



Este livro reúne relatos de pesquisas no campo do Esporte e do Lazer vistos sob a ótica das Ciências Humanas e Sociais. Ele é resultado do esforço de professores e alunos vinculados a UFJF, apoiados pela Rede CEDES do Ministério do Esporte. Trata-se de iniciativa que firma a valorosa parceria entre o mundo acadêmico e os organismos executores de políticas públicas. A obra é oportuna neste momento em que Esporte e Lazer ganham importância e passam a ser reconhecidos enquanto direitos sociais no Brasil. Neste sentido, a produção e a ampliação do debate sobre este campo é relevante e necessária.

Lazer, Esporte e Educação Física

Organizadores: Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior
Edna Hernandez Martin
Luís Carlos Lira

Lazer, Esporte e Educação Física

Pesquisas e Intervenções
da Rede CEDES/UFJF

Organizadores
Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior
Edna Hernandez Martin
Luís Carlos Lira

Colaboradores:

Alice M. M. Mayer
Anderson de Carvalho Mororó
Bruna Ração Conti
Bruno Raposo
Carlos Alberto de Andrade Coelho Filho
Carlos Fernando F. Da Cunha Junior
Danilo R.Coimbra
Edna Ribeiro Hernandez Martin
Eliana Lucia Ferreira
Geraldo Mendes Júnior
Graziany Penna Dias
Luís Carlos Lira
Maria Elisa Caputo Ferreira
Michelle Soares Sousa
Nathália Lawall
Rafael P.B. Oliveira
Renata Correa Vargas
Renato Miranda
Roseana Mendes



CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da; MARTIN, Edna Hernandez; LIRA, Luís Carlos. *Lazer, Esporte e Educação Física* – Pesquisas e intervenções da Rede CEDES/UFJF. Juiz de Fora: EDUFJF, 2009. 257p.

Na folha de rosto, acrescente-se:

CONSELHO EDITORIAL:

ANA CRISTINA LIMA SANTOS BARBOSA – DRA. EDUCAÇÃO (USP)

ANDRÉA PEREIRA LUIZI PONZO – DRA. CIÊNCIA (BOTÂNICA) (USP)

ANTONIO FERREIRA COLCHETE FILHO – DR. CIÊNCIAS SOCIAIS (UERJ)

DÉA LÚCIA CAMPOS PERNAMBUCO – DRA. EDUCAÇÃO (UFRJ)

HENRIQUE NOGUEIRA REIS – DR. CIÊNCIAS (RADIOLOGIA) (UFRJ)

ROGERIO CASAGRANDE – DR. MATEMÁTICA (UNICAMP)

RUBEM BARBOZA FILHO – DR. CIÊNCIA POLÍTICA (SBI/UPERJ)

SUELI MARIA DOS REIS SANTOS – DRA. COMUNICAÇÃO (UFRJ)

Na página 12, acrescente-se a assinatura do prefaciador:

WADSON RIBEIRO - SECRETÁRIO EXECUTIVO DO MINISTÉRIO DO ESPORTE

**LAZER, ESPORTE E EDUCAÇÃO
FÍSICA: PESQUISAS E
INTERVENÇÕES DA REDE
CEDES/UFJF**

© Editora UFJF, 2009
Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa da editora.



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE JUIZ DE FORA**

REITOR

HENRIQUE DUQUE DE MIRANDA CHAVES FILHO

VICE-REITOR

JOSÉ LUIZ REZENDE PEREIRA

DIRETORA EXECUTIVA DA

EDITORA UFJF

NELMA FRÓES



EDITORA UFJF

Rua Benjamin Constant, 790

Centro - Juiz de Fora - MG

Cep 36015 - 400

Fone/Fax: (32) 3229 7645

(32) 3229 7646

editora@editoraufjf.com.br

distribuicao.editora@ufjf.edu.br

www.editoraufjf.com.br

STUDIO GRÁFICO EDITORA UFJF

Acompanhamento Gráfico: Nathália Duque

Editoração: Patrícia Mendes

Capa: Luciana Freesz

Lazer, Esporte e Educação Física: Pesquisas e Intervenções da Rede Cedes/
UFJF / organizadores: Carlos Fernando
Ferreira da Cunha Júnior, Edna Hernandez Martin, Luís
Carlos Lira. – Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

257 p.

ISBN 978-85-7672-048-5

1. Esportes. 2. Educação Física. 3. Lazer. 4. Cunha Júnior,
Carlos Fernando. 5. Hernandez Martin, Edna. 6. Lira, Luís Carlos.

CDU 796

IMPRESSO NO BRASIL - 2009

ORGANIZADORES

Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior
Edna Hernandez Martin
Luís Carlos Lira

LAZER, ESPORTE E EDUCAÇÃO FÍSICA: PESQUISAS E INTERVENÇÕES DA REDE CEDES/UFJF



Juiz de Fora - 2009

COLABORADORES:

Alice M. M. Mayer

Doutora em Comunicação e Cultura - UFRJ
Prof.^a da Faculdade de Educação Física e Desportos - UFJF

Anderson de Carvalho Mororó

Licenciado em História - UFJF

Bruna Ranção Conti

Bacharel em Turismo - UFJF

Bruno Raposo

Mestre em Educação - UFJF

Carlos Alberto de Andrade Coelho Filho

Doutor em Psicologia Social - UERJ
Prof. da Faculdade de Educação Física e Desportos - UFJF

Carlos Fernando F. Da Cunha Junior

Doutor em Educação - UFMG
Prof. da Faculdade de Educação Física e Desportos - UFJF
Coordenador do Núcleo da Rede CEDES-ME da FAEFID/UFJF

Danilo R. Coimbra

Graduando em Educação Física - UFJF

Edna Ribeiro Hernandez Martin

Doutora em Educação Física - UGF
Prof.^a da Faculdade de Educação Física e Desportos - UFJF

Eliana Lucia Ferreira

Pós-Doutora em Linguística - UNICAMP
Prof.^a da Faculdade de Educação Física e Desportos - UFJF

Geraldo Mendes Júnior

Graduando em Educação Física - UNIVERSO - JF

Graziany Penna Dias

Mestre em Educação - UFF

Luís Carlos Lira

Mestre em Educação - UERJ

Prof. da Faculdade de Educação Física e Desportos - UFJF

Vice- Coordenador do Núcleo da Rede CEDES-ME da FAEFID/UFJF

Maria Elisa Caputo Ferreira

Pós-Doutora em Educação - USP

Prof.^a. da Faculdade de Educação Física e Desportos - UFJF

Michelle Soares Sousa

Graduada em Educação Física - UFJF

Nathália Lawall

Graduada em Educação Física - UFJF

Rafael P. B. Oliveira

Graduando em Educação Física - UFJF

Renata Correa Vargas

Mestre em Educação - UFJF

Renato Miranda

Doutor em Psicologia do Esporte - UGF

Prof. da Faculdade de Educação Física e Desportos - UFJF

Roseana Mendes

Mestre em Educação Física - UFV/UFJF

Prof.^a da Faculdade de Educação Física - UNIVERSO - JF

DEDICATÓRIA

Aos homens e mulheres que defendem o Lazer e o Esporte enquanto direitos sociais.

AGRADECIMENTOS

- À Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer (SNDEL) do Ministério do Esporte.
- À Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Aos colaboradores e autores desta obra.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	11
APRESENTAÇÃO.....	13
OS GRUPOS ESCOLARES DE JUIZ DE FORA E O INVESTIMENTO NAS ATIVIDADES CORPORAIS (1907-1930).....	15
<i>Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior</i>	
A CIÊNCIA MÉDICA E SEU PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL: JUIZ DE FORA NA MIRA DESTA HISTÓRIA.....	35
<i>Carlos Fernando F. Da Cunha Junior e Renata Correa Vargas</i>	
ESCOTISMO E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM JUIZ DE FORA: O GRUPO CAYUÁS DO INSTITUTO METODISTA GRANBERY (1927 – 1932).....	57
<i>Bruno Raposo e Carlos Fernando F. Da Cunha Junior</i>	
REFLEXÕES SOBRE AS ORIGENS DO FUTEBOL: UMA REVISÃO DA LITERATURA.....	77
<i>Anderson de Carvalho Mororó</i>	
UMA LEITURA SIMBÓLICA DO ESTATUTO DO TORCEDOR E DO ESPETÁCULO ESPORTIVO.....	101
<i>Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior, Edna Ribeiro Hernandez Martin, Maria Elisa Caputo Ferreira e Roseana Mendes</i>	
CONTRIBUIÇÕES DO ESPORTE NA PRESERVAÇÃO AMBIENTAL.....	115
<i>Danilo R. Coimbra, Rafael P. B. Oliveira e Renato Miranda</i>	

LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA: RELAÇÕES PARA AÇÃO PEDAGÓGICA....127

Grazianny Penna Dias

COMPREENSÕES SOBRE O LAZER: UMA ANÁLISE DOS PLEITOS DE
MINAS GERAIS DO PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE
EM 2008.....151

Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior e Roseana Mendes

CINEMA E LAZER.....169

Geraldo Mendes Júnior, Maria Elisa Caputo Ferreira e Roseana Mendes

A GINÁSTICA EM ACADEMIA NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL DO
SÉCULO XX.....179

Carlos Alberto de Andrade Coelho Filho

A INSERÇÃO DO TURISMO SOCIAL COMO PRÁTICA DE LAZER: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA.....191

Bruna Ranção Conti, Luís Carlos Lira e Nathália Lamall

DANÇA: CONSTRUÇÕES POÉTICAS NOS CAMPOS DO LAZER.....203

Alice M. M. Mayer e Michelle Soares Sousa

DES-IGUAIS X DIFERENTES: DANÇA(S) PARA PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA MENTAL.....223

Eliana Lucia Ferreira

CORPO, JUVENTUDE, BELEZA E O MARKETING DA ATIVIDADE
FÍSICA.....233

Carlos Fernando F. da Cunha Junior, Maria Elisa Caputo Ferreira e Roseana Mendes

NOTAS.....249

PREFÁCIO

Este livro é fruto de esforços individuais que, aperfeiçoados pelo pensamento coletivo, disseminam aquilo que o homem moderno convencionou chamar de eficiência e que o mundo esportivo consagrou designar união.

Somados, então, esforços individuais, eficiência e união, temos como resultado um conjunto de pensamentos e fontes diferentes de conhecimento, a demonstrar diversidade reflexiva, característica irretocável da universidade pública brasileira.

Coube à Rede Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer (CEDES) da Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, órgão do Ministério do Esporte, fomentar a metodologia de ações que possibilitou a aglutinação de pessoas que se dedicam ao desenvolvimento do esporte, considerando perspectivas diversas no contexto das ciências humanas e sociais.

Da história ao turismo, passando pela reflexão da consciência ecológica ao imaginário do espetáculo esportivo, este livro é um vasto potencial de saberes lídimos e alicerce promissor para o fortalecimento das atuais políticas públicas do esporte e lazer brasileiros.

O leitor terá a oportunidade de verificar que o conteúdo diversificado deste trabalho não é apenas consequência de experiências dos colaboradores, mas sobretudo da paciência e determinação de pesquisas realizadas ao longo do tempo. Os pesquisadores aqui relacionados demonstram também como são frutíferos seus esforços e humildade ao envolver os acadêmicos em seus trabalhos e pesquisas, pois, assim, garantem o dinamismo do pensamento inovador que a universidade sustenta como quintessência.

Ao conduzir esse desafio, os professores da Universidade Federal de Juiz de Fora ratificam o caminho de vanguarda que a mesma escolheu para si em benefício de nossa sociedade. Satisfaz-se, dessa forma, uma exigência daqueles interessados em aprofundar seus conhecimentos sobre o tema, e, por outro lado, demonstra-se como o potencial de unicidade da universidade brasileira reside fundamentalmente no pensamento diversificado.

O livro também é destinado para aqueles que estão a iniciar seus estudos sobre esporte e lazer e suas quase infinitas possibilidades

de foco de investigação. Assim sendo, o leitor se surpreenderá em cada capítulo ao descobrir como é possível abordar temas delimitados de uma forma tão diferenciada e ao mesmo tempo rigorosa.

Mesmo sendo um texto acadêmico, qualquer interessado no assunto terá condições de angariar conhecimentos e contribuições em suas atividades, através de uma leitura agradável e dinâmica. Creio que a única dificuldade do leitor será em parar de ler.

Por fim, gostaria de ressaltar o nobre esforço dos organizadores e da Universidade Federal de Juiz de Fora, ao dar oportunidade a todos aqueles que, ao lerem este livro, poderão usufruir de um dos mais transcendentais dons da humanidade: o conhecimento.

APRESENTAÇÃO

A Rede Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer (CEDES) é uma ação do Ministério do Esporte, gerenciada pelo Departamento de Ciência e Tecnologia do Esporte da Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer.

Com estudos balizados por referenciais teóricos originários das ciências humanas e sociais, e por meio da interlocução com grupos de pesquisa consolidados e/ou em processo de consolidação - vinculados a instituições de ensino superior e/ou institutos de pesquisa e sociedades científicas -, a Rede CEDES busca implantar novos grupos de pesquisa e estimular os já existentes a produzir e difundir conhecimentos voltados para as políticas públicas de esporte e de lazer.

Este livro reúne os resultados de pesquisas e ações organizadas junto ao Núcleo da Rede CEDES - FAEFID/UFJF - entre 2006 e 2008.

OS GRUPOS ESCOLARES DE JUIZ DE FORA E O INVESTIMENTO NAS ATIVIDADES CORPORAIS (1907-1930)¹

Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior

A escola primária organizada num prédio com salas de aula e vários professores é algo relativamente recente na educação brasileira. O Estado de São Paulo foi o primeiro a implementar tal modelo educacional em 1893, que recebeu o nome de Grupo Escolar.

Anteriormente à criação dos Grupos Escolares, a instrução primária era caracterizada pelo ensino particular e pelas escolas isoladas. Com o advento do regime republicano, estas formas de ensino passaram a ser consideradas como arcaicas, ultrapassadas e distantes dos ideais renovadores da República.

A adoção dos Grupos Escolares passou a ser defendida não só como forma de organizar, mas de reinventar a própria escola:

Reinventar a escola significava, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos ao ensino, repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade²

O movimento de renovação da escola primária possui grande significado político, social e cultural. Tratava-se não apenas de sua difusão no meio popular e da “democratização” do acesso à leitura, à escrita, mas da implantação de uma instituição educativa comprometida com os ideais da República e com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira³.

Em Minas Gerais, os Grupos Escolares tornaram-se efetivos a partir de 1906 por meio da iniciativa legal do então Presidente do Estado, João Pinheiro, que estabeleceu uma vasta reforma no Ensino primário.

A reforma do ensino em Minas Gerais sofreu influências do modelo educacional empregado por São Paulo, o qual criou o primeiro Grupo Escolar.

Em 1902, Estevam de Oliveira, Inspetor Técnico do Ensino de Minas Gerais, em visita ao novo modelo de educação em São Paulo, ficou “deslumbrado com o espetáculo de ordem, civismo, disciplina, seriedade e competência que disse ter observado naquela instituição primária”⁴.

Junto a Estevam de Oliveira, na defesa pela adoção dos Grupos Escolares em Minas Gerais, estavam inspetores escolares e autoridades republicanas interessadas em incorporar o “povo” à nação e ao mercado de trabalho capitalista que se organizava naquele momento. Juiz de Fora faz parte desse contexto político e social, pois, nos anos próximos ao início do século XX, a cidade passava por um ativo processo de modernização patrocinado por fazendeiros e industriais, que incluía o setor educacional. A educação /instrução contribuiria para a formação da elite, para a formação de quadros burocráticos e também para a formação do trabalhador, o “povo miúdo”.

... à necessidade de dar uma profissão aos alunos é mais uma indicação reveladora de que um dos propósitos centrais da reforma de Ensino Primário era atingir as crianças oriundas de famílias economicamente empobrecidas. A escola foi produzida com uma possibilidade de prepará-las para sua inserção nas práticas de trabalho, talvez como única alternativa que se colocava para elas⁵.

Esse aspecto pode ser observado ainda em uma representação do diretor dos Grupos Escolares de Juiz de Fora, José Rangel, em relatório de 1907. Ele demonstra esperanças de que:

(...) uma verdadeira revolução se operará nos costumes, sob o ponto de vista moral, atingindo os benefícios della a própria vida econômica, pois, teremos em vez de um exercito de analphabetos a povoarem as officinas, um pessoal operário sufficientemente preparado para exercitar o seus misteres com intelligencia e aptidão⁶.

Destinado especialmente à formação da classe trabalhadora, seria implementado em Juiz de Fora, a partir de 1907, o modelo de ensino baseado nos Grupos Escolares, introduzidos no estado de Minas Gerais através da reforma de 1906. O grupo escolar apresentava a

função de formar “bons cidadãos” e acima de tudo “bons trabalhadores”. A escola estaria a serviço da fábrica, da indústria, fornecendo os valores fundamentais ao futuro trabalhador.

No dia 4 de fevereiro de 1907, foi fundado em Juiz de Fora o primeiro grupo escolar, com o nome de Grupo Escolar José Rangel. Nos meses e anos seguintes, outras instituições foram fundadas em outros municípios e também nesta cidade, compondo a rede do ensino primário em Minas Gerais.

AS ATIVIDADES CORPORAIS NOS GRUPOS ESCOLARES DE MINAS GERAIS

Dentre as diversas possibilidades de estudo que os Grupos Escolares mineiros oferecem aos pesquisadores da História da Educação, a produção teórica tem destacado o tema dos saberes escolares, ou seja, os processos de introdução e desenvolvimento das cadeiras/disciplinas que compuseram as grades curriculares dessas instituições.

Tarcísio Mauro Vago e Eustáquia Salvadora de Souza (2003) demonstraram as possibilidades de pesquisa no que diz respeito ao estudo da história das atividades corporais nos Grupos Escolares - incluindo os de Juiz de Fora -, e a riqueza das fontes que estão disponíveis para tanto: a legislação do ensino; os ofícios produzidos pela Secretaria do Interior e os que lhe foram enviados por diretores, inspetores e professores; relatórios de inspetores e diretores; atas de concursos para o provimento das cadeiras de Ginástica; atas de congregações; atas de exames prestados pelos alunos; mapas de matrículas e de frequência; manuais de Ginástica; fotografias; jornais; dentre outros.

A maior parte dessas fontes encontra-se no Arquivo Público Mineiro, em Belo Horizonte, mas o trabalho inicial desenvolvido pelo GEPHEFE demonstrou documentação existente sobre a história escolar das atividades corporais em arquivos de Juiz de Fora: Arquivo Municipal de Juiz de Fora; Arquivo Histórico da UFJF; Colégio Granbery; Instituto Histórico e Geográfico; Arquivos dos Grupos Escolares Delfim Moreira, José Rangel e Estevam de Oliveira; Instituto Teuto-Brasileiro⁷.

Para a elaboração da pesquisa, entre outras fontes, trabalhamos com as seguintes fontes: a Reforma de Ensino Público Primário e Normal em Minas de 1906, o Regulamento da Instrução Pública Primária e Normal de 1906, o Programa do Ensino Público Primário no Estado de Minas

Gerais de 1907 e 1912, o Regimento Interno dos Grupos Escolares de 1908, o jornal Correio da Tarde e o jornal do Comércio, os arquivos dos Grupos Escolares, o Álbum do município de Juiz de Fora de 1915, ofícios da Secretaria do Interior localizados no Arquivo Público Mineiro, além de produções teóricas que abordam as atividades corporais em outras instituições de ensino em Minas Gerais.

SOBRE HIGIENE, "EDUCAÇÃO PHYSICA" E GINÁSTICA

Ao final do século XIX, junto à reivindicação por um renovado modelo de educação no país, vem à tona o discurso produzido pela Higiene, que, de acordo com José G. Gondra (2004), era um ramo da medicina dedicado à prevenção dos problemas sociais numa perspectiva preventista. Nesta visão, era fundamental impedir que o "mal" e o "vício" se instalassem, estes representados por doenças e também por certas práticas e valores. A Higiene passa a intervir na educação a fim de mudar o retrato do país em prol de uma nova sociedade brasileira.

Nos Grupos Escolares, a Higiene preconizaria o preparo de homens e mulheres sadios e fortes, o aprimoramento físico das crianças, o desenvolvimento de hábitos sadios e corretos, a construção de mobiliários adaptados aos alunos e a construção de prédios escolares de modo a prevenir moléstias.

"Um planejamento arquitetônico minucioso, balizado por preceitos de teorias higienistas já consagradas na Europa, orientou a construção de prédios específicos para as práticas educativas, as quais deveriam obedecer às normas legais que determinavam programas de ensino, distribuição dos tempos destinados aos saberes autorizados, obediência aos preceitos higiênicos e aos valores morais preconizados, dentre outros"⁸.

Notamos que o discurso médico-higienista efetivamente provocou a organização e a recuperação do espaço escolar dos grupos juizforanos, conforme relatório de um diretor:

"Carecendo o prédio escolar, hoje pertencente ao governo do Estado, de algumas reformas urgentes

que interessavam á hygiene, á conservação e á segurança do mesmo, procederam-se aos reparos de que carecia o telhado, fez-se a installação de um serviço sanitario fora do corpo do edificio e ampliaram-se as cobertas destinadas ao abrigo dos alumnos nos pateos de recreação; estes pateos estão hoje inteiramente arborizados”⁹.

A produção do discurso médico-higienista em Juiz de Fora vislumbrou uma nova cidade a ser organizada. O médico Eduardo de Menezes elaborou um “Código Sanitário” que incluía recomendações para os Grupos Escolares:

“Trabalho escolar e escolas – A regularidade do trabalho escolar e do esforço intellectual na infância e na adolescência é uma das disposições higienicas de mais importância para a conservação da saúde individual e da robustez da prole; as funções psychicas e physicas são tão intimamente ligadas e dependentes que, sobretudo nas creanças, a sanidade do espírito depende tanto do corpo quanto a do corpo da do espírito”¹⁰.

O corpo das crianças no espaço escolar passa a ser objeto de preocupação dos médicos higienistas. Inúmeras indicações são feitas, inclusive a criação de uma ficha sanitária que registraria o estado de saúde e o desenvolvimento físico dos alunos:

“Art. 8.º Será estabelecida a ficha sanitária compulsória para os alumnos das escolas e institutos de ensino e asylos municipais de menores.

Paragrapho 1.º A ficha sanitária será constituída por uma caderneta, na qyual serão inscriptos, alem do numero de ordem: nome, sexo, filiação, naturaliodade, residência, referencias de vaccinação, medidas anthropometricas e dados resultantes de exames physico-pathologico, psychico e outros que possam ser de utilidade.

Paragrapho 2.º A ficha sanitária consistira o historico sanitario do aluno e servira para julgar do desenvolvimento physico do mesmo.

Paragrapho 3.º Da ficha sanitária constarão as anotações seguintes:

- 1º. Peso, estatura, perímetro thoraxico e amplitude respiratória.
- 2º. Colrido da pelle e cicatrizes cutâneas.
- 3º. Hérnias e vícios de deformação.
- 4º. Deformação do esqueleto (membros e columna vertebral).
- 5º. Conformalção do thorax e estado dos respectivos órgãos.
- 6º. Estado dos órgãos de phonação.
- 7º. Estado do aparelho digestivo e dos órgãos abdominaes.
- 8º. Estado dos órgãos de visão e audição.
- 9º. Dados psychicos.
- 10º. Observações”¹¹.

Localizamos no Arquivo Público Mineiro uma ficha que se assemelha bastante àquela sugerida por Eduardo de Menezes, a “Ficha de Serviço Medico-Anthropometrico dos Grupos Escolares de Juiz de Fora”¹².

Eduardo de Menezes faz referência em seu código à “educação physica”:

“A educação physica consistirá na pratica de todos os meios hygienicos que garantam a manutenção e conservação de sua natureza physica e psychica, dos meios que corrijam a insufficiencia e defeitos naturaes de suas qualidades physicas e psychicas e dos meios que revigorem as energias physicas, e, psychicas do homem”¹³.

Como podemos notar na citação do Dr. Menezes, a educação física englobava todas as práticas que garantissem a saúde tanto da parte física quanto da parte psíquica do indivíduo, assim como práticas que corrigissem os prováveis defeitos e garantissem uma maior quantidade de energia ao ser.

A “educação physica” apregoada nesta época extrapola os limites do que conhecemos hoje por Educação Física (disciplina escolar com tempo e espaço próprios). No limite, ela é a própria higiene e sugere um trabalho corporal que passa por vários momentos escolares, seja na sala

de aula (ensinando o aluno a postura correta ao se sentar), nos recreios (distinguindo brincadeiras masculinas das que deveriam ser feitas pelas meninas), na hora da merenda (educando o como e o que comer).¹⁴

A ginástica era evocada dentro desta “educação physica”, mas esta não se limitava àquela. Assim, a “gymnastica moderada, jogos e recreios ao ar livre” (p. 201) compunham o conjunto de regras fundamentais relativas à higiene do “corpo e do espírito”. Os banhos periódicos também deveriam fazer parte da “educação physica” dos escolares. A “vacinação antivariolica” era tomada como medida de prevenção contra doença, no caso, contra varíola, almejando, assim, a sua contenção. A alimentação deveria ser “farta e regularisada” a fim de prover o organismo da energia necessária para a manutenção da saúde.

Como forma de conservar a saúde física dos educandos, a escola deveria adotar “medidas defensivas especiaes contra a tuberculose, seja por ser a mais geral das molestias infecciosas da infancia, seja por ser aquella cujas medidas hygienicas são extensivas ás demais molestias infecciosas” (p. 201).

A “educação physica” era prevista para os Grupos Escolares de acordo com o Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas Gerais de 1906. Ela deveria ser realizada “*não só por meio da gymnastica e exercícos espontâneos, como principalmente por meio dos trabalhos manuaes*”, devendo se preocupar com a qualidade do corpo, em busca da “*manutenção e a conservação physica e psychica do homem*”.

O termo “Educação Physica” é utilizado nesta época de maneira ampla para fazer referência a diversos aspectos da educação corporal que deveria ser objeto de preocupação dos agentes dos grupos escolares. E por vezes era utilizada como sinônimo da “higiene”, como percebemos pelas palavras de Estevam de Oliveira: “*Tanto vale dizer-se nua e puramente educação physica, como hygiene dos alumnos*”¹⁵.

Nos Grupos Escolares, a “educação physica” seria contemplada por meio da ginástica, dos exercícos espontâneos e dos trabalhos manuais. Notamos que a ginástica/exercícos físicos era o dispositivo central que buscava transformar os corpos das crianças, representados como raquíticos e fracos, em desejados corpos sadios e fortes, aperfeiçoando, fortalecendo e aprimorando o físico e a saúde¹⁶.

Incluída no Programa de Ensino Primário (1907), a ginástica era recomendada diariamente, inclusive aos sábados, por 25 minutos, como “recurso higiênico”, já que os exercícos físicos estavam posicionados entre as demais disciplinas, com caráter de descanso dos trabalhos intelectu-

ais, normalmente dado no horário do “recreio”. No “Jornal do Comercio” de Juiz de Fora foi publicado que, neste momento dos grupos escolares,

“...as meninas se entregavam a dansas e exercícios próprios para lhes desenvolver o physico, e os meninos, armados cada um de um bastão, á guisa de espingarda, fazem evoluções e manobras militares ao toque de um tambor e sob a direcção de um commandantesinho, que põe todo o garbo e toda a energia no desempenho de suas funções”¹⁷.

Em Juiz de Fora, os “exercícios physicos” eram matéria escolar conforme publicado no jornal Correio da Tarde: *“as matérias leccionadas seriam: leitura, escripta, lingua patria, arithmetica, geographia, historia do Brasil, instrução moral e civica, historia natural, physica e hygiene, exercicios physicos, trabalhos manuaes e musica vocal”*¹⁸.

No dia 15 de Março de 1907, nesse mesmo jornal, notamos a presença de um militar ministrando exercícios: *“O alferes José Machado Bragança, commandante do destacamento local, iniciou hontem, no grupo escolar, a aula de exercicios militares, com a primeira turma, composta de 40 alumnos”*¹⁹.

De acordo com a Reforma do Ensino de 1906, era autorizada a presença de militares para o ensino de um programa de “exercícios physicos”²⁰. Isto também era válido para o Regimento Interno de 1907, que permitia ao professor utilizar alunos com melhor nota para instruir exercícios práticos e escritos, canto e exercícios físicos, encarregando-os da disciplina e inspeção dos trabalhos, enquanto ele estivesse ocupado (art. 67, §5º).

O aluno Washington Marcondes Ferreira, do 1º Grupo Escolar, foi citado diversas vezes nos jornais locais e nos relatórios anuais do diretor dos dois primeiros grupos, José Rangel, como um excelente instrutor de exercícios militares e perfeito comandante do batalhão escolar. Em relatório enviado ao Secretário do Interior, o diretor dos Grupos relata que esse aluno, no festejo de 7 de setembro, obtinha sob seu comando o batalhão escolar que ia à frente do desfile, em direção a um parque da cidade, onde se fizeram diversas evoluções²¹.

Como premio aos serviços prestados aos grupos escolares, e por ter sido o alumno mais distincto da turma do grupo a que pertenceu²²,

Washington tornou-se aluno do Instituto “Polytechnico” desta cidade, onde estudava por conta do Estado. Este aluno continuou a prestar seus serviços aos grupos, “*na qualidade de instructor de gymnastica e evoluções militares*”²³.

Segundo o Regimento Interno de 1908, com a introdução da prática de ginástica/exercícios físicos nas Escolas Normais, o professorado passaria a se aperfeiçoar e a se preparar nesta disciplina, necessária para o magistério. Assim, com os corpos conformados e disciplinados, professores e professoras estariam prontos para a tarefa de moldar os corpos das crianças que estavam na escola.²⁴

TRANSFORMAÇÕES NO TEMPO E NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Uma das formas observadas para se controlar as crianças no espaço escolar foi a organização do horário. Os primeiros Grupos Escolares instalados em Juiz de Fora funcionavam no mesmo prédio; consequentemente, o horário adotado para o funcionamento foi para o primeiro grupo de 7 às 11h, e para o segundo de 12 às 16h, diferente do horário proposto pela reforma do Ensino de 1906, que seria de 10h às 14h para os Grupos Escolares e Escolas Isoladas.

O novo horário de funcionamento dos dois primeiros grupos de Juiz de Fora era considerado absurdo, antipedagógico e prejudicial à saúde das crianças, conforme matéria publicada no jornal *Correio da Tarde* (1907):

“Vamos entrar no tempo das manhãs nevoentas, o que torna ainda mais penoso o comparecimento dos alumnos ás aulas das sete horas, além dos inconvenientes da alimentação depois das onze, (...)”²⁵.

Ainda através do jornal, fazia-se pedido ao Sr. Dr. Carvalho Britto, Secretário do Interior do Estado de Minas, para maiores atenções no que dizia respeito ao horário de funcionamento dos grupos escolares, considerado como inconveniente, já que ele poderia ser um impedimento aos alunos de freqüentarem as aulas. Dessa maneira, encontramos um descompasso entre o tempo social e o tempo escolar imposto aos alunos. A população deveria enquadrar-se à nova conformação social, mas possivelmente ela não estaria adaptando-se ao novo

tempo escolar que os Grupos Escolares exigiam e, por isso, demonstrava resistência a esta novidade.

Foram realizadas algumas modificações no tempo escolar a partir da reforma ocorrida em 1912, como a não suspensão das aulas às quintas-feiras. Tais modificações na legislação não foram postas em prática naquele ano nos grupos escolares de Juiz de Fora, pois, segundo o diretor dos grupos, José Rangel, em relatório à Secretaria do Interior em 1911, seria *“mais acertado fazer essa modificação em principio de anno, de acordo com as alterações que fossem introduzidas no programma”*²⁶. As modificações também não afetaram o horário de funcionamento dos grupos juizforanos.

O espaço escolar também fora pensado de modo a “formar” exatamente os corpos saudáveis de que o sistema republicano necessitava, de acordo com os ideais da Higiene.

As salas de aula deveriam ser bem arejadas, regularizando o ar respirável. Caso contrário, elas estariam repletas de “ar viciado”, contribuindo para a propagação de enfermidades. Igualmente, deveriam existir locais apropriados para a execução de algumas disciplinas como o canto, a ginástica, trabalhos manuais e as aulas técnicas.

A colocação de janelas, pisos, sanitários, a cor das paredes e outras partes deveriam estar de acordo com as regras higiênicas, sempre como meio preventivo às diversas moléstias da época.

O Regimento Interno dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas (1908) propunha diversas regras organizacionais quanto à formação do prédio escolar:

“Predio escolar

Art. 1º. O predio dos grupos escolares, com as condições hygienicas da construcção necessarias a um estabelecimento de ensino, deverá ter:

- I. Pelo menos quatro salas de aula, com capacidade cada uma para 50 alumnos.
- II. Um salão para Museu e uma sala para bibliotheca, podendo estes ser installados em um único compartimento que seja suficientemente espaçoso.
- III. Uma saleta de entrada ou espera, para visitas.
- IV. Um gabinete para o director, onde ficará o relógio da casa, e outro de toilette para os professores.

V. Um porta-chapeus para os alumnos de cada sexo, á entrada do edificio, com cabides numerados. A cada entrada haverá um porta guarda-chuvas com as divisões das classes, pela numeração.

VI. Varanda ou pateo coberto, onde os alumnos permaneçam nos dias de chuva e nas horas de muito sol, durante o recreio.

VII. Um jardim, principalmente no recreio das meninas.

VIII. Uma latrina para cada turma de alumnos, com a mesma numeração da sala a que servir, e uma outra em separado.

Art. 2º. Haverá separação completa dos pateos de recreio, jardim, porta chapeus e latrinas para cada sexo.

Art. 4º. Todos os aposentos do predio serão varridos á tarde de cada dia, e lavados aos sabbados, com pannos humedecidos em agua creolinada. Os quadros negros serão tambem limpos para o serviço de cada dia”²⁷.

Merece menção o pensamento sexista que incide sobre as determinações dos Grupos Escolares, como no caso da existência de turmas masculinas e femininas, ou na necessidade de separar meninos e meninas nos recreios, como percebemos no relatório do inspetor regional do ensino Lindolpho Gomes: *“é de notar que se faz necessaria a construcção de um muro que separe pateo de recreio dos alumnos do das alumnas, o que é feito actualmente por meio de uma cêrca de reguas”*²⁸.

Os corpos dos alunos eram motivos de organização do espaço e do mobiliário escolar. As mesas e cadeiras, as carteiras, deveriam ser projetadas de acordo com a idade dos alunos, conforme percebemos pelo relatório de Estevam de Oliveira, em 1902:

“Está hoje firmado em regra que não é o alumno que se ha de adaptar ao mobiliario escolar, porém este áquelle. Sem esta adaptação, que deve attender as minucias particularissimas, technica e pacientemente estudadas por auctorizados profissionaes, não ha hygiene completa na escola”²⁹.

Observamos também uma constante preocupação dos diretores dos grupos escolares de Juiz de Fora, de acordo com seus relatórios, em

realizar reformas e benfeitorias “*que interessavam á hygiene, á conservação e á segurança*” do prédio escolar. Esta era uma permanente preocupação dos inspetores escolares e dos grupos escolares posteriormente instalados.

Deste modo, percebemos que o discurso higienista possuía uma grande preocupação com os espaços adotados na escola, regulando os corpos, e, desta forma, a sociedade que se queria construir. Para isso, ela poderia contar com a constante presença dos inspetores escolares que fiscalizavam todas as ações realizadas no espaço escolar.

TRABALHOS MANUAIS: MÃOS HABILIDOSAS NA FORMAÇÃO DO NOVO TRABALHADOR

Conforme o já citado Regulamento de 1906, o ensino de trabalhos manuais seria ministrado em curso anexo aos grupos escolares com o intuito de fazer de cada aluno um cidadão útil a si e à sociedade, tornando-se importante para a “*educação physica*” do alunado.

De acordo com Paulo Krüger Correa Mourão (1962), notamos que os trabalhos manuais, além de preocuparem-se em desenvolver as habilidades manuais dos alunos, também colaborariam com as atividades intelectuais e com o preparo do futuro trabalhador:

“Trabalhos Manuais

Sua prática era destinada: a exercitar a observação; habitar à atividade perseverante e paciente; educar as mãos, olhos, o cérebro. Seria uma preparação ao futuro trabalho profissional e industrial. Deveria o trabalho ser gradativo, sendo o professor apenas um guia, possibilitando a independência do educando e a sua confiança em si. Deveria haver trabalhos de jardinagem, como diretivo do trabalho intelectual, com possibilidades utilitárias”³⁰.

A educação passa pela tentativa de profissionalizar o aluno; desta maneira, o governo do Estado de Minas Gerais poderia promover a educação profissional para os alunos que possuíssem aptidão para as artes mecânicas e para as belas-artes.

Para os trabalhos manuais, o Programa do Ensino Público Primário no Estado de Minas Gerais de 1907 propunha que as meninas deveriam

aprender as prendas domésticas, bem como os trabalhos de agulha, corte e confecção de vestuário. Já os meninos aprenderiam a familiarizar-se com instrumentos para um posterior ensino técnico primário.

Os trabalhos manuais para os meninos estariam diretamente vinculados com a educação profissional, fato pelo qual foram substituídos nos Grupos Escolares José Rangel e Delfim Moreira pelas “Aulas Técnicas”, tendo como regente, sempre elogiado nos relatórios da diretoria, o Professor Antonio da Cunha Figueiredo, que segundo as fontes manteve-se neste cargo ao menos entre 1912 e 1917.³¹

Ao término de cada ano letivo, nestes mesmos Grupos Escolares, era organizada uma exposição escolar dos trabalhos manuais dos alunos, permanecendo esta franqueada ao público por geralmente oito dias. Tal exposição parecia ser sempre muito elogiada pela sociedade e imprensa da época, como demonstra o diretor José Rangel em um de seus relatórios para o secretário do interior:

Exposição - Como nos demais annos anteriores, no dia 3 do corrente inaugurou-se a exposição de trabalhos manuaes de alumnos e alumnas do estabelecimento. *Pelas referencias da Imprensa, que aqui incluo, poder-se-à verificar o sucesso desse certamen, que despertou nos numerosos visitantes os maiores elogios.*
(...)

“Diario Mercantil”

EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS

- *Tivemos hontem ensejo de visitar a exposição de trabalhos dos alumnos dos Grupos Escolares José Rangel e Delfim Moreira, installada em um dos salões da séde daquelle estabelecimento, à Avenida Rio Branco.*

A nossa impressão foi à melhor possível. De tudo quanto ali vimos se destacava o gosto, a esthetica e o capricho de sua confecção.

Trabalhos de agulha os mais variados, como sejam toucados, blusas, ornatos para “toilettes”, roupas brancas bordados, “crochetes”, etc. uma infinidade de objectos de uso domestico, trabalhos em marmore, em gesso e esculpturas em madeira, moveis, trabalhos em papel cartão, em folha em arame, etc. todos executados pelos

alumnos bem demonstram o seu adeantamento e applicação e o gráo apreciavel em que é ministrado nos Grupos Escolares o ensino de trabalhos manuaes. O professor Antonio da Cunha Figueiredo, que rege as aulas technicas, só merece elogios pelo zelo e proficiencia revelados no exercicio de seu cargo, o mesmo acontecendo pelo sr. José Rangel, digno director do estabelecimento. A exposição que, de resto, tem sido muito visitada pelo publico, é uma prova flagrante da alta valia do desempenho do governo em disseminar o ensino technico em os estabelecimentos de instrução primaria³².

O CANTO: INSTRUMENTO PARA CULTIVAR O PATRIOTISMO

A música vocal seria realizada de acordo com as instruções do Programa do ensino de 1907, para a aprendizagem de “*Solfejos. - Hymnos e outras musicas de côro, que serão cantados por todos os alumnos ou, alternadamente, por cada uma das turmas em que se dividir esta classe*”. Para sua realização, a aula de canto poderia contar com 2 tempos de 10 minutos cada um, entre as demais aulas. Além disso, contaria também com um local próprio para sua realização, o qual seria uma varanda coberta ou a própria sala de aula³³.

Nos primeiros anos de funcionamento dos Grupos Escolares, durante a instalação dos anos letivos, os alunos faziam apresentações entoando hinos patrióticos e outras canções que servissem para prestigiar o momento³⁴. Hinos como aquele que homenageava as escolas públicas, cuja letra havia sido escrita pelo poeta Bento Ernesto, como relatou o jornal Correio da Tarde, no dia 17 de setembro de 1907, que na ocasião recebia do próprio poeta um exemplar do hino.

Em 1917, o inspetor Lindolpho Gomes, em seu relatório de inspeção feita aos Grupos Escolares de Juiz de Fora, notou que a prática dos cantos não se dava da melhor maneira. O motivo era não haver nos grupos professora competente para tal atividade. Através de viagem à Belo Horizonte, o diretor dos grupos escolares consegue autorização para a contratação de uma pessoa especializada que exerceria as aulas. É contratada então para ministrar as aulas de música do 1º e 2º grupos a professora D. Zilda Rangel, “*professora especialista, e tudo como que melhorou por encanto. Em poucos dias os alumnos cantavam com agradavel afina-*

ção³⁵. É de se notar que a professora dessa cadeira recebia um ordenado igual ao das demais professoras adjuntas contratadas.

Em 1926, a mando do Secretário do Interior de Minas Gerais, as aulas de canto do 1º e 2º grupos de Juiz de Fora foram entregues ao maestro Duque Bicalho³⁶. Ele aceita ministrar as aulas e conta também com vencimentos iguais aos de um professor primário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de criação e desenvolvimento dos Grupos Escolares de Juiz de Fora fez parte de uma estratégia tipicamente republicana de renovação da instrução primária mineira no início do século XX. Em 1907, foram criados os primeiros Grupos Escolares mineiros nas cidades de Juiz de Fora e Belo Horizonte, um projeto pedagógico organizado para fazer valer a idéia de que a escola era o local principal da tarefa educativa.

Tempos, espaços, conhecimentos, práticas e agentes escolares foram pensados de modo a garantir o sucesso dessas novas instituições, que representavam o esforço republicano de “civilizar” a juventude mineira.

Alguns desses elementos, aqueles relativos ao que chamamos de “corporalidade”, assumiram importantes responsabilidades. É o caso da “ginástica”, prática e disciplina que ganhou destaque no sentido de promover a saúde e o desenvolvimento físico dos alunos dos Grupos Escolares. Nossas fontes demonstram o lugar assumido pela “ginástica” no projeto pedagógico implementado pelos Grupos Escolares, especialmente a sua relação com a “Higiene”, ramo da Medicina que desde o século XIX voltava sua atenção para o espaço escolar. Em Juiz de Fora, muitas das defesas em torno da implantação dos Grupos Escolares valiam-se de argumentos relacionados à “Higiene”, como a necessidade de asseio, luminosidade, aeramento e amplitude das instituições que abrigariam o exercício da tarefa educativa. Pois é neste movimento que a prática de exercícios físicos passa a ser defendida e valorizada para os escolares, o que acaba por contribuir no processo de disciplinarização da “ginástica”/educação física que é efetivado ao longo do tempo.

Entre 1907 e 1950, a “ginástica” nos Grupos Escolares de Juiz de Fora assume todas as características de uma “disciplina escolar”: agentes escolares formados e responsáveis pela transmissão do seu conhecimento, espaços definidos onde aconteciam as lições (pátios e pavilhões ginásti-

cos), tempos determinados na grade de horários, um conjunto de saberes a ser ensinado (ainda que de caráter eminentemente prático).

Os Grupos Escolares inscreveram-se nas cidades mineiras de 1907 a 1950. Em Juiz de Fora, estas instituições tornaram-se o principal veículo de educação/instrução primária dos jovens da população menos favorecida.

REFERÊNCIAS:

BENCOSTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e espaço escolar: reflexões acerca do processo de implantação dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 18, 2001, p. 103-142.

BOTO, Carlota. A pedagogia científica em Portugal e a alquimia do magistério: vocação, criatividade, entusiasmo, conteúdo, disciplina. In: **História da educação**, Pelotas, n. 8, set. 2000, pp. 5-22.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CORREIO DA TARDE, **Jornal**. Juiz de Fora: Ano I, nº 213, 257, 263, 270; 1907.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando F. da et al. História da Educação Física, do Esporte e do Lazer em Juiz de Fora: Ações do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Física e do Esporte (GEPHEFE). XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. In: **Anais...** Campinas: CBCE, 2003.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes & CHAMON, Carla Simone. A escola e a festa: racionalidades distintas na conformação do corpo civilizado no século XIX. In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). **Pesquisa Histórica na Educação Física**, vol. 4. Aracruz: FACHA, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes & CHAMON, Carla Simone. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

_____. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: Editora da UPF, 2000a.

FARIA FILHO, Luciano Mendes & VAGO, Tarcísio Mauro. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. In: VIDAL, Diana Gonçalves & HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Edusp, 2001.

GONDRA, José. Arquivamento da vida escolar: um estudo sobre O Atheneu. In: VIDAL, Diana Gonçalves & SOUZA, Maria Cecília Cortez de. **A memória e a sombra**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

JORNAL DO COMERCIO. Juiz de Fora. 1907 - 1912.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KAMENS, David & CHA, Yun-Kyung. La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física. In: **Revista de Estudios del Currículum**. Barcelona, v. 2, n. 1, enero 1999.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LAGE, Oscar Vidal Barbosa; ESTEVES, Albino. **Álbum do município de Juiz de Fora**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1915.

MENEZES, Eduardo de. **Cidade Salubre: Código Sanitário Fundamentado e Justificado, feito para a cidade e município de Juiz de Fora**. Juiz de Fora: Typographia Brazil, 1911.

MINAS GERAIS. **Programa do ensino público primário no Estado de Minas**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1907.

MINAS GERAIS. **Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.

OLIVEIRA, Estevam. **Reforma do ensino público primário e normal de Minas**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1902.

OLIVEIRA, Luciane Paiva Alves de. **Práticas para o controle do corpo no início do ensino fundamental: entre a disciplinarização e a não disciplinarização**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (dissertação de mestrado), 2001.

PAGNI, Pedro Angelo. A prescrição dos exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850-1920): cuidados com o corpo, educação física e formação moral. In: FERREIRA NETO, Amarílio (org.). **Pesquisa Histórica na Educação Física**. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. **Notas para pensar a Educação Física a partir do conceito de campo**. Vitória: UFES (mimeo), 2002.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Decorar, lembrar, repetir: o significado de práticas escolares na escola brasileira do final do século XIX. In: SOUZA, Cynthia Pereira de (org.). **História da Educação: processos, práticas e saberes**. São Paulo: Escrituras, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da Educação e da Civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa; ALMEIDA, Jane Soares (Orgs.). **O Legado educacional do Século XIX**. Araraquara: UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**. São Paulo: Unesp, 1998.

VAGO, Tarcísio Mauro; SOUZA; Eustáquia Salvadora de. Última década dos oitocentos, primeira década da “gymnastica” na formação do professorado mineiro. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nívia de Lima e (Orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

VAGO, Tarcísio Mauro. Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Física e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). In. FERREIRA NETO, Amarílio (org.). **Pesquisa Histórica na Educação Física**, v. 5. Aracruz: FACHA, 2000.

VAGO, Tarcísio Mauro. Estratégias de Formação de Professores de *Gymnastica* em Minas Gerais na Década de 1920: Produzindo o especialista. In: NETO, Amarílio Ferreira (org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Aracruz: FACHA, 1999.

VEIGA, Cynthia Greive & FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Infância no sótão**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves & SOUZA, Maria Cecília Cortez de. **A memória e a sombra**: a escola brasileira entre o império e a república. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

A CIÊNCIA MÉDICA E SEU PROJETO DE INTERVENÇÃO SOCIAL: JUIZ DE FORA NA MIRA DESTA HISTÓRIA

Renata Correa Vargas

Carlos Fernando F. Da Cunha Junior

DA DIVERSIDADE DE PRÁTICAS À BUSCA DE ÚNICA VERDADE

“Trousseau [...] já dizia que no começo da clinica tivera para uma molestia cem medicamentos, porém que, mais tarde, quando o tirocínio profissional lhe mostrara o erro, então, para cem molestias um só remedio empregava”³⁷.

Por muito tempo, práticas diversificadas realizadas em território brasileiro com o intuito de preservar e prolongar a vida foram abarcadas num mesmo conceito de Medicina. Físicos e barbeiros profissionais vindos da Europa se lançavam nesse terreno com suas técnicas de sangrar, cortar, serrar, lancetar. Os deuses e orixás eram entoados diante dos males no interior das senzalas. Os pajés, com seus rituais e conhecimentos da flora local, curavam milagrosamente os índios. Assim, será neste emaranhado de práticas que irá se constituindo uma história da Medicina no Brasil. Mas imaginar como práticas mais ligadas à feitiçaria e ao sobrenatural interagiam do início dos 1500 até 3 séculos depois com físicos e cirurgiões formados na Europa é intrigante quando olhamos daqui do século XXI. Embora práticas como feitiçarias e rezas não sejam raras ainda hoje, o discurso científico sobre a doença/saúde exerce, sobretudo, certa superioridade.

Segundo José Gonçalves Gondra (2004), essa “disputa” pela supremacia se inicia, pelo menos de uma maneira mais organizada, a partir de 1808, com a criação dos primeiros cursos de Cirurgia e Ana-

tomia do Rio de Janeiro e de Salvador, que buscam a partir daí especificar a figura do médico e as práticas que seriam legítimas à verdadeira ciência do curar. Até essa data, o que se entendia por Medicina era um conjunto de práticas voltadas aos cuidados com a saúde e à cura das doenças, que era realizada segundo costumes indígenas e africanos, práticas jesuíticas e conhecimentos dos médicos propriamente ditos (físicos e cirurgiões) com formação ibérica e batava.

Contudo, como nos adverte Gondra, o ano de 1808 não será especificamente o início de um novo momento com outras práticas e costumes, como se realmente fosse possível a eliminação de 300 anos de práticas de uma só vez, até porque, mesmo se isso fosse possível, a quantidade de médicos formados a partir dessa data ainda seria insuficiente para atender todos os problemas que assolavam a população. O que acontece então é o desejo de especializar o campo da Medicina desqualificando as crenças que não fossem (com)provadas cientificamente.

Lana faz uso de estudos de Betânia Figueiredo (2006: 22) para refletir exatamente sobre este “convívio” de práticas vindas da tradição colonial com o discurso médico científico em Minas Gerais no século XIX. Segundo a autora, apesar dessas práticas obedecerem a concepções de doença e cura diferentes, elas estabeleceram relações intrínsecas entre si, podendo “identificar práticas de cura populares com elementos do mundo acadêmico, assim como observar no exercício do mundo acadêmico referências e absorções dos métodos da cultura popular”. Entretanto, será possível identificar também um movimento de definição de espaços, principalmente com relação aos médicos que procuram se sobrepor à “medicina popular” e limitar seu campo de atuação.

No discurso proferido pelo Dr. Penido, na ocasião da inauguração da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora (SMCJF), o mesmo traça, embora de maneira superficial, o percurso da Medicina ao longo dos tempos. Segundo ele:

“Nos tempos primitivos, na falta de pessoas competentes, os enfermos arrastavam-se para a margem das estradas e para as praças publicas, a fim de pedir conselhos e remedios á experiencia dos mais velhos. Este estado de cousas prolongou-se durante seculos, mas o estudo incessante, a constancia, a observação methodica e o trabalho sem treguas

das gerações passadas, desde o século XVII para cá principalmente, tem vencido dificuldades enormes e realizados reas progressos.

No século presente então, sobretudo nestes últimos 50 anos, como que a ciência quer recuperar o tempo perdido e marcha com passos de gigante para a conquista do seu ideal, que é a supressão das molestias”³⁸.

A própria criação da Sociedade de Medicina e Cirurgia em Juiz de Fora foi entendida como uma forma de progresso, de modernidade frente às práticas cotidianas. Dr. Alexandre Visconti Brick – presidente da Sociedade em 1989 – relata, na comemoração do centenário da associação, que ela fora criada visando “Vencer o atraso do povo, dos poderes públicos, das coletividades em geral no tocante aos problemas de higiene e saúde pública”³⁹.

Assim, foi em meio a um colorido de práticas que a Medicina tentou se estabelecer como a única portadora da verdade, ou como nas palavras do Dr. Eduardo de Menezes quando, ressaltando os objetivos da Medicina, declarava que: “separar a verdade das phantasias e embustes, é tarefa não pouco melindrosa, e sujeita ao domínio da medicina com os elementos científicos que possui”⁴⁰. Mas como entender esse movimento de negação das atividades desenvolvidas até então para a defesa de novas práticas? Para tal, temos que voltar nossos olhares para o contexto da época e perceber o que estava acontecendo com a sociedade naquele momento, que permitia tal movimento.

NOVAS IDÉIAS, OUTRO BRASIL: AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NO SÉCULO XIX

As mudanças que ocorreram no Brasil durante o século XIX iniciaram, especialmente, com a chegada da Família Real ao nosso país em 1808. Até esse momento, o Brasil era um país essencialmente agrário, girando sua economia em torno das plantações, com sua elite morando no campo.

Com a vinda da Corte Portuguesa (15.000 pessoas aproximadamente) para o Brasil, foi iniciado um movimento de “europeização” do nosso

país: pretendia-se fazer das terras brasileiras um reflexo da Europa. Deste modo, hábitos, costumes e, até mesmo, o espaço deveriam ser modificados.

Portanto, um país que até o momento era acostumado a uma vida no campo passou a deslocar o centro das atenções para a cidade. Nessa época, podemos notar a abertura de bancos, o aparecimento de transporte urbano, estradas de ferro, imprensa, biblioteca, teatro, jardim botânico, a criação das primeiras fábricas e recintos comerciais, e a organização dos primeiros cursos superiores (GONDRA, 2004).

Juntamente com a nova forma de viver que foi trazida pelos portugueses, vieram também as idéias que fervilhavam no continente europeu e na América do Norte, mais especificamente, na França e nos EUA. Era o advento da Idade Moderna, o Iluminismo, que se caracterizava, dentre outras coisas, na exaltação à ciência e a tudo o que era provado cientificamente. É como se o mundo passasse a ser um texto que pudesse ser lido; e se, de fato, fosse lido e pesquisado, descobrir-se-iam suas verdades e as soluções para os problemas que ele mesmo colocava à humanidade. Como dizia o francês Finot apud Monteiro:

“Não desesperemos, sobretudo, da felicidade individual e colectiva. O universo torna-se mais tenro; suas forças mysteriosas tornam-se escravas do homem que as compreende melhor e melhor as utiliza. O infinito, submettido a leis rigorosas, parece ser mais benévolo, em todo caso, menos ameaçador”⁴¹.

Com estas idéias, surge a esperança de construir um mundo novo, um mundo melhor do que aquele que estava posto no momento, um mundo estruturado pela ciência. Tais ideias foram trazidas ao Brasil, e com elas o desejo de um novo país, um Brasil mais próximo dos valores e práticas da Europa e dos EUA do que daquele estilo de vida colonial de então. Desta maneira, o discurso da ciência vinha ao encontro dos desejos da classe dirigente do Brasil em transformar nossas terras, e uma das primeiras providências para essa modernização do Brasil seria eliminar tudo o que pudesse ser obstáculo a tal investida, e as doenças eram uma dessas barreiras. Nessa época, o Brasil era atacado frequentemente por epidemias de varíola, cólera, febre amarela, tifo.

Assim sendo, a abertura de escolas superiores e até mesmo a criação do Jardim Botânico vêm ao encontro da crença de que era possível produ-

zir um conhecimento científico que pudesse eliminar doenças e epidemias. Não um conhecimento tal como estava posto e praticado, mas um novo conhecimento advindo da Razão. Como Dr. Menezes (1911) escrevera em seu livro: “É à medicina, diz Descartes, que precisamos pedir a solução dos problemas que interessam à grandeza e à felicidade da humanidade”⁴².

Analisando o movimento médico no século XIX no município do Rio de Janeiro, José Gondra (2004) afirma que tanto a criação da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ) e da Academia Imperial de Medicina (AIM) quanto a produção escrita dos médicos (teses, livros, jornais, periódicos, literaturas...) concorreram para o combate ao charlatanismo e ao ocultismo, e objetivaram a unidade no pensamento e nas práticas médicas.

Os periódicos foram importantes tanto no cercamento das práticas que seriam, de fato, de ordem médico-científica quanto na construção da figura do médico perante a sociedade. Certeau (2003) nos auxilia a compreender este movimento em torno do poder que os periódicos exerceram (ou exercem) em nossa sociedade, refletindo sobre o escriturístico. Segundo ele:

“De modos mais diversos, defini-se portanto pela oralidade (ou como oralidade) aquilo de que uma prática “legítima” – científica, política, escolar etc. – deve distinguir-se. “Oral” é aquilo que não contribui para o progresso; e reciprocamente, “escriturístico” aquilo que se aparta do mundo mágico das vozes e da tradição” (CERTEAU, 2003, p. 224).

Para Certeau, a Modernidade distingue, separa e dá um valor maior às “verdades” trabalhadas no papel em detrimento às “verdades” transmitidas oralmente. Escrever é agora o que distingue uma prática “séria”, um trabalho “sério”, daquilo que é mito, que é mágico e que se constitui pelo oral. O que é escrito faz história.

Percebemos, do mesmo modo, que as práticas médicas começam a se legitimar pelo que era escrito, pelo que os doutores produziam. Isso contribuía para uma valorização de seus atos em detrimento às atividades (realizadas até aquele momento) que eram transmitidas pela tradição oral.

De acordo com Gondra (2004), a criação das Faculdades de Medicina contribuiu para a profissionalização dos médicos, ou seja, para destacar aqueles que tinham daqueles que não tinham o direito de curar, mas também para destacar as práticas que eram legítimas daquelas que não eram:

“a escola integra um complexo projeto desenvolvido pela corporação médica para obter e manter o controle exclusivo sobre os processos de formação, seleção, organização e fixação da medicina, isto é, para garantir o monopólio da ‘arte de curar’” (GONDRA, 2004, p. 65).

A Medicina também vai aos poucos transferindo seu foco de preocupação, que antes era centrado no indivíduo, à sociedade. Não bastava somente curar os enfermos, mas ditar normas, distribuir conselhos e se infiltrar na vida social, moralizando os indivíduos. Seus conhecimentos transbordavam os limites do corpo físico das pessoas, e à Medicina cabia apontar o caminho certo para a sociedade trilhar. Não só o corpo era objeto da Medicina, mas também as relações humanas.

Assim, o saber médico ao longo do século XIX vai se tornando complexo e diversificado, ramificando-se em linhas de atuação ou especialização. A higiene era uma dessas linhas, juntamente com a criminologia, medicina legal, saúde e psicologia. Foi pela linha da higiene que, principalmente, se deu o debate sobre a educação.

Segundo Gondra (2004, p. 101), esta diversificação das práticas médicas veio em resposta aos problemas sociais postos no momento e que exigiam uma intervenção. Na visão dos médicos, o Rio de Janeiro, por exemplo, possuía no século XIX uma série de problemas que iam desde problemas estruturais até doenças e vícios morais. E foram os próprios médicos que reivindicaram a tarefa de “ordenar o espaço, de civilizar os homens e de regenerar a cidade” (2004: 101). A mudança de que a cidade necessitava viria da racionalidade médica, do discurso científico dos médicos sobre esse espaço.

A fim de legitimar sua intervenção na cidade, os médicos produziam uma imagem desta que justificasse suas práticas. Assim, apontavam uma série de problemas que deveriam, sob a luz da ciência, ser solucionados. Para Jaime Benchimol (1992), que estudou a cidade do Rio de Janeiro na época das grandes obras para a sua reestruturação, a Medicina “observa, inventaria e analisa o espaço em busca da preventiva localização do perigo para a saúde de seus habitantes”⁴⁵. Os doutores juizforanos não abdicaram de tal prática, elaborando também um discurso sobre a cidade.

Os doutores da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora também fizeram uma representação da cidade que garantisse e justificasse

suas práticas. Quanto à infraestrutura de Juiz de Fora, tais doutores apontaram uma série de problemas que, segundo eles, a cidade apresentava e que precisavam ser solucionados. Problemas estes que iam do calçamento das ruas, passando pela mata, cemitério, abastecimento de água e esgoto, rio, chegando às habitações dos moradores. As epidemias também eram lembradas por estes doutores, que enumeraram uma série de doenças que assombravam os juizforanos. Dentre elas, encontramos relatos de febre amarela, varíola, lepra, tuberculose e hipoemia.

Os doutores da Sociedade de Medicina revelavam uma imagem degradante da cidade de Juiz de Fora⁴⁴, mas seus discursos não se limitavam apenas em apontar os problemas que faziam parte do cotidiano da cidade, sendo possível também perceber nestes discursos a necessidade de se indicar as soluções para estas falhas apontadas. Assim, um outro movimento acontecia em meio às denúncias: a vontade de mudar a realidade.

SOLUÇÕES PARA OS PROBLEMAS HIGIÊNICOS QUE ASSOLAVAM JUIZ DE FORA

Assim como acontecia em outras regiões do país, os doutores juizforanos também se sentiam responsáveis por indicar as possíveis soluções aos problemas que eles encontravam na cidade de Juiz de Fora, e, para tal, várias estratégias foram sendo usadas. O maior apelo, pelo que parece, era a respeito das medidas profiláticas que deveriam fazer parte do dia a dia da população, medidas estas que geralmente consistiam em “defender os homens contra as molestias transmissíveis”, e isso porque:

“A saude se conserva quando as condições geraes hygienicas são boas, e, quando as pequenas alterações que porventura se possam manifestar por grandes oscillações das leis naturaes dos phenomenos physiologicos, do calor, ventos, humidade, e, por violencias corporais ou traumatismos, salvo os casos de acções e effeitos intensos e extensos e localizações sobre órgãos melindrosos, não causam molestias graves. São as perversões das condições geraes hygienicas, pois, as causas garaes das molestias persistentes e graves que mais afflینگem a humanidade”⁴⁵.

Sendo assim, o descuido com a higiene era o maior responsável pelas doenças. Seria então necessária uma conscientização da população para mudanças de seus hábitos, tornando-os mais higiênicos, para que as epidemias pudessem ser evitadas.

Desta maneira, os doutores alertavam que seria somente através de uma “reforma dos habitos pessoaes, familiares e sociaes”⁴⁶ que viria a solução para os problemas que o município enfrentava; contudo, mesmo ocorrendo esta mudança nos hábitos da população, os resultados não seriam imediatos, sendo possível percebê-los só nas “gerações vindouras”.

Assim como as atitudes ditas positivas trariam consequências boas para seus descendentes, comportamentos anti-higiênicos também marcariam e determinariam, salvo algumas exceções, a saúde de sua prole. Com relação a isto, Menezes (1911) alertava que “nossa saude é a resultante commum das condições geraes hygienicas em que vivemos desde o nascimento, e, d’aquellas em que viveram os nossos antepassados; e, dellas depende o estado de saude de nossos descendentes”⁴⁷. Dizendo isto, este médico chamava a atenção à necessidade de se modificar urgentemente os hábitos cotidianos; caso contrário, toda uma sociedade herdaria as más consequências daqueles hábitos contrários à saúde⁴⁸.

E que hábitos contrários à saúde eram esses? É o próprio Dr. Menezes que esclarece, dizendo que o mau uso que se faz do solo, do ar, das águas, dos alimentos, das casas e, sobretudo, as relações sociais e domésticas as causas de tantas calamidades; obtemos no relacionamento com “nossos semelhantes e com os animaes que apreciamos e com os que perseguem-nos convivendo o nosso pesar comosco no lar [...] as fontes geraes das molestias que acomettem simultaneamente á multiplicidade de homens”⁴⁹. Mudar as atitudes em relação ao meio e dosar o nível de suas relações sociais era o primeiro passo em direção à higiene.

Para tanto, tal mudança só viria, segundo os doutores, através da instrução do povo. É então pela propaganda dos preceitos higiênicos “feita tenaz e intelligentemente por meio da palavra escripta e fallada”⁵⁰, realizada através de folhetos e conferências, que se introduziria uma nova forma de agir na população; isso porque a “instrucção do povo facilita a acceitação”, tornando-a espontânea e deste modo, obtendo melhor efeito do que as penas e multas.

E, nesta busca por uma mudança de atitudes visando comportamentos mais salubres, não só a propaganda se fez presente como estra-

tégia de convencimento, mas também os “premios de incentivo”. O Dr. Eduardo de Menezes (1911) propôs premiar os arquitetos que contribuíssem com a causa da higiene, através de projetos de habitações salubres: se, dentro de três anos, estes arquitetos fizessem dez construções dentro das normas pré-estabelecidas, ganhariam como prêmio o título de arquiteto municipal e mais medalhas simbólicas.

No âmbito das argumentações dos médicos sobre a cidade, uma instituição vai ganhando um papel de destaque: a escola.

MAIS DO QUE MÉDICO, UM EDUCADOR!

A escola será vista como um local privilegiado para a propagação dos conceitos de higiene. É vasto o programa de medicina escolar pelo qual o médico se sentia responsável, que incluía a fiscalização das escolas, a vacinação dos escolares e a criação de clínicas gratuitas para o desenvolvimento de uma “consciência sanitária” nos alunos.

- **INSPEÇÃO MÉDICA ESCOLAR**

“Entre as muitas falhas e omissões, que de longa data prejudicavam o ensino primario e elementar na capital da Republica dos Estados Unidos do Brazil, uma existia que, pela sua importancia no ponto de vista dos interesses da pedagogia moderna, estava reclamando urgente correctivo. Era a que dizia respeito á organização de um serviço regular de inspecção medica nas escolas, architectado sob bases rigorosamente technicas e dentro das quaes, como numa cidadella armada, se dispuzessem todos os instrumentos de defesa sanitária da criança”⁵¹.

As medidas propostas pelos doutores extrapolavam o limite de ditar normas para a escola. Eles propunham também uma intervenção direta desses “homens de ciência” no ambiente escolar, através da inspeção médica escolar, da obrigatoriedade da vacinação para a matrícula dos alunos e da adoção de clínicas escolares gratuitas. Era necessário “ir combater o mal em suas fontes e essas existem também nas escolas”⁵².

Segundo o Dr. Fernando de Moraes, que escreveu um trabalho cujo título é “*necessidade de inspecção medica das escolas e das fabricas*”, a inspecção se fazia necessária na medida em que proporcionaria a prevenção das doenças, algumas delas muito presentes na infância, pois, segundo ele, “é preferível evitar-se a doença a combatê-la, razão porque a prophylaxia é a mais poderosa arma de que a arte medica se servirá”⁵³.

Ainda, conforme o Dr. Fernando de Moraes, além dos meios profiláticos que a inspecção médica proporcionaria ao ambiente escolar, ela ainda contribuiria para o despertar de uma consciência sanitária nos alunos, medida “melhor talvez do que os cartazes jogados por toda a parte”⁵⁴, porque transmitiria às crianças os meios de se prevenirem das possíveis doenças contagiosas.

Embora a inspecção escolar fosse de extrema importância no combate às doenças, o Dr. Mendonça sugeria ainda que este trabalho realizado pelos médicos fosse além do que a simples observância de medidas coletivas ao seu combate, pois estes deveriam velar “tambem pela creança individualmente, pois acompanhando desde a entrada até a sahida da escola” – “não basta só ver o alumno quando doente, é egualmente preciso vel-o antes de adoecer”⁵⁵.

Assim, cabe aos médicos escolares estabelecer regras preventivas que:

“visem o trabalho methodico nas aulas, a frequencia das diversas classes, a selecção dos alumnos pelas idades e pelas condições physio-phathologicas do seu organismo, a preservação do infante contra as molestias contagiosas e evitaveis, a assistencia e protecção dos mestres, e, finalmente, a indicação dos exercicios physicos e dos jogos livres, nos caso em que elles têm manifesta utilidade”⁵⁶.

As palavras do Dr. Luiz Barbosa nos chamam a atenção para a questão dos “exercicios physicos e dos jogos livres” que, segundo ele, deveriam ser indicados pelos médicos escolares; assim, novamente podemos notar que a atividade corporal começa a ganhar importância no discurso da ciência, como medida preventiva de doenças, e, conseqüentemente, começa a ser incentivada nos meios escolares pelos profissionais da saúde.

A observância dos corpos dos alunos se fazia de forma detalhada e depois registrada em “carteiras individuaes de saude”. Tais carteiras continham “dados sommaticos colhidos no decurso das visitas de inspecção”⁵⁷.

Quando havia a suspeita de qualquer estado mórbido que prejudicasse a coletividade infantil, a criança ficava impedida de frequentar o estabelecimento de ensino.

A inspeção médica não era “privilégio” só dos alunos doentes ou atrasados. Ela deveria atingir também “o menino prodígio, que a tola vaidade dos paes obriga a cansar as faculdades mentais, sobretudo a memoria”⁵⁸.

Com o intuito de apontar as possíveis causas da falta de desenvolvimento de um aluno e mostrar a necessidade dos médicos para diagnosticar estas causas, E. de A.⁵⁹ escreve:

“Para provarmos a necessidade imperiosa desse cargo, tomamos ao acaso a questão do diagnostico. Supponha-se, por exemplo, que o mestre peça a opinião do medico inspector acerca de um alumno mediocre, pouco attento ás lições e indifferente ao recreio. Um menino nessas condições está positivamente doente.

O inspector deve, sem perda de tempo, indagar a causa de deficiencia mental do alumno. Será a herança de algum factor morbido (paes alcoolistas, epilépticos, syphiliticos, degenerados, etc.) – alimentação parca, excesso de trabalho intellectual, albuminuria orthostatica ou orthotica, vegetações adenoides, algum vicio de refração ocular, algum empecilho no aparelho conductor dos sons, nevrose, alguma nephrite chronica – a pedonephrite - ou systema dentario em más condições ?

Cada uma dessas causas tem sido o ponto de partida de ‘atrazados escolares’”⁶⁰.

Um verdadeiro exame médico seria necessário para se averiguar as causas do não enquadramento dos alunos em um sistema único, da não homogeneidade diante de um mesmo trabalho. Alunos que não apresentavam o comportamento esperado pela escola eram taxados como “positivamente doentes”, necessitando então de intervenção médica.

O Dr. Luiz Barbosa, em artigo para a Revista Médica de Minas, relata que a inspeção médica na Capital Federal passa por uma reorganização onde são incluídas “todas as questões que interessam a collectividade

infantil no seu transcurso pelos estabelecimentos municipaes de ensino”⁶¹; e, por esse motivo:

“estão incluídos nas partes integrantes do seu programma as escolas ao ar livre; as colonias de férias para os educando debeis ou enfraquecidos que não soffrem de molestias contagiosas; os jardins de infancia; o exame e protecção dos anormaes pedagógicos; e, finalmente, as multifarias medidas preventivas que asseguram e mantêm a salubridade do meio escolar”⁶².

Ainda destacando o espaço como importante questão para a salubridade e profilaxia, o Dr. Luiz Barbosa prossegue dizendo que:

“A transformação sanitaria as casas destinadas ás escolas publicas reforçará, e nem ha contestação plausivel, os effeitos praticos do serviço de inspecção medica que acaba de ser reencetado. Os estabelecimentos de instrucção municipal realizarão de facto a protecção prophylactica das crianças, medida de enorme alcance social e philantropico que vae ser acompanhada, a pouca distancia, da installação de um certo numero de colonias de férias, em climas escolhidos; pois os ha em abundancia e variados nos arredores da cidade do Rio de Janeiro”⁶³.

Mesmo com todas as vantagens oferecidas pela inspecção, o Dr. Fernando de Moraes ainda dizia que:

“Mesmo na culta Europa, é forçoso confessal-o, a inspecção das escolas e fabricas, tem sido de grande morosidade em sua realização, si bem que de muito sejam conhecidas as suas vantagens [...] Por ser difficil não se deduz que deva ser posta á margem, desde que pelo valor real se imponha nessesaria. Ahi vem o inverno e com elle o sarampo, a coqueluche e outros males evitaveis até certo ponto pela inspecção”⁶⁴.

Por mais complicado que fosse adotar a inspecção médica nas escolas como atividade regular, ela não deveria ser deixada de lado, ainda mais

que, chegando o inverno, doenças como sarampo e coqueluche poderiam surgir, o que seria evitado caso se adotasse a inspeção.

Mas, para que a inspeção escolar trouxesse realmente todos os benefícios que dela poderiam se esperar, ela não deveria ser realizada por qualquer pessoa, mas por médicos que desempenhariam “um serviço especial e *retribuído*”, e, mais do que isso, também não poderia ser realizada por qualquer médico, mas um “medico sanitario”.

O médico escolar

A inspeção realizada nos estabelecimentos de educação exigia um modelo de médico compatível com a especificidade desse trabalho; assim, ele deveria apresentar algumas características. Os profissionais que desempenhariam essa função deveriam ser:

“medicos consenciosos, criteriosos, trabalhadores e competentes em pediatria; medicos que não queiram encargos públicos por simples diletantismo; medicos que não queiram *synecuras*, que sintam ‘le gout de examiner doentes’”⁶⁵.

Em uma reportagem publicada no *Jornal do Commercio*, em 1916, que se intitula “Inspeção medica das escolas”, podemos observar o que se esperava de um inspetor médico escolar, através de um relato dos temas cobrados no primeiro concurso para esse cargo, realizado na cidade do Rio de Janeiro. O inspetor deveria:

“possuir *somma* apreciavel de conhecimentos sobre pediatria, pedagogia, *psychologia*, *hygiene* infantil, *hygiene* escolar e tambem de oto-rhino-laryngologia e *ophthalmologia*, constituindo dest’arte a inspeção medico-escolar uma ‘especialidade um tanto complexa e difficil’”⁶⁶.

Em momento anterior, o Dr. Luiz Barbosa também comenta sobre o concurso para médico escolar realizado no Rio de Janeiro, e acrescenta, citando as próprias palavras do organizador daquele serviço público, que, embora um “bom medico escolar” devesse ter conhecimentos sobre *higie-ne* geral e escolar, e “ser versado em clinica pediátrica, em *ophthalmologia*,

oto-rhino-laryngologia e psiquiatria”, isso não significava que ele deveria “ser um ophthalmologista, rhinologista ou psychiatra; a escola primaria não é um dispensario onde se façam diagnosticos exactos e se ministrem tratamentos adequados”⁶⁷. Contrapondo-se a isso, o organizador aponta qual seria a real função deste trabalho médico nas escolas, relatando que este deveria ser exclusivamente profilático e que, assim, o:

“papel do medico escolar limita-se a reconhecer que tal orgão ou systema da criança examinada não funciona normalmente, chamando para o facto a attenção da familia, a cujo medico cabe diagnosticar e tratar”⁶⁸.

E mais, cumprir-lhe-ia ainda o acompanhamento do:

“desenvolvimento physico das crianças, dirigindo-lhes a educação physica e hygienica sem perda do ponto de vista pedagógico; cumpre-lhe igualmente acompanhar de perto o desenvolvimento intellectual, pesquisando anomalias ou descobrindo motivos que, porventura, concorram para um possível retardamento. O medico escolar é de alguma sorte um collaborador dos mestres e carece ser versado em pedologia e pedagogia physiologica.

Entre as funções do medico escolar e do inspector escolar existe afinidade tão estreita que, ao meu ver, seria de grande proveito fossem ellas exercida pelo mesmo funcionario, desde que possuísse as necessarias aptidões.

Um bom medico escolar facilmente se tornaria um ótimo inspector pedagogico”⁶⁹.

O médico/inspetor/colaborador dos mestres deve ser versado tanto nos conhecimentos advindos da ciência médica quanto nos conhecimentos educacionais, e não só cuidar da profilaxia das doenças, mas também do desenvolvimento físico e intelectual, sendo responsável, inclusive, por “dirigir” a “educação physica”. Era ampla a gama de exigências que o médico escolar deveria cumprir. Os médicos cobravam do governo participação ativa nas escolas, mas não de forma desorganizada,

se autoexigindo um maior aprofundamento nos aspectos específicos do ambiente escolar e infantil.

Mas, pelo visto, esperava-se ainda mais desses inspetores médicos. E. de A. explica qual seria o papel deles:

“O papel do inspector não se limita ao exame dos alumno nas escolas, vai ao proprio domicilio ministrando noções de hygiene ás mães de familia e concorrendo assim de modo efficaz para diminuir a mortalidade infantil cumpre ainda ao medico despertar o amor pelas profissões liberaes pela agricultura, pecuaria, industria, commercio e trabalhos manuaes, onde as probabilidade de victoria dependem exclusivamente da iniciativa pessoal, do criterio, do bom senso, do estado de perfeita saude, da intelligencia lucida e não do tempo e da protecção”⁷⁰.

É uma função que extrapola os limites do muro escolar, tendo em vista ganhar o lar dos alunos educando também seus familiares. E não só isso, ainda teria de instigar em tais alunos o gosto pelo trabalho, mais especificamente, por aqueles trabalhos ligados às profissões liberais: dever-se-ia formar, pelo corpo e pela vontade, um trabalhador.

- VACINAÇÃO

Muitas moléstias seriam evitadas através da inspeção médica, mas havia algumas que necessitariam ainda que outras medidas fossem adotadas. Este é o caso da varíola, para cuja prevenção, além da inspeção, era preciso o uso da vacina; assim, os doutores também saíam em defesa da necessidade do “attestado de vaccina” para a matrícula nos colégios.

Sidney Chalhoub (1996), ao fazer um histórico da vacinação antivariolica no Brasil, declara que a vacina ao ser introduzida no país pareceu ter sido bem recebida, mas com o tempo foram se produzindo certas idéias contrárias à vacinação que, de certo modo, aterrorizavam a população. Segundo ele, um médico, Dr. Heleodoro Jacinto de Araújo Carneiro, havia declarado em Portugal, no início do século XIX, que a vacina contra varíola, ao invés de imunizar as pessoas contra a *bexiga*, as expunha ainda mais contra o mal. Tal ideia repercutiu no

Brasil causando certas dúvidas e receios contra a medida profilática. Além disso, devido à prática da vacinação acontecer *braço a braço* (o vacinador retirava pústulas da cicatriz de um vacinado para injetar na pessoa que iria vacinar), tal medida ainda contribuía para a propagação de outras doenças como a sífilis. Também ocorreu a ideia de que a vacinação tinha um “tempo de validade” e que depois de um período de 10 anos haveria necessidade de uma revacinação. Essas idéias surtiram efeito negativo na população, que começou a recusar a vacina; isto porque, segundo o relatório de Jacinto Pereira Reys (1855, p. 129, da Junta Central de Hygiene da Corte),

“o povo baixo mormente o do interior da Província, crê em geral que a vacina é a própria variola, e tanto que sentem pela primeira a mesma repugnância e horror que lhes inspira a segunda. Todavia se o povo for convenientemente doutrinado, se na educação pública que se lhe der for ele esclarecido a respeito da falsidade da sua crença, ele se tornará mais dócil e acessível à propagação da vacina”(pág. 129).

A vacinação como medida profilática fora muito bem aceita pela classe médica juizforana, levando-a a defender o uso do atestado de vacinação como requisito para a matrícula dos escolares.

Contudo, de acordo com Dr. Mendonça, o Estado havia descartado a necessidade do atestado de vacinação para a realização da matrícula, o que, segundo ele, representaria um atraso das escolas de Minas em relação a outros lugares. Pronunciando-se em nome da Sociedade, Dr. Mendonça dizia que:

“Confia, portanto, no exito de uma reclamação feita pela Sociedade de Medicina, em nome dos interesses da colletividade escolar.

É notorio que o novo programma do ensino primario, posto em execução pelo sr. dr. Carvalho Britto, não exige, ao contrario do que se observa em toda a parte, atestado de vaccina e de boa saude, para a admissão á matricula nas escolas.

Como consequencia desta original innovação, não só desaparece a oportunidade de melhor garantir a immunisação de inconscientes creanças contra o flagello da variola, abrindo-se assim mais franco campo

á sua disseminação, como, ainda, ficam entregues a todos os perigos do facil contágio de umas tantas molestias especialmente ao da tuberculose, essas mesmas creanças que pelo facto de se acharem agglomeradas em grande numero, como ora acontece nos chamados <<Grupos Escolares>>, têm incontestavel direito á uma protecção excepcional, tanto mais assidua, tanto mais vigilante quanto mais jovens forem, e por conseguinte mais aptas a contrahirem o mal”⁷¹.

O ambiente, segundo ele, aglomerado, característico dos Grupos Escolares, era propício à disseminação de doenças, o que somente seria evitado com a vacinação das crianças; e, para garantir isso, a exigência do atestado se fazia necessária. Como as medidas adotadas pelo Estado eliminavam essa obrigatoriedade, chocando-se com as normas que vinham da ciência médica, a SMCJF, na voz do Dr. Mendonça, não se calou diante deste acontecimento, tratando logo de mostrar as arbitrariedades de tais atitudes.

Já para o Dr. Fernando de Moraes (1906), não bastava unicamente que se apresentasse um atestado de vacinação no momento da matrícula, era necessário que os alunos já aceitos nos estabelecimentos de educação também apresentassem um “atestado que certifique a ausencia de molestia transmissível”, para que estes alunos não se transformassem num “foco de disseminação de um mal como a tuberculose, ou de outros, taes como algumas molestias da pelle, angina etc”⁷².

- CLÍNICAS ESCOLARES GRATUITAS

“Mas, se este raciocinio é incontrovertivel em relação ás crianças de certa posição social que têm paes ou parentes em condições de lhes fornecer oportuno soccorro medico, pharmaceutico e dietetico, muito perde de valor quando se encara de frente a situação desamparada dos escolares pobres. Estes constituem uma categoria particular de doentes que, pelas circumstancia difficeis do seu viver, não podem contar a tempo e hora com os serviços clinicos requeridos pela natureza de certos processos morbidos que, ou exigem os cuidados de determinados especialistas ou forçam despesas

superiores aos minguados haveres de sua família. Nem mesmo os responsáveis directos pela saúde daquelles escolares, dada a circumstancia frequente do seu baixo nível intellectual e moral, poderão comprehender á primeira vista a injustiça apparente que decorre de uma organização administrativa que abandona de súbito a criança, justamente no instante mais angustioso de sua existencia”⁷³.

Conscientes da provável falta de recursos das famílias pobres para o tratamento de suas crianças, os médicos destacavam a necessidade de uma “assistencia medica gratuita á infancia”, através de um

“complexo de providencias tutelares que amparem, nas conjuncturas morbidas da vida, as crianças necessitadas tratando-as e operando-as sem remuneração monetaria do serviço, porque esta forma melhor se exerce e se completa o *desideratum* da hygiene escolar”⁷⁴.

Ao lado dos exames físicos dos alunos e do diagnóstico proveniente de infinitas mensurações daí sucedidas, os médicos propunham ainda a criação de clínicas escolares gratuitas, que prestassem socorro médico, farmacêutico e “até mesmo dietetico” à população infantil. Acreditavam que, só assim, o trabalho dos médicos nas escolas se completaria e, efetivamente, traria os resultados almejados. As clínicas escolares gratuitas deveriam funcionar paralelamente ao serviço de inspeção médica escolar.

Deste modo, uma vez assinalada pela autoridade médica a moléstia ou afecção que priva o educando de comparecer às aulas, o serviço de tais clínicas entraria em ação. A assistência médico-farmacêutica, na visão dos médicos, teria um papel preponderante na redução dos efeitos nocivos do processo mórbido em curso, contribuindo para o retorno do educando, em menor tempo possível, às atividades escolares. Nas palavras do Dr. Luiz Barbosa:

“Mas, quando se fecharem as portas dos estabelecimentos de ensino ao educando pobre; na vigencia de uma moléstia; que se lhe abram ao mesmo tempo as do soccorro medico; que uma linha recta o transporte

da escola ao lar paterno, permitindo que, ao ser cassada provisoriamente, a sua indispensavel instrucção, a creança necessitada recebe, na falta della, a saude⁷⁵.

REFERÊNCIAS:

1 - FONTES CONSULTADAS SOBRE A SMCJF:

Actas das sessões preparatórias e da sessão inaugural da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora (1888 -1889).

Atas que não se encontram nos Boletins – de 1909 a 1911.

Biografia do Dr. Penido Pae. MENEZES, Eduardo de. 1912.

Cópia do ofício dirigido à Câmara Municipal de Juiz de Fora – 1894.

Correspondência recebida pela Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora em 4 de junho de 1980.

Correspondência recebida pela Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora em 9 de abril de 1891.

Correspondência recebida pela Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora em 17 de julho de 1891.

Correspondência recebida pela Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora em 16 de outubro de 1891.

Correspondência recebida pela Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora em 19 de outubro de 1891.

Correspondência recebida pela Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora em 20 de outubro de 1891.

Correspondência recebida pela Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora em 17 de novembro de 1891.

Discurso do Dr. Menezes na inauguração da SMCJF.

Discurso proferido pelo Dr. Penido na inauguração da SMCJF.

Documento referente à contribuição dos sócios – 1904.

Dupla Homenagem – livro escrito para homenagear o Dr. João Nogueira Penido Pai e Dr. João Nogueira Penido Filho – sem data.

Estatuto da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora – 1890.

Estatuto da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora – 1906.

Primeiro Boletim da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora (1889).

Primeiro Boletim da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora (janeiro e fevereiro de 1904).

Segundo Boletim da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora – 1904.

Terceiro Boletim da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora – 1905.
Quarto Boletim da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora – 1906.
Quinto Boletim da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora (trabalhos de 1908 e 1909) – 1909.
Sexto Boletim da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora (agosto de 1905 a outubro de 1909) – 1912.
Relatório apresentado à Assembléia Geral em 20 de outubro de 1909 pelo 1º secretário Dr. José H. Dutra.
Revista Comemorativa aos 100 anos da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora.
Revista Médica de Minas – 1908.
Revista Médica de Minas – fevereiro de 1909.
Revista Médica de Minas – março de 1909.
Revista Médica de Minas – junho de 1910.
Revista Médica de Minas – outubro de 1910.

AGUIAR, Fátima Rita Santana; DURÃES, Sarah Jane Alves. Higienismo e Poder Disciplinar nos Grupos Escolares Mineiros (1906 – 1937). IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. In: **Anais...** Juiz de Fora: UFJF, 2007.

BENCHIMOL, Jaime Larry. **Pereira Passos**: um Haussmann tropical: a renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril**: cortiços e epidemias na Corte Imperial. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. **Europa dos Pobres**: a Belle-époque mineira. Juiz de Fora: EDUFJF, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, A. A. B.M.; GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M.; XAVIER, M.C. (orgs.). **História da Educação em Minas Gerais**. Vol. 1. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002a.

_____. O jornal e outras fontes para a História da Educação Mineira do Século XIX: uma introdução. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio (orgs.). **Novos temas em História da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002b.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1986.

FRAGO, Antonio Viñao. Del Espacio Escolar y la Escuela como Lugar: Propuestas y Cuestiones. In: **Historia de la educación**, Salamanca: v. 12-13, p.17-75, 1993-94.

GONDRA, José. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

_____. “Combater a “poética pallidez”: a questão da higienização dos corpos”. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. especial, jul./dez. 2004, p. 121-161.

LANA, Vanessa. Questão de Saúde Pública: a Febre Amarela nos debates da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora (1904-1905). In: *Anais do I Colóquio do LAHES*. 2005. Home page: <www.lahes.ufjf.br>.

_____. **Uma Associação Científica no “Interior das Gerais”: A Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora (SMCJF) – 1889-1908**. 2006. Dissertação (Mestrado em História das Ciências da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz / FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, Geraldo Henrique Barreto de. Juiz de Fora, uma abordagem histórica. 1850 – 1930. In: *Anais do I Colóquio do LAHES*. 2005. Home page: <www.lahes.ufjf.br>.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta Rocha. A higienização dos costumes: Educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925). Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

_____. **Prescrevendo regras de Bem Viver: cultura escolar e racionalidade científica**. In: **Cadernos Cedex**, V. 20, n° 52, nov. 2000.

SILVA, Máira Carvalho Carneiro. Por Que Fazer uma Reforma Urbana: Juiz de Fora um caso peculiar. In: *Anais do I Colóquio do LAHES*. Juiz de Fora, 2005.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do Discurso Escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos e a educação sanitária na Escola Brasileira. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camana (orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, v. 3.

VALE, Vanda Arantes do. Juiz de Fora – “Manchester Mineira”. III Encontro da Associação de Estudos Brasilinistas. In: **Anais...** Cambridge, Inglaterra, 1996.

VARGAS, Renata Correa. Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora: **Escolarização e Educação Física (1889 – 1911)**. Dissertação de Mestrado (UFJF), 2008.

_____. *Medicina e Educação*: reflexões sobre educação no âmbito do Código Sanitário de Juiz de Fora. VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. In: **Anais**. Vitória, 2007.

_____. Uma Escola pensada por médicos? O Projeto educacional veiculado pela Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora (1889 – 1911). V Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação. In: **Anais**. Juiz de Fora, 2007.

_____. Cidade Salubre: Reflexões sobre Educação no interior do Código Sanitário de Juiz de Fora. IV Congresso de Pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais. **Anais**. Juiz de Fora, 2007.

ESCOTISMO E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM JUIZ DE FORA: O GRUPO CAYUÁS DO INSTITUTO METODISTA GRANBERY (1927 – 1932)

Bruno Raposo

Carlos Fernando F. Da Cunha Junior

ESCOLA NOVA, EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NACIONAL, INSTITUTO GRANBERY E ESCOTISMO

A Reforma da Instrução Pública do Ensino Primário foi elaborada e implementada em Minas Gerais por Francisco Campos, Secretário de Estado dos Negócios do Interior da província de Minas Gerais, ao final da década de vinte e início da década de trinta. O documento analisado corresponde à reforma do ensino primário, aprovada em 15 de outubro de 1927. Depois de submetido à aprovação do Presidente do Estado, Antonio Carlos Ribeiro de Andrada, o trabalho de Campos deu origem ao Regulamento do ensino primário do Estado. Foi, portanto, com Andrada e Campos que Minas Gerais afirmou oficialmente o escotismo como meio e método educacional para as suas escolas, por intermédio da reforma da instrução pública em 1927.

O Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais de 1927 representa a materialização do ideário escolanovista na educação mineira (PEIXOTO, 2004), além de, a nosso ver, ter aproximações com o primeiro regulamento do Granbery, como veremos no decorrer do trabalho. O documento enfatiza a necessidade de o ato educativo contemplar a criança em sua integralidade, e, como percebemos por suas características, a prática do Escotismo poderia se constituir num excelente meio para tal.

A Escola Nova foi um movimento educacional que propôs uma metodologia de ensino que objetivava, principalmente, a formação integral do aluno – educação física, intelectual e moral. O pensamento escolanovista, originário de países desenvolvidos, chega ao Brasil por

meio das reformas da instrução pública que ocorreram no primeiro quartel do século XX (NAGLE, 2001). No caso de Minas Gerais, a reforma de Francisco Campos introduziu no estado materiais didáticos importados dos Estados Unidos, que “já eram utilizados no Instituto Granbery, tradicional colégio metodista de Juiz de Fora, bem como, copiou as medidas das carteiras do Granbery, que eram baseadas nos modelos norte-americanos” (MESQUIDA, 1994, p. 48).

Em nossa visão, a aceitação e o desenvolvimento do Escotismo nas escolas mineiras também têm relação direta com as ideias renovadoras traduzidas pelo chamado movimento da Escola Nova para a educação brasileira nos anos 1920 e 1930. Entre outras questões, o “escolanovismo” defende a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes sociais, a exaltação do ato de observar e intuir na construção do conhecimento, a ênfase na educação da criança em suas dimensões físicas, intelectuais e morais (VIDAL, 2000).

Ao longo da década de 1920, várias iniciativas afirmam o ideário da Escola Nova, incluindo modificações infraestruturais em várias redes escolares. As reformas da instrução pública trazem à tona uma questão que pode ser considerada um divisor de águas na tentativa de compreender a passagem de uma abordagem quantitativa para uma abordagem qualitativa do ensino: escola alfabetizante *versus* escola integral. Nesse sentido, Fernando Azevedo (1931, p. 91) se interroga no inquérito que ele mesmo dirige e que se encontra em “A educação na encruzilhada”:

“Qual a melhor solução provisória ao problema do ensino primário, um ensino primário incompleto para todos - da maneira aligeirada como se deu com Sampaio Dória em São Paulo com um horizonte desalfabetizador somente -, ou o primário integral para alguns?”(pág. 9)

Essa questão ilustra bem a mudança de perspectiva que ocorreu no interior das reformas educacionais principalmente de São Paulo, e para as que se sucederam em Minas Gerais e no Distrito Federal, uma vez que a escola primária passa a ser considerada etapa fundamental mais de formação do que de instrução.

Depois da reforma da instrução pública dirigida por Anísio Teixeira na Bahia, o escolanovismo marca o novo ciclo dentro do movimento de reorganização da instrução pública nos estados. Assim como em Azevedo, percebemos em Anísio Teixeira uma preocupação de se rever a natureza do ensino primário. A educação pré-escolar era reducionista na visão de Anísio, e “*os cuidados com a criança, futuro homem, deviam ser ampliados*” (TEIXEIRA, 1997, p. 63). Com isso, a concepção vigente de criança, pautada somente do ponto de vista da saúde física, deveria ser alterada. O mundo emergente no qual se inseria a escola solicitava uma extensão da saúde aos aspectos sociais e mentais da criança. Assim sendo, Anísio preconiza uma aprendizagem ativa, natural e alegre. Uma educação ambiciosa, porém não utópica para esta escola democrática e coletiva que se apresenta. Ele lembra que os primeiros trinta anos do século vinte são caracterizados por uma modernidade jamais vista: ciência e desenvolvimento marcam um crescente respeito pelo homem, independente de classe e privilégio.

Portanto, “*um intenso movimento de reajustamento educativo*” é colocado, e “*a necessidade de uma nova escola se acentua*” (op cit, p. 88). Escola essa elementar, universal e que forma todos os cidadãos do país. A escola, em função das necessidades gerais da população, deve preparar o indivíduo para “*cuidar de sua saúde e melhorá-la (...) progredir na eficiência e rendimento do seu trabalho ordinário (...) cooperar para o melhoramento geral das condições de vida da população*” (TEIXEIRA, 1997, p. 96). Enfim, Anísio propõe uma função alargada da educação, seja ela para o sertanejo, em tese menos instruído, ou ao homem urbano, instruído, de tal sorte que o brasileiro tenha uma vida consciente.

De posse da análise feita acima, julgamos ser pertinente à educação mineira, reformada por Campos em 1927, a preocupação de se ampliar a formação oferecida às crianças do primário para além das primeiras letras. A reforma mineira, caracterizada pelo ensino ativo e fundamentada na psicologia experimental, de acordo com os ‘centros de interesse da criança’, inaugura de maneira sistemática esse novo ciclo. Esses pontos se encontram inclusive na exposição de motivos do regulamento do ensino primário de Minas Gerais, idealizado e implantado por Francisco Campos. Assim sendo, o escotismo, instrumento de educação moral, intelectual e física, parece, pois, se solidarizar à proposta escolanovista que defende uma educação integral, e apresenta sua colaboração, ainda que de maneira extracurricular, para a consolidação desse novo tipo de formação.

O primeiro regulamento do Instituto Granbery dizia que a finalidade da instituição era fornecer “*à mocidade os melhores meios para o desenvolvimento de suas faculdade físicas, intellectuaes e moraes, de-baixo das influências christãs*” (O Granbery, 15/5/1926, p. 6). Assim, o Granbery parecia estar sintonizado com os ‘ares educacionais’ que sopravam no mundo ocidental, e procurava transmitir uma educação integral, baseada na razão, que proporcionasse aos seus alunos a formação humana exigida pelos novos tempos.

Um ponto relevante que mostra a inserção do ideário escolanovista no colégio diz respeito ao ensaio realizado no seu Departamento Primário com vistas à escola ativa. Nos documentos analisados durante o período que a pesquisa aborda, verificou-se um episódio que chamou a atenção. Os professores interessados na aplicação imediata dos processos da escola nova solicitaram ao professor Irineu Guimarães, Reitor do ensino primário do colégio, reuniões diárias da congregação, para discutirem e confrontarem os ensinamentos da escola nova com as possibilidades granberyenses. Destas reuniões, surgiram planos que trouxeram modificações no ensino primário da escola, realizando assim o ensino novo e ativo. No período estudado, as professoras ensaiaram novos métodos em suas aulas, organizando projetos, excursões e aulas ativas.

Já foi dito que o primeiro regulamento da instituição defendeu uma educação integral de seus alunos. Verificamos como a educação integral encontrou respaldo nas novas possibilidades curriculares apresentadas pela escola mineira, no caso, pelo Instituto Metodista Granbery de Juiz de Fora. Desta forma, o escotismo, instrumento de educação moral, física e intelectual, pode ser considerado complemento da educação granberyense.

A figura do professor idealizada por John Dewey, filósofo norte americano que é considerado um dos precursores da escola nova, se aproxima com a do Chefe Escoteiro e com a de quem se delega liderança no grupo. Ou seja, o líder das atividades do grupo, sua relação horizontalizada com os demais componentes e seu planejamento “*suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim, suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos*” (DEWEY, 1971, p. 54).

Assim como a vinculação da atividade pedagógica à vida ordinária, a questão do *interesse* e da *escolha* é abordada por Dewey na educação de uma pessoa, e percebemos outra aproximação da figura de educador pensada pelo filósofo com a do Chefe Escoteiro defendida por Baden Powell.

Dessa forma, destacamos a influência desses dois educadores no projeto pedagógico defendido pelo Instituto Granbery.

O estudo sobre a Revista da Educação Física realizado por Magda Bermond e Amarílio Ferreira Neto (2005) mostra a influência que o pensamento de John Dewey exerceu, especialmente, nas discussões que os militares fizeram sobre a educação física escolar nos anos 1930. João Ribeiro Pinheiro, que escreveu um artigo com o título “A Pedagogia e a Educação Física”, diz o seguinte a respeito de Dewey: *“Modernamente – entre os grandes nomes da pedagogia moderna, um há que sobreleva os demais – John Dewey – cujas idéias são as mais condizentes com civilização dos nossos dias”*.

No âmbito da Revista de Educação Física, o trabalho de Baden Powell foi visto como uma possibilidade consoante com os propósitos de uma educação integral, uma vez que se tratava de

“um meio educativo inteiramente novo, de vez que, aqui se afirmam de maneira a mais positiva todas as qualidades que devem ornar o individuo integralmente educado pelo desenvolvimento sistematizado: a) do caráter, por meio de boas companhias, culto da honra e do dever, disciplina pessoal, economia, sentimento da responsabilidade, trabalho manual, consciência de Deus nas leis da natureza, alegria, prática da religião, lealdade e altruísmo; b) da saúde, por meio da: vida ao ar livre (não praticando só exercícios físicos), consciência de sua própria responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento físico, prática da higiene e educação da saúde; c) da inteligência, pelo conhecimento da natureza, pela indução e dedução dos fatos da vida; pelos conhecimentos mais detalhadamente observados através dos ensinamentos práticos e utilitários”.

O debate em torno dos conteúdos da Educação Física escolar é fértil neste período. Temos diversas correntes de autores que vão defender a permanência da ginástica, a presença do esporte e do Escotismo como uma possível solução para a questão.

É importante encerrar a presente seção sublinhando a fundamentação filosófica que alicerça o tipo de educação proposto pelo Granbery,

que também faz relações com o modelo de mestre, chefe escoteiro, indicado por Baden Powell. Nesse sentido, Dewey e Powell parecem ter em comum a defesa por uma educação integral dos educandos.

CAYUÁS: O GRUPO ESCOTEIRO DO INSTITUTO METODISTA GRANBERY

Sob a direção do Dr. Walter Harvey Moore e do Reitor do curso primário, Sr. Irineu Guimarães, o Instituto Metodista Granbery de Juiz de Fora inaugurou seu grupamento escoteiro ao final de 1926. O objetivo central dessa iniciativa estava claro nas palavras do Dr. Moore: *“formar no estabelecimento uma escola de civismo que debatesse o fumo e o álcool, ou melhor, que fosse o espelho dos granberyenses”* (Livro de Atas do Cayuás).

O diretor da instituição, em matéria publicada no jornal O Granbery, de 25/09/1925, revela sua total aversão ao fumo. Como vimos anteriormente, tal sentimento era marcante no pensamento de Baden Powell, que combatia o fumo, o álcool e o que considerava como outros males da vida urbana. Quando um aluno era matriculado na escola, havia uma ficha a ser respondida só em relação ao fumo: se fumava; quantas vezes por dia; se tinha o consentimento dos pais. Assim, a causa escoteira encontrou respaldo junto ao diretor.

O chefe escoteiro Francisco Floriano de Paula Pereira foi chamado pelo Sr. Irineu e pelo Dr. Moore diretamente do Rio de Janeiro para chefiar os escoteiros do Granbery. No começo de 1931, o filho do diretor do Granbery também ingressa no rol dos escoteiros granberyenses.

Em “A bandeira Cayuás” de 1929, jornal do grupamento escoteiro do Granbery, o professor Irineu Guimarães justifica a presença do Escotismo no colégio em matéria chamada “A escola escoteira”. Quando assumiu a direção do Departamento Primário, ele organizou um grupo escoteiro que auxiliaria os esforços empregados para a educação dos alunos. “Bem dirigido e levado a sério, o Escotismo é uma organização extra-curricular que presta à escola serviços inestimáveis”, dizia ele. E continuava: “Os alunos escoteiros são obedientes, bem comportados, trabalhadores, prestimosos, asseados – são em geral alunos exemplares”. Guimarães segue sua defesa ao afirmar que o Escotismo

“não existe para ser uma organização extra-curricular sem função. Tem finalidades próprias e é, por si, uma

escola das melhores e mais completas. A sua grande vantagem é não só fazer do menino um menino obediente e trabalhador, mas desenvolver nele todas as qualidades que o farão um homem completo. Assim, para um Brasil novo, uma geração nova. Mais forte e mais confiante em si. Educada em contato com a terra e com os homens. Uma geração, numa palavra, escoteira” (Livro de Atas do Cayuás).

Nos primeiros dias de aula do ano letivo de 1927, o reitor do curso primário avisou que estava “aberta a matrícula para quem quisesse ser escoteiro”. Depois do pronunciamento do Sr. Irineu, foi apresentado o primeiro chefe escoteiro do Instituto Granbery, Francisco de Paula Pereira. Irineu passou a palavra a Francisco Pereira, para que explicasse àqueles jovens o que era o Escotismo. Segundo a ata de fundação do grupo escoteiro, Francisco falou por meia hora sobre a importância e as contribuições que o Escotismo poderia trazer à formação do alunado granberyense. O Sr. Irineu foi eleito o primeiro diretor do grupo de escoteiros do Granbery, em 1929, chamado de Grupamento Cayuás.

O colégio tem um periódico, “O Granbery”, publicado até os dias de hoje, que serviu também de fonte para a construção desse estudo. O jornal teve uma primeira fase de 1905 até 1915, aproximadamente, e uma segunda fase a partir de 1923, inclusive com o professor Irineu Guimarães como redator-chefe. Em “O Granbery” de 15/03/1927, há a menção à necessidade de se começar o ano letivo de 1927 com um grupo de escoteiros no interior da escola: “O diretor desejava principialmente modestamente, e desenvolvê-lo pouco a pouco”. Os escoteiros do Granbery tinham como instrutor e chefe o Sr. Francisco Alves Pereira, fundador de vários grupos escoteiros do Rio de Janeiro. Desse modo, era esperada dele a formação de um grupo instruído e disciplinado. O jornal encerrou sua primeira menção ao grupo escoteiro esperando “relatar, com regularidade, todo o movimento dos soldados de Baden Powell”.

Em 23/04/1927, houve a primeira aparição pública do grupamento escoteiro granberyense. Os escoteiros do Granbery partiram rumo ao Parque Halfeld, local de referência na cidade. A cerimônia foi acompanhada pela população local e contou com a presença de autoridades públicas. Além dos pais dos alunos, professores do colégio e membros da sua diretoria, compareceram à cerimônia da tarde do dia vinte e três: o

Exmo. Sr. José Procópio Teixeira, padrinho dos escoteiros; o senador Pedro Marques; o tenente Octavio Diniz, encarregado pelo governo estadual de organizar na cidade um grupo de escoteiros; e outras pessoas de destaque na vida pública da cidade. As autoridades presentes discursaram em favor do movimento escoteiro, chamando a atenção para o compromisso ali firmado com a causa pelos escoteiros de Juiz de Fora.

A aparição pública do Movimento Escoteiro no centro de Juiz de Fora pode ser interpretada como uma estratégia de dar visibilidade ao grupo e ao seu ideário, bem como ao próprio Instituto Granbery. Os símbolos utilizados pelo Movimento, o uniforme, tudo se impunha à cidade quando os meninos se deslocavam nas ruas.

A apresentação do princípio escoteiro marcou a primeira atividade dos escoteiros do Granbery em praça pública de Juiz de Fora. No caso, a promessa escoteira que traz no seu texto questões já pontuadas neste trabalho, como a idolatria à pátria, a índole ideal de um escoteiro, a consciência dos seus deveres enquanto escoteiro e cidadão. Ao final os escoteiros do Granbery prestaram o compromisso formal perante o pavilhão nacional com braços estendidos:

“Prometo pela minha honra proceder em todas as circunstâncias como um homem consciente de seus deveres, leal e generoso; amar a minha pátria, servi-la fielmente na paz e na guerra; obedecer ao código dos escoteiros” (primeiro livro de atas do Cayuás).

Os escoteiros receberam do Sr. Procópio, a quem escolheram como padrinho, o bastão e o chapéu com a Flor de Lis, dois símbolos da disciplina escoteira.

O bastão escoteiro é uma vara um pouco menor do que a altura do escoteiro – altura do nariz - e faz parte do seu equipamento. Ele auxilia na travessia de montanhas ou de locais com pedras, nas atividades noturnas. Pode ser usado para pular algum obstáculo, para conter uma multidão, verificar a profundidade de um rio ou como um degrau para ajudar outro escoteiro (POWELL, 2006). Usando vários bastões, os escoteiros podem construir uma ponte leve, uma cabana ou um mastro de bandeira. Na opinião de Baden Powell, o bastão é um companheiro do escoteiro; e os granberyenses contaram com ele desde o começo, exibindo-o na cerimônia do Parque Halfeld.

O símbolo escolhido por Baden Powell para representar o Escotismo foi a Flor de Lis, pelo fato de apontar a direção certa, o alto, “*não desviando nem para a direita nem para esquerda, o que poderia levar os escoteiros a perder o rumo*” (POWELL, 2006, p. 46). Suas três folhas lembram os três itens da Promessa Escoteira (op. cit). Os escoteiros do Granbery já carregavam consigo desde o primeiro dia o símbolo cunhado por Powell para representar o Escotismo.

O uniforme escoteiro tinha semelhanças com o uniforme usado pelos soldados da polícia da África do Sul, comandados por Powell: chapéu caqui de abas largas, lenço no pescoço, camisa larga de mangas curtas, calças curtas, meias e sapatos. A farda escoteira deve ser usada com elegância e sem desleixo, pois representa, pela sua uniformidade, um laço de fraternidade entre os rapazes do mundo inteiro (POWELL, 2006).

No jornal O Granbery de 31/05/1927, além do espaço dado à cerimônia de compromisso dos escoteiros do Granbery, há o registro da visita dos escoteiros granberyenses ao Presidente do Estado, que estava em Juiz de Fora. Poucos dias depois do compromisso dos escoteiros, eles fizeram uma visita a Antonio Carlos de Andrada. Na visita, saudaram o Chefe de Estado com um ‘anauê’.

A identificação entre os escoteiros através de cumprimentos e saudações merece um registro em nosso trabalho. Com os três dedos médios estendidos, o mínimo e o polegar unidos, o escoteiro saudava à bandeira ou ao superior (com a mão na altura do ombro), ou aos colegas escoteiros (como a continência militar). Também os três dedos lembram ao escoteiro as três partes da Promessa do Escoteiro (POWELL, 2006). Em atividade oficial ou não, os escoteiros se cumprimentam dessa forma. Assim, eles possuem o sentimento de pertencimento ao grupo. Os gestos e as saudações ajudam a construir sua identidade enquanto escoteiros.

A expressão “Anauê!”, que corresponde na língua dos índios brasileiros à expressão ‘salve’, também é um cumprimento e uma saudação escoteira (NASCIMENTO, 2002). Essa saudação era usada com figuras de destaque, por exemplo, com políticos.

A chefia dos escoteiros do Granbery teve mudanças em 1932. Paulo Tofani assumiu o posto no lugar de Irineu Guimarães. Com o consentimento da União de Escoteiros do Brasil, os Cayuás fizeram a entrega da Cruz Suástica, um dos maiores prêmios do Escotismo, ao professor Irineu Guimarães, por tudo o que ele representava para o co-

légio e para a tropa escoteira. Além da flor de lis, a cruz suástica ou roda de fogo também era um símbolo do Escotismo.

Powell a apresentou como o sol em movimento que sugere as quatro partes do mundo (NASCIMENTO, 2002). Era um prêmio concedido a pessoas que enriqueceram de alguma forma o movimento, como o professor Irineu do Instituto Granbery. O escoteiro, quando percebe alguém com ela, deve imediatamente prestar uma saudação a essa pessoa. Antonio Carlos de Andrada, Presidente do Estado de Minas Gerais que, durante o seu mandato (1926-1930), instituiu a reforma da instrução pública do estado, também recebeu essa distinção em abril de 1928 (NASCIMENTO, 2002).

OS ACAMPAMENTOS DO CAYUÁS

O movimento escoteiro pode ser definido como uma organização mundial que objetiva o aprimoramento moral e físico de crianças e adolescentes. Para garantir o sucesso de seu projeto, o programa escoteiro deveria ser atrativo para os jovens. Para Powell, os métodos escolares tradicionais daquele período formavam indivíduos educados, mas sem iniciativa, imaginação e disposição. Dessa forma, ele se valeu da noção de jogos educativos, tendo como apoio o princípio da autoconsciência e da autoeducação (POWELL, 2006).

Ele também afirmava que a educação “*não consiste em introduzir no cérebro da criança uma certa dose de conhecimentos, mas, sim, em despertar-lhe o desejo de conhecer e indicar-lhe o método de estudo*” (POWELL, 1993, p. 11). Ou seja, despertar no educando o gosto pelo estudo, e oferecer a ele meios de desenvolver sua personalidade.

Powell considerava necessária a “*aprovação dos professores*” (op. cit) para que o projeto escoteiro de formação do caráter fosse legitimado nas escolas. Percebemos com isso que o Escotismo foi formulado também com a preocupação de lidar com os jovens no interior do espaço escolar.

O método escoteiro pretendia evitar a degeneração física e moral da juventude. Baden Powell demonstrava pessimismo em relação às novas condições existentes no meio urbano, que afastavam o homem da natureza, no que ele chamava de condição artificial da vida moderna. A urbanização da educação trazia os prazeres da juventude das cidades, como o álcool, o fumo e o jogo. Powell preconizava o contrário, a vida campestre representava o que

havia de mais puro e saudável para se viver, e deveria ser o meio oferecido para o desenvolvimento integral da juventude. Ele acreditava que a vida rústica poderia dar ao jovem os meios necessários para encarar a modernidade. Em suma, a vida na natureza transforma o gentil homem, e a vida na cidade cria homens dependentes, os “*patatenras*”⁷⁶ (Powell, 2006, p. 74). Dessa forma, verificamos a importância que as atividades de acampamento ocupavam nas ideias de Powell, bem como na agenda escoteira do Granbery.

A vivência no campo era baseada no aprendizado da arte mateira, que proporcionaria ao escoteiro a capacidade de sobreviver sozinho em condições adversas, se necessário. Isso significa dizer que as artes mateiras se constituem na experiência adquirida da vida na floresta, especialmente o conhecimento dos animais e da natureza. Nessas oportunidades, o jovem, deparado com o ambiente natural, conseguiria dar conta dos desafios proporcionados pelo seu grau de desenvolvimento da autonomia. Teria respostas para a realidade sem os recursos da modernidade, e desenvolveria habilidades para seu crescimento pessoal.

A primeira excursão dos escoteiros do Granbery, das várias registradas nos documentos encontrados, foi realizada na Parada Setembrino, que dista quinze quilômetros de Juiz de Fora. Preferiu-se detalhar aqui como era um dia de acampamento escoteiro para tentar transmitir a finalidade dessa atividade, e os recursos disponíveis e criados através das artes mateiras.

“Às sete horas saíram da sede com destino ao local com cinqüenta escoteiros completamente equipados. Chegaram por volta das dez horas, descansaram e depois começaram os preparativos para a refeição. Depois do almoço, houve alguns exercícios escoteiros. Na hora do banho no rio Paraibuna, um dos escoteiros, Pelino, quis se meter a nadar e bebeu vinte e quatro litros de água. Após um café bem feito, às quinze horas, voltaram para Juiz de Fora. Chegaram na cidade às cinco e meia e no colégio, às seis horas” (Ata dos Escoteiros do Granbery, 1927).

O princípio escoteiro da vida campestre era plenamente realizado nesse tipo de ocasião, isto é, os granberyenses passavam um dia inteiro, às vezes mais de um dia, em contato com a natureza, exercitando seus corpos e seus princípios de camaradagem. Providenciavam alimentação e moradia quando passavam mais de um dia. Mantinham-se afastados do

urbano, ambiente considerado como nocivo, e bebiam, no sentido literal e no figurado, das fontes naturais.

AS REUNIÕES DO CAYUÁS

As reuniões dos escoteiros do Granbery se configuravam enquanto espaços de estudo e organização do grupo. De acordo com as atas do Cayuás, ocorriam no interior da própria escola e eram iniciadas com uma chamada. O planejamento das ações dos escoteiros era definido e acordado entre eles durante suas sessões. A data e o local dos acampamentos, das excursões, das visitas eram definidos nessas reuniões. Assim como era tema recorrente a teoria escoteira, ou seja, a Promessa Escoteira, a Lei Escoteira, além das saudações, a culinária, a natureza, os animais, a prevenção de doenças, primeiros socorros, higiene, canções escoteiras, instrução de marcha, cidadania, disciplina, entre outros. O combate ao fumo e ao álcool era seguidamente reiterado nas reuniões durante o período analisado. A nomeação para os cargos de monitores, subchefe, escriba, tesoureiro e encarregado do museu era assunto também tratado nas reuniões escoteiras.

A reunião do dia três de março de 1928 no Salão Nobre do primário marcou a abertura do segundo ano letivo escoteiro no Granbery. O chefe disse que para aquele ano pretendia aumentar o número de escoteiros granberyenses. Os ausentes dessa primeira reunião do ano letivo deveriam ter um mês de frequência para, só assim, serem matriculados. Isso nos sugere a necessidade de se rever a forma com que foram matriculados no seu primeiro ano de grupo os escoteiros; e que, para o segundo, deveria ser mais criteriosa a admissão dos novatos.

Em seu segundo ano de vida, o grupo escoteiro do Granbery exigiu de seus membros “comportamento e vida exemplar” (primeiro livro de atas do Cayuás). O ingresso no grupo foi condicionado nos três primeiros meses. Isto é, para matrícula definitiva exigia-se aquele prazo de comportamento adequado. Mais uma vez, o critério para se admitir escoteiros é explicitado nos documentos encontrados, e revela uma preocupação de se formar um grupo dedicado e responsável, em detrimento de uma possível massificação desorganizada do mesmo.

Havia uma graduação escoteira, a qual devia ser cumprida pelos escoteiros. Quando o rapaz se interessa pelo Escotismo e resolve se juntar à Fraternidade Mundial, como é conhecido o movimento escoteiro, ele é um aspirante a escoteiro. Depois de investido como escoteiro pelo

Chefe-Escoteiro diante da Tropa, ele pode atingir a graduação seguinte, a de Escoteiro de Segunda Classe, e, assim, se prosseguir, pode se tornar Escoteiro de Primeira Classe. Para avançar nessa graduação, é preciso que ele demonstre os conhecimentos pertinentes ao Escotismo: sinalização, leitura de mapas, primeiros socorros, entre outros (POWELL, 2006).

No grupamento Cayuás, os escoteiros seguiam os níveis hierárquicos elaborados por Powell, bem como se valiam das avaliações propostas – teoria escoteira – pelo criador do escotismo para promover ou admitir algum componente no grupo.

OS JOGOS ESCOTEIROS, OS EXERCÍCIOS E SUAS FINALIDADES, HÁBITOS SAUDÁVEIS E OUTRAS ATIVIDADES DO ESCOTISMO GRANBERYENSE

Os escoteiros do Granbery realizavam os jogos escoteiros durante os acampamentos. Praticando-os, exercitavam também as artes mateiras e não as deixavam cair no esquecimento, o que a leitura apenas do livro do chefe-escoteiro mundial poderia sugerir. Isto é, nesses jogos eles lidavam com questões que Powell já pontuava em seu livro *Escotismo para Rapazes*. Eram jogos entre as patrulhas, que envolviam a sinalização (de pista, de fogo, de som, de bandeira), os comandos (voz, apito e mão), levantamentos de terreno, leitura de mapas, montanhismo e escalada; jogos de orientação e de achar o caminho; jogos de rastreio (memória de pegadas); jogos de tocaia (como se ocultar); jogos de natação. Aprendiam nessas oportunidades a cozinhar, a prestar primeiros socorros, a derrubar uma árvore, a construir pontes e abrigos com nós⁷⁷ capazes de salvar vidas, a fazer fogueiras até no caso de não contarem com fósforos.

A saúde era um tema recorrente nas atas dos escoteiros do Granbery. Para um escoteiro, a finalidade de um exercício físico é promover saúde, força e resistência. Significa “*ter bom sangue, rico e forte, e um coração funcionando bem*” (POWELL, 2006). Desse modo, o grupo Cayuás se exercitava regularmente visando fortalecer o coração, os pulmões, os músculos, e visando promover um bom funcionamento dos órgãos e sentidos da tropa. Os exercícios apresentados por Powell eram executados pelo Escotismo granberyense nos acampamentos e na sede do grupo. A higiene de ouvidos, dentes e unhas, além da preservação da visão e do olfato, também eram temas tratados nas atividades escoteiras.

O discurso higiênico aparece nas atas escoteiras notadamente em relação ao estilo de vida. No caso, a crítica recai sobre o modo de vida urbano. Além da preocupação com a saúde e a prevenção de doenças, e com o bem estar do indivíduo limpo e nutrido, o Instituto Granbery compartilhava a aversão do Escotismo ao fumo e ao álcool. Já foi colocado no presente texto que Powell era contrário aos males da vida urbana, o que converge para o próprio objetivo colocado para a instituição de um grupo escoteiro no Granbery: “*formar no estabelecimento uma escola de civismo que debatesse o fumo e o álcool, ou melhor, que fosse o espelho dos granberyenses*” (diretor do Granbery, primeiro livro de atas do Cayuás). Logo, destacamos aqui uma boa justificativa para se admitir o Escotismo enquanto prática pedagógica no Instituto Granbery, e percebemos uma contribuição a oferecer na formação defendida pela instituição de ensino.

Estava na pauta do Cayuás a criação da escola de chefes escoteiros, apontada como a maior contribuição que o Granbery poderia dar à causa escoteira. Era esperado que, melhor orientados, os dirigentes do Escotismo granberyense desenvolvessem o grupo. Dessa maneira, o colégio recebeu durante um mês a presença de Gabriel Cocicke, escolhido pelo poder público da cidade de Pomba para passar por um processo de capacitação no Cayuás. A cidade tinha a pretensão de instituir um grupo escoteiro em seu território. Os escoteiros do Granbery, em troca, foram a Pomba “*plantar um grande entusiasmo entre a pequenada do grupo e da cidade*” (livro de atas do Cayuás) acerca da causa escoteira. Os habitantes de Pomba, através de seu orador oficial, agradeceram ao Dr. Moore e ao Sr. Francisco Pereira pela capacitação escoteira de um “filho da cidade”. O Instituto Metodista Granbery de Juiz de Fora se tornava na Zona da Mata um centro de difusão e formação do Escotismo. No caso da cidade de Pomba, o seu primeiro grupamento se originou a partir da formação do chefe-escoteiro Gabriel no Granbery, que foi, depois de ‘formado’, dirigir o primeiro grupo escoteiro de lá, ampliando a penetração das ideias de Baden Powell em Minas Gerais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama dos primeiros anos da República Federativa do Brasil foi traçado na perspectiva de oferecer ao leitor uma visão geral do país sob o novo regime político. Houve a questão da ruptura Estado - Igreja Católica e a possibilidade de chegarem ao Brasil outras orientações e instituições religio-

sas. Houve a reprovação por parte de segmentos sociais do novo regime instaurado. A República não atendia às reivindicações de grupos que inclusive a apoiaram na época da queda do regime monárquico. Assim, a agitação social em torno do nacionalismo por meio das artes, do militarismo, do operariado, que marcou os anos vinte no centro republicano deve ser levada em conta na apreensão do significado de se instituir um grupamento escoteiro numa escola nesse período. No entanto, não há determinação neste sentido.

Juiz de Fora, centro cultural do estado até os anos 1920 (CHRISTO, 1994), propiciou um perfil de cidade que chamou a atenção dos metodistas por alguns motivos: centro maçom e republicano, número considerável de imigrantes, elite republicana, privilegiada ligação terrestre com a capital do país (Rio de Janeiro), primeira hidrelétrica da América do Sul, e outros aspectos que formavam um polo de atração para a atuação da educação metodista. Os princípios de liberdade e democracia inerentes aos norte-americanos, por outro lado, coadunavam-se à educação que a elite da Zona da Mata Mineira queria transmitir aos seus filhos.

O Metodismo enquanto vertente protestante, com seus valores, sua origem na Inglaterra, sua receptividade nos Estados Unidos, e a vinda de missionários metodistas da América do Norte para o Brasil na segunda metade do século XIX são objetos de análise do trabalho. A chegada dos missionários protestantes é entendida para alguns pesquisadores por meio de sua dimensão civilizatória. A presença dos americanos poderia representar um processo civilizatório e “*um avanço à modernidade em termos educacionais, morais e de costumes*” (CARDOSO, MARTINS, 2005). A partir da segunda metade do século XIX, os americanos passaram no Brasil da condição de estrangeiros a estabelecidos (op. cit). A presença de instituições de educação e religiões protestantes marca a atuação dos metodistas na sociedade brasileira. Com eles, a possibilidade do brasileiro de acessar novas tecnologias, novos métodos educacionais e uma orientação religiosa alternativa. Essa conjuntura, para a qual os imigrantes deram um pouco de sua feição, propiciou meios para um processo civilizador. O caso do Instituto Granbery de Juiz de Fora, fundado no último quartel do século XIX, pode confirmar a presença em termos educacionais do metodismo no país.

Para encerrar, nosso principal resultado indica que, a partir da discussão feita por Baden Powell sobre o caminho para o sucesso, e de suas aproximações com a pedagogia metodista, o Escotismo foi entendido pelos dirigentes granberyenses como um recurso adequado para a formação dos filhos da elite de Juiz de Fora. O Departamento Primário, para o

qual era oferecido o Escotismo, sempre foi o começo da vida estudantil do granberyense, e se constituiu no segmento particular de análise desse estudo. O objetivo declarado pelo Dr. Walter Harvey Moore, diretor da instituição na época da cerimônia de abertura do Cayuás, de “*formar no estabelecimento uma escola de civismo que debatesse o fumo e o álcool, ou melhor, que fosse o espelho dos granberyenses*”, sintetiza e confirma nossa desconfiança de que o Escotismo teria a contribuir e contribuiu, especialmente por seu viés moral, para a educação integral do granberyense.

REFERÊNCIAS:

Atas dos Escoteiros do Granbery (1927/32).

AZEVEDO, Fernando. **Novos caminhos e novos fins:** A nova política de educação no Brasil. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1931, v. 7.

BERMOND, Magda Terezinha & FERREIRA NETO, Amarílio. Um olhar sobre as propostas dos militares para a Educação Física na Revista de Educação Física (1932-1957). In: **CEMEF / UFMG**, Belo Horizonte, 2005.

BLOWER, Almirante Bernard David. **Seminário da História do escotismo brasileiro 1910 – 1924.** Rio de Janeiro: Centro Cultural do Movimento Escoteiro, 1999, t. 1.

BOAVENTURA, Elias. Concepção de Universidade do Metodismo Brasileiro. **Revista do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino**, 1995b, ano 4, n. 6.

_____. Instituições de Ensino Metodista na República Velha. **Revista do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino**, 1995a, ano 4, n. 6.

_____. **O Projeto Granbery de Universidade Metodista: o sonho que se tornou pesadelo.** Comunicação apresentada à ANPED, 1995c.

BOGDAN R. C., BIKLEN S. K. **Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Cordex/Portugal: Porto Editora, 1994.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia:** a Escola dos Annales (1929 – 1989). São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. **Sete olhares sobre a antiguidade**. Brasília: Editora da UnB, 1994, p. 224.

CARDOSO, Luis de Souza & MARTINS, Luiz Cândido. A dimensão civilizatória da presença dos americanos no Brasil: tecnologia, educação e religião. In: **IX Simpósio Internacional Processo civilizador - tecnologia e civilização**, 2005, Ponta Grossa. In: Anais do IX Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Notas para reavaliação do movimento educacional brasileiro (1920-1930). In: **Cadernos de Pesquisa**, FCC (SP), n. 66, agosto de 1988, p. 115-135.

_____. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. **A “Europa dos Pobres”**: A Belle-Epoque Mineira. Juiz de Fora: EDUFJF, 1995, p. 160.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Nacional, 1971. (Tradução de Anísio Teixeira, versão original de 1938)

_____. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico – metodológicas e perspectivas de análise. In: FONSECA, T. N. L.; VEIGA, C. G. (org). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 77 - 98.

FRANCA, Leovigildo. O escoteirismo – complemento indispensável na educação da juventude. **Revista Alerta**. N. I, ano I. Rio de Janeiro, set. 1927.

GABRIEL, Yara Cristina. **Prescrições cívico-morais e a formação do cidadão**: um estudo sobre a introdução do Escotismo nas escolas públicas de São Paulo (1917 – 1922). 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC – SP, São Paulo, 2003.

GARRIDO, Stella. **A educação confessional protestante no Brasil**. Monografia (Licenciatura em História) – Centro de Ciências Humanas, UVA. Rio de Janeiro, 2005.

KOSHIBA, Luiz. **História do Brasil**. São Paulo: Atual, 1993.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. São Bernardo do Campo/Juiz de Fora: Editeo/Editora da UFJF, 1994.

MESQUITA, Zuleica de Castro Coimbra. Proposta Educacional Metodista no Brasil: fase de implantação – 1876 – 1914. In: **Revista do Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino**, 1995, ano 4, n. 6.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Adalson de Oliveira. **Sempre Alerta! O movimento escoteiro em Minas Gerais (1926-1930)**. 108 f. Monografia (Bacharelado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, UFMG, Belo Horizonte, 2002.

_____. Educação e Civismo. Movimento Escoteiro em Minas Gerais (1926 – 1930). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 7. São Paulo: SBHE, jan-jun 2004, p. 44-70.

_____. **Sempre Alerta! O Movimento Escoteiro no Brasil e os projetos nacionalistas de educação infanto-juvenil (1910-1945)**. 173 f. Dissertação (Mestrado em História). Belo Horizonte: UFMG, 2004.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da Modernidade Pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. A reação de Minas ao Manifesto dos pioneiros da educação nova. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

PEREIRA, Mabel Salgado. **Romanização e Reforma Católica Ultramontana da Igreja de Juiz de Fora: projetos e limites (1890 – 1924)**. 186 f. Dissertação

(Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, UFRJ, Rio de Janeiro, 2002.

PE’RET, G. A. O Escotismo na Universidade de Minas Gerais. **Revista O Escoteiro**, n. 4 e 5. Belo Horizonte, fev, mar 1933, p. 3.

PINHEIRO, João Ribeiro. **A pedagogia e a educação física**. Rio de Janeiro, ano 2, n. 6, [s. p.], 1933.

POWELL, Baden. **A educação pelo amor substituindo a educação pelo temor**. Palestra de Baden Powell apresentada ao Terceiro Congresso de Educação Moral (publicada na revista Jamboree em janeiro de 1923). Unipress Editorial Gráfica, Reedição 1993.

_____. **Caminho para o sucesso**. Curitiba: Escritório Nacional da UEB, 2007. (Edição comemorativa ao centenário do Escotismo – 1ª edição 1922)

_____. **Escotismo Para Rapazes**. Curitiba: Escritório Nacional da UEB, 2006. (Edição comemorativa ao centenário do Escotismo - 1ª edição 1908)

_____. **Lições da Escola da Vida: autobiografia de Baden Powell**. Brasília: Editora Escoteira da UEB, 1986.

Periódicos do Instituto Metodista Granbery: “O GRANBERY” (1927/32).

Revista Alerta. O presidente de Minas e o escoteirismo. n. I, ano I. Rio de Janeiro, set 1927.

Revista Alerta. O exemplo de Minas. n. I, ano I. Rio de Janeiro, set 1927.

RAPOSO, Bruno Martins. **Educação Física e Escola Nova: uma análise do Regulamento do Ensino Primário de Minas Gerais de 1927** – Monografia de Especialização - UFJF, janeiro, 2007.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

_____. Anísio Teixeira ou um projeto mais feliz de moderno. In: TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996, p. 193-221.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

SILVA, Maria Cecília de Paula. **O esporte na proposta pedagógica de Educação Física do Colégio Granbery: uma compreensão histórica** – Dissertação de Mestrado – UGF – RJ, maio, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. **A militarização da infância: Expressões do nacionalismo na cultura brasileira**. In: Cad. CEDES, vol. 20, n. 52. Campinas, nov 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997. (1ª edição 1935)

THOMÉ, Nilson. Movimento Escoteiro: Projeto Educativo Extra-Escolar. In: **Revista HISTEDBR**, n. 23. Campinas: set. 2006, p. 171-194.

VAGO, Tarcísio Mauro; SOUZA, Eustáquia Salvadore de. Última década dos oitocentos, primeira década da “gymnástica” na formação do professorado mineiro. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thaís Nívia de Lima e (orgs.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e Processo Educativo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VILAS-BÔAS, Ester Frago. A influência da Pedagogia Norte-Americana na Educação em Sergipe e na Bahia. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 2, jul-dez 2001, p. 9-38.

WEBER, Eugen Joseph. **França fin-de-siècle**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

YAZBECK, Dalva Carolina de Menezes. **As origens da Universidade de Juiz de Fora**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 1999.

ZUQUIM, Judit; CYTRYNOWICZ, Roney. Notas para uma história do Escotismo no Brasil: a psicologia escoteira e a teoria do caráter como pedagogia de civismo (1914-1937). In: **Educação em Revista**, n. 35. Belo Horizonte, jul 2002, p. 43-58.

REFLEXÕES SOBRE AS ORIGENS DO FUTEBOL: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Anderson de Carvalho Mororó

“Se Charles Miller que levou a primeira bola de futebol para o Brasil, estivesse vivo hoje, seria não só um fenômeno de longevidade como um bom tema de sociologia.”
(Luis Fernando Veríssimo)

INTRODUÇÃO

Nascido na Inglaterra por volta da segunda metade do século XIX, o “football association” logo transpôs os limites das ilhas britânicas para conquistar pés e corações do mundo afora. No Brasil, onde não demorou a aportar, não seria diferente. Hoje, após decorrido mais de um século da introdução do futebol em terras brasileiras, nos orgulhamos em sermos reconhecidos como o país do futebol. Esse esporte é um dos poucos objetos da nossa sociedade responsáveis por elevar a estima dos brasileiros. O sucesso da nossa forma peculiar de jogar, voltado para movimentos mais hábeis, mais leves, representados por nossos jogadores em todo mundo, cria uma atmosfera de destaque perante aos outros países do restante do globo, que reconhecem a nossa superioridade. É o Brasil que dá certo. Talvez esse seja um dos aspectos que torna tal esporte o mais praticado na terra “brasileira”.

Este trabalho está voltado para uma sistematização da trajetória da produção intelectual sobre o futebol no Brasil. Organizar toda essa gama de informações é uma das finalidades deste estudo. Atualmente, apesar da crescente valorização dos trabalhos acadêmicos sobre futebol, ainda é inédita uma obra que reúna os principais conceitos acerca deste esporte no país. Cobrir essa brecha sobre a história do futebol é o objetivo primordial deste trabalho.

Nesta pesquisa, procuro realizar um extenso debate historiográfico sobre os autores mais significativos a serem pesquisados. Também procuro definir quais são as correntes historiográficas das obras a serem analisadas, definindo as suas linhas de pesquisa. Além disso, procuro realizar uma extensa comparação entre os autores, identificando os conceitos, visões e modelos de abordagens, realizando posteriormente uma análise comparativa entre eles.

Para a elaboração deste trabalho de sistematização do futebol, estarei dispondo, além de uma ampla utilização de fontes secundárias voltadas para a temática do futebol em si, de obras que dizem respeito ao contexto histórico. Essas obras são assaz importantes, pois o futebol faz parte de todo um processo histórico, onde estão inseridos os movimentos sociais, as intensas crises políticas e econômicas. Sem o conhecimento de tais elementos, não seria possível analisar o futebol como um todo.

O trabalho foi dividido em três partes. A primeira busca, de uma forma geral, relatar a história do futebol no Brasil. Identificamos, neste momento, a gênese do futebol como esporte e a sua inserção em terra tupiniquim. É uma história factual, mas com objetivo bastante claro: elucidar o presente leitor sobre os caminhos percorridos pelo futebol até chegar a sua condição atual.

No segundo capítulo, busco descrever a trajetória dos trabalhos desenvolvidos acerca do futebol no Brasil. Existia, antes dos trabalhos organizados em torno deste esporte, uma série de estudos elaborados por literatos do início do século XX. Personagens, como Lima Barreto e Coelho Neto, procuraram analisar os benefícios e os malefícios que o futebol causaria na sociedade brasileira. Na década de 30, começam a surgir os primeiros trabalhos organizados sobre a trajetória do futebol no Brasil. Deste momento até a atualidade, buscamos dividir a produção dos trabalhos confeccionados sobre o esporte bretão em quatro itens, buscando sempre contextualizar os trabalhos historicamente.

No derradeiro capítulo, buscamos fazer uma compilação dos estudos mais relevantes sobre o futebol no Brasil. Além de fazer um debate historiográfico sobre temas como a origem do esporte bretão no Brasil, a sua aliança com o patriotismo e a sua popularização. Esses objetos são essenciais para a compreensão do futebol como um fenômeno, antes de tudo, social.

A intenção deste trabalho é constituir, no final dessa pesquisa, uma obra que se torne base para futuras investigações acerca do futebol. Con-

seguir realizar, como bolsista de iniciação científica no primeiro semestre de 2005, juntamente com a minha orientadora, um trabalho bastante prolífero. Este é apenas o ponto de partida para análises mais esmiuçadas sobre o futebol. Espero, futuramente, poder fazer com dedicação e desenvolver melhor este trabalho, inserindo outras formas de fontes, como a oral e a primária, quantificando e qualificando melhor esta pesquisa.

- **O ESPORTE BRETÃO CHEGA AOS FIELDS BRASILEIROS**

E o football chega ao Brasil. A introdução e o estabelecimento do futebol, uma criação inglesa⁷⁸, em terras tupiniquins são pontos de discórdia entre os especialistas no assunto, gerando diversas interpretações. O objetivo deste capítulo é apenas fazer uma contextualização do futebol, baseado na simples narração dos fatos mais relevantes na construção do esporte bretão no Brasil e no mundo. As divergências de abordagens serão discutidas mais adiante, no terceiro capítulo, onde a chegada do futebol ao Brasil, aliada a outros temas importantes, será discutida mais detalhadamente.

Antes de penetrarmos na chegada do futebol ao Brasil, primeiro analisaremos o seu processo de introdução. Segundo o historiador Leonardo Afonso Pereira⁷⁹, o ingresso do esporte no continente latino-americano se deu basicamente por duas vias: no primeiro caminho, o futebol está relacionado ao momento econômico vivido. Durante a sua introdução, por volta da década de 90 do século XIX, o Brasil passava por profundas mudanças. Foi o tempo da abolição da escravatura, da proclamação da República e de outros acontecimentos que modificaram o modo de viver e pensar dos brasileiros. O Estado brasileiro, fruto dessas profundas mudanças, almejava diversificar a sua estrutura econômica, buscando diminuir a sua ligação de extrema dependência em relação ao café. Para que ocorresse uma maior dinamização da economia, era necessário fomentar e desenvolver um parque industrial, que visasse, no primeiro momento, atender às necessidades básicas de consumo da população. Para tal, o Brasil contratou e adquiriu serviços e maquinários ingleses. É neste momento que entra a argumentação de Leonardo Afonso. Segundo ele, a expansão do capital e da tecnologia britânica propiciou a introdução do futebol no Brasil. Juntos com os produtos ingleses, vieram também os profissionais especializados. Essas pessoas,

após estabelecerem residência no novo continente, cultuavam uma série de elementos culturais característicos da sua terra natal, e, entre o chá das cinco e a partida de cricket, aparece um jogo denominado football.⁸⁰

A segunda argumentação defendida por Leonardo Afonso relaciona-se com a educação. Desde os primórdios do Brasil, quando ainda se constituía como colônia, era de praxe as famílias com situação financeira favorável enviarem os seus filhos para estudarem em colégios e universidades européias. Mesmo após a instauração de diversas instituições educacionais em solo brasileiro, provenientes tanto do período monárquico quanto do republicano, a antiga tradição continuou existindo. O futebol teria vindo, segundo Leonardo Afonso, “nas bagagens de diversos estudantes de famílias abastadas, que durante a estadia na Europa, tiveram o contato íntimo com o esporte bretão”⁸¹. Essa última argumentação vem reforçar a abordagem tradicional acerca da introdução do futebol no Brasil, em que consideram Charles Miller como o patrono do futebol no Brasil.

“Em 1894, retornando ao Brasil, Miller trouxe na mala alguns itens de sua adoração: um livro de regras do association football e uma camisa do Banister School. Mais, duas bolas, uma bomba para enchê-las e um par de chuteiras”⁸².

Futebol fidalgo

Essa visão que leva em conta Charles Miller como introdutor do futebol no Brasil é a mais veiculada pelos jornalistas e pesquisadores. Atualmente, esta abordagem tornou-se ponto de discordância entre os especialistas no assunto. Existem diversas versões acerca da introdução do esporte que discordam dessa visão considerada “aburguesada”⁸³. Elas serão analisadas mais intrinsecamente no terceiro capítulo.

É importante contextualizar, antes de pontuarmos os momentos vividos pelo futebol no seu contato com o território brasileiro, o momento social e econômico presenciado pelo país na transição do século XIX para o século XX. O futebol foi introduzido por uma elite que estava vinculada aos principais clubes esportivos, lugares de encontro de pessoas importantes, principalmente nas cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Durante este período, foi observado um processo de industrialização acompanhado por um intenso movimento de urbanização,

provocado principalmente pela inserção do capital cafeeiro nas grandes cidades. Esse setor buscava, em última instância, diversificar a sua estrutura econômica⁸⁴. Esse próspero mas incipiente desenvolvimento provocou não só a saída de milhares de pessoas que habitavam o campo para as cidades, como também resultou na vinda de abundante mão-de-obra imigrante, que a cada ano crescia vertiginosamente.

Esse grande aumento populacional possibilitou, já na década de 1910, o embrião da popularização do esporte bretão no país. Isto porque, devido ao clima de tensão criado por constantes paralisações e greves entre os trabalhadores, o Estado necessitou suscitar uma política voltada para uma elaboração de normas que funcionassem como uma válvula de escape para as constantes insurreições de trabalhadores, características daquele momento.

O futebol se mostrou como um atenuador de tensões assaz eficiente, sendo adotado principalmente pelos Estados de São Paulo e do Rio de Janeiro⁸⁵. A utilização do esporte bretão como uma forma de manipulação das massas gerou diversos protestos, principalmente da “classe” intelectual da época. Esta desenvolveu um enorme preconceito com relação à prática do futebol, sendo essa intolerância observada até os dias de hoje. Mas essa proposição também será tratada com mais afinco no capítulo 3.

Foi presenciada também, além deste espírito progressista que acompanhava a sociedade urbana, uma forte valorização da cultura estrangeira, principalmente advinda do Reino Unido. A ascensão da produção cafeeira e o conseqüente aumento na exportação do produto inseriram o Brasil no hall dos países atuantes no comércio mundial. Esse fato propiciou a adoção de práticas essencialmente burguesas, características de economias progressistas. Além disso, a sociedade procurava um caminho para o desenvolvimento da nação, procurando colocá-la no grupo dos países desenvolvidos⁸⁶. A simples cópia de hábitos e de costumes culturais característicos dos países de ponta seria, para essa elite urbana, um caminho bastante prático para colocar o país em posição de destaque no cenário internacional.

O Brasil, até a virada do século XIX para o XX, não tinha qualquer tradição em práticas esportivas. A elite era totalmente avessa a qualquer atividade que necessitasse de qualquer esforço físico⁸⁷. Durante o período escravista, era questão de status a não execução de nenhuma atividade que fizesse transpirar. Quanto maior era o número de escravos que viessem a realizar atividades que exigissem esforço extremo, maior

era o status do Senhor. É por isso que a cultura não-esportiva era bastante sólida na sociedade brasileira pré-futebol.

Esse sentimento de aversão a qualquer esporte físico começou a declinar logo no início do século XX. Interessados em educação física da época, depois de realizados diversos estudos, traçaram uma relação entre atividade física e desenvolvimento da nação. Chegaram à conclusão de que os exercícios físicos seriam um meio bastante eficaz de diminuir a relação de inferioridade da “raça brasileira” perante a “raça européia”, estando esta em um estágio muito mais avançado no que dizia respeito à valorização dos exercícios físicos. Higienistas, denominação dada a esse grupo de pessoas, defendiam que não existe país desenvolvido sem “robustamento” físico, e a prática esportiva, seja ela qual for, era de suma importância para desenvolver uma sociedade que, fisicamente, se equipararia à européia. Para eles, esse seria o primeiro passo a ser dado em direção à inserção do Brasil no bloco das nações de primeiro mundo.

“Chamo toda a atenção da ilustre corporação municipal, para o fato de que este divertimento, por meio de espetáculos públicos, se generaliza prontamente nos seios de todas as classes sociais, contribuindo poderosamente para o desenvolvimento das forças físicas e sendo ao mesmo tempo um excelente exercício higiênico”⁸⁸.

É neste momento que partidários desse movimento pela educação física desenvolvem no Brasil o axioma de “mens sana, in corpore sano”⁸⁹. O esporte seria, além de servir como caminho para o “robustamento” da nação, uma excelente atividade ligada ao melhoramento psico-motor. A prática de atividades físicas livraria o homem, segundo os higienistas, das perturbações características das sociedades urbanas.

Depois dessa intensa mobilização pela prática de exercícios físicos, houve uma inserção de diversas práticas esportivas, principalmente na cidade do Rio de Janeiro. Atividades como turfe, luta romana, remo, velocipedia, ginástica e até touradas⁹⁰ irradiavam por toda a cidade. O esporte, que até poucos anos atrás era visto com desprezo, passou a ser moda entre os membros da elite. Todos imbuídos na tarefa de colocar o Brasil em situação idêntica, pelo menos fisicamente, aos países desenvolvidos.

O futebol, apesar da multiplicação dos esportes referidos acima, ganhava mais notoriedade, não só entre os novos esportistas, como também pelos médicos e pela imprensa. O esporte bretão era muito mais do que um bate-bola entre diversas pessoas. Ele correspondia aos anseios da máxima da educação física, pela qual o corpo é resultado de uma mente sã. Segundo Leonardo Afonso,

“ao ver nele (futebol) uma modalidade de atletismo, tirava-lhe o caráter de disputa para colocá-lo na linhagem de práticas esportivas, cujo objetivo principal seria o desenvolvimento higiênico da sociedade. O modo pelo qual ele fazia isso era, no entanto, revelador: sem poder competir com o remo e com a luta romana no que dizia respeito ao desenvolvimento da força, os foot-bollers exaltavam a coordenação de movimento exigida pelo novo jogo, que garantiria seu efeito útil para a saúde e faria o futebol um exercício apreciável”⁹¹.

A coordenação de movimentos não era a única bandeira defendida pelos que advogavam em favor do futebol. Além de ser uma excelente atividade física, o esporte bretão contribuía também para o desenvolvimento do caráter dos seus praticantes. O futebol, além de exigir um alto espírito de disciplina, demanda também um elevado espírito de decisão, iniciativa, solidariedade e abnegação.

“Mais do que dar formas a corpos mais fortes e robustos, o futebol geraria, (...), a formação de indivíduos com um maior desenvolvimento moral”⁹².

O futebol se encaixava perfeitamente nas teorias higiênicas da época, pelas quais o físico e o intelecto são duas esferas indissociáveis. Os jogadores de futebol se tornaram verdadeiros sportmen, resultado da perfeita simbiose entre força e inteligência.

Apesar desta relativa importância, o futebol, em seus primórdios, se caracterizou pelo seu elevado caráter elitista⁹³. Foi um fato presenciado não só em São Paulo e Rio de Janeiro, mas presente em todo lugar onde o futebol tenha se disseminado. Era praticado em lugares fechados, longe do conhecimento da maioria da população. Eram esportistas que, em sua

grande maioria, ocupavam o extrato máximo da sociedade. Tanto jogadores quanto torcedores eram muito bem trajados e marcados pelo elevado cavalheirismo. Faltava popularidade, faltavam torcedores, mas nada disso preocupava os primeiros futebolistas. O esporte bretão tornou-se um evento social da moda no momento, tornando-se ponto de encontro e confraternização das principais famílias da sociedade. Era uma verdadeira festa; porém, extremamente restrita. O futebol foi o que o golfe é hoje, um esporte extremamente elitista.

Essa fase, denominada por Leonardo Afonso como momento fidalgo do futebol brasileiro⁹⁴, era marcada pelo seu alto grau de amadorismo. Eram em sua maioria trabalhadores ingleses altamente especializados. Existia também uma forte presença das elites. Os jogadores ou praticantes não recebiam qualquer tipo de salário. Além de não receberem ordenado, eram também responsáveis pela manutenção dos clubes, custeando todas as suas despesas, desde a manutenção dos campos até a compra de material esportivo, que era todo importado. Alguns clubes tinham um quadro assaz restrito de sócios, que, através de polpudas contribuições mensais, custeavam também os dispêndios desses espaços. Diferente dos padrões atuais, em que a maioria dos praticantes do esporte bretão o utiliza como uma forma de ascensão social, a prática do futebol em seus primórdios apresentava-se apenas como uma atividade recreativa para as elites do período. A maioria dos clubes tinha estatutos com conteúdo altamente excludente, para não dizer discriminatório. Muitos não permitiam a inserção de pessoas negras em seus quadros de sócios, mesmo aquelas que tinham a capacidade de arcar com os altos custos de praticante e sócio das agremiações. Eram impedidas também aquelas pessoas que exerciam, em seu trabalho, qualquer atividade braçal. Todas essas “características” citadas eram uma forma da nata da sociedade assegurar para si o monopólio⁹⁵ da prática futebolística, tentando evitar assim qualquer forma ou quaisquer lampejos de popularização desse esporte. Mas essas medidas alcançaram êxito por um escasso espaço de tempo.

A EVOLUÇÃO DA ESCRITA DO FUTEBOL NO BRASIL

Pareço tão redondo a ti quanto tu a mim
que como uma bola me chutas assim?
Tu me chutas de lá, e ele me chuta para cá,

Se eu continuar nesta labuta, deverás revestir-me de couro.
(William Shakespeare)

- FUTEBOL E JORNALISMO

Antes de entrar na questão jornalística do futebol, é necessário contextualizar o momento a ser tratado. O futebol chegou ao Brasil, de maneira mais competitiva, no final do século XIX. Os primeiros bate-bolas desenvolvidos no Rio de Janeiro e em São Paulo não eram dignos de notas dos jornais, que alegavam falta de tempo e espaço para a cobertura do football. As suas páginas esportivas estavam voltadas para os esportes da moda, no início do século XX, como o turfe e o remo⁹⁶. Talvez pelo seu caráter estritamente restrito, o futebol não se fazia presente nos diários da época. O que se pode notar é que havia, neste momento, um certo descaso da imprensa com relação ao futebol.

Charles Miller, em entrevista a Tomás Mazzoni, afirmava:

“Calculem os senhores que quando efetuamos o primeiro jogo interestadual solicitei jornais de então que dessem curso a notícia do prélio realizado. Pois a resposta de O Estado de São Paulo, A Platéia e Diário Popular, foi uma só: Não nos interessa semelhante assunto”⁹⁷.

Mas, apesar deste aparente descaso, o futebol não passou completamente em branco nas páginas dos grandes jornais da época, pelo menos como um encontro das elites. Os diários dedicavam, em suas notas, mais relevância para o caráter formal do jogo e as celebridades presentes do que para a prática do futebol em si⁹⁸. Esta situação pode ser demonstrada nos relatos dos próprios jornalistas que trabalhavam nos matches realizados; a falta de familiaridade com o jogo pode ser notada nesses escritos. Alguns jornalistas confundiam o nome do jogo, chegando às vezes a chamá-lo de boof-ball ou de foat-boal, retratando o seu total despreparo com relação ao esporte bretão⁹⁹. Mas essa situação estava com os seus dias contados.

A crescente prática e o conseqüente aumento de admiradores fizeram com que os jornais da época revissem as suas posições. Esse novo público, surgido das práticas esportivas, principalmente do fute-

bol, reivindicava da imprensa uma cobertura maior sobre o desenrolar dos acontecimentos esportivos. A imprensa escrita, ao enxergar nesses admiradores um mercado a ser explorado, passou a dedicar colunas maiores aos esportes.

Os jornais, ao dedicarem maior espaço às notícias sobre o futebol, estariam contribuindo, de maneira indireta, para a disseminação do esporte pelo Brasil. Essas publicações tiveram um papel de destaque na difusão das práticas esportivas, em especial o futebol, pois as notícias sobre esses eventos atraíam a atenção de diversos leitores pouco ávidos por esportes. Os jornais despertaram a sociedade alfabetizada para a prática esportiva, aumentando expressivamente o número de praticantes. Então, pode se dizer que a busca de novos mercados consumidores levou os jornais da época, de forma despropositada, a conquistarem tanto leitores quanto esportistas. Essa dupla relação foi essencial para a formação e o estabelecimento do futebol no Brasil¹⁰⁰.

O crescente desenvolvimento do esporte bretão na primeira década do século XX levou à realização de diversos matches entre paulistas e cariocas. Essa rivalidade intermunicipal foi transplantada para dentro dos relvados. As coberturas jornalísticas sobre essas partidas foram aumentando gradativamente, de acordo com o crescente interesse do público, que ainda conservava as suas origens fidalgas. Esse crescimento ocorreu de forma tão abrupta, que em 1913 já é possível localizar páginas inteiras de jornais dedicadas sobre uma única partida. Mas somente em 1928, quando o futebol já havia atingido as classes mais populares, surge o primeiro diário esportivo, denominado de *Gazeta Esportiva*¹⁰¹, gerenciado pelo jornalista Thomas Mazzoni, jornal que ainda persiste nos dias atuais.

- TRAJETÓRIA ACERCA DOS TRABALHOS SOBRE O FUTEBOL

Até a década de 30

A literatura mantinha o mesmo ritmo que influenciou a produção jornalística sobre o futebol. O latente crescimento deste esporte no Brasil nas primeiras duas décadas do século XX se fez bastante visível nas letras, mais especificamente na literatura. O crescimento e a fascinação que o esporte bretão despertava naquela sociedade eram tamanhos, que sensibilizaram os mais influentes intelectuais presentes naquela época¹⁰².

Surgia neste momento uma classe pensante que voltaria boa parte do seu tempo para as análises sobre o futebol. A carência de estudos mais abalizados sobre o esporte bretão levou esses intelectuais a utilizarem-no como tema de dissertações e discussões. O objetivo máximo deles era teorizar um esporte que até então era visto somente dentro dos campos. Tinham como princípio analisar a repercussão deste “novo” esporte na sociedade brasileira¹⁰³.

Esses intelectuais tentaram demonstrar, de uma forma geral, os benefícios e os malefícios que o futebol trouxe à população. Destacaram-se diversos intelectuais que, ao longo dos seus trabalhos, tentaram imprimir os seus respectivos pontos de vista sobre o esporte bretão. Eles se dividem em dois grupos: os defensores e os críticos. Nesta primeira “classe”, destaca-se a figura de Coelho Neto. Um dos sócios fundadores da Academia de Letras, e pertencente à elite carioca, esse fanático pelo futebol defendeu de forma veemente o esporte bretão. As suas análises se iniciaram em 1908. Para ele, futebol serviria como um instrumento de regeneração da raça brasileira, criando uma geração racialmente aprimorada, deixando para trás “a sua malfadada herança cultural”. Ele também interpela em favor do futebol por entender que esse esporte seria uma forma de expandir um ideal patriótico, já que o jogo abrange conceitos como coletividade, disciplina e força física, que seriam conceitos essenciais para a construção de um espírito nacionalista¹⁰⁴, algo ainda almejado pela sociedade brasileira nesse período.

A grande figura que representava os críticos do futebol no Brasil se responde pelo nome de Lima Barreto. Grande jornalista e escritor, ele foi um árduo crítico do futebol, tornando-se o principal rival de Coelho Neto. Chegou, em alguns momentos, principalmente aqueles que envolvem o selecionado brasileiro, a tecer alguns elogios ao futebol, mas essa não foi a tônica de todo o seu trabalho¹⁰⁵. Ele criticava quase todos os aspectos relacionados ao futebol. Além de criticar o sensível crescimento das seções de jornais dedicadas aos esportes, Lima Barreto também pugnava os termos futebolísticos da época, ainda desferidos em inglês. Alfinetava as distinções de raça presentes nos primórdios do futebol na cidade do Rio de Janeiro, onde negros e mulatos eram quase todos impedidos de praticar o futebol nos clubes da elite. Para Barreto, o futebol seria, em última instância, um artifício produzido pelas elites para desviar o povo dos assuntos relacionados à política nacional¹⁰⁶. A sua aversão ao esporte bretão era tamanha, que, em 1919, criou a Liga Contra o Foot-ball, que tinha como

objetivo, além de criticar o futebol, minimizar os efeitos da popularização desse esporte, que se expandia rapidamente. Ele destaca também os malefícios que este esporte poderia trazer aos seus praticantes¹⁰⁷.

Mas todo esse ódio cultivado pelo Lima Barreto sobre o futebol tinha uma origem. Esse esporte seria, segundo as suas concepções, uma forma de continuação da dominação dos brancos, exercida desde o período escravista¹⁰⁸. Além disso, para Lima Barreto o futebol seria um instrumento para que os letrados exercessem uma forma de controle sobre os seus adeptos indesejáveis, desconsiderando o futebol praticado por estes¹⁰⁹.

É possível extrair, baseado nas posições antagônicas apresentadas sobre o futebol no início do século XX, algumas conclusões acerca do envolvimento desses intelectuais na tentativa de elaborar análises a respeito do futebol no Brasil. Essas interpretações não dão conta da complexidade que é esse esporte. Não existe um esquema que explique o futebol em sua totalidade¹¹⁰. Esse era o principal equívoco desses intelectuais, que procuraram definir o futebol em apenas poucas palavras. A única conclusão que se pode extrair dessas interpretações é o seu alto caráter elitista e discriminatório.

Apesar das divergências dos dois grupos, é possível identificar um ponto em comum entre os defensores e os críticos do futebol. Pode se notar nesses intelectuais a total subjugação da classe popular, considerando-a apenas como objeto de suas teorias, desconsiderando a possibilidade de uma escolha própria. Qualificam o futebol apenas como um instrumento de manipulação dos trabalhadores espalhados pelas cidades, seja para sujeitá-los à dominação ou para regenerar a sociedade de seu passado e das suas tradições indesejáveis¹¹¹. Ou seja, esses intelectuais se autointitulam como portadores das luzes, com autoridade para manipular as massas populares de acordo com os seus pontos de vista, ignorando o papel de agente ativo que elas podem ter.

Trajatória das décadas de 30 até 80

Criou-se a necessidade, devido a essa enorme popularização, de elaborar verdadeiros trabalhos, mais abalizados, sobre o futebol no Brasil. Essas análises tinham como objetivo historiar não só as origens deste esporte, mas também analisá-lo como um todo, como um fenômeno, antes de tudo, social. Devido ao forte apelo do esporte bretão, iniciou-se uma

série de trabalhos específicos sobre o futebol. Pode-se dividir essas obras futebolísticas em basicamente quatro momentos. O primeiro, arquitetado na década de trinta, tem como característica essencial o forte apego ao saudosismo e ao espírito burguês, característicos do esporte em seus primórdios, sobrevalorizando a atuação estrangeira. A segunda parte volta as suas análises para a total negação do primeiro momento. Essas obras procuram contextualizar o futebol no momento político vivido (final da década de 30 e toda a de 40), quando temas como nacionalismo foram associados ao esporte. O terceiro momento tem como base a grande valorização da ciência. Esse período, durante a ditadura militar, caracterizou-se por análises mais frias e exatas sobre o esporte, onde procuraram dissociar o futebol do seu elemento mais importante, a participação popular. O quarto e o mais importante momento ocorreu no fim da década de setenta. O futebol, a partir desse momento, ganhou os campos universitários, tornando-se tema de pesquisas mais abalizadas.

É importante notificar que, antes deste primeiro momento, sempre existiram obras sobre o futebol. Mas a relevância literária destes trabalhos é bastante questionada, pois eram, em grande maioria, apenas traduções de títulos estrangeiros. A sua importância recai sobre o fato de serem os primeiros manuais sobre futebol no Brasil, um país que ainda iniciava-se na prática do esporte bretão. Mas eram geralmente obras esparsas, que constituíram nenhuma tendência literária, como veremos mais a frente¹¹².

Esse capítulo foi primordial para a elaboração deste presente trabalho. Foi a partir dele que observamos toda a trajetória da literatura futebolística no Brasil. Registramos o seu momento e a sua relação direta com o seu principal interlocutor: o torcedor. Observamos, juntamente com o grande crescimento de fanáticos e praticantes do esporte bretão, um amadurecimento dos trabalhos voltados para esse esporte. Iniciaram com uma história meramente factual, sem qualquer tipo de análise, baseada somente nos feitos dos grandes clubes e jogadores, uma história “rankeana” do futebol, voltada para a valorização da elite, sem qualquer vínculo com os simples torcedores.

Com o passar dos anos, o futebol assumiu bastante importância, tanto que passou a ser política de Estado; por falta de um forte ator político, no período getulista, passou a servir aos ideais dos comandantes da nação. O crescimento do futebol em terras tupiniquins teve como consequência uma maior dinamização da sua prática, abrindo diversos campos, todos voltados para tal. A partir deste momento, muda-se o ator

histórico, saindo dos clubes e grandes jogadores, para uma história mais social, onde o torcedor passa a ser o ponto de partida de análises mais aprofundadas sobre o futebol.

A literatura futebolística, apesar de apresentar diversas fases durante a história, apresenta atualmente uma gama bastante considerável de estudos. Vivemos um momento de total valorização da História Cultural e Social, onde a cada dia surgem novos objetos analíticos. E o futebol não ficou de fora deste movimento. As produções acadêmicas têm se especializado na história do esporte bretão a partir de novos atores sociais, como o negro, o mulato, o operário, enfim, classes sociais que por um longo período ficaram excluídas da vivência futebolística. Mas, apesar de um crescimento considerável nas produções mais abalizadas sobre o futebol, ainda é possível notar a presença de produções jornalísticas que procuram relatar algumas estórias sem relativa importância para a compreensão do esporte bretão como um todo. Antropólogos, sociólogos e historiadores procuram ofuscar esses trabalhos.

O preconceito ainda se faz presente com relação ao futebol como tema de estudo. Mas enganam-se aqueles que pensam desta forma. O futebol é muito mais do que essa imagem, principalmente se for analisado através do foco do torcedor. Esse tema apresenta uma enorme riqueza, mas ainda é muito pouco explorado. É um objeto de suma importância para a nossa sociedade, tanto como a música ou o carnaval. O futebol ocupa o mesmo patamar destas manifestações culturais. Como disse uma vez Néelson Rodrigues: “No futebol, o pior cego é aquele que só vê a bola”.

DEBATES HISTORIOGRÁFICOS

O futebol é um ritual em que os desvalidos gastam sua energia combativa e seu senso de revolta, praticando feitiços e encantamentos para ganhar dos deuses de todos os mundos possíveis a morte do meio-campista adversário, completamente alheios ao establishment, que quer mantê-los num estado de entusiasmo extático, condenados à irrealidade.

(Umberto Eco, O Pêndulo de Foucault)

“A História está fadada a ser problemática, pois se trata de um discurso em litígio, com diferentes significados para diferentes gru-

pos”¹¹³. Este trecho, extraído do livro *A História Repensada* de Keith Jenkins, é uma resposta a uma questão clássica que permeia os historiadores: “Para que serve a História?” O autor deixa explícito que esta questão tem que ser reformulada, dando origem a uma outra: “Para quem é a História?” Feito isso, a tarefa fica menos complicada. Ou seja, não existe uma história, a “verdadeira” História voltada para a narração simples dos fatos ocorridos no passado, como pregavam os positivistas no século XIX. O que a História tem postulado atualmente é uma tarefa de construção e reconstrução, estando sempre em movimento. A História é altamente problemática, pois trata-se de um discurso em litígio, com diferentes significados para diferentes grupos, oferecendo diversas construções sobre um mesmo fato ocorrido no passado. Essa abundância de análises tem como base variações dos pressupostos ideológicos e metodológicos que, dependendo da forma como são trabalhados, podem gerar infinitas conclusões. Este eterno constructo é o responsável direto pela diversidade de abordagens que são arquitetadas na História, fazendo com que sejam demolidos pressupostos considerados como a expressão máxima da verdade.

É a este contexto, de arquitetura epistemológica da História, que concerne o conteúdo expresso nesta parte do trabalho. Este capítulo tem um objetivo bastante lúcido: descrever os debates historiográficos presentes entre os historiadores que confeccionam trabalhos voltados para o futebol. São vários os pontos discordantes entre esses pesquisadores, mas, devido ao pouco espaço destinado a esse trabalho, esse enfrentamento ficou limitado a poucas ocorrências. Como este ensaio é um marco inicial na nossa pesquisa sobre este tema, esperamos, com o decorrer do tempo, quantificar e qualificar esses debates. Esperamos também que esta fase do trabalho sirva de alicerce para futuros estudos sobre o assunto.

- FUTEBOL E NACIONALISMO

É de praxe, em época de copa do mundo de futebol, ver o Brasil acobertado por uma onda de patriotismo. Esse sentimento de euforia, presenciado em intervalos de quatro anos, abarca quase todos os brasileiros, fanáticos ou não. Mesmo aqueles que não acompanham o futebol se rendem a esse entusiasmo, vestindo roupas, usando bandeiras, adesivos, bonés e outros apetrechos que trazem consigo o nome e as cores do Brasil. Temos, nestes momentos, o orgulho em pronunciar: “somos brasileiros”

- um sentimento de orgulho bastante atípico em nossa sociedade. Essa afeição, ao contrário do que se pensa, não é tão natural assim.

Segundo Hobsbawm, a aliança entre esporte e nacionalismo é uma prática recorrente, que teve a sua gênese no início do século XX¹¹⁴. Ele destaca que o apogeu dos movimentos nacionalistas na Europa ocorreu no período entre guerras. Visando conquistar apoio popular, as nações que haviam sido devastadas, ou entrado em crise logo após o término da primeira Grande Guerra, passaram a empregar dois artifícios para almejar e alvorecer em seus cidadãos um sentimento patriótico. O primeiro está relacionado ao controle e difusão dos ideais do Estado por meio dos veículos de massa, como cinema, imprensa e rádio. Para o historiador inglês, esses canais foram consideravelmente eficientes na padronização de ideologias, expandido os ideais de nação, conforme a concepção de quem controlava o Estado. Esses meios de comunicação também são especialistas em criar mitos, em transformar o local e o privado em público e nacional, arquitetando um ponto comum sobre os que vivem em um mesmo país.

Outro estratagema utilizado pelos Estados para disseminar ou aguçar o sentimento nacional foi obtido através do incentivo das práticas esportivas. O futebol, levando-se em conta o seu elevado estágio evolutivo no continente europeu, assumiu o cargo chefe nesta política incentivadora. A partir deste momento, o esporte bretão tornou-se um espetáculo de massa, tendo sido, até então, na maioria dos países europeus, uma prática essencialmente elitista¹¹⁵. “As partidas eram o momento onde as pessoas digladiavam, formando times que representavam os Estados-nações”¹¹⁶. Esses matches de futebol eram organizados com o objetivo de integrar os componentes nacionais dos Estados multinacionais. Esse esporte cumpria bem esse papel, tornando-se um ponto em comum que todos, de uma mesma nação, adotariam.

“Eles (seleções de futebol) simbolizariam a unidade desses Estados, assim como a rivalidade amistosa entre nações reforçava o sentimento de que todos pertenciam a uma unidade”¹¹⁷.

Em suma, para Hobsbawm, o esporte é um meio privilegiado de difusão e reforço dos sentimentos nacionalistas, uma vez que permite a identificação fácil, rápida e imediata entre atletas, representando a nação e seus torcedores¹¹⁸. Em uma época em que a guerra se fazia presente no

imaginário, a disputa pacífica entre nações, estabelecida através do esporte, ganharia bastantes adeptos. Seriam batalhas pacíficas, aonde o principal disparo vem dos pés dos atacantes, e não de baionetas dos soldados.

“A imaginária comunidade de milhões parece mais real na forma de um time de onze pessoas com nome. O Indivíduo, mesmo aquele que apenas torce, torna-se o próprio símbolo da nação”¹¹⁹.

Apesar de se aterem apenas na Europa, os estudos de Hobsbawm também se aplicam no caso brasileiro. Na ausência de um maior envolvimento do Brasil em guerras, matéria prima para a construção de fronteiras de identidade nacional, e para a formação dos Estados nacionais unificados na Europa, o futebol forneceu um simulacro de conflito bélico para o qual era possível canalizar emoções e construir sentidos de pertencimento nacional. Durante a época em que o futebol foi introduzido no Brasil, ainda eram poucas (ou inexistentes) as imagens que tinham como objetivo criar um sentimento patriótico, de pertencente à nação brasileira. O futebol, como veremos mais a seguir, cumpriu, posteriormente, esse papel de estimulador chauvinista.

A relação entre esporte bretão e espírito nacionalista no Brasil não surgiu de forma abrupta. Ela é fruto de uma construção, ocorrida no século passado, que modificou toda estrutura do futebol. Mas de onde surgiu essa identificação de nação com o esporte no Brasil? Em que época o futebol passou a ser aliado à nação? Esses são questionamentos cabais para o prosseguimento deste item.

Como o que concerne ao presente capítulo são as discussões sobre as divergências de abordagens, apresentaremos a seguir duas perspectivas antagônicas sobre a gênese da relação entre o futebol e nacionalismo no Brasil. A primeira delas é da autoria de Leonardo Afonso Pereira, onde defende que a ascendência desta afinidade ocorreu em 1908, em uma série de partidas de futebol realizada entre um selecionado de jogadores brasileiros e um combinado argentino. O historiador Fábio Franzini se contrapôs a essa visão: segundo a sua concepção, a origem da relação futebol/nação se deu em 1919, no primeiro Campeonato Sul-americano de futebol realizado em terras tupiniquins, sendo vencido pela seleção brasileira. São perspectivas divergentes, mas dão uma boa visão sobre os primórdios da aliança entre a bola e o patriotismo no Brasil.

- **POPULARIZAÇÃO DO FUTEBOL NO BRASIL**

Este item é essencial para a compreensão da fixação e da popularização do futebol no Brasil. Hoje é simples reconhecer o futebol como um esporte das massas, onde qualquer pessoa, independente da sua condição social, pode praticá-lo. Este fácil acesso propiciou um forte processo de popularização deste esporte, transformando-se num dos pilares para o sucesso do futebol brasileiro, tornando-se referência em todo mundo, até mesmo na Inglaterra, onde, como vimos, surgiu o futebol.

Este sucesso, motivo de orgulho para os brasileiros, está baseado na multiplicidade de jogadores de alto nível que surgem nos relvados brasileiros. A enorme maioria dos futuros craques remanesce de famílias pobres, sem nenhuma expectativa futura com relação à sua condição de miséria. Como o Estado é inoperante em criar meios para que estes melhorem a sua condição social, com educação de qualidade, o futebol torna-se, para estas pessoas, uma forma de ascender socialmente, garantindo um futuro mais próspero para toda a sua família.

Cabe constatar que essa nem sempre foi a tônica do jogo. Na transição do século XIX para o XX, o futebol era uma prática essencialmente elitista, cabendo somente aos seus representantes. Exerciam o esporte bretão dentro dos seus espaços de socialização, onde o mantinham como forma de assegurar a sua prática, evitando que se propagasse para o resto da população. Era uma forma de manter a sua condição de superioridade perante às massas. Em pouco mais de vinte anos, o futebol tornou-se popular, transformando-se, mais tarde, em política de Estado. Mas como e o que ocorreu para que o futebol sofresse um “golpe” de popularização tão abrupto? Esse questionamento é a base desse item.

Não produziremos nada de novo nesse item. Todo o conteúdo reunido aqui já foi comentado em capítulos anteriores. A nossa tarefa é coletar aqueles momentos que julgamos mais importantes na constituição do futebol brasileiro como esporte popular. Destacamos, durante um breve período de reflexão, três momentos cruciais para a democratização do esporte bretão: o papel do jornalismo na primeira década do século XX, o incentivo do Estado ocorrido na década de 10 e os dois episódios chave para a popularização do futebol, citados no item anterior – os jogos envolvendo os selecionados brasileiros, ocorridos tanto em 1908 quanto em 1919. Estes três momentos são primordiais para a popularização do futebol.

Antes de pontuarmos esses três acontecimentos, é necessário esclarecer que não existe um recorte espacial específico. Cabe ressaltar que, devido ao caráter superficial deste ensaio, lidamos somente com fontes secundárias. Estas, por sua vez, remetem ao futebol praticado nos principais centros urbanos daquela época, situados no Rio de Janeiro e em São Paulo. Acaba-se caindo, de forma despropositada, em análises do esporte bretão ocorridas sobre esses dois espaços.

A imprensa ocupou um papel de destaque na popularização do futebol no Brasil, principalmente na primeira década do século XX. No início, eram apenas pequenas notas informativas sobre os “matches” realizados, indicando informações fúteis, como o autor dos gols e o local onde ocorriam as partidas. Devido ao seu ethos fidalgo, as partidas de futebol se caracterizavam como um verdadeiro encontro das elites, reunindo nos estádios a nata da sociedade. O futebol, nesses tempos, era relatado mais nas colunas sociais do que nas esportivas (as poucas que existiam). É notável lembrarmos o total despreparo deste meio de comunicação para esta “nova” modalidade esportiva. Era comum jornalistas desconhecerem o próprio nome do esporte, chegando às vezes a proferir boof-ball ou foat-beal. Esses são exemplos do total descaso por parte da imprensa, no início do século XX, com relação ao esporte bretão. Cabe ressaltar a importância da imprensa escrita nessa sociedade, sendo o principal veículo de informação de massa.

Anos depois, ainda na primeira década do século XX, essa situação tomou outro rumo. Com o aumento do número de praticantes de atividades esportivas – tornou-se moda, sinônimo de modernidade –, os jornais passaram a enxergar esses esportistas como mercado consumidor, ávidos por notícias de esportes, principalmente o futebol. A partir deste momento, os jornais passaram a dedicar maior espaço aos esportes, como remo, turfe e o futebol. Fábio Franzini destacou a imprensa escrita como um dos primeiros instrumentos a serviço da democratização do futebol no Brasil, conquistando tanto leitores quanto esportistas. A partir do instante em que a imprensa passou a dedicar espaços mais consideráveis aos esportes, em particular o futebol, atingiu também, de forma despropositada, os consumidores assíduos dos jornais. As notícias sobre o futebol, que estavam cada vez mais numerosas, foram despertando aos poucos a curiosidade desses leitores. As numerosas notícias sobre o esporte bretão fascinaram a maioria desse público, sendo cruciais para a transformação do mero leitor em um novo futebolista. A evolução foi tão abrupta, que,

em 1913, como destaca o historiador, já existiam páginas inteiras nos jornais dedicadas ao futebol.

Além disso, destacamos também, no item anterior, a aliança entre futebol e nacionalismo, a importância dos jornais na divulgação dos jogos do selecionado brasileiro, principalmente nos eventos de 1908 e 1919. O futebol, na primeira década do século XX, continuou sendo elitista e excludente, mas a atuação da imprensa colaborou para o expressivo aumento do número de praticantes do esporte bretão.

O incentivo do Estado foi essencial na constituição do segundo pilar no movimento de popularização do futebol brasileiro. Em 1904, a cidade do Rio de Janeiro estava em ebulição. Rodrigues Alves assumiu a presidência da jovem república em 1902, permanecendo no cargo até 1906. O seu governo ficou marcado pelas suas medidas consideradas modernizantes¹²⁰, que modificaram a vida das pessoas que residiam naquela cidade. Ele foi o responsável pela reurbanização da capital federal, baseado nos conceitos racionais e sanitários, buscando dar-lhe uma nova configuração.

“Em meio ano botou abaixo quinhentos pardieiros e abriu três avenidas em forma de U. Muita gente temeu que as novas artérias, formando correntes de ar, matassem o povo de pneumonia (...) Ao contrário. A cidade virou de frente para o mar, Flamengo, Botafogo, Copacabana (...) Ficou alegre, piadista e esportiva. Nos espaços agora abertos começaram a deslizar os primeiros automóveis, nasceram os primeiros cinemas. E os primeiros campos de pelada”¹²¹.

Esse movimento de renovação da capital federal criou uma enorme convulsão. O “bota-abaixo”, apelido utilizado pelo então prefeito carioca Pereira Passos para referir-se à execução do movimento de reurbanização, jogou milhares de pessoas nas ruas. Muitos desses despejados, devido à forte recessão econômica que o país atravessava durante os anos 1903 e 1904, haviam perdido os seus empregos¹²². Esta situação de descontentamento, aliada a outros fatores de caráter político, produziu um clima favorável para uma revolta popular. Esse momento ocorre paralelo a um programa de vacinação obrigatória. Os descontentes com a reforma urbana e partidários de uma revolta utilizaram esse programa de vacinação obrigatória como o estopim para implodir um alvoroço social. Por isso, a

historiografia oficial classificou esse momento como a Revolta das Vacinas¹²³. O Estado respondeu de maneira energética, abafando o levante em poucos dias, punindo todos os “anarquistas”. Após os incidentes, o Estado responsabilizou tanto as lideranças políticas contrárias ao seu governo, pela organização do movimento, quanto os capoeiras, responsáveis pela retaguarda física da revolta¹²⁴.

Com o fim da convulsão popular, ocorrido em 1904, o futebol passa a galgar posições de importância como uma prática esportiva saudável. Os capoeiras formaram o componente das forças para o movimento das vacinas, dificultando o trabalho dos policiais que tentavam conter a Revolta. Para evitar novos transtornos, as autoridades em segurança pública passaram a considerar a prática da capoeira como uma arma, tão letal quanto as armas brancas e as armas de fogo. Para conter novas revoltas, o Estado proibiu, pelo menos no Rio de Janeiro, a prática da capoeira, que reinava desde o século XIX¹²⁵. O futebol, devido à sua ação “civilizadora”, como difusor da disciplina, organização e coletividade defendidas pelos higienistas da época, foi incentivado pelo Estado como uma forma de substituir a prática da capoeira como esporte popular.

É evidente que, com o apoio do Estado, o futebol ganharia posições entre a sociedade carioca. Também é verdade que todos os antigos capoeiristas não se tornaram jogadores de futebol, mas, devido à forte repressão policial, alguns dos praticantes desta arte marcial passaram a migrar para o esporte bretão, contribuindo para o crescimento vertiginoso no número de adeptos desse esporte no Rio de Janeiro. Antagônico ao “movimento” da imprensa, o incentivo do Estado atingiu as camadas mais desfavorecidas da sociedade carioca, cooperando, de forma incisiva, para a popularização do futebol no Brasil.

O último pilar, e não menos importante, faz referência aos momentos históricos envolvendo um selecionado de jogadores que atuavam no Brasil e que foram retratados com mais afinco no item anterior. Os dois momentos, tanto o de 1908 quanto o de 1919, foram, segundo a nossa concepção, essenciais para a popularização do futebol no Brasil. Produziram efeitos que marcaram a história do futebol em nosso país, perceptíveis nos dias atuais.

Como vimos, esses dois momentos históricos provocaram uma enorme convulsão pública. O de 1908 atingiu as esferas mais locais do Rio de Janeiro, enquanto o título do torneio sul-americano de 1919 assumiu proporções nacionais. O sucesso desses acontecimentos foi resultado da intensiva ação da imprensa e do Estado. Da imprensa, pois como disse-

mos parágrafos atrás, este veículo foi responsável pela divulgação deste esporte, até então desconhecido. Do Estado, pois foi o principal estimulador da disseminação do futebol entre as classes populares, marginalizadas na introdução deste esporte no país.

O momento ocorrido em 1919 teve consequências mais significativas do que o ocorrido em 1908. O final da década de 10 foi o ápice da popularização do futebol no Brasil. Pode-se dizer que o torneio sul-americano foi resultado de um movimento que havia começado no início do século XX, e que transformou a prática do futebol no país, deixando de ser altamente fidalgo e excludente para se tornar popular e democrático. Torcedores de todo o país comemoraram a vitória de um selecionado de brancos, mas que levava o nome do Brasil. Despertou um sentimento patriótico que poucas vezes, até este momento, tinha visto aflorar. Um orgulho nacional em meio a um país marcado por regionalismos políticos.

O movimento de 1919 foi uma ocasião assaz importante para o futebol brasileiro, tendo a sua conquista se espalhado durante toda a década de 20. O triunfo do primeiro torneio de um selecionado brasileiro resultou no crescimento expressivo de adeptos e torcedores. “O gol de Friedenriech abriu o caminho para a democratização do futebol brasileiro. Democratização que viria lentamente, mas que não pararia mais, a despeito de tudo”¹²⁶. Pessoas, que até 1919 não haviam sequer ouvido falar em futebol, passaram, depois da conquista do título, a selecionar agremiações para as quais iriam torcer, e para acompanhá-las assiduamente. Surge a massa de torcedores dos clubes de futebol.

Esse aumento significativo no número de partidários produziu uma enorme pressão sobre os clubes. Os torcedores, mal acostumados com a vitória do selecionado brasileiro, exigiam o mesmo destino para os clubes nos quais torciam. Isso gerou uma enorme pressão sobre estas agremiações, que, para agradar e evitar protestos, passaram a valorizar as conquistas de vitórias e de títulos, essenciais para a manutenção dos novos torcedores. Essa pressão produziu duas consequências bastante interessantes: a primeira se constituiu na instituição de premiações, conferidas aos jogadores por objetivos alcançados, seja por vitórias ou por títulos. Essa prática, popularmente denominada de “bicho”, era utilizada desde a década de 10, mas intensificou-se na década posterior. Os jogadores, como já foi dito no primeiro capítulo, não eram profissionais, ou seja, não recebiam salários¹²⁷. Somente em 1933, com a regulamentação da profissão de jogador de futebol, passaram a receber ordenados.

A busca incessante por vitórias levou os dirigentes a selecionarem, em seus quadros, os melhores jogadores. Essa necessidade levou não apenas à adoção de certas práticas, como ofertas de altas premiações e outras vantagens para aqueles que viessem a vestir a camisa de um time, como também implicou no estremecimento das barreiras econômicas, sociais e raciais. A partir deste momento, os dirigentes passaram a privilegiar o mérito do jogador, e não mais a cor da sua pele ou a sua condição social. Foi neste contexto que o negro iniciou o seu ingresso nos clubes mais tradicionais. Essa segunda consequência ocorreu de forma lenta e gradativa, que vinha acontecendo desde a década de 10, passando a assumir forma mais assídua nas décadas de 20 e 30. Talvez, o maior símbolo dessa abertura do futebol profissional para outros jogadores foi o surgimento do time do Vasco da Gama, no Rio de Janeiro, que abrigava, além de negros, imigrantes que também eram marginalizados das práticas esportivas. A conquista do título da primeira divisão carioca em 1923, ano de sua estréia¹²⁸, fez com que os dirigentes dos outros clubes aceitassem, de forma gradual, jogadores negros em seus quadros.

A popularização do futebol no Brasil ocorreu, segundo a nossa concepção, pela atuação da imprensa, pelo incentivo do Estado e pela comoção concebida nas partidas envolvendo o selecionado nacional. Juntos, eles transformaram o futebol em algo democrático e popular, deixando a sua malfadada herança elitista para trás, tornando-se um esporte essencialmente das massas.

CONCLUSÃO

Este capítulo buscou ressaltar a importância do tema futebol como processo de exame histórico. Atualmente, apesar de existir um número razoável de estudos sobre o futebol, a produção sobre este objeto ainda é bastante insatisfatória perante a outros temas bastante recorrentes em nossa historiografia, como escravidão. Um dos objetivos deste trabalho é a busca da valorização e do reconhecimento do futebol como tema de investigação histórica, algo quase ausente dentro dos espaços acadêmicos.

É importante ressaltar que o esporte bretão é um tópico bastante fértil. Torna-se mais expansivo quando as análises partem do principal interlocutor deste esporte: o torcedor. Devido à discriminação destes estudos,

pouco se evoluiu nos exames da relação entre futebol e sociedade brasileira. São notórios os trabalhos de Leonardo Afonso Pereira, Fábio Franzini e Luis Henrique de Toledo¹²⁹, que buscam esmiuçar um pouco essa temática, mas são insuficientes em vista do tamanho do campo a ser explorado.

É contraditório notar a situação de marginalidade das produções acerca do futebol no Brasil. Estamos em um país considerado por todos os especialistas como a terra do futebol, onde melhor se pratica esse esporte no mundo. Ele ocupa o cargo chefe das práticas esportivas na terra tupiniquim. Temos a melhor seleção e os melhores jogadores de todo o mundo. Visto essa situação, é incompreensível que em um país aficionado pelo futebol apresente-se um número ínfimo de trabalhos sobre esse esporte. Em outros países, onde o futebol é menos presente, é possível localizar, através de sites de buscas na internet, um número bastante superior de títulos presentes no Brasil. O descaso e a discriminação dos trabalhos sobre esse esporte no país são consideráveis. Esperamos, com a crescente onda de valorização da História Cultural e Social, que o futebol possa ser visto como tema de pesquisa relevante, passível de exames mais esmiuçados sobre a sua relação com a sociedade, assim como ocorre com a música ou o carnaval, que também passaram por um processo de marginalização.

No Brasil, o futebol pode ser concebido como um fenômeno cultural onde todos – dirigentes, jogadores, cronistas e torcedores – articulam, com uma boa dose de especulação, seus fundamentos, cientificismo, “magia” e emoção, suas teorias e doutrinas, potencializando nas mais diversas falas e saberes determinados valores que produzem identidades de grupo, sem automatismos, em alguns níveis e contextos sociais¹³⁰.

Mais do que um mero espetáculo consumível, o futebol consiste num fato da sociedade, linguagem franca de domínio público, dos fundamentos às representações coletivas, que reencanta a dimensão da vida cotidiana através da sua estética singular¹³¹.

Como dizia o lendário cronista esportivo Néelson Rodrigues: “No futebol, o pior cego é aquele que só vê a bola”.

UMA LEITURA SIMBÓLICA DO ESTATUTO DO TORCEDOR E DO ESPETÁCULO ESPORTIVO

Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior

Edna Ribeiro Hernandez Martin

Maria Elisa Caputo Ferreira

Roseana Mendes

ASPECTOS PRELIMINARES

A crescente presença do esporte, nas sociedades contemporâneas, tem levado as ciências sociais e humanas a se interessarem pelo estudo desse fenômeno não só em suas múltiplas facetas, como também em seu caráter econômico, político, pedagógico, psicológico, jurídico, midiático e histórico. Para Ferrando (1998, p. 13), “o esporte tem sido definido como o fenômeno social mais característico das sociedades atuais”.

Quando se analisa o fenômeno esportivo, é necessário considerar, de início, que esse conteúdo cultural tem-se expandido de modo acentuado como prática isolada ou coletiva, sobretudo em sua dimensão como “espetáculo”. Desse modo, o esporte ostenta características dos tempos modernos, demandando estudos que o impliquem, expliquem e compreendam.

O esporte deve ser considerado uma atividade nitidamente social e cultural em evidente compasso de aceitação, evolução e sistematização. A visão sociológica de Mandell (1986, p. 291-292) destaca que todas as manifestações do esporte-espetáculo são pontos da cultura popular brasileira:

“[...] – la celebración festiva de la oportunidad democrática, de la burocracia deportiva, de la supremacia homologable y de la belleza física. Las competiciones deportivas tienen lugar, actualmente, miles veces al día... El deporte moderno fomenta y demuestra el principio democrático del éxito. Es

incontestable (como nunca lo fuera anteriormente) que el triunfo cuantificable (y no otra cosa) debe ser la base de la recompensa material... La idea de que los resultados debansobmeter-se a la igualdad de oportunidades nos resulta tan natural como lo fueran las viejas nociones de la inevitabilidad de la esclavitud para la mayoría de los humanos o de la recompensa en el otro mundo, exclusivamente, de la buena conducta moral [...]”.

Tubino (1992, p. 99) destaca o esporte como um problema profundamente humano e social,

“[...] ocorrido principalmente após o redimensionamento conceitual, quando passou a abranger manifestações comprometidas com a educação, participação e performance, precisa ser interpretado como um campo sociocultural de estruturas e conteúdos de grande complexidade, que se apresenta com grande fascínio para todos os atores ativos e passivos, propiciando oportunidades únicas para a convivência humana”.

Fenômeno social e cultural, o esporte é dialético: agrega pessoas e comunidades, estabelece pontes entre aspectos culturais e/ou étnicos divergentes; propicia o desenvolvimento de habilidades e valores. Mas pode também dividir, provocar conflitos, violências, dolos, desigualdades, e, ainda, voltar-se contra os princípios da saúde, sobretudo os dos direitos do cidadão.

Como tal, o espetáculo esportivo é mitológico, ritualístico, agônístico, catalisador de emoções, assistido e vivenciado. Pode ser estudado como um dos meios pelo qual a sociedade fala, revela-se, deixando-se, portanto, descobrir.

Segundo dados da Fundação Getúlio Vargas (FGV), a indústria esportiva brasileira movimentou cerca de R\$25 milhões por ano, sendo que 300 mil pessoas dependem economicamente do setor. Ainda, segundo a Instituição, “enquanto o PIB nacional cresceu em média 2,25% de 1996 a 2000, o PIB do esporte registrou crescimento de 12,34% [...]”¹³².

Esses dados levantados no Brasil e contabilizados pela FGV, no Rio de Janeiro, e que foram amplamente divulgados pela imprensa es-

crita brasileira, levam a um indicador positivo altamente expressivo de que os esportes, como atividades e negócios, sobretudo pelas inúmeras relações que possibilita, as quais são qualificadas pela maioria dos estudos como multifacetárias, são estimulados por uma farta variação de inter-relacionamentos de cunho econômico ou de lazer, por exemplo, na compensação de busca da saúde.

Diante da magnitude dessa realidade, surge “[...] o direito esportivo estatal, representado pelas leis ou normas estatais que disponham sobre a atividade esportiva; um direito social esportivo, constituído de normas reguladoras do esporte, elaboradas e aplicadas pelas próprias organizações esportivas [...]” (MONTORO, 2004, p. 553).

Pode-se notar que o direito desportivo não é novidade. De acordo com Viana (1949, p. 14-15):

“[...] O direito desportivo organizou instituições e suas peculiares, que velam pela regularidade e exatidão dos seus preceitos e dispõe de uma constituição própria – clubes, ligas, federações e confederações – cada qual com administração regular, de tipo eletivo e democrático, além de um código penal seu, com a sua justiça vigilante e os seus recursos, agravos e apelações, obedecidos uns e outros, na sua atividade legislativa ou repressiva, como se tivessem ao seu lado o poder do Estado”.

Por isso, quanto mais profundo e mais extenso o movimento da instituição esportiva, mais vivo o direito esportivo.

Ao analisar a Legislação Brasileira, Melo Filho (2005) destaca os artigos 24, inciso IX, 217, incisos, e os §§ 1º e 2º da Constituição Federal de 05.10.1988; além da preexistência de legislação ordinária específica regedora: Lei Federal nº. 9.615, de 24.03.1998 – conhecida como Lei Pelé –, e Lei Federal nº. 10.672/2003, as quais descrevem princípios orientadores dos esportes; inclusive o Código Brasileiro de Justiça Desportiva, vigente pela Portaria Ministerial nº. 146, de 06.12.2003, atendendo ao disposto na norma do artigo 42 da Lei Federal nº. 10.671, de 15.05.2003, e os efeitos do Decreto Federal nº. 5.000, de 01.03.2004; também a Lei Federal nº. 10.671, de 15.03.2003, em vigência, que corresponde ao Estatuto de Defesa do Torcedor. O autor acrescenta, também, as regras para o atleta

profissional e o atleta não profissional, bem como os problemas advindos da dopagem nos esportes.

Já que neste estudo tem-se como objetivo apresentar uma *leitura simbólica* do espetáculo de futebol, posicionando o torcedor no centro da arena esportiva, passa-se a analisar brevemente o Estatuto de Defesa do Torcedor, para, em seguida, dar início a *uma leitura simbólica do espetáculo esportivo*.

O ESTATUTO DE DEFESA DO TORCEDOR

O esporte nacional passou por uma de suas maiores transformações estruturais já noticiadas com a publicação das Leis 10.671 e 10.672, ambas de 15 de maio de 2003. Sem dúvida, a maior alteração normativa desde o advento da Lei n.º 9.615/98.

Inspirada no Código de Defesa do Consumidor (Lei n.º 8.078/90), a Lei n.º 10.671 introduziu, de forma inédita, o regramento normativo que trata da proteção e defesa do torcedor de eventos esportivos, assim considerado, por força do artigo 2º, como “toda pessoa que aprecie, apóie ou se associe a qualquer entidade de prática desportiva do País e acompanhe a prática de determinada modalidade desportiva”.

Sendo o torcedor a figura central do espetáculo esportivo, compreende-se, como meta primordial, garantir-lhe o direito à participação em competições realizadas em local seguro, com mínimas condições de higiene, com a garantia de seguro de acidentes pessoais, orientação interna e externa nos estádios, bem como a implementação de planos de ação referentes à segurança e ao transporte em possíveis contingências.

Como elemento fundamental para sobrevivência e desenvolvimento do espetáculo esportivo, o torcedor deve ter plena informação e transparência das competições, com direito à publicação, com antecedência, dos regulamentos e das tabelas das competições, evitando alterações indevidas. Vale lembrar que o desrespeito ao cidadão torcedor – elemento fundamental para sobrevivência e desenvolvimento do esporte nacional – tem sido frequente nas competições esportivas nacionais.

Ao buscar resguardar o direito do torcedor, logo após a publicação da referida Lei, observou-se intenso e acalorado debate acerca da aplicabilidade dos dispositivos ali inseridos. Os holofotes, no entanto, foram direcionados quase que exclusivamente para a polêmica respon-

sabilização das entidades de prática esportiva e de seus dirigentes pela segurança dos torcedores, culminando, inclusive, em ameaça de paralisação do campeonato brasileiro de futebol.

A resistência à sua aprovação era esperada porque possíveis responsabilizados seriam pessoas e entidades que possuem grande poder de influência. A resistência ocorria, principalmente, devido à Medida Provisória nº. 79, que tinha por fim dar maior transparência ao futebol nacional e, em consequência, assegurar um maior respeito ao torcedor brasileiro. Porém, apesar do protesto de alguns, o Estatuto de Defesa do Torcedor foi sancionado, apresentando novas regras bem mais específicas, e, ainda, definiu algumas responsabilidades.

É importante destacar que o Estatuto de Defesa do Torcedor constituiu-se numa proposta inovadora, com propósito de buscar estabelecer a responsabilidade objetiva e a responsabilidade solidária, ao definir a figura jurídica do torcedor e ao equiparar à figura de fornecedores as entidades organizadoras e detentoras do mando de campo.

Vale ressaltar, portanto, a importância do tratamento legislativo dessa matéria no Brasil, já que o futebol é, ao lado do carnaval, a manifestação cultural que mais afeta o povo desse país, um esporte que mexe com a paixão da maioria dos brasileiros, de todas as classes sociais, gêneros, etnias, etc.

Nesta reflexão, pretende-se analisar o torcedor sob o prisma do simbolismo, visto que o espetáculo esportivo apresenta-se impregnado de símbolos. Os torcedores dão calor ao espetáculo, provocando reações e gestualidades em cadeia. O espetáculo esportivo é, portanto, mitológico, ritualístico, dramático, democrático, agonístico, catalisador de emoções, entre outros significados talvez ainda não desvelados.

O TORCEDOR NO ESPETÁCULO ESPORTIVO

O esporte praticado, assistido e vivenciado é, entre tantos, um dos meios pelos quais a sociedade fala, apresenta-se, revela-se, deixando-se, portanto, descobrir (DAMATA, 1982). E, para além das situações vividas, cumpre-se descobrir “situações sonhadas”, de acordo com Bachelard (1993), imaginadas. Portanto, o fenômeno esportivo apresenta-se em uma pluralidade de significados e de funções sociais.

Augé (1982) considera que, em termos de função social, existe um paralelo entre o espetáculo do jogo e o ritual religioso. Em seus estudos

antropológicos sobre o futebol, aproxima-o de um ritual, não em razão de suas propriedades substanciais ou estruturais, mas pelas funções de coesão que se apresentam num destes momentos privilegiados quando “a sociedade toma consciência de si e se impõe”, segundo os termos de Durkheim, citado por Augé (1982), quando “os destinos individuais se ordenam segundo normas coletivas”.

Já influenciados por Michel Foucault, os estudos antropológicos de Ehrenberg (1987) chamam a atenção para a formação dos estádios na França. Estes se apresentam como locais de educação de massa para desenvolver a atividade física, e, também, como meio de mobilização de uma multidão em tempo de paz, reunida em torno de uma mesma bandeira e disciplinada à imagem de uma arquitetura nos espaços esquadrihados. Cumpre ressaltar que são separadas aqui as dimensões maiores do espetáculo esportivo que conservam toda sua pertinência para a análise da realidade contemporânea: a colocação em obra de uma guerra simbólica (hinos, fanfarras, bandeiras e uniformes) e o fechamento do espaço anular do estádio em espaços hierarquizados (arquibancadas, cadeiras, tribunas) onde se inscrevem e se leem as diferenciações sociais.

Englobando um campo de análise mais vasto, a tese pioneira do sociólogo Norbert Elias, e um de seus principais colaboradores, Eric Dunning, defende que a configuração das práticas e dos espetáculos esportivos modernos é a marca de um processo civilizador. Principalmente na obra **A busca da excitação**, os autores Elias e Dunning (1992) apresentam uma tipologia, em que se avalia o significado social do esporte, e, nessa linha, encontram-se fundamentos para a teoria sociológica das emoções do espectador. Nas sociedades modernas, os autores argumentam que a rotina cotidiana e as restrições sociais, tais como condição de ordem e de segurança, engendram uma secura de emoções, um sentimento de monotonia, do qual a monotonia emocional é apenas uma das facetas da vida fatigada dos brasileiros. Os excessos de explosões fortes e apaixonadas foram amortecidos por restrições embutidas e conservadas pelo controle social, que, em parte, são incrustadas de modo tão profundo que não podem ser abaladas. Em geral, os homens aprenderam a não se expor em demasiado, mas, com grande frequência, já não são capazes de revelar mesmo nada de si próprios. O controle que exercem sobre si mesmos tornou-se, de certo modo, automático. O controle – em parte – já não se encontra sob o seu domínio, uma vez que se transformou em um aspecto da estrutura profunda de sua personalidade.

Já na possibilidade de participação mais ativa dos espectadores, nos acontecimentos esportivos, há uma interrupção momentânea e moderada no manto habitual das restrições e, em particular, no caso dos jovens, uma maior profundidade da excitação manifesta perante à banalidade das valências emocionais que se deparam nas premeditadas rotinas “racionais” da vida (ELIAS; DUNNIG, 1992).

Assim, com o objetivo de ilustrar uma das funções sociais do espetáculo esportivo, e a fim de colocar em campo o torcedor, utilizar-se-á, como recurso complementar para figurar este ensaio, uma *leitura simbólica* de um espetáculo esportivo de futebol. O simbolismo, para Cassirer (1994), é pulsão vital, reconhecimento instintivo; trata-se de uma experiência do homem que nasce para viver seu próprio drama. O homem não vive mais num universo puramente físico, uma vez que passa a viver também no universo simbólico.

A linguagem, o mito, a arte, a religião e o esporte (incluído pelos autores) são parte desse universo. São vários fios que tecem a rede simbólica, a teia emaranhada da experiência humana.

Para enriquecer esta leitura simbólica, será analisada a letra da música “É uma Partida de Futebol”¹³³, de Samuel Rosa e Nando Reis, canção gravada pelo conjunto *Skank*.

O conjunto, com muita musicalidade, traduz o quanto é emocionante, para o torcedor, vivenciar uma “Partida de Futebol”.

O *videoclip* da música revela com a letra, sons e imagens o sentido, ou alguns dos sentidos, do espetáculo do futebol. Como quase toda melodia popular vai na direção de um fim que pode ser o começo da retomada, há repetição de motivos, de temas, de combinações de intervalos. Surgem, também, emoções e sentimentos, retorno dos momentos acabados, evocação das ausências e das existências distantes, na música e pela música, assim como no esporte e, sobretudo, no imaginário social. Na harmonia musical, o conjunto desvela uma essência controlada na riqueza do cotidiano do torcedor. A música traduz como é emocionante participar como ator ou torcedor em um jogo de futebol e estar presente quando um gol é marcado.

Evidencia-se que, para fazer esta *leitura simbólica*, a partir deste momento, serão abertas “aspas” porque todo enunciado simbólico

deve ser colocado entre aspas, por se tratar de um recorte específico, de uma imagem singular.

“Hoje é o dia do grande clássico de futebol: a cidade acorda multicolorida, ***a flâmula pendurada na parede do quarto***¹³⁴, torcedores exibem e agitam as bandeiras nas janelas de suas casas, nos bares e, em cada esquina, expõem as cores da paixão; crianças, jovens e adultos estampam, em seus rostos, a alegria da realização do grande clássico. Vendedores ambulantes aproveitam o momento para ganhar naquele dia o que não conseguiram talvez em uma semana. As avenidas ficam congestionadas de carros; e, nos ônibus superlotados, fanáticos torcedores arriscam a própria vida, como se pudessem morrer, agredir ou matar pela honra de seu time do coração.”

“No estádio, o guardião de posse das chaves abre os portões do campo sagrado. O poder das chaves é o que lhe faculta abrir e fechar um espaço socialmente determinado – o espaço do esporte e do ‘jogo’”.

“Nos corredores estreitos, uma multidão de torcedores avança em busca de seu lugar. É a retórica corporal do espectador que entra em jogo. Esse, já cansado da partida do cotidiano, revela-se entusiasmado, cheio de prazer e esperançoso no triunfo da vitória. Cada torcedor tem, de certa forma, o distintivo e as cores do ‘time do coração’ estampados na camisa do uniforme; é o desejo de ser o 12º jogador. ***‘Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?’***¹³⁵

A camisa a envolvê-lo é o símbolo de proteção da identidade, da escolha, da **agregação**, como também da **segmentação**. Na medida em que a camisa é uma segunda pele, ela é o gesto de quem dá de si mesmo, de quem partilha sua identidade. Enfim, de quem vestiu a camisa!”

“A ‘massa anônima’ em uma catarse coletiva, envolvida pelo calor que dissipa de todos os corpos, corre ardente em busca de uma melhor posição como espectador no grande jogo. Na anatomia do estádio, sendo este também segmentador, os torcedores reaparecem, galgando e desejando os mais altos e melhores degraus da arquibancada. Ora anseiam e disputam os lugares da frente para se posicionarem o mais próximo de seus ídolos, ora manifestam um desejo de reconhecimento, de visibilidade. Alguns, procurando no estádio uma visibilidade que perderam na vida social; já outros, visíveis no cotidiano, apreciam a invisibilidade temporária

que lhes confere o anonimato. Os degraus da arquibancada simbolizam a ascensão e a valorização, ligando-se à verticalidade. A altura representa a dimensão de um ser visto do exterior, e a profundidade essa mesma dimensão vista do interior. Os degraus são também os símbolos das permutas e das idas e vindas entre o céu e a terra, entre o sagrado e o profano.”

“Do silêncio do estádio a uma agitação gigantesca, o placar eletrônico, e uma voz anônima e emocionada anuncia a iminência do clássico espetacular. O locutor convida as equipes que se apresentarão no ‘confronto simulado’ (ELIAS; DUNNIG, 1992).”

“Os mitos heróicos entram no *tapete verde da realeza*¹³⁶, os quais são igualmente mágicos e simbólicos. Estes acompanhados de crianças vestindo também a camisa da equipe entram de mãos dadas com o grande mito. Os mascotes, os pequenos torcedores, também fazem parte da ritualização, simbolizando a gênese, os sonhos, a renovação constante, a aprendizagem constitutiva, a esportivização e a transmissão das tradições culturais esportivas.”

“O verde do gramado representa a renovação e a esperança da vitória. É um espaço sacralizado e delimitado em relação ao mundo profano. O ser sagrado é o ser proibido, ou seja, aquele que não pode ser violado, do qual não ousamos nos aproximar, porque ele não pode ser tocado. Ele está demarcado. No ritual, está permanentemente protegido desse contato pelas interdições que o isolam e o protegem do profano. Ao venerar seus ídolos, os torcedores cultuam e respeitam sua sociedade simbolicamente representada. Mas, no campo do sagrado, no imaginário dos torcedores, estes esperam de seus heróis muito sacrifício, luta e garra por uma vitória. Damata (1982) afirma que, nesse momento da exaltação aos mitos, há uma dramatização dos corpos, porque sem drama não há rito e sem rito não há mito.”

“Numa ‘efervescência coletiva’, os torcedores levantam-se para reverenciar seus ídolos; os olhares – fonte de fluídos mágicos – contemplam os jogadores; os braços se erguem, simbolizando a alegria, a raça e a coragem. As torcidas, em espaços delimitados, confrontam-se; no entanto, representam-se e são atores no mesmo espetáculo. Essas se deixam perceber. Mas falar das emoções dos torcedores é buscar as palavras para expressar os sentimentos. No entanto, no solilóquio íntimo que cada um experimenta no cotidiano, a linguagem é emblemática. De um lado, numa coletividade excitante, em ondas, *ôlas* e gritos de guerra são lançados aos céus: *uh! tê rê rê...*; e, do outro lado da arquibancada, replica-se: *uh! Essa galera é um terror...*”

“As bandeiras no estádio são estandartes¹³⁷. Essas se agitam, erguidas acima da cabeça de quem as segura. Erguem-se no vazio. De certo modo, lançando um apelo ao céu, criam um elo entre o alto e o baixo, o superior e o inferior, o celeste e o terreno. As bandeiras, ora substituem o manto, significando o aconchego, a proximidade do outro, ora traduzem o indizível. Essas, quando gigantescas, tremulam nas mãos de muitos torcedores; é a identificação coletiva, congregando os mesmos sonhos, os mesmos conflitos, os mesmos desejos, as mesmas confidências...”

“Os fogos de artifício explodem-se nos céus. ‘O fogo’, segundo Bachelard (1993), é ultravivo, é íntimo e universal, vive no coração dos homens. Sob as profundezas dos artificios e oferece-se num espetáculo pirotécnico majestoso, iluminado, como o amor, a glória, a guerra, a grande emoção de uma vitória. Uma luz sem sombra elabora uma emoção sem disfarce. Essas constelações imaginárias refletem o desejo, o receio, a emoção, a dúvida, que dão à vida seu sentido secreto. Paradoxalmente, explodindo-se no céu, ilumina-o, embeleza-o, e, depois, assim como as grandes paixões, se esvaece, oculta-se, latente, contido como a dor da violência e a tristeza da derrota.”

*“Na arena esportiva, nas casas, nos bares sempre lotados, nos locais de trabalho, sempre diante de uma televisão ou ouvindo um rádio, milhares de torcedores inquietos, e outros mais inquietantes, aguardam o chute inicial. No centro do gramado, o árbitro – o soberano das regras, o disciplinador, o controlador das emoções – apita o início da partida. **O que está rolando agora é uma partida de futebol¹³⁸.**”*

“Como todos os desportos, o futebol é organizado e controlado, bem como observado e praticado, enquanto configuração social. No seio do complexo global das polaridades interdependentes, de cada lado do campo, os 11 jogadores na configuração inicial partem para o confronto simulado. O equilíbrio das tensões determinará o vigor do jogo – revelar-se-á excitante ou não ao grande público. O número 11, de acordo com Chevalier e Gheerbrant (1996, p. 78), é ‘o símbolo da luta interior, da dissonância, da rebelião, do extravio, da transgressão’. Assim sendo, esse número anuncia um conflito virtual e, no futebol, a ‘representação de uma luta’.”

“Posso morrer pelo meu time, se ele perder, que dor, imenso crime. Posso chorar se ele não ganhar. Mas

se ele ganha não adianta, não há garganta que não para de berrar. [...] Que emocionante é uma partida de futebol”¹³⁹.

“Durante a partida, na leitura simbólica do imaginário religioso, ora se revela o sagrado, ora o profano. A emoção do torcedor é extravasada, e a linguagem, muitas vezes, é exacerbada numa explosão da energia contida, que na maioria se encerra. A retórica corporal apresenta-se cada vez mais intensa: numa ansiedade dramática, alguns torcedores se autoflagelam roendo as unhas; outros, com as mãos agitadas, ora na cabeça, ora vedando os olhos, como se não pudessem ver e acreditar na jogada. Tudo isto é ‘uma partida de futebol’.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na realidade contemporânea do espetáculo esportivo, cada pessoa, de alguma forma, é um torcedor. Dos espetáculos do Futebol, do Atletismo, da Ginástica, das Corridas de Fórmula I, enfim, de todos os espetáculos esportivos, o torcedor é o seu maior destinatário. Em seu drama, pulsam com toda vitalidade a emoção e a energia para que o seu ídolo ou equipe do coração conquiste um lugar mais alto no pódio.

Certamente, a Lei 10.671 – Lei de Defesa do Estatuto do Torcedor (BRASIL, 2003) – resguarda o torcedor e garante-lhe um espetáculo mais democrático e disciplinado. A despeito do mesmo, deixam-se em cena os créditos para o **torcedor** que sempre se revela parte integrante e indispensável do espetáculo esportivo. Para enaltecê-lo, ele é colocado como ator em uma partida de futebol, visto sob o prisma do simbolismo, pois, além da vida exausta do cotidiano, em sua trivialidade, o espetáculo esportivo na linguagem, nos gestos ou nos sonhos está impregnado de símbolos. Estes dão forma aos desejos, incitam os empreendimentos, modelam comportamentos, provocam violência ou paz, derrota ou vitória, tristeza ou alegria. ***Seria dizer pouco que vivemos num mundo de símbolos – um mundo pujante de símbolos vive nos torcedores.***

REFERÊNCIAS:

AUGÉ, M. Football. De l' Historie Sociale à Antropologie Religieuse. In: **Le Débat**. Paris, n. 19, fev. 1982.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A Psicanálise do fogo**. Lisboa: Editorial Estúdios Cor, 1938.

CASSIRER, Ernest. **Ensaio sobre o homem. Introdução a uma filosofia da cultura humana**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

DAMATA, R. et al. **O Universo do futebol – esporte e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Pinakoteque, 1982.

EHRENBERG, A. Le Show méritocratique. Platini, Stéphanie, Tapie e quelques autres. In: **Esprit**, número spécial “ Le nouvel age du sport”. Avril, 1987.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992.

FERRANDO, Garcia Manoel. **Sociologia del deporte**. Madrid: Alianza, 1998.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Jornal da Tarde**, São Paulo, 18 jun. 2004. Política, Caderno B-2, p. 9.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

MANDELL, Richard D. **Historia cultural del deporte**. Barcelona: Edicions Bellaterra, 1986. p. 291-292.

MELLO FILHO, Álvaro de. **Comentários a Lei n. 9.615/98**. Brasília: Brasília Jurídica, 1998.

_____. Bases y transformaciones de la nueva codificación de justicia desportiva brasileña. **Cuadernos de Derecho Deportivo**. Buenos Aires, v. 4-5, n. 2, abr. 2005, p. 21.

MONTORO, André Franco. **Introdução à ciência do Direito**. 24. ed. São Paulo: RT.

SKANK (conjunto musical). **É uma partida de futebol**. 1996. Autor: Samuel Rosa; Nando Reis. Sony.

_____. **O samba Poconé**. 1996. Autor: Samuel Rosa; Nando Reis. Sony.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

VIANA, Oliveira. **Instituições políticas brasileiras**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1949, v. 1.

CONTRIBUIÇÕES DO ESPORTE NA PRESERVAÇÃO AMBIENTAL

Danilo R. Coimbra

Rafael P. B. Oliveira

Renato Miranda

Nesse capítulo, trataremos de um tema muito pertinente à atualidade: Esporte e Meio Ambiente. O planeta está sendo vítima das agressões geradas pelo ser humano que, até algum tempo atrás, pouco se importava com esta destruição. O resultado deste descaso chegou a grandes proporções, tais como: animais extintos, paisagens desaparecendo e o clima cada vez mais imprevisível (DA COSTA, 1997; MIRANDA, 2000).

Para melhorar a qualidade de vida na terra, é necessário o equilíbrio e a harmonia entre o homem e a natureza. Atividades físicas e esportivas ao ar livre podem ser de grande ajuda para o desenvolvimento de uma consciência ecológica desejável e, conseqüentemente, que valorize o meio ambiente. O presente capítulo propõe ser mais uma contribuição na discussão sobre a problemática da relação do ser humano com a natureza.

ESPORTE E MEIO AMBIENTE

O indivíduo praticante de atividades físicas e esportes, para atingir seus objetivos, necessita de um completo envolvimento. O esporte na natureza resulta em combinações de vários benefícios, tais como melhoria das capacidades físicas, satisfação pessoal, autorrealização e liberdade, associado a valores de preservação ambiental, já que a natureza é aliada aos prazeres vividos. O bem natural é o ginásio mais belo e perfeito para práticas de atividades físicas, possibilitando aventura, superação e prazer (MIRANDA, 2000). O respeito ao meio natural é abordado a partir do momento em que o homem se enxerga como pertencente e coadjuvante perante à magnitude da natureza, entende a importância do bem-estar e a qualidade de vida dos seres da terra, de hoje e do futuro.

Vários esportes propiciam identificação com a natureza, aproximam o homem das questões ambientais e possibilitam sensações únicas, além de favorecer o ideal do pensamento harmônico de integração, ou seja, o sentimento de fazer parte (pertencer) torna as pessoas responsáveis.

Países que cuidam de suas matas, montanhas, rios e mares organizam um desenvolvimento sustentável e promovem a reciclagem de bens utilizáveis, além de preparar gerações com educação voltada para o bem-estar e o amor pela natureza.

O esporte deve ser uma referência fundamental para esta projeção de conscientização ambiental ou ecológica. Em revisão axiológica das relações esporte-natureza, bem como da “tentativa de redefinição do esporte tendo como referência principal a natureza, acrescenta-se como necessário ser inevitável a adoção de múltiplas dimensões para a prática desportiva diante de fatos e valores de surgimento recente no âmbito sócio-cultural” (DACOSTA, 1990b, apud MIRANDA, 2000, p. 70).

De tal maneira, DaCosta (1999b, apud MIRANDA, 2000, p. 70) elaborou dois quadros; o quadro 1 descreve os desdobramentos intrínsecos do esporte-desafio quanto ao pensar e agir. No quadro 2, encontra-se um maior esclarecimento dos significados factuais das relações Natureza-Desporto.

Quadro 1: Significados da Valorização da Natureza pelo Desporto.

VALORES	INTRÍNSECO	EXTRÍNSECO
SENTIDO	IMANÊNCIA	TRANSCENDÊNCIA
CONTEÚDO	EXISTENCIALISTA	ESSENCIALISTA
PERSPECTIVA	MACRO	MICRO
ABRANGÊNCIA	GLOBAL	LOCAL
MANIFESTAÇÃO	PARTICIPAÇÃO	COMPETIÇÃO
SUSTENTAÇÃO	INOVAÇÃO	TRADIÇÃO
EXPRESSÃO	ECOLOGIZÁVEL	ECOLOGIZADOR
EVOLUÇÃO	ONTOLOGIA	EPISTEMOLOGIA
FUNDAMENTAÇÃO	ANTROPOLOGIA	PEDAGOGIA

Quadro 2: Significados Factuais das Relações Natureza-Desporto

VALORES	INTRÍNSECO	EXTRÍNSECO
SENTIDO	GLOBALIZAÇÃO	IDENTIDADE LOCAL
INTERNALIZAÇÃO	FRAGMENTADA	CENTRADA NA TRADIÇÃO
RESULTADO	CONTRATUALISMO	NORMATIZAÇÃO
MANIFESTAÇÃO	CONFLITO	RECONCILIAÇÃO DE INTERESSES
EXERCÍCIO	POLÍTICA	CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DOMÍNIO	CIÊNCIA E TECNOLOGIA	POLÍTICA
PROPOSIÇÃO	DESENVOLVIMENTO SUSTENTADO	TECNOLOGIA APROPRIADA
TEORIA	HOMEM-CIDADE- -NATUREZA	PRAGMATISMO
CARÊNCIA	ÉTICA ECOLÓGICA	PRECONCEITO ÉTICOS

Como desafio, pode-se admitir que “nos significados diante da valorização da natureza, a tarefa inicial do homem nos próximos anos será de tentar, ao máximo, diminuir o impacto causado principalmente pela industrialização e pela falta de educação ecológica de convivência homem-natureza” (MIRANDA, 2000, p. 70, 72).

Esportes ao ar livre e de grande demanda de participantes, como *trekking*, *rafting*, escalada, ciclismo, triatlo, paraquedismo, asa-delta, *mountain bike*, desenvolvem um papel importante na preservação ambiental. São exemplos de contato direto e promoção de sentimentos específicos da relação homem-esporte-natureza.

Tal índole ambientalista é demonstrada pelas primeiras regras informais que o iniciante no trekking geralmente assume: da natureza nada se tira a não ser fotografia; não se deixa nada a não ser pegadas; não se leva nada a não ser as recordações; não se mata nada a não ser o tempo. A partir daí, o usufruto que todo

trekker faz de sua prática passa essencialmente pelo respeito e conservação da natureza” (MIRANDA, 2000, p. 74,75).

A dita conscientização ecológica é fomentada a partir do momento em que o local (natureza) se torna importante para a pessoa, e o contato é tão envolvente que o respeito gera um código de ética. Em algumas décadas atrás, os ambientalistas alertavam sobre as necessidades de repensar o desenvolvimento sem sustentabilidade, o que era encarado como alarde extremista.

Hoje assistimos às consequências do desprezo pela natureza, como o aquecimento global e o impacto na vida dos seres humanos com relação à poluição, acesso à água e aos alimentos. Uma nova mentalidade na relação humana com a natureza é a solução para os problemas de depredação ambiental. Acreditamos que uma das ferramentas de mudança para a conscientização de um desenvolvimento sustentável é o chamado esporte da natureza, ou esporte “*outdoor*”.

RESPONSABILIDADE AMBIENTAL

Discussões internacionais sobre os assuntos ambientais possibilitam a conscientização da sociedade (DACOSTA, 1997; MIRANDA, 2006). Atitudes como a elaboração de modelos alternativos para o desenvolvimento promovida pela UNEP (Programa de Nações Unidas do Meio Ambiente), no Rio de Janeiro em 1992, fortaleceram atividades de grandes entidades como o COI (Comitê Olímpico Internacional), que em caráter emergencial busca mudanças de paradigmas ambientais com a promoção de publicações, seminários, congressos, estudos e conferências, abordando sobre a problemática e apresentando alternativas para frear a destruição da natureza.

Segundo Miranda (2000), o conhecimento sobre a importância da proteção ao meio ambiente e da prática de esportes voltada para a formação da consciência ecológica é concretizado a partir do momento em que se possam expandir os conhecimentos oriundos das conferências e publicações do COI, através dos meios de comunicação, alcançando a todos. Caso contrário, os esforços motivados pelo COI poderão se refletir apenas no âmbito limitado por suas ações.

No ano de 1994 em Lillehames, Noruega, o COJ protagonizou um exemplo da união sustentável, organizando os chamados “jogos verdes”. Atualmente, estão incluídas nas exigências para cidades candidatas a jogos olímpicos diretrizes a serem seguidas em relação ao respeito ao Meio Ambiente.

Baseado em Kidane (1997), uma das primeiras iniciativas do COI foi a inclusão, na lista de especificações de cidades que pretendem sediar os jogos olímpicos, de um artigo relativo aos novos requisitos e termos de meio ambiente.

O COI espera que os jogos sejam exemplo de respeito. Os principais requisitos são os seguintes:

“-As autoridades competentes devem garantir proteção ambiental, regional e nacional para obter a propriedade dos Jogos.

-Indicar quais serão os esforços feitos no que diz respeito aos transportes (com vista a minimizar a poluição atmosférica);

-Informar se tecnologia aplicada será desenvolvida no ideal da proteção ambiental e, em caso afirmativo, descrevê-la;

-Proporcionar um plano para as construções, instalações e utilização de materiais e equipamentos que possam ser reutilizados após os Jogos;

-Constatar se a proposta da comissão tem um programa de proteção ambiental consciente”.

Como podemos perceber, os jogos olímpicos extrapolam a dimensão restrita de evento esportivo, compreendendo assim em suas atitudes preocupações maiores, tais como: redução da emissão de gases na atmosfera, diminuição do desperdício de água e dos danos ambientais causados pela construção de instalações esportivas, e adoção de campanhas de conscientização ambiental para a população.

Em 1997, o COB (Comitê Olímpico Brasileiro) em reflexo às ações do COI criou a comissão de Meio Ambiente, que, como exemplo, implantou bases de estudos sobre esporte e natureza, como podemos verificar nos estudos de DaCosta (1997) e Miranda (2000), como no exemplo referenciado abaixo:

“Em Juiz de Fora, Minas Gerais, desde 1989, há trekkers que utilizam a prática esportiva outdoor como lazer, não só visando aos benefícios psicofisiológicos da prática do trekking, mas também revigorando as tendências aos movimentos pela defesa do meio ambiente.

Pressupõe-se, então, que, a partir das atitudes coletivas entre instituições esportivas, movimento olímpico (COI e COB), praticantes de montanhismo (grupos e associações), faculdades de ensino superior e com o devido apoio, podem efetivar, em benefícios de todos, ações locais significativas sem dispensar o pensamento global esportivo e ecologizado” (MIRANDA, 2000).

Os atletas, em função de sua imagem social ser tão admirada, geram exemplo de respeito ambiental, tornando fatos locais em notícias de repercussão mundial. Agir localmente pensando globalmente amplia possibilidades de pessoas isoladas ou em grupos contribuírem na proteção do meio ambiente, seja com ações ecologicamente corretas e/ou em práticas esportivas conscientes, já que a atividade esportiva “*outdoor*”, segundo Pierre de Coubertin (apud Miranda, 2000), pode também ser um agente degradador, e, por isso, é necessário educar os “*sportmen*”.

Como exemplo, pode-se citar os jogos mundiais da natureza que ocorreram em 1997 em Foz do Iguaçu. O evento foi direcionado pelo ideal contato homem/esporte/natureza. Mas infelizmente a ideia de realizar o evento de quatro em quatro anos foi um fracasso. Hoje, após 10 anos, observa-se descaso e falta de planejamento dos jogos para com o incentivo e a continuidade de ideais ecológicos.

Os jogos mundiais da natureza deixaram exemplos de abandono, como o amplo estacionamento para automóveis que demorou nove anos para ser construído. Além disso, este nunca foi utilizado. Por outro lado, nem todas as bases náuticas utilizadas na época para competições, continuaram a ter serventia, já que em 2006 se constatou que uma delas estava se desmanchando, e sendo cenário de ponto de drogados e vandalismo (PINTO, 2006).

Estes atos nos fazem ficar atentos para questões subjetivas como o próprio termo meio-ambiente, que “supõem que nós, seres humanos, estamos instalados no centro de um sistema de coisas que

gravitam em torno de nós, umbigos do universo, senhores e possuidores da natureza” (SERRES, 1990, p. 45).

Ao visualizar que “o desporto em relação à valorização da natureza essencialmente apresenta-se em processo de reajuste de sua expressão, passando de ecologizador para ecologizado” (DACOSTA, 1997, p. 72), e nesse diálogo fazem parte os homens, o esporte e a natureza, concretiza-se que, na situação atual, as necessidades ambientais e as do ser humano devem se acoplar em um esporte “*outdoor*” com novas perspectivas.

HOMEM, CIDADE E ESPORTE NA NATUREZA

A busca pela qualidade de vida nos dias atuais está diretamente relacionada com a preservação do meio ambiente. O mundo que acompanhou a urbanização da civilização pela industrialização e valorização das cidades, com o passar dos anos, está revendo a questão da qualidade de vida, e em nova tendência avalia o meio natural como uma válvula de escape para alívio das tensões geradas nos centros urbanos.

As cidades (CONSTANTINO, 1997) não saciam as necessidades fundamentais dos seres humanos contemporâneos, como as de socialização; as funções da cidade não permitem a interação profunda e afetiva com os amigos, colegas e familiares. No meio urbano, o cidadão está preso à tarefa de trabalhar e comprar para sustentar o ciclo de funcionalidade da cidade; o homem precisa expor seus estilos individuais, o que a cidade não favorece, já que nela estão todos destinados a desempenhar funções determinadas.

“Que a urbe não é ainda o local de afirmação por inteiro da cidadania, todos sabemos.

Que muitas coisas continuam a dificultar que a urbe seja realmente a “CIDADE”- eis uma constatação fácil de proferir, mas difícil de equacionar, dada a pluralidade, diversidade e contraditoriedade de interesses, de perspectivas e valorizações em confronto.

Que as linhas da urbanização e as da humanização e cidadania entram freqüentemente em rota de colisão - eis um facto que, amiúde, dá aso a aproveitamentos políticos de duvidosa seriedade.

Tudo isto nos sugere que é urgente e vale a pena reflectir sobre a cidade. Reflexão muito rendosa se a fi-

zermos pelo lado do desporto. Porque no paradoxo de ser algo estranho e “marginal” na cidade, quando não clandestino, de ser escorraçado para a periferia, o desporto evidencia exemplarmente o conflito urbanização-natureza. E mostra-nos que a cidade continua em laboriosa procura de um pulsa harmonioso cara a multidão das pretensões da vida moderna.

Pelo lado do desporto queremos ajudar a repensar e ultrapassar a imagem urbana que herdamos do passado: o retalhamento da cidade em zonas para cumprir separada e isoladamente as funções de “viver” (jantar e dormir), de trabalhar, de comprar, de educar, estudar e recriar. De modo a prevenir o “enfarte” alarmante provocado por um trânsito massivo. A perspectivar a cidade da qualidade de vida e do lazer, com “habitat” natural para homo ludens, para o homo sportivus, para o homo humanus. Com oportunidades e espaços lúdicos e desportivo-corporais disseminados naturalmente e não como próteses implantadas no plano urbanístico” (BENTO, 1997, p. 98).

De acordo com CONSTANTINO (1997), a sociedade urbana sofre e os reflexos são sintomáticos, como o aparecimento do estresse, melancolia e depressão, frutos do autismo do homem moderno. As causas provêm do encharcamento populacional, falta de planeamento dos espaços públicos, que, cada vez mais, são reduzidos para dar lugar a interesses de uma minoria pouco engajada no social, gerando tráfegos tumultuados, poluição e diversos problemas sociais, culminando em péssima qualidade de vida.

Porém, é na cidade que se pode e se deve ter espaços que oportunizam à população moderna expressar-se enquanto humanos, promover nesses ambientes a liberdade que o ser humano tanto necessita. Obter uma cidade equilibrada e de moradores saudáveis é colocar alternativas de lazer no ambiente natural como: propiciar grandes parques ecológicos, acessibilidade a montanhas, matas, cachoeiras, etc.

Segundo o psicólogo Jo Peacock (apud RIBEIRO, 2007), da Universidade de ESSEX, no Reino Unido, pesquisa recente comprovou menos depressão e tensão, e maior autoestima, em grupos de pessoas que faziam atividades físicas em torno do meio natural. Concluiu

ainda que a chamada ecoterapia, termo criado no instituto MIND por especialistas ingleses, se refere ao tratamento de pacientes depressivos. Consiste em transferir sessões do consultório para paisagens naturais transcendendo as conversas terapêuticas, combinando estas atividades físicas, caminhadas e corridas que promovem o contato com o verde e favorecem o relaxamento e o bem-estar, e mais, ajudam a esvaziar a cabeça e renovar-se (RIBEIRO, 2007).

Tomando como exemplo a Finlândia, onde o direito de acesso ao ambiente natural é garantido a qualquer pessoa, podemos observar nessa sociedade atribuições de valores e significados à natureza resultando em compromisso ambiental de preservação (KILPELÄINEN, 1997).

O esporte ao ar livre possibilita o contato com o meio natural, contato esse que é tão importante para os homens quanto para a natureza, já que os dois aspiram a necessidades muito relevantes: buscas pela sobrevivência. Uma política que invista nessa aproximação pode usufruir da atividade física para que de forma inteligente forneça saúde psicofísica à comunidade e preservação ambiental; para isso, basta colocar o envolvimento homem-natureza de forma fácil e segura, favorecendo um diálogo carregado de valores como respeito e ajuda.

DESCOBRINDO O FLUIR – UMA SÍNTESE

A sociedade passa por um acelerado processo de modificação neste século XXI, a vida na cidade se transforma a cada dia em um ritmo considerável. Quando passamos a conviver menos no meio urbano, e mais no meio natural, este processo tende a ocorrer de uma forma mais tênue, pois a aproximação do ser humano com a natureza contempla o desejo de escapar e romper com o cotidiano (tal como se entendem as atividades desportivas como válvula de escape).

O anseio de estar com a natureza, de respirar ar puro e reencontrar-se consigo mesmo, a busca de sensações fortes, provar seus limites pessoais, recorrer a espaços estranhos e insólitos, ser capaz de afrontar qualquer risco que a natureza apresenta são algumas das causas que têm motivado o aumento da procura por atividades físicas de aventura.

O indivíduo que procura o esporte que interage com o meio ambiente, em hipótese, busca uma atividade que lhe dê prazer, focaliza todos os esforços para atingir seus objetivos, supera obstáculos e

fica motivado em realizar desafios, que podem ser escalar uma montanha, praticar *trekking*, *rafting*, ciclismo, triatlo, paraquedismo, asa-delta, *mountain bike* e outros.

Os esportes praticados na natureza podem ser considerados esportes que favorecem o “fluir”¹⁴⁰ - estado que aperfeiçoa a autorrealização e autoexpressão (CSIKSZENTMIHALYI, 1992). Tornando a atividade agradável, harmoniosa, relaxante e eficaz; o indivíduo se envolve com o momento gerando satisfação e alegria.

“Neste contexto as condições básicas para fluir são: relacionar a estrutura da atividade à habilidade da pessoa, oferecer percepção de descoberta, impulsionar a pessoa para níveis elevados de desempenho e conduzi-la a estados de consciência jamais sonhados. Em outras palavras, quando a informação que chega em nossa consciência está de acordo com nossas metas, estamos prontos para fluir. Como afirma Csikszentmihalyi (p. 108): ‘Fluindo, a pessoa está apta a desenvolver capacidades e fazer contribuições significativas à humanidade’” (MIRANDA, 2006).

O contato com a natureza, além de propiciar a descoberta de sentimentos que o homem desvalorizou com o passar do tempo e que são da essência humana, como a autoexpressão, as relações interpessoais e a calma, ainda é a maneira das motivações intrínsecas do homem serem apreciadas e estimuladas.

O fazer algo pelo simples fato de que a finalidade está no próprio fazer, obter alegria somada ao prazer através da execução da atividade, é considerado uma atividade autotélica (do grego, *auto* que significa “por (ou de) si mesmo”, e *telos* que significa “finalidade”). Ou seja, o esporte praticado na natureza, como, por exemplo, o *trekking*, pode ser considerado um esporte autossuficiente, envolvente, em que a finalidade está na própria atividade, desempenhada sem a expectativa de algum benefício futuro, mas simplesmente porque realizá-la é a própria recompensa. Eis aí a ideia do termo autotélico.

As práticas que envolvem tais características proporcionam às pessoas o saciar de necessidades profundas, contribuindo assim para a felicidade, na maneira positiva de ver a realidade, no estar bem consigo mesmo, tornando a vida mais envolvente, dinâmica e significativa; e

assim resulta em uma experiência ótima, focando nossa energia psíquica, como a atenção, em objetivos internos estabelecidos pelos próprios praticantes, e culminando na colheita de prazeres que se somam às satisfações indescritíveis, contribuindo para um combate à entropia que é natural à nossa espécie (MIRANDA, 2000).

Praticando atividades que favorecem o “fluir”, tornamos o momento presente mais agradável, ganhamos autoconfiança e harmonia, liberamos nossa energia psíquica de forma positiva (canalizando-a para coisas construtivas), fazendo com que a alienação dê lugar ao envolvimento, a satisfação substitua o tédio e a nossa vida se transforme.

REFERÊNCIAS:

BENTO, Jorge. Desporto, cidade e natureza. Introdução ao tema. In: DACOSTA, L. P. **Environment and sport ...an international overview. Meio Ambiente e desporto - uma perspectiva internacional.** Universidade do Porto: Faculdade de ciências do desporto e de educação física, 1997.

CONSTANTINO, José Manuel. Desporto, Cidade e natureza: Espaço Público e Cultura Ecológica. In: DACOSTA, L. P. **Environment and sport ...an international overview. Meio Ambiente e desporto - uma perspectiva internacional.** Universidade do Porto: Faculdade de ciências do desporto e de educação física, 1997.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade.** São Paulo: Saraiva, 1992.

DACOSTA, Lamartine da. Desporto e Natureza: tendências globais e novos significados. In: DACOSTA, L. P. **Environment and sport ...an international overview. Meio Ambiente e desporto - uma perspectiva internacional.** Universidade do Porto: Faculdade de ciências do desporto e de educação física, 1997.

KIDANE, Fekrou. The Olympic Movement and Environment. In: DACOSTA, L. P. **Environment and sport ...an international overview. Meio Ambiente e desporto - uma perspectiva internacional.** Universidade do Porto: Faculdade de ciências do desporto e de educação física, 1997.

KILPELÄINEN, Tuija. Recreation and sport in the natural environment. In: DACOSTA, L. P. **Environment and sport ...an international overview. Meio Ambiente e desporto - uma perspectiva internacional.** Universidade do Porto: Faculdade de ciências do desporto e de educação física, 1997.

MORAGAS, Miguel de; DACOSTA, Lamartine (Org.). **Universidad y Estudios Olímpicos - Seminários España-Brasil** 2006. Barcelona: Universidade Autônoma de Barcelona - Centre d'Estudis Olímpics, 2007, p. 319-327.

RIBEIRO, Samuel. **Saúde! É vital.** São Paulo: Abril, set 2007.

MIRANDA, Renato. **Motivação no Trekking, Um Caminhar nas Montanhas.** Tese de doutorado. Universidade Gama Filho, 2000.

PINTO, Mônica Ribeiro. **Obras inacabadas geram prejuízos em Foz do Iguaçu.** 2006. Disponível em: www.fepasc.org.br/?action=read&id=5378&id=13918&system=news. Acesso em: 15 set. 2007, 21:29.

SERRES, Michel. **O Contrato Natural.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

TAVARES, O.; DACOSTA, L.; MIRANDA, R. **Esporte, Olimpismo e Meio Ambiente: visões internacionais.** Rio de Janeiro: Gama Filho, 2002.

LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA: RELAÇÕES PARA AÇÃO PEDAGÓGICA

Graziany Penna Dias

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo compreender o lazer enquanto fenômeno social constituído historicamente, e suas relações com a educação física no que tange a prática pedagógica. Num primeiro momento, podemos dizer que as tais relações nem sempre são muito fáceis de serem desenvolvidas, já que existem muitas discussões a respeito. Entretanto, acreditamos ser possível estabelecer mediações compreendendo melhor tanto o lazer, enquanto um fenômeno social, como a educação física, enquanto disciplina escolar e área do conhecimento que trata dos elementos da cultura corporal de movimento (COLETIVO DE AUTORES, 1993).

Neste sentido, partiremos dos saberes clássicos produzidos pelos autores no campo do lazer e da educação física como forma de nos apropriarmos das discussões pertinentes ao presente texto. Cabe esclarecer que entendemos que o saber clássico ao qual estamos nos referindo não deve ser confundido com um saber tradicional ou antigo; a visão de clássico aqui pensada tomamos emprestada de Saviani (2005a), que compreende o clássico como aquilo que se produziu de fundamental em termos de conhecimento. Portanto, iremos buscar os conhecimentos essenciais no campo do lazer que possam contribuir para a ação pedagógica em educação física.

Inicialmente, cabe também destacarmos o que estamos entendendo por ação pedagógica, que não deve ser confundida com as ações meramente escolásticas. Entendemos o pedagógico na visão proporcionada por Gramsci, (1995, p. 37) quando diz que:

“[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolásticas”, [...]. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo o indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de “hegemonia” é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais” (GRAMSCI, 1995, p. 37).

Neste sentido, cabe compreendermos que também no lazer se inscrevem relações pedagógicas que tendem a dar-lhe um determinado sentido voltado para uma determinada visão de homem e de mundo. Compreender isto implica entender que a sociedade, como um todo, não se constitui num bloco homogêneo, harmonioso e tampouco estático. Ao contrário, esta é constituída por classes com interesses muitas das vezes divergentes e antagônicos; e tais interesses vão refletir em maior ou menor grau nos vários elementos que compõem a realidade, tais como a educação física e o lazer.

Partindo, portanto, para as discussões sobre o lazer, cabe entendermos com mais profundidade e propriedade sobre este, o que implica abordar o lazer para além da sua aparência e do senso comum. Pois, se perguntássemos a alguém que não esteja estudando tal área o que é o lazer, possivelmente, as respostas seriam: “descanso”, “entretenimento”, “nada fazer”, “momento para não se pensar em nada”, e tantos outros.

Tais respostas, claro, iriam refletir a visão imediata que a grande maioria das pessoas tem sobre o lazer, que não é por mero acaso; pois tais visões também são veiculadas por tendências no campo do lazer (que veremos mais adiante) que têm determinadas intenções. Na visão dos autores Victor Melo e Edmundo Alves Junior (2003), são os modos de endereçamento¹⁴¹ que visam ajustar comportamentos e atitudes para um determinado tipo de homem e trabalhador, em que pesem os interesses de uma determinada ordem social, tal como vem acontecendo, por exemplo, no campo educacional¹⁴².

Neste sentido, para compreender o lazer, faz-se necessário que transitemos análises mais complexas do que o próprio fenômeno nos aponta, procurando percebê-lo para além da sua aparência imediata; e, para tal, faz-se necessário compreender, portanto, como o lazer tem se constituído ao longo dos tempos, e neste processo entender o que o lazer foi, é e o que pode vir a ser.

Numa perspectiva crítico-dialética, iremos notar que o lazer foi se modificando ao longo dos tempos e que suas modificações se relacionam com a estrutura social de cada período histórico. De acordo com Melo e Alves Junior (2003, p. 02),

“[...] a contínua busca de formas de diversão não significa ter sempre existido o que hoje chamamos por lazer, na medida em que tais formas de diversão guardam especificidades condizentes com cada época, que devem ser analisadas com cuidado. Por certo existem similaridades com o que foi vivido em momentos anteriores – e mesmo por isso devemos conhecê-los –, mas o que hoje entendemos como lazer guarda peculiaridades que somente podem ser compreendidas em sua existência concreta atual. O fato de haver equivalências não significa que os fenômenos sejam, os mesmos” (2003, p. 02).

Inclusive, em termos de denominação, a palavra “lazer” só é utilizada a partir de um determinado momento da história como veremos.

A CONSTITUIÇÃO DO LAZER NO MUNDO OCIDENTAL

Para compreendermos a constituição histórica do lazer, neste momento do texto partiremos para a análise do lazer relacionado com as esferas do trabalho e da cultura, no mesmo espírito de Werneck (2000). Acreditamos que, realizado desta forma, a compreensão acerca deste fenômeno será bem mais ampla e profunda, na medida em que o lazer não é uma entidade metafísica que se encontra no mundo *per se*, mas antes ela se encontra dentro de uma totalidade concreta que tanto a condiciona como é condicionada por ela, numa visão dialética.

- O LAZER NA ANTIGUIDADE CLÁSSICA

Dissertar sobre o lazer na antiguidade clássica (séc. VIII a.c. ao séc. V d.c.) perfaz que façamos duas colocações. Primeiro, a palavra “lazer” nem existia nem era utilizada naquele momento, a expressão que se utilizava para designar o que nós entendemos como lazer era o *otium* (ócio), e mesmo assim podemos dizer que “lazer” e “ócio” não podem ser utilizados como sinônimos, ou seja, não são a mesma coisa. A segunda colocação é que a antiguidade clássica se encontra dividida em dois momentos: um grego e outro romano.

No tocante à Grécia, cabe destacarmos que no campo da cultura valorizava-se acima de tudo o culto aos valores nobres, tais como a verdade, a bondade, a beleza, entre outros (MELO; ALVES JUNIOR, 2003). E, na compreensão do pensamento grego da época, para que uma pessoa pudesse se entregar a tais momentos de contemplação, era necessário que ela estivesse liberada das tarefas necessárias à manutenção da sociedade, ou seja, ela não poderia contemplar a realidade se ela tivesse que trabalhar, pois esta atividade retirava o tempo disponível para esse princípio de vida.

Cabe dizermos que tal estado de contemplação não significava um tempo de desocupação, um nada fazer, mas um momento de crescimento espiritual tão importante à constituição da sensibilidade humana, elemento muito valorizado naquele momento. Para os gregos, a beleza tinha um fundamento muito diferente dos dias de hoje. Para eles, esta

“[...] decorria da capacidade de degustar a essência dos objetos, dos acontecimentos e das idéias. Nessa perspectiva, o lazer poderia contribuir com o aprimoramento da sensibilidade e com a educação do gosto, tão imprescindíveis ao alcance de virtudes” (WERNECK, 2000, p. 26).

Um outro destaque que cabe acenarmos é a visão pejorativa do trabalho naquele momento. Ou seja, o trabalho enquanto um elemento inibidor do desenvolvimento humano e, por isso, mal visto na sociedade grega daquela época. Segundo Werneck (2000, p. 27), é o primeiro momento na história da humanidade, de que se tem notícia, no qual o trabalho é visto negativamente.

“Aqui, [período grego] temos as noções primeiras do trabalho como algo penoso e o lazer como o seu contraponto, pois este somente poderia ser usufruído se houvesse um total desprendimento das necessidades da vida produtiva. Além de ser concebido como ócio, momento de descanso, o lazer representava uma fonte de prazer, satisfação, liberdade, deleite, reflexão e realização, noção intimamente vinculada aos significados de cultura e educação” (grifo nosso).

Não obstante, o trabalho tinha de ser realizado, as tarefas cotidianas tinham de ser garantidas para possibilitar, inclusive, que uma parcela da sociedade grega pudesse ficar livre para a contemplação. Assim, o trabalho era realizado pelos escravos. De acordo com Melo e Alves Junior (2003, p. 03): “Articulava-se um princípio que justificava mesmo a escravidão: somente o homem que possui tempo livre é livre, já que, para ser livre, um homem deve possuir tempo livre”.

Entretanto, o lazer foi passando por mudanças após o declínio da civilização grega (também chamada de helênica) e com a ascensão romana. No tocante ao período romano, o modo de vida grego foi diluído na sua cultura, e isto trouxe mudanças marcantes no que tange ao lazer.

Primeiro, que os romanos eram um povo guerreiro e não viam o trabalho da mesma forma que o povo grego, ou seja, de forma negativa. Ao contrário, os romanos consideravam o trabalho como tarefa primordial à vida, e por isto era muito valorizado.

E isto era posto de tal maneira que o tempo de não-trabalho (*otium*) não concorria com o tempo de trabalho (*nec-otium*, que originou nossa palavra “negócio”), muito pelo contrário. O império Romano pensava estas duas esferas como inter-relacionadas. E isto de fato não era por acaso, mas tinha um fundamento político no tocante às relações de poder que se faziam necessárias, as que o império estabelecesse com a população, na maioria escrava, com o intuito de garantir a estrutura social e o poder romano.

Ao contrário dos gregos, o império romano tinha uma grande preocupação com a diversão para o povo, não ficando mais restrita a uma elite. Porém, tal diversão se inscrevia na seguinte dualidade: para uma elite destinavam-se as atividades de reflexão, contemplação (mais na perspectiva grega), e para a grande massa eram organizadas e oferecidas práticas

de distração e alienação, que inauguraram na história da humanidade a chamada política do “pão e circo”.

Na busca de se manter no poder, o império romano necessitou controlar a população por meio dos espetáculos no Coliseu, dentre os quais as disputas entre gladiadores eram muito chamativas¹⁴³, direcionando o “olhar” da massa para outras direções que não as dos problemas políticos da época. De acordo com Melo e Alves Junior (2003, p. 04):

“Em Roma, portanto, tem início o uso instrumental do tempo de não-trabalho, que até os dias de hoje permanece de certa forma. A criação e manutenção de uma máquina poderosa de sonhos (televisão, cinema etc.) procura, de algum modo, o controle social, difundindo valores que interessam para a manutenção da ordem. Se antes era o Coliseu, hoje são os estádios de futebol e a televisão”.

Não obstante, conforme os próprios autores também destacam, tal constatação não deve implicar numa desmobilização das nossas possibilidades de intervenção no campo do lazer. Pois tais processos de controle, embora muito fortes e presentes, não são absolutos, nos permitindo possibilidades de resistência e reelaboração. E esta reflexão é muito importante quando mais a frente pensarmos nas ações no campo da animação socio-cultural no qual a educação física tem muito a contribuir.

A prova, inclusive, do que dissemos, anteriormente, pode ser comprovada no próprio declínio do império romano, dando lugar ao mundo medieval, que veremos a seguir.

O LAZER NA IDADE MÉDIA

Na idade média (séc. V d.c. ao séc. XV d.c.), algumas referências se tornam importantes para compreendê-la na sua interface com o lazer. Na época medieval a sociedade havia se redimensionado. Sob o advento do modo de produção feudalista, o povo foi dividido em duas partes, guerreiros e trabalhadores, que deviam obediência ao senhor feudal, dono da terra. E nestas relações, a igreja católica tinha um papel essencial ao promover e justificar as relações sociais desiguais da época (HUBERMAN, 1969).

As concepções de trabalho e lazer passam a tomar outros contornos, nos quais um novo elemento passa a ser o grande definidor: DEUS (WERNECK, 2000, p. 30). Assim, os vários elementos que compunham a realidade eram explicados e justificados por Deus, sob o argumento de que isto tudo faria parte do plano divino que o mesmo havia reservado para o homem na terra.

Um exemplo foi o argumento de que os servos deveriam obediência aos senhores feudais e reis, na medida em que estes eram os representantes de Deus na terra. E neste ínterim, o temor a Deus era algo que permitia às elites dominantes da época controlar a sociedade com maior vigor.

Neste sentido, tudo o que era considerado enquanto prática mundana e fora da ordem divina era considerado uma grave transgressão que deveria ser proibida. E, com a ascensão do puritanismo¹⁴⁴, o trabalho e o lazer passam a tomar conotações divergentes, de modo que o trabalho passa a ser amplamente valorizado, e o lazer desvalorizado e vigiado pelos preceitos religiosos da época.

No tocante ao trabalho, este passa a ser amplamente valorizado, na medida em que ele representa uma atividade de purificação e algo fundamental, portanto, para a humanidade, já que o acúmulo de riquezas passa a ser encarado como uma coisa aceitável. Claro que o trabalho, como já anotamos anteriormente, teve valorização em momentos precedentes, porém o diferencial é que a valorização do trabalho se reveste de uma dimensão religiosa.

De acordo com Werneck (2000), o trabalho é encarado como algo penoso, mas necessário, acompanhando as ideias de castigo e purificação ante ao pecado original. Tal ideia, inclusive, encontra-se expressa no Antigo Testamento, no qual o trabalho é tido como sacrifício por representar a punição de Deus ante ao pecado original. No livro de Gênesis, encontra-se escrito no terceiro capítulo, versículo 19: “No suor do teu rosto comerás o teu pão, até que te tornes à terra”.

No tocante ao lazer, este passa a ser mal visto pela mesma veste religiosa do trabalho. Assim, o tempo de não-trabalho passa a ser visto como algo pecaminoso. Segundo Melo e Alves Junior (2003, p. 05), com base nas ideias daquela época:

“O não-trabalho deixa de ser encarado como apenas um vício e passa a ser considerado inimigo do trabalho e um dos maiores pecados ao qual se pode subme-

ter a espécie humana: “O trabalho enobrece o homem, o ócio não”.

Nesta linha, os momentos de não-trabalho passam a ser orientados para a busca da paz e da purificação da alma evitando as tentações causadas pelos prazeres da carne. Neste sentido, o lazer passou a ser vigiado e as festividades só eram permitidas se fossem desprovidas dos prazeres da vida mundana (WERNECK, 2000).

Porém, a questão que se colocava para as elites da época era a de que os momentos de lazer pudessem representar um momento de subversão à lógica de sua dominação feita pela religião. Um filme que espelha bem esta questão do lazer naquele período é o filme “O Nome da Rosa”¹⁴⁵ (1986), inspirado na obra de Umberto Eco¹⁴⁶ que leva o mesmo nome.

Nesta obra, o riso era tido como algo pecaminoso, que dissipava o medo imposto pela lei religiosa sob o interesse da sociedade feudal. Segundo Eco (apud Werneck, 2000, p. 35): “O riso distrai, por alguns instantes, o aldeão do medo. Mas a lei é imposta pelo medo, cujo nome verdadeiro é temor a Deus”.

De acordo com Werneck (2000, p. 35),

“O riso era o primeiro passo ao pecado, à alegria, à entrega ao prazer. Por essa razão, ele deveria ser banido da vida de todo bom cristão. Mantendo-se a noção de trabalho como sacrifício moralmente necessário para a salvação da alma. Dessa forma, tanto o trabalho como os momentos festivos concebidos como lazer deveriam ser controlados, desprovidos dos indolentes prazeres da vida mundana”.

É nessa linha que inclusive a expressão “lazer” aparece com vigor. Do latim *licere*, que significa “lícito”, ou seja, era mesmo a ideia de dizer o que era lícito ou ilícito no que tange aos momentos de não-trabalho. Por sua vez, o lazer passa então a ser moldado de acordo com os padrões estabelecidos da época.

E nesta questão da ampla valorização do trabalho, pode-se dizer que ela foi mantida até os dias de hoje, porém revestida não somente pelo viés religioso, mas pela própria dinâmica da sociedade capitalista como veremos a seguir.

O LAZER NA MODERNIDADE E ATÉ OS DIAS ATUAIS

No feudalismo os homens não eram escravos, mas não eram livres, tendo que se subordinar ao senhor feudal por laços até mesmo religiosos. Porém, no capitalismo esta estrutura é superada dando espaço a uma nova configuração na qual os homens são postos “livres” para venderem a sua força de trabalho para quem puder lhes dar emprego. É um momento onde a mão-de-obra passa a ser explorada, transitando para formas mais alienadas (MARX, 2004) de existência (ou talvez melhor falar em sobrevivência). E isto vai trazer novas configurações no trabalho e lazer.

Na modernidade, um momento que é bem considerado nas análises sobre o trabalho e lazer é o último quartel do século XVIII, no qual a organização do trabalho foi, vertiginosamente, transferida para as fábricas, o que implicou na chamada artificialização dos tempos de trabalho e não-trabalho.

Em outras palavras, o tempo diário da vida passou a ser demarcado pela jornada de trabalho, que, aliás, foi absurdamente excessiva nos momentos iniciais do capitalismo (cerca de 12 a 16 horas de trabalho).

Foi/é um momento da história da humanidade em que o homem teve/tem de se submeter à máquina. Inclusive, um filme que retrata bem esta situação, fazendo uma crítica contundente, é “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin, no qual o homem passa a ser assimilado pelo processo produtivo onde, praticamente, torna-se um apêndice da máquina à qual tem de se submeter.

O tempo¹⁴⁷ passa a ser a medida primordial para a classe capitalista auferir seus lucros. Não obstante, a expressão “tempo é dinheiro” passa a ser uma máxima até os dias de hoje. E nesta lógica, os tempos passaram a ser artificializados, como já anotamos anteriormente, e é a partir deste processo que podemos dizer que o lazer “aparece”¹⁴⁸ tal como nós o conhecemos hoje. Ou seja, diferentemente dos momentos históricos precedentes, a humanidade passa a ter os tempos de trabalho e não-trabalho definidos e inclusive regidos por lei, principalmente a partir do séc. XIX.

Para a classe trabalhadora, o tempo de trabalho, seja nos séculos passados como atualmente, é um tempo penoso, aviltante das condições humanas, e em nada se assemelha com a perspectiva ontológica, *work* (ANTUNES, 2004), na visão de pensadores como Marx, que concebiam o trabalho¹⁴⁹ como autofundador¹⁵⁰ do ser humano. Mas se aproxima da

visão que Marx havia atribuído ao trabalho na sua forma histórica, *labor* (ANTUNES, 2004), ou seja, dotado de um conteúdo negativo. Representa o trabalho alienado, explorado. O trabalhador não se reconhece na produção, não tem acesso ao produto de sua produção, não se reconhece enquanto parte do gênero humano (ibid.).

E na vigência destas condições, o trabalho passa a ser amplamente valorizado na sociedade e o lazer passou a ser encarado pelos trabalhadores como um momento de compensação das frustrações geradas no seio dos processos produtivos. Somadas a isto, as condições de trabalho que eram as mais inóspitas possíveis. Segundo Melo e Alves Junior (2003, p. 08), sobre as condições daquela época (séc. XVIII/XIX):

“De fato, era uma compreensão da classe dominante manter a pobreza dos trabalhadores, criando uma necessidade constante de trabalho e mantendo o exército de mão-de-obra disponível. Observamos que um excedente de mão-de-obra disponível fora gerado com a própria criação e adoção das máquinas a vapor¹⁵¹, pois estas substituíram muitos trabalhadores”.

Tais fatos promoveram insatisfações que culminaram com lutas organizadas dos trabalhadores, que iniciaram reivindicações por melhores condições de vida bem como pelo aumento do tempo “livre”.

De acordo com Werneck (2003), nas primeiras décadas do séc. XX foram acirradas as disputas entre capital e trabalho nos diversos países industrializados, ou em vias de industrialização, no que tange à regulamentação e redução da jornada de trabalho, o que implicou no aumento do “tempo livre”.

E isto trouxe ações da classe dominante no tocante a ter uma maior preocupação com o tempo de não-trabalho, pois este poderia atrapalhar o período de trabalho, pelos seguintes motivos: primeiro, que as diversões eram tidas como perigosas e perniciosas, já que, para além de manter os antigos estilos de vida (como festas, noitadas), poderiam deteriorar as forças físicas dos trabalhadores; segundo, que era um momento em que os trabalhadores se reuniam e poderiam tomar consciência de sua situação, promovendo uma intensificação das lutas e resistências. Talvez este segundo motivo fosse mais preocupante do que o primeiro. Nas palavras de Werneck (2000, p. 50),

“Na Europa do século XIX, os encontros dos operários em alguns locais ao final do expediente, tais com *pubs* e cafés, alcançaram proporções muito perigosas aos olhos da burguesia, que ultrapassavam a dimensão do lazer enquanto busca de prazer e realização. Essa preocupação voltava-se não para o perigo do lazer possibilitar a ocorrência do vício, mas para a sua utilização como pretexto para reunir os operários interessados em promover a mobilização política e o questionamento das suas reais condições de vida” (grifo da autora).

Neste sentido, as diversões passaram por um destacado controle por parte das classes dominantes, por meio da articulação entre poder judiciário, força policial e Igreja. Podemos constatar, novamente, a lógica do *licere*, porém não mais pela perspectiva religiosa, mas econômica, ou seja, só seria permitido o que não fosse atrapalhar os processos de produção (MELO; ALVES JUNIOR, 2003).

Uma iniciativa das classes dominantes foi reorientar as práticas populares de diversão dos trabalhadores, oferecendo (ou impondo) uma possibilidade controlada de divertimento. Nesta linha, muitas manifestações da cultura foram sendo perseguidas, como as touradas, brigas de galo, entre outras formas de diversão consideradas bárbaras e atrasadas.

Em substituição às ditas barbaridades, as classes dominantes ofereciam o esporte moderno (ASSIS, 2001; BRACHT, 2005) com todos os seus códigos, normas e sentidos que pudessem inscrever a população nos quadros modernos do capitalismo.

Somado ao processo de controle, que viemos destacando até então, abriram-se também as portas para a mercadorização do lazer, que, ao longo do séc. XX, e com grande força a partir de 1970, passa a ser um dos grandes filões a serem explorados pela grande indústria do entretenimento.

E sua perspectiva avança para formas mais tangíveis de práticas de lazer. Os avanços tecnológicos têm transferido as relações humanas para o isolamento na multidão. As relações têm sido mediadas pelos equipamentos disponíveis que impõem uma diminuição do contato entre as pessoas e com a natureza.

Se por um lado as tecnologias, como a internet, impõem contatos nunca considerados possíveis entre as pessoas separadas geograficamente

(BRUHNS, 2001), por outro têm trazido novas sociabilidades que deslocam o contato humano para o contato estabelecido pela tela. Desloca-se para a máquina a convivência. Desloca-se o real para a imagem.

No tocante às relações humanas, estas passam a transitar, juntamente, como as mercadorias, para a “sociedade do descarte”. Descarte de bens produzidos. Descarte dos valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, enfim, a busca das formas mais imediatas e tangíveis de relação humana.

Na esfera do lazer, isto tem remetido a novas formas de diversão como visto nas *lan-houses*. Na lógica da sociedade de consumo, o lazer tem sido posto como a promessa da grande indústria cultural na qual sua mercadorização o tem afastado como um direito social. O lazer passa a ser concebido, portanto, como um mero entretenimento, promovendo a distração alienante para escapar do tédio e matar o tempo (WERNECK, 2000).

E de fato iremos encontrar determinadas abordagens sobre o lazer que tendem a compreendê-lo como entretenimento, e outras que o compreendem para além desta visão. A seguir, trataremos sobre elas com o intuito de melhor compreender o lazer e como a educação física pode contribuir na ação pedagógica.

ABORDAGENS E CONCEITOS SOBRE O LAZER

Neste momento do texto, optamos por tratar, sistematicamente, as abordagens do lazer como forma de compreender o próprio lazer, já que conceitos sobre o lazer vão perpassar estas abordagens. De acordo com Marcellino (1990), as abordagens sobre o lazer podem ser agrupadas em: funcionalistas e críticas.

No tocante ao funcionalismo (oriundo da Teoria Funcionalista), este não nasce nas ciências sociais, embora tenha sido muito divulgado nesta área. Mas é trazido das Ciências Biológicas. Para esta área de conhecimento, a realidade é posta como dada e o que importa é conhecer o funcionamento desta realidade. Não há lugar para as contradições, mas sim para a integração (RAMOS, 2001).

As abordagens funcionalistas compreendem o lazer numa perspectiva acrítica e muito voltada para o senso comum no que tange a conceber o lazer como simples entretenimento. Estas são agrupadas em quatro perspectivas: romântica, moralista, compensatória e utilitarista.

A visão romântica perfaz uma visão saudosista do lazer praticado antigamente, ao passo que desconsidera as opções contemporâneas. Assim, já que não se pode voltar ao passado, também não se propõe ter novas opções, mantendo assim a ordem estabelecida. A abordagem moralista através do lazer objetiva afastar as pessoas das drogas lícitas e ilícitas, e de pensamentos e práticas considerados perniciosos, discurso bastante difundido pelos segmentos religiosos (OLIVEIRA, 2004). O lazer não é visto como possibilidade de emancipação.

A abordagem compensatória compreende as atividades de lazer como compensação do desgaste sofrido no âmbito do trabalho. “Nessa ótica, o lazer compensaria a insatisfação e a alienação do trabalho” (MARCELLINO, 1990, p. 37).

A abordagem utilitarista reduz o lazer apenas à função de “recuperação da força de trabalho, ou sua utilização como instrumento de desenvolvimento” (ibid.), em que pesem os interesses dos empregadores. Esta abordagem vê o ser humano como uma máquina e o lazer enquanto um elemento necessário para que volte a produzir, mantendo o funcionamento do sistema.

De acordo com Marcellino (1990), estas abordagens identificadas como funcionalistas são “altamente conservadoras”, buscam a “paz social”, “a manutenção da ordem”, não compreendendo o lazer como direito social e veículo de educação de uma outra ordem social.

Dentro de uma outra perspectiva crítica ao funcionalismo, Marcellino fala em outras três abordagens (1990 apud LOMBARDI, 2005), a saber: visão crítica fechada, visão ecológica ingênua e visão crítica criativa.

A visão crítica fechada ou visão crítica míope compreende a realidade e o lazer de forma crítica, porém contribui para a manutenção do *status quo*, já que não concebe o lazer como veículo de transformação enquanto a infraestrutura social não for modificada. Esta visão se assemelha em muito com a perspectiva crítico-reprodutivista destacada por Saviani (2005b) sobre as teorias da educação¹⁵².

A visão ecológica ingênua entende o lazer “como um estilo de vida gerador espontâneo de uma nova consciência” (LOMBARDI, 2005, p. 29), e nesta perspectiva as mudanças podem ocorrer pela vivência de valores ecológicos, não importando o tipo de política em que se encontrem inseridos.

Já a visão crítica criativa pensa e age na possibilidade de mudanças sociais por meio de ações no plano cultural, pensa o lazer enquanto prática educativa que possa contribuir com as transformações sociais que rompam com o modelo social vigente.

Segundo Marcellino, (1993, p. 187) sobre esta perspectiva crítica:

“Contrapõe-se a essa visão, que denomino ‘funcionista’ do lazer, e que o concebe como instrumento de dominação, aquela ‘crítica’ que o entende como um fenômeno gerado historicamente e do qual emergem valores questionadores da sociedade como um todo e sobre o qual são exercidas influências da estrutura social vigente. Assim, a admissão da importância do lazer na visão moderna significará-lo como um tempo privilegiado para a vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural. Mudanças necessárias a implantação de uma nova ordem social” (grifos do autor).

Neste sentido, um conceito/concepção de lazer (dentre as muitas compreensões existentes¹⁵³ já construídas) pode ser visto em Marcellino (1990, p. 31), o qual entende o lazer

“[...] como a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no ‘tempo disponível’. O importante, como traço definidor, é o caráter ‘desinteressado’ desta vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação”.

Este conceito procura ampliar a visão, geralmente restrita, com a qual o conceito de lazer aparece nos meios de comunicação que só compreendem o lazer como sendo atividades recreativas ou eventos de massa. O lazer representa muito mais do que algumas atividades e o entretenimento. E mais, o lazer representa também possibilidades. Pois, ainda que chegássemos a uma compreensão de que o lazer compreende as várias manifestações da cultura, não podemos esquecer que, seja a cultura seja o lazer, estes não são elementos desgarrados da realidade em que se encontram.

Aprofundando mais nas contribuições de Marcellino (2006, p. 08), devemos levar em conta que o lazer não deve ser entendido só pelo conteúdo da ação. Pois,

“Se para algumas pessoas o futebol, a pescaria, a jardinagem constituem atividades de lazer, certamente

isso não se verifica, em todas as oportunidades, para o jogador profissional, o pescador que depende da sua produção, ou para o jardineiro”.

Neste aspecto, o tempo deve ser compreendido como um “tempo livre” ou tempo liberado das obrigações profissionais, familiares, sociais e religiosas. Aliás, veja-se que o “tempo livre” deve sempre ser considerado com ressalvas, pois, do ponto de vista histórico, nenhum tempo pode ser considerado livre de coações e normas de conduta sociais.

Um outro aspecto a ser considerado é a percepção da atitude da pessoa com relação a determinada manifestação e experiência no campo do lazer, pois verifica-se como principal busca o prazer, a satisfação provocada pela atividade.

Este é um parâmetro importante a ser considerado e também analisado, mas nunca considerado isoladamente, de maneira a chegar ao equívoco de definir o lazer exclusivamente pela perspectiva do prazer. Pois outros instantes da vida também proporcionam (ou deveriam proporcionar) prazer. Um exemplo é o trabalho, principalmente quando ele transita mais para a perspectiva do *work* (criativo) do que *labor* (alienante). Infelizmente, vivemos em um momento onde observa-se mais a segunda perspectiva. De acordo com Melo e Alves Junior (2003, p. 31),

“Lamentavelmente, da maneira como tem se organizado, de forma alienante e fragmentada, podemos dizer que um número significativo de pessoas não tem prazer em sua jornada, o que contribui para a compreensão de que a felicidade estaria restrita aos instantes de lazer. Algo como: ‘sou infeliz no trabalho, mas no lazer eu recupero a felicidade’”.

Estas observações também são importantes para podermos qualificar as práticas que muitos denominam de lazer e que, na verdade, não o são. Com as mudanças recentes, as empresas têm, cada vez mais, promovido políticas de integração¹⁵⁴ dos seus trabalhadores como forma de promover um ambiente de prazer para seus funcionários, chegando-se até mesmo a se falar em lazer no trabalho. Tais iniciativas não devem ser confundidas com o lazer. Inclusive, Melo e Alves Junior (2003, p. 37) chegam a denominar tais iniciativas de “pseudoludicidade do trabalho”. Um exemplo são as ações feitas por algumas empresas em que, no local de trabalho,

os empregados dispõem de sala de repouso, máquinas de fliperama e outras possibilidades de “diversão”.

“O que não se explica, contudo, é que esses mesmos indivíduos trabalham 12, 14 até 16 horas por dia. Por trás de um benefício, encontramos, na verdade, uma forma de prolongar a jornada e manter o trabalhador mais tempo no espaço de trabalho”.

O lazer tem passado, com grande ênfase no momento (seja pela ampliação do setor de serviços, seja com o advento das novas tecnologias), por um amplo processo de instrumentalização.

O lazer tem sido tratado, pelo setor dominante, como mercadoria a ser vendida para quem puder pagá-la, e os aspectos de alienação, do repor as energias, ou seja, do instante de lazer ser um momento para se “parar de pensar nas coisas”, têm sido uma máxima. Ficam então algumas indagações: quais as possibilidades de contraposição à visão funcionalista do lazer?; Como a educação física pode contribuir? A seguir, procuraremos levantar elementos que possam contribuir com o debate.

LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA: RELAÇÕES E APONTAMENTOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste momento do texto, procuraremos nos basear nas discussões acumuladas no campo da educação física em face ao lazer. Num primeiro momento, cabe destacar que a educação física tem se apropriado das discussões sobre o lazer, recentemente. Pensar o lazer era pensar na recreação, numa perspectiva muito mais dos famosos manuais de recreação, que consistiam mais em um grande repertório de atividades, brincadeiras e jogos a serem aprendidos e realizados com os alunos.

De fato, a recreação é mais antiga na história da educação física do que o lazer. Pode-se dizer que a recreação aparece juntamente com a própria constituição desta disciplina¹⁵⁵ (por volta do séc. XVIII-XIX).

O lazer, numa perspectiva crítica, tem sua presença na área da educação física em momentos posteriores ao do seu aparecimento no Brasil, por volta da década de 1970, com os estudos de Joffre Dumazedier, no campo da sociologia do lazer.

A partir deste momento, o lazer passou a ser entendido de forma mais ampla e crítica. No tocante à educação física, foi a partir da década de 1980 que a área passou a compreender o movimento humano sob outros enfoques de caráter mais crítico. Acreditamos que a educação física passou a estudar o campo do lazer devido a este compreender, também de forma crítica, muitas das manifestações lúdicas da cultura corporal, a princípio pelo campo da recreação.

Werneck (2003) destaca que uma interlocução dialética da educação física com o lazer se faz muito importante, na medida em que este último pode ser viabilizado nos projetos pedagógicos, políticos e sociais, no campo da educação física. E o lazer pode contribuir com uma formação mais ampla e crítica dos professores formados na área da educação física.

No âmbito do lazer, as discussões feitas, que se aproximam em muito com o viés pedagógico da educação física, têm compreendido o lazer como um veículo de educação de caráter mais assistemático do que sistemático (educação escolar). E, nesta perspectiva educacional, o lazer é encarado pelo seu duplo aspecto educativo: a educação *pelo* lazer e a educação *para* o lazer.

Compreender tal aspecto se torna importante para o professor de educação física que, ao atuar no campo do lazer, passa a ter a denominação de animador sociocultural, um profissional que tem a mediação como elemento principal na sua atuação. A mediação aqui é compreendida sob o aspecto de “negociação” entre seu público-alvo e a composição de seu programa de intervenção, que deve, desta forma, compreender as pessoas como partícipes, ativamente, do processo.

Entendemos a mediação¹⁵⁶ como uma categoria importante de ser pensada pelo profissional do lazer, no que tange a perceber que as experiências e vivências no campo do lazer têm relação com elementos macroestruturais da sociedade, e que, portanto, as relações de poder encontram-se presentes. A mediação perfaz a ideia de que todos os fatos possuem uma relação entre si, e tratá-los individualmente sem estabelecer uma relação existente significaria o esvaziamento do seu conteúdo (CURY, 2000; KUENZER, 1998). E mais, as mediações entre os elementos macro e micro são sempre dialéticas, o que abre passagem para as possibilidades de intervenção e contraposição no campo do lazer.

No tocante ao duplo aspecto educativo do lazer, a educação *pelo* lazer deve ser compreendida em termos do potencial das atividades, ma-

nifestações e vivências neste campo, para se trabalhar valores, comportamentos, condutas, que possam ampliar a visão das pessoas sobre o lazer, entendendo-o como um direito e não uma mercadoria. Ou seja, o lazer compreendido dessa forma torna-se veículo de educação.

A educação *para* o lazer perfaz que o animador possa trabalhar com os principais padrões culturais, a saber: cultura erudita, cultura popular e cultura de massa (MELO; ALVES JUNIOR, 2003). Segundo os autores, cabe saber atuar com as manifestações, experiências e vivências presentes nestes padrões de organização cultural e que não são estanques, mas têm algumas particularidades. A cultura erudita precisa ser socializada, principalmente, com os segmentos da sociedade que não têm acesso. A cultura popular tem que ser resgatada, pois vem sendo corroída pela própria cultura de massa, que a tem degradado e reorientado sob um viés amplamente mercadológico, que tem produzido formas tangíveis de cultura que pouco contribuem com o ser humano, sob os vários aspectos que se queira analisar.

De acordo com Marcellino (2002, p. 105), o lazer pensado sob este duplo aspecto educativo tem possibilidades de se constituir numa verdadeira “pedagogia da animação”, em que o enfoque essencial estaria ligado à “criação de *ânimo*, à provocação de *estímulos*, e à cobrança da *esperança*”. E que aponta para formas mais elevadas de relação social.

Um outro apontamento importante para a educação física, e que é oriundo do campo do lazer, são os seus conteúdos culturais. A busca por determinada manifestação do lazer envolve a satisfação por determinada aspiração dos seus praticantes. Baseado em Dumazedier (apud, 2006), Marcellino destaca que os conteúdos do lazer podem ser classificados de acordo com a preponderância no desenvolvimento das atividades. E acrescenta:

“Os vários interesses que as aspirações pela prática do lazer envolvem, formam um todo interligado e não constituído por partes estanques. A distinção só pode ser estabelecida em termos de predominância, representando escolhas subjetivas, o que evidencia uma das características das atividades de lazer – a opção” (MARCELLINO, 2006, p. 17).

A classificação, portanto, mais difundida perfaz seis áreas, a saber: os interesses físicos, artísticos, intelectuais, os manuais, os turísticos e sociais. Podemos dizer que no geral o professor de educação

física, enquanto animador sociocultural, fica restrito mais a um desses interesses, os interesses físicos que compreendem as práticas esportivas, ginásticas e atividades onde prevalece o movimento, e o exercício físico. Por formação, o professor de educação física tem mais intimidade com esta área em questão.

Faz-se importante que os outros interesses culturais do lazer possam ser garantidos nos projetos, políticas de lazer; como forma de proporcionar às pessoas o acesso a toda esta gama de manifestações que compõem o campo do lazer.

Um outro apontamento, a nosso ver central, para pensar nas práticas de lazer se refere aos níveis de envolvimento nas atividades de lazer. De acordo com Marcellino (2006), em momentos de lazer e recreação verificam-se duas posturas: ativa e passiva.

Pautado em Dumazedier, Marcellino destaca que o aspecto da prática e do consumo vai depender do nível de envolvimento das pessoas com determinada manifestação da cultura.

Neste sentido, implica dizer que a prática pura e simples pode não implicar em ação; e consumo não necessariamente pode significar passividade.

Assim, para se estabelecer o nível de envolvimento, Marcellino (2006) destaca que deve-se observar os seguintes níveis de apropriação pelos indivíduos das manifestações culturais. São eles:

- Elementar: caracterizado pelo conformismo;
- Médio: onde prepondera a criticidade;
- Superior ou inventivo: quando imperam os processos criativos.

Nesta categorização, cabe ao professor de educação física que, em suas intervenções no campo do lazer, ele possa proporcionar aos participantes um trânsito de níveis mais elementares de prática de lazer para níveis mais superiores de vivência, nos quais as pessoas se tornam sujeitas de sua prática e passam de uma práxis utilitária, onde apenas lidam com os elementos da realidade, para uma práxis transformadora, onde criam e recriam a própria realidade (KOSIK, 1976).

Uma contribuição que trazemos da área da educação física para o campo do lazer, e que acreditamos poder contribuir com estes níveis, são os métodos criativos abordados por Taffarel (1985). Seriam eles: a) método das perguntas operacionalizadas; b) método análise; c) método análise-síntese, d) método *brainstorming* (tempestade de ideias); e método *checklist* (lista de checagem)¹⁵⁷. Estes métodos, a nosso ver, podem ser utilizados

nos diversos interesses culturais do lazer como forma de possibilitar níveis mais superiores de prática.

Um outro apontamento importante é que na área da educação física muito se tem produzido em termos de pensar os elementos da cultura de forma crítica e criativa. Um exemplo é a perspectiva dos jogos cooperativos¹⁵⁸ que trazem formas variadas e interessantes, sob o ponto de vista crítico.

Nesta linha, entendemos que, dialeticamente, o lazer tem muito a contribuir com a educação física no que tange às suas discussões macro-estruturais. E a educação física tem muito a contribuir com este primeiro no que tange à realização de projetos que possibilitem ampliar as vivências humanas para formas mais críticas e criativas, que por sua vez possam contribuir com a transformação da realidade, mostrando que os homens e as mulheres continuam a fazer história.

REFERÊNCIAS:

ANTUNES, Ricardo. Trabalho. In: WERNECK, Christianne Luce Gomes (org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 227-232.

_____. **Os Sentidos do trabalho** - ensaio sobre a afirmação e a negação do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ASSIS, Sávio. **Reinventando o esporte**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BROTO, Fábio Otuzzi. **Jogos cooperativos: se o importante é competir o fundamental é cooperar**. São Paulo: Cepeusp, 1995.

BRUHNS, Heloísa Turini. Lazer, trabalho e tecnologia: refletindo sobre a necessidade de novos conceitos. In: BRUHNS, Heloísa Turini & GUTIERREZ, Gustavo Luis (orgs.). **Representações do lúdico: II ciclo de debates “lazer e motricidade”**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 71-89.

CORREIA, Marcos Miranda. **Trabalhando com Jogos Cooperativos**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS, Graziany Penna et al. A Criança Enquanto Produtora de Cultura: Apontamentos para pensar prática pedagógica. In: **Anais do XI EnFeFe**. Niterói, RJ: UFF, 2007.

ECO, Umberto. **O Nome da Rosa**. Rio de Janeiro: Record, 1986.

FIOD, Edna Garcia Maciel. Politecnia: a educação do molusco que vira homem. In: AUED, Bernadete Wrublewski. **Educação para o (Des)emprego (ou quando estar liberto da necessidade do emprego é um tormento)**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 83-108.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER. Desafios Teórico-Methodológicos da relação trabalho-educação e o papel da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 3ª ed. Petrópolis, RJ, 1998, p. 55-75.

Lazer: Concepções. In: WERNECK, Christianne Luce Gomes (org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, pp. 119-125.

LOMBARDI, Maria Ivone. **Lazer como prática educativa: as possibilidades para o desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Dissertação de Mestrado, 2005.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer**: uma introdução. 4 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Pedagogia da Animação**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. Perspectivas para o lazer: mercado ou sinal de utopia? In: MOREIRA, Wagner W. (org.) **Educação Física e esporte: perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 1993. p. 181-196.

_____. **Lazer e educação**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

_____. **Salário, preço e lucro**. Bauru, SP: EDIPRO, 2004.

MELO, Victor Andrade de; ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond. **Introdução ao lazer**. Barueri, SP: Manole, 2003.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Sobre Lazer, tempo e trabalho na sociedade de consumo. **Conexões**, v. 2, n. 1, p. 20-34, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. Os Limites da Noção de Competência sob a perspectiva da Formação Humana. In: **Movimento: revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**. Niterói: Intertexto n 04, set. 2001, p. 47-64.

Múltiplos Olhares – Lazer: Concepções e Significados. In: **Revista do Centro de Estudos de Lazer e Recreação - Licere**, vol. 01, n°. 01, 1998, pp. 09-46.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005a.

_____. **Escola e democracia**. 37 ed. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo), 2005b.

SHIROMA, Eneida Oto. O “modelo japonês” e a educação do trabalhador **Pro-Posições – Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação**. Campinas, vol. 02, n.º. 02, p. 61-67, 1991.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

WERNECK, Christianne Luce Gomes. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte: Ed. UFMH; CELAR-DEF/UFMG, 2000.

_____. Recreação e lazer: apontamentos históricos no contexto da educação física. In: WERNECK, Christianne Luce Gomes & ISAYAMA, Hélder Ferreira (orgs.). **Lazer, Recreação e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, pp. 15-56.

COMPREENSÕES SOBRE O LAZER: UMA ANÁLISE DOS PLEITOS DE MINAS GERAIS DO PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE EM 2008

Roseana Mendes

Carlos Fernando Ferreira da Cunha Junior

Estudos em diferentes áreas identificam que tem ocorrido no país um agravamento dos problemas sociais, sobretudo em relação às áreas consideradas essenciais, como é o caso da educação, saúde, segurança pública, esporte e lazer; comprometendo aspectos importantes da qualidade de vida da população.

A partir da década de 90, o mundo acompanha um aumento das desigualdades, com a redução dos direitos sociais e trabalhistas. O crescimento significativo dos níveis de pobreza, de violência e de exclusão social agrava a crise social. A desigualdade social, presenciada e vivenciada historicamente, nos remete a uma busca de soluções para minimizar os problemas da população brasileira, agravados pelo crescimento desordenado e pela necessidade de ampliar o mercado na relação do mundo capitalista. Essa desigualdade gera uma participação popular e a criação de organizações não governamentais, que, neste período, se fortalecem enquanto campo político, e apropriam-se de ações sociais em benefício da comunidade. Essa mudança na dinâmica das ações voltadas para melhorar a condição de vida dos sujeitos identifica a necessidade de políticas públicas que garantam, a todos, direitos sociais. Os governos locais foram os mais influenciados com essa modificação do mundo contemporâneo, “pois é no município que a população vive e é nele que toda e qualquer forma de política, de ações governamentais, interfere diretamente” (RODRIGUES, 2007, p. 13). Propostas de intervenção pública garantidoras de direitos sociais, seja nas diferentes esferas públicas, não-estatal, auto-organizada, ou paralela ao Estado, acabam por interferir na vida pública ou sustentar seus interesses diretos nas mais variadas áreas.

As estruturas governamentais tiveram que se modificar e se adaptar às novas exigências dos sujeitos, gerando políticas públicas que contemplem os desejos e anseios das diferentes comunidades, interferindo na relação entre Estado e sociedade civil. Configura-se, portanto, uma nova forma dos sujeitos se portarem, como atores sociais, estabelecendo desafios a serem enfrentados pelo poder público (AMARAL, 2003, p. 121). A “atuação do Estado e sua relação com organismos na sociedade civil alteram sobremaneira a natureza e forma das intervenções no âmbito do esporte” (MELO, 2007, p. 17), e, conseqüentemente, do lazer. O Estado se estabelece com novos olhares para a solução desta problemática social, gerando diferentes formas de gestão identificadas, principalmente, pelo trabalho em parceria.

A comunidade necessita de ações continuadas, não assistencialistas, democráticas e direcionadas aos seus desejos e necessidades. Portanto, para o desenvolvimento do esporte recreativo e do lazer de maneira democratizada, as políticas públicas devem embasar-se em uma proposta de lazer, e não apenas uma política de atividades, que se constrói normalmente em eventos isolados sem uma intervenção de política de animação como um processo.

Para Menicucci (2006), o lazer deve ser realizado com ações possibilitando a participação comunitária, para que ele se fortaleça como um direito de todos. Deve ser pensado a partir de programas governamentais com características específicas e conteúdos definidos.

Gutierrez (2001, p. 11) esclarece que:

“[...] uma política pública que contemple o lazer, pela sua própria natureza, tende a potencializar toda a gestão de governo, facilitando a realização de outros objetivos além da sua dimensão específica e original. Ao mesmo tempo, não é possível condicionar uma área de investimento público, seja o lazer ou qualquer outra, à solução de todos os problemas de uma outra área [...]”.

Assim, o lazer é parte da sociedade que se constrói extremamente complexa e interligada com todos os fatores de desenvolvimento social. As cidades cresceram e o avanço de construções desordenadas não se estabelece com a dinâmica de novos espaços de lazer. Em

sua construção histórica percebe-se, por exemplo, que “as praças, os parques e os espaços públicos de lazer mais belos e cuidados estão nos bairros mais ricos da cidade” (MELO, 2007, p. 78). Somado a estes fatores, há um processo de privatização dos espaços de lazer, restringindo a possibilidade de acesso a toda população. Nesta perspectiva, há necessidade de uma política pública que oportunize lazer para as diferentes camadas da população, e, principalmente, para as classes sociais que não possuem acesso a este lazer privatizado.

Refletir a política de lazer depende, portanto, do entendimento deste como um fenômeno social de grande importância na vida dos sujeitos, que envolve a fantasia, a diversão, a alegria do lúdico, o prazer, a criatividade, a satisfação e também, algumas vezes, a alienação e o lucro. Pode-se percebê-lo, através dos tempos, como uma expressão do contraditório onde a relação do trabalho e do tempo disponível se estabelece. Como identifica Pinto (2005), o trabalho e o lazer nesta perspectiva são percebidos em mundos diferentes, mantendo entre si complexas e, até mesmo, contraditórias relações. Nas últimas décadas, a teoria do lazer se fortalece e influi diretamente nos conceitos atuais de lazer, estabelecendo-se como um novo campo de conhecimento e estudos científicos, especialmente nas Ciências Sociais e Humanas. Permite-nos refletir acerca da relação dualista trabalho e lazer, situando-o com novos conceitos, sentidos e significados. Os estudiosos brasileiros se aproximam do significado do lazer a partir de concepções sociais e históricas, influenciadas pela Sociologia do Lazer, e, de acordo com Mascarenhas (2005), têm, como “representante da perspectiva hegemônica, o pensamento de Dumazedier (1976, 1979, 1980, 1994, 1999)” que se tornou referência de várias instituições, estudiosos e educadores. Para Joffre Dumazedier (1979), o lazer reflete uma proposta de atividades realizadas no tempo livre das obrigações profissionais, familiares e sociais. Este autor entende que o lazer se contrapõe às relações de trabalho, além de outras tarefas do cotidiano. Para ele, o lazer pode ser entendido como:

“[...] conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se, ou ainda para desenvolver sua formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais” (DUMAZEDIER, 1979, p. 34).

A partir dos textos e estudos deste autor, ocorreram novas construções conceituais neste campo de conhecimento. Nesse contexto, o lazer se apresenta com uma nova formatação para González e Fensterseifer (2005, p. 255), que identificam o lazer como:

“uma instituição social que agregou determinados comportamentos e modos de utilização do tempo livre, conferindo à prática do lazer um estatuto próprio. Constituindo-se, então, como um tempo e espaço de organização da cultura, o lazer cria e recria um novo circuito de práticas culturais lúdicas e educativas”.

Melo e Alves Júnior (2003) identificam o conceito de lazer associado à dimensão tempo, este tempo liberado das obrigações, assim como identificam Marcelino (1995) e Dumazedier (1979). Mas diferem nas relações conceituais quando ampliam em seus indicadores conceituais as possibilidades do prazer. Entendendo este prazer como uma busca, que não necessariamente ocorra, e que este prazer não é exclusividade do lazer, pois pode ser vivenciado também na dimensão do trabalho. A busca pelo prazer e pela satisfação é também um dos pontos a serem entendidos no lazer, mas não exclusividade deste. Assim, reflete que o lazer possui indicadores de definições:

“São *atividades culturais*, em seu sentido mais amplo, englobando os diversos interesses humanos, suas diversas linguagens e manifestações; as atividades de lazer podem ser efetuadas no *tempo livre* das obrigações, profissionais, domésticas, religiosas, e das necessidades físicas; as atividades de lazer são buscadas tendo em vista o *prazer* que possibilitam, embora nem sempre isso ocorra e embora o prazer não deva ser compreendido como exclusividade de tais atividades” (MELO e ALVES JÚNIOR, 2003, p. 24).

O lazer, visto como uma experiência pessoal criativa, de prazer, determina a opção e interesse do sujeito na ação definida e escolhida, e deve ser pensado sob múltiplos aspectos, percebendo que a sociedade onde vivemos influencia diretamente a relação entre o sujeito e como este vê as possibilidades de lazer. Portanto, o lazer pode ser identificado como uma

dimensão da cultura constituída. Gomes (2003) reflete que o lazer, como é conhecido atualmente, se desenvolve pela “vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espaço específico”, e que este estabelece relações dialéticas com as obrigações, o trabalho produtivo e as necessidades. O lazer foi construído historicamente e, portanto, influenciado pelas manifestações culturais socialmente construídas pela humanidade.

Entender o lazer, historicamente situado em nossa sociedade, pressupõe que este deva ser visto como um componente de uma estrutura social mais ampla, sujeito à influência desta, e também como um possível agente de mudança que, através de sua prática cotidiana, poderá revelar e promover valores diferentes, base para a construção de uma nova sociedade (MARCELLINO, 2002, p. 89).

As transformações econômicas, as mudanças políticas e as modificações culturais influenciam o desenvolvimento desta nova tendência com uma perspectiva superadora de lazer, buscando apontar os limites e as possibilidades colocadas para sua realização. Desta forma, pode-se entender o lazer como um ponto de partida para a transformação social, sendo compreendido como um direito social, e que, de acordo com Isayama (2006, p. 5),

“[...] pode constituir em espaço possível de lutas contra as injustiças presentes em nosso contexto, em busca de mudanças na ordem social e cultural, e na intenção de concretizar uma sociedade mais justa e igualitária, que respeite as diferenças, e que crie possibilidades de participação cultural e de democratização social”.

O autor afirma que, mesmo mantendo suas características fundamentais de descansar e divertir, o lazer pode auxiliar para modificar as contradições sociais vigentes, entendido como espaço privilegiado para vivências lúdicas, individuais ou coletivas, que, de acordo com os conteúdos culturais¹⁵⁹, pode ser vivenciado com caráter crítico e criativo; sendo certo, porém, o lazer não pode ser desvinculado da problemática social e, portanto, é incapaz de transformar essas relações sociais e de vida sozinho.

O lazer se estabelece como busca para a melhoria da qualidade de vida, e, desta forma, a sua relação com a sociedade é “dialética, ou seja, a mesma sociedade que o gerou, e exerce influências sobre seu desenvolvimento, também pode ser por ele questionada, na vivência de seus valores” (MARCELLINO, 2007, p. 224). Porém, a possibilidade de acesso não é

igual para todos. No processo de diferenciação social, as ações de lazer são negligenciadas para grande parte da população.

Uma nova proposta de lazer requer que este assuma um papel transformador, vencendo desafios na perspectiva de contribuir para inclusão sociocultural dos sujeitos, possibilitando “uma formação global, relacionados aos aspectos lúdicos, intelectuais, interativos, criativos, estéticos, físico esportivos, artísticos, socioculturais, afetivos, políticos, econômicos e todos se inter-relacionando” (VIEIRA, 2007, p. 3).

A dimensão crítica do lazer que se estabelece a partir de ações direcionadas na contemporaneidade é percebida por Isayama (2007, p.31), quando este identifica que “o lazer tem íntima relação com o trabalho e com as demais esferas da vida do homem”, e:

“[...] este pode ser mais um espaço de manifestação das contradições e conflitos presentes em nossa vida social, apontando para as possibilidades de contribuir para mudanças na ordem estabelecida, ao se trabalhar na perspectiva da emancipação” (ISAYAMA, 2007, p. 31).

Partimos do pressuposto de que o lazer não é um fenômeno acabado, mas em permanente transformação. Aqui se verifica um lazer diferente, que foge às características da funcionalidade, e determina uma mudança de pensamento a respeito das funções do lazer. Essa modificação requer ainda reflexões e direcionamentos para que o lazer possa se constituir com este novo perfil na prática efetiva de suas ações.

O PROGRAMA ESPORTE E LAZER DA CIDADE

Nessa nova perspectiva, e com um caráter teórico e prático diferenciado, o Ministério do Esporte, através da SNDEL, organizou o Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), que reflete uma intenção de mudança nas propostas de políticas públicas de esporte e lazer. O PELC apresenta, em sua concepção, uma proposta de desenvolvimento do esporte recreativo e de lazer com ações e princípios bem definidos, e

“[...] visa, em síntese, suprir a carência de políticas públicas e sociais que atendam às demandas crescentes

e necessidades da população por esporte recreativo e lazer, sobretudo daquelas em situações de vulnerabilidade social e econômica, reforçadoras das condições de injustiça e exclusão social a que estão submetidas” (BRASIL, 2007).

Para Padilha (2000), os gestores públicos devem ser capazes de oferecer e organizar atividades e oportunidades de lazer para as diferentes classes sociais, e o tempo de lazer deve ser refletido para uma transformação social não muito radical, onde a democratização do lazer é a busca constante para que ocorra a inclusão através dele, relacionado diretamente às outras necessidades e direitos sociais como educação, segurança, saúde, assistência, cultura, turismo, meio ambiente entre outros setores. A inter-setorialidade é, pois, considerada como um dos desafios do programa e necessária para efetivação de projetos sociais. Assim, o PELC se implantou sob os conceitos de criar

“novas formas de lutas e resistência que permitam tanto frear os efeitos discriminatórios da dinâmica de injustiças e exclusão aberta pelo modelo de gestão macroeconômico enraizado em nosso país pelo avanço neoliberal, como contribuir para a formulação de políticas públicas e projetos sociopedagógicos verdadeiramente inclusivos que afirmem o lazer como direito social e pressupostos de bem estar e desenvolvimento humano” (MASCARENHAS, 2007, p. 18).

O lazer, como direito social, foi a base das ações de implementação do PELC, que identifica, como questão de Estado, a busca de materialização de direito social, “oferecendo respostas à necessidade social por política de lazer apoiada no projeto histórico de emancipação humana” (CASTELLANI FILHO, 2007, p. 7).

PESQUISANDO

Do ponto de vista das ações públicas no campo do lazer, analisamos o PELC. O Programa iniciou suas atividades em 2003 e tem o objetivo de colocar em prática ações na área do lazer e do esporte

recreativo alicerçadas em valores de participação popular, cidadania, inclusão social, justiça social, autonomia, intersetorialidade, auto-organização comunitária e intergeracionalidade.

Estas ações necessitam ser embasadas e investigadas pelo campo acadêmico. Embora estudos e diferentes formas de pensar o tema do esporte recreativo e do lazer sejam encaminhados como pontos de partida para a formulação de propostas do PELC, estes não garantem a aplicabilidade prática desses conceitos definidos pelo campo acadêmico. Assim, este trabalho, que é parte da dissertação de mestrado ainda em fase de conclusão, propõe analisar o programa possibilitando ampliar as compreensões sobre as possibilidades e os limites de intervenção no campo do lazer a partir de propostas como as efetivadas neste Programa.

De acordo com a apresentação do programa¹⁶⁰, este se organiza em dois conjuntos de ações. O primeiro está voltado para a implementação do projeto social denominado PELC; o segundo conjunto está direcionado para o Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Esporte e do Lazer, REDES CEDES, que configura um sistema nacional de documentação e informação esportiva, pesquisas de políticas públicas de esporte recreativo e de lazer, e difusão de eventos científicos e apoio a publicações.

O PELC busca sintetizar todas as dimensões do lazer, em sua construção sociocultural, com a intenção de reverter uma lógica das relações do lazer contemporâneo, onde prevalece na sociedade a proposta de lazer como tempo e espaço de entretenimento, e de campo da indústria de consumo. As relações de mercado entre consumidores e mercadorias a serem consumidas acabam por marcar a relação do lazer - mercantilista.

Na construção de uma política pública diferenciada, o Estado é considerado como subsidiador das ações dessas políticas públicas, porém com outro sentido, divergente daquele centralizador já conhecido em nosso meio, onde o esporte de alto rendimento é o topo, e o esporte recreativo, participativo e escolar é subordinado aos objetivos do primeiro.

O Estado pode ser:

“[...] implementador de um modelo exemplificado por círculos autônomos e ao mesmo tempo interdependentes, no qual o esporte de lazer, o educacional e ao mesmo tempo o de alto rendimento fossem respeitados em suas especificidades e,

ao mesmo tempo, pudessem manter canais de comunicação e sinalizadores de um conceito de sistema esportivo construído em relações isonômicas e não hierarquizadas” (CASTELLANI FILHO, 2007, p. 5).

As políticas públicas brasileiras tiveram suas ações pautadas, em sua maioria, nas ações clientelistas. Diferenciando-se deste pensamento, o PELC privilegia, em sua proposta de implantação, o processo de participação efetiva e ativa da comunidade na gestão do programa. Um programa centrado num modelo de cogestão.

As políticas públicas atualmente construídas se estabelecem com:

“[...] uma relação entre poder público e sociedade civil que transpõe a dependência das comunidades nos governos locais e fortalece a independência das organizações civis para a crítica ao poder estatal, para influenciar e definir o destino das verbas públicas” (AMARAL, 2002, p. 22).

A sociedade civil organizada faz a diferença no campo das políticas públicas, possibilitando uma autonomia na dinâmica e no funcionamento dos programas onde elas se apresentam com diretrizes definidas. As pessoas se educam em qualquer espaço fora da escola, e, sendo assim, a ideia de cidade educativa possibilita articulação dos espaços e equipamentos a serem disponibilizados às comunidades para as práticas de atividades de lazer.

A importância do lazer e do esporte, enquanto política pública é recente. Porém, Melo (2004) identifica ser o esporte “uma das principais formas de lazer da população, tendo o potencial de alcançar os mais diversos públicos”. E que é na dimensão recreativa que o esporte explicita seu potencial sociabilizador, com seu sentido lúdico, de festa e alegria, de apropriação crítica cultural.

Pode-se perceber que, no tempo e espaço de lazer, a manifestação cultural esportiva se apresenta para ser vivenciada e praticada por todos que a desejem, mas o lazer não se limita apenas ao esporte como dimensão sociocultural; e, sim, todas as outras possibilidades dos conteúdos culturais do lazer fazem parte da dinâmica e integração de uma proposta de política pública diferenciada e fora dos padrões tradicionais já existentes.

O PELC – integra a Política Nacional de Esporte e Lazer que foi desenvolvida a partir de princípios norteadores¹⁶¹ das ações de aplicação, implementação e sustentação do Programa. Dentre eles, o esporte e o lazer como direitos de cada um e dever do estado; a universalização e inclusão social, e reversão do quadro atual de injustiças; a democratização da gestão e da participação; a exclusão e vulnerabilidade social. Percebemos que esses são princípios que direcionam as ações do PELC, mas que a conquista deles é um processo longo e árduo. Depende de fatores extremamente complexos, que incluem a sociedade como um todo.

A inclusão social é um dos direcionamentos e **o diferencial do PELC**, e, sendo assim, sua implantação e funcionamento são direcionados principalmente para as camadas sociais menos favorecidas. Isto porque as camadas sociais mais empobrecidas têm **poucas oportunidades** de acesso às atividades da indústria de lazer. “Os direitos sociais configuram uma participação na riqueza socialmente produzida” (MARTINS, 2006, p. 105). O lazer, desta forma, não deve permanecer apenas nas relações de mercado privado, pois esta política influencia diretamente a manutenção das desigualdades sociais.

O consumo de mercadorias e de entretenimento é marca da realidade capitalista em que vivemos. O desejo de uma qualidade de vida, a partir dos padrões sociais forjados nas relações neoliberais e intensificados pela globalização, é uma busca constante dos homens e mulheres. A inclusão social visa à participação de todos em igualdade de condições nos direitos básicos constitucionais. Para Schwartzman (2004, p. 85): “O que encontramos por trás disso é a consideração de que qualquer pessoa socialmente integrada está também protegida contra a pobreza e a miséria”. Verifica-se que esta afirmativa não reflete a realidade do capitalismo e do poder vigente. Para que o sujeito possa realmente estar incluído em seus direitos, é necessária uma transformação do pensamento da lógica de consumo, hoje extremamente forte e enraizada na sociedade. E, ainda, oportunizar e criar ações que reflitam um pensamento crítico de transformação.

Após esta contextualização inicial, listamos o objetivo da presente pesquisa. Analisar as concepções e compreensões sobre lazer que aparecem nos documentos, em especial o projeto básico, através dos quais as entidades mineiras buscaram sua adesão ao PELC em 2008.

Para atingir nossos objetivos, foi realizado um estudo dentro da abordagem qualitativa de pesquisa. Analisamos os projetos básicos enviados pelos responsáveis das diferentes cidades de Minas Gerais

nos pleitos de adesão ao PELC no ano de 2008. Estes são documentos cujas seções preenchidas pelos gestores revelam suas compreensões sobre o campo do Lazer. Para realizar essas análises, definiu-se trabalhar com o pensamento de Laurence Bardin (1977), através da Análise de Conteúdo (AC). A Análise de Conteúdo pode ser uma análise dos significados e dos significantes, e, sendo assim, a compreensão dos documentos aqui descritos pretende identificar e contribuir para novas leituras interpretativas (BARDIN, 1977). Os seguintes passos foram percorridos: realização da leitura flutuante do material disponibilizado, a constituição do *corpus* de análise, o levantamento de núcleos temáticos, a categorização dos dados, e a análise do corpus. As categorias para análise dos dados foram estabelecidas *a posteriori*, a partir das transcrições dos dados, e são agora apresentadas:

1. Inclusão social e cidadania: englobam as características e circunstâncias da formação cidadã, identidade de valores morais, cívicos, participação e ações educativas;

2. Qualidade de vida: engloba os aspectos ligados à saúde, melhoria da qualidade de vida, desenvolvimento, utilização do tempo e vulnerabilidade social.

Foram analisadas as justificativas dos 14 projetos básicos de 2008, encaminhados por dotação orçamentária ou por emenda parlamentar, sendo estes contemplados ou não. Definiu-se analisar apenas as justificativas neste primeiro momento, por refletirem as pretensões dos gestores no que se refere à proposta de funcionamento PELC.

A contribuição deste estudo reflete as possibilidades das ações do PELC para o desenvolvimento do esporte e lazer nas cidades de Minas Gerais. A análise documental fornecida pela SNDEL¹⁶² nos permite compreender a dinâmica dos projetos, vinculando as compreensões sobre o lazer pelos gestores responsáveis.

REFLETINDO

O critério para realizar a seleção das fontes de dados implica, diretamente, a forma como ocorrerá a generalização dos conhecimentos obtidos. Dessa forma, o pesquisador deverá expor e validar os meios e técnicas adotadas, demonstrando, cientificamente, os dados colhidos e o conhecimento produzido. Segundo Chizzoti (1991, p. 85), “a pesquisa é uma criação que

mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação”.

Os critérios utilizados pelo Ministério do Esporte¹⁶, através da SN-DEL, para análise dos pleitos do PELC são:

1- Relação do projeto com o modelo de ação proposto pelo Programa Esporte e Lazer da Cidade: o Programa Esporte e Lazer da Cidade tem como prioridade somar-se às ações do Governo e da sociedade organizada na busca da consolidação de uma rede de proteção social, e no cumprimento do que determina a Constituição Brasileira no art. 217, § 3º, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Estatuto do Idoso e as Resoluções das Conferências Nacionais de Esporte, em harmonia com as Orientações para implementação do Programa, no que diz respeito a princípios, diretrizes, diversificação das atividades, entre outros.

2- Mérito: Razões que tornam o projeto relevante para o público alvo em questão, e a importância do projeto para a comunidade envolvida.

3 - Capacidade Gerencial do Proponente: condições físicas (infra-estrutura física e material), financeira, recursos humanos, as tecnologias e a cultura de gestão, apropriadas à dimensão e natureza das ações, e a capacidade técnica, administrativa e operacional da entidade proponente para receber verbas públicas.

4 - Capacidade de relação intersetorial: os projetos que favoreçam a consolidação da Rede de Proteção Social terão prioridade.

5 - Viabilidade Econômica e Sustentabilidade do Projeto: presença de estratégias para assegurar a continuidade do projeto, uma vez terminado o convênio com o Ministério do Esporte, sem perda da sua eficácia. A continuidade do projeto pressupõe o domínio da comunidade envolvida, a presença de outros parceiros dos três setores da sociedade, de outras fontes de financiamento, além da inserção do projeto em planos locais e regionais de desenvolvimento. 5.1 - Projetos apresentados pelos governos estaduais e/ou suas vinculadas, ou organizações privadas sem fins lucrativos, que contemplarem regiões metropolitanas, terão prioridade; 5.2 - Além das regiões metropolitanas, as mesorregiões e as de menor IDH terão prioridade.

Importa nessa pesquisa especialmente o primeiro critério, pois analisamos as concepções e compreensões de lazer dos gestores mineiros reveladas a partir dos Projetos Básicos em comparação à estrutura teórica do PELC.

O lazer entendido nos diferentes estudos e “visto como manifestação humana, com suas especificidades, mas entendido no conjunto delas, sofre as mesmas influências que qualquer área do social” (MARCELINO, 2006, p. 74). Ocorre no tempo disponível para sua prática e possui função com características libertadoras e /ou compensatórias. Desta forma, verificamos nas análises preliminares que a função do lazer é fator influenciador na aprovação ou reprovação dos projetos.

O PELC propõe ações vinculadas aos diferentes conteúdos do lazer. Em sua orientação, percebe-se a preocupação em contemplar, nos núcleos de atividades, outros conteúdos culturais de lazer que não sejam apenas os conteúdos físicos. Assim, verificamos que esses conteúdos influenciam a concepção das propostas apresentadas. Nos 14 projetos básicos analisados, percebe-se o lazer entendido muito mais no campo dos conteúdos físicos do que em outras dimensões. Isto também é verificado quando analisamos a relação do lazer como um espaço de vivência de cultura, onde o lazer neste aspecto surge em apenas dois projetos, o que nos remete a uma análise de que para este grupo, especificamente, o lazer ainda não é considerado um espaço em que as pessoas podem usufruir e criar cultura.

Na análise realizada das justificativas dos 14 projetos básicos, verificamos que o lazer aparece em 71,42% desses projetos, com o objetivo de “formação da cidadania” e “inclusão social”. Incluídos na categoria um, identificada anteriormente como **Inclusão social e cidadania**, que engloba as características e circunstâncias da formação cidadã, identidade de valores morais, cívicos, participação e ações educativas. A participação cidadã é característica da conquista de cidadania, e, nas sociedades contemporâneas, tem-se firmado como uma questão de justiça social e econômica. No campo do lazer, a conquista desta cidadania se dá pelas implantações de políticas públicas e privadas que possibilitem a participação como direito. O que se verifica é que, atualmente, a cidadania está nas discussões das classes trabalhadoras, nas discussões acadêmicas e políticas.

O atendimento às camadas mais vulneráveis da sociedade é considerado como um dos pontos a serem trabalhados pelo PELC, e verificado nos textos analisados com frases como: “... *compreensão da situação social ora enfrentada nesta cidade, cuja riqueza mal distribuída gera carências para a maioria da população...*”. Em 50% das justificativas, a categoria dois – **Qualidade de vida** –, que engloba os aspectos ligados à saúde, melhoria da qualidade de vida, desenvolvimento, utilização do tempo e vulnerabilidade

social, é identificada tendo a “melhoria de qualidade de vida” como o ponto principal para a implantação do programa. A reflexão de que o esporte e o lazer são direitos “individuais”, “sociais” e “políticos” também é verificada na análise, porém aparece em apenas 35,71% dos projetos. O lazer, embora um direito constitucional, não surge como compreensão de dever do Estado na maioria dos projetos analisados. É uma das ações de direcionamento do PELC que reflete a consolidação deste direito social através do programa.

Verificamos ainda, nesta primeira análise das justificativas dos projetos básicos, que o esporte e o lazer são entendidos como uma possibilidade de desenvolvimento psicomotor e condicionamento físico, que ainda devam ser utilizados como “*forma de superar limites pela prática esportiva e de lazer*”. Embora não tenhamos realizado uma análise diferenciada dos projetos aprovados e reprovados, encontramos entendimentos equivocados no que se refere ao esporte recreativo, principalmente nos programas reprovados, com recortes de frases como: ...*descobrir, valorizar e divulgar talentos... oportunizar treinamento esportivo...* O que reflete a necessidade de fortalecer outros conceitos acerca do lazer enquanto oportunidade e direito ao esporte recreativo, também identificado como orientação do PELC.

Neste momento da pesquisa, com apenas a análise documental, podemos verificar que, nas justificativas, os projetos básicos contemplam em parte a concepção de lazer direcionada pelo programa. Uma segunda fase da pesquisa ainda em andamento verificará como esta concepção é entendida pelo usuário do programa.

Colaborar para a reflexão e para ampliarmos nossas compreensões sobre as possibilidades e os limites de intervenção no campo do lazer, a partir de propostas de políticas públicas como as direcionadas pelo PELC, é questão fundamental, pois muito ainda há para percorrer nesta perspectiva de mudança de consciência do lazer enquanto direito.

As práticas de lazer realizadas no tempo disponível não são oportunizadas a todos. As comunidades mais empobrecidas não têm acesso integral a atividades de lazer. Portanto, as políticas públicas de lazer devem ser pensadas e dirigidas principalmente a esta camada da população, de forma a possibilitar a convivência, por mais paradoxal que isto possa parecer, sendo fruída individualmente. Neste sentido, nossa pesquisa vem contribuir para que o processo de planejamento, construção e administração de políticas de lazer possa ocorrer de acordo com o interesse real das comunidades participantes.

REFERÊNCIA:

AMARAL, S.C.F. **Políticas públicas de lazer e participação cidadã:** entendendo o caso de Porto Alegre. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2003, p. 208.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério dos Esportes. Texto de orientação do Programa de Esporte e Lazer da Cidade. Disponível em: < <http://www.portalesporte.gov.br>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

CASTELLANI FILHO, L. (org.). **Gestão pública e política de lazer:** a formação de agentes sociais. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

GOMES, C. L. **Significados da recreação e lazer no Brasil:** reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964). Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003, p. 322.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime & FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário crítico de educação Física.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

GUTIERREZ, G. L. **Lazer e prazer:** questões metodológicas e alternativas políticas. Campinas, SP: Autores Associados; 2001.

ISAYAMA, Helder Ferreira. Reflexões sobre os conteúdos físico-esportivos e as vivências de lazer. In: MARCELINO, Nelson Carvalho (org.). **Lazer e cultura.** Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARCELINO, Nelson Carvalho. Lazer, espaço urbano e transversalidade. In: CARVALHO, João Eloir (org.) **Lazer no espaço urbano:** transversalidade e novas tecnologias. Curitiba, PR: Champagnat, 2006.

MARCELLINO, N. C. (org.) **Lazer e Cultura**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2002.

MASCARENHAS, F. **Entre o ócio e o negócio**: teses acerca da anatomia do lazer. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2005, p. 320.

MASCARENHAS, F. Outro lazer é possível! Desafio para o esporte e lazer da cidade. In: CASTELLANI FILHO, L. (org.) **Gestão pública e política de lazer**: a formação de agentes sociais. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

MENICUCCI, T. Políticas públicas de lazer: questões analíticas e desafios políticos. In: ISAYAMA, H. F. & LINHALES, M. A. **Sobre lazer e política**: maneiras de ver, maneiras de fazer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MELO, V. A. de; ALVES JÚNIOR, Edmundo de Drummond. **Introdução ao lazer**. Barueri, SP: Malone, 2003.

MELO, Victor Andrade de. A animação cultural, os estudos do lazer e os estudos culturais: diálogos. In: **Licere**, Belo Horizonte: n° 7, 2004, p. 86-103.

_____. **Salto para o Futuro**. Boletim 09 junho 2007.

PADILHA, V. **Tempo livre e capitalismo**: um par imperfeito. Campinas, SP: Alínea, 2000.

PINTO, L. M. S. M. **LAZER**: ócio ou negócio? Disponível em: <<http://www.fag.edu.br/professores/zuleica/>>. Acesso em: set 2007.

RODRIGUES, Rejane Penna. **Introdução**. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho; FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. **Brincar, Jogar, Viver**. Volume I – n° 01. Ministério do Esporte, Janeiro/2007.

VIEIRA, Yuri Vitor Guimarães et al. **Lazer e Formação Profissional: Perfil dos Egressos do Curso de Especialização em Lazer da UFMG**. In: Seminário lazer em debate. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MARTINS, Sérgio. Lazer, urbanização e os limites da cidadania. In: ISAYAMA, Helder Ferreira & LINHALES, Meily Assbú. **Sobre lazer e política**: maneiras de ver, maneiras de fazer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SCHWARTZMAN, Simon. **Pobreza, exclusão social e modernidade**: uma introdução ao mundo contemporâneo. São Paulo: Augurium, 2004.

CINEMA E LAZER

Geraldo Mendes Júnior

Maria Elisa Caputo Ferreira

Roseana Mendes

A grande necessidade de realização profissional, a busca pelo trabalho incessante para suprir os desejos do indivíduo, bem como seus interesses de consumo, leva o homem à espera, com grande ansiedade, de seu tempo de descanso, seu tempo livre, *tempo de lazer* considerado por Camargo (2002) como o tempo dedicado, em quase sua totalidade, ao entretenimento e à diversão.

Neste tempo ele poderá usufruir atividades mais prazerosas, consentidas, com liberdade de escolha. “A possibilidade de escolha das atividades e o caráter ‘desinteressado’ de sua prática são características básicas do lazer” (MARCELINO, 1996, p. 14). “O lazer é ato humano [...] supõe individualidade, na liberdade de opção de ação e de quietamento pessoal que satisfaça cada pessoa na valorização de sua voluntariedade e de suas necessidades ou conveniências individuais, íntimas” (ANDRADE, 2001, p. 93).

Verifica-se que a necessidade atual de diversão, aliada ao descanso, traz algumas reflexões no que se refere às possibilidades de lazer.

“O lazer é uma problemática tipicamente urbana, característica das grandes cidades, porém ultrapassa suas ‘fronteiras’, uma vez que os grandes centros urbanos levam essa problemática, com as mesmas características, por intermédio da mídia, para outras regiões do país, nem tão grandes e nem tão urbanizadas” (MARCELINO, N.C, 2001, p. 48).

A busca por diferentes atividades que tragam prazer, satisfação e realização humana vem acompanhada também de modismos ditados pela mídia, principalmente a mais acessível que é a TV. A TV instiga

e incita imagens e desejos que deverão ser satisfeitos. A partir destes desejos satisfeitos é que alguns indivíduos acreditam que, realmente, poderão ter prazer em suas atividades fora do trabalho e de seu cotidiano habitual.

“O lazer é essencial à vida humana equilibrada, saudável e produtiva” (ANDRADE, 2001, p. 60). Neste aspecto, o lazer enquadra-se perfeitamente, já que, como reforça Pimentel (2003, p. 104), “[...] é um campo de realização humana, mas não necessariamente o único”. O lazer é um campo de realização humana e, portanto, precisa ser satisfeito.

De acordo com alguns autores, o lazer possui funções como recuperação psicossomática, ameniza as tensões da vida agitada do mundo moderno, principalmente combatendo o estresse; como desenvolvimento individual e social, onde uma atividade de lazer pode ser capaz de fomentar novos conhecimentos, proporcionando um aumento da compreensão e da capacidade perceptiva individual, oferecendo novas possibilidades de integração social. E ainda diversão ou entretenimento, compreendidos por alguns como a principal função do lazer, que busca diversão, alegria e prazer. É a partir desta reflexão que muitas pessoas atraídas pela emoção de filmes e histórias diferentes de sua realidade, e que aguçam sua imaginação, recorrem ao cinema como opção de entretenimento e, conseqüentemente, de lazer.

O cinema surgiu com as transformações mundiais e passou a ser, no início do século XX, de acordo com Guacira Lopes Louro (19__, apud MELO 2001), uma das formas culturais mais significativas.

“O cinema constitui-se em uma excelente opção para os momentos de lazer, desde que a escolha por esta alternativa de diversão seja espontânea” (FALCO, 2003).

É no cinema que muitas pessoas vivenciam o imaginário, saem de suas rotinas e se permitem rir, chorar, gritar sem a repressão comum em nossa sociedade, que não permite certos comportamentos ou os recrimina quando realizados em público. No escuro de uma sala de cinema, muitas atitudes de sentimentos como medo, paixão, alegria, satisfação e insatisfação ocorrem de forma mais espontânea.

Atualmente, o cinema é uma das formas de entretenimento que mais evoluiu; com tanta tecnologia, investe bilhões em filmes para atrair cada vez mais pessoas para as salas de exibição.

A cidade de Juiz de Fora oferece à população três casas de cinema, entre elas o Cine-Duo Santa Cruz, que possui duas salas no shopping

Santa Cruz, o Cine Arte Palace, que possui também duas salas de exibição – Palace 1 e Palace 2 –, e o Alameda, que possui 5 salas no Shopping Alameda – Alameda 1, Alameda 2, Alameda 3, Alameda 4, Alameda 5. Isto representa uma boa gama de opções para o usuário da cidade, uma vez que em muitas sessões as lotações ficam esgotadas.

O trabalho procura compreender a satisfação do público que busca nas salas de cinema de Juiz de Fora uma forma de entretenimento e de opção de lazer na cidade, através das expectativas e da percepção de sua qualidade e possibilidade de entretenimento.

OBJETIVO

Analisar em um primeiro momento os usuários das salas de cinema da cidade, seus interesses e seus olhares no que se refere à qualidade das salas; e investigar o que eles buscam no cinema como possibilidade de lazer na cidade de Juiz de Fora. Onde a pesquisa foi realizada.

A PESQUISA

O município de Juiz de Fora é uma cidade de porte médio, com aproximadamente 460.000 habitantes¹⁶⁴. Possui um total de nove salas de cinema em três casas diferentes. As entrevistas foram realizadas no Shopping Alameda, por possuir o maior número de salas, um total de cinco, e por oferecer filmes de diferentes gêneros, portanto, mais opções.

A pesquisa ocorreu em um final de semana, após a sessão de 19 horas, sem filmes de lançamento; o objetivo era verificar o real interesse dos usuários no cinema como opção de lazer sem interferência de modismos ou mídia. A dificuldade maior foi com relação à própria entrevista, pois, como os usuários estavam em seu momento de lazer, muitos deles não quiseram participar da pesquisa, o que gerou um número pequeno de entrevistados. Foi entrevistado um total de 28 pessoas, de diferentes faixas etárias, entre 16 e 60 anos, através de uma entrevista com perguntas semiestruturadas da qual pôde-se obter informações sobre o perfil dos entrevistados, como faixa etária, escolaridade, se estão inseridos no mercado de trabalho; essas informações foram analisadas com tratamento estatístico de Excel, identificando este perfil de usuário dentro de cada faixa etária.

As informações sobre as salas de cinema pesquisadas e informações sobre as preferências e características que levam as pessoas ao cinema, o cinema como opção de lazer, foram analisadas a partir das respostas fornecidas, seguindo propostas de análise de estudos qualitativos, identificando as atitudes e opiniões dos entrevistados¹⁶⁵.

O CINEMA E SEUS USUÁRIOS (RESULTADOS E DISCUSSÃO)

A partir da análise do perfil dos entrevistados, verifica-se que o maior número de entrevistados é de jovens, que encontram-se na faixa etária de 16 a 30 anos, num total de 66,6%, sendo que 71,4% dos entrevistados possuem ensino superior completo ou incompleto, o que demonstra um nível de escolaridade relativamente alto. Dos entrevistados, 53,5 % estuda e 28,5 % trabalha e estuda. Pode-se observar que as relações econômicas e o acesso ao cinema perpassam também pelo conhecimento e gosto por uma das opções de lazer existentes, e a busca por uma diversão diferente que envolva os conteúdos culturais do lazer, classificados por Joffre Dumazedier (1980, p. 110) como atividades físicas, manuais, artísticas, sociais e intelectuais¹⁶⁶. E incluídas as atividades turísticas de lazer¹⁶⁷. De um total de 28 pessoas, 15 homens e 13 mulheres foram entrevistados de maneira aleatória, isto porque as entrevistas foram realizadas de acordo com o interesse e disponibilidade dos usuários.

Foram também perguntados sobre a localização das três casas de cinema de Juiz de Fora, Cine-Duo Santa Cruz, Cine Arte Palace e Alameda, a partir das opiniões identificadas entre ótima, boa, regular, difícil acesso e não conheço. Todas as casas de cinema foram consideradas com boa localização. A localização influencia nas possibilidades de acesso a esta opção de lazer. As três casas possuem ônibus e estações próximas, o que facilita este acesso.

Quanto às instalações e à qualidade de imagem e som, foram perguntados para cada uma das casas, como as consideram graduando-as em ótima, boa, regular, difícil acesso e não conheço. O Cine Arte Palace e Cine-Duo Santa Cruz foram considerados na classificação de boa e o Alameda com ótimas instalações. Os usuários relataram que buscam conforto, satisfação e qualidade dos serviços prestados para seus momentos de lazer.

De acordo com Kotler (1999, apud FALCO 2003, p. 6), “a satisfação do cliente depende da percepção do desempenho do serviço com relação às suas expectativas. A satisfação está ligada à qualidade e deve focar-se no cliente, no sentido de fazer alguma coisa por este.

“[...] a American Society for Quality Control define qualidade como a totalidade dos aspectos e características de um produto ou serviço com capacidade de satisfazer a necessidade do cliente... a empresa só chega a uma qualidade total quando os produtos ou serviços atendem ou superam as expectativas dos clientes [...] qualidade total torna-se satisfação total do cliente. Qualidade começa com as necessidades do cliente e termina com a satisfação dele”.

De acordo com os entrevistados, 25 deles preferem as salas de exibição do Shopping Alameda por diferentes motivos, entre os quais as melhores e maiores variedades de filmes, a sua localização, o ambiente, mais frequentado, o conforto e o zelo de suas instalações, mais opções de espera com lanchonetes e lojas, a qualidade de som e imagens, mais salas e desta forma mais opções inclusive de horários, a realização de estreias nacionais; e alguns ainda citaram que o cinema, sendo próximo de suas residências, facilita o acesso.

Os que optaram pelo Cine Palace identificaram as seguintes qualidades que os levam a esta preferência: o ambiente agradável, por ser central, e a proposta não tão comercial dos filmes apresentados, além de um charmoso café.

Verifica-se novamente a busca pela qualidade de serviços e por um ambiente agradável para os momentos de lazer escolhidos pelos usuários dos cinemas.

Quando perguntados se o cinema é uma opção de lazer na cidade: do ponto de vista dos entrevistados, apenas dois não consideram o cinema como opção de lazer; o que nos chama a atenção é a justificativa de acreditar que a cidade é um polo cultural incluindo o cinema como cultura, sem, portanto, incluí-lo como um dos *conteúdos culturais do lazer*¹⁶⁸. Esta colocação nos remete a uma reflexão de como algumas pessoas compreendem ou não as opções de lazer oferecidas à população. A outra resposta negativa apenas percebe como opção de lazer

bares e atividades em casa de amigos. Porém, todos os outros entrevistados classificam o cinema como uma opção de lazer e justificam suas respostas a partir de análises como divertimento, por ser cultural, pelo gosto por filmes, por ser uma opção segura e confortável, por trazer desenvolvimento do indivíduo, por ser uma ótima opção.

Analisando o que o cinema instiga nas pessoas entrevistadas, o que as atrai no cinema? A grande maioria identifica que o filme é o verdadeiro motivo deles buscarem o cinema como opção de lazer, o que nos remete a um pensamento de que o imaginário cultural é desenvolvido a partir de desejos e satisfações ocasionadas pelos filmes de diferentes gêneros, sejam de aventura, romance, drama, policial, entre outros.

Uma outra opção foi o divertimento. Na diversão buscamos situações diferentes de nosso cotidiano, de acordo com Camargo (2002, p. 34); o indivíduo busca diferentes motivações na diversão, entre elas a aventura, a competição, a vertigem e a fantasia. O cinema permite a fantasia –“o pensamento corre sem amarras, levando-nos para os mais variados lugares e situações, e nele nos tornamos diferentes”–; o cinema traz o divertimento a quem o procura. Como resposta ainda à pergunta acima, alguns entrevistados listaram a possibilidade de encontrar amigos quando vão ao cinema.

Um total de 11 pessoas acredita que vão ao cinema por falta de opção de lazer. O que não corresponde com a resposta da questão seguinte, onde solicitamos que eles listassem outras opções de lazer, e foi possível identificar várias opções listadas pelos entrevistados (Quadro 2).

A frequência com que estas pessoas buscam o cinema também foi ponto em questão para que pudéssemos analisar o quanto esta proposta de lazer atrai as pessoas; e metade dos entrevistados vai ao cinema esporadicamente, e a outra metade vai ao cinema de 2 a 4 vezes ao mês. Levando-se em conta que um mesmo filme fica em cartaz por aproximadamente 7 a 15 dias, pode-se analisar que o cinema é uma das opções de lazer bem procuradas, e esta resposta confirma a anterior onde os entrevistados buscam o filme propriamente dito quando vão ao cinema.

Outras opções de lazer - Quadro 2

Opções	Entrevistados	Percentual
Restaurantes	13	46,4%
Bares	17	60,7%
Encontro com amigos	22	78,5%

Dança e Festas	17	60,7%
Ficar com a família	14	50%
Assistir Tv	10	35,7%
Ler livros	12	42,8%
Outras: Jogos de computador, Teatro, Viagens.	3	10,7%

Analisando o quadro 2, verifica-se que os entrevistados identificam outras opções de lazer como restaurantes, bares, festas e sair para dançar, encontro com amigos em diferentes atividades, ficar com a família, assistir TV, ler livros; e uma minoria identificou o teatro, jogos de computador e viagens como opções de lazer.

Podemos afirmar que, embora as pessoas não acreditem ter muitas opções de lazer na cidade, na verdade elas identificam pouco a relação dos conceitos de lazer e sua relação no cotidiano. “... O público faz lazer sem saber que está fazendo [...] (MARCELINO, 2001, p. 7).

REFLETINDO

O cinema em Juiz de Fora é considerado como uma das opções de lazer que possibilitam oferecer aos usuários qualidade de seus serviços, segurança e conforto. Através do estudo realizado, pudemos verificar que das três casas existentes na cidade o Shopping Alameda é a que atende melhor aos interesses dos entrevistados.

Sabe-se que a busca incessante por diversão e prazer no tempo de descanso, tempo de lazer das pessoas, é individual e difere de pessoa a pessoa.

O trabalho aqui desenvolvido não pretende padronizar ou afirmar que o cinema na cidade é uma das melhores opções de lazer; apenas verificamos, de acordo com os entrevistados, de que forma eles identificam o cinema como possibilidade de lazer, realizando um diagnóstico da realidade das casas de cinema da cidade.

Nossa pretensão não foi analisar o que o filme desenvolve e instiga nas pessoas, e sim o que as pessoas buscam nos filmes oferecidos pelas salas de cinema da cidade, embora pudemos perceber nas respostas dos usuários algumas reações de sensações provocadas pelos filmes, com satisfação e desejos ocasionados pelos diferentes gêneros,

sejam de aventura, romance, drama, policial; e reações de divertimento, pois os filmes permitem a fantasia. Mas afirmam ainda ser o filme o verdadeiro motivo de buscarem o cinema.

Portanto, outras pesquisas devem ser realizadas com um público maior, para que análises mais profundas sobre o cinema em Juiz de Fora possam refletir, de maneira ampla, o que as pessoas buscam nesta opção de lazer.

REFERÊNCIAS:

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDRADE, J.V. **Lazer: princípios, tipos e formas na vida e no trabalho**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CAMARGO, L. O L. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 2002.

DUMAZEDIER, Joffre. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

FALCO, D.P. **O lazer sob a ótica do indivíduo - A percepção do lazer oferecido pelo cinema e teatro em Juiz de Fora**. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Turismo) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2003.

MARCELINO, N.C. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. Lazer e qualidade de vida. In: MOREIRA, W. W.(org.) **Qualidade de vida**. Campinas, SP: Papyrus, 2001

_____. (org.) **Lazer e Esporte: políticas públicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

PIMENTEL, Giuliano. **Lazer: fundamentos, estratégias e atuação profissional**. Jundiaí, SP: Foutoura, 2003.

VICTOR, Andrade de Melo. **O cinema como forma de lazer na cidade do Rio de Janeiro**. In: Encontro Nacional de Recreação e Lazer, 13, 2001, NATAL. Anais...Natal: CEFT. 2001. Disponível em: <cinema_art_enarel01.pdf> - 42Kb.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

KOTLER, P; ARMSTRONG, G. **Princípios de Marketing**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1999.

A GINÁSTICA EM ACADEMIA NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL DO SÉCULO XX

Carlos Alberto de Andrade Coelho Filho

*Escolhemos a ginástica, base fundamental da Educação Física...*¹⁶⁹

Quando buscamos compreender a valorização da *ginástica em academia*¹⁷⁰ (ou das academias de ginástica) no século XX, nos deparamos com dois movimentos socioculturais que, em última análise, a influenciaram substancialmente.

De um lado, as mudanças ocorridas na vida privada com a “*emancipação*”¹⁷¹ da mulher. Antes confinada ao trabalho exclusivamente doméstico, devido às gestações sem fim, na época anterior à contracepção efetiva, algemando-a às crianças e à vida *do lar* (em consequência direta da diferenciação entre os corpos masculino e feminino, uma diferença não simplesmente biológica, mas constituída através da tradicional subordinação das mulheres aos homens), a mulher, ao longo do século XX, passa também à esfera pública, com o advento da gravidez segura e do controle sobre sua própria fertilidade, pavimentando o caminho para a família moderna e até para a sociedade pós-família (PORTER, 1992).

De outro lado, e ao mesmo tempo, ocorrem mudanças na vida pessoal/individual com a *revolução cultural do tempo livre*, que proporcionou ao indivíduo, através das atividades de lazer, novas práticas do corpo (DUMAZEDIER, 1994). Para este autor, lazer é o conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, ou ainda uma fonte de revisão ética e estética das relações consigo mesmo, com os outros e com o ambiente físico; vale notar, para desenvolver sua livre capacidade criadora, após “desembaraçar-se” das obrigações familiares e profissionais.

Prost (1992), ao analisar a evolução da articulação entre vida privada e vida pública na França, país capitalista avançado, identifica, com efeito, pontos semelhantes aos encontrados em nosso país, principalmente no

contexto das grandes cidades. A emigração do trabalho das mulheres para a esfera pública, o crédito para o consumo e o crescimento imobiliário são exemplos que merecem ser destacados.

Durante gerações, o ideal consistia em que as mulheres ficassem em casa e cuidassem do lar; trabalhar fora era sinal de uma condição especialmente pobre e desprezível. A inversão corresponde a um dos grandes movimentos do século XX. O trabalho doméstico das mulheres passa a ser denunciado como uma alienação, uma sujeição ao homem, ao passo que trabalhar fora vem a ser para as mulheres o sinal concreto de sua “emancipação”.

Com a elevação do nível de vida, com a habitação moderna, cada membro da família pode se apropriar de um espaço pessoal. É o fim do quarto em comum, é a audição individual do rádio de pilha, entre outras possibilidades. A vida propriamente familiar passa a se concentrar em momentos determinados e em locais definidos – por exemplo, na cozinha ou na sala na hora das refeições. A conquista do espaço da vida privada não é apenas o espaço familiar, é também a conquista dos meios de sair dele. Com o desenvolvimento dos meios de transporte, o tempo livre conquistado sobre o trabalho (a jornada de quarenta horas e as férias remuneradas) é utilizado nos mais diversos locais, e com as mais livres relações. Para Prost (1992), a existência passa a se dividir em três partes distintas: a vida pública, essencialmente profissional; a vida privada familiar; e a vida pessoal, ainda mais privada. Afirma o autor não existir melhor manifestação dessa vida pessoal do que o moderno *culto do corpo*.

No começo do século XX, o estatuto do corpo dependia em larga medida do meio social. Os trabalhadores valorizavam em seus corpos o servo robusto e fiel à labuta. A burguesia mantinha uma atitude mais “estética”; como a vida de representação era mais desenvolvida, a aparência física contava mais. No entanto, as roupas escondiam e aprisionavam o corpo.

Em todos os meios sociais, a tradição cristã envolvia o corpo em suspeita ou até censura. A antítese evangélica entre a carne e o espírito se traduzia na antítese entre o corpo e a alma¹⁷², e o corpo era apresentado como a prisão da alma; no limite, o corpo impedia o homem de atingir a plenitude de seu ser. O corpo merecia os cuidados indispensáveis, mas dedicar-lhe muita atenção era se expor ao pecado da carne.

Para a burguesia masculina, a liberação do corpo, visualizada na relação entre o físico e as roupas, por exemplo, ainda é modesta nos anos 1920. Ela se dá com o recuo dos colarinhos duros e dos chapéus rígidos,

e o avanço dos colarinhos flexíveis e os feltros moles. O redingote (sobrecasaca) cede lugar ao jaquetão e se torna traje de cerimônia. Para as mulheres, em contraposição, a evolução é bastante sensível. Os corpetes e as cintas cedem espaço às calcinhas e sutiãs. As roupas se encurtam e as meias valorizam as pernas. Os tecidos mais macios revelam discretamente os contornos corporais.

Por trás dessas transformações, surge e se legitima uma nova preocupação para as mulheres. As revistas femininas (notadamente *Marie-Claire*, lançada na França em 1937) insistem em que as mulheres, se quiserem conservar os maridos, devem se manter atraentes. Os cuidados com a beleza, a maquiagem, o batom já não são apanágio das mulheres fáceis; passam a ser maneiras honestas de valorizar os próprios encantos.

No curso desses acontecimentos, a explosão publicitária acelera bruscamente, entre a população, a adoção de práticas físicas preconizadas por médicos e moralistas burgueses, em alguns casos desde o começo do século XX. Para vender xampus, para lançar perfumes, desodorantes, cremes, filtros solares, uma firma como a *L'Oreal*, em 1937, sustentou um esforço publicitário maciço. Assim, os comerciantes contribuíram mais do que os higienistas para difundir os hábitos do corpo.

A aparência física passa a depender mais do próprio “corpo”, por isso é preciso cuidar dele. As revistas femininas alertam suas leitoras sobre este ponto, ganhando uma nova seção: a ginástica diária. Antes dos anos 1940, portanto, a ginástica passa a fazer parte dos preceitos das revistas femininas.

Com o desenvolvimento das técnicas de comunicação de massa, a produção sociocultural deixa de atingir um nível local e passa a abranger um mercado consumidor muito maior. Os conteúdos, que devem sensibilizar grandes massas de pessoas de diferentes culturas, ficam assim internacionalizados. Para Marcelino (1995), essa internacionalização não se refere unicamente à passagem de padrões de países desenvolvidos para os subdesenvolvidos, mas também dentro do mesmo país, em se considerando as regiões mais desenvolvidas em comparação com as mais atrasadas.

Toda essa situação pode ser verificada nas academias de ginástica desde o seu *boom* nas principais cidades brasileiras, a partir da década de 1970. Com o surgimento do método criado por Kenneth Cooper – inicialmente denominado de *Aerobics*, publicado nos Estados Unidos em 1967, e posteriormente, segundo Tubino e Moreira (2003), divulga-

do no Brasil por Coutinho, em 1970, como método *Cooper* (método de treinamento contínuo) – e o crescente desenvolvimento de pesquisas que comprovavam os benefícios do exercício físico, as pessoas, influenciadas pelos meios de comunicação de massa, passaram cada vez mais a buscar uma melhora na qualidade da vida pessoal, da sociabilidade e do aperfeiçoamento da consciência corporal, dedicando parte do seu tempo livre à prática sistemática de atividades que favorecessem a luta contra o sedentarismo e o estresse. Dentre essas atividades, podemos citar a ginástica em academias.

Antecedendo a essa proliferação de academias de ginástica, devemos notar o trabalho realizado pelo rádio, desde 1932 (e que se prolongou até 1983), por Oswaldo Diniz Magalhães. Transmitindo ininterruptamente o programa “Hora da Ginástica”, contribuiu para a difusão da ginástica/Educação Física em todo o território nacional.

Magalhães concluiu o curso de professor de Educação Física do Instituto Técnico das Associações Cristãs de Moços (ACMs) sul-americanas, em Montevideu, em 1927. Após regressar ao Brasil, constatou o baixo nível de saúde da população, a pouca aplicação das atividades físicas e os precários recursos técnico-pedagógicos da difusão educativa. Assim, para estimular a prática da ginástica, escolheu o meio de comunicação mais poderoso da época, o rádio, pelo seu poder de estar em toda parte ao mesmo tempo, vencendo imensas distâncias. Segundo depoimento do próprio professor:

“[...] teria que fazer de cada lar um ginásio e de cada família uma turma de rádio-ginastas, beneficiando milhares de alunos diariamente em suas próprias residências. Não foi fácil, ninguém acreditava na idéia. Além de existirem poucas emissoras na época, a receptividade da educação física não era das melhores. Custou-me desilusões e amarguras, mas tive muita vontade. [...] A luz vermelha do estúdio acendeu e então começamos, o pianista e eu. Foi em São Paulo, em 16/05/32, na rádio-educadora paulista” (MAGALHÃES apud CARVALHO, 1994, p. 30).

Posteriormente, Magalhães passou a transmitir o programa pela Rádio Ministério da Educação e Cultura, no Rio de Janeiro.

Na televisão, a professora Yara Vaz foi a pioneira, estrelando, em 1952, um programa de ginástica rítmica na TV Tupi, passando depois pela TV Rio e pela TV Educativa. Seu programa era repetido em todas as emissoras por força de um decreto que as obrigava a ter uma atração educativa.

Em 1997, aos 80 anos de idade, a professora Yara Vaz continuava a dar aulas de ginástica três vezes por semana. Ela orgulhava-se de seguir um método próprio em sua academia, que na ocasião completava 48 anos de funcionamento no Rio de Janeiro¹⁷³.

Todo esse movimento de incentivo à prática da ginástica e, através desta, de fortalecimento da Educação Física no cenário da educação reflete o pensamento que considerava as academias de ginástica integrantes do sistema educacional, destacando-se o valor educativo das atividades físicas que, reconhecidamente, trabalham o ser humano na sua integralidade (PASTORA DE ARAUJO, 1977).

Houve difusão dessa ideia, aceita por muitos, o que progressivamente transformou as atividades corporais, especialmente a ginástica em academia, em objeto de consumo com fins lucrativos. Em certo sentido, as “academias de educação física e desportos”, nos termos de Pastora de Araujo (1977), transformaram-se em supermercados¹⁷⁴. Assim, parafraseando Dumazedier (1994), a ginástica em academia no tempo de lazer estaria reduzida a um novo campo de consumo.

GINÁSTICA EM ACADEMIA NO BRASIL –

UMA APROXIMAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Após a expansão dos cursos universitários de licenciatura em Educação Física, na década de 1970, houve uma mudança no perfil do profissional de ginástica em academia, sobretudo nas grandes cidades do nosso país. Muitos egressos passaram a concorrer com os leigos, disputando o mesmo campo de trabalho. Tal concorrência possibilitou uma intervenção nos conteúdos e procedimentos empregados no setor (COELHO FILHO, 1998).

Até o final dos anos 1980, a ação do profissional de ginástica em academia se estruturava com base em um referencial técnico-pedagógico oriundo da área da Educação Física, bem como em um referencial “científico” proveniente dos textos sobre fisiologia do exercício, biomecânica e

metodologia do treinamento desportivo. A partir de então, passou a sofrer influência das mudanças ocorridas nas ciências, inclusive com os primeiros indícios de uma sociologia do gosto.

O pluralismo de ofertas de atividades nas academias, na segunda metade da década de 1980, incluía musculação, *jazz*, balé, *yoga*, lutas e iniciação à natação¹⁷⁵. A tendência era oferecer apenas uma modalidade de ginástica (excetuada a ginástica corretiva), comumente denominada “ginástica estética”, “ginástica de academia”, ou, numa denominação mais circulante no meio profissional, sobretudo no Rio de Janeiro, “ginástica total”. Nessa modalidade de ginástica, os componentes aeróbio, de força e de flexibilidade predominavam dentre as diversas “qualidades físicas” trabalhadas numa mesma aula. A ação do profissional encarregado de ministrar as aulas caracterizava-se por uma relação próxima, de trocas, na perspectiva de atender aos alunos nas suas necessidades práticas de atividades corporais.

Algumas academias, com práticas exclusivamente femininas, utilizavam-se de ginástica rítmica¹⁷⁶. Outras, de ginástica aeróbica. O movimento norte-americano da *aerobic* (ou *aerobic dancing*) influenciou, desde a primeira metade da década de 1980, a prática dos profissionais de ginástica no Brasil.

Os proprietários das academias, em geral licenciados em Educação Física, atuavam como professores nas suas instituições. Com a expansão das academias como negócio no final dos anos 1980 e início da década de 1990 – com o “mundo do *fitness*”¹⁷⁷ –, profissionais da área de administração também se voltaram para o setor, dando início a grandes empreendimentos. Nesses empreendimentos, caracterizados pelo consumo de bens e serviços cada vez mais diversificados, os empresários/proprietários (investidores) passaram a compor uma maior quantidade de ofertas aos “alunos/clientes”, em certo sentido, com a fragmentação da até então “ginástica total” em diferentes modalidades, com o objetivo de abrir um leque de possibilidades e satisfazer os gostos da demanda.

Em consequência desse movimento, surgiram profissionais com atuação específica em *aerodance*, *aerofunk*, *lambaeróbica*, *step*, *step* local, ginástica localizada e alongamento, entre outros padrões de ginástica.

No esteio desses acontecimentos, observava-se que essa padronização (e diversificação) das “aulas”¹⁷⁸ de ginástica estava favorecendo uma maior rotatividade, tanto de “alunos” quanto de profissionais, em virtude do frágil vínculo que se estabelecia entre ambos. Ao mesmo tempo, esse

distanciamento entre profissional e “aluno” tendia a provocar a desconexão entre os pressupostos pedagógico-científicos do discurso da Educação Física e o que acontecia em muitas academias de ginástica, especialmente nas de grande porte (COELHO FILHO, 1998).

Mas, se a ampliação do mercado de ginástica promovia um enfraquecimento na relação entre profissional e “aluno”, também é verdade que essa relação continuava a existir de forma diferente.

Ainda era o público, embora de forma muito mais impessoal, que permanecia fornecendo os indicadores do sucesso ou do fracasso do profissional. A questão passou a ser de quantidade, e não de qualidade¹⁷⁹. Assim, enquanto um profissional podia continuar desenvolvendo nas pequenas academias um trabalho singular, com maiores possibilidades criativas, sendo apreciado apenas por um pequeno grupo, o mesmo não acontecia nas grandes academias, uma vez que, se a ação não acompanhasse o crescimento orientado pela publicidade¹⁸⁰ e atraísse um grande público, os empresários/proprietários dificilmente conseguiriam ressarcir-se dos seus investimentos financeiros.

Desse modo, no contexto das academias que acompanharam as forças do mercado, produzindo bens e serviços de consumo cada vez mais diversificados (dentre eles, as diferentes modalidades de ginástica), onde os clientes, diante de tantas opções, passaram a desfrutar de uma liberdade nunca antes observada para decidir de qual ou de quais atividades participar, não se fazia necessário que os profissionais de ginástica atuassem de forma mais próxima, considerando, em seus planejamentos, os significados das necessidades mais pessoais e/ou a individualidade desses frequentadores. Como observado acima, a questão passou a ser de quantidade, e não de qualidade.

Mas havia dados¹⁸¹ que apontavam em outras direções. Eles nos mostravam, por exemplo, que o estereótipo de corpo atlético era um valor orientador da entrada nas academias de ginástica, e que a busca do equilíbrio desse corpo surgia como uma síntese dos objetivos declarados por seus usuários, como fator de permanência (LACERDA, 1995; PACHECO PEREIRA, 1996). Nesse particular, o profissional de ginástica assumia um papel singular, tornando-se um elemento diferenciado, catalisador. Interagia com o grupo, contribuindo para estabelecer uma relação que sustentava-se nos vínculos de afetividade (COELHO FILHO, 1997; PACHECO PEREIRA, 1996).

Ao mesmo tempo, o que se verificava nas academias de ginástica era um índice de evasão próximo a 70% entre os seus frequentadores

(BETTI, 1996). Ou seja, parecia que as pessoas não estavam encontrando o que procuravam, apesar da aparente motivação pela busca da aparência física e da saúde.

Fruto de toda essa problemática é o estudo, já citado em outras passagens do presente texto, *O discurso do profissional de ginástica em grandes academias no Rio de Janeiro* (COELHO FILHO, 1998). Apresentamos, a seguir, mais algumas considerações dessa pesquisa, realizada no apagar das luzes do século XX:

– era consensual que, da mesma forma que havia restrição contra a mulher profissional de ginástica, também havia restrição com o profissional mais velho. O profissional de ginástica, principalmente nas grandes academias, podia prolongar a sua vida útil, mas não muito (a faixa máxima girava em torno dos quarenta anos). A exceção ficava por conta daqueles que, à semelhança de alguns atletas e modelos, às custas de controle dos seus processos de envelhecimento, atuavam até idade mais avançada;

– havia estreita correlação entre idade, *performance* e aceitabilidade. Por outro lado, as exigências variavam de acordo com o tipo de empreendimento: “expulso” das grandes academias impessoais, o profissional de ginástica podia manter o espaço nas academias pequenas ou médias, mais *personalizadas* nas relações;

– a competência muito valorizada socialmente no mercado das grandes academias de ginástica do Rio de Janeiro era a da *animação*, que talvez superasse a competência técnica;

– experiência e competência não garantiam prestígio e estabilidade no mercado das grandes academias de ginástica do Rio de Janeiro, e sim a juventude, associada à competência;

– como o praticante apresentava uma base de conhecimentos adquiridos na vivência e nos meios de comunicação, muitas vezes ele queria alcançar metas a curto prazo e modelar o corpo para o verão. Como a academia surgia como uma prestadora de serviços e agência cultural das ideias de corpo que a *mídia* captava e produzia nas mentalidades da ocasião, o profissional era instado a adaptar-se à demanda;

– com a ampliação do mercado, os profissionais de ginástica não ganharam benefício em termos salariais. A padronização das aulas era muito grande, o que possibilitava ao empresário substituir o profissional com facilidade;

– não havia ascensão em função da idade, nem garantias trabalhistas; portanto, não havia como vislumbrar uma “carreira” para o profissio-

nal de ginástica nas grandes academias do Rio de Janeiro (no “mundo do *fitness*”), onde essa profissão não passava de uma ocupação;

– no discurso dos entrevistados, existia um ponto nevrálgico situado na desvalorização do profissional de ginástica enquanto sujeito. Por exemplo, Paula¹⁸² não gostaria de ser vista como “*objeto*”, Bruno não gostaria de ser visto como “*recreador*”, e João gostaria de ser visto com “*mais respeito*”. Davi, por sua vez, sentia-se agente de transformação da imagem daquele profissional (professor de Educação Física) que se impunha mais pelo “corpo” e menos por conhecimentos de ordem intelectual.

No que concerne à consideração acima, não se tratava de valorizar o argumento da “vitimização” constatado entre os entrevistados, mas de entender a questão dentro de um contexto histórico concreto, onde a constituição do sujeito-objeto organizava ou reorganizava permanentemente o espaço das relações cotidianas de trabalho.

A divisão sexual do trabalho tendia a privilegiar o profissional do sexo masculino nas grandes academias de ginástica (principalmente na “ginástica localizada”), e a preservar o equilíbrio entre o emprego feminino e masculino nas pequenas academias.

É certo, no entanto, que o patriarcado funda a ginástica rítmica em academia enquanto prática estritamente feminina – na passagem da mulher da esfera do privado para o público –, e é a queda do patriarcado que justifica a tendência de inversão que se constatava nas grandes academias da época. Nesse sentido, a hegemonia da mulher praticante concorria de forma determinante para a valorização do “profissional/objeto”, o que implicava desvalorização do “profissional/sujeito”.

Contudo, era preciso relativizar essa consideração, a partir de outras duas. A primeira referia-se à existência de duas realidades polares de academias de ginástica: as menores, com relações mais pessoais, e as maiores, mais impessoais nas relações ou mais voltadas para o mundo dos negócios. A segunda dizia respeito ao núcleo central da representação social, mostrando que o profissional de ginástica em qualquer academia, independentemente do seu porte, deveria ter uma formação como a do professor de Educação Física.

Assim, a valorização do profissional/objeto, podendo ser periférica, não garantia a transformação do núcleo central da representação social no sentido vigente nas grandes academias de ginástica do Rio de Janeiro do final do século XX. Ao mesmo tempo, por esse sistema de exclusão (no

sentido de Foucault), o grupo excluído, de professores de ginástica/Educação Física, era historicamente constituído: apoiava-se sobre um suporte institucional, punha em jogo o poder e o desejo, e era reforçado e reconduzido por todo um conjunto de práticas.

A nosso ver, as considerações anteriormente apresentadas podem ser transpostas para a atualidade, no que denominamos de “mundo do *fitness*”. Isso faz com que consideremos, minimamente, algumas atitudes – práticas –, de modo que a relação sujeito/objeto possa ser pensada como forma de tornar frágil esse sistema de exclusão, contribuindo na constituição de uma Educação Física mais forte.

Hoje, existem profissionais de ginástica que atuam de forma mais específica (com os padrões), sobretudo nas grandes e médias academias, e profissionais que encontram possibilidade de atuar em uma perspectiva “mais criativa” (menos padronizada), sobretudo nas pequenas academias.

As pesquisas realizadas e os anos de experiência nas academias de ginástica nos fazem crer que as finalidades educativas (pedagógico-científicas) e as relações de trabalho que envolvem essas práticas caracterizam alguns dilemas para os profissionais.

Embora a formação de profissionais para atuar nas academias de ginástica tenha seu lugar reservado nos cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* em Educação Física em nosso país, são escassas as publicações de estudos voltados para a sistematização de conhecimentos relativos às produções das representações neste campo.

Nessa perspectiva, torna-se relevante uma atividade de análise e descrição sobre *o mundo do trabalho das academias de ginástica*.

REFERÊNCIAS:

BETTI, M. Por uma teoria da prática. In: **Motus Corporis: Revista de Divulgação Científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física**. Rio de Janeiro: UGF, v. 3, n. 2, 1996, p. 73-127.

CAPINUSSÚ, J. M. As novas perspectivas das academias. In: TUBINO, M. J. G.; COSTA, V. L. de M. (Orgs.) **Homo sportivus**. Rio de Janeiro, v. 4, p. 54-61, 1987.

CARVALHO, S. **Hora da ginástica**: resgate da obra do professor Oswaldo Diniz Magalhães. Santa Maria: UFSM, 1994.

COELHO FILHO, C. A. de A. **O discurso do profissional de ginástica em grandes academias no Rio de Janeiro**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1998.

_____. Gênero e história na ginástica em academia no Rio de Janeiro. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, 7., 2000, Gramado, RS. **Anais...**, Gramado: editora, 2000, p. 364-370.

COURTINE, J.-J. Os stakhanovistas do narcisismo: *body-building* e puritanismo ostentatório na cultura americana do corpo. In: SANT'ANNA, D. B. de (Org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995, p. 81-114.

DESCARTES, R. **Meditações**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

DUMAZEDIER, J. **A revolução cultural do tempo livre**. São Paulo: Studio Nobel – SESC, 1994.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

LACERDA, Y. **Atividades corporais**: o alternativo e o suave na educação física. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

MARCELINO, N. C. **Lazer e educação**. São Paulo: Papirus, 1995.

MARINHO, I. P. **História da educação física no Brasil**. São Paulo: CIA Brasil, 1980.

PACHECO PEREIRA, G. B. **Ginástica de academia**: potência de ser e equilíbrio pessoal. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1996.

PASTORA DE ARAUJO, M. **Expectativas e percepções dos supervisores educacionais e expectativas dos diretores técnicos relativas às funções dos supervisores educacionais das academias de educação física e desportos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1977.

PORTER, R. História do corpo. In: BURKE, P. (Org.) **A escrita da história**. São Paulo: UNESP, 1992. p. 291-326.

PROST, A. Fronteiras e espaços do privado. In: **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. v. 5.

TUBINO, M. J. G.; MOREIRA, S. B. **Metodologia científica do treinamento desportivo**. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

A INSERÇÃO DO TURISMO SOCIAL COMO PRÁTICA DE LAZER: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Bruna Ranção Conti

Luís Carlos Lira

Nathália Lawall

INTRODUÇÃO

O Projeto de Extensão Ginástica para Idosos iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2005, no Ginásio de Ginástica da Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), recebendo 11 idosos (10 mulheres e 01 homem), com idade entre 60 e 85 anos, encaminhados pelos agentes de saúde da Unidade Básica de Saúde (UBS) do bairro de São Pedro.

No segundo semestre de 2005, o projeto começou a se deparar com situações características de projetos para idosos, como: frequência irregular dos participantes, em virtude da dificuldade de acesso ao *Campus* da FAEFID/UFJF em termos de transporte e distância, e evasão, por motivo de doença; e culminou com o início da greve de funcionários e professores da UFJF, onde o semestre foi reiniciado em 2006.

Na busca em minimizar o problema da distância a ser percorrida pelos idosos, a coordenação buscava encontrar espaços no bairro São Pedro que pudessem receber o projeto. Neste momento, a coordenação do projeto foi contatada pelo Sr. Luiz Carlos Nunes de Queiroz, formado pela Escola de Educação Física do Exército (EsEFEX) e membro da Associação Pró-Vivência (APV), onde ministrava aulas de ginástica para um grupo de idosos e solicitou a implantação do Projeto Ginástica na APV, pois não poderia dar continuidade às atividades e não gostaria que o grupo terminasse, onde a solicitação foi atendida de imediato.

A Associação Pró-Vivência iniciou suas atividades em 02 de outubro de 2002, oferecendo atividades como: artesanato, ginástica e palestras sobre temas relacionados ao envelhecimento.

É uma instituição que objetiva a defesa das garantias e direitos dos idosos, criando condições para promover sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade (APV, 2004).

Atualmente, a APV conta com 59 idosos associados (53 mulheres e 06 homens), com idade variando entre 61 a 80 anos; destes, 16 idosas fazem parte do grupo de ginástica, com renda familiar de até dois salários mínimos.

No ano de 2007, o Projeto “*Ginástica para Idosos*” passou a integrar, a partir do convênio firmado entre FAEFID/UFJF e a Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e de Lazer (SNDEL) do Ministério do Esporte (ME), a REDE CEDES de pesquisa com o objetivo de fomentar a produção e a difusão do conhecimento científico - tecnológico voltadas à gestão do esporte recreativo e do lazer, tendo como horizonte a (re) qualificação e a formação continuada dos gestores de políticas públicas (BRASIL, 2007) da FAEFID. Onde desenvolvemos uma pesquisa de mapeamento dos espaços públicos de lazer e o oferecimento de práticas de lazer para os idosos do Município de Juiz de Fora.

LAZER E TURISMO SOCIAL

O processo de mudança e evolução dos paradigmas relacionados à saúde iniciou-se a partir do surgimento de um novo conjunto de ideias denominado *promoção da saúde*, expressão que pode assumir uma grande variedade de enfoques (FARIA JUNIOR, 1991). Admitindo-se então o rompimento com o paradigma funcionalista de saúde que interpretava esta como “um completo bem estar físico, mental e social, e não meramente a ausência de doença” (WHO, 1947), e possibilitando o entendimento da dependência do estado de saúde “às condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse de terra e acesso aos serviços de saúde” (BRASIL, 1987).

A partir desse novo entendimento conceitual de saúde, percebe-se que esta passa a ser determinada por um conjunto de fatores; dentre estes, iremos dar enfoque neste estudo ao lazer direcionado às pessoas idosas, por considerarmos que a Educação Física pode oferecer excelentes contribuições para esta área, não querendo com isso dizer que não possa contribuir também para o desenvolvimento de outros fatores determinantes ao desenvolvimento da saúde.

Um dos grandes progressos em relação às pessoas idosas, sobre a questão do lazer, foi obtido na instauração da Lei dispoendo sobre a Política Nacional do Idoso, onde se incluem menções “ao incentivo e a criação de programas de lazer, esporte e atividades físicas que proporcionem a melhoria da qualidade de vida do idoso e estimulem sua participação na comunidade” (BRASIL, 1994), e mais recentemente com o Estatuto do Idoso, onde institui: “*o idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade*” (BRASIL, 2003). Sendo isto feito surpreendentemente fora da legislação específica da Educação Física, que ainda mantém o viés da aptidão física dos anos 70 e restrita ao trabalho nas escolas (FARIA JUNIOR, 1997).

Cristina Borges de Oliveira (1997) aponta que o tema lazer está sendo discutido em congressos, seminários, encontros, entrevistas, etc. Entretanto, não avançando em seu conhecimento, que raramente ultrapassa o do senso comum, relacionando-o com uma política urbana de atuação social, visando à melhoria da qualidade de vida.

A literatura nos indica ser de grande dificuldade obter um conceito fechado e único acerca do lazer.

Joffre Dumazedier (1976) considerando esta dificuldade, apresenta um quadro de atividades que sem qualquer dúvida não podem ser consideradas como lazer, sendo elas:

- “1. *O trabalho profissional;*
2. *O trabalho suplementar ou trabalho de complementação;*
3. *Os trabalhos domésticos (arrumação da casa, a parte diretamente utilitária da criação de animais destinados à alimentação, do bricolage e da jardinagem);*
4. *As atividades de manutenção (refeições, os cuidados higiênicos com o corpo, o sono);*
5. *As atividades rituais ou ligadas ao cerimonial, resultantes de uma obrigação familiar, social ou espiritual (visitas oficiais, aniversários, reuniões políticas, ofícios religiosos);*
6. *Atividades ligadas a estudos interessados (círculos, e cursos preparatórios para um exame escolar ou profissional)”.*

Percebe-se então que o lazer não é apenas uma oposição ao trabalho, mas, também, uma oposição às obrigações e necessidades existentes da vida cotidiana, e isto fica claro com a seguinte definição:

“[...] o lazer é o conjunto de ocupações a que o indivíduo pode entregar-se de boa mente, já para descansar, já para se divertir, já para desenvolver sua participação social voluntária, a sua informação ou a sua formação desinteressada, depois de haver-se libertado de todas as obrigações profissionais, familiares ou sociais” (FRIEDMANN; NAVILLE, apud ALVES, 1997, p. 972).

Mediante a apresentação deste conceito, o processo de entrega às ocupações anteriormente citadas se dá após o término de suas obrigações religiosas, espirituais e profissionais, e está relacionado com o tempo de disponibilidade das pessoas a se dedicarem a essas atividades, com o seu tempo livre.

O tempo livre pode ser entendido como o tempo fora de suas obrigações sociais, espirituais e de trabalho. Sendo conquistado através da história, com as reivindicações trabalhistas, pela redução da jornada de trabalho proveniente da Revolução Industrial, ao longo dos tempos.

Devido à complexidade que se tem para se definir o que é lazer, Marcellino (1995, p. 1995) acrescenta: “O fato, que traz dificuldades para abordagens do tema, programação de atividades e sua difusão, indica também que se trata de um termo carregado de preferências e juízo de valor”.

Então, devemos considerar a prática do lazer de acordo com as preferências, os interesses e particularidades dos grupos que estamos estudando e atuando.

O lazer pode ser formado por atividades diferenciadas, classificadas por Dumazedier (1979) em lazers físicos - aqueles que implicam esforço e exercício de tipo corporal -, lazers práticos - são os que exigem uma habilidade manual e especial -, lazers intelectuais - que têm a ver com o cultivo do intelecto e da cultura -, lazers artísticos - que têm a ver com a prática específica de uma arte - e lazers sociais - são os relacionados com aquelas atividades de diversão, descanso e desenvolvimento, praticadas de uma forma coletiva. Existindo também uma outra forma de lazer considerada por outros autores, o turístico (CAMARGO, 1986).

Desta forma, podemos dividir o lazer em dois grupos; o primeiro formado por atividades que requerem o desenvolvimento de movimentos sistematizados, e assim o denominamos de *lazer ativo*; o segundo formado por atividades que necessariamente não possuem tais movimentos, denominadas de *lazer passivo*.

A crescente preocupação com o idoso, relacionada ao lazer em grande parte, é determinada por considerarem que este possui um maior tempo livre, em virtude de sua aposentadoria, e, por isso, estaria disponível e apto ao lazer. Este argumento seria bastante compreensivo se em nossa sociedade o idoso recebesse aposentadoria/pensão que lhe permitisse a prática de lazer. Tal fato pode ser comprovado em estudo feito por Lira (1997) sobre a evasão de idosos no Projeto Atividades Físicas Idosos em Movimento - Mantendo a Autonomia (IMMA), onde identificou que um dos fatores que levaram os idosos a evadir-se foi a sua volta ao mercado de trabalho para a complementação da renda familiar, prejudicada pelo plano de ajustes monetário imposto ao país (*Plano Real*); outros fatores foram tomar conta de parentes adoentados e cuidar de netos.

O que se percebe, entretanto, é que mesmo sendo relacionada à presença do tempo livre, esta relação não é igualitária para toda a população idosa, incluindo nesse contexto o acesso ao lazer. Talvez não tenham acesso a determinados bens culturais que requerem certa condição social para serem consumidos.

Contudo, mediante as dificuldades monetárias, o idoso, mais especificamente da classe trabalhadora, não reúne condições para a prática do lazer e, mesmo se reunisse, não fora educado para tal.

Ocorre com frequência a mistificação, exaltação do trabalho, o que gera quase sempre uma atitude de desconhecimento de outras dimensões do humano, sobretudo as possibilidades pela vivência do tempo de lazer.

Sendo assim, este deve ser um campo em que a Educação Gerontológica deve atuar para que, ao entrar na fase da aposentadoria, o idoso possa desenvolver suas atividades de lazer sem que estas sejam manipuladas pela indústria cultural, e sim feitas por uma escolha pessoal, consciente, bem como ficar consciente da necessidade de se ter participação na luta da conservação de bens culturais (MELO, 1998).

Por compreender que o idoso continua a ter uma função ativa na sociedade e não sendo menosprezado por esta, Melo (ibid.) propõe que os programas de lazer devem estar atentos às tais dimensões, também contribuindo para potencializar a compreensão e a contribuição dos idosos, numa ótica não funcionalista, para a superação do *status quo*, fazendo com que estes passem a refletir sobre a realidade em que se inserem.

O turismo é uma das diferentes possibilidades de lazer, e dentro das preferências de lazer é a que mais cresce após a aposentadoria (MOTTA; SEGURA, 1996).

Deparou-se então com um problema: De que forma os idosos da classe trabalhadora, participantes de programas de lazer, terão oportunidade da prática do turismo, se nem todos reúnem condições econômicas para realizá-la?

Apresenta-se o turismo social como uma possibilidade para incluir um número cada vez maior de pessoas da classe trabalhadora, idosas ou não, que não reúnem condições financeiras para esta prática de lazer (BENI, 2001; FARIA JUNIOR, 1996).

O turismo social pode ser entendido como “*o tipo de turismo praticado por grupos de baixa renda, e que é tornado possível e facilitado por serviços inteiramente separados e portanto facilmente reconhecíveis*” (HUZIKER, apud McINTOSH, 1972, p. 47), ou “*o tipo de turismo praticado por aqueles que não são capazes de fazer frente aos custos sem intervenção social, sem a assistência de uma associação a qual o indivíduo pertença*” (POPLIMONT, apud McINTOSH, 1972, p. 47). Sendo os países socialistas os primeiros a investir maciçamente nessa forma de turismo, ao construírem *resorts*, e organizando programas para as férias coletivas dos trabalhadores e seus familiares (FARIA JUNIOR, 1996).

O processo de implantação do turismo social requer um planejamento e uma metodologia especial de trabalho, abrangendo alguns aspectos, como: características e treinamentos dos recursos humanos (motoristas, professores de educação física, agentes sociais, guias turísticos), organização, tempo de viagem (paradas), material e escolha de atividades (FARIA JUNIOR, 1996), equipamentos e instalações especiais de baixo custo unitário e programas de redução de tarifas de transporte (BENI, 2001).

Acreditamos também ser necessário que sejam previamente oferecidas opções aos idosos, para que estes possam escolher o local a ser visitado, e que os dias da semana sejam diversificados em cada excursão, para que possa atender a todos, independentemente de suas atribuições profissionais, sociais e religiosas.

A prática do turismo social difere conforme a sociedade envolvida. Para podermos analisar este desenvolvimento, faz-se necessário um aprofundamento dentro das diferentes realidades onde o mesmo pode se desenvolver.

Ao terem acesso ao turismo, as pessoas idosas terão a oportunidade de usufruírem dos bens culturais e, com isso, podem retomar o processo de reconstrução da cidadania; e, ao terem o direito ao lazer, podem se sentir menos discriminadas quanto à sua condição social e econômica.

O TURISMO SOCIAL NA ASSOCIAÇÃO PRÓ –VIVÊNCIA

Na busca por ampliar as práticas de lazer, proporcionar conhecimento cultural e melhora no estado social dos idosos participantes do Projeto Ginástica para Idosos, resolvemos implantar o turismo social, com a intenção de apresentá-los aos aparelhos e espaços de lazer existentes na cidade de Juiz de Fora.

Para desenvolvimento do trabalho, fizemos uso da pesquisa participante, que consiste no “processo de pesquisa no qual a comunidade participa na análise de sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes que são oprimidos, trata-se de um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação” (BRANDÃO, 1984). Portanto, é uma atividade de pesquisa educacional orientada para a ação. Para isso, a vivência semanal com o grupo foi privilegiada, através de encontros, grupos de discussão, realização de dinâmicas e organização de passeios turísticos atrativos da cidade.

Num primeiro momento, realizamos um estudo denominado “Descobrimos a cidade através do turismo social ativo” (RANÇÃO; LIRA, 2007), com o objetivo de identificar a frequência e qualidade no uso da cidade de Juiz de Fora como forma de lazer, em relação aos museus, pelos idosos participantes do projeto. Para isso, de forma aleatória, foi solicitado que 9 participantes do Projeto respondessem um questionário fechado contendo questões relacionadas a: idade, sexo, renda e frequência de visitas a museus. Os resultados obtidos constataram que o grupo estudado foi composto por mulheres, com idade variando entre 61 e 80 anos, renda familiar de até dois salários mínimos, 44,5% nunca visitaram um Museu e 44,5% visitaram a mais de um ano. Todas relataram que não conhecem o Museu de Arte Moderna (MAMM) da UFJF e que gostariam de visitar com orientação de um guia. Quando questionadas da organização de uma visita, 78% participaria se esta fosse gratuita e 22% se fosse parcialmente pago. Assim, concluímos que os idosos da classe trabalhadora pertencentes ao projeto não usufruem os bens culturais (museus) pertencentes à cidade, mas se mostram interessados em conhecer e adquirir o conhecimento através da orientação de um profissional habilitado para a função; e também concluímos que o turismo pode tornar-se mais uma prática de la-

zer e um mecanismo importante para o acesso e descobrimento dos bens culturais da cidade, e contribuir na educação “para” e “pelo” Lazer.

A partir da análise, deu-se início ao processo de organização do primeiro passeio do grupo, ao MAMM –, realizado no dia 22 de junho de 2007, que contou com a participação de 23 idosos e 2 crianças, netos de um dos idosos. Para a realização do mesmo, foi solicitado junto à Direção da FAEFID o ônibus da Universidade Federal de Juiz de Fora; solicitação aceita de imediato, e em seguida fizemos uma preparação e explicação quanto ao intuito do passeio e às necessidades apresentadas ao motorista, que desempenhou muito bem seu papel. A visita no Museu já havia sido agendada a cerca de 1 mês antes, e 2 guias estavam a disposição no dia marcado. O passeio saiu às 14 horas do bairro São Pedro, onde a grande maioria do grupo vive, e retornou às 17 horas ao mesmo bairro. Durante o deslocamento, dinâmicas foram realizadas pela bolsista de turismo do projeto. As duas bolsistas da ginástica também estavam presentes, assim como o coordenador do projeto. Na chegada ao Museu, uma breve reportagem foi realizada por uma televisão local, o que não inibiu o grupo como havíamos imaginado. Logo após a entrada, nos dividimos em dois grupos para facilitar o passeio, e cada guia do Museu ficou responsável por apresentar a história de Murilo Mendes e do acervo exposto. O grupo se mostrou muito interessado e muito feliz de poder estar naquele ambiente, que, anteriormente, para a grande maioria, causava estranheza e, por isso, falta de interesse. Logo após o término do passeio, pranchetas foram distribuídas para que eles mesmos pudessem retratar sua concepção de Arte Moderna, ou, até mesmo, reproduzir um dos quadros expostos. Por fim, foi servido um lanche para todos, que acabou se tornando uma confraternização entre amigos.

O segundo passeio foi realizado no Museu Mariano Procópio (MAPRO), no dia 06 de novembro de 2007, e contou com a participação de 19 idosos e 4 crianças – netos de dois dos idosos. Para a realização do mesmo, um ônibus urbano foi solicitado da Secretaria de Turismo da Prefeitura de Juiz de Fora, com 3 (três) semanas de antecedência, e o mesmo treinamento com o motorista foi realizado antes do passeio. Este também se mostrou atencioso e apto a realizar o trabalho. A visita ao Museu foi agendada e 1 (um) guia solicitado, porém para o dia combinado com os idosos todos os guias já estariam ocupados com escolas, por isso a bolsista do turismo desempenhou este papel. O passeio saiu às 14 horas do bairro São Pedro e retornou às 17:30 horas. Durante o deslocamento,

a bolsista do turismo falou brevemente sobre a história da cidade e do bairro São Pedro, mostrando a importância deste para o crescimento e o desenvolvimento da cidade. Todos se mostraram muito atenciosos, e alguns até relataram casos vividos por eles. Na chegada ao Museu, uma caminhada de 25 minutos foi necessária para se chegar até as casas, já que a entrada de ônibus não é permitida. A caminhada foi lenta, porém ninguém se mostrou aborrecido com isso; todos foram observando a flora local e conversando entre si. Na entrada do Museu, crachás foram distribuídos para os visitantes, e quase todos os ambientes foram visitados - o primeiro e o segundo andar da casa do século XIX, e o primeiro andar da casa do século XX (o segundo andar desta última estava interditado por motivos de reforma). O passeio foi terminar às 16:30 horas e todos ficaram muito satisfeitos, já que inúmeras vezes relatavam que, mesmo morando na cidade durante toda a vida, muitos nunca tinham visitado o Museu. Logo após a saída do Museu, fomos visitar o Morro do Imperador, antes conhecido como Morro da Liberdade, hoje chamado de Morro do Cristo, que nos permite ter uma visão panorâmica da cidade de Juiz de Fora; durante o percurso, a história do local foi relatada. Por fim, realizamos um lanche que desta vez foi organizado pelos participantes.

A implantação do turismo social com os idosos da APV propiciou o conhecimento de bens culturais da cidade, que não eram usufruídos por eles e seus familiares. E eles podem se organizar para realizarem outras visitas e passeios. O projeto “Ginástica e Turismo Social” avança, com o objetivo de estimular a auto-organização do grupo para a realização de suas visitas e passeios turísticos.

REFERÊNCIAS:

ALVES, J.A.B. Lazer e trabalho nas organizações. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997, v. 2, p. 971–978.

BENI, M. C. **Análise estrutural do turismo**. São Paulo: SENAC, 2001.

BRANDÃO, Carlos R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Lei n. 8.842, de 04 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, jan. 1994.

BRASIL. Ministério da Saúde. In: Conferência Nacional de Saúde, 8., 1986. **Anais...** Brasília: DF, 1987.

BRASIL. **Lei nº 10.741** de 01 de outubro de 2003. Dispõe do Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL, Ministério do Esporte. Disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/sndel/esporte_lazer/cedes/default.jsp>. Acesso em: 24 de ago. 2007.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

_____. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

FARIA JUNIOR, A.G. **O idoso e as atividades físicas**. Rio de Janeiro: UERJ, 1991.

_____. Atividade física conceito, modelo e suas especificidades no caso das pessoas idosas. In: FARIA JUNIOR, A.G. **Atividades físicas para a terceira idade**. Brasília: SESI, 1997.

_____. Idosos e turismo social ativo. In: Seminário Internacional sobre atividades físicas para a terceira idade. 1., 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UnATI/ UERJ, v.1, 1996, p. 59-74.

LIRA, L.C. **A motivação, adesão e evasão no projeto de atividades físicas Idosos em Movimento Mantendo a autonomia**. Memória de licenciatura. Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

MARCELLINO, N. C. O lazer, sua especificidade e seu caráter interdisciplinar. In: **Lazer formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MELO, V.A. Programas de lazer para pessoas idosas no Brasil: sugestões a partir de um panorama. In: Seminário Internacional sobre atividades físicas para a terceira idade, 2., 1998, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UnATI/UERJ, 1998, p. 88-99.

MOTTA, C.B.; SEGURA, R. O turismo como uma opção na prevenção das alterações crônicas degenerativas na terceira idade. In: Seminário Internacional sobre atividades físicas para a terceira idade, 1., 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UnATI/ UERJ, 1996, v. 2, p. 141-143.

OLIVEIRA, C. B. Reflexões acerca do lazer em suas diferentes dimensões: da proposta teórica à prática na universidade. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997, pp. 966 –970.

RANCON, B. C.; LIRA, L.C.. Descobrimo a cidade através do turismo social ativo. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**. Florianópolis, v. 9, n.1, 2007, p. 150.

WHO. Constitution of the WHO. **Chronicle of the WHO**. Geneva, v. 1, n. 3, 1947, p. 1-5.

DANÇA: CONSTRUÇÕES POÉTICAS NOS CAMPOS DO LAZER

Alice M. M. Mayer
Michelle Soares Sousa

PARA QUÊ E POR QUÊ: JUSTIFICANDO E SITUANDO

Motivadas pela contribuição em elaborar este livro e pela oportunidade de multiplicar, socializar, partilhar aquilo que produzimos neste período de trabalho, no sentido de um possível ritual de troca com os outros autores e com os leitores, iniciamos nossa “fala”. Uma “fala” recheada de esperanças em ver concretizadas realidades mais próximas daquela que consideramos mais justa e não exatamente ideal, no momento em que nos deparamos com a possibilidade de ver na dança, voltada para o prisma do lazer, um traço complexo de fertilidade para a criação, o trabalho e a transformação dos mundos existenciais e essenciais daqueles que são nós mesmos em outras perspectivas ou que são parte significativa da nossa verdade – mesmo que, muitas vezes, ignorada.

NESTES RUMOS, FIQUEMOS ATENTOS...

O Projeto de Iniciação Científica “Educação pela Dança e Educação para a Dança”, vinculado ao Centro de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer (CEDES), do Ministério do Esporte/Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer, surgiu através do “Grupo de Dança da UFJF”, um Projeto de Extensão Universitária da Faculdade de Educação Física e Desportos (FAEFID), vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). O Grupo tem como principal objetivo integrar, através da dança, pessoas advindas da comunidade externa à UFJF, sem ênfase na formação técnica e performática destas como possíveis bailarinos. A prioridade me-

metodológica encontra-se no desenvolvimento do trabalho na perspectiva da construção coletiva, transmitindo a dança enquanto um dos conteúdos/temas da cultura corporal, proporcionando aos participantes a oportunidade de determinarem soluções originais para situações novas ou já vivenciadas. Os resultados advindos do desenvolvimento desta atividade resumem-se em fortalecer os indivíduos, frente ao seu potencial criativo e expressivo, o que se percebe no estabelecimento de novos comportamentos sociais e afetivos por parte de e entre tais pessoas.

Ampliando as ações do “Grupo de Dança da UFJF”, e nos mesmos rumos metodológicos, desponta o Projeto “Educação pela Dança e Educação para a Dança”, objetivando discutir, propor e implementar uma metodologia de trabalho com o conteúdo Dança, na perspectiva do Lazer, para indivíduos em desvantagem social, na faixa etária de 06 a 14 anos, e, nesse caso então, para minorias desprivilegiadas do entorno do campus da UFJF, especificamente do Bairro São Pedro, localizado na cidade mineira de Juiz de Fora.

São desenvolvidas oficinas de Dança, as quais, em suma, têm como objetivo, nessa ação específica, despertar a consciência sobre a possibilidade de uso do movimento como instrumento de criação, expressão e transformação. Desta maneira, pensa-se a dança enquanto recurso auxiliar na formação geral dos indivíduos, conscientizando-os sobre novas tendências para a vivência deste tema da Cultura Corporal – mais humanizantes e menos tecnicistas –, e sobre novas necessidades de democratização do acesso a esta arte corporal em termos de contemplar sua apreciação, sua criação, sua produção e sua divulgação.

A VIDA DE TODO INDIVÍDUO NÃO PODERIA SER UMA OBRA DE ARTE? (FOUCAULT)

“A Dança é uma das raras atividades humanas em que o homem se encontra engajado: corpo, espírito e coração” (Maurice Béjart).

A dança é algo universal que pode ser privilégio das pessoas, independentemente de raça, cor, idade, sexo ou, especificamente, situação social. Portanto, todos têm direito a essa Arte, não devendo haver, assim, uma linha divisória que impossibilite o acesso a ela e a seus benefícios.

Manfrim e Volp (2003, p. 305) acreditam que “a Dança é o meio através do qual o indivíduo tem a liberdade de se expressar e com isso exercitar, através de movimentos, a sua criatividade”.

Porém, um fato evidente é a dominação de um “corpo”¹⁸³ sobre o outro no processo de criação, excluindo a possibilidade de inovações e liberdade de expressão corporal, como cita Sant’Anna (2000, p. 86):

“Existe a necessidade de sair do campo liberdade/opressão, desdobrado em recompensa/castigo, não para negar o corpo, mas para compreendê-lo quando contemplado de um ponto de vista mais amplo: mais sexo, mais expressão corporal, mais liberdade e mais prazer. E, sim, por corpo sexo, saúde, liberdade e prazer atravessados, constituídos e sustentados por condutas éticas”.

Então, segundo Robatto (2003, p. 45), “a Dança pode desenvolver a Educação pela Vida e pela Arte, formando e contribuindo para a estruturação da personalidade dos educandos”.

Contrariando a visão de muitos, com base no fato de considerarem a dança somente a partir de movimentos harmoniosos, rítmicos e coreografados, é possível que o homem, a partir de expressões corporais habituais, também esteja fazendo parte do amplo universo da dança. Para Sant’Anna (2000, p. 88), “as relações entre seres não se limitam à arte especializada, podendo florescer no terreno do esporte, dos lazeres, do trabalho, do estudo etc”.

O ambiente influencia, sem dúvidas, na criação de movimentos do sujeito dançante, pois o corpo se expressa de acordo com sua “bagagem histórica” e situações vividas no cotidiano - suas angústias e alegrias. Assim, Tavares (1994, p. 37) cita que o “[...] processo de expressão artística pode ficar prejudicado quando a pessoa está apresentando dificuldade em suportar a angústia relacionada a certas vivências internas”.

Na mesma perspectiva, Alvarez (2000, p. 71) cita que “o corpo não obedece apenas às leis de sua fisiologia, mas é marcado por uma infinidade de práticas sociais que o constroem e o destroem simultaneamente”. Pode-se concluir, nos rumos das ideias de Macara e Serralheiro (2003, p. 109), “[...] que o meio em que a criança vive, o seu ambiente cultural e o seu nível sócio-econômico são fatores que influenciam de modo determinante o seu conceito de Dança”.

Pensar uma forma de dança livre, portanto, é pensar o sujeito como um criador de movimentos próprios, sem medo de contrariar os padrões da sociedade, sem receio de inovar, sem barreiras invisíveis à significação da sua vida e do coletivo do qual faz parte e, continuamente, constrói, pois não há lei para exercer a criatividade, principalmente na área da Dança. ALVAREZ (2000, p. 75) indica, como estratégia:

“Buscar não um corpo livre de todas dominações, o que é impossível, mas elaborar práticas sociais que escapem às formas de dominação hegemônicas no mundo contemporâneo, capazes de produzir subjetividades que não passem, por exemplo, pelos dispositivos normalizadores das instituições tradicionais”.

CRIAR EM ATIVIDADE

“Com amor e amizade, a gente sente calor que faz rolar no chão e se movimentar”¹⁸⁴.

Através da dança, são desenvolvidos princípios artístico-pedagógicos. Alguns deles são a Criatividade e a Interpretação Expressiva, segundo explicita Robatto (2003, p. 45):

“A Dança permite interpretações abertas, aplicações flexíveis, múltiplas técnicas e estéticas corporais, podendo desenvolver a Criatividade e Interpretação Expressiva através do movimento nas atividades artístico-pedagógicas que desenvolvam a capacidade de imaginação produtiva e original, considerando que a arte rompe com os padrões pré-estabelecidos. Exercitando a liberdade na participação do ato criativo, oportunizando práticas que treinem a criança e o adolescente para atuar na vida, contribuindo com suas idéias, propostas, sonhos e desejos através da dramatização expressiva do cotidiano”.

Vale perceber que, “classificada” enquanto PRINCÍPIO artístico-pedagógico, a criatividade se situa nos campos da informação, formação e

sensibilização¹⁸⁵ dos indivíduos como temática envolvente a ser trabalhada e incorporada nos processos do ensino e aprendizagem da cultura. Assim, afasta-se, produtivamente, de seu teor de conteúdo programático e específico de uma determinada grade curricular - seja na Escola ou fora dela -, e assume um papel de elemento condutor para o aprendizado e, prioritariamente, a criação de novos conteúdos/conhecimentos.

Segundo Manfrim e Volp (2003, p. 306), “[...] a criatividade pode ser definida como a capacidade de gerar idéias e comportamentos que são surpreendentes, relevantes e úteis em um dado momento”.

Mayer (1998, p. 82) cita que “[...] a criatividade não é um dom, limitante, determinante da questão de que ‘ou se é criativo ou não’. A criatividade pode ser desenvolvida (...)”. Porém, segundo SILVA, citada por MAYER (1998, p. 83), o sujeito criador, algumas vezes, é reprimido pela sociedade e, por isso, é impossibilitado de expressar-se:

“O indivíduo criativo, embora seja de grande importância para a sociedade, é visto como alguém ameaçador por trazer no bojo de suas idéias originais e, muitas vezes, revolucionárias, o questionamento das formas de ser e pensar de um grupo social, fato este que poderia gerar momentos de desestabilização social e, provavelmente, mudanças na conformação deste grupo” (1994, p. 78).

Diante disso, o desenvolvimento da força criativa do indivíduo aumenta sua motivação, desenvolve uma visão humanista e democrática do ser humano, possibilita viver criativamente e torna o indivíduo no que ele é capaz de se tornar, ou seja, um sujeito concretamente presente enquanto existência no mundo.

Enfim, não somente pela possibilidade de desenvolvimento pessoal e de descobertas por parte do participante no universo criativo, mas, principalmente, por se tratar de um recurso valioso de que se dispõe, a criatividade necessita ser mais cultivada, especialmente neste momento da História em que a incerteza e as mudanças rápidas e intensas parecem fazer parte inevitável de nossas vidas, exigindo, muitas vezes, decisões novas para questões imprevisíveis.

Torna-se, portanto, prioritário maximizar o aproveitamento do poder criativo de todo ser humano, o que pode ser concretizado a partir da

aplicação efetiva de dados provenientes de estudos sobre o fenômeno da criação - de suas várias facetas e das condições sociais e culturais que a favorecem.

LAZER NEM SEMPRE ANDA JUNTO COM PRAZER

Nos caminhos de se fazer uso das possibilidades até aqui mencionadas, no que concerne ao processo formativo dos indivíduos, pensando a Dança, a criatividade, a expressão e os veios do trabalho coletivo como facilitadores deste processo, vislumbra-se o lazer como alicerce, perspectiva para o desenvolvimento destas ações.

Assim, Marcellino (2007, p. 4) escreve que:

“Lazer é entendido como a cultura, compreendida em seu sentido mais amplo¹⁸⁶, vivenciada no tempo disponível. É fundamental como traço definidor, o caráter “desinteressado” dessa vivência. Ou seja, não se busca, pelo menos basicamente, outra recompensa da satisfação provocada pela própria situação. A disponibilidade de tempo significa possibilidade de opção pela atividade ou pelo ócio”.

Apesar do caráter desinteressado do lazer, não é uma regra que traga prazer para todos os que participam das vivências relacionadas a ele, mas esse prazer pode ou não ser consumado, dependendo, assim, de cada indivíduo. Acreditando nisso, Gutierrez (2000, p. 104) afirma que “[...] a percepção do prazer é construída a partir de uma vivência social, em que a cultura específica de cada grupo é preservada, transmitida e modificada. O prazer, portanto, é uma construção social”.

Segundo Melo (2003, p. 39), uma classificação sobre as atividades de lazer é apresentada por Joffre Dumazedier. Esse autor procura dividi-las de acordo com o interesse central desencadeado, aquele que motiva o indivíduo a buscar a atividade. Assim, os interesses culturais do lazer são divididos em artísticos, físicos, manuais, intelectuais e sociais. O primeiro leva em consideração as manifestações tanto da cultura erudita quanto da cultura popular; o segundo prioriza as atividades físicas, incluindo os esportes, que estão entre as manifestações culturais mais procuradas e mais

difundidas pelos meios de comunicação, estando mesmo diretamente ligadas a diversos estilos de vida; os interesses manuais são aqueles cujo prazer se encontra fundamentalmente na manipulação de objetos e produtos, e que, com frequência, são confundidos com os hobbies em geral; no grupo de atividades intelectuais, estão enquadrados, por exemplo, os jogos de xadrez, dama, gamão e bridge, e, além deles, são inclusos palestras e cursos, desde que a procura não seja motivada por necessidades de trabalho ou de educação; por último, os interesses sociais englobam as atividades em que o elemento motivador é exatamente a promoção pronunciada de tais encontros, como festas, encontros em bares ou restaurantes, programas noturnos, e, notadamente, os passeios e atividades turísticas em geral.

Partindo destas subdivisões classificatórias, pode-se atentar para questões de cunho mais conceitual, como aquelas geradoras da “antiga” controvérsia sobre os sentidos da recreação e do lazer.

“Deve-se salientar que, se originalmente lazer e recreação apresentavam-se de forma distinta, o primeiro visto como o tempo onde a segunda ocorria, hoje, a recreação é um componente do lazer - criar de novo, dar vida nova, com novo vigor, como pode ser, também, de outras esferas de manifestação humana” (DUMAZEDIER).

Dessa perspectiva, segundo Marcellino (2007, p. 2-3), a consideração da recreação/lazer, cada vez mais em nossa sociedade, deve levar em conta os seguintes pontos:

“Cultura vivenciada (praticada, fruída ou conhecida), no tempo disponível das obrigações profissionais, escolares, familiares, sociais, combinando os aspectos tempo e atitude [...] O lazer gerado historicamente e dele podendo emergir, de modo dialético, valores questionadores da sociedade como um todo, e sobre ele também sendo exercidas influências da estrutura social vigente [...] Um tempo que pode ser privilegiado para vivência de valores que contribuam pra mudanças de ordem moral e cultural, necessárias para solapar a estrutura social vigente [...] Portador de um duplo aspecto educativo-veículo e objeto de educa-

ção, considerando-se, assim, não apenas suas possibilidades de descanso e divertimento, mas, também, de desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos”.

Uma triste realidade clara e facilmente constatada é a de que nem todas as pessoas usufruem igualmente do lazer. O fator econômico é determinante nesse caso: algo conhecido por todos e semelhantemente discutido nos meios acadêmicos, legislativos, judiciários e executivos. No entanto, nas esferas da ação efetiva, percebe-se um vazio estrutural e essencial, o que rodeia as vidas daqueles que detêm os rastros e as sequelas das bárbaras misérias humanas. Assim, em termos aproximados, expõe Marcellino (2007, p. 7):

“Cada vez mais, as camadas mais pobres da população vêm sendo expulsas para a periferia e, portanto, afastadas dos serviços e dos equipamentos específicos; justamente as pessoas que não podem contar com as mínimas condições para a prática do lazer em suas residências e para quem o transporte adicional, além de economicamente inviável, é muito desgastante. São as chamadas barreiras interclasses sociais, que podem distinguir uma série de aspectos que inibem e dificultam a prática do lazer, fazendo com que se constitua em privilégio”.

Matos (1995, p. 5) alerta sobre o fato de que é preciso atentar para a “[...] necessidade de assumirmos o compromisso de ampliar o acesso da maioria da população aos domínios estéticos e artísticos, por meio de uma educação de qualidade”. Oportunamente, vale lembrar a ideia de Marcellino, anteriormente apresentada, indicando o Lazer como a cultura compreendida no seu sentido mais amplo - talvez, em um tempo/espaço social. Urge salientar, também, que esta “educação de qualidade” pode se confundir com a aprendizagem desta mesma cultura, com fins de ampliá-la pela construção e transformação.

RISCO SOCIAL: UMA FALTA DE ESCOLHA

Permeando considerações de Abramo (1997, p. 26), é possível notar que há diferentes definições entre os termos “desvantagem social” e

“risco social”. O primeiro se refere a indivíduos carentes, oriundos de família com baixa renda ou de comunidades pobres; já o segundo termo refere-se a aqueles que vivem fora das unidades familiares, adolescentes submetidos à exploração sexual, ou aqueles envolvidos com o consumo ou o tráfico de drogas, em atos de delinquência, etc.

Para Lescher (2004, p. 22- 23), o termo “risco social” abrange várias definições, como algumas citadas a seguir:

“Famílias que vivem em habitações irregulares, como habitações coletivas, prédios invadidos, em situação de rua, albergues. Que são desprovidas de qualquer condição de subsistência. Sem infra-estrutura de higiene, alimentação, educação (escola), saneamento básico. É a criança que não lhe dão boas condições de uma vida digna: moradia, alimentação, convívio familiar saudável, escola. [...] Criança que, por algum motivo, pertença a famílias que não têm acesso aos direitos humanos e à cidadania ou crianças sem família ou por algum motivo sem vínculo familiar”.

A situação de risco social é um problema extremamente acentuado nestes tempos que nos são contemporâneos, e, devido à sua abrangência, é necessário um apoio massificado e igualmente abrangente, na perspectiva de, ao menos, minimizá-lo.

Abramo (1997, p. 29) anuncia a preocupação com o fato de que não só nessa situação os indivíduos devem ser alvos de atenção, mas que devem haver ações de prevenção para que os mesmos não alcancem tal estado de sobrevivência, como é citado a seguir:

“A juventude só se torna objeto de atenção enquanto representa uma ameaça de ruptura com a continuidade social: ameaça para si própria ou para a sociedade. Seja porque o indivíduo jovem se desvia do seu caminho em direção à integração social - por problemas localizados no próprio indivíduo ou nas instituições encarregadas de sua socialização ou ainda por anomalia do próprio sistema social, seja porque um grupo ou movimento juvenil propôs ou produz transformações na ordem social ou ainda porque uma geração amea-

ça romper com a transmissão da herança cultural. Na maior parte das vezes, a problematização social da juventude é acompanhada do desenvolvimento de uma espécie de ‘pânico moral’ que condensa os medos e angústias relativos ao questionamento da ordem social como conjunto de normas sociais”.

Prevenir, neste caso, se trataria do próprio processo de semantização e de ressemantização das existências humanas, o que configura e reconfigura novas estéticas, novas percepções, novas consciências individuais e coletivas, e, por consequência, novas possibilidades de AÇÃO humana frente ao mundo, aos outros, às “coisas” e a si próprio.

DANÇA, LAZER, RISCO SOCIAL: POSSIBILIDADES...

Através do Projeto de Iniciação Científica “Educação pela Dança e Educação para a Dança”, neste texto em tela, pode-se notar que a Dança é trabalhada como uma forma de prevenção de uma “ameaça social” para crianças e adolescentes. Esses indivíduos podem ser reeducados - informados, formados e sensibilizados¹⁸⁷ – através da dança, a fim de não se tornarem alvo ou origem de problemas sociais já fortemente vivenciados pela própria família. A dança, na perspectiva do lazer, portanto, leva em consideração os interesses artísticos, pois não deixa de ser uma arte universal, os interesses físicos, pois envolve todo um trabalho corporal, e também os sociais, pelo fato das pessoas estarem, a todo o momento, se socializando e interagindo através da mesma. E, na verdade, o que mais caracteriza o veio social da dança neste caso é a possibilidade da construção coletiva, associada, necessariamente, ao trabalho efetivo com a diversidade, condicionado pela manifestação do potencial criativo, com vistas à apreensão da expressão corporal enquanto linguagem.

Segundo Souza e Pereira (apud MELO, 2003), temos, como elemento principal dos estudos do lazer, a animação cultural enquanto uma intervenção pedagógica, uma tecnologia educacional que busca reverter o quadro de privatização e midiaticização da cultura, apresentando, discutindo e relacionando diferentes formas de arte, sejam elas populares ou eruditas. Ainda é acrescentado por esses autores que:

“Um projeto de dança na perspectiva da animação cultural, antes de preocupações com a formação do bailarino profissional, deve procurar despertar em seus alunos o conhecimento acerca do gosto e do prazer de dançar, que tanto pode ser sentido no próprio corpo, quanto na ampliação de suas possibilidades de assistir outros corpos dançando”.

Ao se atentar, por exemplo, para o enredo do filme “Vem Dançar”, do diretor Armand Leo, inspirado em uma história real, é possível perceber que, através da dança, enquanto atividade cultural de lazer, diversas questões podem ser abordadas e trabalhadas. Tematizado no filme, Pierre Dulaine, professor de Dança de Salão, decidiu dar aulas a jovens da periferia que acreditavam jamais ter o privilégio de aprender esse estilo de dança, mas, pelo contrário, consideravam que esta oportunidade não constituiria suas realidades. Com toda perseverança, Pierre, que confiava fielmente que a Dança de Salão poderia conduzir aqueles jovens a uma situação mais próxima daquela considerada como ideal, em termos sociais, misturou seu ritmo ao do cotidiano dos mesmos, na perspectiva da construção, com base no respeito às suas vivências anteriores e, prioritariamente, ao que lhes é mais caro: suas próprias histórias de vida, recheadas de suas essências existenciais.

DESCREVENDO O QUE SE TEM ESTUDADO/PESQUISADO

Para o Projeto “Educação pela Dança e Educação para a Dança”, foi feita uma pesquisa de campo em torno do campus da UFJF, com o intuito de entrar em contato com os jovens em desvantagem social. A partir dessa pesquisa, verificou-se que já existem grupos de trabalho com crianças e adolescentes em situação de risco social, apesar de não possuírem a dança como conteúdo programático. Um dos projetos pesquisados trata-se do “Amor Exigente”, que atua em algumas cidades mineiras, dentre elas Juiz de Fora. Os objetivos dos grupos de ação são apoiar e orientar famílias que tenham dependentes químicos entre seus membros; ajudar as pessoas, dando-lhes condições para prevenirem o problema de drogas ou superarem este problema, se ele já existir; e fazer com que voluntários se juntem e possam trabalhar nesta linha, servindo sua comunidade.

Outro projeto objeto da pesquisa é o “Curumim de São Pedro”, programa sócio-educativo que possui vínculo com a Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), localizado no bairro São Pedro em Juiz de Fora. Esse trabalho tem como público-alvo pessoas com baixa renda, além de haver alguns indivíduos que trabalhavam nas ruas com comércio de balas e/ou similares. Neste grupo, há, também, jovens e crianças que vivem o tempo integral do dia afastados de suas famílias, pelo fato dos pais trabalharem em atividades não domésticas, o que os obriga a se tornarem precocemente independentes. No “Curumim”, são realizadas atividades de lazer, como teatro, música, esportes, além de ações de apoio em atividades escolares.

Portanto, o Projeto “Educação pela Dança e Educação para a Dança”, inicialmente proposto para jovens, foi direcionado a indivíduos compreendidos na faixa etária entre 06 e 14 anos. O intuito do mesmo é auxiliá-los em seu processo de reeducação para a vida em sociedade através da dança.

As oficinas de dança contam com 73 pessoas aproximadamente, sendo 10 delas envolvidas com o grupo “Amor Exigente”, ocorrendo num espaço cedido pela Igreja do bairro São Pedro, todas as segundas-feiras; e 63 pessoas pertencentes ao “Curumim de São Pedro”, divididas em 4 turmas: 2 turmas nas terças-feiras, e mais 2 turmas nas sextas-feiras. Tanto em um projeto como noutro, os encontros têm a duração aproximada de 40 minutos. Após algumas aulas, as turmas do “Curumim” foram remanejadas pela professora de dança e pela supervisora do local, pelo fato das turmas estarem compostas por muitos alunos, intensificando a desatenção e agitação das crianças/adolescentes nas oficinas, e dificultando a realização do trabalho.

As primeiras aulas foram realizadas na semana do dia 07 de maio de 2007. O método utilizado se baseia na manifestação do potencial criativo, que, trabalhado coletivamente pelas crianças e adolescentes, poderá levar à expressão corporal realizada por eles, considerando a realidade social de cada um. Desta forma, desenvolvem-se trabalhos corporais habituais, ou seja, aqueles realizados no cotidiano, os quais são abordados na perspectiva da dança. As formas de trabalho se dão por dinâmicas e laboratórios - que visam à criação de repertório de movimentos -; pela vivência consciente, qualitativa e produtiva dos fatores de movimento - LABAN - espaço, tempo, peso e fluência -; pela criação e produção de coreografias; e por modalidades de dança livre.

A cada encontro, um diferente estilo musical é apresentado e trabalhado como base de ação, para que os alunos possam se aproximar de novas realidades sonoras e rítmicas, e, conseqüentemente, da possibilidade de determinação de outras linguagens estéticas musicais.

Durante cada oficina, observa-se e registra-se a reação das crianças/adolescentes frente às dinâmicas e aos processos coreográficos, através da demarcação de dados qualitativos, fotos e filmagens. Esse trabalho de observação alimenta os momentos de estudo e de futuras elaboração e implantação de uma metodologia própria de dança, conforme previsto, quando trabalhada na perspectiva do lazer e voltada para indivíduos em situação de risco social.

Discussões temáticas são feitas antes e após cada oficina sobre as implicações da dança na sociedade, para que o público-alvo, então, possa se instrumentalizar e se capacitar a fim de se inserir nos processos sociais dos quais participa de forma mais igualitária e, efetivamente, produtiva, tendo a dança como um dos meios de inserção.

Em alguns momentos das oficinas no “Curumim”, o tema sexualidade foi abordado pelo fato de alguns adolescentes e crianças utilizarem gestos ou expressões relacionadas ao sexo. Segundo orientação da coordenação local, o assunto é tratado na questão de gênero, ampliando assuntos relacionados ao machismo, preconceitos contra a mulher e o homem, banalização da figura feminina e, hoje, da masculina na mídia, sendo isso possível de ocorrer através do trabalho coletivo dos professores do Programa. Para os adolescentes, são feitas rodas de bate-papo com a presença de uma psicóloga, onde eles expressam o que sabem e perguntam sobre temas relacionados à sexualidade. Também são feitas oficinas sobre métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis. Para as crianças, a realidade é diferente, elas apenas têm oficinas sobre métodos contraceptivos, e algumas seguem acompanhamento com a psicóloga, para a mesma estar ciente do cotidiano da criança e então saber o porquê de tais comportamentos para poder orientá-la a partir de então.

Durante duas semanas, foi inserida a Dança de Salão, especificamente o bolero, para os alunos do “Curumim”, com o intuito de verificar a reação deles diante de um estilo de dança com o qual não tinham tido contato anterior algum. As aulas foram ministradas por um outro professor, ficando a bolsista do Projeto responsável pelos registros e pela manutenção da perspectiva prioritária do trabalho.

Primeiramente, houve uma exposição sobre a história desse ritmo, e, logo após, alguns passos básicos foram ensinados separadamente. Nesse momento, os alunos observaram que o bolero se aproxima muito do forró, ritmo que já havia sido abordado em aulas anteriores.

Pelo fato dos meninos não desejarem dançar com as meninas, e vice-versa, os mesmos dançaram separadamente, um de frente para o outro.

A próxima etapa foi ensinar aos meninos como conduzir a dama e a posição de ambos na dança. No decorrer das aulas, os pares iam se formando, mas alguns preferiram dançar com pessoa do mesmo sexo, dizendo ser essa atitude justificada pela vergonha ou pelo fato de não terem afinidade suficiente com algumas pessoas do grupo.

Havendo uma identificação dos adolescentes com o bolero, alguns alunos solicitaram a realização de mais aulas. Com o pedido sendo atendido, novos passos foram inseridos e outros incrementados.

Como a Dança de Salão foi abordada no “Curumim”, o filme “Vem Dançar”, que trata do mesmo assunto, foi assistido pelos adolescentes. A maioria identificou-se com o filme, uma vez que o hiphop, que faz parte do cotidiano deles, também foi discutido, juntamente com o tango, bolero, foxtrote e valsa, que são alguns estilos de Dança de Salão. Após a exibição do filme para os adolescentes, alguns indagaram à professora sobre possíveis aulas de dança de salão abordadas junto com o hiphop.

Diante da receptividade, sugeriu-se à Coordenação do “Curumim” que os alunos fizessem uma apresentação de bolero e hiphop - em um processo de associação - na festa de fim de ano, o que ocorreu em 11 de dezembro de 2007, a partir de uma produção coletiva do grupo com a bolsista/professora.

ANALISANDO, DISCUTINDO E INTERPRETANDO COMPORTAMENTOS

Como primeiros registros sobre reações durante as oficinas de dança, tem-se a falta de informação, percepção e vivência dos alunos sobre o conceito de dança - não consideram, por exemplo, dinâmicas fundamentadas pela expressão corporal como dança, e, sim, como brincadeiras. Possuem uma visão restrita de dança, considerando, como metodologia única de trabalho, a transmissão e a reprodução de repertórios de movimentos padronizados e de roteiros coreográficos “prontos”, sem conhecimento

de que processos criativos de dança podem levar a expressões corporais livres. Utilizam-se, quase que involuntariamente, a todo o momento e de maneira massificada, dessa metodologia, sendo pouco capazes de se permitirem criar suas próprias formas coreográficas.

Também se identificam, como preferencial estilo musical, com o funk, principalmente os adolescentes do “Curumim de São Pedro” - na mesma perspectiva da massificação midiática e comercial.

Durante as oficinas de dança, foi claro notar a diferença de interesses em se participar das mesmas. No “Curumim”, inicialmente, o público-alvo parecia obrigado a participar das aulas, pois, se não comparessem às mesmas, não poderiam fazer outra atividade, segundo as autoridades do local. Porém, depois de haver a reconstituição das turmas apenas com pessoas realmente a fim de estar presentes nas aulas de dança, houve uma melhora no processo, uma vez que elas poderiam sair da sala, com permissão da professora, no momento em que não estivessem à vontade para dançar. No “Amor Exigente”, as oficinas existiam de modo paralelo às ações do Movimento em si. As crianças pediam aos seus pais para que as levassem nas oficinas de dança, e, quando isso acontecia, havia a garantia de que os pais estariam presentes nas reuniões a eles dedicadas - reuniões de trabalho com dependentes químicos. Devido a esse quadro, o número de crianças presentes nas aulas aumentou consideravelmente no decorrer do tempo, contando com as crianças que há muito tempo não compareciam e voltaram para o grupo, e alguns novatos que começaram a participar semanalmente dos encontros.

No decorrer do desenvolvimento do Projeto frente ao Programa do “Curumim” mais especificamente, tem sido possível identificar a circunstância na qual o professor de Educação Física é visto pelas autoridades administrativas e políticas como mero animador de festas de fim de ano ou datas comemorativas. Por isso, parecem se sentir obrigados, de alguma forma, a “elaborar” - na verdade, reconstituir/reproduzir -, sem a participação dos alunos, coreografias a serem apresentadas nos eventos “artísticos” e festivos, limitando, cada vez mais, a possibilidade de inserção da dança nos conteúdos curriculares e na sua relação com o lazer daquele grupo. É igualmente claro perceber que o público-alvo do Projeto sente-se, às vezes, intimidado a participar das oficinas pelo excesso de autoritarismo de alguns coordenadores dos locais trabalhados.

Nota-se, nas aulas, que os indivíduos têm dificuldade de unir movimentos para formar uma sessão coreográfica e, principalmente, de criar

esses movimentos como instrumentos de expressão. Sendo assim, se identificam mais com coreografias prontas, pré-estabelecidas ou simplesmente iniciadas por terceiros. Também é possível notar que, quando são utilizados materiais acessórios como chapéus, enfeites, cordas, dentre outros, os adolescentes/crianças sentem mais prazer ao participar das oficinas de dança, e ficam inspirados a criar movimentos corporais de acordo com o acessório utilizado e o estilo de música inserido, talvez pelo fato de que outros instrumentos expressivos são possibilitados além de seus próprios movimentos muitas vezes qualitativamente reduzidos.

Existe a facilidade, para as crianças e adolescentes, em trabalhar expressões corporais “soltas”, ou seja, sem ligação entre elas. Portanto, quando há a necessidade de união entre essas expressões corporais criadas, nota-se uma dificuldade clara de interligá-las para a criação de uma única composição coreográfica. O mesmo acontece quando são dadas palavras soltas e é pedido para que os indivíduos produzam frases, interligando as palavras. As criações vão desde “O movimento do corpo que são: amor, amizade, sorriso e a observação” até “Rolar com o corpo, ajudar a natureza com alegria, educação e sorriso” - um reducionismo cognitivo, refletido no movimento; o fazer como reflexo de uma sensibilidade cognitiva equivocada.

Assim, vai se constituindo o Projeto, tomando sua própria essência pela essência do grupo que o compreende, na intenção de ressemantizar as histórias de cada personagem, no sentido da possibilidade da presença participativa e significativa.

CONSIDERANDO ALGUMAS FINALIZAÇÕES - OU RECOMEÇOS

A dança na perspectiva do lazer viabiliza trabalhar vários temas como sexualidade, habilidades sociais, empatia, respeito, e outros, tendo como base o trabalho coletivo dos indivíduos. É complexo trabalhar a coletividade para crianças e adolescentes, pois esse público sente dificuldade de criar e desenvolver expressões corporais em grupo, talvez por falta de afinidade com outra pessoa ou por acreditarem que o trabalho individual tenha “maior rendimento”, por não depender da influência ou negação de outra pessoa, levando a uma possível frustração nesse caso. No entanto, esta complexidade precisa ser vista como um desafio e não como impedimento. É preciso que sejam criados procedimentos, estratégias para a lida

com as questões do trabalho coletivo, mas que, efetivamente, atuem como solução e não abandono destas questões.

Nestes termos da preocupação com o trabalho coletivo, na experiência de envolvimento com o “Curumim de São Pedro” e com o “Amor Exigente”, é fácil aproximar-se da ideia de que é possível e preciso trabalhar a dança, na perspectiva do lazer, para crianças e adolescentes em situação de risco social. Assinala-se, porém, que, nesse trabalho, deve-se levar em consideração a individualidade de cada um deles no processo de criação de movimentos e conseqüente expressão corporal, pois esses fatores são reflexos da “bagagem histórica” e do cotidiano de cada pessoa. Portanto, o sujeito se expressa de acordo com a situação que viveu ou vive no momento. O desafio do novo também deve ser oportunizado, não excluindo a possibilidade de se poder usufruir vários estilos musicais e de dança - o desconhecido pode ser prazeroso para quem tem um repertório mínimo de possibilidades na Dança.

Apesar das limitações, o trabalho de dança para esse público, além de ser gratificante para quem o estimula, dá uma vasta oportunidade de democratização dessa Arte para quem a aprecia, mas não tem possibilidade, nem espaço para “adquirí-la”. Além do incentivo para o trabalho corporal, é possível que as pessoas em situação de risco social possam se desvincular dos problemas vivenciados quando preocupadas em adquirir e produzir conhecimentos mais satisfatórios e prazerosos para sua vida a partir da dança.

Todos nós somos responsáveis pelas trajetórias que nossas próprias vidas irão tomar neste enredo de lutas pelo “poder”. A cada um de nós é dada a tarefa de “fazer acontecer” a nossa própria história, para que ninguém o faça em nosso lugar. Antes de ceder às doutrinas impostas pelo “sistema” - que se constitui de cada um de nós, enquanto nós o alimentamos -, será primordial enfrentá-lo, e a dança, pensada nos rumos do lazer e direcionada para aqueles que, por imposição, se arriscam violentamente nas redes sociais, apresenta um forte potencial para se posicionar como fonte, processo e produto de situações de vida mais plenas.

REFERÊNCIAS:

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, 1997 - [anped.org.br](http://www.anped.org.br). Disponível em: http://www.anped.org.br/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_05_HELENA_WENDEL; Acesso em: 17 dez. 2007.

ALVAREZ, Marcos César. Foucault: corpo, poder e subjetividade. In: BRUHNS, Heloísa Turini; GUTIERREZ, Gustavo Luis (orgs.). **O corpo e o lúdico. Ciclo de Debates Lazer e Motricidade**. Campinas, SP: Autores Associados, Coleção Educação Física e Esportes, 2000, cap. 5, p. 67-77.

LESCHER, Auro Danny et al. **Crianças em situação de risco social: limites e necessidades da atuação do profissional de saúde**. Disponível em: <http://www.projetoquixote.epm.br/publicacao.pdf>; Acesso em: 19 set. 2007.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **O enigma da inclusão: do discurso à prática**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002, p. 331.

FREIRE, João Batista. **O sensível e o inteligível: novos olhares sobre o corpo**. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

GUTIERREZ, Gustavo Luis. Lazer e Prazer: Questões preliminares. In: BRUHNS, Heloísa Turini; GUTIERREZ, Gustavo Luis (orgs.). **O corpo e o lúdico. Ciclo de Debates Lazer e Motricidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. Coleção Educação Física e Esportes, Cap. 8, p. 103-112.

MACARA, Ana; SERRALHEIRO, Rute. Desenhando a dança: estudo comparado sobre o significado da dança para crianças de diferentes meios sócio-culturais. In: 9º DACI INTERNATIONAL CONFERENCE, 2, 2003, Salvador. **Diálogos Possíveis. Rev. da Faculdade Social da Bahia**. Salvador: FSBA, 2003, p. 109.

MANFRIM, Patrícia Penteadó; VOLP, Catia Mary. O ritmo criativo da dança. Salvador. **Diálogos Possíveis. Rev. da Faculdade Social da Bahia**. Salvador: FSBA, 2003, p. 103-110.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Algumas aproximações entre lazer e sociedade. In: **Revista Iberoamericana**, v. 1, n. 2, maio 2007/set. p. 200.

MATOS, L. A. de. “O corpo, a dança, a escola.” In: **Coletânea de Artigos da Ci-Brasil**. São Paulo, set 1995, p. 5.

MAYER, Alice Monteiro. **Nos limites da comunicação e da expressão: histórias possíveis, corpos urgentes**. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004, p. 171.

_____. Dança para todos: expressão e desenvolvimento da Criatividade. In: CONTINENTES EM MOVIMENTO, 1, 1998, Lisboa. **Actas da Conferência “Novas Tendências no ensino da Dança”**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1998, p. 82-84.

MELO, Victor Andrade de; ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond. **Introdução ao lazer**. Barueri, SP: Manole, 2003.

ROBATTO, Lia. Atividades na Usina de Dança do Projeto Axé. Ensino de Dança para adolescentes em situação de exclusão social. **Diálogos Possíveis**. Salvador, ano 2, n. 1, 2003, p. 44-45.

SANT’ANNA, Denise Bernuzzi. Corpo, Ética e Cultura. In: BRUHNS, Heloísa Turini; GUTIERREZ, Gustavo Luis (orgs.). **O corpo e o lúdico. Ciclo de Debates Lazer e Motricidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, Coleção Educação Física e Esportes, cap. 6, p. 79-88.

SOUZA, Maria Inês Galvão; PEREIRA, Patrícia Gomes (orgs). Dança, Cultura e Sociedade. Agosto de 2004. Disponível em: <<http://www.lazer.cefd.ufrj.br/danca/home.html>>; Acesso em: 17 out., 2007.

TAVARES, Maria da Consolação. Algumas reflexões sobre pesquisa em Dança. **CONSEQUÊNCIA**. Campinas, ano 1, n. 1, mar. 1994, p. 37-44.

VEM Dançar. Produção de Diane Nolatoff, Michelle Grace e Christopher Godsick. [S.1]: PlayArte Home, [20--]. 1DVD (116min): Vídeo, son., color. Legendado. Port.

VENÂNCIO, Silvana. **Educação Física para portadores do HIV**. Tese (Doutorado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 1994.

DES-IGUAIS X DIFERENTES: DANÇA (S) PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

Eliana Lucia Ferreira

A visibilidade dada socialmente à pessoa com deficiência mental se restringe em compreendê-la como um ser que apresenta um déficit biológico e, conseqüentemente, uma *falta* que afeta a constituição do sujeito social, não lhe permitindo um lugar reconhecido na sociedade.

As diferentes concepções sobre a deficiência mental predominante, que circulam na nossa sociedade, instauram para o deficiente mental que ele não está legitimado enquanto cidadão de seus atos. Ele está constantemente sendo representado, falado, constituído por *outrem*.

Podemos dizer então que a pessoa com deficiência mental é interpretada por todos e significada por todos. Sua fala, de um modo geral, é sempre repetida, corrigida e dita pela presença da fala do outro. Ocorre assim um assujeitamento pessoal.

Segundo Silva (2007, p. 07):

“Este assujeitamento às regras sociais constitui o critério basilar para a seleção que a sociedade efetua, no sentido de incluir ou excluir os indivíduos. E este é um ponto crucial para o deficiente mental, visto ser a observação dos limites – no sentido de identificar as fronteiras entre o que pode/deve ser feito e o que não pode/não deve ser feito – a sua maior dificuldade, o que acaba por levá-lo a infringir as normas sociais”.

O que temos aqui então é um apagamento social das pessoas com deficiência mental. Elas não são reconhecidas enquanto sujeitos de suas colocações verbais; conseqüentemente, é conhecido o insucesso das práticas pedagógicas educacionais e sociais para esta população..

Mas a ordem social vigente tem sido constantemente questionada nesta contemporaneidade social. Vivemos atualmente formas ou-

tras de subjetivação que contrariam o lugar-comum do sujeito normal. Nossas identidades têm sido construídas e reveladas através de uma diversidade de habilidades humanas em produzir formas e lugares para nos significar socialmente.

Assim como as palavras nos significam, o movimento corporal também revela nossa identidade. A história tem nos mostrado que o gesto corporal é determinante como fator de inclusão e exclusão do sujeito numa sociedade como a nossa.

Nesta linha de raciocínio, temos a dança como sendo uma das principais atividades corporais que tem possibilitado a inserção de múltiplos corpos que clamam por uma remoralização da vida social. Assim, esta modalidade abre espaço para considerar o “eu” e a busca de “novas identidades”.

A dança é uma atividade cujas características comportam uma imensa variedade de estilos, permeada por uma interdisciplinaridade evidente. Na dança, não se pensa em um único corpo e uma única forma de construir significados. Ao abrir espaço para a inserção de diferentes corpos, permite-se a ambivalência e a (im)perfeição.

Tendo, então, a dança como fundamentação teórica é que queremos aqui mostrar os deslocamentos de sentidos da deficiência mental e mostrar outras possibilidades de subjetivação específica desta população. Compreender que existem várias formas de (se) significar pode nos levar a “aceitar” a diversidade social.

Sendo assim, a proposta de trabalhar a *anção para as pessoas com deficiência mental* traz o otimismo das infinitas possibilidades de sonhos, reflexões e ações conjuntas para o bem comum. Pesquisadores, professores, estudantes, deficientes e não deficientes buscam novas formas de inclusão da diversidade de pessoas, em uma sociedade ainda extremamente excludente, onde a singularidade é massificada e o bem comum abafado pela ilusão do individualismo.

Eliminar a dicotomia e buscar a complementaridade requer mudanças, transformações, ressignificações de valores. A quebra de *conservas culturais* cristalizadas é um dos primeiros desafios. Portanto, a nossa proposta de dança busca, dentro do mundo relacional, trabalhar indivíduos e suas relações, vínculos e papéis sociais, de maneira sistêmica, onde todos os gestos corporais afetam os demais. A *espontaneidade criadora* é a base da quebra de resistências e está latente em cada ser humano, possibilitando novas respostas para velhos contextos ou novas respostas e novos contextos.

Inicialmente, para trabalharmos estas relações, devemos então tentar eliminar nossas barreiras atitudinais preconceituosas e integrar os domínios artístico, pedagógico e científico da dança para todas as pessoas, inclusive para as pessoas com deficiência mental.

A proposta pedagógica deve ser acompanhada de uma grande capacidade de integrar os domínios do conhecimento às fronteiras de nosso próprio conhecimento. Isto requer uma grande capacidade para escutar e perceber o outro. E para tal devemos estar conscientes de nossos preconceitos em relação às diferentes fontes de saber, e nos interrogar sobre a coexistência de diferentes vias de acesso a uma compreensão de nós mesmos e do mundo no qual vivemos.

A capacidade de permanecermos abertos e receptivos a uma variedade de perspectivas, a estas em transformação e às que virão, exige de nossa parte um espírito de exploração e um gosto pelo risco que, na verdade, é próprio da arte. Uma coisa é certa, a arte não pode se estagnar dentro de um *status quo*.

A espontaneidade é latente em todos os seres humanos, mas é pouco estimulada na maioria das teorias educacionais. Há necessidade de estimulá-la, o que habilita a superar-se a si mesmo, a entrar em novos gestos corporais. *O objetivo é iniciar uma comunicação cooperativa. A habilidade de atuar pode ser obtida através de jogos comunicativos e diferentes temas que dariam suporte à originalidade, flexibilidade e espontaneidade dos dançarinos. Formas de interação como expressões faciais, gestos e posturas são pré-condições para a comunicação não verbal. Improvisações com objetos (ex. balões, fitas, lenços) podem unir-se às experiências corporais.*

Trabalhar com jogos e com outros instrumentos da dança facilita o contato das crianças com singularidades e diferenças, preparando-as para uma convivência harmoniosa, onde umas são auxiliares das outras. O espaço da dança passa a ser um espaço de grupos que pensam no coletivo e não um agrupamento de pessoas que não levam em conta que a realidade social é formada por pessoas diferentes em raça, cor, sexo, habilidades, capacidades, limites e possibilidades.

Só através de um vivenciar conjunto, com a chance de conhecerem-se através do lúdico, buscando as diferentes histórias, é possível visualizar mudanças e novas respostas, tomando consciência uns dos outros e buscando vínculos que permitam minimizar essas diferenças através da **cooperação**, do papel de cada um. Todas as crianças e educadores se beneficiam na medida em que os aprendizados relacionais são via de mão

dupla: todos ensinam e todos aprendem. As pessoas com deficiência mental passam a ser corresponsáveis e cocriadores de seus gestos corporais. E isto ocorre através das relações Eu/Outro/Nós.

Em geral, os alunos buscam nas atividades de dança um treinamento mecânico. Espera-se aprender determinados movimentos, ou seja, passos característicos da dança (moderna, clássica, contemporânea), e adquirir habilidades como girar, equilibrar e dominar as articulações corporais. A aula de técnica, na visão conservadora, é composta de repetições de movimentos e de sequências de movimentos pré-determinados. O professor é visto como uma autoridade que assume o comando das diretrizes pedagógicas. As aulas exigem “trabalho” no sentido físico e mental. Os gestos corporais são padronizados. Em consonância com este modelo de método pedagógico, prioriza-se e objetiva-se o produto sobre o processo.

Mas estes procedimentos sistematizados, ou métodos, característicos de algumas especificidades, são importantes para manutenção da cultura que os materializou; no entanto, novas propostas de dança vêm transgredindo regras em favor da liberdade de movimentos, fazendo do corpo um instrumento tradutor de diferentes ideias e não um reproduzidor de movimentos.

Nesta perspectiva, a dança assume um caráter plural, estabelece interfaces e propõe possibilidades de interações corporais e sociais. Com a oportunidade destas experimentações, muitos coreógrafos, professores e pesquisadores têm apresentado mudanças, abrindo assim um novo espaço para as pessoas com deficiência.

É importante ressaltar que, na medida em que as pessoas com deficiência mental possuem um código próprio de linguagem, tem-se aí então uma cultura autônoma e própria das mesmas. A definição dos contornos da cultura não se encontra restrita ao âmbito dos fenômenos da comunicação ou de sistemas simbólicos. Cultura é tudo aquilo que caracteriza um agrupamento humano, os diversos aspectos de uma realidade social. Segundo Muller (2004), cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Serve para descrever as características que unem e diferenciam agrupamentos humanos.

A cultura em si é imprescindível para que continuemos nosso processo de crescimento, resgatando valores, buscando nossas raízes. Mas segundo Ugarte (2001, p. 30),

“Saímos da espontaneidade quando as obras e culturas são cristalizadas e tomadas como verdades fora de contexto, tempo/espaço. Lidamos então com verdades absolutas e deixamos de criar novas respostas e aceitar a diversidade de culturas, grupos e indivíduos e de ampliar possibilidades. Inserir a espontaneidade ao momento e ao contexto é o que chamamos **adequação**, portanto, ser espontâneo requer uma adequação ao grupo e ao momento, diferentemente do uso corrente da palavra espontaneidade como um ato impensado, onde a ação e a linguagem não são adequadas ao contexto e às relações”.

A questão que se coloca, entretanto, na sequência desse raciocínio, é a de que muito mais as possibilidades de comunicação e convívio social do deficiente com o mundo são o que interessa do que sua diferenciação.

Esta colocação é importante porque compreendermos e nos relacionarmos com o universo das pessoas com deficiência interessa, sobretudo, uma abordagem processual que dê conta de situar em diferentes contextos os modos de inclusão e intertextualidade possíveis dos sistemas de comunicação entre grupos ou entre identidades sociais construídas na relação com o outro.

O que se torna um problema é a falta de espaços para que se possam desenvolver trabalhos com indivíduos des-iguais; conseqüentemente, não há espaços para novas possibilidades dos diferentes. E esta ocupação de espaço social tem sido justificada pela ocorrência de um estranhamento social, quando determinado território é invadido por indivíduos a ele estranhos. Segundo Silva (2007), o homem não é limitado pelas paredes de seu corpo, mas necessita de um certo espaço (social) para não se sufocar socialmente.

Os gestos corporais já foram incorporados para além de um sistema que possibilita a comunicação entre os diferentes. Estes trabalhos podem ampliar seu alcance, como contribuição para sistemas de expressividade, através de um recurso que não é o apropriar-se de um código - para fora dos integramos - ao mundo do deficiente, mas desse mundo vir ao encontro de demandas da criação estética contemporânea. É preciso valorizar os trabalhos que apresentam peculiaridades.

É pertinente na investigação da corporeidade, nesta proposta de dança, valorizarmos a noção de corpos múltiplos. É preciso ocorrer uma desterritorialização do trabalho dos professores de dança, para que per-

mitam que os dançarinos des-iguais possam “entrar na dança”. É preciso que ocorra um deslocamento da experiência e da vivência de cada um.

É necessário dar visibilidade aos trabalhos constituídos pelos diferentes e não só os trabalhos diferentes relativos à subjetividade, à legitimidade científica e à concepção da cultura como totalidade, e para isto precisa-se desestruturar o que já esta consolidado.

Uma primeira desestruturação vem do fato de que as aulas de dança são tradicionalmente centradas no professor, onde a aprendizagem acontece frequentemente pela repetição mecânica e voluntária, enquanto que, ao nos propormos a trabalhar com os deficientes mentais, as atividades são centradas também no aluno. Os mesmos devem ser conduzidos a efetuarem trocas motoras no sentido de construir seus conhecimentos pela experiência e vivência com o outro. Professor e aluno devem aprender a valorizar o processo tanto quanto o produto. O “como se faz” deve substituir “o que se faz”. A força da espontaneidade é um componente agregador.

Nesta linha de raciocínio, Feldenkrais (1980, p.7) propõe que, para o processo de aprendizagem, devemos atuar da seguinte maneira:

“[...] faça cada movimento bem lentamente, aprecie a sensação de prazer, não tente fazer bem, não tente fazer harmoniosamente, insista sobre o conforto, a leveza, não se preocupe em ser eficaz, não se concentre, não se pergunte no começo como isso será no fim, e faça um pouco menos do que você é capaz de fazer”.

Na execução do gesto corporal, nos trabalhos de dança para as pessoas com deficiência mental, é necessário dar ênfase ao componente sensorial tanto quanto, ou ainda mais que, o componente motor. A repetição de um movimento tem certamente sua utilidade dentro da manutenção da mobilidade articular e da elasticidade muscular; mas, sem uma tomada de consciência do que se produz no curso da ação, a estrita atividade motora não adiciona nada sobre o plano do desenvolvimento neurológico e não conduz a uma real aprendizagem do novo gesto. É importante realçar a informação intrínseca, no sentido de explorar os caminhos pelos quais o movimento circula, o que desperta o imaginário de cada um e as emoções que lhe são ligadas.

O “produto” da dança dos des-iguais não é somente caracterizado por uma competência motora específica melhorada e mensurável, mas

também pela evolução dos alunos em direção à integridade, à curiosidade, à qualidade de presença em si, etc.

Por isto, o professor não deve subestimar a ajuda que os alunos irão precisar para realizar as sequências de movimentos; provavelmente, muitas das vezes, os gestos ficarão incompletos na sua execução.

É preciso que os alunos sejam incentivados na continuidade da sequência de movimentos, para que seus corpos possam traduzir o funcionamento da lógica corporal de cada um, com vistas à constituição de um saber que aperfeiçoe as possibilidades individuais do grupo em questão. O corpo é envolvido por uma lógica corporal ao mesmo tempo em que seus gestos possam parecer desarticulados. E esta desarticulação o reconstrói enquanto dançarino. O controle das possibilidades corporais demonstra a melhor relação entre os gestos corporais e a física do movimento.

Intervenções adequadas no processo de aprendizagem propiciam mudanças nas relações corporais. Trabalhar com o diferente é um grande passo para um novo enfoque de gestos corporais e para a aceitação das diversidades e dos diferentes papéis sociais.

Para Bartenieff (1980), é preciso observar as tendências de movimento de cada indivíduo para, a partir daí, definir os procedimentos adequados a serem aplicados em cada um.

Vianna (1990), interpretando a dança como um modo de existir, salienta que deve-se respeitar a originalidade, a singularidade e a diferença atribuída à dança de cada ser humano, pois, partindo da individualidade expressiva de cada ser ao dançar, esta pode ser entendida pela coletividade humana. Pois o corpo ao movimentar-se possibilita o desabrochar de gestos, dos quais brotam impulsos interiores e exteriores, numa relação íntima com o espaço, com o ritmo, com as emoções, com as intenções e com os sentimentos.

Talvez, dada a dificuldade de se memorizar uma sequência de movimentos pré-estabelecidos, muitas vezes, pode-se levar as pessoas a acharem que a dança para o deficiente mental é insurgente. Mas esta dificuldade nada mais é que uma denúncia da incompreensão que nós temos do des-igual.

A repetição de um movimento tem certamente sua utilidade dentro da manutenção da mobilidade articular e da elasticidade muscular, mas, sem uma tomada de consciência do que se produz no curso da ação, a estrita atividade motora não adiciona nada sobre o plano do desenvolvimento neurológico e não conduz a uma real aprendizagem do novo gesto.

A dificuldade maior em se legitimar o trabalho dos diferentes está centrada na ambiguidade da obrigatoriedade de se ter um produto final e, ao mesmo tempo, comprometer a objetividade de se fazer a ponte entre duas propostas. Valorizar o *processo* e se ter um *produto* desejável socialmente. É este o desafio.

É importante ressaltar que o “produto” não é somente caracterizado por uma competência motora específica melhorada e mensurável, mas também pela evolução dos alunos em direção à integridade, à curiosidade, à qualidade de presença em si, etc.

Neste caso, temos o corpo do Outro “absorvido” e transformado no processo de ruptura através do qual se constrói a linguagem do corpo em sua relação com a história, a identidade e o inconsciente coletivo.

O trabalho precisa dar enfoque particularmente à linguagem contemporânea da performance e ao processo de criação em dança centrado na experiência do criador com o “Outro”.

O propósito destes estudos é contribuir para uma proposta de trabalho situando, particularmente, a criação em dança realizada a partir da pesquisa de campo em determinada realidade social; nos quais a reflexão sobre a sociedade é constitutiva de suas formas e concepções ao se incorporar, como se tem observado, manifestações do cotidiano e manifestações de culturas populares e tradicionais que convivem com a experiência da pessoa com deficiência, que deve retratar a sua realidade para que não se apaguem “as vozes”, e as interpretações de quem efetivamente está no palco.

Segundo Porto (2004, p. 144), o corpo, ao movimentar-se, estará almejando a transcendência, a autossuperação, ou seja, o desejo de conhecer os limites, as possibilidades, as oportunidades de ser na sua “presentidade”. Dessa forma, os gestos corporais poderão ir além, superando todos os casos e acasos que possam surgir, com convicção, com confiança e com criatividade. Para isso se concretizar, segunda a autora:

“O ato corporal deve ser visualizado sob a perspectiva de uma teia, em que os domínios biológico, social, emocional, cultural, entre outros sejam componentes de um mesmo construto, em que as diferenças e especificidades devem ser aceitas e respeitadas, considerando a interligação e a interdependência entre todos os domínios. Visualizo a dança que se

faz presente de modo concreto, desse contexto do ato corporal humano”.

A nossa proposta ainda enfatiza o **conceito de papel** do teatro tradicional, onde cada ator/dançarino recebe seu script com falas ou gestos corporais marcados para serem executados na sua totalidade. O importante é o caráter inter-relacional de todo o grupo. A construção coletiva inclui o individual e vice-versa. Não existe individualidade fora da coletividade, todos são interdependentes. Esta inter-relação permite um entrecruzamento das ações corporais com tal grau de harmonia.

Daí a relevância da coesão do grupo. Quando existem objetivos comuns visando os interesses de todo, o grupo e não de um ou de outro indivíduo, passam-se a prevalecer:

- a aceitação das diversidades;
- as especificidades, contexto/tempo/espço;
- a singularidade complementando a interatividade;
- a interdependência;
- a busca da criatividade.

O contato físico, o afeto e o cuidado mútuo propiciam o desabrochar do saudável: permitem a cada indivíduo a busca de significados que o apoiem a vencer o desafio de pertencer a uma sociedade ainda mais cooperativa do que competitiva, e de colaborar na transformação da mesma.

A dança é um espaço que permite a todos os iguais e des-iguais vencer limites e quebrar barreiras, externas ou internas, buscando novas respostas. Mas isso requer um esforço conjunto para efetivar as mudanças sociais. E para tal é preciso reconhecer preconceitos e “cristalizações” que impedem as possíveis transformações.

E o corpo é uma possibilidade eminente do gesto corporal na engrenagem da relação entre um e o outro. A construção de uma prática de si, a partir das possibilidades individuais, provoca à pessoa com deficiência mental uma visibilidade social, e isto contribui para que ela não fique silenciada pelas normas e códigos sociais padronizados.

Queremos ainda apontar que é necessário derrubar estigmas, minimizar os preconceitos, transformar a sociedade e suas relações com os indivíduos que dela fazem parte.

Mas não podemos deixar de mencionar que, mesmo que a nossa proposta não coadune com a forma convencional de se fazer dança, ainda assim, o trabalho a ser desenvolvido depende de alguns padrões de movimentos que formam, por sua vez, uma base de eficiência motora. É necessário ainda estabelecer uma percepção corporal aguçada e estabelecer um vocabulário técnico, qualitativo, conhecido e reconhecido pelos alunos em questão.

REFERÊNCIAS:

BARTENIEFF, I. & LEWIS, D. **Body movement: coping with the environment.** New York: Gordon & Breach, 1980.

FELDENKRAIS, M. **Awareness through movement.** New York: Harper & Row, 1972.

_____. **Learn to learn** (Disponível no Feldenkrais ® Resources, Box 2067, Berkeley, California, USA, 94702), 1980.

PORTO, E.T.E. A dança em cadeira de rodas: dialogando com o corpo. In: FERREIRA, E.L. **Dança Artística e esportiva pra pessoas com deficiência.** Juiz de Fora : CBDCCR, 2005.

SILVA, V.R.M. **O sujeito deficiente mental e os paradoxos do corpo.** 2006. 117 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

UGARTE, M.C. Dança em cadeira de rodas: uma visão psicodramática. In: **Conexões.** Campinas, v.01, n.1, 2001, p. 29-35.

VIANNA, K. **A dança** . São Paulo: Siciliano, 1980.

CORPO, JUVENTUDE, BELEZA E O MARKETING DA ATIVIDADE FÍSICA

Maria Elisa Caputo Ferreira

Roseana Mendes

Carlos Fernando F. da Cunha Junior

A temática do corpo vem sendo discutida sistematicamente, conquistando espaço na mídia. Nesta conjuntura, as reflexões sobre o corpo estão impregnadas de valores morais, felicidade, beleza, juventude, continuando a expressar marcas de signos tatuados num corpo que se transforma em objeto de cuidados, insatisfações e desassossego, em decorrência de novas teorias de estudos nas ciências humanas e sociais, que vêm reconhecendo a *busca frenética pelo corpo “ideal”*.

De acordo com Magnani (2001, p. 18), [...] “o corpo é o mais óbvio ponto de intersecção entre Antropologia e Educação Física”. Para esta, trata-se de seu próprio objeto de estudo e intervenção, sendo que aquela também constitui campo tradicional e privilegiado de investigação, uma vez que o corpo é a primeira e mais disponível matéria-prima sobre a qual a sociedade – por meio de técnicas e processos, os mais variados possíveis, tais como tatuagem, modelagem, mutilação, incrustações, coloração, ornamentação, vestuário, pintura e muitos outros – imprime sinais que marcam diferenças, pertencimentos, exclusões, privilégios.

O ser humano é determinado pelas suas características corporais desde sua existência. A cada período evolutivo e suas relações com seu grupo social, ele influencia e é influenciado por ações que se refletem em seu instrumento maior de ação, seu corpo.

Para a antropologia social, o corpo sempre identificou tribos, porém os trabalhos desenvolvidos pelo antropólogo Marcel Mauss, sobre técnicas corporais, ampliam os conhecimentos sobre o corpo, vigentes até o início do século XX, quando do surgimento de sua obra. Para Mauss, o corpo deveria ser compreendido como expressão da construção cultural humana; cada gesto caracterizaria uma dada sociedade. De

acordo com este autor, cada sociedade possuiria um jeito particular de se expressar corporalmente, que identificaria a sociedade em questão. “Assim, Mauss pôde afirmar que as técnicas corporais são construídas dinamicamente pelos seres humanos, atendendo a certas tradições específicas do grupo” (DAOLIO, 2006, p. 52).

É Geertz quem afirma (1989, p.61):

“[...] nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura[...]”.

O estudo técnico do corpo de Mauss está estruturado, como identifica Rodrigues (2000, p. 68-69), sob três conceitos: o primeiro, “Imitação prestigiosa”, que identifica a educação do corpo a partir de um modelo, como alguém que possua prestígio, uma autoridade social, que podemos identificar com imagens de artistas, “*top models*”, celebridades onde os indivíduos comuns se espelham e a partir das quais desejam moldar seus corpos; o segundo, “educação a sangue-frio”, identifica que o que se educa é o corpo controlado, importante na vida social, corpo identificado a partir de conceitos morais e da cultura onde o indivíduo se insere e determina o que deve ou não ser realizado; e finalmente, o terceiro, “interdição”, pelo qual aprendemos as técnicas de corpo que são permitidas, quer sejam culturais ou naturais, e a interdição do corpo pode ocorrer, por exemplo, na utilização de uma mão em detrimento da outra. É importante compreendermos que a imitação prestigiosa, a educação a sangue-frio e a interdição são componentes que estabelecem uma configuração do corpo social.

“Cada sociedade constrói culturalmente o corpo inserido nela através da valorização de determinados atributos e comportamentos, fazendo com que exista um corpo típico para cada sociedade, adquirido pela ‘imitação prestigiosa’” (GOLDENBERG; RAMOS, 2002).

A partir desta concepção, o corpo deveria ser visto como biológico, psicológico e sociológico, e não apenas sob a dimensão física ou biológica como era percebido e estudado inicialmente. Mauss identifica que (1974, p. 198):

“No fundo, corpo, alma, sociedade, tudo se mistura. Os fatos que nos interessam não são fatos especiais

de tal ou qual parte da mentalidade; são fatos de uma ordem muito complexa, a mais complexa que se possa imaginar. São aqueles para os quais proponho a denominação de fenômeno da totalidade, em que não apenas o grupo tome parte, como ainda, pelo grupo, todas as personalidades, todos os indivíduos na sua integridade moral, social, mental e, sobretudo, corporal ou material”.

Embora seja uma citação escrita em 1924, como identifica Daolio (1995), ela é extremamente atual no que se refere à prática da Educação Física, que “ainda tende a considerar o corpo como primordialmente biológico”.

A tendência atual é de afirmar que a educação física é um fenômeno social e sua prática influenciada culturalmente. A partir da revisão do conceito de corpo que surge no século XX, podemos entender o corpo não mais apenas biológico, mas cultural. Um corpo voltado para as necessidades e realidades humanas, que permite e se fortalece nas diferenças, considerado em uma dimensão cultural ampla.

A cultura como um “conjunto de normas, hábitos, valores, sensibilidades que concedem sentido e significado à vida em sociedade” (MELO, 2006, p.3).

“O homem, por meio de seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa)” (DAOLIO, 1995, p.39).

Pensar o corpo na cultura contemporânea é permitir análises mais profundas sob a existência humana. A complexidade nas formas de vida atuais torna mais difícil pensar em uma classificação corporal como preconizava Marcel Mauss. Quando se reflete sobre o corpo hoje, não podemos deixar de lado a “rápida e intensa diversificação dos meios de comunicação”(DAOLIO, 2006, p.55), que identificam mudanças profundas no estilo de vida mundial.

É importante perceber que:

“A mecanização, a estandardização, a superespecialização e a divisão do trabalho, que antes determinavam apenas a esfera da produção de mercadorias nas fábricas, penetram agora em todos os setores da existên-

cia – da agricultura à recreação e, é claro, à produção cultural (...) Nunca se produziu tanta cultura e nem tantos meios de comunicação diferentes como a partir dos anos 1960, e nem nunca ela foi tão claramente um produto feito e consumido para azeitar o funcionamento do sistema vigente” (CEVASCO, 2003, p. 69).

Apesar de não ser a causa única deste novo estilo de vida, os meios de comunicação e a mídia têm sido os divulgadores de um estilo de vida mais globalizado. O mundo contemporâneo está sempre em transformação, e esta ocorre rapidamente. O cuidado de si deixou de significar, como afirma Costa (2004, p. 169), a preservação dos costumes para significar o cuidado com o corpo físico. O corpo torna-se o fim para a busca individual. O que importa hoje é o que o corpo representa socialmente. A aparência física frequentemente torna-se, muitas vezes, mais importante do que o bem estar e a saúde.

Os seres humanos, no decorrer de sua existência, de seu desenvolvimento histórico, tiveram a relação de seus corpos moldados e justificados pela sociedade vigente em cada período, em cada época. Como identifica Sant’Anna (2001):

“As cidades revelam os corpos de seus moradores. Mais do que isso, elas afetam os corpos que constroem e guardam, em seu modo de ser e de aparecer, os traços desta afecção. Há um trânsito ininterrupto entre os corpos e o espaço urbano, há um prolongamento infinito e, em via dupla, entre o gesto humano e a marca ‘em concreto’ de suas ambições e de seus receios[...].” (SANT’ANNA 1995, p. 17).

Podemos afirmar que os humanos possuem corpos culturalmente desenvolvidos e permitidos, que necessitam de novos caminhos e novas descobertas. Assim, poderemos criar e re-criar novas interpretações e acreditar em uma sociedade mais diversificada e menos preconceituosa. Para tanto é preciso educar para as mudanças corporais.

DaCosta (1994) aponta para uma visão de corpo, nos dias atuais, sob duas perspectivas: a primeira relaciona-se à visão ecológica, entendendo-se ecologia no sentido *lato* de sua interpretação, sendo que esta é a visão absorvida na Educação Física; a segunda refere-se ao enaltecimento exagerado do corpo, sua absolutização, configurando uma perversidade.

“[...] o corpo é um todo em si mesmo e parte de um todo ecossistêmico. Por isso, o corpo é novo e parte da tradição cultural; é absoluto e relativo simultaneamente, quando se busca a sua identidade nas transações sinérgicas. Estas, por sua vez, acontecem em meio a perversões e emancipações, dividindo o corpo ou tornando-o único, singular e de valor intrínseco. Se é fruto da pós-modernidade ou resultado do encontro do homem consigo mesmo, o futuro revelará” (DA-COSTA, 1994, p. 97).

Sabemos que nós, seres humanos, desde crianças, somos tomados por uma certa vontade de movimentar-se. No entanto, a sociedade atual vem tratando do movimentar-se como uma necessidade premente, como algo sem o qual não sobreviveríamos. Tal sociedade, através da própria mídia, entre outras instituições, acaba sendo normativa, criando normas, modelos e estilos de comportamentos a serem perseguidos a qualquer custo. Como identifica Ferreira, Castro e Gomes (2005, p. 170):

“A busca frenética do corpo ideal pelo ser humano, produzido pela mídia e desfilado em revistas, filmes e novelas tem acarretado uma falta de bom senso e critério, em que o importante é estar dentro dos padrões determinados, independente das conseqüências”.

A globalização provoca mudanças estruturais nas sociedades modernas e gera uma crise de identidade, dos sujeitos. A noção de valores, necessidades pessoais, respeito ao próximo e estilo de vida assume significados particulares. A modernidade afirma as diferenças das classes sociais e, portanto, “produz diferenças, exclusão e marginalização” (GIDDENS, 1999, p. 13). Estas transformações culturais de classes, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade estão mudando as identidades pessoais. O homem perde sua relação com o “eu” e busca sua nova identidade no “nós”, com a descentralização dos indivíduos, entendida como um deslocamento do sujeito. “Esse duplo deslocamento - tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo” (HALL, 2001, p. 9). Assim, diante dos esquemas sociais que impõem uma armadura cultural ao corpo, é importante refletir sobre a certeza destacada por Kofes (1989, p. 57): “nosso corpo é uma incógni-

ta absoluta”, apesar de apresentar, permanentemente, uma linguagem de afirmação ou transgressão. Perceber e pesquisar essa linguagem é importante porque reformula, explícita, coloca questões relativas à percepção do corpo, que remete à cultura de cada grupo social.

A mídia classifica e iguala os desejos de adquirir corpos esbeltos, rígidos, delineados, magros e saudáveis.

Juventude e beleza são hoje valores associados a poder e aceitação. Neste contexto, o movimentar-se das atividades físicas passa a ser uma ferramenta importante. No entanto, em busca de alcançar o status de parecer jovem ou de ser belo, muitas pessoas fazem de tudo, incluindo práticas condenadas do ponto de vista da saúde biológica.

Analisamos as publicações da Revista Veja dos meses de junho, julho e agosto de 2007, em busca de refletir sobre como as reportagens e imagens contidas na publicação tratam a atividade física. Foram analisados 13 exemplares e duas publicações especiais.

A escolha da Veja se justifica por ser uma revista de grande circulação nacional, com tiragem de mais de 1.200.000 exemplares semanais, com informação circulante para mais de 7 milhões de pessoas.

Para realizar as análises, trabalhamos com as indicações metodológicas de Laurence Bardin (1977) sobre a Análise de Conteúdo (AC).

A Análise de Conteúdo aqui entendida como a possibilidade de refletir e descobrir, através da “palavra, aspecto individual e actual (acto) da linguagem” (BARDIN, 1977, p. 43), as significâncias (conteúdo), a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (índices formais e análise de co-ocorrência), considerado o objetivo da AC.

O modo como a sociedade brasileira supervaloriza o corpo belo, forte, novo e produtivo é verificado na maioria das matérias da revista Veja, onde, além do apelo à saúde, aparecem ainda informações sobre como o corpo pode ficar musculoso, magro e belo. Compreender a trama de relações e a correlação de forças que originam e alimentam as mais variadas formas de identificação e de tratamento do corpo é fundamental para identificarmos como a mídia influi direta e indiretamente no desejo de saúde e de um corpo moldado.

A partir da revisão da literatura pertinente, buscamos observar os mecanismos utilizados pela sociedade para lidar com o corpo. Portanto, dentro dos parâmetros deste estudo, buscar entender as representações de corpos femininos e masculinos na mídia escrita, em diferentes publicações, significa contar com o diferente em relação aos

padrões previstos pelo mito da atividade física e da saúde. Significa, ainda, procurar respostas a questões aparentemente óbvias, mas que, no entanto, são bastante complexas.

Ao analisar as matérias, podemos afirmar que, no Brasil, é crescente a obsessão pelo “corpo ideal”, almejado tanto pelo público feminino como pelo masculino.

Nos 15 exemplares examinados, localizamos um total de 28 matérias que envolviam informações diretas sobre as atividades físicas, todas tentando demonstrar sua importância para variados fins.

À revisão de literatura somaram-se as matérias, e este “*corpus discursivo*” serviu para ordenar as informações que foram coletadas nos diferentes exemplares. Com as informações e situações descritas, identifica-se a necessidade de reflexões em termos da produção de conhecimentos e a influência da mídia nestes conhecimentos, seja para a população dita leiga e, principalmente, para a área da Educação Física.

O corpo, a saúde, a busca da beleza e da juventude são preocupações históricas. Hoje, no entanto, tais questões parecem preocupar e ocupar o tempo de um maior número de pessoas, inclusive pela ação esmagadora e modelar da mídia. Localizamos diversos anúncios na *Veja* que associam diretamente felicidade-juventude-beleza-saúde.

Exemplos destes anúncios podem ser constatados na *Veja* de 18 de julho de 2007, quando associa as jogadoras Larissa e Juliana, medalhistas de ouro nos jogos Pan-americanos, ao anúncio da Supergasbrás.

Em todos os exemplares estudados, a atividade física aparece como veículo importante na venda de diferentes produtos, como no caso de fraldas geriátricas. Neste anúncio, um homem idoso pratica atividade física, tranquilo, com a segurança que o produto proporciona (In:Revista *Veja*, v. 2018, ano 40, julho de 2007, n.29, p. 36, São Paulo).

Na sociedade contemporânea, a supervalorização da beleza, sobretudo a beleza física, tem um peso importante, principalmente sobre a mulher, sendo este um apelo forte como expressão e atributo da juventude. Nessa ótica, Salgado acrescenta que:

“As mulheres, muito mais que os homens, são estimuladas a se prepararem para a fase de plena juventude, onde certamente irão adquirir toda a sua capacidade física, em termos de beleza e estética. Conseqüentemente, a perda da juventude é vista como uma tragé-

dia e associada diretamente à perda da beleza. Esse critério restringe muito o conceito de beleza que, num sentido mais amplo, está presente no corpo, independentemente da idade, pois a beleza assume várias formas, tipos e padrões que a definem. Identificar beleza com a juventude é uma convenção social e, portanto, sem consistência objetiva”. (SALGADO, 1994, p. 8)

Todavia, reconhece-se que uma revolução de valores, ideais, desejos, interesses foi desencadeada nas últimas décadas, anunciando e colocando a descoberta do corpo na ordem do dia, mas essa revolução não representou somente vitórias, exigindo das pessoas atenção à trajetória histórica retratada, ocupando espaços sociais que ainda são mantidos nas entrelinhas dos relacionamentos pessoais e sociais.

Um artigo encontrado afirma que “manter o corpo em forma e a saúde em dia está entre as prioridades do homem moderno” (In: Revista *Veja*, v. 2023, ano 40, agosto de 2007, n.34, p. 52, São Paulo). A afirmação sugere um modelo de comportamento também masculino a ser seguido: o ser ativo, praticante das atividades físicas, saudável, mas de preferência rumo à beleza, acima de todas as coisas. Um outro associa a imagem do jogador de futsal Falcão em anúncio da Samsung (In:Revista *Veja*, de 20 de junho de 2007).

Na matéria “Caminhar é preciso” (In:Revista *Veja*, v. 2021, ano 40, agosto de 2007, n.32, p. 126, São Paulo), o apelo é para a melhoria da saúde e “ganho, em média de um ano a mais de vida”, para os adeptos da caminhada como atividade física com objetivos de redução do risco de doenças cardíacas. Chama a atenção na matéria o depoimento de um dos entrevistados, 55 anos, que diz: “sem preparo físico não dá!”. A saúde é objetivo identificado pelos caminhantes, mas ao lado dela cresce a preocupação com o rendimento. O simples caminhar não basta. É preciso aumentar as distâncias, o tempo, a frequência. A saúde cede lugar ao homem-máquina.

Andrade e Bosi (2003) chamam a atenção para um quadro “contraditório esquizofrenizante” caracterizado pelas novidades que fazem as pessoas gastarem menos energia – produtos com controle remoto, máquinas para tarefas domésticas, serviços de entrega –, e, em contrapartida, ingerirem alimentos ricos em gorduras, com apelo aos alimentos hipercalóricos. Mesmo assim, a sociedade continua exigindo magreza e saúde.

Na busca de um “novo corpo ideal”, não só as mulheres, mas também os homens, procuram atividades físicas e outros recursos que podem contribuir para minimizar as alterações inevitáveis do curso natural da vida: hormonoterapia, mesoterapia, lipomodulação, autocolagem, vitaminas, sais minerais e as cirurgias reparadoras.

Anúncios de produtos “milagrosos” são cada vez mais comuns. Em matéria de 11 de julho de 2007, percebemos a tentativa da revista esclarecer sobre “lançamentos oportunistas” que prometem o aumento do metabolismo como forma de emagrecimento. No entanto, a reportagem quer afirmar a importância do metabolismo energético na construção da “silhueta” das pessoas. A matéria cita ainda o exemplo de uma mulher que “se dá ao luxo de não fazer ginástica”, pois tem o metabolismo bastante ativado. Esta, segundo a *Veja*, pode deixar “de lado (um pouquinho) a preocupação com a saúde”. Alguns são os exemplos destes anúncios: “Como acelerar o metabolismo, para perder peso e manter-se magra”(In:Revista *Veja*, de 11 de julho de 2007, p.81); “Por dever do ofício, elas devoram de tudo e continuam magras, saiba porque” (In: Revista *Veja*, ed. Especial, junho de 2007, p. 45).

As matérias trazem com frequência mensagens sobre alimentação e ganho\perda de peso. Assistimos a mudanças no conceito de beleza, e, há tempos, segundo Assumpção Junior (2004, p. ?), mais especificamente “desde as curvas de Marilyn Monroe, as mulheres símbolos só têm emagrecido. Ser magra passou a ser símbolo de poder, status e sucesso”. Dessa forma,

“A preocupação excessiva com comida e peso funcionaria como uma fuga das preocupações normais da idade. A influência cultural dada à magreza, a dietas emagrecedoras e aos exercícios físicos funcionam como apoio e desculpa para práticas excessivas e patológicas, em indivíduos vulneráveis. As mudanças nas expectativas socioculturais em relação à mulher, nas últimas décadas, geram um modelo de alta competitividade e orientação para o sucesso. Em tal modelo, a busca pela elegância pode representar sucesso na disputa com outras mulheres, também, sensação de autocontrole” (CARMO FILHO, 2000).

O ideal de corpo perfeito preconizado pela sociedade brasileira e veiculado pela mídia leva as mulheres, sobretudo na adolescência, a uma insatisfação crônica com seus corpos; elas ora se odeiam por alguns quilos a mais, ora adotam dietas altamente restritivas e exercícios físicos extenuantes como forma de compensar as calorias ingeridas a mais, na tentativa de corresponder ao modelo cultural vigente. De um modo geral, considerava-se que a preocupação com a imagem corporal, bem como a insatisfação com ela e suas distorções, afligia, primariamente, as mulheres. Contudo, durante a última década, está se tornando recorrente, a partir de muitos estudos, que essas são também grandes preocupações para os homens que estão despendendo uma grande parte de seu tempo em reflexões sobre sua aparência.

Domar e Dreher (1997, p. 345) destacam que:

“Muitas vezes carregamos conosco a imagem de um ideal impossível em cada fase de nosso ciclo de vida. [...] Na adolescência e no início da idade adulta não nos sentimos adequados, acreditando que não somos magras o suficiente ou que não temos as formas ideais, ou que temos busto pequeno ou grande demais. Mas depois dos trinta continuamos não nos sentindo adequadas, pois já não somos mais jovens. A adolescência e o início da vida adulta são a única época em que nossa cultura afirma que podemos concretizar os ideais de beleza jovial”.

Já os homens, como demonstram vários outros estudos, preferem ter, especificamente, um corpo musculoso, caracterizado por músculos peitorais e braços altamente desenvolvidos, com ombros largos, afinando até uma cintura bem estreita.

Dessa forma, de acordo com Kutscka (apud ANDRADE; BOSI, 2003, p. 8), esses desejos de corpos moldados e diferentes “aumenta a pressão da equação: promessa de felicidade e beleza = consumo”.

E vale todo sacrifício para ser belo, jovem, esbelto, esguio, veloz, ativo. O sacrifício é apontado como algo necessário para se chegar ao corpo desejado e ideal. No entanto, para muitos o sacrifício é um fardo pesado demais. Para estes, vale acreditar em fórmulas mágicas ou gastar fortunas em produtos e medicamentos que prometem a felicidade com

menos esforço. É como retrata a matéria publicada na edição especial da Veja de junho de 2007, “Fui a um Spa e não passei fome”.

A moda da prática das atividades físicas envolve um aparato de produtos que toma a atenção da área do marketing. Chagas identifica que (1994, p. 259):

“Através da moda, presente no dia-a-dia das academias, nas cores, nas roupas, nas músicas e aparelhos que surgem a todo momento, oportuniza-se a criação de um terreno fértil para a sugestão de atuar, que constitui, por sua vez, o mecanismo psicológico ativado pela publicidade. A mídia, através dos anúncios publicitários, dos discursos sobre o corpo, cria, nas espectadoras, via imagem corporal, o desejo do corpo belo, atrelado ao ideal de prazer e juventude onde estes constituem a promessa que jamais será cumprida e que o enredo tratou de garantir indefinidamente”.

A beleza aparece como um atributo que é muito menos uma dádiva, mas algo a ser conquistado, com esforço e rígida dedicação¹⁸⁸, uma meta em que todos devem se empenhar, utilizando toda a maquinaria disponível para as transformações corporais. Trata-se de uma verdadeira “guerra” rumo ao embelezamento.

O corpo assume, dessa forma, um valor relevante perante a sociedade. Segundo Goldberg et al. (2002, p. 31), a “cultura da malhação” exige o corpo não só livre das gorduras, mas que seja firme, musculoso, isento da marca do relaxamento. De fato, a gordura e a flacidez são tomadas como símbolos de indisciplina, de preguiça, “da falta de investimento do indivíduo em si mesmo”. Contudo se, por um lado, essas práticas corporais constituem uma das manifestações da cultura da aparência, por outro, deve-se ressaltar que elas não são somente espetáculo, mas, antes, são sustentadas para um mercado, por uma indústria (SABINO, 2002; SANT’ANNA, 2002).

Nas últimas décadas, ser fisicamente perfeito tem-se convertido num dos objetivos principais (e estupidamente frívolos) das sociedades desenvolvidas. Trata-se de uma meta imposta por novos modelos de vida, nos quais o aspecto físico parece ser o único sinônimo válido de êxito, felicidade, e inclusive de “saúde”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que nos dias de hoje reina uma espécie de ditadura do “corpo ideal”. Um conjunto de ideias e valores que nos impõe padrões de comportamento e atitudes que nos prometem um mundo de felicidade, beleza e juventude. A prática das atividades físicas merece destaque neste contexto, pois ela é identificada como um excelente veículo para se chegar a este mundo. É evidente que não podemos negar o aspecto da saúde que pode estar diretamente relacionado às atividades físicas, mas tal noção perde espaço quando o objetivo final de ser ou parecer belo e jovem aos outros, a qualquer custo, passa a dirigir todas as ações.

É possível constatar que esta crise da obsessão pelo corpo belo aflige milhões de pessoas no mundo todo. Esse problema é potencializado quando fatores biológicos e psicológicos se combinam com as poderosas e irreais mensagens da sociedade moderna e da mídia, que dão ênfase ao corpo ideal, cada vez mais perfeito e, não raro, inatingível.

Fica evidente o impacto das novelas, dos programas de TV e vídeos musicais, bem como das diferentes publicações de revistas, entre essa população. Tudo isso influi fortemente nas tendências de corpos “sensuais e até eróticos” para as mulheres e “supermusculosos” para os homens.

Atualmente, vive-se a era das imagens e, nesse contexto, experimenta-se uma saturação de signos no tocante ao corpo ideal. Nesta ciranda de signos, o corpo fica reduzido a escravo de si mesmo; o corpo real é desprezado e descartado em prol do corpo desejado e imaginado. Um corpo onde se busca a perfeição muitas vezes mascarada pela busca da saúde.

Há uma necessidade frenética por um corpo aceitável para os padrões de beleza implantados nas mentes das pessoas, levando-as muitas vezes a graves consequências. Não raramente, a busca incessante pela melhor aparência física ou pelo “corpo idealizado” por parte dos praticantes de atividade física passa a ser um fenômeno sócio-cultural, muitas vezes mais significativo do que a própria satisfação afetiva, profissional ou econômica.

Dessa forma, a neurose do corpo perfeito constitui, nos dias atuais, uma verdadeira “epidemia” que assola sociedades industrializadas e desenvolvidas, acometendo, sobretudo, adolescentes e adultos jovens. Então, torna-se pertinente levantar o seguinte questionamento: quais são os

sintomas dessa epidemia emocional? Na realidade, trata-se de uma “epidemia de culto ao corpo”.

Pode-se afirmar, por conseguinte, que o corpo está condicionado não só a uma sociedade de controle, sendo visto como objeto de consumo, mas também à sua apresentação como um símbolo, algo que está associado a um valor (força, beleza, saúde, sensualidade, entre outros). Nesse sentido, o corpo precisa modificar-se frequentemente a cada nova moda. Deleuze (1996), ao propor a ideia de sociedade de controle, já indicava que, na sociedade contemporânea, o capitalismo é direcionado não para a produção, mas para o produto, isto é, para o mercado, e, dessa forma, o *marketing* assume uma dimensão fundamental. Para tanto, Deleuze (1996) expõe que os controles são uma modulação, ou seja, constantes modificações que se autodeformam e mudam a cada instante.

Ao expor corpos idealizados e frequentemente esculpidos e retocados por fotoshop, a mídia contribui para gerar o desejo de possuir tais corpos. Ao mesmo tempo, e em contrapartida, nunca se produziu tantas reportagens e matérias que se importassem com as mudanças de hábitos para uma vida mais saudável, destacando a imprescindibilidade da atividade física.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, A.; BOSI, M. L. M. Comportamento alimentar feminino. In: **Revista de Nutrição de Campinas**. Campinas, v. 16, n. 1, dez. 2003, p. 8-10.

ASSUMPCÃO JUNIOR. A questão da beleza ao longo do tempo. In: BUSSE, S. R. (Org.) **Anorexia, bulimia e obesidade**. Barueri: Manole, 2004.

CARMO FILHO, W. B. Distúrbios do apetite. In: **Revista de Pediatria**. [online] v. 36, n. 11, 2000. Disponível em: <<http://www.cibersaúde.com.br/revista.asp/id-materia=205>>. Acesso em: 11 jan. 2004.

CHAGAS, Eliane. Educação Física: Escola de Formação do Corpo Feminino. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 15, n. 3, 1994, p. 253-262.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

COSTA, Jurandir Freire. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

DACOSTA, Lamartine Pereira. O papel central da cultura nas mudanças e desafios atuais da Educação Física e o desporto. In: REZENDE, H. G.; VOTRE, S. J. (Org.) **Ensaio em Educação Física, esporte e lazer: tendências e perspectivas**. Rio de Janeiro: SBDEF/UGF, 1994, p. 148-165.

DAOLIO, Jocimar. Corpo e identidade. In: MOREIRA, Wagner Wey. **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papirus, 2006.

_____. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995, p.31-49.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DOMAR, A. D.; DREHER, H. **Equilíbrio mente/corpo na mulher: uma abordagem holística para administrar o stress e assumir o controle de sua vida**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; CASTRO, Antonio Paulo André; GOMES, Gisele. A obsessão masculina pelo corpo: malhado, forte e sarado. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v.27, n.1, set.2005, p.7-184.

GIDDENS, Antony. Os contornos da alta modernidade. In: **Identidade Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002, p.9-38.

GOLDBERG, M. A. A. (Org.) **Nu & vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KOFES, S. E. sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou o discurso desse corpo sobre o qual se fala. In: BRHUNS, H. **Conversando sobre o corpo**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1989.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. v.2.

MAGNANI, J. G. C. Antropologia e Educação Física. In: CARVALHO, Y. M. de; BUBIO, Kátia. **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

MELO, Victor Andrade de. **A animação cultural**: conceitos e propostas. Campinas: Papirus, 2006.

POPE JUNIOR, H. G.; PHILLIPS, K. A.; OLIVARDIA, R. **O complexo de Adônis: obsessão masculina pelo corpo**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

RODRIGUES, Rogério. Sociedade, Corpo e interdições: contribuições do estudo de Marcel Mauss sobre técnicas do corpo. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 21(2/3), jan/maio 2000.

SABINO, C. Anabolizantes: drogas de Apolo. In: GOLDBERG, M. (Org) **Nu & vestido**: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2002, p.139-188.

SALGADO, Marcelo Antônio. A mulher na meia-idade: verdades e representações. In: **A Terceira Idade**. São Paulo, v. 6, n. 11, nov. 1994.

SANT'ANA, D. B. Cuidados de si e embelezamento feminino: fragmentos para uma história do corpo no Brasil. In: _____. **Políticas do corpo**: elementos para uma história das práticas corporais. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

_____. É possível realizar uma história do corpo? In: SOARES, Carmen Lúcia(org). **Corpo e História**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-24.

SCHNITMAN, Dora Fried. Ciência, cultura e subjetividade. In: SCHNITMAN, D. F. (org) **Novos Paradigmas, Cultura e subjetividade**; tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 9-24.

NOTAS

- 1- Este trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida no interior do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação Física, do Esporte e do Lazer (GEPHEFE), organismo cadastrado no CNPq e vinculado a Faculdade de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Juiz de Fora. A pesquisa contou com recursos e apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.
- 2- Cf. FARIA FILHO, Luciano Mendes, 2000, p.31.
- 3- Cf. SOUZA, Rosa Fátima de, 1998.
- 4- Cf. FARIA FILHO, 2000.
- 5- Cf. VAGO, Tarcísio Mauro, 2002, p. 63.
- 6- Cf. VAGO, apud SECRETARIA DO INTERIOR, 2002, p. 64.
- 7- Cf. CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da et al, 2003.
- 8- Cf. VAGO, Tarcísio Mauro, 2002.
- 9- Cf. SECRETARIA DO INTERIOR. Relatório do diretor dos grupos escolares apresentado ao Secretário do Interior em 1914, SI 3525.
- 10- Cf. MENEZES, Eduardo de, 1911, p. 197.
- 11- Idem, 1911.
- 12- Cf. SECRETARIA DO INTERIOR, SI 3715, 1917.
- 13- Cf. MENEZES, 1911, p. 197.
- 14- Carmen Lúcia Soares nos ajuda a compreender o conceito de “educação physica”. Em nota de rodapé, a autora explica que este termo “refere-se aos cuidados corporais e higiênicos considerados pelos médicos como necessários à prevenção das doenças e à manutenção da saúde. É importante acentuar que, para os médicos, os exercícios físicos eram considerados como medida higiênica, portanto integravam essa ‘educação física’. Todavia, não seria prudente afirmar que toda vez que os médicos escrevem sobre, ou implementam medidas para viabilizar a educação física, os exercícios físicos estejam presentes” (SOARES, 1994, p. 34).
- 15- Cf. OLIVEIRA, 1902.
- 16- Cf. VAGO, 2002.
- 17- Cf. JORNAL DO COMERCIO, 05/06/1907, n. 3321, p.2.
- 18- Cf. CORREIO DA TARDE, 23/01/1907, ano I, n. 213, p.1.
- 19- Idem, 15/03/1907, n.257, p.2.
- 20- Cf. Decreto n. 1.947, de 30/09/1906.
- 21- Cf. SECRETARIA DO INTERIOR, SI 3313, 1909.
- 22- Idem, SI 3459, 1913.
- 23- Idem, SI 3381, 1912.
- 24- Cf. VAGO. In: NETO, 1999, p.52.
- 25- Cf. CORREIO DA TARDE, 02/04/1907, ano I, n.270, p.1.
- 26- Cf. SECRETARIA DO INTERIOR. Relatório do diretor José Rangel para o Secretário do Interior, SI 3030, 1911.
- 27- Cf. Decreto n. 1.969, de 3 de janeiro de 1907, p. 5 e 6.
- 28- Cf. Relatório da inspeção feita aos Grupos Escolares de Juiz de Fora, pelo inspetor regional do ensino Lindolpho Gomes, em Março e Abril de 1917, SI 3715.

- 29- Cf. OLIVEIRA, 1902, p.18.
- 30- Cf. MOURÃO, 1962, p.363 e 364.
- 31- Cf. SECRETARIA DO INTERIOR. Relatórios do Diretor José Rangel ao Secretário do Interior, 1912-1917.
- 32- Cf. SECRETARIA DO INTERIOR. Relatório do Diretor José Rangel ao Secretário do Interior, SI 3739, 1917.
- 33- Cf. Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas.
- 34- Cf. Arquivos dos Grupos Escolares de Juiz de Fora.
- 35- Cf. SECRETARIA DO INTERIOR. Relatório da inspeção feita aos Grupos Escolares de Juiz de Fora, pelo inspetor regional do ensino Lindolpho Gomes, SI 3715, 1917.
- 36- Cf. Livro de Registro de Licenças José Rangel e Delfim Moreira 1908-1927 e Termo de Posse Grupos Centrais 1927-1934.
- 37- Cf. MENEZES, Eduardo de, 1911, pág. III.
- 38- Cf. Ata da sessão preparatória e da sessão inaugural da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora (1889).
- 39- Revista Comemorativa aos 100 anos da Sociedade de Medicina e Cirurgia de Juiz de Fora.
- 40- Discurso do Dr. Menezes na inauguração da SMCJF.
- 41- Cf. MONTEIRO, João. Revista Médica de Minas, 1908, p. 4.
- 42- Cf. MENEZES, 1911.
- 43- Cf. BENCHIMOL, 1992, pág. 115.
- 44- Pelas limitações de espaço deste artigo, optou-se em retirar as reflexões sobre este aspecto. Para maiores informações, vide minha dissertação posta como referência bibliográfica neste artigo.
- 45- MENEZES, Eduardo de. Cidade Salubre, 1911, p.6.
- 46- Idem.
- 47- Idem.
- 48- Embora pareça que os doutores culpam unicamente a população por suas condições insalubres, creio que seja conveniente citar que, ao lado deste discurso, houve também um outro de cobrar dos poderes públicos melhores condições estruturais para a sociedade, não sendo possível dizer que os doutores individualizassem a culpa na população.
- 49- Idem.
- 50- Idem.
- 51- Revista Médica de Minas – outubro de 1910, pág. 471. O artigo intitula-se *Clinicas Escolares Gratuitas* e fora escrito pelo Dr. Luiz Barbosa, professor de clínica pediátrica médica e higiene infantil na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.
- 52- 3º Boletim da SMCJF (1905), reunião do dia 22 de julho de 1904.
- 53- Idem.
- 54- Idem.
- 55- 5º Boletim da SMCJF (1909), reunião do dia 3 de março de 1909.
- 56- Revista de Minas – outubro de 1910, pág. 476. Autor: Dr. Luiz Barbosa.
- 57- Idem.
- 58- *Jornal do Commercio*, 18 de junho de 1916, nº8000, p.1 Autor: E. de A.
- 59- Única identificação do autor na reportagem do *Jornal do Commercio*.

- 60- *Jornal do Commercio*, 20 de junho de 1916, nº8001, p.1.
- 61- Revista Médica de Minas – outubro de 1910, pág. 473.
- 62- Idem.
- 63- Idem.
- 64- 4º Boletim da SMCJF (1906), reunião do dia 3 de junho de 1905.
- 65- *Jornal do Commercio*, 18 de junho de 1916, nº8000, p.1. Quem assina o artigo é: E. de A.
- 66- *Jornal do Commercio*, 18 de junho de 1916, nº8000, p.1. Quem assina o artigo é: E. de A.
- 67- Revista de Minas – outubro de 1910, pág. 475.
- 68- Idem.
- 69- Idem.
- 70- *Jornal do Commercio*, 20 de junho de 1916, nº8001, p.1.
- 71- 5º Boletim da SMCJF (1909), reunião do dia 3 de março de 1909.
- 72- Idem.
- 73- Revista Médica de Minas – outubro de 1910, pág. 478.
- 74- Idem.
- 75- Idem.
- 76- Patatena é a expressão usada ao longo do livro “Scout for Boys” para caracterizar o perfil contrário ao de um escoteiro. Ou seja, o perfil de um rapaz dependente, urbano e sem nenhuma habilidade mateira.
- 77- Para Powell, o nó atado tinha de ser tão útil como se fosse feito para salvar uma vida. Há detalhada exposição de nós e dos jogos citados no livro *Escotismo para Rapazes*
- 78- Criação é um termo bastante pesado. Sabemos que, até chegar aos ingleses, o futebol trilhou um grande caminho, iniciando na China, a mais ou menos 5000 a.C., passando pelos italianos com o seu Calcio no século XV, chegando até aos bretões, responsáveis pela organização e popularização deste esporte.
- 79- Leonardo Affonso de Miranda Pereira é doutor em História Social pela Unicamp e pesquisador do Cecult – Centro de Pesquisas em História Social da Cultura (IFCH/Unicamp).
- 80- Ibidem, p. 27.
- 81- Ibidem, p. 27.
- 82- Cf. SANTOS NETO, José Moraes dos. ***Visão de jogo: primórdios do futebol no Brasil***. São Paulo: Cosac & Naíy, 2002, p. 27 e 29.
- 83 - Cf. SHIRTS, Mattheu G. *Futebol no Brasil ou Football in Brazil?* In: WITTER, José Sebastião & MEIHY, José Carlos Sebe Bom. ***Futebol e cultura: coletânea de estudos***. São Paulo: Imprensa oficial, Arquivo do Estado, 1982, p. 87.
- 84 - Cf. WITTER, José Sebastião. *Futebol...futebol*. In: WITTER, José Sebastião & MEIHY, José Carlos Sebe Bom. ***Futebol e cultura. coletânea de estudos***. São Paulo: Imprensa oficial, Arquivo do Estado, 1982, p. 78.
- 85- Cf. SANTOS, Joel Rufino dos. ***História política do futebol***. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1982, p. 23 e 24.
- 86- Cf. SHIRTS, Mattheu G. *Futebol no Brasil ou Football in Brazil?...* p.91.
- 87- Cf. LEVINE, Robert M. *Esporte e sociedade: o caso do futebol brasileiro*: In WITTER, José Sebastião & MEIHY, José Carlos Sebe Bom. ***Futebol e cultura: coletânea de estudos***. São Paulo: Imprensa oficial, Arquivo do Estado, 1982, p.23.

- 88- Ibidem, p. 46.
- 89- Cf. PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda... p. 44.
- 90- Ibidem, p. 47.
- 91- Ibidem, p.51.
- 92- Ibidem.
- 93- Cf. WITTER, José Sebastião. Para que serve o futebol. In: WITTER, José Sebastião & MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Futebol e cultura: coletânea de estudos*. São Paulo: Imprensa oficial, Arquivo do Estado, 1982, p. 23 e 24.
- 94- Cf. PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda... p.21.
- 95- Ibidem, p. 87.
- 96- PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda... p. 29.
- 97- WITTER, José Sebastião. Futebol...futebol. In: WITTER, José Sebastião & MEIHY, José Carlos Sebe Bom... p. 79.
- 98- Ibidem.
- 99- Ibidem, p. 31.
- 100- Cf. FRANZINI, Fábio. *Corações na ponta...* p. 51 e 52.
- 101- Ibidem, p. 52.
- 102- PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda... p. 204.
- 103- Ibidem.
- 104- Ibidem, p. 208.
- 105- Ibidem, p. 215.
- 106- Ibidem, p. 225.
- 107- Ibidem, p. 218.
- 108- Ibidem, p. 225.
- 109- Ibidem, p. 228.
- 110- Ibidem, p. 280.
- 111- Ibidem, p. 230.
- 112- Cf. SANTOS NETO, José Moraes dos. *Visão de jogo: primórdios...* p. 89.
- 113- Cf. JENKINS, Keith. *A História repensada*. Tradução de Mário Vilela. São Paulo: Contexto 2001, p. 42.
- 114- Cf. HOBSBAWN, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Tradução: Maria Celina Paoli; Ana Maria Quirino. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 170.
- 115- Ibidem.
- 116- Ibidem.
- 117- Ibidem.
- 118- Ibidem, p. 171.
- 119- Ibidem.
- 120- <http://www.bairrodocatete.com.br/rodriguesalves.html>.
- 121- Cf. SANTOS, Joel Rufino. *História Política do futebol...*, p. 25.
- 122- Cf. CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 92.
- 123- Ibidem.
- 124- Ibidem.
- 125- Ibidem.

- 126- Cf. FILHO, Mario. *História política do futebol* p. 69.
- 127- Cf. FRANZINI, Fábio. *Corações na ponta da chuteira* ... p. 60.
- 128- Ibidem, p. 46.
- 129- Luis Henrique de Toledo é antropólogo e pesquisador do Núcleo de Antropologia Urbana – NAU/USP.
- 130- Cf. TOLEDO, Luis Henrique. **No país do futebol**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000, p. 73.
- 131- Ibidem.
- 132- **Jornal da Tarde**. São Paulo, 18/jun/2004. Política; Caderno B, p. 9.
- 133- SKANK (Conjunto Musical). “É uma Partida de Futebol”, música de Samuel Rosa e Nando Reis.
- 134- SKANK (op. cit.).
- 135- SKANK (op. cit.).
- 136- SKANK (op. cit.).
- 137- SKANK (op. cit.).
- 138- SKANK (op. cit.).
- 139- SKANK (op. cit.).
- 140- Fenômeno denominado por Csikszentmihalyi de *flow-feeling* ou simplesmente *flow*. Em uma tradução livre para o português, sentimento de fluidez ou fluir.
- 141- O modo de endereçamento é um conceito apreendido no campo dos estudos do cinema que procuram discutir de que forma se estabelecem as relações entre o público e um filme. Tal conceito origina-se da visão invertida de que, ao invés de uma pessoa estar à busca de um determinado filme, é o filme que está em busca de uma determinada pessoa, induzindo uma postura esperada, propagando uma série de valores e intenções.
- 142- De fato, no campo da educação, área que muito se relaciona com o lazer, temos constatado, principalmente, durante a década de 1990, diversos projetos, programas, políticas públicas, entre outros, que têm procurado ajustar o ser humano às demandas do novo milênio em que pese a formação de um novo modelo de homem adequado às necessidades do mercado, o que impõe a formação de novas competências. Para saber mais, ver Frigotto (1993).
- 143- Dos diversos filmes já produzidos que falam a respeito, indicamos o filme “O Gladiador”.
- 144- Tal ascensão é conhecida na história da humanidade pela reforma protestante, que realizou críticas contundentes à igreja católica, promovendo a divisão do cristianismo em várias religiões.
- 145- Produção de Bernd Eichner e Direção de Jean-Jacques Annaud, Nelson *Entertainment*.
- 146- Em linhas gerais, a obra de Umberto Eco retrata, metaforicamente, a vida religiosa daquela época nos anos da Inquisição. Num mosteiro da Itália medieval, sete monges são assassinados em sete dias e sete noites. O motivo dos crimes era por conta da leitura de um livro grego que tinha suas páginas envenenadas, matando, assim, aqueles que o lessem. O livro tratava-se de uma comédia que suscitava o riso e o prazer. Este livro tinha sido escrito por Aristóteles, um filósofo que era referência na idade média pela própria igreja.
- 147- Para efeitos deste texto, não adentraremos com muita profundidade na questão do tempo observado sob o viés econômico. Apenas iremos demarcar, com base nos

estudos de Marx, em um de seus textos, “Salário, Preço e Lucro”, de que o valor de uma mercadoria (que no mercado vai ser monetarizada na forma de preço) tem relação com o tempo socialmente necessário para produzir uma determinada mercadoria. E nesta lógica, quanto menos tempo de produção, menor o valor de cada mercadoria produzida, e, por sua vez, menor o preço. Isto possibilita vender produtos mais baratos e abocanhar maiores fatias do mercado, o que, sem o qual, não é possível sobreviver à concorrência intercapitalista (MARX, 2004).

148- Optamos por colocar em aspas esta palavra com o intuito de chamar a atenção de que o lazer não surge por acaso, mas que foi/é construído, historicamente, pelos homens.

149- Marx e Engels conferiam ao trabalho um conteúdo positivo, pois na sua origem o trabalho seria da necessidade e vontade humanas, revelando a capacidade criadora do homem, na qual o desejo se projetaria no futuro (teleológico) e sua realização se daria a partir de um conjunto de ações para a consecução de seu objeto. Para saber mais, ver Marx (1999; 1985) e Antunes (1999; 2004).

150- Por meio do processo de trabalho, temos uma dupla transformação. Por um lado o próprio ser humano que trabalha é transformado pelo seu trabalho, pois ele atua na natureza, desenvolve as potências nela adormecidas ou ocultas, e subordina as forças da natureza ao seu poder; por outro lado, as forças da natureza são transformadas em meios, em objetos de trabalho, em matérias-primas, entre outros (ANTUNES, 2004, p. 227).

151- Aqui gostaríamos de acrescentar que embora as máquinas a vapor tenham possibilitado a transferência da força muscular humana para a máquina, isto, por si só, não implicou na diminuição dos postos de trabalho da época. De acordo com Fiod, apoiada em Marx: “Os processos produtivos não têm o poder de desqualificar, alienar e de explorar produtivamente os indivíduos. As relações entre os homens que deles se apoderam é que determinam o que eles serão nesta forma de sociedade: eis seu caráter social” (1999, p. 100).

152- De acordo com Saviani (2005b), as teorias da educação podem ser qualificadas em três grupos, de acordo com a compreensão do papel que exercem na sociedade. São estes grupos: Teorias Não-críticas, Teorias Crítico-Reprodutivistas e Teoria Crítica. As Teorias Não-críticas compreendem que “[...] a sociedade é concebida como essencialmente harmoniosa, tendendo à integração de seus membros” (2005, p. 04). Problemas, como a marginalidade, são encarados como acidentais e passíveis de serem resolvidos pela educação, enquanto equalizadora social e produtora da coesão e consenso social. Concebem a educação com uma ampla margem de autonomia, em face da sociedade. Segundo Saviani, pertencem a este grupo a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. As teorias crítico-reprodutivistas entendem a sociedade “[...] como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção” (idem, p. 04). Problemas, como a marginalidade, são produtos da própria estrutura da sociedade, pois a classe no poder se apropria dos resultados da produção social, fazendo com que mais se tornem marginalizados. Assim a educação é entendida como “[...] inteiramente dependente da estrutura geradora de marginalidade, cumprindo a função de reforçar e legitimar a marginalização” (ibidem, p. 05). Compõem este grupo: a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica (desenvolvida por Bordieu e Passeron na obra “A Reprodução”), a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado (desenvolvida por

Althusser em sua obra “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”) e a Teoria da Escola Dualista (desenvolvida por Baudelot e Establet em sua obra “L’ecole Capitaliste em France”). Sobre a teoria Crítica, Saviani a compreende como em construção, destacando a necessidade de se desenvolver uma teoria crítica da educação que supere, dialeticamente, “[...] tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real ainda que limitado” (ibidem, p. 31). Uma teoria que podemos ingressar no grupo da teoria crítica é a pedagogia histórico-crítica que vem sendo desenvolvida nas obras: “Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações” (2005a), “Escola e Democracia” (2005b) e “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” (GASPARIN, 2005).

153- De fato, existem muitas conceituações sobre o lazer. Na maior parte destas, alguns elementos representam um *continuum*, como é o caso do elemento lúdico (MARCELLINO, 2006), mas existem divergências. Para saber mais sobre estes conceitos, ver “Revista do Centro de Estudos de Lazer e Recreação – *Licere*”, vol. 01, n.º. 01, 1998 (ver as pp. 09-46), e ver “Dicionário Crítico do Lazer” (2004, ver as pp. 119-125).

154- Para saber mais, ver Shiroma (1991), nas páginas 61-67.

155- As discussões sobre lazer, recreação e educação física podem ser encontradas em Werneck (2003): “Lazer, Recreação e Educação Física”.

156- Para saber mais, ver Cury (2000) e Kuenzer (1998).

157- Alguns destes métodos já foram utilizados por nós em nossa prática pedagógica; para saber mais, ver Dias et al. (2007).

158- Para saber mais, ver Correia (2006) e Broto (1995).

159- Joffre Dumazedier, sociólogo francês, em sua obra: **Sociologia Empírica do Lazer**. São Paulo:Perspectiva,1979; categorizou os conteúdos culturais do Lazer identificados em cinco áreas de interesse: manuais, intelectuais, sociais, artísticos e físico-esportivos.

160- Disponível em: http://portal.esporte.gov.br/sndel/esporte_lazer/.

161- Disponível em: http://portal.esporte.gov.br/sndel/esporte_lazer/projeto_social/orientacoes.jsp.

162- Agradecemos o apoio da Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, que nos forneceu acesso à documentação.

163- Disponível em: <http://portal.esporte.gov.br>.

164- Dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

165- Atitude aqui determinada como disposição interior, referindo-se ao que o indivíduo pensa, julga ou sente; e opinião como sendo a expressão deste estado interior manifestado pelo que o indivíduo diz. Identificado por Franz Victor Rudio, em **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. Petrópolis,RJ: Vozes, 1986.

166- DUMAZEDIER, Joffre. *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: SESC,1980.

167- Incluída por Camargo como mais uma classificação.

168- DUMAZEDIER, Joffre. *Valores e conteúdos culturais do lazer*.São Paulo:SESC,1980

169- Depoimento de Oswaldo Diniz Magalhães (*apud* CARVALHO, 1994, p. 29).

170- Referindo-se, especialmente, a uma ginástica rítmica, praticada em grupo, e não aos “halterofilismos” realizados, por exemplo, nas garagens dos clubes de regatas no Rio de Janeiro (MARINHO, 1980).

- 171- O termo aparece entre aspas devido ao nosso entendimento de que essa emancipação deve ser considerada em termos relativos. Em outras palavras, consideramos prudente pensar em “emancipação relativa da mulher”.
- 172- Vale o registro da representação dual de mente e corpo, conquanto não haja “ninguém que se atreva a duvidar da existência de Deus e da separação real e verdadeira da alma humana em relação ao corpo” (Descartes, 1999, p. 240).
- 173- Utilizamos como fonte uma entrevista com a professora Yara Vaz, publicada no jornal *O Globo* (Rio de Janeiro, 3 abr. 1997).
- 174- Jornal *O Globo* (Rio de Janeiro, 19 out. 1997).
- 175- Para maiores esclarecimentos, ver Capinussú (1987), que desenvolveu estudo junto a um grupo de professores de Educação Física divididos em dois subgrupos: proprietários de academias especializadas numa só atividade e proprietários de academias que ofereciam atividades variadas.
- 176- Que está relacionada à gênese da ginástica em academia no Brasil. O que se pode constatar é que as mulheres contribuíram decisivamente no sentido de fazer com que a ginástica rítmica (com música) aparecesse e se tornasse forte nas academias, e os homens entraram depois (COELHO FILHO, 2000).
- 177- Vale notar que, nos Estados Unidos, os anos 1980 conheceram um desenvolvimento considerável do mercado do consumo de produtos e serviços destinados à “manutenção” do corpo. Impérios industriais, com atividades diversificadas, ocuparam esta fatia do mercado relativa às vitaminas e ao suor, produzindo tanto aparelhos de ginástica/musculação quanto suplementos nutricionais, ou ainda publicando revistas especializadas sobre a boa forma, a “saúde” e os regimes alimentares (COURTINE, 1995). Este “mundo do *fitness*” aportou de forma determinante no Brasil, e especificamente no Rio de Janeiro, no início da década de 1990, com as grandes academias de ginástica (COELHO FILHO, 1998).
- 178- Aula pressupõe ensino-aprendizagem, ao passo que sessão está vinculada a um espaço de tempo onde se realiza um trabalho ou parte dele. O tipo de intervenção depende do contexto, do olhar. Por exemplo, se olharmos para além da técnica, vemos que certa competência “pedagógico-científica” pode sobressair na prática do profissional de ginástica nas pequenas academias. Por outro lado, temos dificuldade de visualizar essa competência na ação profissional das grandes academias. Em determinado contexto ou situação, portanto, podemos considerar mais adequado a utilização do termo sessão (e cliente). Sendo assim, optamos por apresentar entre aspas “aula”, “aluno” e “alunos” na sequência do texto.
- 179- Obviamente, nos encontramos aqui diante da questão dos valores do bom e do ruim, da competência do especialista, da visão de qualidade, da quantidade vinculada à “qualidade total” e ao mercado, de atenção ao cliente etc.
- 180- Entende-se aqui publicidade como forma de divulgação de produtos e serviços, através de anúncios geralmente pagos, com objetivos comerciais.
- 181- É preciso destacar, contudo, que esses dados foram coletados em academias de pequeno porte.
- 182- Os quatro nomes que aparecem no parágrafo são fictícios.
- 183- Este corpo aqui tratado é considerado como a manifestação da própria existência - essencial, significativa e consciente; “ele” é “(...) um espaço recortado por práticas de poder, de prazer, de subjetivação, um palco de lutas, de conflitos, onde a vida se faz pre-

sente e se revela” (FERREIRA, 2002, p. 68). A existência corporal deve ser **presencial, participativa e significativa**.

VENÂNCIO diz que o corpo “(...) é o primeiro momento da experiência humana. O sujeito, antes de ser um SER que conhece, é um Ser que vive e sente, que é a maneira de participar, pelo corpo, do conjunto da realidade (...)” (1994, p. 39-40).

184- Frase criada por uma criança do “Curumim de São Pedro”, a partir das palavras amor, amizade, rolar e movimento, surgidas em uma dinâmica de tematização para motivar laboratório de movimentos.

185- MAYER diferencia estes termos, única e exclusivamente, a fim de atender a uma função didática, a uma necessidade de esclarecimento sobre o fato de que, para a autora, o ato de FORMAR “(...) está associado à idéia de capacitar, instrumentalizar com o objetivo de se ver cumprir, de maneira mais próxima da considerada integral, as fases previstas de crescimento e desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e social dos indivíduos e dos grupos aos quais pertencem, e os estágios de amadurecimento de suas **consciências**; INFORMAR pode se referir ao processo ou efeito de transmissão pura ou recepção de conteúdos, conhecimentos, mensagens, interferindo nas formas pelas quais o sujeito se adapta à sua realidade; e, finalmente, SENSIBILIZAR diz respeito ao processo de facilitação da percepção por parte do indivíduo de seu potencial em construir novos conhecimentos, novas significações diante da realidade que lhe é apresentada”.

186- “A cultura humana é uma cultura corporal, não importa a que se refira. É o corpo que realiza as intenções humanas. Constituímos uma espécie que não estabelece uma relação direta com a natureza; essa relação é intermediada pela cultura, que são as construções humanas que compensam nossa fragilidade corporal, tornando possível essa relação com o mundo. Somos mais que um corpo biológico; nossa natureza, e isto parece constituir um paradoxo, é cultural”. Estas são palavras de João B. Freire que elucidam a nítida relação entre corpo, *aprendizagem da cultura (educação)* e existência humana. Pode-se, inclusive, expandir a ideia de que educação é o processo de *ensino, aprendizagem e produção* de cultura.

187- Ver nota 185.

188- Os trabalhos de Sant’Anna (1995) e Goldeberg (2002; 2004) trazem indicações, resultados e análises importantes para esta questão.