



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ANDRÉ LUIZ CYRINO OLIVEIRA

ESPAÇO, ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA E ENSINO MÉDIO: UM CAMINHAR
SISTÊMICO

FORTALEZA

2014

ANDRÉ LUIZ CYRINO OLIVEIRA

ESPAÇO, ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA E ENSINO MÉDIO: UM CAMINHAR
SISTÊMICO

Monografia submetida à avaliação como requisito final para aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso II do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Ceará.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Tatiana Passos Zylberberg

FORTALEZA

2014

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências e Tecnologia

O45e Oliveira, André Luiz Cyrino.
Espaço, escola, educação física e ensino médio: um caminhar sistêmico / André Luiz Cyrino
Oliveira. – 2014.
116 f. ; 30 cm.

Monografia (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Educação Física e Esportes,
Curso de Educação Física - Licenciatura, Fortaleza, 2014.
Orientação: Profa. Dra. Tatiana Passos Zylberberg.

1. Educação Física. 2. Ginástica na Escola. 3. Teoria Sistêmica – educação física. I. Título.

CDD 796.44

ANDRÉ LUIZ CYRINO OLIVEIRA

ESPAÇO, ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA E ENSINO MÉDIO: UM CAMINHAR
SISTÊMICO

Monografia submetida à avaliação como
requisito final para aprovação na disciplina
Trabalho de Conclusão de Curso II do curso de
licenciatura em Educação Física da
Universidade Federal do Ceará.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Tatiana Passos Zylberberg (orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Francisco Silva Cavalcante Junior, Ph. D.
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Ms. Otávio Nogueira Balzano
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Paulo Meireles Barguil
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Esse amor é dedicado a todas as mulheres; em especial, à mulher responsável pelo que sou hoje: Taiza, minha mãe e minha filha.

A FELICIDADE SÓ É REAL QUANDO COMPARTILHADA

Christopher Johnson MacCandless / Alexander Supertramp

Algumas muitas vezes na minha vida eu imaginei quais seriam as palavras que comporiam esse texto. Apesar desse possível planejamento, chego ao presente instante e é difícil pintar as letras. Brota um profundo sentimento de elo com a vida em toda a sua plenitude de existência. Todavia, aprendi que alguns personagens tem protagonismo em nossas vidas nos diversos espaços-tempos; a eles eu presto reconhecimento e gratidão especial por, de alguma forma, compartilharem comigo essa aventura monográfica.

Em forma de brinde, expresso a minha gratidão ao Professor Otávio Nogueira Balzano. Com ele, reaprendi a jogar bola, fazer gol e marcar por zona, mas o maior aprendizado veio do seu amor pelo que faz, numa dedicação plena e ininterrupta que inspira. Dele levarei para a minha vida toda a intensa e verdadeira vontade de trabalhar com o que se gosta.

Agradeço com sorriso inerente ao Professor Paulo Meireles Barguil. Sua escrita e suas aulas, sem o mínimo de dúvida, foram impulsos incessantes para a produção desse trabalho. Agradeço pelas gargalhadas, pelas ideias, pela serenidade. Obrigado pela vida compartilhada.

Com a força dos abraços, eu manifesto o meu agradecimento ao Professor Francisco Silva Cavalcante Junior. Sua sensibilidade, sua disponibilidade e sua sobriedade são valores que busco incorporar em minha vida. Obrigado pela amizade e pelo carinho que nunca faltaram e nunca faltarão, tenho certeza.

Dedico reconhecimento a todos os docentes, servidores e demais trabalhadoras do Instituto de Educação Física e Esportes e de toda a universidade. Em especial, cito o querido Professor Marcos Campos (um irmão), o estimado Professor Leandro Masuda (um conselheiro) e a admirável Professora Eleni Henrique (um exemplo de vigor feminino); um forte e caloroso abraço ao sempre disponível Lino Rafael, ao inestimável Badu e aos saudosos Gianni e Edimauro. Um reconhecimento amoroso também aos funcionários e funcionárias do Restaurante Universitário: no frango ou na paçoca, vocês me salvaram inúmeras vezes.

Antes de adentrar ao maravilhoso mundo da Educação Física, transitei em outros dois cursos: a licenciatura em Filosofia e o bacharelado em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda. Antes ainda, perpasssei algumas empresas trabalhando, algumas escolas e demais espaços de vida que não são abarcadas por nenhuma palavra. A todas as pessoas que compartilharam um pouco de suas vidas comigo, imensa gratidão.

Um agradecimento especial a todos os alunos e alunas que cruzaram suas vidas com a minha nos estágios supervisionados. A todos as professoras e professores também; em especial a Janderson Oliveira e a Liana Rocha: obrigado pelo aprendizado insubstituível e pela parceria inigualável.

Um sem número de amigos e amigas carregaram-me por esses caminhos do mundo, literalmente ou simbolicamente. Não digo que entre eles não existam alguns protagonistas; pelo contrário, considero-me um agraciado por sustentar com muitos e muitas um sabor especial de amizade. Porém, relevo-me ao direito de evitar cometer o infortúnio de citar e esquecer nomes. Por isso, agradeço coletivamente, mas com a ideia de um toque singular em cada um:

- às amigas e amigos de rua no meu bairro Benfica, obrigado pelas convergências e divergências, pelas madrugadas, pela sabedoria moleque, pela calçada de todo dia: sem vocês, apesar de vocês não valerem nada, eu não seria quem eu sou;
- aos amigos e amigas da graduação em Comunicação Social, gratidão pelo olhar, pelo olfato, pela audição, pelo paladar, pelo tato; obrigado por contribuírem no redimensionar dos meus sentidos e significados de vida;
- às amigas e amigos do curso de Educação Física: a convivência com cada um, seja esperando o ônibus, seja num encontro estudantil ou em qualquer sala de aula, me deu um lar, um lugar para chamar de casa: obrigado pelo pertencimento;
- aos amigos e amigas do Oré Anacã, grupo de dança popular do curso, que a distância nunca encerre nossas danças: terei sempre vocês vivos em meu corpo;
- às amigas e amigos que compartilharam comigo toda essa jornada no curso, turma de 2011.1: reitero, obrigado por vocês serem do jeitinho que vocês são, sem tirar nem pôr; como uma forma de retribuição e agradecimento por tudo, essa monografia é também de vocês.

Agradeço à minha família; ao meu tio Cláudio e sua família, aos meus parentes por parte de pai: a todos e todas, gratidão. Ao meu avô Mário, por sua inabalável integridade: meu exemplo maior de homem. À minha avó Vanda e à Didinha, minha avó de coração: obrigado pelo eterno cuidado. Aos meus irmãos Arthur e Átila: obrigado por fazerem com que eu seja o mais bonito da família (mas vocês dão pro gasto).

Notoriamente, não só por esse processo de monografia como em outros momentos da vida, devo um agradecimento mais do que especial a três mulheres, mulheres em essência, lutadoras ferrenhas contra um sistema que vive para diminuí-las. Sem elas, definitivamente, nada haveria:

- Tatiana Passos Zylberberg, minha orientadora de monografia: com você, Tati, posso fazer muito mais do que jamais acreditei fazer; obrigado pela confiança, pela atenção e pela energia; sobretudo, obrigado por ser sempre, sempre, incansavelmente, Tati;

- Joana Ferreira Borges, minha companheira: não sei realmente o que te faz ficar comigo, mas tenha a plena certeza que para sempre eu tentarei fazer com que você não se vá; obrigado por ter construído essa monografia comigo, ela é tão sua quanto minha!;

- Taiza Cyrino Pereira: é tudo sempre pra você, minha mãe e minha alma.

Meu último agradecimento vai para o ser que está deita-se aos meus pés: minha filha Meg, que não é um pastor-alemão, mas tem o espírito de salvaguardar. Obrigado por dormir encostada em minhas costelas.

RESUMO

O presente trabalho trata de um levantamento teórico/bibliográfico sobre o espaço, a escola, a educação física e o ensino médio. Tal procedimento foi feito à luz da teoria sistêmica de Capra (2006); buscou-se interconectar os conceitos trabalhados com vistas a perceber e estabelecer relações, comunicações, interações. Sobre o conceito de espaço, foram estudadas dimensões ligadas a Geografia, a Arquitetura, a Sociologia, a História, ao Direito, a Psicologia, a Filosofia, a Biologia e a Antropologia. Como nos afirma Capra, se interpretarmos as áreas de forma isolada, perdemos as características sistêmicas que objetivamos. Por esse motivo, a preponderância de análise está no caráter interdependente de toda e qualquer parte para com as outras. No que tange à educação, o trabalho busca o mesmo olhar sistêmico, atentando para a história, para a sociedade e outros determinantes dos processos educativos na jornada humana pela Terra, dando ênfase especial à fase do ensino médio. Sobre essa fase de ensino, foram estudadas as condições e diversos fatores que influenciam o público desse estágio específico da educação formal. Por fim, todos esses sistemas de sistemas se inter-relacionam com os sistemas da área de Educação Física. Buscamos interfaces comuns, sempre mantendo o olhar sistêmico, processual e dinâmico. Buscou-se que temáticas específicas da Educação Física, como o esporte, estabelecessem relações com o espaço, com a escola e com o ensino médio. À guisa de um fechamento, objetivou-se refletir sobre o que foi trabalhado com vistas a identificar algumas ideias essenciais. Concebeu-se também, de um ponto de vista sistêmico, um entendimento sobre a natureza incessante de movimento presente na vida, fazendo com que, na verdade, se perceba que nada acabou: tudo está sempre em jornada.

Palavras-chave: Espaço, Escola, Educação Física, Ensino Médio, Teoria sistêmica.

ABSTRACT

This paper deals with a theoretical/literature survey on the space, the school and physical education at school stage of secondary education. This procedure was done in light of systems theory, by Capra (2006); we sought to interconnect the concepts developed in order to realize and establish relations, communications and interactions. On the concept of space, connected dimensions were studied Geography, Architecture, Sociology, History, the Law, Psychology, Philosophy, Biology and Anthropology. As stated in Capra, if we interpret the areas of isolation, we lost the systemic features that aim. Therefore, the preponderance of analysis is the interdependence of any party to other. Regarding education, the article search the same look systemic, focusing on the history, society and other determinants of educational processes in the human journey by land, with particular emphasis on the high school stage. About this phase of education, conditions and other factors that influence the public in that particular stage of formal education were studied. Finally, all these systems of systems interrelate with the systems in the area of Physical Education. We seek common interfaces, while maintaining the systemic, procedural and dynamic look. We sought for specifics thematic in Physical Education, as sport, establishing relationships with space, with school and middle school. By way of a closing, we aimed to reflect about the whole article, with the purpose to identify some key point; also conceived from a systemic point of view, an understanding of the relentless nature of this movement in life, making, in fact, a comprehension that nothing is over: everything is always on a journey.

Keywords: Space, School, Physical Education, High School. Systems theory.

SUMÁRIO

PRÓLOGO: PAU QUE NASCE TORTO	10
INTRODUÇÃO	12
1. A TEORIA SISTÊMICA	15
2. O ESPAÇO	20
2.1 O espaço nas relações com a Geografia	20
2.2 O espaço nas relações com a Arquitetura	24
2.3 O espaço nas relações entre História, Sociologia e Direito	27
2.4 O espaço nas relações com a Psicologia	34
2.5 O espaço nas relações com a Filosofia	39
2.6 O espaço nas relações entre Biologia e Antropologia	41
2.7 O espaço depois de todo esse espaço	48
3. O ESPAÇO E A EDUCAÇÃO	49
3.1 Que Educação é essa?	49
3.2 O espaço da Educação na História	54
3.3 O espaço da escola	61
4. O ESPAÇO E A EDUCAÇÃO FÍSICA	68
4.1 Breve história do corpo em movimento no espaço	69
4.2 “Mas afinal, o que é Educação Física?”	77
4.3 A Educação Física e o espaço da escola	81
5. A ADOLESCÊNCIA E O ENSINO MÉDIO	88
5.1 “Eles nunca irão me entender...”	89
5.2 O que é o Ensino Médio?	93
5.3 A Educação Física na era da adolescência	100
CONCLUSÃO	107
EPÍLOGO: EM REDOR DO BURACO TUDO É BEIRA	110
REFERÊNCIAS	111

PRÓLOGO: PAU QUE NASCE TORTO

Há três dias que eu adio essas primeiras linhas, por vários motivos. Dizem que o começo é sempre um tanto mais cruel que o meio e o fim. Sem mais delongas, comecei.

Não ao léu foi a escolha do título que identifica essa seção de meu trabalho. Tentarei pautar minha escrita acadêmica com um sabor de travessura literária, típico da minha terra cearense. Nesse caminho de fazer ciência, de Foucault à Beto Jamaica¹, nunca me endireito. Isso não quer dizer que sou imutável; pelo contrário, ser torto, curvo, sinuoso é ser mutável por essência.

Parte importante para compreender tudo que esse trabalho é trata de perceber que ele é pessoal. Ele é meu, mas não no sentido de uma posse; ele é meu porque ele parte de mim. Porém, e mais importante ainda!, ele não termina em mim.

Eis, então, sintetizados, três pressupostos que pretendo com minhas palavras:

- Que elas sejam úteis, para mim, mas especialmente para outros; que elas estejam à disposição dessa outra, para ajudá-la de alguma forma e assim possam ser minha pequena, mas dedicada contribuição à vida humana;
- Que elas sejam graciosas, ou melhor, engraçadas mesmo!, serelepes, buscadoras de sorriso, posto que, acredito, seja por intermédio desse sorriso que elas melhor alcançarão seus objetivos; e
- Que elas sejam simples, acessíveis ao maior número de pessoas, e não expressão de uma vaidade literária que atribui valor à quantidade de palavras desconhecidas utilizadas;

Por fim, me sinto revigorado por não ser o único a pautar outra escrita².

O fazer científico sempre foi uma bela incógnita permanente durante toda a minha graduação. Textos que parecem escritos para não serem lidos, sua mecânica constante e incessante por aparar arestas para que nada se deixe desamarrado, passível de revide, tal qual um “discurso sem resposta”³, muito me embruteceram e desestimularam. Porém, eis aqui a minha singela e pequena contribuição.

Logo à primeira vista, é perceptível certa singularidade do que entrego à minha leitora para apreciação. Faz-se importante afirmar que os vários aspectos que compõem essa singularidade são frutos de reflexões que objetivam concretizar outra perspectiva de ciência. Para citar, a formatação das páginas, a utilização ora de pronomes masculinos ora de

¹ Vocalista da antiga banda de axé baiano Gerasamba/É o tchan!.

² Para outras produções, ver os trabalhos do Laboratório de Estudos das Possibilidades de Ser (LEPSER) do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC), além de diversa literatura nacional e internacional (ver, por exemplo, a bibliografia de BEZERRA, 2013).

³ ALVES (1980, p. 3).

femininos (como reconhecimento da luta feminista e do machismo gramatical), o discurso no singular e no plural, em primeira e terceira pessoa, a referência a músicas e um discurso popular e regional são algumas características que visam imprimir um questionamento dos padrões e das normas. Ciente de quaisquer consequências que possam disso advir, reitero a vontade e a necessidade de sermos mais do que apenas tijolos em uma parede⁴.

Este trabalho é fruto de frequentes inquietações frente à ciência, à escola e à docência. Ele representa o fechamento de um ciclo; depois de nove anos⁵ dentro da universidade, escrevo-o com o ensinamento do passado, o sentimento do presente e a esperança do futuro.

Eu sou André Cyrino, filho de minha mãe, neto de meu avô, pai de minha cachorra e amor de minha namorada. Esse é o início da minha jornada monográfica para conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Ceará. Eu espero você na próxima página.

⁴ *Another Brick In The Wall*, da banda *Pink Floyd*, permanece assustadoramente atual.

⁵ É um susto mesmo. “Cara, cê tá há nove anos na universidade?!” Meu primeiro curso foi Filosofia, também na UFC: não era lá. Depois adentrei o mundo da Comunicação Social – Publicidade e Propaganda: também não deu. Eis que em 2011 chego ao maravilhoso mundo da Educação Física.

INTRODUÇÃO

*“- André, mas isso serve pra que?
- Pra nada mesmo, Tati”.*

(Conversa com a orientadora)

Perante o momento de início desse período de escrita de uma monografia, muitos são os conselhos: “não se desespere, vai dar certo”; “já deletou o facebook?”; “vamos ali tomar uma, só pra relaxar” e por aí vai. Certo de que todos eles ajudam (ou pelo menos tentam), friso um, em específico, que teve importante relevância: “estude, escreva e escolha alguma coisa que mexe com você”.

Ao pensar, sentir e tentar escolher um tema para a minha pesquisa, percebi que muitas coisas mexem comigo. Isso posto, é perceptível que não terei eu sequer mínimas condições de abranger esse todo que me afeta. Portanto, outra implicação é a da necessidade de se fazer um recorte, uma delimitação; anunciar onde começa e onde termina; sobretudo, uma intencionalidade de diferenciar o que ele é, quer e pretende do que ele não é, não quer e não pretende. Na busca desse recorte, seguem as próximas linhas.

Os dois cenários que monto a seguir apontam indícios sobre meu objeto de pesquisa. Por volta dos catorze anos, ganhei meu primeiro quarto. Meu mesmo, não mais meu e de meu irmão mais novo. Tudo bem que ele não era lá essas coisas, ficava no fundo do quintal, com umas paredes meio ásperas, telhado meio capenga, porta meio empenada, enfim: um quarto meio assim, mas meu por inteiro. Alguns anos mais tarde, ao ingressar no curso de Educação Física, conheci uma sala que nunca antes havia visto. Ela era ampla, vazia de móveis (a exceção de possíveis armários junto às paredes), com um piso em outro acabamento (lisinho, polido, onde só poderíamos entrar descalços, de meias ou sapatos a ela destinados); ela era e é voltada as “aulas práticas”, digamos assim. Ou seja, se algum professor fosse empreender uma aula que necessitasse do corpo em movimento com razoável espaço a ser utilizado, a citada sala era o destino. Para mim, a chamada “sala 5” do nosso bloco didático era como um convite à liberdade.

Os dois momentos citados exploram uma dimensão que, por vezes, ressurgiu a mim com grande força, assim como agora, no presente trabalho: o espaço. Seja como limite, seja como possibilidade, o espaço que ocupei no mundo apresenta-se agora como um efervescente desejo por conhecimento.

Adiante exploraremos esse conceito de espaço, mas de antemão, e à grosso modo, o espaço é o que nos rodeia, mas é também rodeado por nós. É o meu quarto, é o quarto de um motel, é um quarto de um quartel, é um quarto de terra de um sem terra que nunca teve quarto nenhum. Contudo, não falo de qualquer espaço, o espaço de que trato me parece acertado quando penso na escola. Ela mesma, em sua concretude, em sua existência física. Percebam que não estou falando de educação, no sentido mais completo da palavra. A escola não detém o monopólio do saber, o professor não detém o monopólio de ensinar e nenhum dos dois pode ser categoricamente entendido como o melhor caminho para a educação⁶.

Entretanto, a escola se apresenta como sendo a morada do professor, é ela que se delimita como espaço para a sua atuação e, mesmo com todas as suas falhas e limites, é nela que ainda se depositam energias para um futuro melhor. Por fim, e não menos importante, ela é o meu futuro, o meu horizonte, a chegada e a nova partida.

Entender a escola, essa morada do professor, esse espaço concreto destinado à educação soa como um bom destino de pesquisa. Portanto, o **meu intuito central** no presente trabalho será o de buscar explorar e compreender o espaço escolar e suas relações com a disciplina de Educação Física no ensino médio.

Cabem alguns apontamentos que melhor elucidem meu problema. O primeiro deles diz respeito a entender que não busco qualificar a qualidade dos espaços que a Educação Física dispõe ou mesmo atestar uma possível má qualidade desses espaços⁷. Também não será meu intuito perceber como os professores utilizam o espaço escolar em geral, como se apropriam dele em suas aulas⁸. Essas e outras questões serão abordadas, mas de forma a compor um conjunto de reflexões.

O central desse trabalho trata de compreender o espaço a partir de vários referenciais, como a Geografia, a Arquitetura, a Psicologia, e interligá-los com reflexões sobre a escola e a Educação Física escolar. Em especial, objetivamos também alavancar a importância desse diálogo entre espaço e educação. O foco da pesquisa se volta para o ensino médio, fase do ensino básico que julgo merecedora de atenção por suas especificidades nesse contexto.

⁶ Ver BRANDÃO (2007).

⁷ Para ver os problemas que a Educação Física enfrenta frente à qualidade dos espaços escolares, ver, por exemplo, PAULA *et al* (2012), MATOS (2012), CRUZ (2012) e DAMAZIO e SILVA (2008).

⁸ Para ver um estudo sobre a apropriação do espaço escolar por professores de Educação Física, ver OLIVEIRA (2008).

A construção do trabalho seguirá uma linha de levantamento bibliográfico. O suporte de coleta e análise teórica está baseado na teoria sistêmica de Fritjof Capra⁹, que nos convida a conceber e construir uma visão de mundo além do modelo cartesiano. Para o autor, os problemas do mundo atual não estão mais sendo abarcados por uma visão estreita e reducionista de ciência. Por isso, Capra baliza sua teoria na necessidade imprescindível de entendermos a vida de forma mais ampla e interconectada.

Paulo Meireles Barguil, autor de *O Homem e conquista dos espaços* (sua tese de doutoramento e fomentadora de boas reflexões para o desenvolvimento do meu trabalho), certamente afirma:

A vida humana é mais complexa do que se pode, ingenuamente, pensar, pois atrás (ou embaixo) de cada ação ou discurso há sempre aspectos implícitos, que não se revelam facilmente, sendo necessária intensa e profunda investigação, tal como aquela empreendida por arqueólogos. Essa constatação se aplica (e como!) no contexto escolar, haja vista que, tanto o prédio como o currículo, tem dimensões ocultas, as quais requerem minuciosa diligência, considerando, muitas vezes, que o objetivo da Educação não é o verbalizado, mas o (por vezes, deliberadamente) silenciado, escondido¹⁰.

Além da reflexão de Barguil, o ainda escasso interesse acadêmico nessa dimensão espacial da educação¹¹ me indica que estou no caminho certo e me impulsionam a continuar.

Encerro essa minha introdução. Com ela busquei ir preparando o terreno, afofando a massa da pizza, botando a água pra ferver. Sei que existe algo antes de mim, que eu estou apenas adentrando, me intrometendo nisso e avalio que se meter é uma coisa boa. Tentei e tentarei durante toda a minha jornada permear minha escrita de inquietação; julgo que ela seja melhor expressão para a ciência.

Não esgote aqui as dúvidas sobre o que pretendo. Todavia, espero que o desvelar de cada página suscite um anseio pela próxima e, assim, nos mantenha juntos nesse humano desejo por respostas e novas perguntas.

⁹ CAPRA (2006).

¹⁰ BARGUIL (2006, p. 340).

¹¹ FRAGO (1998a)

1. A TEORIA SISTÊMICA

“Está provado por $A+B$ que $A+B$ não prova nada”.

(Falcão: cantor, compositor, apresentador e morador do meu bairro)

Um bom início sempre parte do começo. Certo, mas por onde começamos? Nosso objetivo é construir aqui um trabalho nas bases da ciência; ou seja, um discurso, uma estrutura, uma lógica que seja aceita por uma comunidade como sendo científica. Parece-me, a partir desse objetivo, que não há nada melhor do que começar como uma pergunta: o que é ciência? O que é fazer um trabalho científico? O que eu estou fazendo aqui?

A ideia mais simples e verdadeira que eu encontrei para identificar a ciência chegou até mim por meio do educador Rubem Alves¹². Disse ele que a ciência é uma rede de pescar. Os peixes, no caso, seriam os conhecimentos da vida. Portanto, a rede que pega peixes é como a ciência que adquire, alcança, constrói conhecimento. Contudo, a maior contribuição dessa metáfora de Rubem Alves é a conclusão: pegar peixes não é exclusividade das redes; existem outras muitas formas de pescar.

O presente capítulo visa situar o meu trabalho em alguns marcos teóricos. Contudo, esses marcos teóricos transcendem uma simples metodologia ou um apanhado de indicações sobre como fazer ciência. O que faço aqui, antes, é estabelecer o conceito de ciência que eu busco seguir.

Fritjof Capra é um físico que, a partir das novas contribuições da Teoria da Relatividade de Einstein e da descoberta da mecânica quântica, constrói uma teoria que visa interpretar a vida, o mundo, a ciência de um ponto de vista totalizante; ou seja, nada é independente, no sentido de isolado: tudo na vida é um “todo” integrando outros “todos”, influenciando e sendo influenciado simultaneamente. A essa concepção ele dá o nome de teoria sistêmica (ou ecológica, holística).

Para compreender um pouco a teoria de Capra, devemos conhecer um pouco o modelo que é hegemônico na ciência ocidental; Capra o chama de modelo cartesiano. O modelo cartesiano tem por origem as primeiras descobertas científicas da era moderna. Antes desse período, a vida era concebida de acordo com dois referenciais: a filosofia de Aristóteles e o poder da Igreja. A partir do século XVI, notamos na história uma profunda revolução na vida humana. Descobertas de alguns cientistas derrubam a crença religiosa e instalam a

¹² ALVES (2007).

incipiente ciência. Nicolau Copérnico afirmou que a Terra não era o centro do universo; Galileu comprovou as afirmações de Copérnico e formulou a primeira ideia de ciência moderna: a natureza está a disposição para ser lida e a matemática é o instrumento necessário¹³.

Copérnico e Galileu lançaram os princípios da ciência: o humano como centro do saber, a natureza como um livro a ser lido de forma exata pela matemática. Contudo, uma sistematização importante da ciência que surge vem com o filósofo René Descartes. “O método de Descartes é analítico. Consiste em decompor pensamentos e problemas em suas partes componentes e em dispô-las em sua ordem lógica”¹⁴.

Além do método, outra concepção de Descartes foi alicerce da ciência: a diferenciação entre mente (pensamento) e corpo (matéria). As contribuições de Descartes, segundo Capra, possibilitaram grandes conquistas científicas e tecnológicas. Entretanto, ressalta o autor, o problema está na hegemonia que essa forma de conceber a realidade teve e ainda tem na sociedade. Nas diversas dimensões da vida humana, apenas o que está alinhado com essa concepção de ciência tem credibilidade e apoio¹⁵.

Capra explora em sua obra grandes domínios do conhecimento humano que seguem, em sua maioria, o modelo cartesiano: a medicina, a economia, a psicologia, a tecnologia, a biologia e também a física, que ainda reluta em abraçar novos parâmetros de ciência. Esse caminho conduzido pelo autor visa, em minha interpretação, colocar em prática sua visão ecológica de ciência. Essa é uma das principais indicações do autor: “A concepção sistêmica vê o mundo em termos de relações”¹⁶.

Com Descartes, o modelo cartesiano era apenas um conceito de ciência, uma visão de mundo e da natureza. Foi Isaac Newton quem concretizou em fórmulas matemáticas uma explicação para a vida e fez de sua mecânica o parâmetro não só para física, como para todas as outras áreas do saber:

Segundo a lenda, o insight decisivo ocorreu a Newton num súbito lampejo de inspiração quando viu uma maçã cair de uma árvore. Ele compreendeu que a maçã era atraída para a Terra pela mesma força que atraía os planetas para o Sol, e assim descobriu a chave para a sua grandiosa síntese. Empregou então seu novo método matemático para formular as leis exatas do movimento para todos os corpos, sob a influência da força da gravidade. A significação dessas leis reside em sua aplicação universal. Comprovou-se que eram válidas para todo o sistema solar; assim, pareciam confirmar a visão cartesiana da natureza. O universo newtoniano era, de

¹³ CAPRA (2006, p. 49-50).

¹⁴ Ibidem, p. 54-55.

¹⁵ CAPRA (2006) cita bastante como estudos que fogem da matriz cartesiana não recebem apoio financeiro e institucional, por exemplo.

¹⁶ Ibidem, p. 260.

fato, um gigantesco sistema mecânico que funcionava de acordo com leis matemáticas exatas¹⁷.

Os conceitos absolutos, objetivos, mecânicos, a visão de uma natureza que pode ser descrita de forma exata pelo humano são as contribuições solidificadas pela mecânica newtoniana. Com o apoio do método de Descartes, o modelo cartesiano se tornou a base da sociedade ocidental desde então.

Passados alguns séculos, estamos começando a compreender que a vida não cabe por completo nas fórmulas. Que um todo não pode ser compreendido apenas como a soma das partes. E essa é a revolução cultural que Capra defende. De forma tímida, porém consistente, a visão sistêmica defendida por Capra vai abrindo novos caminhos. Lembro, por exemplo, do meu terceiro semestre de curso. Na disciplina de futsal, quando de um exercício técnico de treino do chute a gol onde apenas recebíamos a bola sem marcação e chutávamos, o professor questionava com ênfase: “na hora do jogo, a gente tem essa liberdade toda pra chutar?”¹⁸.

O estímulo do professor visava perceber e conceber nossas ações de um ponto de vista mais amplo, integrado, com uma série de variáveis (as partes) que influenciam o todo e assim por diante. No jogo, quando vou chutar a bola ao gol, tenho meus adversários tentando impedir, meus companheiros de time se apresentando como possibilidades, a pressão da torcida que me deixa nervoso e a menina que estou interessada e fiz a besteira de prometer um gol. Todos esses fatores se comunicam e compõe o todo. Partindo disso, faz sentido pensar que um treino que ignore em absoluto a maior parte desses fatores esteja inadequado ao nosso objetivo?

Podemos utilizar vários exemplos sobre essa concepção de ciência. Cito um possível estudo que busque medir a força empregada em um golpe da luta tailandesa *Muay Thai*. Preparamos os instrumentos, reservamos o laboratório ou alguma outra instalação isolada que nos dê privacidade e diminua a interferência externa. Após a pesquisa, tem-se o resultado. Porém, vejamos: tal resultado seria o mesmo se a medição fosse feita no contexto de uma competição? E se fosse feito num contexto de incidente de rua (uma briga, por assim dizer)? E se fosse feito na savana africana com o adversário sendo um leão? E se fosse feito contra um alienígena (dizem que eles já estão em nosso planeta)?

Por certo, não estou inferindo com minhas brincadeiras que a ciência atual ignore a carga de variáveis de um as limitações de um método. Também não estou a afirmar que o

¹⁷ Ibidem, p. 58-59.

¹⁸ Ver BALZANO; PEREIRA FILHO; SILVA (2010) e a importância da tática (as relações do jogo) no futsal.

modelo de análise cartesiano não mais tem utilidade¹⁹. O que intento, assim como Capra, é ampliar nossas concepções de ciência e compreender que o modelo cartesiano não pode e nem deve balizar toda a vida.

A teoria de Capra toma por ponto de partida as implicações advindas do que ele chama de nova física (ou física orgânica). As palavras do próprio Albert Einstein podem dar a dimensão dessa nova física:

Todas as minhas tentativas para adaptar os fundamentos teóricos da física a esse [novo] conhecimento fracassaram completamente. Era como se o chão tivesse sido retirado de baixo de meus pés, e não houvesse em qualquer outro lugar uma base sólida sobre a qual pudesse construir algo²⁰.

Uma das bases da teoria quântica foi entender que os átomos não são pequenas unidades duras e sólidas, como se imaginava, mas sim uma vasta região de espaço ocupada por partículas ainda menores (os elétrons) em constante movimento ao redor de um núcleo (que tem prótons e nêutrons, outras partículas menores). Essas partículas foram chamadas de unidades subatômicas. A maior distinção, entretanto, deve-se ao fato de elas terem sido consideradas abstratas; dependendo de como as olhamos, essas unidades subatômicas podem ser ora partículas, ora ondas. Dessa dualidade, surgiram os princípios da complementaridade (as duas formas de ser das partículas se complementam) e da incerteza/probabilidade (a nível subatômico, não há como inferir com certeza a localização e a forma, mas sim apresentar noção de uma provável ocorrência)²¹.

Einstein, por sua vez, com sua famosa equação ($E = m.c^2$; energia é igual à massa vezes a velocidade da luz ao quadrado), desconstruiu o conceito de matéria e disse que tudo é energia. Essa conclusão influenciou a condição das partículas subatômicas, pois “[...] a energia está associada à atividade, a processo, o que implica que a natureza das partículas subatômicas é intrinsecamente dinâmica”²².

Não vamos nos exaurir num detalhe minucioso das teorias físicas. Capra resume suas conclusões:

No nível subatômico, as inter-relações e interações entre as partes do todo são mais fundamentais do que as próprias partes. Há movimento, mas não existem, em última análise, objetos moventes; há atividades, mas não existem atores; não há dançarinos, somente a dança²³.

Toda essa expressão visa delimitar o meu ponto de partida sobre a ciência. Eis ele de forma sintética:

¹⁹ CAPRA (2006, p. 261).

²⁰ HEISENBERG apud CAPRA (1975) apud CAPRA (2006, p. 72).

²¹ CAPRA (2006, p. 73-75).

²² Ibidem, p. 85.

²³ Ibidem, p. 86.

O velho paradigma baseia-se na crença cartesiana na certeza do conhecimento científico. No novo paradigma, é reconhecido que todas as concepções e todas as teorias científicas são limitadas e aproximadas. A ciência nunca pode fornecer uma compreensão completa e definitiva²⁴.

Portanto, o que se segue é uma exploração de conceitos, histórias, ideias e fantasias, mas todas sem a mínima pretensão de serem finitas, últimas, verdadeiras por essência divina. Todas são frutos de um espaço-tempo²⁵; filhas de um único pai solteiro; energias em papel que só existem se em movimento.

Apesar de compartimentadas em capítulos, elas nada são se desencadernadas ao vento. Como bem alerta o próprio Capra, somos cartesianos, estamos imersos nesse modelo, até porque ele ainda é oportuno em diversas condições. Por esse motivo, cabe ressaltar também a interação entre os dois modelos.

Nos próximos capítulos, investigo as relações que o espaço, a escola e a educação física constroem a nível de ensino médio. Que esse meu trabalho seja um todo em comunicação com um todo maior e assim possa contribuir nas relações que escrevemos e apagamos no mundo.

²⁴ CAPRA (2001, p. 49) apud BARGUIL (2006, p. 41).

²⁵ Termo utilizado por CAPRA (2006) que muito bem poderia substituir o termo espaço.

2. O ESPAÇO

“- *Rapaz, eu nasci na Bahia, e tu?*
 - *Nasci no hospital.*
 - *Eu quero saber o lugar!*
 - *Foi em cima da cama.*
 - *Não, má! Mas em que canto?!*
 - *Foi assim no canto da parede...*”

(Piadista de ônibus)

No primeiro momento, me pareceu extremamente amedrontador escolher um tema que enveredasse tanto por outras áreas. Entretanto, considero esse medo um estimulante, pois me desloca da segurança do que conheço para a incerteza do novo. Como notório marinheiro de primeira viagem, erros são passíveis (e prováveis). Rogo, portanto, não a complacência do querido leitor, mas apenas a observância do caráter exploratório de meu trabalho. A seguir, com auxílio de algumas áreas do saber humano, busco construir esse significado.

2.1 O espaço nas relações com a Geografia

A Geografia, de antemão, foi escolhida por mim por ser a ciência que estuda o espaço de maneira específica. Porém, ao adentrar em uma nova área do conhecimento, julguei necessário situar-me para não deslizar nos conceitos e disputas epistemológicas da área.

Roberto Corrêa, em seu “Espaço, um conceito-chave da Geografia”²⁶, trabalha a compreensão do espaço geográfico no processo histórico de debates da área demarcando o que cada corrente da Geografia aborda conceitualmente. Para o meu trabalho, destaco reflexões de duas correntes: a corrente denominada Geografia crítica (de influência marxista) e a corrente da Geografia humanista e cultural (de influência fenomenológica). Com a ajuda de dois autores (o geógrafo brasileiro Milton Santos, pela corrente crítica, e o geógrafo chinês radicado nos Estados Unidos Yi Fu Tuan, pela corrente humanista e cultural), de forma complementar, construo a seguir algumas ideias sobre o espaço.

Para Milton Santos, delimitar um espaço é, antes, delimitar os elementos constitutivos desse espaço: “os homens, as firmas, as instituições, o chamado meio ecológico

²⁶ CORRÊA (2008).

e as infraestruturas”²⁷. As firmas e as instituições, afirma ele, são repostas a necessidades do humano (serviços, ideias, ordens, normas etc.), enquanto que o meio ecológico e as infraestruturas são, respectivamente, o meio natural e o meio modificado (divisão que mais a frente ele mesmo vai questionar; podemos entender ainda algum ambiente no mundo que não se atinja de alguma forma pelo humano?²⁸). Podemos simplificar à grosso modo, de acordo com a teoria marxista, esses elementos em três: os seres humanos, a sua superestrutura (dimensão política, ideológica, cultural etc.) e a sua infraestrutura (dimensão física concreta de produção da vida). Entretanto, Milton Santos frisa que o mais importante é: 1) entender os elementos como estruturas formando o espaço como uma estrutura de estruturas; 2) perceber o movimento, a interconexão incessante entre essas estruturas como essência do espaço; e 3) considerar o espaço e suas estruturas de um ponto de vista mutável no decorrer da história²⁹. Com suas palavras:

O movimento que estamos tentando explicitar nos leva a admitir que o espaço total, que escapa à nossa apreensão empírica e vem ao nosso espírito sobretudo como conceito, é que constitui o *real*, enquanto as frações do espaço, que nos parecem tanto mais concretas quanto menores, é que constituem o *abstrato*, na medida em que o seu valor sistêmico não está na coisa tal como a vemos, mas no seu valor relativo dentro de um sistema mais amplo³⁰ (itálico no original).

Outro conceito importante da Geografia de Milton Santos trata de como analisar o espaço. Para isso, ele identifica quatro categorias: forma, função, estrutura e processo³¹. A primeira, diz respeito a como o espaço se apresenta em sua forma visível; a segunda trata da intencionalidade dada a alguma coisa, ao que se espera dela; a terceira perpassa entendê-la como agregada, pertencente a um todo maior; e a quarta nos lembra da noção de tempo e mudança³². As quatro categorias agem conjuntamente na análise do espaço; ignorar uma ou outra nos levaria ao erro. Vejamos um exemplo: um hotel feito todo de gelo na Suécia³³. Construído em um espaço de 5 mil metros quadrados, o hotel demanda quinze mil toneladas de gelo e neve. Com móveis talhados em grandes blocos de gelo, camas forradas com couro de rena e jogo de luzes decorativas, o *ICEHOTEL* cria um ambiente futurista onde até os copos do bar são de gelo. Com essas informações, temos a forma do espaço. Sua função, ao que podemos supor, não se restringe apenas à capacidade de hospedar, prover instalações provisórias para humanos, posto que o hotel apresenta uma rede de atrações (esqui, pesca no

²⁷ SANTOS (1992, p. 6).

²⁸ Ibidem, p. 8.

²⁹ Ibidem, p. 9-18. Milton Santos corrobora com a teoria sistêmica de CAPRA (2006).

³⁰ Ibidem, p. 18.

³¹ Ibidem, p. 47.

³² Ibidem, p. 50.

³³ Atenção para o site de nome sugestivo: http://www.portaldoluxo.com.br/noticia_hotel_de_gelo.php (acesso em 2 de março de 2014).

gelo, passeios de trenó) tal qual um parque de entretenimento. Sua estrutura pode ser entendida como a ordem econômica mundial, assim como a nacional (a Suécia é um país de satisfatório desenvolvimento), que proporcionam a alguém (o dono do hotel) ter condições de criar e colocar em prática esse tipo de empreendimento que, com certeza, o mundo não sobreviveria sem. O processo nos liga ao tempo, um tempo onde hotéis como esse existem e são admirados, onde roupas custam mais do que o dobro de um salário mínimo nacional, onde um banco (um único banco!) lucra três bilhões de reais líquidos em um trimestre³⁴; veja só, houve um tempo que todos andávamos nus, mas ninguém passava fome em meio à fartura. Com as informações e a relação entre todas as quatro categorias, faz algum sentido entender o hotel sem alguma delas? A resposta me parece ser não.

A Geografia crítica de Milton Santos relembra, sobretudo, a importância do todo, encarado de forma objetiva como muitas vezes se faz necessário na vida. Entretanto, não é a visão do todo apenas, mas a intenção de dar-lhe caráter relacional, ou seja, caráter de contato, de diálogo, de troca, de interdependência e de disputa. Mais a frente, quando chegarmos à Sociologia, tratarei de como essa relação se dá de forma desigual.

Na busca de entender as relações entre o espaço e o humano, não é possível que eu a faça sem entender o humano como um sujeito dotado de subjetividade. Interpreto subjetividade como aquilo íntimo ao indivíduo, o seu mundo interno, que compartilha sentimentos e intenções gerais (pluralidade) assim como possui atributos específicos (singularidade)³⁵. Para auxiliar-me no caminho de entender o humano e o espaço de forma subjetiva, recorro a Yi Fu Tuan em seu “Espaço e lugar, a perspectiva da experiência”³⁶.

Entre o desconhecido e o conhecido há uma brecha, um vazio. Qual a mediação, o preenchimento deste vazio para irmos do desconhecido para o conhecido? A resposta para Tuan é a experiência. Avalia ele, “experienciar é aprender”³⁷. Daí vem a sua compreensão da importância do fator humano (em sua dimensão física, seu corpo, seus sentidos) no diálogo com o espaço. Diz ele, ainda: “O homem é a medida. Em sentido literal, o corpo humano é a medição de direção, localização e distância”³⁸. Um espaço é grande para uma criança de seis anos, mas pode não o ser para um adulto; as casas e seus cômodos variam de acordo com a posição de sua frente (se a frente para o leste – nascer do sol – há que se preocupar com a

³⁴ Disponível em: <http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/bradesco-tem-lucro-de-r-3-079-bi-no-4o-trimestre-4> (acesso em 2 de março de 2014).

³⁵ Tal ideia de subjetividade vem da Wikipédia (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Subjetividade>, acesso em 2 de março de 2014) que, comumente, é desacreditada pela ciência; eu não compartilho dessa visão, posto que um ambiente de colaboração coletiva como ele com certeza deve produzir e compartilhar muito conhecimento.

³⁶ TUAN (1983).

³⁷ *Ibidem*, p. 10.

³⁸ *Ibidem*, p. 50.

parte detrás da residência, pois este terá o sol por toda a tarde; isso implica que não seria agradável colocar um quarto lá, caso contrário se condenaria o morador do quarto à uma ‘quintura’³⁹ comparável a de um fogão à lenha). Ou seja, interpretar o espaço passa, necessariamente, por entender que cada humano o experiencia de forma particular.

Aqui, nessa seção, julgo válido também trabalhar um dos tipos de espaço mítico que o autor nos traz. Segundo Tuan, quando construímos um espaço do qual temos pouco conhecimento, esse espaço, mesmo que impreciso, é necessário para que uma realidade faça sentido no mundo empírico⁴⁰. Não conhecemos o mundo inteiro, mas pressupomos sua existência, inclusive sob determinadas condições e características. A criação desse espaço mítico é uma ferramenta que se desvela até em um espaço próximo. O bairro Bom Jardim, em Fortaleza, sempre foi visto como um bairro extremamente perigoso, inclusive por mim. Contudo, no ano de 2010, trabalhei no Censo demográfico do IBGE e minha área de atuação era justamente próxima ao bairro. A experiência direta com o local me disse o contrário do que se propagava. Descobri que o Bom Jardim era um bairro tranquilo; na verdade, ser designado para trabalhar lá era recebido com alívio; o cheiro do queijo⁴¹ mesmo! era antes, no final da Granja Portugal, e ao lado, na Granja Lisboa, outros dois bairros da região (quando um amigo dizia que iria para o Bom Jardim, exclamava: “graças à Deus que vou pra lá!”).

Essa reflexão sobre espaço mítico me remeteu à uma outra: a academia conhece realmente o espaço da escola? Ou ele, para nós, é, na verdade, um tipo de espaço mítico, do qual muito mais supomos do que sabemos? E o espaço da Educação Física? Esse desvelar de um espaço é outro motivador de minha pesquisa.

Por último, para Tuan, um espaço quando apropriado significativamente se transforma em um lugar⁴². Essa é uma ideia muito cara ao presente trabalho por algumas características. Um espaço com significado (lugar) é um espaço conhecido. E é conhecido porque foi experienciado, aprendido. E essa experienciação, esse ato de conhecer, demorou certo tempo, demandou certa energia, ou seja, foi uma construção. Saber do espaço como construído enquanto lugar implica cuidado; tal qual um castelo de areia quando é tomado por uma onda, desconstruir, destruir um lugar pode denotar tristeza, como também pode ser necessário. Cabe, todavia, cautela.

Já que falamos de construção, encerro a presente seção e me destino a refletir sobre o conhecimento que se entende como destinado a construir o espaço: a Arquitetura.

³⁹ “Quintura”, forma precisa de um cearense nominar uma alta temperatura.

⁴⁰ Ibidem, p. 97-99.

⁴¹ Expressão que implica um local de perigo iminente.

⁴² Especificamente sobre, ver ibidem, p. 151-164.

2.2 O espaço nas relações com a Arquitetura

Como um estudo caminhante em diversas áreas, a citada preocupação epistemológica é uma constante na produção desse trabalho. Para a arquitetura, recorro à obra de José Teixeira Coelho Netto, *A construção do sentido na arquitetura*⁴³. Minha escolha justifica-se pelo panorama epistemológico que o autor aborda e pelas excelentes contribuições que transcendem a própria Arquitetura.

O embate empreendido por Coelho Netto ressalta a necessidade de delimitar a Arquitetura, dizer-lhe à que veio ao mundo: Arquitetura é ação!, mas não qualquer ação, e sim ação em um espaço, produção de um espaço⁴⁴. Após essa primeira demarcação, Coelho Netto propõe um modelo “mínimo, essencial e bastante para uma análise da linguagem e da prática arquiteturas”⁴⁵. Tal modelo constitui-se de sete eixos: espaço interior X espaço exterior; espaço privado X espaço comum; espaço construído X espaço não construído; espaço artificial X espaço natural; espaço amplo X espaço restrito; espaço horizontal X espaço vertical; e espaço geométrico x espaço não geométrico. Frisa o autor que esse sistema de oposições binárias foi escolhido por ser o mais simples e abrangente possível, mas de reconhecidas limitações, principalmente no âmbito das ciências humanas onde a lógica dialética se coloca como fundamental⁴⁶. De certo não terei como esmiuçar a riqueza das reflexões trabalhadas, portanto, a seguir destaco o que considero mais importante.

No que tange ao eixo interior X exterior, cabe a reflexão sobre ele ser a primeira relação do humano com o espaço⁴⁷ e ainda determinante no mundo de hoje. Se os primeiros protótipos de casebres primitivos atenderam a demanda por segurança frente ao perigo da noite ou das feras, a sociedade aperfeiçoou e ampliou seu espaço interior a tal ponto de não mais necessitar do exterior; a vida pode ser vivida dentro: dentro-de-casa, dentro-do-shopping, dentro-do-cinema-dentro-do-shopping, dentro-da-lanchonete, dentro-do-carro-dentro-da-lanchonete. Esse dentro nos remete à privado (e também comum). O ambiente privado é criado apenas a partir do século XVIII⁴⁸; trezentos anos depois, onde estão nossos espaços comuns? Uma casa hoje não se constitui de cômodos, mas sim de outras casas. A sala

⁴³ COELHO NETTO (1979).

⁴⁴ Ibidem, p. 20.

⁴⁵ Ibidem, p. 89.

⁴⁶ “[...] um enunciado como ‘A é A e não B’ é inteiramente insuficiente e inadequado [para as ciências humanas], pois A nunca é A e nunca é B, A é A em função de B na direção de um C, e assim por diante.”
Ibidem, p. 29.

⁴⁷ Ibidem, p. 30.

⁴⁸ Ibidem, p. 37.

de estar está em desuso, cada um tem sua televisão; moramos uns por cima dos outros, mas não nos conhecemos. O elevador e o corredor são os novos espaços de troca humana: o esbarro eventual é todo o diálogo que temos. E a rua? O que dizer da rua? Ela, pois, também é privada: pertence aos automóveis e aos automáticos. Passamos por ela não como um espaço a ser vivido, mas como uma obrigação. Reitero a preocupação de Coelho Netto quanto ao “individualismo excessivo que ainda regem as relações humanas”⁴⁹. Não acreditei quando soube que um professor universitário questionava os alunos: “por que vocês estão se preocupando com esse povo que foi despejado, o que isso tem a ver com vocês?”⁵⁰. O que nos importa o que acontece com o outro? O que nos importa o que acontece com o mundo? Um conhecido poema de Bertold Brecht afirma, depois de levarem os outros, “agora estão me levando; mas já é tarde; como eu não me importei com ninguém, ninguém se importa comigo”⁵¹. No sentido de privado e comum, cabe ainda um último apontamento. Como bem já nos disse Milton Santos, é importante termos sempre noção da estrutura maior que engloba o espaço. Coelho Netto corrobora com essa reflexão quando constata que “o usufruto de um espaço privado é consequência de uma situação socioeconômica privilegiada”⁵². Para não irmos longe, usemos o exemplo citado pelo professor: mais de 350 famílias perderam o direito ao uso de um espaço privado e esperam agora auxílio de R\$ 100,00 (cem reais!) da prefeitura de Fortaleza para encontrarem um novo.

Para Coelho Netto, os três eixos seguintes apresentam uma correlação perceptível. Quando aborda o espaço construído como prisão⁵³, o autor já repousa no leitor a ideia de espaço natural e espaço amplo. Se a ação do humano (a Arquitetura, que constrói o espaço, artificializa-o e gera restrição) age como limite, o seu contrário age como liberdade. É verdade que age também como temor⁵⁴, mas o que nos interessa sobre esses eixos é um questionamento que se apresenta certamente: o que fazer nesses tempos onde o espaço está escasso mesmo em adundância?

Sobre o binômio vertical X horizontal, uma preocupação importante do autor:

Criar um jogo de permutações entre horizontal e vertical, i.e., propor desníveis, a necessidade de subir ou descer para ir de um lugar a outro (seja um espaço aberto

⁴⁹ Ibidem, p. 41.

⁵⁰ No dia 20 de fevereiro de 2014, a Comunidade Alto da Paz, localizada no bairro Vicente Pinzón em Fortaleza, foi expulsa do terreno que ocupava pelo Batalhão de Choque da Polícia Militar do Estado do Ceará com bombas, balas de borrachas e pontapés (inclusive em grávidas). Mais informações abundam na internet.

⁵¹ O nome do poema é “Intertexto”.

⁵² Ibidem, p. 47.

⁵³ Ibidem, p. 50.

⁵⁴ No caso do espaço amplo (que aqui admitimos também uma relação com o natural e o não construído), o autor cita o filósofo francês Gaston Bachelard para construir o medo do aberto, do exposto, da suspeita e o refúgio no pequeno. Ibidem, p. 64.

exterior ou num espaço interior) é bem um meio – e bastante adequado – de temporalizar o espaço: romper sua monotonia, deixar de lado um espaço que se vê para adotar um espaço que efetivamente se percorre, um espaço onde o movimento é não só possível como exigido, um espaço enfim *vivido*⁵⁵. (itálico no original)

Por fim, chegamos ao último e, em minha opinião, mais importante eixo: espaço geométrico X espaço não geométrico. Antes, gostaria de desafiar o leitor a perceber, no ambiente que o rodeia, se existe alguma forma não geométrica. No meu atual ambiente, apenas a minha cachorra de estimação deitada com suas patas estiradas ignora a formalidade geométrica. Essa constatação não à toa existe; a geometria vem sendo instrumento da ciência e da filosofia para representar a realidade; entretanto, por vezes, a geometria se mostra impossível frente a fenômenos mais complexos⁵⁶ (já abordamos em nota de rodapé anterior, mesmo que superficialmente, a diferença entre a lógica formal aristotélica e a lógica dialética, sendo a primeira um exemplo de geometrização filosófica). A geometria, identifica o autor, é simples, é fácil, é previsível, é imutável, é definitiva, é controle, é ordenamento⁵⁷. Portanto, situando a prática arquitetural como uma transfiguração idêntica para o real da representação geométrica projetada, Coelho Netto propõe o tortuoso como vitalidade, propõe uma arquitetura não geométrica, ou, em outros termos, uma arquitetura informal, uma arquitetura que respira⁵⁸.

A escrita de Coelho Netto nos instiga: o espaço possui linguagem, então, ele constitui uma expressão que pode reforçar ou diminuir uma ideologia; daí a importante função dos arquitetos, a função de propor um novo espaço, um espaço para o humano⁵⁹. “É necessário insistir que para a arquitetura o que deve interessar é o usuário”⁶⁰.

Encerro essa seção com algumas reflexões que classifico como essenciais. Tuan, ao investigar as sociedades camponesas e iletradas, afirma que, paradoxalmente, estas sociedades podem ter mais conhecimento sobre as formas de construção do que as sociedades modernas. Justifica isso concluindo que a construção para aquelas sociedades era um processo ativo, coletivo e constante⁶¹. Essa conclusão lembrou-me o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, maior movimento social da América Latina). Seus acampamentos itinerantes, frutos de suas movimentações políticas, se armam e desarmam com facilidade; tão logo estabelecido o local, o movimento se põe a projetar e construir uma verdadeira cidade

⁵⁵ Ibidem, p. 78.

⁵⁶ Ibidem, p. 81.

⁵⁷ Ibidem, p. 83-85.

⁵⁸ Ibidem, p. 87-88.

⁵⁹ Também o disse TUAN (1983, p. 119): “O meio ambiente construído, como a linguagem, tem o poder de definir e aperfeiçoar a sensibilidade”.

⁶⁰ COELHO NETTO (1979, p. 111).

⁶¹ TUAN (1983, p. 116).

com tendas, cozinha, creche e muito mais. Quanto desse verdadeiro conhecimento popular é estudado, levado em conta, reconhecido? Coelho Netto nos diz:

Onde está a arquitetura dos sem-arquitetura? A arquitetura egípcia que se vê hoje não era a arquitetura do povo egípcio, assim como a arquitetura grega que se estuda não é a arquitetura do povo grego da época. Da arquitetura desse povo nada ficou – talvez até nem merecesse ficar, mas de qualquer forma, uma pirâmide não é a história desse povo. É, sim, uma história, mas ao contrário: percorrendo-se uma pirâmide se pode sentir que espécie de vida levaram os 100.000 homens consumidos (na total acepção do termo) na sua edificação. De fato, todos os monumentos arquitetônicos considerados normalmente como expressões mais altas do humano podem ser, de fato, isso mesmo – mas são também resultados e manifestações, indícios claros da opressão do homem pelo homem⁶².

Se contrapondo a uma arquitetura tradicional, “[...] manipulada por técnicos da construção, peritos no método de construir mais rapidamente com o máximo de lucro possível – sem nenhuma consideração pelo ocupante”⁶³, Coelho Netto defende uma reação, uma antiarquitetura, nada mais, que

[...] um trabalho de ressemantização das funções e elementos da arquitetura: estes foram perdidos, ficaram esquecidos no meio da transformação produzida pelo chamado progresso industrial e trata-se assim não propriamente de dar-lhes novos significados mas, simplesmente, de devolver-lhes, de repor-lhes os significados originais: abrigo, proteção, conforto, construção para o desenvolvimento das potencialidades humanas em harmonia necessária com o meio ambiente⁶⁴.

Com urgência, me encaminho para entender esse espaço como cerca, propriedade, origem do que hoje desemboca nesses verdadeiros conglomerados a construir habitações que não foram feitas para viver. A seguir, o espaço e o humano nas relações entre História, Sociologia e Direito.

2.3 O espaço nas relações entre História, Sociologia e Direito

A presente seção visa delimitar, em certa profundidade, uma visão total. Isso, se se quer, merece ser processual, estrutural e conectado. Por isso, identifico a História, a Sociologia e o Direito como merecedores de crédito frente a esse objetivo.

Com o propósito de entender o perpasso histórico do humano, busco à tese de Paulo Meireles Barguil para “investigar como se apresenta a trajetória humana na Terra, notadamente no que se refere à obstáculos e vitórias que caracterizam a sua peculiar capacidade de aprender”⁶⁵.

⁶² COELHO NETTO (1979, p. 164).

⁶³ Ibidem, p. 172-173.

⁶⁴ Ibidem, p. 175-176.

⁶⁵ BARGUIL (2006, p. 100).

Sem sombra de dúvida, talvez a representação mais básica quando buscamos lembrar de um período humano tão distante seja a figura do “homem da caverna”. Contudo, cavemos mais, alarguemos o buraco. Se partirmos da reconhecida teoria de Charles Darwin sobre a seleção natural, identificaremos que

[...] os humanos surgiram, e tomaram a forma que tomaram, não por algum plano preconcebido ou algum grande desígnio, mas em consequência da interação de linhagens e linhas específicas de evolução com novas pressões seletivas⁶⁶.

Essas pressões seletivas exercidas pelo meio ambiente (pelo clima, pelas adversidades, pelos perigos) propiciou o humano que somos, com características suficientes para suportá-las e vencê-las, tais como “o andar bípede, a postura ereta, a utilização das mãos e a capacidade de construir e utilizar instrumentos”⁶⁷. No que tange à essas características, Barguil analisa o estudo de Robert Foley sobre como essas características surgiram e qual peso damos a cada uma delas para conceituar um humano⁶⁸. Somos seres dotados de capacidade de transformação do meio em busca de atender nossas necessidades, mas também o fazem pássaros, cupins (construindo suas casas) e até mesmo a minha cachorra, que consegue se enrolar em um lençol⁶⁹. Somos bípedes, descemos das árvores que outrora habitávamos porque nelas não conseguimos mais alimentos (a modificação do ambiente modificou-nos), fazendo com que buscássemos (caminhássemos) em direção a outros locais (o êxodo rural é um recente exemplo). Somos seres coletivos, nos agrupamos, nos unimos (assim como vários outros animais) para combater um leão, caçar um búfalo ou fugir da polícia durante manifestações políticas. Por certo

(...) as **condições ecológicas** exigem respostas na forma de **estratégias sociais**, que por sua vez dependem da **capacidade dos indivíduos de processar informações**, capacidade essa que, por sua vez, depende de várias **limitações energéticas** e que, portanto, leva de volta às **condições ecológicas** iniciais⁷⁰ (negritos nossos).

Percebamos a profundidade (e a sua adaptação a outros conceitos atuais) dessa conclusão com um exemplo: um jovem negro e pobre assalta-me e leva meu celular. Quais são as condições ecológicas do menino? A periferia de uma grande cidade, marginalizada e excluída pelo poder público; uma comunidade mergulhada em ações criminosas e na banalidade da vida, posto que a morte, toda semana, leva alguém na esquina da rua e vira manchete no programa policial da hora do almoço; família pobre, pai e mãe, se muito, trabalham dia todo para ganhar o sustento da família e, cansados da labuta e ensinados pela

⁶⁶ FOLEY (2003, p. 34) apud BARGUIL (2006, p. 101).

⁶⁷ BARGUIL (2006, p. 102).

⁶⁸ Ibidem, p. 105-107.

⁶⁹ Na verdade, rasgá-lo. Mas com certeza no intuito de atender uma demanda sua, nem que seja a simples demanda por divertimento.

⁷⁰ FOLEY (2003, p. 225-226) apud BARGUIL (2006, p. 106).

própria criação, dão pouca atenção aos filhos; e menino sem dinheiro para comprar um celular novo. Quais as estratégias sociais do menino? Estudar (e muito! Muito mais do que a média!) para conseguir através do ensino público deficitário alguma perspectiva na vida e assim poder comprar um celular no futuro; **ou** atender ao convite de um amigo para fazer uma missão⁷¹ e conseguir o celular hoje(!). Quais são as limitações energéticas? Nesse caso, a falta de celular. À rigor, podemos apresentar um sem número de ressalvas ao meu exemplo. O complexo sistema da vida humana hoje trouxe consigo outros elementos para avaliarmos situações como a que descrevi, mas reitero que o exercício se demonstra frutífero porque gera uma reflexão mais crua e, conseqüentemente, mais desligada de conceitos e preconceitos que possamos carregar.

Como síntese desse primeiro procedimento de revitalização da história humana, podemos ter que o humano se desenvolveu, como afirma Barguil⁷², “[...] em virtude da sua capacidade de interagir (diferente de reagir) com o meio”, ou seja, com o espaço. Essa interação, que foi ficando cada vez mais sofisticada e efetiva por parte do humano, desencadeou um longo processo de conquista e domínio da natureza. Esse domínio, por sua vez, ampliou a espécie humana e desembocou no problema que ainda persiste nos nossos dias: como vivemos juntos nesse espaço?

Aqui, precisamente, chegamos à Sociologia. Para debruçar-me sobre ela, escolhi uma lente também de caráter histórica: em *A origem da família, da propriedade privada e do estado*⁷³, Friedrich Engels, renomado teórico que, junto à Karl Marx, proveio o arcabouço do socialismo científico (também chamado Marxismo), remonta a criação das primeiras relações do humano consigo mesmo e com o espaço. Com consciência de que faço uma escolha teórica (visto que há, na Sociologia, outras vertentes de análise da sociedade), registro ao leitor que, desavisado, ainda não tenha percebido: não busco imparcialidade, sendo boa parte de meus escritos frutos de posicionamento político frente à atual sociedade que temos.

A obra de Engels busca difundir e ampliar as investigações de Lewis Henry Morgan, antropólogo americano que se dedicou a estudar a nação iroquesa de índios norte-americanos. Engels costura juntamente com as descobertas de Morgan sua contribuição e assim produz uma escrita que procura reviver as primeiras formas como os humanos se organizaram, desde a família até à criação do Estado. Faço um caminho que se pretende desvelar o espaço como propriedade e, conseqüentemente, como limite.

⁷¹ Gíria da periferia para designar um roubo.

⁷² BARGUIL (2006, p. 107).

⁷³ ENGELS, 1995.

Engels cita a classificação de estágios pré-históricos que Morgan propôs: estado selvagem, barbárie e civilização (cada um desses estágio subdivide-se em outros três: fase inferior, fase média e fase superior)⁷⁴. Desde o poder sobre o fogo (que ocorreu na fase média do estado selvagem) até a escrita (que ocorreu na fase superior da barbárie), o humano aperfeiçoou o seu domínio da natureza e assim floresceu como espécie. Contudo, o número elevado da população (e crescente) e a interação social produziram diferentes configurações da vida humana durante os períodos e diferentes ocupações do humano no espaço. Os agrupamentos que existiram, no começo, não possuíam as relações sociais que hoje temos, sendo assim, por exemplo, uma característica desse agrupamento o “comércio sexual promíscuo”⁷⁵. Ou seja, todo mundo é de todo mundo. E a prole também, haja vista que em uma situação dessa não faz o mínimo sentido tentar entender quem é o pai de quem. Assim também se dava o espaço, usufruto coletivo de todo um grupo de humanos. Esse momento é um estágio da qual o humano passa da animalidade para se configurar como humano, que especula-se, em comparação com outros animais, seja um tipo de “horda”⁷⁶. Entretanto, nos diz Engels:

Mas, para sair da animalidade, para realizar o maior progresso que a natureza conhece, era preciso mais um elemento: substituir a falta de poder defensivo do homem isolado pela união de forças e pela ação comum da horda. [...] a tolerância recíproca entre os machos adultos e a ausência de ciúmes constituíram a primeira condição para que se pudessem formar esses grupos numerosos e estáveis, em cujo seio, unicamente, podia operar-se a transformação do animal em homem⁷⁷.

Daí em diante, opera-se esse “maior progresso que a natureza conhece”, ligado primeiramente sob essas relações íntimas. Engels, posteriormente, trata dos vários tipos de família que o humano conheceu até chegar à monogamia. Contudo, o que se faz mais importante para o presente trabalho é entender como essa forma de relações íntimas entre os humanos produziu o espaço: aqui temos o que ele chama de comunidade gentílica⁷⁸. A comunidade gentílica é composta, na ordem, por *gens* (famílias de relação consanguínea), onde várias *gens* juntas formam uma *fratria*; várias *fratrias* juntas formam uma tribo e vários tribos juntas podem formar uma nação (ou confederação)⁷⁹. O que de mais importante temos com essa forma de comunidade é a postura coletiva com que ela se conforma. O homem caça, a mulher cuida dos afazeres da casa e tudo, inclusive o espaço, pertence a *gens*. Nesse período

⁷⁴ ENGELS (1995, p. 21).

⁷⁵ Ibidem, p. 31.

⁷⁶ Ibidem, p. 33.

⁷⁷ Ibidem, p. 35.

⁷⁸ O autor trabalha as variadas comunidades gentílicas em Ibidem, p. 91-163.

⁷⁹ Ibidem, p. 178.

o humano já não era um nômade errante, mas ainda tinha mobilidade na natureza frente às suas necessidades.

O domínio da natureza (do espaço), contudo, fez com que ele aperfeiçoasse ainda mais sua forma de produzir a vida, gerando o excedente, o desnecessário. Se antes ele produzia para sustento próprio, agora começou a produzir além. O que fazer com o excedente? Assim começaram as trocas ocasionais até a instituição própria do comércio. Tudo se encaminhou para o humano identificar “a aquisição de riquezas como uma das finalidades precípuas da vida”⁸⁰. Tuan, entendendo o espaço como uma condição biológica para se viver, questiona sobre quanto espaço seria necessário para o humano viver⁸¹. Nos dias de hoje poderíamos responder com um simples “mais, cada vez mais!”.

O próximo passo foi o surgimento das classes: senhores, escravos (que surgiram da necessidade de ampliar a produção), comerciantes (que surgiram para fazer rodar a produção) etc. Com o advento da moeda, agora o humano podia transformar tudo em mercadoria, tudo seria passível de venda e compra. Assim ocorreu com o espaço⁸². Se antes um mundo aberto ao humano para seu uso irrestrito, para sua sobrevivência, agora a terra era um lote, era dinheiro, era poder (e assim ainda persiste). Por fim, com o grau de desenvolvimento crescente da vida humana e os conflitos gerados por esse desenvolvimento, a comunidade gentílica (e sua forma de conduzir a vida) não conseguia servir aos novos interesses da sociedade. Percebeu-se a necessidade de um poder que ordenasse a vida humana social em constante conflito: nasce o Estado⁸³, filho das classes mais abastadas. Nos fala Engels:

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração⁸⁴.

A primeira face do Estado trata justamente de delimitar um espaço, um território sob a sua tutela. Essa, poderíamos dizer, a primeira grande delimitação espacial fixa. Antes, as comunidades ainda poderiam se mover, mudar de local em busca de novas condições de vida. A instalação de um Estado já pressupõe uma permanência que, em caso de mudança, trata sempre de aumentar ou perder espaço frente a disputa com outros povos, mas não mais de deslocar-se no espaço livremente. Depois, o Estado necessita de uma força pública (força

⁸⁰ Ibidem, p. 184.

⁸¹ TUAN (1983, p. 65).

⁸² ENGELS (1995, p. 187-188).

⁸³ Ibidem, p. 191.

⁸⁴ Ibidem, p. 193.

militar). Por fim, para se manter, precisa da contribuição dos seus cidadãos: os impostos. Tais premissas simples ainda se encontram no Estado de hoje, assim como a determinação de quem hoje é classe que o comanda. Vejamos, como exemplo, o Novo Código Florestal brasileiro⁸⁵, lei que trata diretamente do uso do espaço nativo, natural do país. Movimentos sociais, organizações ambientais e cientistas brasileiros lutaram contra a sua aprovação, mas não conseguiram. O projeto que propôs, por exemplo, redução de áreas de proteção ambiental e anistia a desmatamentos ilegais, foi aprovado com forte apoio da conhecida bancada ruralista (formada por latifundiários, grandes possuidores de espaço, e políticos por eles apoiados) e conivência do governo federal. Esse caso, mais uma vez, nos diz: o espaço é controlado por quem tem mais espaço.

O espaço legalizado é fruto do Estado como resposta a uma pergunta: o que podemos fazer com o espaço? Quem nos diz o que podemos fazer em um dado espaço é a lei de determinado espaço (Estado) e por isso discuto agora o espaço pela lente do Direito.

No espaço de uma praia de nudismo, por exemplo, posso ficar nu; na rua da minha casa, só posso ficar sem camisa (e se eu for homem), ou corro o risco de um policial⁸⁶ me abordar: *teje preso*⁸⁷. Silviana Lúcia Henkes⁸⁸, em artigo intitulado *A propriedade privada no século XXI*, explora o espaço como propriedade observando o desenvolvimento das leis (especialmente do Brasil) e vislumbra o que hoje temos a respeito (apesar de contada uma década de sua publicação, as reflexões da autora permanecem válidas).

A autora remonta o caminho histórico que já fizemos para compreender como se deu essa apropriação. Contudo, nos períodos mais recentes, ela ressalta duas conceituações⁸⁹ sobre a propriedade de um espaço. Na França, por meio do Código francês de 1804, a propriedade privada se torna um direito absoluto; ou seja, o uso de qualquer propriedade respondia apenas aos desejos e objetivos do proprietário. Já no século XX, com a Constituição mexicana de 1917 e a alemã de 1919, tem-se a propriedade como de interesse comum da sociedade, o que implica a noção de função social da propriedade. Em outras palavras, um proprietário não mais poderia fazer o que quisesse com um espaço.

No Brasil, a Constituição de 34 e todas as seguintes até chegarmos a presente carta magna do país (Constituição de 88) garantem essa prerrogativa do espaço, porventura

⁸⁵ Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012.

⁸⁶ O artigo 233 do código penal brasileiro ainda prevê pena de três meses à um ano (ou multa) por ato obsceno.

⁸⁷ Corruptela de “esteja preso”.

⁸⁸ HENKES (2004).

⁸⁹ *Ibidem*, p. 114.

ganhando uma inclusão no conceito: a função socioambiental⁹⁰, que trata de expor também uma preocupação com os recursos naturais do meio ambiente.

A preocupação que compartilho com a autora explica-se nos inúmeros espaços urbanos e rurais que ignoram o preceito citado. Proprietários que subutilizam (ou inutilizam), abandonam, sucateiam, destroem, degradam um espaço a seu bel prazer. Exemplos estão aí, aos nossos olhos, sob diversas formas: sejam as casas abandonadas ou as propriedades rurais improdutivas, sejam os imóveis históricos que dão lugar a estacionamentos⁹¹, sejam as comunidades inteiras removidas pela justiça ou os empreendimentos milionários que destroem a natureza, o espaço está aí a servir a que propósito? Picharam em um muro (provavelmente de uma casa abandonada): como pode tanta casa sem gente e tanta gente sem casa? Função social da propriedade (e do espaço) recria em forma de conceito legalizado (lei) uma ideia abstrata e essencial que nós, humanos, tínhamos no passado: o espaço serve a todos e todas. Coelho Netto⁹² já nos alertou como o espaço privado supera o comum e como esse modo de viver e construir o espaço vai solidificando uma ideologia: o individualismo.

Silviana Lúcia percorre vários exemplos de legislações brasileiras que visam garantir essa função socioambiental da propriedade e apresenta ferramentas jurídicas para a questão⁹³, mas que não se traduzem como verdadeiras soluções para o problema. Nesse ponto, diferente do caso do código florestal citado, o Estado garante a lei, mas não garante a aplicação; ou seja, avançou de nenhum lugar à canto nenhum.

A construção desse panorama histórico que marcou as primeiras relações sociais até a relação social mais forte criada pelo humano (por coerção, podemos dizer), a lei, visa atender a três propósitos: 1) compreender o espaço como apropriado pelo humano, em sentido literal; 2) perceber que passamos de um espaço ‘nosso’ para um espaço ‘meu’; e 3) entender que essa propriedade, essa apropriação individual se deu de forma desigual. A escolha de uma seção apenas para as três áreas está ligada a proximidade entre elas. Com essa seção, tentei empreender análise de caráter mais estrutural (talvez mais superestrutural do que infraestrutural, se lembrarmos Milton Santos), julgando como necessária essa contextualização. Por hora, acreditando ter caminhado bastante pela dimensão objetiva da vida, busco com a próxima seção entender a subjetividade do espaço com a ajuda da Psicologia.

⁹⁰ Ibidem, p. 116.

⁹¹ Ao lado do Shopping Benfica, em Fortaleza, morou o escritor cearense Moreira Campos. O shopping comprou a propriedade e, apesar de pedidos de tombamento como patrimônio histórico e cultural, a casa foi demolida e deu lugar à um estacionamento para o shopping.

⁹² COELHO NETTO (1979).

⁹³ HENKES (2004, p. 120-131).

2.4 O espaço nas relações com a Psicologia

Foi bem engraçada a constatação de uma mãe que presenciei dias atrás; disse ela que a filha estava na Europa e, por mensagens de celular, comunicava tudo sobre sua viagem: “Hoje ela visitou vários cantos e fez tudo a pé! Como pode? Quando está aqui, não vai nem à esquina se não for de carro!”. Diga-me, leitora, viver tem dessas graças.

O caso citado ilustra o próximo caminho que percorro nessa minha viagem pelo espaço: como interagimos com um espaço. Através de Barguil, conheci a Psicologia Ambiental. Muitas características me encantaram na nova área, mas uma em especial causou grande identificação: a noção de que essa interação humano-ambiente⁹⁴ só pode ser compreendida com a mútua ajuda de várias áreas do conhecimento⁹⁵. Com essas posições, solidifico ainda mais essa empreitada híbrida por essência.

Compactuo da ideia de Ittelson *et al*⁹⁶ quando afirmam que os humanos “[...] criam não só um ambiente físico, mas também um ambiente psicológico de significados, um mundo simbólico [...]”. Aqui, adianto uma explicação: pela psicologia, em muitos momentos, na verdade estaremos tratando do conceito de lugar, como vimos anteriormente. A diferença de espaço para lugar pode ser de difícil percepção, inclusive para mim. Tuan⁹⁷ diz que não podemos entender um sem o outro. Para fins desse trabalho, interpreto que o conceito de espaço está ligado à uma materialidade sem um processo subjetivo sobre ela. Lugar, ao contrário, já é uma materialidade com subjetivação pelo humano. O leitor questionador perguntaria se existe algo que possa ser chamado de espaço, posto que só apresentamos a visão de algo se o conhecemos e, ao conhecermos, nosso subjetivo já está envolvido. Por exemplo: Marte, nosso planeta vizinho, nunca foi experienciado diretamente pelo humano, mas é conhecido por experiências indiretas (em geral, máquinas, robôs) que, assim, possibilitam subjetivações diversas sobre ele. Em verdade, esse processo de subjetivação atinge espaços que nada conhecemos ou que nem sabemos de sua existência; isso é possível por meio da imaginação (vide todas as obras cinematográficas hollywoodianas que exploram o universo inteiro, mesmo sem nenhuma evidência científica que comprove). Entretanto, para

⁹⁴ O uso do termo “ambiente” pela Psicologia não foi constatado por mim como de diferente significado do termo “espaço” que utilizo. Por esse motivo, mesmo buscando resguardar uma unidade terminológica, por vezes posso utilizar o termo ambiente como sinônimo de espaço.

⁹⁵ BARGUIL (2006) já havia nos apresentado tal conclusão. Trabalhos como o de ELALI (1997) e PELUSO (2003) reafirmam.

⁹⁶ ITTELSON *et al* (2005, p. 1).

⁹⁷ TUAN (1983, p. 6).

a diferença que trabalhamos aqui, o espaço que entendo é uma materialidade sem um processo sólido, forte, intenso de subjetivação.

A Psicologia Ambiental possui suas divergências, como as outras áreas⁹⁸, mas em geral há consenso sobre sua definição. Novamente, Ittelson *et al*:

Deve ficar claro que a Psicologia Ambiental não é uma teoria de determinismo. Ela vê o homem não como um produto passivo de seu ambiente, mas como um ser dirigido a seus próprios objetivos, que age sobre seu ambiente e que, reciprocamente, é influenciado por ele. Ao modificar seu mundo, o homem modifica a si próprio. Um bom princípio norteador nessa questão é o que chamamos de intercâmbio dinâmico entre pessoa e seu ambiente. A concepção tradicional de um ambiente fixo ao qual os organismos devem se adaptar ou perecer é substituída pela visão ecológica que enfatiza o papel do organismo em criar seu próprio ambiente⁹⁹.

Nesse sentido, os autores entendem o papel da percepção e da cognição como fundamentais. A primeira diz respeito à recepção de informações do meio ambiente; a segunda diz respeito a como organizamos essas informações. As duas, salientam, são singulares, mas também compartilhadas social e culturalmente¹⁰⁰.

Alguns conceitos da área apresentam-se como oportunos para meu trabalho. Hartmut Günther¹⁰¹ trabalha a relação de mobilidade e *affordance*. O primeiro conceito está ligado à noção de que a relação do humano com o espaço físico se dá através de movimento¹⁰². Esse pressuposto será novamente explorado quando tratarmos da Educação Física propriamente, mas o discurso que empreendemos na seção passada sobre a dominação do humano pela natureza interliga-se com o argumento de Günther. Para ele, a mobilidade está ligada a outras quatro dimensões psicológicas: espaço pessoal, territorialidade, privacidade e densidade/apinhamento¹⁰³. Espaço pessoal é uma propriedade invisível de cada pessoa na qual ela regula, afasta ou permite aproximação (os norte-americanos e europeus, por exemplo, parecem ter esse espaço pessoal maior: um singelo abraço pode ser indesejável); a ideia de territorialidade está conectada com a de demarcação, controle, posse, onde um indivíduo ou grupos atuam segundo seu controle sobre dado espaço (tal qual cachorros machos o fazem quando urinam, prática que nós humanos não temos, ainda bem!); privacidade é auto explicativa, diz respeito ao controle de acesso a si ou ao seu grupo (lembra a ideia de espaço pessoal); e, por último, densidade que trata da ocupação em quantidade de um espaço onde apinhamento seria quando essa ocupação é demasiada que coloca um

⁹⁸ Ver MOSER (1998, p. 128), por exemplo, que diverge da prática brasileira de Psicologia Ambiental. Segundo ele, a Psicologia Comunitária trabalhada não é Psicologia Ambiental.

⁹⁹ ITTELSON *et al* (2005, p. 3).

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 3-4.

¹⁰¹ GÜNTHER (2003).

¹⁰² *Ibidem*, p. 277.

¹⁰³ Conceitos que ele trabalha citando outros vários autores.

indivíduo em situação desconfortável (conectada à esse conceito de densidade, acrescento um outro sentimento identificado por Tuan¹⁰⁴: a espaciosidade, que seria o contrário de apinhamento, ou seja, quando uma densidade é baixa ao ponto de dar uma sensação de liberdade). Para Günther, essas quatro dimensões flutuam de acordo com o movimento do humano no espaço¹⁰⁵. Se estou em um show musical em praça aberta, mas lotada, posso sentir-me apinhado; caso vá ao banheiro, mesmo sendo um espaço restrito, posso sentir-me espaçoso por ser um espaço somente ocupado por mim. No mesmo exemplo, tomando o show como um show de punk rock, determinado espaço mais próximo ao palco geralmente é demarcado como território da roda punk¹⁰⁶ e todos que lá estiverem ou por lá passarem, conhecendo ou não, estarão passivos de participarem. Nessa situação da roda punk, por exemplo, não há espaço pessoal: o espaço é propriedade de todos, sem exceção (e salve-se quem puder).

Affordance é um termo que Günther traz de Gibson¹⁰⁷ e utiliza para discorrer sobre tudo que um espaço oferece ao indivíduo. Os vários elementos de um espaço (os animais, pessoas, o próprio ar, construções, enfim, tudo) que contribuem para a percepção e ação em um dado espaço são suas *affordances*. Assim, ele estabelece uma relação cíclica e contínua entre mobilidade e *affordance*. O movimento humano dá acesso ao espaço e seus variados atributos (*affordances*). Por outro lado, esses atributos estimulam em variadas intensidades e direções novos movimentos humanos que acessam novos atributos que geram novos movimentos e assim incessantemente.

Outra contribuição da Psicologia Ambiental é o trabalho de Sylvia Cavalcante¹⁰⁸. Com um estudo sobre a porta (ela mesma, aquela que abre e fecha os cômodos), a autora propõe a mudança do espaço. Identificando a porta como “a lei que restringe um fluxo qualquer de um domínio a outro”¹⁰⁹, Sylvia explora várias ideias sobre a porta: como ela organiza um espaço (por onde se entra, por onde se sai), como ela é sinônima de poder (alguns nunca passam por uma porta – como o vestibular, por exemplo, que é uma porta imaterial; outros conseguem atalhos e desviam de portas – aqui se encaixam quase todas as

¹⁰⁴ TUAN (1983, p. 59).

¹⁰⁵ GÜNTHER (2003, p. 278).

¹⁰⁶ A roda punk é definida como dança por seus apreciadores. Seus movimentos são socos e pontapés, mas a ideia dos sujeitos está ligada a extravasamento da energia emanada pela música.

¹⁰⁷ GIBSON (1979; 1986) apud GÜNTHER (2003, p. 279).

¹⁰⁸ CAVALCANTE (2003).

¹⁰⁹ Ibidem, p. 284.

práticas de corrupção), como ela protege (e quanto mais melhor!), como ela cria passagem, cria caminho, percurso e como sua ausência faz falta¹¹⁰.

Admitindo a porta como medo, fechamento, isolamento, sinônimo de uma vida enclausurada simbolicamente e literalmente, Sylvia nos diz:

Certamente a sociedade não nos satisfaz. Somos todos descontentes com o modo de vida que ela nos impõe. Mas o que fazer? Mudar a sociedade se configura como tarefa muito complexa e de difícil execução. Contrariamente, modificar a porta parece ser uma tarefa mais definida e mais fácil de ser empreendida. E, se ainda por tal meio se chegar a uma mudança social, por que não a empreenderíamos?¹¹¹

Por certo a autora não nos indica esquecer a mudança da sociedade; o que ela faz é convocar-nos a uma outra luta por mudança que pode correr paralelamente: a luta pela modificação do espaço.

Corroboro com a autora e aponto dois exemplos de espaços. No bairro Benfica, em Fortaleza (onde moro), há um bar que muito tenho apreço: chama-se Bar do Ferro Velho¹¹². Nas vésperas de meu aniversário do ano de 2013, eu propus a Seu Paulo e Dona Leide (os donos de bar mais afetuosos que já conheci em minha vida) um tipo de presente ao bar; era meu aniversário, mas quem iria receber o presente era o bar. Eles aceitaram e a ideia era revitalizar uma das paredes do bar (que estava aos pedaços), pintando-a toda de branco e abrindo a possibilidade para que os frequentadores deixassem sua marca no bar com pinturas, frases, o que fosse. Revelo que algumas contribuições não me agradaram muito, mas uma em especial me fazia (e ainda faz) rir toda vez que a via: alguém pintou “Liberté, Égalité, Beyoncé”¹¹³. Três simples palavras são capazes de mudar o meu astral, a minha energia, me tirar da monotonia, me fazer soltar um sorriso. Hoje em dia, as intervenções no bar extrapolaram a primeira parede e tomam conta de todo o ambiente. Considero que a ocupação foi caótica demais para o meu gosto, mas ressalto que prefiro o descontrole colorido ao pálido branco intocável das antigas paredes.

O meu outro exemplo trata do bloco didático do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES), onde eu dedico há mais de três anos uma boa parte do meu dia. Sempre brinquei que, em caso de necessidade militar, não havia instalação melhor para uma enfermaria ou hospital improvisado do que o referido bloco. Todas as paredes são brancas,

¹¹⁰ Um amigo certa vez contou de um bar onde as cabines sanitárias dos banheiros não possuíam porta. Como próximo não havia outro local para as necessidades fisiológicas humanas, muitas pessoas utilizavam o tal banheiro. Relatou ele, quando também precisou utilizar a instalação, os artifícios criados para substituir a porta: revistas, jornais, camisas e até mesmo as próprias mãos eram usadas para cobrir o rosto frente a publicidade indesejada do momento.

¹¹¹ CAVALCANTE (2003, p. 286).

¹¹² Localizada à Rua Confúcio Pamplona, nº 352.

¹¹³ Piada em alusão aos princípios da Revolução Francesa, “liberdade, igualdade e fraternidade”.

todas as portas são verdes, todas as maçanetas são pratas, todos os pisos são cinzas. Não faço tais afirmações com comprovação empírica exata, as faço por indução, por lógica. Tal como vimos na seção da Arquitetura, um espaço geométrico é um espaço previsível. E a constância das cores seria o que, se não pura geometrização da visão? Em um projeto de graduação de 2012¹¹⁴, o bloco foi totalmente modificado com fotos, cortinas, frases e desenhos espalhados por todo canto; infelizmente, o novo colorido não agradou uma parte do instituto e foi aos poucos retirado. Um dia, talvez, empreenda missão sorrateira: pintarei na fachada, em letras garrafais: “liberté, égalité, beyoncé”.

Finalizo a seção com a contribuição de Ittelson *et al*¹¹⁵ que foi revisitada por um de seus autores, Rivlin¹¹⁶. Os autores propõem oito características básicas (ou pressupostos) para compreender essa tensão dialética entre o humano e o espaço. São elas: 1) o espaço é experienciado como um campo unitário, apesar dos diversos estímulos (ou seja, ele é recebido por nós como uma totalidade); 2) as pessoas são componentes dos espaços e, assim, ciclicamente formam e são formadas (mesmo a mais imperceptível pessoa ou a que menos atua num espaço são componentes e influenciam aquele espaço); 3) o espaço, seja ele qual for, está envolto em sistemas maiores (sociais, políticos, culturais, econômicos); 4) uma complexidade de fatores do espaço influencia o humano (Rivlin reconhece que é difícil até mesmo determinar quais são as influências e qual a intensidade); 5) o espaço, por vezes, existe para nós de forma inconsciente, automática e, com uma dada mudança, ele volta a nossa consciência (Rivlin coloca que, seja como for, o espaço afeta, influencia; a estabilidade que temos em um espaço não nos torna intocáveis, posto que apenas relaxa nossa atenção); 6) um espaço é percebido de forma diferente por cada pessoa (nas palavras dos autores, “um ambiente observado não é necessariamente o ambiente real”; ou seja, ele é fruto de uma identificação pessoal); 7) o espaço é formado cognitivamente baseado nas percepções (ele é organizado e representado pela cognição); e 8) um espaço tem valor simbólico (aqui, voltamos à diferença entre espaço e lugar feita anteriormente; para o que entendo e aplico neste trabalho, espaço seria um conceito de pouco valor simbólico, enquanto lugar seria um conceito de grande valor simbólico).

As contribuições da Psicologia Ambiental tem importante função nos objetivos do meu trabalho. É com ela que, paralelamente ao olhar o todo, olharei a parte; paralelo ao que é plural, procurarei a singularidade; entendendo a importância da objetividade, não, contudo,

¹¹⁴ De autoria da professora Maria Eleni Henrique da Silva. Para ver mais sobre, acessar www.interformarse.wordpress.com, blog antigo do projeto.

¹¹⁵ ITTELSON et al (2005, p. 7-8).

¹¹⁶ RIVLIN (2003, p. 216-219).

relegarei à subjetividade um patamar inferior. Findo essa seção e dirijo-me à Filosofia para compreender um pouco mais o espaço.

2.5 O espaço nas relações com a Filosofia

Escolher uma bibliografia é navegar. Cada livro é um certo grau na latitude e na longitude do destino que é almejado. Algumas obras surgem com a pesquisa, algumas surgem da atenção da namorada, outras aparecem da presteza e sensibilidade da sua orientadora. Há também, entretanto, aquelas que não surgem: elas urgem, e de vários cantos. Esse é o caso de *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault¹¹⁷. Utilizando o exemplo das prisões, o autor trabalha toda uma mudança de paradigmas que percorreu a vida humana por volta dos séculos XVIII e XIX, incluindo a relação do humano com o espaço.

Foucault, para compreender a instalação das prisões como recurso punitivo escolhido no final do séc. XVIII, identifica “uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder”¹¹⁸. O cenário de antes (das punições em público, por meios dolorosos, tidas como uma “vingança” do rei¹¹⁹, como se os crimes fossem um atentado direto contra o poder do monarca) não mais se ajustava às novas aspirações do mundo, com o crescente poder da burguesia, o Renascimento e o racionalismo emergente: para que serviam corpos açoitados, mutilados, mortos?

Para um corpo dócil, útil, submisso, utilizável, controlável, eficaz, eficiente, em suma, à serviço para atender uma determinada demanda, é preciso uma nova metodologia: a metodologia disciplinar¹²⁰. Qual a diferença dessa metodologia para, por exemplo, o que já se fazia para controlar e utilizar escravos? Foucault nos diz: a disciplina funciona por ser um domínio sem requisitar, pelo menos a princípio e aparentemente, a força, a violência¹²¹. Nesse contexto está inserido o conceito que utilizo das reflexões de Foucault: o espaço disciplinar.

É de primeira ordem, para a disciplina, a distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, diz o autor, é preciso, por exemplo, colocar

[...] cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção,

¹¹⁷ FOUCAULT (1998).

¹¹⁸ Ibidem, p. 117.

¹¹⁹ Ibidem, p. 51.

¹²⁰ Ibidem, p. 118.

¹²¹ Ibidem, p. 148.

de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico.¹²²

O período em questão é composto de uma série de intensas mudanças na vida humana. Entre elas, há que destacar a Revolução Industrial, com suas máquinas e uma burguesia sedenta por produzir cada vez mais e mais. Nesse contexto, o espaço é voltado para a produção e por vezes aperfeiçoado buscando uma incessante excelência produtiva. Contudo, ainda hoje, passados por volta de dois séculos desse período, quão distante estamos desse modelo disciplinar? É cabível, por exemplo, termos algum um espaço inútil em nossas vidas? Seja em nossas cidades, em nossas ruas ou em nossos quartos, o que seria um espaço inútil? Ou melhor: o que é útil na vida?

Esse modelo de espaço disciplinar que Foucault apresenta dialoga diretamente com o espaço geométrico que trabalhamos na arquitetura. Não à toa, podemos inferir que a geometria veio suprir essa demanda por um espaço mais controlável, menos difuso; mais ordenado, menos vagabundo. Não à toa, também, são todas as paredes de uma cor, todas as portas de outra; todas as roupas engomadas, todas as gravatas impecáveis; todas as coisas sempre iguais mesmo todos os iguais sendo diferentes. Um paradoxo, certamente, sermos todos humanos vivendo todos como máquinas. Como diz Foucault, uma sociedade disciplinar¹²³ que se impôs frente a dois fatores que já trabalhamos: o crescimento da população e o crescimento da produção. Para melhor aproveitar, regular, controlar, acumular, render, produzir: disciplina. Para mais paredes, portas, roupas e gravatas: mais disciplina.

Finalizo com uma última observação de Foucault a respeito do espaço:

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares”, e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas¹²⁴.

As contribuições de Michel Foucault apresentam forte presença pela disciplina ser hoje um propalado instrumento da educação. Contudo, deixo mais desse diálogo para

¹²² Ibidem, p. 123.

¹²³ Ibidem, p. 178-187.

¹²⁴ Ibidem, p. 126-127.

próximas páginas. Na próxima seção pretendo investigar uma última obra que tangerá pela Biologia e pela Antropologia alguns novos elementos nessa minha jornada. Sigam-me os bons!, diria o Chapolin Colorado.

2.6 O espaço nas relações entre Biologia e Antropologia

“Este livro salienta que praticamente tudo o que o homem é e faz está associado à experiência do espaço”. Início essa seção com a poderosa frase do antropólogo Edward T. Hall em *A Dimensão Oculta*¹²⁵. A obra e o autor embasam as reflexões desse último tópico sobre o espaço que pretendem abarcar duas matizes distintas: a Biologia e a Antropologia. Hall parte de uma e finaliza com a outra, construindo assim um caminho que apresenta o espaço como um elemento urgente da vida humana. Ele cunhou o termo *Proxêmica* “[...] para inter-relação entre observações e teorias do uso que o homem faz do espaço como uma elaboração especializada da cultura”¹²⁶.

Como primeiro ponto interessante, observo as ideias trazidas pelo autor baseadas em estudos da Etologia¹²⁷. Hall constrói um trajeto intrigante entre o espaço e o desenvolvimento de uma população. O autor avalia a teoria malthusiana, que versa primordialmente da relação entre alimento disponível e o crescimento de uma população, apresentando a tese do etólogo John Christian:

Em 1950, ele propôs a tese de que o aumento e a redução de populações de mamíferos são controlados por mecanismos fisiológicos que reagem à densidade [populacional]. As provas que apresentou demonstravam que, à medida que ia aumentando o número de animais em determinada área, o estresse ia se acumulando até acionar uma reação endócrina cuja atuação levava a população ao colapso¹²⁸.

Hall cita posteriormente um estudo do próprio Christian com cervos em uma ilha. Livres para procriação, a população de cervos aumentou até um determinado número, quando foi observada uma mortandade de mais da metade dos cervos. A ilha possuía alimento suficiente para todos e nenhuma doença foi detectada, bem como nenhuma outra explicação da possível causa da mortalidade em massa. Contudo, Christian percebeu elevado desenvolvimento das glândulas suprarrenais no período da mortandade, estrutura diretamente responsável pelo gerenciamento de funções importantes do organismo e suscetível à influência de estresse. Após outros estudos com outras espécies, Christian apresentou, então, a

¹²⁵ HALL (2005, p. 225).

¹²⁶ Ibidem, p. 1.

¹²⁷ A Etologia, de forma superficial, pode ser descrita como o ramo da Biologia que estuda o comportamento animal.

¹²⁸ HALL (2005, p. 23-24).

possibilidade de um estresse causado pelo pouco espaço para uma determinada população numérica que gera um colapso, pois

[...] quando a agressividade aumenta, os animais precisam de mais espaço. Não havendo mais nenhum espaço disponível, como ocorre quando o crescimento da população se aproxima do máximo, detona-se uma reação em cadeia. Uma explosão de agressividade e atividade sexual, com os estresses que as acompanham, sobrecarrega as suprarrenais. O resultado é um colapso populacional resultante da redução do índice de fertilidade, aumento da suscetibilidade a doenças e mortalidade em massa [...] Durante esse processo, os animais dominantes são favorecidos e geralmente sobrevivem¹²⁹.

A ideia trabalhada por Hall trata de um chamado iminente: precisamos compreender o espaço como determinante da vida (e da morte!). O problema do crescimento demográfico no planeta foi alardeado há anos. Contudo, considero importante a reflexão trazida pelo autor por interpretar que, se não enfrentamos um “colapso populacional” completo no planeta, encaramos estresses por falta de espaço em várias esferas de nossas vidas. Frequentemente, por exemplo, pode-se ver uma escola com mais espaço para um estacionamento de carros do que para salas de aula. Às vezes nos perguntamos onde estamos errando na educação com uma sala de 8m x 5m com cinquenta adolescentes dentro: não enxergamos que o que temos é uma cama de solteiro pra três pessoas. Nem com muito amor e carícias no pescoço será possível usufruir de um sono tranquilo e sem cotoveladas.

Hall acerta quando nos coloca a preocupação com esse estresse causado pela densidade humana: não se vive numa casa de carnaval em Olinda por mais de cinco dias; todos precisamos do aconchego e conforto que só a nossa cama e o nosso banheiro têm pra nos dar¹³⁰. O estresse por falta de espaço é uma constante a ser observada facilmente: na universidade, professores não têm gabinete, dividem salas, quadras, campos; nas cidades, o maior dilema moderno é conseguir um local para estacionar; na zona rural, milhares de famílias não tem terra para trabalhar¹³¹; nos prédios, famílias são empilhadas por arquitetos e engenheiros que nos convencem que 50m² são o bastante para viver.

Edward Hall trabalha alguns outros conceitos que tocam a relação dos animais com o espaço, como, por exemplo, a noção de territorialidade (que vimos um pouco na Psicologia Ambiental), as relações de reprodução e de organização social e o conceito de *exocrinologia* (identificação da capacidade das secreções externas de um organismo

¹²⁹ Ibidem, p. 47-48.

¹³⁰ A última casa de carnaval em Olinda que eu fui tinha por volta de uns 60m² para mais de trinta pessoas. Na primeira noite, descobri que o local com mais espaço pra dormir era um estreito corredor ao relento na lateral da casa.

¹³¹ Sobre isso, ver informações tanto no sítio do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – www.mst.org.br) quanto no sítio do Brasil de Fato (meio de comunicação de movimentos sociais – www.brasildefato.com.br), dentre outros.

influenciarem a química corporal dos outros organismos – o odor exalado pelas axilas dos humanos é um exemplo dessas secreções externas; a influência dele seria traduzida pela distância que as pessoas mantêm de uma axila sem desodorante).

Julgo como mais importante, ainda no campo da Biologia, as contribuições do autor sobre os sistemas receptores do organismo humano. Hall afirma que o humano se relaciona com o espaço através da percepção. Essa percepção, por sua vez, acontece por meio de dois sistemas: os receptores remotos e os receptores imediatos¹³². O primeiro trata de uma recepção distante, enquanto o segundo lida com o mundo que está próximo. No primeiro sistema situa-se a visão, a audição e o olfato. No segundo, o tato. O autor explora cada elemento por meio da sua ligação com o espaço: o espaço visual, o espaço auditivo e o espaço olfativo (receptores remotos); e o espaço cinestésico, tátil e térmico (receptores imediatos). Salta aos olhos a ausência de um sentido: o paladar. A obra de Hall não nos auxilia nesse caminho, mas tentaremos empreendê-lo por nossa conta.

Entre o visual e o auditivo, por exemplo, Hall aponta que podemos compreender a potencialidade de cada um através da verificação do tamanho do nervo que liga cada um dos sentidos ao cérebro (o nervo óptico tem 18 vezes mais neurônios do que o nervo auditivo). Porém, a audição, principalmente para as pessoas com deficiência visual, são um importante instrumento na relação com o espaço: a intensidade de um som indica distância do interlocutor, para citar um exemplo.

Quanto ao olfato, Hall apresenta uma hipótese evolutiva:

Hipóteses atuais sobre a evolução do homem ilustram os efeitos das duas pressões [pressões entre espécies e dentro da mesma espécie]. Tendo sido originalmente um animal que habitava o solo, o antepassado do homem foi forçado pela competição interespecífica [entre espécies] e por mudanças no ambiente a abandonar o chão e adaptar-se às árvores. A vida como arborícola exige uma visão aguçada e reduz a dependência em relação ao olfato, sentido crucial para organismos terrícolas. Assim, o sentido do olfato parou de se desenvolver no homem, e seus poderes de visão foram enormemente aperfeiçoados¹³³.

Continua Hall, a partir da análise da importância do olfato para outros mamíferos, levantando a conclusão que nossa “evolução” do olfato para a visão foi o que proporcionou ao humano suportar uma densidade maior, se comparado a outras espécies. O olfato não tem a mesma importância para o humano como tem para minha cachorra – que sente cheiro de linguiça no churrasco acontecendo há três quarteirões de casa. Contudo, ele ainda nos influencia numa apreciação espacial: há quem não suporte casa onde morem fumantes, há

¹³² HALL (2005, p. 51).

¹³³ Ibidem, p. 49.

quem acenda incenso em todos os locais por onde passa e há aluno que interrompe a aula com flatulência descabida.

Quanto à recepção imediata, Hall afirma:

Um recinto que pode ser atravessado em um ou dois passos proporciona uma experiência totalmente diferente de outro que exija quinze ou vinte passos. Um aposento com um teto que a pessoa possa tocar com a mão é totalmente diferente de um em que o teto esteja a mais de três metros e meio de altura¹³⁴.

Essa é a ideia de espaço cinestésico: como o corpo se sente em um espaço; quais as sensações que o espaço desperta no corpo. Frequentemente podemos chamar um espaço de apertado ou estreito, de amplo ou folgado. Tais noções, para o autor, são diretas apropriações do corpo em movimento no espaço. Um espaço que permite um transitar sem choques em móveis ou paredes é totalmente diferente de espaços destinados à guarda de arquivos, por exemplo. Tal comparação poderia muito bem ser feita entre uma sala de aula comum e uma quadra esportiva. As cadeiras, a mesa do professor, os possíveis armários, as mochilas dos alunos, o teto repleto de ventiladores: a ocupação de uma sala é tal que movimentar-se não é muito convidativo. Por outro lado, a configuração de uma quadra é a antítese. Sua vasta amplitude, que permite correr, saltar, fazer montinho¹³⁵ e arremessar bolas, é possivelmente a resposta para a felicidade de alguns alunos ao saírem da sala de aula comum.

A ideia de espaço térmico é de mesma ordem. No calor que acomete Fortaleza, invariavelmente, um espaço com ar condicionado é um espaço bom e será usufruído apenas por esse fator: muitos são os casos de indivíduos que não perdem a oportunidade de descansar em lojas, shoppings, hospitais ou funerárias: tendo condicionador de ar, está valendo.

Ainda sobre espaço térmico, julgo interessante a abordagem ao mesmo tempo cômica e trágica feita pelo curta-metragem *Recife Frio* (2009, de Kleber Mendonça Filho). A obra é uma ficção científica, construída como um falso documentário que investiga uma drástica mudança climática que está acontecendo na capital pernambucana. O percurso do filme analisa como a cidade e seus moradores estão se adaptando a nova realidade, viabilizando, dessa forma, um retrato da verdadeira cidade de Recife. Várias são as situações interessantes retratadas pelo problema de “uma cidade que sempre vendeu o sol como produto” e agora não mais o tem. Duas, em especial, cito ao meu leitor: um francês que investiu em uma pousada (Le Soleil: “O sol”, em francês) e está indo à falência por falta de turistas; e uma família abastada que mora à beira-mar, local antes de extrema valor no

¹³⁴ Ibidem, p. 67.

¹³⁵ Sorrateira brincadeira infantil. Ao vislumbrar alguém deitado no chão, alguém grita: “montinho!”. Eis que todas correm e saltam por cima do colega, empilhando-se uns por cima dos outros com vistas a deixar o pobre colega que está por baixo em situação de mínimo conforto possível.

mercado imobiliário, mas agora amarga as piores consequências do novo clima. No último caso, uma perspicaz crítica é feita quando o filho da família troca de quarto com a empregada da casa. Os cômodos destinados à empregada, avalia o filme, são um legado da escravidão, um tipo de senzala moderna: são os menores, geralmente sem janelas e ventilação, e localizados na parte poente das construções. Contudo, na nova conformação de Recife, tornaram-se fonte de um calor escasso e, assim, de um espaço de disputa. Deveras sintomático à imagem da trabalhadora ocupando o quarto do filho, grande demais para sua pouca mobília, e com uma grande janela que a expõe ao frio: uma forma a mais de dizer que, no calor ou no frio, é sempre a ponta mais fraca que arrebenta.

O espaço tátil é vivenciado pelo toque. Sobre ele, acho interessante uma fala do filme *Crash* (2004, de Paul Haggis; em português, *Crash – No limite*). O personagem de Don Cheadle, Graham Waters, após ver o carro onde estava se envolver em um acidente, olha pelo vidro e diz:

É a sensação do toque. Em uma cidade de verdade, você caminha, sabe? Encosta nas pessoas, elas em você. Em Los Angeles, ninguém toca em você. Estamos sempre atrás de metal e vidro. Acho que sentimos tanta falta desse toque, que batemos uns nos outros só pra sentir alguma coisa.

Onde está o toque nos nossos espaços? Tocamos as portas, as texturas das paredes e a madeira da mesa da sala. Nos bancos, tocamos as portas giratórias; nos cinemas, tocamos as catracas; no ônibus, se possível, nos sentamos sós. Queremos mais espaço, cada vez mais espaço, principalmente mais espaço entre nós e os outros. O toque, não só no espaço como no outro, é uma experiência importante no espaço. Hall apresenta distinção feita por Gibson entre tato ativo (apalpação) e tato passivo (o ser tocado)¹³⁶ e com isso me despertou a reflexão: quanto de nossos espaços experienciamos ativamente com o toque? Sobre isso, cabe a diferença nítida para qualquer jogador de *racha* de futsal: uma coisa é jogar calçado; outra totalmente diferente é jogar descalço. Há os que preferam de um jeito, há os que preferam de outro, mas nenhum há de negar que a experiência é profundamente distinta. Talvez por isso, além da função higiênica e da filosofia oriental, os japoneses retirem os calçados antes de entrar em casa: o toque dos pés ao chão é uma outra conexão do corpo com seu espaço. Nesse sentido, que tal imaginarmos a sala de aula com um chão convidativo ao toque, não só dos pés como do corpo inteiro?

Por fim, cabem algumas breves aproximações ao sentido do paladar. O que a ele poderíamos relacionar sobre os espaços? Sensorialmente, de forma direta, pouco podemos ver conexão, haja vista que me parece bem pouco usual tocarmos o espaço com a língua.

¹³⁶ Ibidem, p. 74.

Contudo, se buscarmos um caminho indireto, talvez tenhamos alguns indícios. Vejamos, por exemplo, um local de alimentação, de preferência do tipo *fast food*¹³⁷. A minha boca não é a mesma em um estabelecimento como esse. Por certo, ela recebe auxílio dos outros sentidos (a visão das cores em tons quentes, o cheiro da comida que toma conta do local...), mas inclino-me a acreditar que a minha boca por si só reconhece aquele ambiente. E regozija-se na espera do pedido, entupido de alimentação desprezível e êxtase incomparável: as contradições da vida.

As reflexões de Edward Hall sobre os processos do organismo humano perceber o espaço são, como dissemos, a partida. A chegada é o que denominamos de cultura. O significado de cultura, para mim, ficou bastante vivo quando um professor apresentou a sua definição. Disse ele: “cultura é tudo aquilo que nós construímos para viver”¹³⁸. Nada me pareceu mais simples e mais verdadeiro do que isso. E é justamente sobre isso que o resto da obra de Hall trata: os espaços que os diferentes humanos construíram para viver.

Hall apresenta um primeiro elemento de grande potência na cultura (e no espaço) de um povo: a língua¹³⁹. Ele cita a diferença entre norte-americanos e esquimós relativos à neve. Para os primeiros, diz o autor, existe apenas a neve e a neve derretida. Para os esquimós, os termos que designam a neve são muitos, pois ela é um ponto fundamental em sua vida nos mínimos detalhes. Essa diferença sutil pode ser observada de forma mais precisa em nossas realidades regionais. Certa vez, ao ir à São Paulo, peguei um metrô que considerei bastante lotado. Contudo, para o paulistano aquilo era apenas um metrô cheio, longe de estar lotado. Se invertermos a situação, veremos que muitas pessoas do sul do país vêm ao nordeste e acreditam que o clima está quente quando, na verdade, ele está até ameno. Os espaços térmicos, táteis, cinestésicos, auditivos, visuais, olfativos são mediados pela cultura de um povo.

Sylvia Cavalcante, por meio da psicologia, nos trouxe considerações sobre a porta, como ela é um meio simbólico e concreto de comunicação, de controle, de experiência com um espaço. Hall, ao analisar do ponto de vista da cultura, diz:

[...] a porta é levada muito a sério pelos alemães. Os que vêm aos Estados Unidos consideram as portas frágeis e leves. Os significados da porta aberta e da porta fechada são bastante diferentes nos dois países. No trabalho, os americanos mantêm as portas abertas; os alemães as mantêm fechadas. Na Alemanha, a porta fechada não quer dizer que o homem por trás dela queira estar sozinho, sem ser perturbado, ou que esteja fazendo alguma coisa que não deseje que outra pessoa veja. Os alemães consideram portas abertas um sinal de desleixo e desorganização. Fechar a

¹³⁷ Termo em inglês para grandes empresas de alimentação rápida e com preços acessíveis.

¹³⁸ O docente em questão foi o prof. Francisco Silva Cavalcante Junior, docente do IEFES, na cadeira de Fundamentos Antropológicos da Educação Física.

¹³⁹ *Ibidem*, p. 115.

porta preserva a integridade do compartimento e proporciona uma barreira de proteção entre as pessoas. Se não fosse assim, elas ficariam muito mais envolvidas umas com as outras¹⁴⁰.

Hall explora um mundo de singularidades da cultura humana: os ingleses não tem ligações com seus vizinhos, pois a proximidade geográfica nada diz a eles; os franceses, diferente dos alemães, gostam de se envolver uns com os outros e vivem os espaços da cidade (parques, cafés, áreas abertas); os japoneses ocupam os cômodos de suas residências no centro, enquanto na cultura ocidental a prática é de mobiliar as bordas dos quartos; os árabes gostam de casas grandes com espaços abertos, por isso evitam paredes.

São muitas as relações que o autor apresenta, mas a ideia central é como a cultura de cada povo localiza uma diferente experiência com o espaço. Mesmo dentro de um país, principalmente um país continental como o Brasil, tais diferenças são visíveis. Pouco viajei na vida, mas aos locais que fui consegui perceber nitidamente diferenças espaciais. No Rio de Janeiro, andei de ônibus em uma avenida à beira de um verdadeiro precipício que acabava no mar: o motorista não estava a menos de 80 Km/h e eu quase comecei uma roda de oração. Em São Paulo, conheci o parque Ibirapuera e nunca havia visto tanto espaço de lazer junto. Meu irmão, morando em Brasília, comentou que lá também existem os parques e com espaços para vários esportes; em Fortaleza, qualquer praça ou parque se tiver uma quadra ou campo de futebol já é muito. Em Curitiba, soube que eles respeitam uma distância espacial entre pessoas; por aqui, é inevitável que o cearense carregue em sua matriz genética o impulso por *pinar*¹⁴¹ na pessoa da frente em uma fila.

Como última contribuição de Hall, compartilho o alerta do autor a respeito do “maior consumidor de espaço público e privado jamais criado pelo homem”: o automóvel¹⁴². Arrisco dizer que talvez seja ele um agente ideológico em teoria e prática da desumanidade contemporânea. Se o analisarmos do ponto de vista da recepção, o automóvel não tem cheiro (ou é desejável que não tenha), não tem som (com os vidros fechados e com o seu som interno, esse sim deve transbordar para o exterior, vide o fenômeno dos “paredões de som”), não tem experiência visual (tudo passa rápido, nada tem detalhe), não tem toque, não tem calor, não tem movimento. Como nos diz Hall, eles

[...] isolam o homem não só do ambiente, mas do contato humano também. Permitem apenas os tipos mais limitados de interação, geralmente competitiva, agressiva e destrutiva. Se quisermos que as pessoas voltem a se reunir, que tenham a oportunidade de realmente se conhecer e de se envolver com a natureza, será preciso

¹⁴⁰ Ibidem, p. 167.

¹⁴¹ Pinar: ação constante de aproximação de uma pessoa por trás; alguns diriam que cutuca, outros que esfrega. O consenso é que ninguém gosta, mas todo mundo faz.

¹⁴² HALL (2005, p. 218).

encontrar algumas soluções fundamentais para os problemas levantados pelo automóvel¹⁴³.

Diálogamos sobre o espaço e a riqueza de reflexões que ele proporciona. Como primeiro elemento, adentramos um pouco mais no sistema de recepção humana e como ele propicia a experiência do e no espaço. Já o último elemento trabalhado, a cultura, manifesta-se como uma necessária lente para investigar o espaço. A seguir, faço um breve fechamento.

2.7 O espaço depois de todo esse espaço

José Saramago, em *Janela da Alma*¹⁴⁴, um documentário sobre a visão e a percepção humana, conta que ia muito à ópera no teatro de Lisboa. No camarote real do teatro, sempre via uma coroa muito bonita de frente para a plateia e para os outros camarotes. Contudo, ao ver a coroa por outro ângulo, viu poeira, teias de aranha, sujeira. Diz ele que foi uma lição que nunca esqueceu: para conhecer as coisas, “há que dar-lhes a volta toda”.

Com a Geografia eu já havia percebido que o espaço era multifacetado¹⁴⁵. E essa é a principal indicação que levo para o restante do trabalho: ao tentar identificar esse espaço da Educação Física na escola, muitas são as variáveis a serem consideradas. Que um espaço é composto por estruturas, ideologias, pessoas e sonhos. Que um espaço é criado, construído, moldado e que tem história. Que nós, humanos, interagimos no espaço e que podemos até dizer quem pode ou não pode interagir. Que somos muitos nesse espaço e que não há espaço pra todo mundo mesmo sobrando espaço. Que o espaço está em disputa, mas também está em diálogo. Que ele é experiência humana e é fruto de uma cultura. Na conceituação de Capra¹⁴⁶, ele é um todo composto por outros todos em intenso movimento e assim deve ser compreendido.

Continuamos nas próximas páginas. Especifico um pouco mais o itinerário viajante deste trabalho na próxima seção. Tratarei de educação, termo muito jogado aos ventos com intenções virtuosas e práticas estéreis. Se estiveres ainda comigo, continue: já leu isso tudo e vai parar agora?

¹⁴³ Ibidem, p. 220-221.

¹⁴⁴ *Janela da Alma* (2001) de João Jardim e Walter Carvalho.

¹⁴⁵ CORRÊA (2008) chega a essa conclusão.

¹⁴⁶ CAPRA (2006).

3. O ESPAÇO E A EDUCAÇÃO

“A instrução é e sempre foi, em cada época, um fato político”.

(Maria Teresa, imperatriz da Áustria)

Aqui, intento um olhar mais localizado: como se relaciona a educação com o espaço? Para isso, subdivido este tópico em três: no primeiro, busco entender o que é educação, pra que ela serve; no segundo, tentarei fazer um histórico dos espaços de educação até à criação do espaço atual destinado ao processo educativo (a escola moderna); e, por último, apresentarei contribuições para perceber como os estudiosos da educação tem se debruçado sobre o espaço da escola e identificado sua importância.

3.1 Que Educação é essa?

Rubem Alves, autor de uma escrita que inspira esse trabalho, apresenta um exemplo que pode ilustrar bem essa nossa conversa sobre Educação:

Vou começar falando de uma vespa, famosa e conhecida, que pode ser vista pelos campos numa eterna caçada que se repete há milhares de gerações. A vespa procura uma aranha. Trava com ela uma luta de vida e morte. Pica-a várias vezes, paralisando-a viva. Arrasta-a, então, indefesa, para o seu ninho, um buraco na terra. Deposita os seus ovos. Depois disto sai e morre. Tempos depois nascem as larvas que se alimentarão da carne viva da aranha. Crescerão sem ter nenhuma mestra que lhes ensine o que fazer. A despeito disto, farão exatamente o que fizeram sua mãe, sua avó, e todos os ancestrais, por tempos imemoriais...¹⁴⁷

Utilizo o exemplo de Rubem Alves para avaliar a vida humana e não para estabelecer algum valor rebaixado da vida das vespas. Considero arrogância nossa dizer que os outros animais (há quem chamamos de irracionais, menores, em outra presunção humana) nada aprendem e nada ensinam. Quem sabe as vespas não aprendam a voar vendo outras vespas, ou pelo menos tenham noção dessa capacidade. Minha filha Meg (uma cachorra mistura de poodle com maltês e muito amor), quando pequenina, sempre despencava no chão ao tentar descer da cama; hoje em dia, dá esplendorosos saltos e aterrissa com maestria. Alguma coisa aconteceu para que ela dosasse a força de impulso, flexionasse os membros para amortecer, calculasse a distância e dominasse a importante tarefa de descer da cama.

É certo que os outros animais não compartilham conosco o mesmo processo de educação. Rubem Alves continua sua reflexão questionando: imagine se cada nova geração

¹⁴⁷ ALVES (1980, p. 54).

humana começasse tudo do zero? É precisamente esse o caráter da educação humana: educação é o termo que usamos para definir o contínuo e incessante processo de perpetuar tudo o que já sabemos, tudo o que já construímos e, conseqüentemente, as possibilidades de ampliação de todos esses saberes e construções. Carlos Rodrigues Brandão começa sua obra: “Ninguém escapa da educação”¹⁴⁸. E digo mais: nada escapa. Educação é essa minha escrita, que só chegou até meu conhecimento porque há milhares de anos alguém começou a escrever, mesmo que rusticamente, e todos os que se seguiram compartilharam essa escrita, aperfeiçoaram-na, modificaram-na, difundiram-na, perpetuaram-na até os dias de hoje. Educação é uma forma de fazer com que o humano e as criações humanas se mantenham vivas, pois ainda presentes. Diz-nos de novo Rubem Alves: “Educação é o processo pelo qual aprendemos uma forma de humanidade”¹⁴⁹.

Por certo, podemos imaginar que nos princípios do humano, nos períodos históricos mais distantes que trabalhamos, a educação era um processo bem diferente do que hoje temos. O que mudou? Quais as diferenças do índio, que aprendia com o índio mais velho a caçar javali, para o jovem sentado na sala de aula moderna a anotar a fórmula de Bhaskara¹⁵⁰?

Uma constatação se apresenta: os saberes que os humanos haviam desenvolvidos nas épocas passadas (aquilo que antes chamamos de domínio da natureza, do espaço) eram poucos se comparados as de hoje. Como vimos, era um outro tipo de sociedade, um outro período de desenvolvimento das capacidades humanas. Para se ter uma ideia, hoje possuímos uma criação humana fantástica que interliga o mundo inteiro: a internet. Em um buscador de informações básico, com a utilização de qualquer termo, em poucos segundos (ou milésimos de segundo) milhões (!) de informações conectadas estarão à disposição. Com esse superlativo de conhecimento, que sociedade é essa que temos hoje?

Não pretendo estender-me em uma avaliação sociológica dos dias de hoje. Contudo, a gênese dela foi trabalhada com a obra de Engels páginas atrás. Com a dominação da natureza, o humano dominou suas condições de vida e prosperou. Alguns prosperaram mais (não somente por mérito ou capacidade, talvez muito mais por desejo e ganância) e se viram em condições de subjugar outros humanos (vide escravidão). Essa mola de exploração se alongou até nossos dias e hoje é conhecida como um sistema: o sistema capitalista. O capitalismo não inventou a sede por esse poder; ele a aperfeiçoou. Hoje, dominar outro

¹⁴⁸ BRANDÃO (2007, p. 7).

¹⁴⁹ ALVES (1980, p. 56).

¹⁵⁰ Modelo matemático para resolução de equação completa de 2º grau. Antes de citá-la aqui no trabalho, ainda não havia utilizado sequer uma vez em minha vida.

humano é possível e desejável. A escravidão explícita e severa de outros dias deu lugar a outro tipo de sistema mais aceitável, que se personifica em um aspecto: o salário (mesmo que baixo, mesmo que escasso para muitos, mesmo que injusto, tendo salário, tá valendo!). No frígir dos ovos, o que intento colocar é o caráter de desigualdade da sociedade humana. Vivemos de um modo que beneficia uma minoria: poucos dominam, muitos são dominados. Poucos andam de avião, muitos limpam avião. Poucos têm filhos cursando Medicina, muitos têm filhos precisando de medicina. Poucos vão pro Hotel de Gelo, muitos nem tem geladeira. Poucos mandam, muitos obedecem. Todos querem, poucos podem. Que tem a educação a ver com isso? Caberia à educação alguma parte nessa sociedade desigual a perpetuar a desigualdade?

Na seção seguinte, trabalharei a educação e seus espaços na história humana. Mas, para fins desse momento, façamos um salto e cheguemos direto à escola. A escola¹⁵¹ é a forma humana atual para contribuir na perpetuação da vida que citei antes. Assim como a propriedade privada, a escola é regida pela lei (essa nossa criação humana que rege tudo). Assim como vimos antes, a lei nem sempre está voltada para a maioria dos humanos; por vezes (muitas vezes) está voltada para a minoria que domina a maioria. Na sequência, faz sentido, então, perceber a Educação como uma outra fonte de dominação? Diz-nos Brandão que

Do ponto de vista de quem a controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes interesses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto “a todos”, “à Nação”, “aos brasileiros”¹⁵².

Para exemplificar, lembremos aquela comunidade primitiva. Como já vimos, a produção, a terra, a vida era por essência comunitária. Portanto, a educação também¹⁵³; ela deveria servir à comunidade. Ou seja, a educação era responsabilidade coletiva porque tratava da vida coletiva. Hoje, vejamos a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente no país¹⁵⁴. Em seu artigo 3º, inciso V, ela permite a “coexistência de instituições públicas e **privadas** de ensino” (grifo nosso). A educação hoje, considerando aquela conceituação feita, ainda trata da vida coletiva. Mas a sua responsabilidade agora pode ser exclusiva de uns e não mais de todos. O que isso nos sugere? Faz sentido perceber a educação, se relegada a interesses específicos, como instrumento de propagação, por exemplo, que um certo grupo de

¹⁵¹ Utilizo “escola” como sinônimo de todo o ensino formal existente.

¹⁵² BRANDÃO (2007, p. 60).

¹⁵³ BRANDÃO (2007) também faz essa avaliação.

¹⁵⁴ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

pessoas é naturalmente melhor do que outro?¹⁵⁵ Faz sentido então delegá-la a outros que não o coletivo geral de uma sociedade?

O que objetivo é compreender, assim como Demerval Saviani¹⁵⁶, que a educação (e especificamente a escola) não está dissociada da sociedade; ou seja, do sistema que a cerca, seja ele político, econômico, ideológico, cultural, social. A educação está inserida em dinâmicas que a determinam¹⁵⁷. Encarando-a para além da escola, podemos, por exemplo, perceber que a educação que pais em boas condições econômicas oferecem a seus filhos é diferente da educação fornecida por pais de camadas mais populares; frequentemente, estes, com salário menor e carga de trabalho maior, sequer possuem condições mínimas de acompanhar o desenvolvimento dos filhos. Este é apenas um exemplo de vários fatores que influenciam a educação, mas o mais importante é compreender o caráter relacional entre uma dada sociedade e o processo educativo que ela pratica.

Por último, cabe nessa seção algumas palavras ainda sobre Pedagogia. Segundo Paulo Ghiraldelli Júnior¹⁵⁸, Pedagogia é a teoria da Educação. Ela surge concomitantemente com a própria Educação como a conhecemos: a educação moderna. Já vimos um pouco desse período com Foucault. Os séculos XVII, XVIII e XIX foram períodos frutíferos para a indústria, mas também para a ciência. O período onde a disciplina surge como necessidade, onde tudo é produção, tudo deve ser mais em cada vez menos tempo. Silvio Gallo¹⁵⁹ avalia como a disciplina impulsiona a ciência a uma especialização, ou seja, a um direcionamento, foco e atenção à apenas uma parte com vistas a se otimizar, tal qual uma fábrica. O problema que o autor considera é justamente aquele que tento não cometer em meu trabalho: o esquecimento do todo, de uma visão geral. Gallo considera que a Pedagogia também abraçou essa metodologia disciplinar na busca de se tornar uma ciência:

No currículo disciplinar tudo pode ser controlado: o que o aluno aprende, como aprende, com que velocidade o processo acontece e assim por diante. Tudo pode ser avaliado: o desempenho do aluno, a “produtividade” do professor, a eficácia dos materiais didáticos etc. Da mesma forma, todo o processo pode ser metrificado e o desempenho do aluno traduzido numa nota, às vezes com requintes de fragmentação, incorporados no número de casas decimais¹⁶⁰.

¹⁵⁵ Julgo sempre válida e pedagógica a memória sobre o que foi o Nazismo.

¹⁵⁶ SAVIANI (1993, p.41).

¹⁵⁷ Utilizo “determinam” não com o intuito de impossibilidade ou de engessamento, como se nada pudéssemos fazer frente a suas determinações. O que busco é ter a noção de que existem e sempre vão existir dinâmicas exteriores que irão ter forte peso sobre a educação e que ela sozinha nada fará. É nesse sentido que se faz importante mudar a educação, mas também mudar as dinâmicas exteriores.

¹⁵⁸ GHIRALDELLI JÚNIOR (1991, p. 9).

¹⁵⁹ GALLO (2000, p. 166).

¹⁶⁰ Ibidem, p. 169.

Nesse período, Rubem Alves identifica que “de educadores para professores realizamos o salto de pessoa para funções”¹⁶¹. Ou seja: a educação passa de um compartilhamento humano para uma instituição formal de administração de conhecimento.

Nesse seio, a Pedagogia busca suprir a necessidade de constituir uma educação para a sociedade através da escola. Mas que escola seria essa? Saviani trabalha dois grupos de teorias¹⁶²: o primeiro, que ele denomina de “não-críticas”, assume para a escola o dever de trazer a igualdade para a sociedade; o segundo grupo, que ele denomina de “crítico-reprodutivistas”, admite, na verdade, que a escola age como mantenedora da desigualdade. Segundo o autor, o primeiro grupo acredita que a desigualdade é fruto de alguns desajustes e, por meio da educação, conseguiremos resolver o problema; o segundo grupo, ao contrário, diz que a educação nada fará enquanto a sociedade for desigual e que à escola é incabível essa transformação da sociedade. Saviani, então, propõe uma teoria “crítica” conectada a realidade e voltada a contribuir para uma superação da sociedade atual. O autor faz uma mediação entre a importância dos métodos e dos conteúdos, mas rechaça um possível “afrouxamento da disciplina”¹⁶³.

Concordando com Ghiraldelli Júnior sobre uma “não neutralidade política da pedagogia”¹⁶⁴, faz-se importante delimitar que educação queremos e a que ela servirá. Se eu concordar com a teoria de que a escola nada pode fazer, o que estarei fazendo na escola? Por outro lado, é importante delimitar que a escola sozinha não vai mudar o mundo. Já a intencionalidade marxista de Saviani (que muito concordo), por vezes, ainda encara a escola como um setor de produção fabril, como se precisássemos, assim como a burguesia, da disciplina industrial para avançarmos na luta do povo. O que fazer?

A educação do mundo de hoje é explícita como um processo, um procedimento. Para delineá-la, diversas teorias comunicam possibilidades. Algumas observam os métodos, outras os conteúdos, outros pegam um pouco daqui, um pouco dali, misturam com isso, ressignificam aquilo, botam ou tiram a “criticidade”, às vezes incluem também “libertadora”, batem tudo no liquidificador e *voilà!*: mais uma teoria surge. Na enorme seara de conhecimento que o mundo possui, é recorrente, pelo menos a mim, um forte sentimento: é preciso buscar o central, o cerne, o principal, aquilo que não pode faltar.

Acredito para a educação a tarefa primária: perpetuar a vida humana, tal qual nossos ancestrais históricos o faziam. Tal posição política de educação confronta a ideologia

¹⁶¹ ALVES (1980, p. 15).

¹⁶² SAVIANI (1993, p. 15-17).

¹⁶³ Ibidem, p. 77.

¹⁶⁴ GHIRALDELLI JÚNIOR (1991, p. 75).

individualista que há muito aprendemos: parece-me que hoje em dia buscamos perpetuar apenas a nossa vida; a dos outros não nos interessa. É aí, milimetricamente, que a educação deve agir. Definitivamente, esse é um objetivo geral; um ponto agregador de onde partem vários outros objetivos e implicações. Como tarefas secundárias, por exemplo, poderíamos colocar: a necessidade de subversão frente a um sistema que existe para oprimir, tanto em nível material e ideológico como afetivo-sensitivo (nada se terá de novo em uma sociedade que, materialmente igual, não consegue sentir o outro); e a crítica ao modelo disciplinar vigente, especializado, recortado¹⁶⁵ e hierarquizado entre o saber intelectual (quem sabe, mas não faz) e o saber manual (quem dizem que nada sabe, mas faz).

Conversei em sala de aula certo dia: no passado, preparávamos a lança, saíamos para caçar e, ao voltar, ainda preparamos a própria comida; se comparássemos com os dias de hoje, é como se apenas afiássemos a lança (ou escrevêssemos um livro sobre como afiá-la), que já foi cortada por outra pessoa, que vai ser usada por uma terceira para que, ao voltar, uma quarta pessoa cozinhe a caça. Em resumo, estamos terceirizando o máximo que podemos da vida: se alguém quebrar o ovo, eu frito.

Por outro lado, saltam aos olhos, em números muito maiores do que o esperado e desejado, casos em que a humanidade deixa transparecer, além de outros fatores, uma insensibilidade explícita para com a vida humana. Foi bem conhecido o caso de alguns “justiceiros” (que nada tinham de justos) que espancaram e prenderam nu à um poste um suposto assaltante¹⁶⁶; nos corredores da vida vociferaram: “tem que matar mesmo, bandido bom é bandido morto!”. Depois de milhares de anos de existência, a única saída para nossos problemas é a morte? Essa é a nossa evolução? Como busca de algumas respostas, cabe pensar uma educação para, talvez, humanizar o humano, torná-lo sensível à vida e ao outro?

3.2 O espaço da Educação na História

O objetivo desse ponto é entender como a educação se deu nos espaços. Quais espaços e por quais motivos a educação se estabeleceu? Porém, antes, é necessário uma constatação: com o auxílio de Brandão, dissemos que ninguém e nada escapa à educação. Mantenho essa posição: em uma praça, jogando milho a pombos, um senhor pode, ao longo do tempo, entender, aprender e assim modificar a sua forma de alimentar estes mesmos

¹⁶⁵ Assim como o fazem GALLO (2000) e BARGUIL (2006).

¹⁶⁶ O garoto, preto e pobre (uns dirão que é coincidência, eu digo que não), foi preso meses depois do ocorrido por assalto. Tal fato, segundo alguns, comprovava a necessidade de “acabar com essa raça”. Contudo, estes que defendem tais fatos ignoram uma anedota que brinca com a antiga Lei de Talião da Mesopotâmia: “olho por olho e, ao final, estaremos todos cegos”.

pombos; em um ônibus de Fortaleza, no horário de grande fluxo de passageiros, aprendemos que, para descer em determinada parada, devemos buscar o caminho da porta com três paradas de antecedência e empurrar é necessário, apesar de deselegante. Ou seja, consideramos que a educação se dá em qualquer espaço, em qualquer tempo e a qualquer humano (não vamos entrar aqui no mérito dos cachorros e das vespas). Todavia, para os fins que busco, trataremos daqui em diante da educação como um processo sistematizado, direcionado, intencional, formal. Destarte, é esse espaço que buscarei.

Em primeiro, cabe delimitar que houve um tempo onde a educação não possuía um espaço e um tempo. Ou seja, ela não possuía nenhum processo formal, pertencendo, assim, por completo à vida em todas as suas dimensões. Brandão reflete essa ideia quando questiona a falta do vocábulo “educação” em trabalhos de antropólogos que estudaram comunidades primitivas. Diz o autor que os estudiosos não falam de

[...] processos formalizados de ensino. Porque, onde os andameses, os maori, os apaches ou os xavantes praticam, e os antropólogos identificam processos sociais de aprendizagem, não existe ainda nenhuma situação propriamente escolar de transferência do saber tribal que vai do fabrico do arco e flecha à recitação das rezas sagradas aos deuses da tribo¹⁶⁷.

E nos diz mais:

Até aqui o espaço educacional não é escolar. Ele é o lugar da vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividade e onde o viver o fazer faz o saber. Em todo tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício do poder ainda não foi centralizado por uma classe como um Estado, existe educação sem haver a escola e existe aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como uma prática social separada das outras. E da vida¹⁶⁸.

Portanto, cabe-nos uma primeira conclusão: a educação se torna uma dimensão a ser refletida e projetada com o já falado domínio humano do espaço; ou seja, o desenvolvimento da complexidade da vida humana. A partir dessa crescente complexidade, podemos entender a educação em um processo formal, sistematizado, direcionado e, portanto, tentar identificar em que espaço ela ocorre.

Para construir um panorama dessa educação na história utilizo os escritos de Mario Alighiero Manacorda em sua *História da Educação, da antiguidade aos nossos dias*¹⁶⁹. Não buscarei um detalhamento, mas sim uma visão geral da educação para cada período e suas referências espaciais.

¹⁶⁷ BRANDÃO (2007, p. 17).

¹⁶⁸ Ibidem, p. 32.

¹⁶⁹ MANACORDA (1989).

O autor começa sua viagem histórica pelo Egito. A grande diferença a ser avaliada na sociedade egípcia é o desenvolvimento da escrita. Antes destinada à uma “memória histórica e administração civil”¹⁷⁰, a ação de escrever ganha importância por auxiliar a classe dominante a fazer o que ela mais gosta: dominar. Com a valorização dessa capacidade de escrever, o aprendente

[...] se prepara, não como uma aprendizagem em que observam e imitam, num procedimento espontâneo, os adultos que as exercem, como acontece com os outros ofícios, mas somente através de um processo institucionalizado que se realiza num local isolado [...] ¹⁷¹.

Aí identificamos o primeiro recorte educacional do espaço: a linguagem escrita. Se para a educação de um agricultor ou tecelão (fazedor de tecidos) era necessário o espaço do trabalho e a simples imitação, para ser *escriba* (funcionário do Estado egípcio) exigia-se mais. Por sua complexidade, a escrita precisava de um espaço e um método distinto dos normalmente empregados nos outros saberes. Do antigo Egito, então, temos essa importante característica: algo a ser aprendido que é mais complexo do que os conhecimentos que o humano possuía, a escrita; esse conhecimento, para ser aprendido, precisa de um espaço destinado a tal aprendizagem. Formalmente, podemos considerar esse espaço como sendo o primeiro espaço diretamente recortado para a educação. Na sociedade egípcia, entretanto, esse conhecimento era restrito a uma pequena classe dominante e aos *escribas*.

O caminho de Manacorda segue pela Grécia. A contribuição importante que identifiquei do período grego trata da escrita alfabética. Em contraposição à escrita hieroglífica egípcia, de grande complexidade, a escrita alfabética era mais fácil e, portanto, mais possível de ser difundida. Com os gregos, vemos florescer uma noção de espaço de educação específico, distinto do espaço do trabalho e da família, mas como uma diferença importante da sociedade egípcia: ele era mais amplo e acessível, não mais exclusiva de um pequeno grupo ou ligados à uma função (isso não quer dizer que ele era universal; a educação grega era voltada à classe dominante; escravos, por exemplo, não tinham direito). Esse espaço, que convencionaremos chamar de escola, penetra na vida humana como parte comum da cadeia de educação. Diz o autor:

Primeiro, pais, nutriz e pedagogo [que era um empregado doméstico]; em seguida, a recente figura do gramático; o citarista e o pedotriba, em escolas privadas abertas ao público; enfim, aos cuidados da cidade, a aprendizagem das leis, isto é, dos direitos e deveres do cidadão. Esta é a carreira educativa nas escolas de Atenas em particular e, presumivelmente, também nas outras cidades ¹⁷².

¹⁷⁰ Ibidem, p. 20.

¹⁷¹ Ibidem, p. 24-25.

¹⁷² Ibidem, p. 53.

Aí resumidamente os espaços gregos de educação. É na Grécia também uma primeira inserção da responsabilidade pública quanto à educação¹⁷³. A escrita alfabética foi apenas o começo do processo grego de educação. As escolas da Grécia desenvolveram um currículo (se assim podemos chamar) que envolvia música, ginástica (o trabalho do corpo), oratória, aritmética, geometria, astrologia, filosofia e outros conteúdos. Era uma escola voltada para a formação humana na cidade, e não mais para uma simples função. Assim, temos na Grécia a continuação de um espaço destinado à educação, mas agora diretamente parte da vida humana.

Do estudo de Roma feito pelo autor, julgo importante ter a noção de que a sociedade romana recebeu da grega forte influência, principalmente no que diz respeito a essa educação formal que vimos crescer na Grécia. Contudo, apesar da utilização do modelo grego, a educação começa a ser questionada, como Sêneca o faz a respeito da didática e dos conteúdos. Diz ele “que os estudos não tornam boas as pessoas, mas somente cultas”¹⁷⁴. A educação era questionada sobre sua separação da vida; antes espacial, agora também simbólica, pois tratava de signos considerados inúteis à vida e ao trabalho. Faz-se registrar também no império romano os primeiros espaços para uma educação profissional (de ofícios tidos como manuais); com o impulso dos plebeus (classe baixa do povo romano formada por homens livres sem participação política) formam-se as corporações de ofício¹⁷⁵. Portanto, de Roma, percebemos um primeiro contraste entre dois espaços de educação: a educação formal escolar (das artes chamadas “liberais”, voltadas a uma formação humana) e a educação para o trabalho manual (o aprendizado de algum ofício). A divisão entre esses dois polos não foi invenção romana; a Grécia e o próprio Egito já apresentavam características semelhantes. Entretanto, é em Roma que surge essa preocupação com o ensinamento dos ofícios, antes relegados estritamente a processos informais.

O início da Idade Média é identificado por Manacorda como um período de decadência da cultura clássica; emerge a escola cristã em contraposição ao modelo romano-grego. De contudente importância é o espaço da escola cristã: mosteiros, paróquias e demais instalações típicas da igreja católica. Paralelamente à postura cristã, identifica o autor a concepção bárbara de rejeição a “uma escola separada”¹⁷⁶. Para o modo de vida bárbaro (onde

¹⁷³ Ibidem, p. 66.

¹⁷⁴ Ibidem, p. 93.

¹⁷⁵ Ibidem, p. 105.

¹⁷⁶ Ibidem, p. 137.

a própria designação o situa no período da barbárie, e não da civilização¹⁷⁷), a educação devia voltar-se para a guerra, e de nada adiantava o estudo formal das escolas.

A educação na transição da Idade Média para a Idade Moderna é marcada por uma disputa onde a igreja é sempre um dos polos. Disputam com ela o Estado, os intelectuais da época e a nascente burguesia. No que diz respeito ao espaço, nada de muito diferente verificamos. Os espaços de educação ainda eram divididos entre as escolas, pertencentes ao modelo culto das antigas artes liberais e de influência cristã, e o trabalho, dimensão que ainda poderia ser um espaço familiar (de pai para filho). Nota-se, porém, que a educação para o trabalho já avançava e se especializava com o surgimento de novos meios de produção e com a evolução das antigas corporações de ofício, agora possuidoras de estatutos que regulamentavam juridicamente as relações (inclusive entre mestres e aprendizes)¹⁷⁸.

Com a chegada da Idade Moderna, vários são os ventos que buscam mudar a educação durante os séculos: o humanismo, a reforma protestante e o iluminismo são os melhores exemplos. E não eram poucos os enfrentamentos à escola formal como espaço de educação. Shakespeare, em *Romeu e Julieta*, citado por Manacorda: “Amor corre para o amor, como as crianças fogem da escola; mas amor se afasta do amor com olhos tristes, como criança quando vai à escola”¹⁷⁹. Diz ainda Manacorda: “As críticas à escola são sempre as mesmas, porque a escola é sempre a mesma”¹⁸⁰. O que haveria de mudar nesse espaço de educação? Que escola se buscava em contraste a esse falho modelo que se tinha?

No período das revoluções (principalmente, a industrial e a francesa), a educação teve que acompanhar “o surgimento da ciência e da indústria moderna”¹⁸¹. A complexidade da vida crescia vertiginosamente em pouco tempo. Nesse sentido, a educação também constrói suas mudanças. Dentre elas, as principais são as conquistas da burguesia liberal-democrática para a escola em contraposição ao modelo de escola cristã: a “[...] universalidade, gratuidade, estatalidade, laicidade e, finalmente, renovação cultural e a primeira assunção do problema do trabalho”¹⁸². Essas conquistas, frisemos, constroem, ao mesmo tempo, os dois interesses da burguesia da época: a dissolução do velho regime e a instauração do novo onde ela, a burguesia, seria a classe dominante. Dessa forma, cabe salientar que, apesar dos avanços, o quadro desenhado à época tinha por objetivo o atendimento dos interesses burgueses.

¹⁷⁷ Lembrar dos estágios pré-históricos de ENGELS (1995) na seção 3.3 deste trabalho.

¹⁷⁸ MANACORDA (1989, p. 161).

¹⁷⁹ Ibidem, p. 212.

¹⁸⁰ Ibidem, p. 238.

¹⁸¹ Ibidem, p. 249.

¹⁸² Ibidem, p. 269.

Chegamos a um cenário onde as conquistas possibilitam refletir e projetar uma educação como nunca antes na história. Os espaços formais de educação se tornam espaços tecnológicos e revolucionários¹⁸³ onde se encontram ideias novas e confrontantes. Ressurgem as questões sobre a que serve, como desenvolvê-la, como resolver seus problemas, mas todos à luz de um novo tempo com possibilidades nunca antes vistas de respostas. As massivas revoltas de trabalhadores (a nova classe que surge) buscam direitos e condições de vida melhores colocando em alerta o novo regime burguês. Nesse período é invocado o poder disciplinar que trabalhamos com Foucault. O Panoptismo (um esquema arquitetural criado para prisões onde um guarda poderia vigiar vários prisioneiros) é identificado pelo autor como uma expressão que tenta responder aos problemas de escola, bem como de outras esferas da vida:

É polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos. É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões. Cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado¹⁸⁴.

É nesse seio de uma educação burguesa, construída sobre preceitos de restrição, de controle, de vigia das camadas populares que vem surgir uma nova proposta de resposta às demandas da educação: a Escola Nova¹⁸⁵. Considerando as ideias trazidas por novos estudos de Psicologia, o pressuposto da Escola Nova é a gênese, a mãe, o princípio histórico do objetivo do debate sobre o espaço da educação. Foi ela a primeira a problematizar com veemência os métodos e, nesse ponto, identificar o espaço como participante ativo na educação. Resta delimitar que não identifique o pressuposto da Escola Nova como uma teoria pedagógica de transformação social; a culminância visa a identificá-la como a teoria que primeiro objetivou o espaço na educação¹⁸⁶.

Em poucas palavras, podemos afirmar uma simples configuração dos espaços de educação na história. De uma totalidade, ele foi partido, recortado. Se no princípio a vida era o espaço da educação, com o avançar da humanidade surgiram espaços específicos para diferentes saberes a serem aprendidos.

¹⁸³ Ibidem, p. 270 e p. 278, respectivamente.

¹⁸⁴ FOUCAULT (1998, p. 170).

¹⁸⁵ MANACORDA (1989, p. 303).

¹⁸⁶ Sobre esse debate, ver SAVIANI (1993).

Fica clara a divisão entre uma educação “intelectual” e uma educação “manual”; a primeira voltada ao ensino das letras e das ciências (por um tempo conhecida por artes liberais); a segunda voltada a um conhecimento de cunho material, visto como menor, pois ligado ao trabalho. Sobre isso, cabe salientarmos a contribuição do modelo cartesiano:

A divisão cartesiana entre matéria e mente teve um efeito profundo sobre o pensamento ocidental. Ela nos ensinou a conhecermos a nós mesmos como egos isolados existentes “dentro” dos nossos corpos¹⁸⁷.

Não podemos afirmar com certeza que havia uma falta de preocupação com quais espaços seriam necessários para esses saberes; contudo, alguns exemplos citados por Manacorda, a ausência de citações a respeito e as metodologias de ensino (tradicionalistas, baseadas em repetições e imitações) fazem-me acreditar que a escolha e utilização dos espaços se dava, no mínimo, de forma subestimada e utilitarista¹⁸⁸. Por isso, demarco a proposta da Escola Nova como a primeira evidente preocupação com o espaço escolar.

Há que também recordarmos Milton Santos e compreendermos a superestrutura das diversas sociedades por onde caminhamos. O Egito, por exemplo, era um estado teocrático (poder religioso) de forte divisão entre as classes; a Grécia já tentava amenizar as diferenças classistas, mas mesmo assim suas escolas não eram destinadas a todas as pessoas. Por outro lado, a escola, em boa parte da história, não foi responsabilidade do Estado e assim assumia funções específicas de certos grupos (como, por exemplo, todo o período de escola cristã que serviu a difundir o Cristianismo). Essa visão superestrutural nos leva a compreender, por exemplo, a noção de universalidade buscada pela burguesia liberal-democrática no começo da Idade Moderna: os novos meios de produção careciam de uma mão de obra mais qualificada e o espaço antes destinado ao aprendizado dos ofícios não mais preparava o que viria a ser o futuro operário fabril. Assim, a universalidade buscada pela burguesia não se tratava de um lampejo de consciência sobre a educação do povo, mas sim de um planejamento a médio e longo prazo de acordo com seus interesses. No que tange a uma ideologia percebe-se uma histórica divisão entre a educação intelectual e a educação manual como fruto de uma dicotomia de classes; a primeira voltada à política, ao discurso, as letras, a sabedoria, à dominação; a segunda voltada ao trabalho (atividade sem valor), à obediência, à servidão, à exploração.

O resgate histórico que me propus a fazer visa a auxiliar a compreensão do espaço escolar de hoje. É de fácil percepção que muitos dilemas educacionais ainda persistem (como,

¹⁸⁷ CAPRA (2006, p. 55).

¹⁸⁸ Ver, por exemplo, a escola egípcia à sombra de uma figueira (p. 19), a desvalorização da cultura clássica pelo espaço escolar (na Grécia, por exemplo, a cidade era o melhor e mais importante espaço do cidadão) e a crítica humanista que considerava insalubre o espaço escolar (p. 186).

por exemplo, a separação entre escola e trabalho ou a determinação dos conteúdos). Contudo, o ponto que objetivo culminar é entender que o espaço onde se dá a educação é um novo elemento para a resolução desses dilemas. Especulo que muito ainda temos para explorar dessa relação do espaço com a educação. No próximo tópico, ressaltarei algumas contribuições que reafirmam essa perspectiva.

3.3 O espaço da escola

Para continuarmos nossa excursão nesse meio mundo de palavras que aqui se colocam, apresento à leitora alguns olhares sobre o espaço da escola e sua influência no processo de educação. Antes, porém, cabe fazer um pedido: rememore, em poucos segundos, algum espaço escolar onde estudou (de preferência, o mais distante possível temporalmente). Visite as lembranças das escadarias, das carteiras de sala, dos pátios, dos jardins, dos bancos. Encontre novamente esse espaço.

É com esse exercício que Agustín Escolano trabalha a persistência do espaço escolar¹⁸⁹. Diz-nos o autor que essa persistência se dá tanto no próprio espaço escolar concreto (muitas vezes recebe apenas retoques, reformas, mantendo sua estrutura semelhante com o passar de décadas) como nas impressões psicológicas que carregamos dele (mesmo que restritas ou distorcidas). Ou seja, um mesmo espaço persiste por gerações diferentes e por toda a vida. Mas o que persiste? Escolano defende a necessidade de analisar que a arquitetura escolar expressa “[...] para além de sua materialidade, determinados discursos”¹⁹⁰. Consequentemente, esses discursos são, além da materialidade do espaço, outro elemento a persistir. Sobre algo mais que persiste nos diz Lilian França:

As escolas têm uma estrutura física. Essa estrutura tem uma história e uma razão de ser. O componente arquitetônico vem sendo visto mais como uma contingência, como uma necessidade de delimitar um espaço reservado para a educação do que como um fator de peso nas relações que vão se estabelecer nesse espaço. Sua desatualização, em relação a outros segmentos da sociedade, e rigidez compactuam na interiorização de relações hierárquicas que se ligam a uma necessidade de veicular os valores ultrapassados que persistem.¹⁹¹

À título de exemplo, cabe uma lembrança que não é escolar, mas atende ao propósito. Até os dias de hoje, os edifícios residenciais construídos conservam uma estrutura que, a bem da verdade, podem até nos fazer lembrar períodos históricos distantes: essa estrutura é chamada de “elevador de serviço”. Qual é a função dessa estrutura? Ao que consta

¹⁸⁹ ESCOLANO (1998, p. 23-24).

¹⁹⁰ Ibidem, p. 26.

¹⁹¹ FRANÇA (1994, p. 98) apud BARGUIL (2006, p. 172).

em algumas justificativas, serve para que alguém que está “a serviço” tenha o seu local especial (geralmente mais escondido) para transitar no prédio. Na verdade, é uma justificativa que não justifica porque não responde uma simples pergunta: por quê? Tal qual a situação dos negros nos Estados Unidos da América (com seus banheiros para “gente de cor”), tal qual a senzala do período escravagista brasileiro, tal qual a impossibilidade dos plebeus de Roma participarem dos espaços políticos da cidade, seria o “elevador de serviço” um resquício, uma persistência, em materialidade e impressão psicológica, de tempos passados? Que discurso ele emite? Que valores ele propaga? Antonio Viñao Frago anota: “O espaço não é neutro. Sempre educa”¹⁹². E cada vez mais o ser humano tem entendido e usado esse conceito em diversas esferas da vida. Resta-nos a dúvida: até quando nós, educadores, vamos negligenciar o espaço?

Em resumo, nos diz Escolano que o espaço pode ser visto como

[...] um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende¹⁹³.

Frago, com suas palavras, utilizo para recordar a preocupação que trabalhei anteriormente: “A escola é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural”¹⁹⁴. Resgato essa diferenciação precisamente para problematizar um distanciamento que possa existir; se a ideia de espaço parece inorgânica, sem vida, a ideia de lugar já pressupõe pulsação humana, energia, movimento, enfim, vida em essência. Talvez aí, nesta relação, esteja uma pergunta importante à educação: como fazer da escola um espaço com vida, ou seja, um lugar?

Solange Lucas Ribeiro insere uma nova preocupação que eleva ainda mais a preponderância de perceber o espaço com a importância merecida à educação. Corroborando com Escolano e percebendo o espaço como elemento de um currículo oculto, a autora considera que

[...] o espaço escolar, nas atuais circunstâncias, é deseducativo, principalmente para os alunos com deficiências físicas, sensoriais e mentais, na medida em que lhes são negadas as condições mínimas de acessibilidade, autonomia e de interação¹⁹⁵.

Continua a autora dizendo que, em termos de jurisprudência, o país tem avançado no que cerne à acessibilidade e demais direitos das pessoas com deficiência. Contudo, o

¹⁹² FRAGO (1998b, p. 75).

¹⁹³ ESCOLANO (1998, p. 45).

¹⁹⁴ FRAGO (1998b, p. 77).

¹⁹⁵ RIBEIRO (2004, p. 109).

avanço não é acompanhado pela aplicabilidade das leis. Nesse sentido, Ribeiro salienta que, além da possível falta de verbas, a insensibilidade da gestão escolar para com a situação desse público é outro agravante¹⁹⁶.

Alguns estudiosos, com o advento do movimento de Escola Nova que já citamos, atentaram para o espaço da escola. Entre eles está Anísio Teixeira (1900-1971), educador baiano reconhecido internacionalmente que mobilizou “[...] ênfase especial ao planejamento das edificações escolares”¹⁹⁷. Em um cenário brasileiro de escassez material (qualitativa e quantitativamente falando) na educação, Anísio propôs modelos de prédios com salas comuns, salas especiais, parques escolares (para crianças) e ginásios¹⁹⁸. Com certeza, para os dias de hoje, nada de espetacular se tem, mas para aquele período histórico eram investimentos tidos como caros. Respondia ele: “É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata”¹⁹⁹.

Um descendente de Anísio foi Darcy Ribeiro (1922-1997). Nas palavras de Helena Bomeby, a

[...] combinação de uma sociologia engajada, universalista e militante, com uma Antropologia compreensiva, voltada para o singular e para a interpretação fincada em seus próprios termos, fez de Darcy um intelectual controvertido, ao menos pouco comum²⁰⁰.

Darcy Ribeiro foi um entusiasta da educação, daqueles que encontravam nela a resposta para o país. Nas gestões de Leonel Brizola (1922-2004) como governador do Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994), Darcy implementou o Programa Especial de Educação (PEE), donde ficaram reconhecidamente a experiência dos CIEP’s (Centros Integrados de Educação Pública). Sua proposta vinha combater o elitismo da escola, posto que esta “[...] exigia da criança pobre o rendimento da criança abastada”²⁰¹. Assim, os CIEP’s, localizados primordialmente nas áreas densas e mais necessitadas, configuraram-se espaços escolares distintos por sua amplitude e diversidade, fornecendo aos alunos condições de assistência social completa (deste a alimentação ao atendimento dentário), além de estabelecer o regime integral de ensino, outra proposta bastante recorrente de Darcy.

Barguil nos apresenta um condensado de propostas que consideraram o espaço como elemento de um programa pedagógico: Pestalozzi, Fröebel, Maria Montessori, Anísio Teixeira, em um período mais distante, e os CIEP’s de Darcy Ribeiro, os CIAC’s do período

¹⁹⁶ Ibidem, p. 114.

¹⁹⁷ DÓREA (2000, p. 151).

¹⁹⁸ Ibidem, p. 155.

¹⁹⁹ TEIXEIRA (1994) apud DÓREA (2000, p. 157).

²⁰⁰ BOMENY (2009, p. 114).

²⁰¹ Ibidem, p. 115.

Collor, os CEU's de Marta Suplicy, a Villeta italiana e a Escola da Ponte em Portugal como experiências mais contemporâneas²⁰². Uma importante observação diz respeito ao público atendido por essas experiências: em quase absoluta maioria, crianças. O público adolescente, mais velho, é, deliberadamente ou não, esquecido nessa preocupação com o espaço. Elali, em trabalho sobre os ambientes naturais em escolas, justifica a sua escolha pelo ensino infantil dada a grande importância que o ambiente tem para os mais novos em contraposição aos jovens que buscam inserção em grupos sociais e são adeptos das tecnologias (o que os afastaria de uma preocupação com o espaço)²⁰³. Apesar de compreender a justificativa, é precisamente por esse motivo que o recorte de minha pesquisa é o ensino médio: talvez o espaço não tenha o mesmo poder de influência nos adolescentes que tem nas crianças, mas com certeza constrói discursos e práticas que merecem também nosso estudo e atenção.

Na presente seção, não tenho como não citar a experiência exitosa (mas ainda diminuta) da gestão da prefeita Luizianne Lins (2004-2012): os CUCA's (os Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte)²⁰⁴. Apesar de não serem diretamente instituições de ensino formal, nos deixam um sentimento de desejo e esperança para todas as escolas públicas. Com várias instalações de excelente qualidade, o CUCA realiza cursos, formações, oficinas e um sem número de atividades para a juventude fortalezense. Outro ponto positivo é sua localização: por entender qual a parcela da população mais carece de oportunidades, os CUCA's se localizam sempre à periferia da cidade. Do ponto de vista da relação espacial que damos atenção nesse trabalho, os CUCA's são um belo exemplo de condução de um trabalho educativo com atenção ao espaço que disponibiliza e ao espaço onde se localiza.

Para além das experiências que já consideram o espaço, julgo importante suscitar dúvidas a respeito. Alberto Gaspar, ao discutir educação formal e informal em ciências exatas (como a Física), utiliza como epígrafe de seus escritos versos do sambista Noel Rosa em *Feitio de Oração*: “Batuque é um privilégio; ninguém aprende samba no colégio”²⁰⁵. A atenção do autor também se volta para o espaço onde a educação pode ocorrer e sinaliza uma preocupação comum: a dúvida se se está efetivamente educando quando em outros espaços. Identificando a escola como local de um ensino formal, o autor explora a preocupação dos

²⁰² BARGUIL (2006, p. 180-198).

²⁰³ ELALI (2003, p. 310).

²⁰⁴ Em pesquisa de literatura ou mesmo links da internet, pouco êxito obtive na procura de material subsídio sobre os CUCA's. Um fator danoso aconteceu com a chegada da nova gestão municipal: todos os dados virtuais do sítio oficial da prefeitura sobre a antiga gestão foram apagados. A política e suas mesquinhas. Mesmo com isso, remeto ao novo sítio da Prefeitura sobre o projeto: <http://www.fortaleza.ce.gov.br/redecuca> (acesso em 7 de julho de 2014).

²⁰⁵ GASPAR (2003).

professores em garantir que os conhecimentos sejam apropriados pelos alunos. Por exemplo, quando de uma visita a um centro de ciências, as crianças

[...] correm de um lado para o outro, fixam-se alguns instantes aqui e ali, riem, gritam, assustam-se, aborrecem-se, encantam-se, numa atividade incessante e quase sempre desordenada. Mesmo quando acompanhadas dos pais, professores ou em visitas monitoradas, a dispersão tende a ser muito grande, pois os estímulos são muitos [...] ²⁰⁶.

Seria possível considerar que se está educando em atividades fora de sala (o específico espaço da educação) e, conseqüentemente, em outras dinâmicas de aprendizagem? Da mesma preocupação é Martinez que problematiza o termo “passeio”. Segundo o autor, o termo foi muito utilizado para toda e qualquer saída do espaço escolar, admitindo assim que dada atividade fosse interpretada em tom de descompromisso com o ensino; o salto qualitativo, analisa Martinez, foi a retomada da nomeação de “aulas de campo” ou “trabalhos de campo”, localizando assim o espaço não formal como também possível na aprendizagem ²⁰⁷. Martinez vai além, propondo uma Pedagogia do Espaço, contribuição da Geografia à Educação por meio de um interesse especial em como o espaço pode construir os processos de aprendizagem. Um exemplo citado pelo autor é a proposta das salas-ambiente ²⁰⁸, onde cada disciplina tem sua sala, com sua configuração, instrumentos, decoração específica e os alunos e alunas não mais estão presos a uma única sala, gerando assim um deslocamento espacial constante.

Perceber o espaço como integrante na educação é fruto de uma perspectiva de educação. Essa perspectiva não infere um relativismo de que “qualquer espaço é válido”, ou que deixemos de, por exemplo, lutar por melhores estruturas de educação. Pelo contrário, a postura que defendo visa enxergar possibilidades muitas vezes invisíveis (ou impossíveis) para outras propostas pedagógicas, seja em espaços já existentes, seja na concepção de novos espaços em nossas escolas. Podem alguns achar que essa perspectiva retira o foco, a direção e até mesmo a essência da educação, por acreditarem que, em certos casos, nada se tenha aprendido e nada se tenha ensinado em espaços não formais ²⁰⁹.

O temor que assenta sobre as novas perspectivas de educação que surgiram e ainda surgem, muitas vezes, me remete a uma ideia que emerge com a perspectiva da Escola Nova: a proposta de que o professor não é o centro do processo, dono do saber, emissário do conhecimento. Compartilho com Barguil a visão de que o fazer docente passa por “possibilitar que o educando se perceba como responsável pela sua vida, pelo seu

²⁰⁶ Ibidem, p. 174.

²⁰⁷ MARTINEZ (2012, p. 78). GASPAR (2003) também chega a mesma conclusão.

²⁰⁸ MARTINEZ (2012, p. 77).

²⁰⁹ Os resultados de BARGUIL (2006, p. 283) apresentam opinião diferente dessa preocupação.

aprendizado”²¹⁰. Uma educação que estimule a autonomia não é tarefa fácil, porém é necessária. Sobretudo, implica em deixar de lado a segurança e a certeza do “eu” para abraçar o mistério do “nós”. Contribuindo com essa perspectiva, faz todo sentido refletir sobre um espaço que emancipe o educando do papel de coadjuvante na educação, revertendo, por exemplo, as configurações da sala de aula onde o professor está sempre no patamar mais alto e à frente dos alunos.

Outro elemento a ser colocado nessa relação da educação com o espaço é a recente Educação Ambiental. Devido à desenfreada corrida de exploração dos recursos do planeta, o humano começa a sentir que precisa se educar para continuar a viver. Nesse mesmo intento, no país, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCN), surge o Meio Ambiente como um tema transversal, eixo a ser explorado por todas as áreas. No que tange ao presente trabalho, esse assunto não é central, mas julgo importante pelo menos citá-lo para fomentar, talvez, outros caminhos a serem percorridos.

Uma possibilidade que reluz a muitos educadores como ouro é a chamada Educação Integral. Propalada em campanhas políticas como a salvadora das camadas mais pobres por retirar ao máximo os seus filhos e filhas da ociosidade, esse tipo de educação se entrelaça de forma bastante contundente com o debate que travamos sobre o espaço. Para exemplificar e tornar nítido, cito um recente caso divulgado nas redes sociais. Uma escola de tempo integral de Teresina, Piauí, recebeu a visita do secretário de Educação do estado. O vídeo consta de uma conversa, ao pátio, entre secretário e alguns professores. Os docentes apontam ao secretário todos os problemas infraestruturais da escola, principalmente a partir do ano de implantação do modelo de tempo integral. Uma professora cita o problema de descanso dos alunos e professores, que não possuem nenhum um local sequer para a sesta (aquele pequeno descanso após o almoço). Continua a professora a alertar que a reforma recente não atendeu as demandas da escola. Ao sair do prédio, o secretário ouve do engenheiro responsável pela reforma que “[...] se for pra construir um dormitório, é melhor construir logo um motel”²¹¹. É significativo, a meu ver, que percepções, ações e intenções ainda perpassam o espaço escolar no exemplo citado. A permanência dos espaços escolares que nos disse Escolano se apresenta fidedignamente sob um preceito: o espaço como controle (se não vira motel).

²¹⁰ BARGUIL (2006, p. 63).

²¹¹ O vídeo foi divulgado pelo Portal O Dia (Piauí) no youtube. Disponível pelo link <http://youtu.be/dc34VxGfiVQ> (acesso em 25 de março de 2014).

Por fim, cabe-nos o estudo de Barguil sobre o que professores e alunos fazem, sentem e aprendem no espaço da escola²¹². Com um percurso por cenas tristes (como uma escola sem telefone próprio que utilizava um orelhão) e cenas prazerosas (apesar de ainda carecerem de melhoria, como os laboratórios que existem, mas não são usados)²¹³, o autor constatou a demanda por espaços de educação, mas também as já satisfatórias condições espaciais escolares. O desafio, finaliza Barguil, ante tudo que nos coloca a baixo, é a lição de “que a vida não é para se temer, mas para se abraçar”²¹⁴. Assim também, concretamente, merece o espaço da escola. Abraçar, de forma literal e simbólica, busca trazer para perto, para junto; demonstra contato, preocupação e denota uma ação. Não existe abraço passivo; um abraço é sempre uma ação. Dessa forma, abraçar a escola trata de incorporar, tornar nosso corpo o corpo da escola, suas paredes rachadas, suas goteiras, seus laboratórios, suas quadras.

Meu objetivo com esse último tópico era subsidiar com consistência a importância do espaço na educação. Finalizo essa seção e vislumbro o berço de onde venho. A seguir, faço mais um apanhado de conversas e ponho-me a realizar essa relação do espaço com o saber que denominam Educação Física. Arrumo a trouxa, selo o burro: nos vemos depois da esquina.

²¹² BARGUIL (2006).

²¹³ Ibidem, p. 332.

²¹⁴ Ibidem, p. 335.

4. O ESPAÇO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

“Antigamente nada se ensinava que tivesse que ser aprendido sentado”.

(Sêneca, filósofo romano)

Não identifico bem se estou mais tranquilo ou mais inquieto frente aos desafios da escrita que se colocam. De certa forma, talvez editem uma responsabilidade maior com a presente seção haja vista que ela, por assim dizer, é o meu lar afável. Espero não decepcionar.

Parece-me que, antes de propriamente iniciar, seja necessário refletir sobre o termo que ainda falta ser contemplado, o adjetivo da educação: a “física”. A origem do termo é grega: *physis*. Seu significado estava ligado a um conceito de natureza²¹⁵. Ana Marcia Silva, em reflexão que considero pertinente, analisa o “ponto de viragem”²¹⁶ do sentido pelo qual o termo *physis* passou. Segundo a autora, o termo designava uma essência presente em todos os seres e na natureza. Dessa forma, a *physis* seria um conceito de integração entre todos os seres vivos²¹⁷. Com o período helenístico grego (considerado o último, que finda com a anexação da Grécia ao Império Romano) temos o momento onde o termo *physis* faz a viragem de sentido remetida por Ana Marcia. De um conceito abrangente, espiritual, a *physis* agora era entendida baseada numa “concepção de universo fundada na crença inquestionável na racionalidade humana e na materialidade do mundo”²¹⁸. Ou seja, o termo estava ligado ao que era material, palpável, disponível aos sentidos. Com facilidade podemos apreender que o segundo sentido é o que hoje comumente impera. O que isso nos interessa?

Uma educação da *physis* é, pois, uma educação da materialidade. O domínio humano material²¹⁹ é o que chamamos de corpo. Nesses termos, uma educação dessa materialidade (do corpo) seria uma representação lógica da Educação Física.

Intento construir com essa primeira aproximação o *locus* onde opera a Educação Física: o corpo. Ao largo do caminhar humano pela Terra, o corpo, dimensão material inerente à todo ser humano, foi alvo de assédio, despertou atenção e cuidado, sofreu incisivos investimentos e configurou-se um campo ilustrativo das sociedades humanas. A Educação

²¹⁵ Não à toa, a Física (área do conhecimento) trata dos fenômenos da natureza.

²¹⁶ SILVA (2006, p. 26).

²¹⁷ Ibidem, p. 28.

²¹⁸ Ibidem, p. 34.

²¹⁹ Para essa reflexão, não nos aprofundaremos nas reflexões sobre matéria e energia trazidas por CAPRA (2006).

Física, veremos, foi e é um agente a construir no corpo e pelo corpo verdadeiros discursos sobre a vida.

O corpo, contudo, necessita de um complemento: o movimento. O movimento é uma condição da vida, não só do corpo. A vida só existe em movimento. Tudo está em movimento: o universo, o Sol, a Terra e os mares; as cidades, os carros, os semáforos e os cachorros; os amantes, as amadas, o amor e também o sexo; os vírus, as bactérias, os glóbulos vermelhos e os brancos; você, leitora, com certeza está em movimento enquanto me lê. O movimento é um princípio da vida, sendo assim também do corpo e da Educação Física.

Uma conexão explícita coincide com o tema de meu trabalho: o movimento é imprescindivelmente um movimento no espaço. Do verbo latino *movere* (mover), o pressuposto do movimento está justamente em um deslocamento no espaço. Se estou em um ponto A, para que eu saia de A, eu preciso de movimento, um movimento que me retire de A. Dessa forma, o movimento é uma característica de qualquer corpo no espaço.

Podemos assim encadear: tratamos de uma materialidade humana, o corpo, que se é vivo está em movimento no espaço. Essa conclusão revela-se quase como uma tautologia: só existe materialidade humana se no corpo, que só existe vivo se em movimento, que só existe se no espaço.

Por última implicação, resta relembrar o recorte de espaço que estamos trabalhando. Assim como quando exploramos a Educação, a vida por completo é também creditada como o espaço do corpo em movimento. Contudo, nos interessa um distinto espaço: o espaço de educação formal, a escola. É nesse espaço que se insere o que estamos denominando como Educação Física.

Sem mais aproximações, continuo com essas palavras charmosas nas próximas seções. A primeira trata de perceber esse corpo em movimento na história e possíveis investimentos no intuito de “educá-lo”, desde eras primitivas culminando no recente período brasileiro. A segunda seção visa justamente à problematização atual sobre o objeto da Educação Física escolar, especificamente dos debates e questões sobre o que é a Educação Física, o que se quer com ela e de que forma. Por fim, estabeleço as relações da Educação Física, desse corpo em movimento no espaço, com o espaço da escola e instalo, talvez, algumas contribuições.

4.1 Breve história do corpo em movimento no espaço

Como todo bom começo, vamos do início novamente. Era uma vez um humano que apenas começava a ser humano. Havia acabado de começar a ser bípede, desconhecia sua capacidade de forjar ferramentas e enfrentava um sem número de predadores que queriam retirar-lhe a vida, muitas vezes de forma bem dolorosa. O que determinava o mover desse humano no espaço? Em uma palavra: *medimorrer*²²⁰.

Gracejos à parte, a luta pela sobrevivência definiu e ainda define muito de como o corpo se move no mundo. Contudo, invariavelmente, as condições adversas que os primeiros povos humanos enfrentavam fizeram da necessidade de se manter vivo o imperativo que dominava o corpo. Dessa forma, todas as ações humanas desse corpo se caracterizaram, segundo Jayr Jordão Ramos, por uma ideia de naturalidade e utilidade²²¹. Tais pressupostos rememoram o que já trabalhamos ao falar desse período: assim como a educação, o corpo e o movimento foram frutos de uma aprendizagem não formal.

Sobre um contexto formal de educação, constata-se que uma educação do corpo esteve em grande parte da história humana presente apenas em ambientes não formais; ou seja, na vida como um todo. Como inserções de uma possível Educação Física em uma formalidade de educação, podemos situar apenas a Grécia, além do período europeu recente e posterior difusão pelo mundo²²².

Afirmar que o corpo esteve fora do espaço de educação não implica dizer que ele foi esquecido pela educação da vida. As vivências do corpo se mantiveram durante os anos porque, de alguma maneira, esse saber era construído, reconstruído, compartilhado e perpetuado por eras, alguns inclusive ainda presentes até hoje em nossas vidas²²³.

Em geral, as atenções que ele mais recebeu estavam ligadas a uma preparação para a guerra. Contudo, mesmo com os povos primitivos, já se reconhece nesse corpo atividades rituais, místicas, de cultos aos deuses e também jogos²²⁴. Portanto, resta identificar,

²²⁰ No Ceará, às vezes a gente fala tão rápido que tudo vira uma palavra só. No caso em questão, a palavra é uma abreviação de “medo de morrer”.

²²¹ RAMOS (1983, p. 51). Importante, nesse ponto, entender o contexto para a utilização dos termos “natural” e “útil”. O primeiro diz respeito a uma época onde o homem pouco havia modificado o mundo; o segundo trata de expressar uma intencionalidade definida, exata.

²²² MANACORDA (1989) e RAMOS (1983), em minha compreensão, colaboram com essa afirmação posto que, na antiguidade e na Idade Média, mal se houve uma educação formal e quando se houve apenas nos períodos citados se percebe uma efetiva atenção ao corpo. Resta salientar, também, a conhecida prática nossa, ocidental, de ignorar todo o saber milenar construído no oriente. Posto isso, afirmo que nenhuma informação obtive dos povos orientais, mas acredito que talvez estes, historicamente, tenham desenvolvido diversas aprendizagens junto ao corpo.

²²³ A natação, por exemplo, mesmo de forma bem rudimentar, tem registros de períodos bem distantes e, poderíamos dizer, remonta ao primeiro humano que caiu na água.

²²⁴ RAMOS (1983, p. 56), para citar um exemplo (de vários), nos fala de um jogo com bola dos índios australianos feitas com couro de canguru.

que além do imperativo de sobrevivência, o corpo no mundo já possuía práticas que buscassem prazer e algum tipo de espiritualidade, como a dança.

As sociedades antigas do Egito e da Mesopotâmia (e até mesmo os Etruscos, povo antigo que veio a ocupar o que futuramente se tornou Roma) possuem vasto referencial de suas práticas corporais²²⁵, mas para os fins que busco, sigo em frente para explorar um pouco do que a Grécia contribuiu para uma educação do corpo.

A Grécia atende ao requisito de ser o primeiro momento a determinar um espaço de educação do corpo: o espaço da ginástica. O termo, de origem grega, remete, em tradução sem rigor, a um exercitar-se nu, sem implementos ou objetos. Como primeira experiência direcionada ao corpo, não fugiu à regra de ser fruto de uma preocupação militar²²⁶. Porém, o que se viu foi uma verdadeira admiração de um povo pelas práticas do corpo. Identificadas como uma necessidade de formação de um ser humano integral, os exercícios corporais tiveram grandiosa atenção por parte dos gregos. Foram criados vários espaços de diferentes ordens: o ginásio, espaço de treinamento público, o estádio, para competições e o teatro, para as comédias e tragédias gregas, são alguns exemplos²²⁷. Resta salientar também os jogos gregos que permanecem vivos até hoje através dos jogos olímpicos e expressam uma visão mística do corpo em movimento.

Roma, como herdeira, muito bebeu do ideário da cultura grega, mas com suas particularidades. Aqui, faz-se válido lembrar a modificação que o conceito *physis* sofreu, trabalhado páginas atrás. Ele inspira entendermos uma diferença básica entre Roma e Grécia: se a cultura grega, em seu apogeu, era embebida em um idealismo e, por que não dizer, um romantismo, o seu declínio e a ascensão romana são marcadas por uma visão material, utilitária, pragmática da vida. Assim, o corpo em Roma volta-se à preparação guerreira e aos prazeres. Como síntese dessas duas ideias, guerra e diversão, temos um espaço: as arenas dos gladiadores. Para ilustrar, por exemplo, lembremos-nos de Russel Crowe, ator neozelandês. Além do charme e dos olhos claros que fazem as moças suspirarem (inclusive a minha namorada), o ator foi responsável por encarnar o gladiador romano *Maximus*, ex-general romano feito escravo e colocado à vida e à morte nas arenas da antiga Roma no filme *Gladiator* (*Gladiator*, 2000). O cenário é suficiente para entender como os romanos “degeneraram” o espírito grego. O corpo, voltado a um divertimento mundano, viu-se imerso

²²⁵ Ibidem, p. 61-81.

²²⁶ MANACORDA (1989, p. 46).

²²⁷ RAMOS (1983, p. 108-109).

em “espetáculos circenses cruéis e sanguinários”²²⁸. O circo e o Anfiteatro são exemplos de espaços romanos voltados ao corpo: em comum, compartilham o objetivo de ser um espaço de entretenimento e, por vezes, também de morte²²⁹.

Se assim podemos concluir, o primitivismo não investia formalmente no corpo, os gregos avançaram e, porventura, os romanos retrocederam. Com o declínio do império romano, o corpo e um possível olhar sobre ele encontram um feroz inimigo: o cristianismo. Diz-nos Ramos:

O horror aos circos e aos jogos que neles se celebravam, para uma religião que pregava o descaso pelas coisas do corpo para a salvação da alma, o desprezo por tudo isto concorreu para que a Educação Física, já debilitante, se tornasse inexpressiva durante a Idade Média²³⁰.

A verdade é que voltamos, por completo, aos espaços informais de educação. Como dissemos, esse fator não “matou o corpo”, apenas retirou-o de um processo formal; uma educação do corpo persistiu nos diversos espaços da vida. O que de mais contundente podemos afirmar sobre a educação no corpo nesse período trata de uma educação cavaleiresca²³¹. Voltada a costumes (higiênicos) e práticas do corpo (como a equitação), essa educação física à parte representa o ideal da nobreza com vistas a se diferenciar das camadas populares e instituir um código próprio ao corpo nobre.

O período de ruptura com essa estagnação do corpo já foi comentado. O Renascimento, a Reforma Protestante, as grandes navegações, os avanços da ciência são exemplos que caracterizam a Idade Moderna como novo motor a impulsionar a história humana. Com a diminuição do poder da Igreja Católica, o corpo começa a ser investido de novas questões por vários intelectuais. Com o advento das duas grandes revoluções (industrial e francesa), o corpo ganha definitivamente papel destaque. Por um lado, era o motor da economia (o operário), por outro, era uma instância de controle político para manutenção da ordem. Quem, então, haveria de entrar em cena?

A partir desse período é que efetivamente podemos falar de uma Educação Física. Imerso em uma ciência positivista, que pautava a sociedade por uma ideia natural (e não social), como algo dado, impossível de ser transformado, o corpo vai ser alvo de uma preocupação, senão inédita, pelo menos moderna: a saúde. Carmem Lúcia Soares diz que

[...] quando analisamos o olhar que foi dirigido ao corpo, deparamo-nos com seu caráter conservador e utilitário. O estudo do corpo dos indivíduos, compreendido

²²⁸ RAMOS (1983, p. 154).

²²⁹ O circo é identificado por RAMOS (1983) também como um espaço de lutas dos gladiadores quando preciso.

²³⁰ Ibidem, p. 165.

²³¹ MANACORDA (1989, p. 159), RAMOS (1983, p. 167).

como importante instrumento de produção, passou a ser rigorosamente organizado sob a luz da ciência, mais especificamente as ciências biológicas. Este conhecimento do corpo biológico dos indivíduos, se, de um lado, teve um significado de libertação, na medida em que evidenciou as causas das doenças (agora não mais entendidas como castigo de Deus), bem como sistematizou alguns cuidados com o corpo, entre os quais o exercício físico, de outro lado limitou profundamente o entendimento do homem como um ser de natureza social, cuja “humanidade” provém de sua vida em sociedade²³².

Aqui, cabe rememorarmos outros elementos já trabalhados. O cenário que se intenta mostrar tem a recente classe burguesa como um ingrediente decisivo nesse período. Encarando a sociedade pelo mesmo prisma da máxima produção, evoca o poder disciplinar citado por Foucault e investe-se todas as dimensões humanas de um *modus operandi* fabril. A escola, nesse contexto de bruscas mudanças (com as conquistas liberais da burguesia já citadas), é imbricada pela mesma lógica de controle, vigilância e eficiência.

Nesse bojo de interpretação do corpo e da sociedade, vemos surgir o que se denomina de Movimento Ginástico Europeu. Como representação e aplicação de uma ideologia positivista, os métodos ginásticos constituem-se em verdadeiros instrumentos a serviço da classe burguesa. As escolas alemã, sueca e francesa foram as mais importantes. Apesar de distintas,

[...] essas escolas, de um modo geral, possuem finalidades semelhantes: regenerar a raça (não nos esqueçamos do grande número de mortes e de doenças); promover a saúde (sem alterar as condições de vida); desenvolver a vontade, a coragem, a força, a energia de viver (para servir à pátria nas guerras e na indústria) e, finalmente, desenvolver a moral (que nada mais é do que uma intervenção nas tradições e nos costumes dos povos)²³³.

Com propósito de explicitar o que esse momento representou para a Educação Física, monto para o leitor uma cena imaginária: *alunos enfileirados, devidamente ordenados, professor à frente; ao comando, alunos movimentam-se juntos, milimetricamente coordenados; os movimentos, sempre executados com precisão e controle, são pautadas pela anatomia e fisiologia do organismo humano para correções posturais, fortalecimento dos músculos e demais necessidades de um corpo saudável.*

Algo de semelhante desperta na memória? E nos dias de hoje, quanto estamos distantes desse panorama? A perspectiva ginástica desencadeada pelo movimento europeu gerou filhas valorosas, como as atuais ginásticas Rítmica e Artística, práticas de extrema beleza e destreza, e a Ginástica Geral (também chamada Ginástica Para Todos), uma proposta não competitiva, democrática, plural e acessível a toda e qualquer pessoa. Por outro viés, é inevitável a percepção de uma “aura” militar, autoritária, rígida (por vezes violenta) e de

²³² SOARES (2007, p. 48-49).

²³³ Ibidem, p. 52.

fundo biológico que a Educação Física como um todo herdou. Há que se considerar também que, como fruto de uma história de trabalho com o corpo, as escolas ginásticas avançaram em vários pontos: de uma educação do corpo majoritariamente voltada à guerra, a inclusão da saúde como objetivo e uma primeira reflexão pedagógica são contribuições essenciais para um futuro almejado.

Contudo, entretanto, todavia, porém, existe uma pequena aresta que ainda não foi tocada nesse breve percorrer do corpo em movimento na história: o corpo que joga. Vimos antes que os jogos são práticas antigas do humano, presentes inclusive em sociedades anteriores à civilização. Em todos os períodos históricos, os jogos estiveram presentes. Porém, é com o período moderno que o jogo dá um salto e se torna um expoente da sociedade de hoje: o esporte.

Marco Paulo Stigger, ao fazer um histórico do esporte, configura a Inglaterra como berço. Estudando a sociologia de Eric Dunning e Norbert Elias, o autor avalia como os jogos foram investidos de “[...] regulamentações que visavam controlar a violência”²³⁴. Essa é a primeira intenção esportiva: controle da violência. Surgido no interior das *public schools*, escolas das camadas inglesas mais abastadas, o movimento esportivo inglês também data do mesmo período das escolas de ginástica e deixa transparecer uma ideologia liberal, burguesa, positivista. Com o advento das regras, o jogo se torna esporte e abre-se para conceitos que, segundo Valter Bracht, permitem a comparação da performance: secularização (universalidade), igualdade (meritocracia), especialização (profissionalização), quantificação e a busca do recorde²³⁵. Tais condições propiciaram as competições esportivas, inclusive entre países, e assim o esporte se tornou um fenômeno presente em toda a vida humana. Tão presente que, nos diz Stigger, o esporte como prática hegemônica modifica práticas que não possuíam tais categorias²³⁶. Acredite se quiser, hoje existem campeonatos de corridas de maridos carregando esposas, de bigodes, de caretas e de engomar roupa em locais extremos (o recorde, ao que parece, é de uma equipe de 72 mergulhadores que, ao mesmo tempo, passou roupa embaixo d’água)²³⁷.

Por fim, cabe uma avaliação de Bracht que pode ser ampliada às variadas esferas do corpo em movimento. No percurso que transformou o cidadão em consumidor, que transformou o direito em serviço, o esporte (assim como as outras práticas do corpo) foi investido de uma ideologia neoliberal que delegou às iniciativas privadas a responsabilidade

²³⁴ STIGGER (2005, p. 24).

²³⁵ BRACHT (2002, p. 194) que trabalha categorias de Allen Guttmann.

²³⁶ STIGGER (2005, p. 47-48).

²³⁷ Para mais informações, procurar na internet por “competições bizarras”.

sobre sua prática²³⁸. É nesse sentido que podemos entender os espaços do corpo em movimento na atualidade como espaços privados, em sua imensa maioria. Os estádios, as arenas, as academias e inclusive os espaços formais, as escola particulares. Nesse tempo, a escola pública e os espaços públicos de lazer configuram-se como foco de resistência a essa mercantilização da vida, do corpo e do movimento.

A partir de agora, fixo-me ao contexto brasileiro. Antes, porém, uma observação: ao que tratamos da história brasileira, não só na Educação Física, quando muito, começamos a percebê-la a partir de 1500, o chamado “descobrimento”. Essa característica ignora o aporte cultural que as populações nativas agregam na constituição do que hoje chamamos de nação brasileira. Portanto, assevero a importância do reconhecimento da contribuição indígena na história nacional, mas, por limites e objetivos próprios do trabalho, delimito minha revisão histórica a partir do século XIX.

A chegada da família real portuguesa ao Brasil é um marco histórico que transforma a realidade nacional. Soares afirma que as mudanças estruturais advindas desse marco exigiram uma adequação das elites, inclusive quanto à sua educação, que teve que responder ao modelo disciplinar²³⁹. Nesse sentido, a Educação Física começa a surgir também no Brasil com vistas à disciplina do corpo.

É importante entender esse período como momento onde o país busca se localizar em um mundo em constante mudança. Dessa forma, por exemplo, as elites, a princípio, não enxergaram com bons olhos a inserção na escola do trabalho com o corpo. Lino Castellani Filho diz-nos que a Educação Física

[...] enfrentava barreiras arraigadas nos valores dominantes do período colonial, sustentáculos do ordenamento social escravocrata, que estigmatizaram a Educação Física por vinculá-la ao trabalho manual, físico, desprestigiadíssimo em relação ao trabalho intelectual, este sim, afeto à classe dominante, enquanto o outro fazia-se pertinente única e tão somente aos escravos²⁴⁰.

Após os desentendimentos iniciais, o que se vê *a posteriori* é o demarcar de uma Educação Física com atenção ao que já trabalhamos no movimento europeu: higiênica, médica, eugênica, nacionalista e militar. Tudo isso com vistas a uma sociedade que buscava acompanhar o desenvolvimento econômico-político europeu e controlar as camadas populares. Como um

[...] fruto da biologização e medicalização das práticas sociais, a Educação Física foi estruturada a partir do ideário burguês de civilidade, significando, de um lado,

²³⁸ BRACHT (2002, p. 197-199).

²³⁹ SOARES (2007, p. 79).

²⁴⁰ CASTELLANI FILHO (1994, p. 44).

conquista individual e mágica de saúde física, e de outro, disciplinarização da vontade²⁴¹.

Seguindo essa linha, a ginástica insere-se no contexto brasileiro. Primeiramente, o método alemão teve seu espaço, porventura sendo substituído pelo método francês, tornado oficial no final da década de 20; a década de 30 e o governo Vargas cresce o espírito nacionalista para a Educação Física, colocando-a inclusive como responsável pelas defesas interna e externa da pátria²⁴². Nesse sentido, não é surpresa que as escolas de formação de professores, inicialmente, fossem todas vinculadas ao meio militar; um marco, nesse sentido, foi a criação em 1939 da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, a ENEFD, curso civil ligado à Universidade do Brasil²⁴³.

No que tange ao ensino formal, Mauro Betti aprecia os três modelos utilizados na escola brasileira no intervalo que compreende dos anos 1930 aos 1980. São eles: o método ginástico francês, o método desportivo generalizado (também oriundo da França) e o método esportivo²⁴⁴. O crescimento e difusão do fenômeno esportivo, impulsionado pelo ressurgimento dos Jogos Olímpicos (1896), vai retirando da ginástica a certeza de um paradigma ideal para a Educação Física. No Brasil, o método francês começa a ser questionado e o esporte começa a conquistar espaço na escola através do método desportivo generalizado. Tal método, que visava incorporar o jogo à Educação Física e visualizava o esporte como um meio de educação, foi inserido como forma prazerosa de atividade, pois se afastava de uma proposta de exercício feito por obrigação²⁴⁵. O período do final do Estado Novo até meados do fim da década de 60 processa-se esse decair do modelo ginástico e uma ascensão do esporte.

A chegada do golpe militar de 1964 e a década de 1970 estabelecem a hegemonia esportiva. A essa altura, o esporte já estava solidificado mundialmente. As competições esportivas internacionais começaram a balizar o poderio das nações (ver, por exemplo, a disputa da Guerra Fria, que também incidia no meio esportivo). Dessa forma, o esporte ganha caráter de formação humana e coesão nacional²⁴⁶. O esporte entra na agenda do governo com um modelo piramidal: na base, a Educação Física escolar; no meio, as atividades de lazer; no topo, o esporte de alto rendimento. Dessa forma, toda a estrutura hierárquica vertical da

²⁴¹ SOARES (2007, p. 132-133).

²⁴² CASTELLANI FILHO (1994, p. 75-81).

²⁴³ AZEVEDO e MALINA (2004, p. 130-131).

²⁴⁴ BETTI (1991).

²⁴⁵ Ibidem, p. 97-99.

²⁴⁶ Ibidem, p. 109 (Lei nº 6.251, Política Nacional de Educação Física e Desportos). Sobre o nefasto período militar cabe também a menção de CASTELLANI FILHO (1994, p. 121) sobre o intuito da inserção da Educação Física no ensino superior: desarticular o movimento estudantil.

pirâmide visava sustentar uma política de esporte destinada aos melhores. A Educação Física escolar, portanto, era uma forma de celeiro de talentos:

A concepção é a de que o aluno e a escola devem servir ao esporte, e, portanto, aqueles devem adaptar-se a este, e não o esporte estar a serviço dos interesses educacionais, caso em que ele é que deveria adaptar-se às características e interesses dos alunos e da escola²⁴⁷.

Os anos 1980 realizam um movimento primordial na Educação Física e no país: o relaxamento muscular das nádegas. A expressão que utilizo é realista: após anos de perseguição política, tortura, censura e demais ataques à liberdade, a reabertura política brasileira estimula a reflexão sobre a realidade e a busca de novos paradigmas. Na área de Educação Física ocorrem os primeiros cursos de pós-graduação, os congressos, simpósios, as publicações específicas além do ressurgimento de um movimento estudantil organizado²⁴⁸. Começa-se um intenso debate nunca antes visto e ainda vivo sobre o que queremos com a Educação Física; a resposta, com certeza, não é sossego²⁴⁹.

Considero alcançados os objetivos dessa seção. Em resumo, minha intenção tratava de delimitar, primeiro, que uma educação do corpo, durante boa parte da história humana, encontrou no espaço não formal (ou seja, na vida como um todo) o local de perpetuação. Segundo, estabelecer o ponto de encontro da educação formal com a educação do corpo e apresentar dois elementos importantes: a ginástica e o esporte. Posteriormente, à luz da influência desse panorama maior, entender como se configurou o campo de Educação Física no Brasil até os debates fecundos da década de 80.

Na próxima seção, tenho por missão identificar o que acredito como Educação Física. Não irei sumarizar o que já foi construído, mas sim utilizar esse arcabouço já desenvolvido para dar suporte ao meu colorido desenho pessoal sobre. Vem comigo que no caminho a gente conversa.

4.2 “Mas afinal, o que é Educação Física?”

O título dessa seção, como explícito pelo uso das aspas, não é de minha autoria. Ele refere-se a um momento específico que utilizarei para iniciar nosso diálogo sobre o que é a Educação Física. Esse momento data nos anos 90, mais especificamente o ano de 1994. O

²⁴⁷ BETTI (1991, p. 112).

²⁴⁸ BETTI (1991, p. 125) e CASTELLANI FILHO (1994, p. 206).

²⁴⁹ Ao contrário do saudoso Tim Maia.

primeiro número da revista *Movimento*²⁵⁰ traz consigo dois artigos na seção denominada *Temas Polêmicos*. O que se seguiu foi um intenso (por vezes, agressivo) debate que proporcionou reflexões, pelo menos a este que vos escreve.

Trato de uma série de artigos (totalizando oito) que iniciam no primeiro número da revista e findam no quarto número, no ano de 1996²⁵¹. A ideia não é sumariá-los (longe disso!), mas sim tê-los como disparadores de reflexões que faço a seguir. Por esse motivo, não necessariamente citarei algo ou remeterei especificamente a um ou outro texto. Inevitavelmente, com essa seção, tecerei também singelas, mas importantes opiniões quanto à ciência como forma de conhecer o mundo.

Com a leitura dos artigos citados, em um primeiro momento, achei deveras perspicaz a minha referência ao grande Tim Maia no final da sessão passada. O diálogo efervescente (o desassossego) iniciou nos anos 1980, perdurou durante os 90 e, arrisco, ainda hoje delinea boa parte da produção acadêmica em Educação Física. Essa efervescência trata principalmente da suposta necessidade de situar a que campo do conhecimento estamos ligados, se à Filosofia ou se à Ciência; em caso desta, se à ciência da Educação (a Pedagogia) ou às ciências naturais (a Fisiologia, a Anatomia, a Biomecânica etc.). Sobre isso, gostaria de complicar ainda mais. Os artigos não asseveram, por exemplo, quanto a Educação Física pode estar ligada a outro domínio do conhecimento: a Arte²⁵², que se manifesta cada vez mais nesse corpo em movimento²⁵³. Além de tudo, cabem ainda os defensores do Esporte como um elemento da sociedade que por si só abarca a Educação Física devido a sua importância na sociedade atual.

À observadora atenta não passará despercebido uma questão preocupante: pode alguma demarcação epistemológica abarcar uma amplitude tal como a desse bojo de *conheceres* ligados à Educação Física?

Para não deixar passar nada em branco, esmiúço o conceito de epistemologia. De acordo com Benedito Pereira, epistemologia é um ramo da filosofia que se aproxima cada vez mais da ciência por estar sujeita aos mesmos parâmetros desta. Dessa forma, analiso a

²⁵⁰ Publicação da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS). Para ver online, acessar <http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/index> (acesso em 3 de abril de 2014).

²⁵¹ São eles: GAYA (1994), TAFFAREL e ESCOBAR (1994), BRACHT (1995), SANTIN (1995), GUIRALDELLI JÚNIOR (1995), LOVISOLO (1995), DACOSTA (1996) e MUNOZ PALAFOX (1996).

²⁵² Para um exemplo de grande valor sobre, ver BEZERRA (2013).

²⁵³ A dança é um exemplo efetivo de uma manifestação do corpo-movimento em forma de arte. Sobre ela, inclusive, não me furto de citar a experiência do projeto de dança popular da UFC/IEFES de nome *Oré Anacã* (termo de origem tupi que significa Nossa Dança). Nele vivi quase três anos de intensa formação artística que me possibilitou alimentar o sentido da arte na Educação Física através das danças e saberes do povo.

epistemologia como uma ciência (com um requinte de filosofia) sobre a própria ciência; segundo Pereira, uma metaciência²⁵⁴. Em suma, um local de demarcação: para dizer o que é, até onde é, porque é, pra que é, em que condições é e assim por diante.

Para uma simples noção da dimensão do embate que se põe, menciono alguns termos propostos para uma demarcação epistemológica²⁵⁵: “ciências da motricidade humana”, “ciências da praxeologia motriz”, “psicomotricidade”, “cinesiologia”, “ciências do esporte (ou desporto)”, “ciência da educação física”, “ciência do movimento”, “cineantropologia”, “ciência do exercício”, ufa.

Todos os termos trabalhos visam responder às perguntas epistemológicas. Nesse sentido, elenco duas preocupações principais com esse embate: 1) a noção de demarcação, loteamento, cerca, “propriedade privada”; 2) a visão hierárquica de ciência, como se a ela coubesse o topo da cadeia do conhecimento, o ápice de valor que um saber pode ter.

Corroboro com alguns autores sobre o caráter plural que a Educação Física possui²⁵⁶. Aqui adentro uma seara comumente taxada de relativismo, num sentido pejorativo, de algo que se esvai entre os dedos, que não tem verdade. É fato que admitir uma pluralidade de ideias instala insegurança. Tão acostumados com uma verdade, a proposta de várias possibilidades verdadeiras engendra na racionalidade humana uma incerteza que pode levar a total descrença, ao niilismo absoluto: nada há mais que se acreditar se tudo é verdade! Contudo, a proposição de uma pluralidade trata da prática, da postura, da predisposição a compreender diversidades, tolerar e respeitar as diferenças, alargar o campo do diálogo, suprimindo assim as cercas meticulosas e ríspidas que isolam. Assevero que essa flexibilidade age muito mais para os encontros humanos do que a rigidez da verdade absoluta, posto que suspende as certezas e permite uma nova busca pela verdade, uma nova formulação, uma nova síntese, só que agora fruto da troca, do intercâmbio²⁵⁷. Uma sociedade que se edifica cada vez mais no individualismo, qual a tarefa que se coloca para modificação desse quadro?

Para a ideia que busco, vejo em Bracht opinião semelhante, pois questiona a dita racionalidade científica:

Quando falamos em teoria da Educação Física não insistimos na sua adjetivação como teoria científica. Isso não significa que tenhamos abandonado a pretensão de racionalidade para essa teoria; muito mais, significa alertar para a necessidade de

²⁵⁴ PEREIRA (1998, p. 235).

²⁵⁵ Muitos encontrados em GAYA (1994).

²⁵⁶ LIMA (2000), MOREIRA; CARBINATTO (2006).

²⁵⁷ É óbvio que tudo no humano surgiu de troca com outros humanos. O que intento colocar é a necessidade de que esse processo seja constante, contínuo, incessante. O perigo da única verdade é estacionar o correr natural de busca por superações dessa verdade. PEREIRA (1998, p. 235-236) trabalha a ideia de ciência normal e ciência revolucionária: enquanto a primeira é acomodada com o que se tem, a segunda é a perseguição da superação do que se tem.

elucidar o conceito de racionalidade científica que é utilizado no discurso e na prática, bem como para as dificuldades de tal empreendimento²⁵⁸.

No objetivo que intento construir, assim como coloca Pardo e Rigo, trata-se de resistir “aos cânones da cientificidade moderna”²⁵⁹, ou seja, a pretensão de uma universalidade, a noção de objetividade, a separação entre sujeito e objeto (a ideia de neutralidade científica), a fragmentação do saber (especialização), entre outras características. Assim como Velozo, julgo importante perceber que a ciência, ao contrário das características modernas que buscam colocá-la num patamar onipotente, “[...] é, acima de tudo, uma instituição imersa no universo simbólico que é o mundo da cultura”²⁶⁰. Ou seja, ela é fruto de um tempo e espaço determinado. Dessa forma, cabe a busca por um paradigma científico que responda às demandas do tempo e espaço presentes, fundado em especificidades decorrentes da vida humana atual.

Mauro Betti contribui sobre a dificuldade da questão. Para ele,

[...] definir o que é e o que não é Educação Física é tarefa sempre arriscada e problemática, pois tal decisão não seria ‘científica’, no sentido de ‘neutra’, mas ideológica, porque pressuporia um projeto, inevitavelmente carregado de pré-concepções, valores etc., não por uma distorção que se poderia evitar, mas porque é assim mesmo que se definem os objetos de pesquisa [...]²⁶¹.

Partindo dos pressupostos trabalhados, tomo a posição de Bracht interpretando a Educação Física como uma prática pedagógica que tem por objeto a cultura corporal de movimento²⁶². O objeto, nos fala o autor, tem esse termo para delimitar seu caráter social, construído historicamente e mediado pela cultura. Dessa forma, para os fins que busco no meu trabalho, analiso a Educação Física como uma prática pedagógica formal na escola e que, por meio da cultura corporal de movimento, faz aquilo que falamos sobre a educação: perpetua a vida humana. Com vistas a atender a ideia de pluralidade que estabelecemos, tal postura não visa eliminar as outras interpretações do que seria Educação Física, mas apenas apresentar um direcionamento de olhar para uma determinada especificidade, qual seja, seu caráter de intervenção pedagógica.

Por último, cabe uma explicitação do que entendo por cultura corporal de movimento. Diante do passado, primeiro médico-higienista, depois esportivista-excludente, a Educação Física em suas novas formulações visou ampliar a gama de conteúdos a qual se refere. Dessa forma, a própria terminologia (cultura corporal de movimento) visa integrar um

²⁵⁸ BRACHT (2007, p. 144).

²⁵⁹ PARDO; RIGO (2000, p. 49).

²⁶⁰ VELOZO (2010, p. 87).

²⁶¹ BETTI (2005, p. 190).

²⁶² BRACHT (2007, p. 45).

maior espectro de manifestações desse corpo em movimento. Em geral, são organizadas nas categorias jogo, luta, dança, esporte e ginástica²⁶³. Entretanto, intento ampliar a noção de cultura corporal de movimento para além dessas categorias. As práticas orientais, o corpo nas práticas na natureza e o próprio treino de força (mais conhecido como musculação) me parecem exemplos que não se encaixam nessas categorias. Não trato aqui de uma noção arbitrária de afirmar que qualquer movimento humano é objeto da Educação Física, mas de sustentar que tais categorias podem não englobar todo esse corpo em movimento culturalmente construído.

A seguir, me aproximo diretamente do espaço e das relações que ele estabelece com a Educação Física.

4.3 A Educação Física e o espaço da escola

Em primeiro lugar, gostaria de refletir sobre o objeto de meu trabalho. Faz algum sentido para o leitor esse diálogo entre espaço e Educação Física na escola? Talvez em outras áreas esse diálogo fosse tido como sem valor, desnecessário. Ora, dirão, o que teria de se refletir sobre o espaço e a Matemática, por exemplo?

Os intrigantes pormenores que me levaram à pergunta central de minha pesquisa têm diversas contribuições *a priori*, mas também *a posteriori* das leituras necessárias para a escrita. Por primeiro, cabe situar que a Educação Física (e o professor de Educação Física) tem em si um sentimento de deslocamento na escola fruto de dimensões históricas, sociais e culturais, mas também físicas, biológicas e, especialmente, espaciais. Para essa conclusão, variados são os indícios: o caminho histórico que fizemos demonstra a recente inclusão escolar da Educação Física; o domínio material (lembrar do conceito de *physis*) em contraposição ao domínio intelectual; a formação do corpo docente, historicamente condicionado por essas diferenças e ainda hoje buscando concretizar a inclusão da Educação Física na escola (um fato sobre isso diz respeito à pequena participação política dos professores de Educação Física em planejamentos, reformas de projetos pedagógicos, seminários e demais atividades do núcleo docente na escola); a realidade de conteúdos, recursos didáticos, metodologias de ensino da área totalmente singulares se comparada às outras disciplinas (necessidades estruturais, por exemplo, tratam da especificidade de uma

²⁶³ Essas categorias não são trabalhadas por BRACHT (2007), mas são comumente associadas ao objeto da Educação Física por intermédio de outra obra bastante reconhecida na área, qual seja COLETIVO DE AUTORES (1992).

disciplina que tem significativa atenção no corpo/pelo corpo, pra além das cadeiras duras e dos quadros brancos).

A segunda constatação que me fez escolher meu tema de estudo foi o escasso diálogo. Ou seja, a falta de debruçar-se sobre o tema por parte dos estudos na área. Como já informado, muitos estudos tratam de avaliar qualitativamente ou quantitativamente os espaços da Educação Física. Essas características, a meu ver, representam apenas alguns elementos do debate e é justamente por acreditar que precisamos ampliá-lo que reitero a necessidade fática de explorar o espaço escolar com olhares próprios da área.

Não intento afirmar que esgotei tudo o que foi produzido sobre. Afirmando que encontrei indícios para tal afirmação por dificuldade em encontrar bibliografia. Por exemplo, a revista *Motrivivência*, destacada publicação da área, tem um número “Dossiê: Espaços e equipamentos de Educação Física”²⁶⁴; entretanto, não consegui perceber nos trabalhos publicados conexões com o diálogo que construímos no presente texto distintas das que já citei. Por outro lado, verifiquei que o campo de estudo sobre o lazer tem maior aproximação com os caminhos que tracejo. Paulo Cezar Nunes Junior, por exemplo, investigou sobre o lazer na cidade através dos parques urbanos. Analisando o surgimento do espaço do parque urbano advindo da era industrial, afirma que ele passou

[...] a ser necessário, uma vez que oferecia aos grandes centros urbanos locais de natureza, seja para contemplação, seja para o divertimento, ou ainda para a recriação do meio natural no espaço urbano. Ao mesmo tempo em que eram feitas as instalações de fábricas, a abertura de ruas e vias de acesso e o loteamento e delineamento de espaço privado, crescia a necessidade de criação de áreas de uso comum que servissem ao descanso e ao tempo livre, cada vez mais demarcado pelas rotinas e pela nova forma de trabalho que se instaurava [...]²⁶⁵.

Considero a abordagem trazida pelo autor com forte semelhança ao entendimento que aqui trazemos. Partindo de sua reflexão, me parece importante frisar a diferença espacial entre espaço do lazer e espaço do trabalho: um voltado ao descanso, à contemplação, ao divertimento; o outro voltado à necessidade, à obrigação, talvez até mesmo à tortura. O que a Educação e a Educação Física têm a ver com esses polos? De qual se aproximam mais? De qual **querem** se aproximar mais?

Por terceira assertiva, essa nitidamente *a priori* dos estudos bibliográficos, identifico um deslocamento espacial próprio, pessoal. Ao começar a graduação em Educação Física, por um lado, senti-me acolhido, mas por outro afastado. A Educação Física que me

²⁶⁴ *Motrivivência* (Florianópolis/SC), n. 39 (2012), disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/1933> (acesso em 5 de abril de 2014).

²⁶⁵ NUNES JÚNIOR (2011, p. 47).

acolheu foi justamente a Educação Física que ia além do esporte. Este, por sua vez, se configurou como uma forte inquietação nas minhas reflexões.

Alguns exemplos experienciais poderiam ser citados: a supervalorização do ginásio esportivo para as aulas práticas (espaço que sempre considerei inumano, morto, desprovido de vida, e não só pelas suas más condições, mas pela lógica esportiva imbricada, amarrada, inflexível); a supervalorização das disciplinas esportivas; a supervalorização do esporte na universidade frente à outras manifestações corporais; e, principalmente, as diversas queixas que tenho com o esporte de rendimento (que nem precisa ser de alto rendimento).

Para condensar em uma situação específica essa relação pessoal com o esporte, cito a conhecida Quadra do Céu²⁶⁶. Tal quadra foi um recanto de memoráveis ocasiões de extrema felicidade. Antes de chegar à Educação Física, cursei Comunicação Social – Publicidade e Propaganda (também na UFC). O curso localizava-se no mesmo campus da citada quadra. Lá jogávamos bola quando a professora faltava, fazíamos festas, namorávamos, recepcionávamos os calouros; seu uso era imenso frente às criativas cabeças de estudantes universitários. Nela também disputávamos a notória Copa Jabá, competição de futsal e de outras modalidades esportivas do curso de Comunicação Social. A Copa Jabá era histórica; contam as lendas que a ex-prefeita de Fortaleza e docente do curso, Luizianne Lins, já mostrou seu talento no certame. A Copa Jabá era uma verdadeira festa; os jogos, que tinham direito à narração em caixa de som e cota de bebida alcoólica pra manter a torcida animada, aconteciam sempre à noite depois das aulas. Um dos times, o conhecido *Fanfarrão*, era formado apenas por notórios ébrios do curso e por um cone (isso mesmo, um cone daqueles de trânsito; diga-se de passagem, o cone era o goleiro e chegou a pegar um pênalti certa vez). O time dos fanfarrões sempre perdia no placar, mas sempre ganhava em diversão.

A estrutura da quadra era precária, bastante precária. Entretanto, o carinho que todos tinham por ela em nada se abalava pelas suas condições. Certa vez, ela foi ameaçada de destruição para se tornar um estacionamento²⁶⁷, mas a estudantada logo fez barulho e nunca mais essa possibilidade foi ventilada. Nos idos de 2011, a quadra foi alvo de uma reforma. Pouco mais de um ano depois foi reinaugurada. O que mudou?

Se antes poderíamos classificar a Quadra do Céu como um dos locais mais democráticos, universais e plurais da universidade, o panorama que se tem hoje é ditado pela

²⁶⁶ Um ginásio poliesportivo localizado no Centro de Humanidades II da UFC, à Av. da Universidade, no Campus Benfica.

²⁶⁷ Fato esse que se repete, nos dias de hoje, com outra quadra situada no curso de Pedagogia. Engraçado lembrar que essa quadra que visam destruir foi o principal espaço do curso de Educação Física durante anos quando esse ainda se localizava junto à Pedagogia.

exclusão e pela alta especialização esportiva. Em primeiro lugar, todos os usos que não esportivos da quadra foram proibidos. Em segundo, até mesmo esses usos esportivos seguem um padrão nunca antes visto: não se pode jogar descalço e nem sem camisa, por exemplo. O primeiro fator justificam pela tinta do piso que, segundo falam, seria desgastada pelos pés sem calçados. O segundo, até hoje, não consegui entender; talvez seja falta de decoro, de compostura, talvez afete a moral e os bons costumes ou talvez seja resquício de uma visão higienista de esporte. Não cala a pergunta que martela na cabeça de muitos: por que fizeram todas essas modificações? Ou melhor, para quem fizeram?

O que resta dessa reflexão é o ideal de um espaço esportivo: elitista, excludente, moldado ao rendimento (tal como uma fábrica, só que de jogadores). Edward Hall apresentou-nos a ideia de espaços aglutinadores e desagregadores, sendo o primeiro um espaço que acolhe e o segundo um espaço que expelle²⁶⁸. Eu definitivamente inclino-me a creditar ao espaço esportivo o valor de um espaço que afasta. Sua geometrização perfeita (linhas, ângulos, figuras, lembremos-nos do caráter previsível tratado na Arquitetura), sua condição de multi esportiva (que serve a vários esportes, uma verdadeira noção economicista de fazer muito em pouco espaço), seu caráter de palco (para onde todos os olhares e julgamento estão voltados) são algumas condições que me levam a interpretar o espaço da quadra poliesportiva, por excelência, como um espaço inflexível frente à demanda que a Educação Física como prática pedagógica de uma cultura corporal de movimento tem.

Por outro lado, é interessante perceber que, mesmo com essas características, os espaços abertos, amplos, geralmente utilizados pela Educação Física, como a própria quadra e o pátio, foram identificados como os lugares mais afetivos para uma grande quantidade de sujeitos da pesquisa de Barguil, além de ser um desejo dos sujeitos pertencentes a escolas que não possuíam espaços desse tipo²⁶⁹.

Tal fato, em uma reflexão sem rigoroso comprometimento, pode estar associada à como o corpo das alunas se expressa na educação. Notadamente confinado à carteira, sentado, ignorado como corpo, os estudantes podem enxergar no espaço (e também na aula) da Educação Física um momento de fuga, de escape, quase como se sair da sala fosse um prêmio, uma vitória, uma libertação. Nesse sentido, faz-se importante notar um movimento: como a aula de Educação Física configura-se comumente da mesma forma quando é tida como uma “aula teórica”. As novas possibilidades introduzidas no movimento da década 1980 incluíram a visão conceitual sobre os conteúdos de Educação Física (hoje, inclusive, existem

²⁶⁸ HALL (2005, p. 135).

²⁶⁹ BARGUIL (2006, p. 294-298).

questões no ENEM²⁷⁰ sobre). Essa dimensão do conhecimento é, de acordo com um bom número de observações pessoais (inclusive nas aulas de graduação), interpretada seguindo um *modus* comum de outras áreas: sala de aula como local da cognição e esquecimento do corpo.

Irene C. Andrade Rangel, em estudo de caso sobre os saberes docentes advindos da experiência, nos apresenta um relato sobre uma aula teórica:

Eu cheguei a dar o histórico do voleibol, como eu tinha feito pra faculdade uma vez [...] daí eu cheguei na classe, coloquei na lousa, passei slides e tudo o mais. Quando terminou e eu acendi a luz, tinha meia dúzia dormindo. Daí eu falei - nunca mais, se é pra contar o histórico então eu conto na aula prática. Porque senão não conta, entra aqui e sai por ali²⁷¹.

A autora continua a reflexão questionando sobre a necessidade das aulas teóricas e conclui:

É claro que existe um conhecimento que necessita ser veiculado aos alunos, em qualquer nível. Não é mais possível vermos as pessoas acreditando “em milagres para emagrecer e ficar maravilhosa,” executando atividades erradas, copiadas de revistas, usando sacos plásticos para “eliminar a barriga” ou morrendo de ataque cardíaco ao executar atividade física estressante uma vez por semana²⁷².

O desafio encontra-se, acredito, em, por um lado, superar a visão de teoria “como uma especulação, ou um ‘discurso vazio’, desvinculado da realidade”²⁷³ e, por outro lado, alargar a compreensão do espaço escolar da sala de aula. Sobre o espaço, destaco duas compreensões que parecem ser imperativas: a primeira, de que há um espaço para cada dimensão do conhecimento (se é teoria, tem que ser na sala de aula; se é prática, a sala de aula não é o lugar); a segunda, sobre como ainda se reproduz uma visão de corpo invisível no espaço da escola. Sobre essa relação espacial hegemônica na Educação Física, há, inclusive, literatura direcionada²⁷⁴, como que um salva-vidas ao professor que, por um infortúnio, não tiver para si a disposição do espaço da quadra. Talvez, ante uma educação historicamente criticada por sua supervalorização do aspecto intelectual, tenha a Educação Física uma resposta concreta de como vincular teoria e prática no espaço da escola.

Por último ponto e de fundamental importância, trago a contribuição de Camila Fagundes de Oliveira por meio de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)²⁷⁵. Em uma primeira atenção dada aos escritos da autora, refleti se ela não já teria abarcado a reflexão a

²⁷⁰ Exame Nacional do Ensino Médio, prova que atualmente é usada como ingresso em grande número de universidades em todo o país.

²⁷¹ RANGEL (2001, p. 29).

²⁷² Ibidem.

²⁷³ MARCELLINO (1995, p. 74). Sobre essa conceituação de “teoria”, cabe rememorar o que trabalhamos na seção de 4.2 do trabalho, quando fizemos um resgate histórico da escola e as críticas a seus assuntos inúteis.

²⁷⁴ O trabalho de FURTADO (1994) transmite a ideia de que a chuva, potencial problemática no espaço natural da Educação Física, nos leva ao dilema da sala de aula e apresenta possibilidades recreativas nesse espaço; o trabalho de BREGOLATO (1994) já aponta para o tipo de conhecimento a ser trabalhado em sala.

²⁷⁵ OLIVEIRA (2008).

qual me propunha. Julguei que seus objetivos foram diferentes do meu, mas que muito se assemelham e se completam. A autora, assim como outros autores, interpreta que a Educação Física já possui seus espaços físicos, mas sem a devida reflexão sobre eles²⁷⁶. Concordo com a opinião da autora e busco com meu trabalho agregar ao incipiente debate sobre espaço na área.

A pesquisa de Camila visava compreender como os professores se apropriam do espaço e como esse espaço os (de)limita. Para isso, a autora se valeu de entrevistas e observações de campo e agrupou seus resultados em quatro categorias de análise: a primeira diz respeito à formação, a segunda diz respeito à estrutura do espaço, a terceira trata da autonomia do corpo docente e a quarta remete-se às relações que perpassam o universo escolar.

Sobre a primeira categoria, a autora nos relata uma formação que não está preparada para lidar com o espaço²⁷⁷. A estrutura do espaço como limite da atuação pedagógica do professor é assunto corrente na área: como trabalhar basquete sem as cestas? Corroboramos com a autora que a formação deve voltar-se a preparar o futuro professor para intervenção também nos espaços, posto que a realidade ideal, se tomada como norteadora, sempre será um futuro, e nunca um presente.

Na categoria que tange diretamente o espaço, Camila trabalha sobre a qualidade, a quantidade e as relações que envolvem o espaço. Qual professor vai ficar e em que horário? Tais situações, aponta a autora, podem gerar um sentimento de sufocação no corpo docente que, em meio as demandas e desejos perante a aula, lida com diversas nuances quanto ao espaço. Ainda nessa categoria, a autora trabalha a noção de apropriação, no sentido de uso, interpretação. Camila nos diz que a sala de aula parece ser pouco apropriada por alguns docentes, sendo utilizada quando chove ou quando se tem que “dar o conteúdo” (em alusão a uma aula teórica); outro fato trata da postura dos docentes: uma professora, por exemplo, exigia rigorosa disciplina em sala, mas tinha uma abordagem mais livre quando as aulas eram em espaços abertos²⁷⁸.

As terceira e quarta categorias trabalham as relações que perpassam a noção de espaço. Cita a autora, por exemplo, a histórica divisão da aula entre os gêneros. Tal característica cinde também o espaço (de um lado da quadra as meninas, do outro os

²⁷⁶ Ibidem, p. 22.

²⁷⁷ Ibidem, p. 46.

²⁷⁸ Ibidem, p. 60.

meninos)²⁷⁹. Não busco adentrar na questão de forma específica, mas conclamo a necessidade de apropriação do corpo docente também de outros aspectos pedagógicos. A divisão por sexos (que justifica-se inclusive sob a ideia das capacidades físicas) é um resquício de uma visão que diminui de forma contundente o público feminino. Em tempos onde caem por terra todos os preconceitos e discriminações sobre o que as mulheres podem ou não fazer, permanecer com essa prática contribui para que tais ideias encontrem um último fôlego.

As relações de poder entre os docentes (uns preteridos, outros preferidos), a relação com a comunidade, dentre outras são alguns outros elementos que a autora acrescenta. De extrema riqueza é o trabalho de Camila e apropriá-lo nessas poucas linhas é tarefa difícil.

Acho válido salientar que apesar de possuímos caminhos semelhantes, estes nunca levarão ao mesmo lugar. Dessa forma, registro que, acima de tudo, busco contribuir da melhor forma para colocar o espaço no devido local de atenção que merece, somando-me assim a tudo que já foi feito no mesmo sentido (como o trabalho da autora).

Os pontos que levantei nesse capítulo são uma primeira contribuição sobre o assunto. Mais a frente, em outro momento, pretendo (e isso não quer dizer que eu conseguirei) apresentar outras reflexões. Por hora, findo esses escritos e me dirijo ao estudo do meu público alvo, dimensão necessária para compreensão de algumas questões. Cuida, gente, que o arroz tá secando...

²⁷⁹ Ibidem, p. 74.

5. A ADOLESCÊNCIA E O ENSINO MÉDIO

“Vai não! Eu sou sua mãe e estou dizendo que você não vai!”

(Minha genitora,
quando, por algum motivo, me prendeu em casa para não ir ao jogo do meu time)

Antes de começar a escrita deste capítulo, tentei me conectar com o André que viveu alguns anos atrás. Um André mais perdido, o que não implica que o de hoje esteja “achado”; um André mais carnal, que exalava pela pele, mesmo sem querer, as dores e os sabores da vida. O André de hoje, sobrevida daquele que foi, tem datas e horas a cumprir, deveres a assumir e um suposto futuro a construir, quase como um empreendimento mecanoexistencial, meio máquina, meio dúvida. Por certo, o André de hoje é projetor e projeto, criador e criatura; o André, com cabelos longos até o meio das costas, que escutava rap americano no *discman* conseguido depois de muito choro com a sua mãe, com certeza era apenas um quadro sem pintor. Não que ele não tivesse protagonismo sobre sua própria obra; para o garoto com muitas ideias e angústias, quadro não tinha pintor e nem precisava.

Tomei a liberdade de escrever livremente este último parágrafo. Espero que ele não seja lido com uma bússola: ele não aponta nenhum norte. O fiz para dar vazão a algumas memórias que brotaram das leituras que antecederam essa escrita.

Em mais esse encontro de ideias e alguns devaneios, pretendo construir uma imagem do público-alvo de todo esse nosso espaço: a juventude que habita o ensino médio. Não raro, pelo menos em experiências de estágio supervisionado, a conclusão a que chegamos sobre nossos alunos, independente do ano, é que eles estão em um “processo de transição”. Eis que, também por chegar diversas vezes a essa conclusão, atinei para uma constante: estamos, nós humanos, sempre em trânsito. Nossos alunos e alunas, nossos professores, nossos pais e o Seu Antônio da padaria: todos estamos chegando e partindo. O que, acredito, merece nossa atenção é precisamente que transição estamos passando. Em termos de espaço, podemos indagar de onde estamos vindo, para onde estamos caminhando.

O intuito desse capítulo está em, por primeiro, identificar nosso público e seu processo de trânsito específico. Por segundo, discorrer um pouco sobre a educação de nossos jovens, entender um pouco como se construiu o que hoje chamamos Ensino Médio, por que ele existe, quais suas características. No terceiro tópico, apresentarei a realidade própria da Educação Física nesse trânsito do ensino médio. Nossas discussões quanto ao espaço tentarão

sempre tangenciar os diálogos para que possamos ao máximo interligar todas as dimensões que trabalhamos. Sigamos.

5.1 “Eles nunca irão me entender...”.

Em primeiro, cabem algumas simples considerações terminológicas. “Adolescência”, “juventude”, “jovens”, “meninas”, “meninos”, o que todas essas palavras querem dizer? Para o que aspiro construir com esse trabalho, uso todas como sinônimas. Todas dizem respeito ao mesmo público. Por certo, acredito que não devemos imergir num debate sobre tais significados; assevero que o interlocutor atribui seu significado próprio: minha mãe explica que está numa juventude tardia; quem irá ousar questioná-la? Eu mesmo não.

O desafio aqui posto é buscar uma matriz comum que nos ajude a entender nossos e nossas jovens. De um ponto de vista pragmático, facilmente poderíamos delimitar a faixa etária como se compreendendo dos 15 aos 17 anos, geralmente com variação para mais, mas podendo também variar para menos. Contudo, a idade cronológica não abarca um entendimento desses jovens que encontramos no ensino médio. Então, quem são eles?

Eloisa Grossman aponta a necessidade de entendermos a adolescência como uma categoria histórica²⁸⁰. A autora refaz o percurso pela história humana e evidencia as diversas adolescências que existiram. Se por um lado, em Esparta o adolescente era identificado por um rito de preparação militar, na Idade Média o momento era avaliado como a fase onde o humano era capaz de procriar. Segunda a autora, por exemplo, somente no século XIX que a adolescência é vista com olhos de preocupação por potenciais riscos que possa causar não só a si, como também a sociedade²⁸¹. Grossman ainda ressalta a juventude transviada dos anos 50 nos Estados Unidos, precedente da juventude da contracultura americana (que lutou contra a guerra do Vietnã), além do importante papel da juventude de 1968 na França, responsável por um papel de revolucionar a sociedade, acabar com o velho e trazer o novo²⁸². Todas essas contribuições interessam-nos para assumir que a adolescência é uma construção história e social, fruto de seu espaço-tempo. Em meados do século X, por exemplo, não se imaginaria que coubesse a juventude uma linha de frente na busca de mudanças sociais. Hoje, por outro lado, é dessa mesma juventude o papel por capitanear momentos importantes da história social e política no mundo todo.

²⁸⁰ GROSSMAN (1998).

²⁸¹ Ibidem, p. 71.

²⁸² Ibidem, p. 72-73

Para conectar-me a outros aspectos de nossos jovens, recorri à obra de Thomas Armstrong, *Odisseia do Desenvolvimento Humano*²⁸³, especificamente ao capítulo que ele trabalha a fase da adolescência. Com a ajuda do autor, pretendo enfatizar não só a juventude em questão, mas também ações e reflexões docentes perante essa juventude.

Por acreditar, definitivamente, que a idade cronológica não responde a uma série de perguntas, não irei me deter a ela. Dessa forma, alguns processos aqui comentados podem não ser mais do período que tratamos, mas acredito que contribuam com elementos importantes na construção do retrato completo que buscamos. Por exemplo, como quando

[...] parecia que alguém tinha apertado um botão em nosso corpo sem nossa permissão e desencadeado todos os tipos de eventos, que saíram em uma espiral descontrolada. Braços e pernas saltavam em todas as direções. Espinhas saíam não se sabe de onde. O suor das axilas escorria pelas camisetas e vestidos como se fossem as Cataratas do Iguazu. Pelos brotavam como capim em lugares secretos. Novos odores começavam a atrair a atenção de cachorros e ofendiam membros da família. Para meninos e meninas, novas dores e aflições, novas sensações, além de emoções poderosas e novas, surgiam em nossos corpos²⁸⁴.

Para o sujeito que vive o momento, é engraçado como não parece estar acontecendo nada demais. Para quem está de fora, entretanto, é visível como o filho do meu vizinho um dia desses batia na minha cintura e agora troca lâmpada de poste. Dessas mudanças fisiológicas, talvez a mais relevante esteja ligada aos órgãos sexuais. Pesquisas populares relatam que o tempo médio de uso do banheiro aumenta nesse período; meninas e meninos começam a descobrir os prazeres autossustentáveis; o desodorante passa a ser um item importante no mercado; as mães, com o dom da previsão, compram roupas e calçados com tamanhos maiores do que o necessário.

Brincadeiras à parte, o que o autor trabalha não diretamente sempre estará conectado com o período do ensino médio, mas compõe um momento onde as fronteiras são tênues, por vezes frágeis. Há meninas que menstruam ainda na infância, como há aquelas que demoram mais do que o esperado. Alguns meninos tem o famoso “estirão” de crescimento mais tarde do que outros e assim por diante. Porém, se existe algo em que podemos depositar uma grande chance de consenso, esse algo é a sexualidade do adolescente.

Na minha época, lembro-me do que chamávamos de “Disparate”. Tratava-se de um caderno de perguntas; em cada folha, uma pergunta; em cada linha, uma resposta de uma pessoa. O Disparate era um artifício da época para socialização de gostos e intenções. É verdade que ele era mais utilizado no princípio da adolescência, mas já apresentava o tema

²⁸³ ARMSTRONG (2011).

²⁸⁴ Ibidem, p.144.

central dos próximos anos: a atração pelo outro. De cada 10 conversas entre adolescentes, especula-se que 9 são sobre namoros, paqueras e demais conjecturas.

A sexualidade aflorada é essencial para compreendermos essa juventude que, em grande maioria, vivencia o sexo pela primeira vez nessa fase. Helena Altmann analisa, por exemplo, como circulam as informações sobre sexo, em especial sobre a perda da virgindade. A autora comenta do medo das meninas de que a notícia se espalhe e de uma suposta avaliação corporal e comportamental nas meninas que perderam a virgindade: “quadris ficavam mais largos, ela ficava mais desinibida, entre outras características”²⁸⁵. No que tange a esse contexto, é invariavelmente necessária a constatação de como o machismo reafirma-se em prática e discurso. A avaliação que citamos, por exemplo, não avalia meninos. Em caso de discurso, a autora trabalha a expressão “tirar a virgindade”²⁸⁶, geralmente apenas referida aos meninos que “tiram” das meninas.

A compreensão que vou costurando por experiências e leituras é sobre como ignoramos ou agimos com uma moralidade conservadora quando o assunto é o sexo e a sexualidade de nossos jovens. No estudo de Helena, percebi como a educação sexual que observou preocupa-se com a gravidez prematura ou o uso da camisinha através de um discurso que parece ser retirado de cartilha da época de nossos avós: não se deve transar no primeiro encontro. Por céus, qual o problema de transar no primeiro encontro se o sexo for consensual, desejado e seguro? O tratamento que se dá ao tema deve ser sério, mas sem dedos e julgamentos infantis, como, por exemplo, a fita de vídeo que a autora cita, com título “*A primeira vez*”, onde não há o ato sexual, e sim uma história de conscientização sobre não transar na primeira vez²⁸⁷. Acreditamos mesmo que nossos jovens não sabem, veem, comentem, explorem pênis e vaginas? Pasmemo-nos!, eles nem precisam ir longe: cada um tem um exemplar natural à disposição da própria mão.

A sexualidade está intimamente conectada com a volatilidade emocional que Thomas Armstrong trabalha. Segundo o autor, o caldeirão de emoções complexas e contraditórias pelo qual passa o adolescente acontece

[...] porque os centros emocionais nas profundezas do cérebro – chamados coletivamente de sistema límbico – são acionados para alta atividade na puberdade, enquanto os lóbulos frontais, aquelas áreas do neocórtex detrás de nossa testa que comandam a reserva, a reflexão e a contenção, não amadurecem antes dos 20 anos ou mais. Isso quer dizer que, pelo menos desde o período entre 12 e 20 anos, o cérebro do adolescente médio está pisando fundo no acelerador emocional enquanto os freios ainda não foram completamente instalados²⁸⁸.

²⁸⁵ ALTMANN (2007, p. 339).

²⁸⁶ Ibidem, p. 342-343.

²⁸⁷ Ibidem, p. 352-353.

²⁸⁸ ARMSTRONG (2011, p. 147).

As desilusões amorosas dessa fase estão vívidas na consciência de cada um de nós. Era um desespero sem tamanho, uma aflição, um desconforto: ai, meu deus, se ela olhasse pra mim! Além da volatilidade romântico-dramática, os afetos e desafetos transbordavam em qualquer momento da vida. Fazia o terceiro ano do ensino médio e escutava muita música durante as aulas no meu amado *discman*. Certa vez, o coordenador entrou em sala e apontou pra mim, no meio da turma toda: “tira os fones agora!”. Uma fagulha, era o que bastava. Explodi de um jeito que fui posto pra fora de sala e sai ‘plantando’ uma tremenda ‘mãozada’ na porta. Reflitamos: pra que isso tudo? Eu estava desrespeitando a aula do meu professor e ainda consegui me sentir ultrajado com uma situação que só eu havia criado: deu até vergonha de lembrar. Esse turbilhão de afetos, segundo o autor, constrói o caminho entre a infância e a vida adulta. Relembramos a infância, com ações e sentimentos de criança, mas aspiramos a superação para a chegada à vida adulta.

Do ponto de vista cognitivo, Thomas Armstrong acrescenta a capacidade de refletir de forma abstrata sobre a vida como uma habilidade que se desenvolve na adolescência²⁸⁹. O autor trabalha essa capacidade como um importante instrumento que o adolescente tem para conhecer o mundo. Daí, por exemplo, as operações matemáticas, como as equações, a física e as leis naturais, o apreço por tecnologia, como a internet e os jogos, o interesse por ficções científicas no cinema e assim por diante. Armstrong relata que esse distanciamento possibilita também ao jovem uma visão mais ampla de mundo. Esse fator é o que leva muitos jovens a começar a se interessar por assuntos e movimentos políticos e sociais. Nesse caso, o autor entende que o período traz consigo um desejo de crítica e de solução dos problemas do mundo, o que, infelizmente, não é bem recebido por boa parte da comunidade adulta.

Por fim, a última contribuição que apresento trata de como nossas jovens podendo estar passando por uma carência de contato significativo com adultos²⁹⁰. Armstrong aponta que essa ponte chamada adolescência foi desenvolvida historicamente em diversas culturas através de rituais, de ritos de passagens que visavam a preparação e a formação do jovem para a vida adulta: seja em Esparta, onde o menino era tirado da família e submetido a treinamentos e testes, seja em tribos indígenas onde o jovem vai à floresta e de lá volta um adulto. O autor considera que hoje, salvo algumas culturas antigas ainda existentes, esses ritos se perderam; no máximo temos um baile de formatura ou uma festa de quinze anos. Sobre

²⁸⁹ Ibidem, p. 154-156.

²⁹⁰ Ibidem, p. 149-153.

isso, Thomas Armstrong dialoga que se, por um lado, os jovens não passam por dolorosas provas, por outro, perdeu-se um momento de contato significativo com adultos. Se antes, mesmo que por alguns dias (em alguns casos por anos), o jovem tinha o contato direto com adultos que lhe apresentavam um possível caminho para a vida adulta, nos dias de hoje nem pais e muitos menos a escola parecem conseguir suprir essa demanda. Os adolescentes de hoje estão cada vez mais com seus próprios pares do que com adultos. Diversas são as histórias de pais que ensinavam filhos a pescar, caçar, andar pela cidade, ir ao estádio ou apenas jogarem juntos no final de semana; eu, particularmente, não tive nenhuma dessas experiências por não ter tido a figura paterna presente. Contudo, assim como o autor, acredito que a vida encontra novos caminhos e desvenda seus mistérios de forma particular quando preciso.

Especificamente sobre o espaço, gostaria de apresentar uma breve reflexão. Foi na adolescência que eu ganhei meu primeiro quarto, como já disse. Observo essa como uma relação direta entre espaço e adolescência: o meu espaço. Seja na sala de aula (cada um tem sua cadeira), seja no estádio (cada torcida tem seu local), seja até mesmo no time de futsal (é nesse período que vão se definindo as posições táticas em quadra), a adolescência é um momento de grandes demarcações de espaço. Quando mais novos, vamos começando a nos apropriar do espaço, mas muitas vezes a reboque de alguém. É na adolescência que, acredito, vamos solidificando, ou pelo menos começando o processo de solidificar, nosso espaço no mundo. Importante, nisso, se faz entender todo esse turbilhão biológico, psíquico, afetivo e social que se enfrenta nessa ocupação do espaço.

Findo esse primeira aproximação, mas não sem antes explicar o título da presente seção. Ela faz referência à uma música que escutei bastante na minha adolescência. *Cleanin' Out My Closet* (Limpendo o meu armário, em tradução livre), do rapper norte-americano Eminem, é uma canção que expõe a história de problemas familiares do autor. “Limpar o armário” trata de sair de casa, ameaça comumente feita por adolescentes com mágoa da própria família. Não, não tive nem de perto os problemas que Eminem teve com sua família; mas o mais interessante é como, para mim, àquela época, a música dele dialogava: ninguém nunca entenderia. Nem eu mesmo entendo, lembrando nos dias de hoje.

A seguir, continuo dialogando e construindo como se dá a educação, em sua maioria formal, da juventude em questão.

5.2 O que é o Ensino Médio?

Cabe lembrarmos a escola como instituição; ou seja, ela é expressão de uma educação formal. O ensino médio, pois, é apenas uma subdivisão estrutural desse sistema formal de educação. Portanto, friso que a presente seção se deterá especificamente nesse sistema educacional, formal e institucional onde está inserido o que hoje chamamos Ensino Médio. Todavia, lembramos que esse sistema não é o único a construir os jovens para a vida adulta. No passado, a caça, a guerra, a vivência dos diversos espaços das cidades preparava o adolescente para a vida adulta; hoje em dia, a internet e os grupos de jovens (religiosos, esportivos, políticos) são outros exemplos.

Como primeira consideração sobre a educação na adolescência, relembro que ela foi e é considerada como um período de transição da vida adulta para a infância. Portanto, os olhares e intenções para com essa juventude visavam (e podemos dizer que ainda visam) a um objetivo: a construção do adulto. Com a ajuda de Manacorda²⁹¹, exploramos a educação formal (e não-formal) em diversos períodos da vida humana. O fio conector entre povos e períodos distintos trata de um refinamento educativo, com o adiantar dos anos, visando à formação do jovem para a vida adulta. Chamo de refinamento um aumento da complexidade e uma certa especialização dada aos períodos de ensino dos jovens mais maduros. De forma geral, pelo desenvolvimento proporcionado pela fase da adolescência, assim como hoje, os processos de ensino a que eles eram submetidos eram mais complexos que os da infância; por exemplo: no período clássico (Grécia e Roma), à infância era destinada o ensino das primeiras letras; já ao adolescente eram apresentadas as incipientes ciências, bem como ao preparo do corpo e da vida política. Esse desenvolvimento, podemos interpretar, é plausivelmente linear durante boa parte da história.

Com a complexidade da vida, que já muito citamos, é que surgem necessidades específicas para atender a sociedade. Na educação, por exemplo, desenvolvem-se as universidades no começo dos anos 1200²⁹² e mais à frente o ensino seriado, uma criação própria do modelo disciplinar que Michel Foucault já nos retratou:

Pouco a pouco - mas principalmente depois de 1762- o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob olhares do mestre [...] [tem-se] alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente [...] Movimento perpétuo onde os indivíduos substituem uns aos outros, num espaço escondido por intervalos alinhados²⁹³.

²⁹¹ MANACORDA (1989).

²⁹² Ibidem, p. 145.

²⁹³ FOUCAULT (1998, p. 125-126).

Com a contribuição de Foucault, podemos interpretar os sistemas de ensino como respondendo a essa demanda por aumento de uma eficiência educacional. Daí, por exemplo, as nomenclaturas, que já expõem essa seriação: o ensino primário (primeiro), secundário (segundo), terciário (terceiro); atualmente educação básica e educação superior (como que numa escala). A partir daqui, para melhor detalhamento, situo-me em nossa realidade nacional.

No Brasil, o que hoje chamamos Ensino Médio já recebeu outras nomeações. Nelson Piletti²⁹⁴ faz um breve histórico do que já foi o que antes se denominava 2º Grau. Importante, por primeiro, demarcarmos que sua configuração (duração, faixa etária, conteúdos etc.) não se manteve a mesma nos diferentes períodos. Segundo o autor, no período colonial tratava-se de uma formação provida pelos jesuítas de nove anos, sendo chamada de ensino secundário (destinado aos adolescentes de 10 a 18 anos), continuação do ensino primário (obrigatório a todos). Piletti informa que o ensino secundário foi o que mais sofreu reformas no país, nada menos do que vinte tentativas modificaram sua estrutura²⁹⁵. A primeira delas, em 1759, visou tirar o poder dos jesuítas e criou as “aulas-régias”, uma espécie de programa de aulas avulsas onde cada disciplina agia isoladamente. Apesar das intervenções (e mesmo o modelo jesuíta), o ensino secundário era pobre em termos de uma sistematização.

A fragmentação do ensino secundário persistiu até idos da década de 1830, quando foram criados os primeiros liceus provinciais (Rio Grande do Norte, Bahia e Paraíba) e o Colégio de Pedro II, fundado no Rio de Janeiro em 1837. A criação dessas instituições visou reunir as aulas avulsas sob uma mesma organização; surge, então, o ensino seriado, dividido em anos (sete), tendo o Colégio de Pedro II como referência. Contudo, Piletti ressalta que até o fim da monarquia, não só o ensino seriado não foi colocado em prática de forma geral, como também o próprio ensino secundário não tinha grande credibilidade, pois era usado apenas como preparação para a entrada nas escolas superiores (muitos alunos nem terminavam todos os anos, ingressando o mais rápido possível no ensino superior)²⁹⁶.

Durante a chamada República Velha (1889-1930), manteve-se o ensino secundário como preparação para o ensino superior (sendo em alguns momentos condição obrigatória ao ingresso) além de propiciar certidão (em caso de 5 anos de curso) e diploma de bacharel em ciências e letras (se o curso de 6 anos)²⁹⁷. Em 1931, o sistema de ensino é alvo da primeira legislação oficial que visava sistematizar o ensino brasileiro; ela é a Reforma

²⁹⁴ PILETTI (1998).

²⁹⁵ Ibidem, p. 22-23.

²⁹⁶ Ibidem, p. 28.

²⁹⁷ SANTOS (2010).

Francisco Campos²⁹⁸. A reforma em duas dimensões: dividiu o ensino secundário em dois ciclos (também chamados ginásio e colégio), sendo o primeiro o que hoje chamamos de ensino fundamental II e o segundo o ensino médio; e criticou a visão que se tinha do ensino secundário como apenas de preparação ao ensino superior (função propedêutica), adicionando assim a finalidade formativa do ensino secundário (mas apenas no primeiro ciclo; o segundo ainda seria voltado à função propedêutica)²⁹⁹. Paralelamente, desenvolveu um ensino secundário técnico voltado às camadas populares que, se cursado, impedia o aluno de buscar o ensino superior³⁰⁰. Aqui, cabe salientarmos mais uma vez, a histórica divisão entre educação intelectual e educação manual.

Em 1942, temos a Reforma Capanema, que divide o colégio (segundo ciclo do ensino secundário) em dois tipos: colégio clássico e o científico. Sob a liderança de Anísio Teixeira, na década de 50 buscou-se acabar com a divisão entre o ensino técnico e o ensino acadêmico, permitindo a todos o ingresso no ensino superior; em 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) onde, textualmente, diz que “a educação de grau médio, em prosseguimento a ministração na escola primária, destina-se à formação do adolescente”³⁰¹.

A chegada da Ditadura Militar alavancou o ensino técnico. A Lei nº 5.692/71 soma o antigo primário com o ginásio (primeiro ciclo do secundário) e nomeia como 1º Grau; o antigo colégio, portanto, transforma-se no 2º Grau. Para além, a lei estabelece o ensino técnico como compulsório para o 2º Grau (medida que foi derrubada anos depois). A constituição de 1988, por outro lado, renomeia o 1º Grau como ensino fundamental e o 2º como ensino médio³⁰² e garante a obrigação e gratuidade do ensino; em 1996, vemos instituída a LDB que hoje regulamenta o ensino médio, no artigo 10 inciso VI, como prioridade dos estados.

Tratamos, de forma superficial, alguns eventos que formularam o que chamamos hoje de Ensino Médio. Para além dos aspectos burocráticos, cabe-nos avaliar os determinantes históricos que construíram cada momento. A República Velha, por exemplo, dividida entre militares e oligarcas, por certo não surpreende ter relegado patamar ínfimo à dimensão educacional brasileira. Já com a chegada de Vargas, vemos uma primeira estruturação, com

²⁹⁸ Sobre isso, julgo uma observação válida feita por Piletti (1998): a grande maioria das reformas feitas na educação, além de autoritárias, feitas de “cima para baixo”, são personalistas, levando inclusive o nome do ministro que a fez. Sugere o autor que parecia necessário a cada novo burocrata uma reforma com seu nome, seu toque especial, sem no entanto nenhuma efetividade de mudança real no ensino.

²⁹⁹ CURY (1998, p. 77-78).

³⁰⁰ SANTOS (2010).

³⁰¹ Ibidem.

³⁰² CURY (1998, p. 79-80).

vistas a desenvolver o país (lembramos do nacionalismo da época). Já no período democrático subsequente podemos compreender alguns avanços, interrompido pelo golpe militar de 64 e seu projeto de desenvolvimento técnico-industrial. A fase de redemocratização avança em alguns pontos, mantém outros e às vezes parece retroceder. Mesmo em período de democracia, contudo, parecem a educação, a escola e o ensino médio ainda espaços antidemocráticos por essência.

No breve histórico que fizemos, pudemos compreender um dos principais debates acerca do ensino médio: qual a sua finalidade, a sua identidade, o seu objetivo? Piletti ressalta um fator que muito influencia sua autonomia: o vestibular³⁰³. Por ser uma exigência para o ingresso no ensino superior, o vestibular induz escola, professores e alunas a um mesmo fim (que nos dias de hoje é muito almejado, por sinal). A LDB vigente³⁰⁴, no título V, capítulo II, seção IV e IV-A, trata do Ensino Médio. Contudo, suas prescrições normativas não expressam a realidade da educação brasileira. A “formação ética” e o “pensamento crítico” podem dar lugar à preparação para o vestibular e para provas de instituições nacionalmente conhecidas; a “compreensão do significado da ciência, das letras e das artes” só vai ser trabalhada se cair no ENEM³⁰⁵.

Outro elemento a ser colocado tem história e influência no contexto atual: a universalização do ensino médio. Sabrina Moehlecke afirma que a expansão do ensino médio foi intensa em meados da década de 1990 por influência da também expansão do ensino fundamental. Contudo, passados quase duas décadas desse processo, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, e do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontam que muitos alunos ainda não estão no ensino médio ou estão fora da faixa etária comum (no Nordeste, 60% dos alunos tem mais de 18 anos)³⁰⁶. Os dados da autora relevam outras características importantes: biblioteca e quadra de esportes, que ainda não são itens universais nas escolas, e a taxa de conclusão do ensino médio, que gira em torno de 50%, são alguns exemplos.

O que temos hoje é uma sala de 5m x 10m com quarenta alunos em diferentes estágios de amadurecimento e apenas um professor para realizar o maravilhoso sonho da educação brasileira. Não é difícil imaginar os desgastes que um cenário como esse apresenta,

³⁰³ PILETTI (1998, p. 48).

³⁰⁴ Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

³⁰⁵ A partir de 2009, o ENEM passa a ser a ferramenta amplamente utilizada como vestibular em grande parte das instituições de ensino superior públicas. Para mais informações, acesse o edital do ENEM 2014: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2014/edital_enem_2014.pdf (acesso em 25/05/14).

³⁰⁶ MOEHLECKE (2012, p. 42-43).

seja para alunos, seja para professores. O alerta, então, é emergente, se quisermos um novo panorama para o ensino médio.

Debate histórico e ainda atual trata da Educação Profissional. Sobre ela, Piletti acerta na pergunta: “A quem interessa que o trabalhador reduza sua vida ao trabalho, inclusive na escola?”³⁰⁷. O estado do Ceará, com incentivo do governo federal, no ano de 2008 inicia a Rede Estadual de Educação Profissional. Nas palavras do próprio sítio da Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), a proposta

[...] visa qualificar o projeto pedagógico das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, com o objetivo de preparar o jovem para enfrentar os problemas da vida cotidiana, através de uma formação global que dê conta das demandas e das transformações contínuas que passam a sociedade, a economia e o mundo do trabalho³⁰⁸.

Conheci um pouco da realidade dessas escolas nos últimos meses. Realizei estágio supervisionado em duas escolas profissionais, como são popularmente conhecidas. Conversei com alunos, com professores e observei um pouco o cotidiano dessas escolas. Avanços são nítidos em certos pontos, mas trazem consigo práticas estéreis na minha avaliação. Elas são, ainda, minoria na rede estadual; portanto, não são todos os alunos que podem nela ingressar e isso gera a primeira prática estéril: a seleção. Essa seletividade visa garantir uma qualidade do público discente em todos os sentidos. Seguem nessa esteira a rigidez disciplinar e a sobrecarga de exigências (o “aluno profissional”). Nomeio essas práticas como estéreis (que não dão filhos, frutos, perspectivas para o futuro), pois elas, em suma, mantêm os mesmos erros e as mesmas táticas falhas na solução desses erros. A seletividade, por exemplo, me parece uma venda nos olhos, para que possamos ignorar que existe uma imensa massa de estudantes que não atendem nossos parâmetros, quando, a bem da verdade, nós é que não atendemos os parâmetros deles. Ao dobrar a esquina, aquele que ignoramos imporá presença empunhando um caco de vidro e cobrará nosso desprezo: estejamos prontos para pagar.

Ainda sobre educação profissional, o debate também se construiu sob outros termos: terminalidade *versus* continuidade³⁰⁹. Ou seja, deve o estudante sair do ensino médio sem precisar mais de nenhuma formação ou deve ele continuar a se formar? Os termos mudam, mas, pelo menos a mim, parece que o debate é sempre o mesmo: o que fazemos com o ensino médio? A resposta é incerta, mas talvez tenhamos êxito quando nos preocuparmos com o que não devemos fazer com nossos jovens. Tomemos, por exemplo, o interesse por

³⁰⁷ PILETTI (1998, p. 52).

³⁰⁸ Disponível em <http://portal.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/6681-veja-mais-eeep> (acesso em 25/05/14).

³⁰⁹ PILETTI (1998, p. 66).

assuntos políticos que citamos na seção anterior. Frequentemente taxados e diminuídos a simples “rebeldes sem causa”, a juventude adolescente passa por esse choque: por um lado, o desejo de mudar; por outro, a repressão desse desejo (às vezes, até sem motivo). Assevero que construímos um caminho que subtiliza e subvaloriza a contribuição que esses jovens podem dar ao mundo. Atirar pedras, quebrar portas de banco, pichar muros não resolvem por si só uma série de demandas da nossa sociedade. Porém, a simples repressão dessas atitudes também em nada contribuirá com o processo, a não ser de um ponto de vista de domesticação e disciplinamento (fatores que devemos abominar).

E o mundo do trabalho, como os jovens podem encontrar amparo no ensino médio? Em minha opinião, o amparo que podemos proporcionar está muito além de ensiná-los a pregar um prego. E isso não quer dizer que ignoremos a técnica, pelo contrário. O jovem precisa ser preparado tecnicamente para ser um trabalhador, mas essa técnica advinda da escola deve ser uma técnica para que ele se transforme em um trabalhador ativo, conhecedor do mundo do trabalho, das determinantes que irão influenciá-lo na labuta diária. Sim, acredito sim que entender a relação patrão x empregado, a história e a atualidade própria das relações de trabalho e as leis trabalhistas são de fundamental importância para a formação da juventude. Quando a pregar pregos, isso cabe ao marceneiro. Não era essa a forma da educação para o trabalho no passado? E, de um ponto de vista lógico, existe melhor espaço para aprendizado do trabalho do que o próprio local de trabalho? Cabe-nos, daí, a reflexão de como estimular a inserção desses jovens. Como indicativo, aponto que a remuneração é necessária (tudo que um adolescente quer, muitas vezes, é a independência financeira) e a carga horária, que deve possibilitar tempo hábil para escola e não gerar fadiga física e psicológica.

Sobre a sexualidade e a afetividade de nossos adolescentes, um chamado: não podemos por mais nenhum momento ignorar essa dimensão. E não podemos também ‘rebaixar’ o diálogo: nossos adolescentes não são crianças! A escola de hoje já possui inserções nesse debate, mas podemos adentrar ainda mais. Diálogos sobre identidade de gênero, sexualidade, opressões, violência sexual e sobre o próprio ato sexual são boas temáticas para o ensino médio que podem encontrar interfaces em diversas disciplinas.

Como fim dessa seção, dedico uma especial atenção à docência no ensino médio. Piletti afirma que foi na década de 30, juntamente com a primeira real estruturação em séries, que surgiram os primeiros cursos superiores destinados à formação de professores do ensino

secundário³¹⁰. Ao contrário de outros estágios do sistema educacional, o ensino secundário construiu seu quadro de docentes com formação na universidade. Nos dias de hoje, superamos essa diferença em todos os níveis, mas outra diferença notória apresenta-se no ensino médio: a especialização. Piletti, reconhecendo as mudanças que os cursos de licenciatura tem passado, afirma que não podemos mais aceitar a formação de professores baseado numa concepção tecnicista de educação³¹¹. Isso se traduz, por exemplo, na falta de formação docente para atuar além da sua área (o contexto da interdisciplinaridade). Além disso, alerta o autor, são indispensáveis os conhecimentos que a área de humanas tem a colaborar com o futuro professor. Sobre isso, corroboro com o autor acreditando que primeiro devemos nos formar como docente; em seguida, como um complemento, virá nossa área específica. Esse entendimento parte de uma noção que ainda construo de forma rudimentar: a educação existe sem professor, mas não existe sem o humano. O professor, então, é apenas um disfarce, uma artimanha que construímos para existir como humanos com outros humanos. No ensino médio, muitas vezes, o que parece prevalecer é a área específica, o território do saber, o espaço de fala, e não a própria fala em si. Aí, talvez, esteja um caminho docente para reconfigurarmos o ensino médio. Relembrando um pouco a reflexão de Armstrong³¹², talvez devamos esquecer um pouco as matrizes, os cloretos de sódio, as orações subordinadas substantivas predicativas, os coeficientes de atrito e as regras do vôlei; sejamos apenas um contato significativo para nossas adolescentes.

Não esgoto, nem de perto, todos os temas que perpassam as questões do ensino médio. Vasta é a literatura sobre; ao leitor que se interessar mais por essas questões, fica o meu incentivo para novas jornadas nesse espaço sideral dos adolescentes. Por hora, encerro essa nossa conversa; minha namorada afirma que eu me alongo demais. Devo concordar, pelo menos em parte (que é um todo). Adiante, um olhar mais específico sobre a educação física no ensino médio.

5.3 A Educação Física na era da adolescência

Tentemos, a partir de agora, conectar a Educação Física com os dilemas do ensino médio. O que teria ela a contribuir para a formação da cidadania, por exemplo? Ferreira e Castellani Filho afirmam que a relação entre cidadania e Educação Física se deu,

³¹⁰ PILETTI (1998, p. 124).

³¹¹ Ibidem p. 129.

³¹² ARMSTRONG (2011).

historicamente, de forma velada³¹³. Os autores expõem o percurso histórico da área para apresentar como as características empregadas visavam um projeto de cidadão dócil, controlável, além de afirmar elementos de uma cultura de opressão. O disciplinamento militar, a medicina higienista e o machismo são exemplos concretos que ainda hoje parecem permanecer. Sobre isso, cabe pergunta que deve sempre se manter viva: qual a formação que queremos? O que nos interessa mais? Uma aluna que siga as regras do jogo ou que crie novas regras para o jogo? Um aluno que busque a beleza corporal ou que questione esse conceito?

Avançemos sobre o debate de educação sexual e de gênero. Silvane Fensterseifer Isse inicia seu trabalho com uma constatação própria dos alunos:

Estudar o corpo ou refletir sobre ele, na escola, foi claramente relacionado às disciplinas de biologia e ciências ou a palestras com profissionais da saúde, como médicos, nutricionistas ou enfermeiros³¹⁴.

A dimensão da sexualidade e do gênero está diretamente conectada com o corpo. Mas, vejamos, se nem do corpo ainda nos apropriamos, como podemos avançar? A autora continua explorando essa noção de corpo na escola. Corpo como coisa que carregamos, que temos, depósito de órgãos, corpo funcional, mecânico, corpo desprovido de “sexo, cor, forma, peso, idade ou desejo”³¹⁵. Ao que parece, temos um dos temas mais férteis para o ensino médio e não o exploramos. Seja pelo viés biológico, seja na dimensão política, cultural ou social, o corpo é um assunto que grita por nossa atenção.

Aliado a esse debate sobre corpo, a sexualidade e os temas de gênero são importantes elementos que podem se constituir como foco de um trabalho em educação física escolar. Guacira Lopes Louro, referência nos estudos sobre gênero e sexualidade, aponta um ponto de diálogo nesse tema: a noção de diferença³¹⁶. Diz a autora que essa noção é sempre marcada pela noção da não diferença. Ou seja, se algo ou alguém é diferente, existe outro algo ou alguém que não é, posto que é, na verdade, “normal”. Louro expõe com isso a realidade de nossas escolas: quantos “diferentes” temos em nossa sala? Como trabalhamos a diferença? A diferença exclui ou inclui? O que fazer com o menino que não gosta de futsal, que sempre fica de fora do jogo e que é oprimido pelos colegas? Complementa a autora com a necessidade de

[...] voltar nosso olhar para os processos históricos, políticos, econômicos, culturais que possibilitaram que uma determinada identidade fosse compreendida como a identidade legítima e não-problemática e as demais como diferentes ou desviantes³¹⁷.

³¹³ FERREIRA e CASTELLANI FILHO (2012, p. 146).

³¹⁴ ISSE (2011, p. 226-227).

³¹⁵ Ibidem, p. 231.

³¹⁶ LOURO (2011, p. 64).

³¹⁷ Ibidem, p. 65.

Assevero que não somente a nível político, social ou cultural podemos interferir. Se nossa dimensão de trabalho é o corpo, o que nos impossibilita de explorar o sexo propriamente dito? Discutir prevenção de doenças e de gravidez não planejada e desmistificar dúvidas sobre o ato sexual são tarefas do mundo adulto para guiar a juventude nos caminhos por vezes tortuosos dessa fase. Que tomemos, não só a Educação Física como toda a escola, esse papel como importante contribuição educativa.

A dimensão política e o mundo do trabalho também podem ser examinadas na aula de Educação Física. A primeira, no dado momento que estamos, tem a Copa do Mundo de Futebol como um possível tema; a segunda, por acaso, poderia investigar as pautas tocadas pelo Bom Senso Futebol Clube, movimento dos jogadores do futebol brasileiro, que clama por melhores condições de trabalho e desnaturaliza o senso comum de que todo jogador de futebol é rico, quando na verdade a maior parte deles nem recebe salário³¹⁸.

Esse primeiro panorama que busco criar visa reafirmar uma visão do professor além de sua especificidade, um professor que consiga conectar diferentes perspectivas de mundo: um professor sistêmico³¹⁹. Para o ensino médio, esse parece ser um modelo que pode trazer novos horizontes.

No que tange especificamente à Educação Física, percebe-se certa mudança com o passar do ensino fundamental ao ensino médio: se antes, nossa disciplina era idolatrada pelos alunos, agora não mais. Frequente é o descrédito e o desinteresse para com o fruto de nosso trabalho. Essa, talvez, seja a maior dificuldade específica da área, que soma-se a todas as questões que já trabalhamos: a nossa desvalorização.

Recapitulemos: o ensino médio trabalha com um público em ebulição fisiológica, afetiva e social. O corpo muda, os sentimentos gritam e as pedras quebram portas de bancos nas manifestações políticas. Somados a isso, temos uma escola que não sabe se forma o cidadão, se prepara para o vestibular/ENEM, se ensina uma profissão, se tenta fazer tudo ao mesmo tempo ou se apenas finge cumprir com seu dever (como diz a gíria, “dando uma de João-sem-braço”³²⁰).

E a Educação Física nisso tudo? Parece até covardia. Se a situação já é difícil para o professor de matemática, que tem sua função social reconhecida e apoiada, imagine para nós, professores de uma área que tem o histórico que já comentamos. A tarefa não é fácil,

³¹⁸ Um pouco sobre pode ser encontrado em: <http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2014/05/dilma-recebe-bom-senso-fc-e-diz-estar-estarecida-com-atraso-de-salarios> (acesso em 28/05/14).

³¹⁹ Como nos clama a teoria de CAPRA (2006).

³²⁰ Expressão corriqueira para nomear aquele amigo que finge que não percebe nada, que interpreta que está tudo bem, quando na verdade está faltando a sua parte para pagar a conta do bar.

com certeza, mas o desafio reside na diferença entre conhecer a própria história e ser refém dela. Nossos pais, as mães de nossas alunas, nossos colegas de trabalho, todos podem em uníssonos vozes expressar a famigerada Educação Física esportivista que vivenciaram; contudo, cabe a nós apresentar as novas possibilidades desse corpo em movimento no espaço da escola.

Darido *et al.*³²¹ sintetiza alguns problemas e contextos vividos pela Educação Física no ensino médio: a) a legislação oficial, que deixa brechas para a não participação das aulas; b) a desvalorização da disciplina frente ao vestibular; c) as aulas no contraturno, ou seja, fora do horário normal do aluno; d) a falta de especificidade do conteúdo da área para esse grau de ensino; e) o histórico de insucesso do corpo discente na disciplina em estágios anteriores de ensino; f) falta de material didático teórico; e g) persistente deficiência na formação do professor.

Sobre esses problemas, entendo a solução tomando como ponto de partida a experiência de Walter Roberto Correia³²². A proposta do autor muito me agrada por ter duas características: primeiro, por ter sido uma experiência que saiu do papel para o chão da escola e foi efetivamente colocada à prova; segundo, por ela evidenciar o ponto mais importante da relação educacional, o diálogo.

Walter lança a proposta de planejamento participativo a partir de uma visão aberta de currículo³²³. Ou seja, as decisões sobre o transcorrer da disciplina durante todo o ano são feitas coletivamente pela turma. O autor ressalta que esse não é um processo que isenta ou omite o professor; pelo contrário, uma das desvantagens é justamente sobre como um docente, em sua consciência, pode manter um planejamento diferenciado para dez turmas diferentes. Essas e outras dificuldades nos colocam no caminho das batalhas por melhores condições de trabalho. Para que a educação alcance patamares que desejamos, não podemos continuar a interpretá-la como uma linha de produção fabril.

Outra interessante contribuição da proposta de Correia trata de um processo significativo, apropriado pelo aluno. Isso corrobora diretamente com muito do que estamos apresentando nos últimos tópicos. O período da adolescência é marcado pelo desejo de participação, como vimos antes. Sobre isso, podemos usar nossa dificuldade como um ponto a favor: se os conteúdos a serem trabalhados não são fixados, normatizados, temos a possibilidade de proporcionar uma participação do aluno no processo que nenhuma outra

³²¹ DARIDO et al. (1999, p. 144).

³²² CORREIA (1996).

³²³ Existe uma abordagem teórica para a Educação Física escolar tida como proposta de Aulas Abertas à experimentação. Não identificamos que o autor em questão se apoie nessa abordagem, nem nós efetivamente a colocamos em questão.

disciplina parece ter. Essa conclusão pode ser uma resposta para a falta de interesse por parte dos alunos³²⁴.

Em suma, uma boa parte de nossos problemas pode ser resolvida coletivamente com as turmas. Contudo, existem algumas questões que clamam por soluções mais refinadas. A falta de material didático, não só teórico como prático, demanda uma atenção maior do professor, pelo menos no que diz respeito ao primeiro; nos materiais para as aulas práticas, os próprios alunos podem colaborar novamente³²⁵.

Sobre as aulas no contraturno, apesar de alguns sujeitos ouvidos por Darido *et al.* apoiarem essa medida, inclino-me a acreditar que essa é uma condição que desvaloriza a área. Sobre isso, então, cabe à professora de Educação Física engajar-se nos debates pedagógicos da escola para superação dessa situação. Os fatores relacionados à legislação e a formação do docente são mais complexos, demandando um processo mais alargado na busca de respostas. Todavia, não havemos de cruzar os braços; manter uma postura ativa frente a todas essas questões pode nos suscitar alguns caminhos em curto prazo.

A última questão que devemos trabalhar é o objeto de todo nosso trabalho: o espaço. A educação física no espaço escolar do ensino médio parece não diferir de outras fases de ensino. A quadra poliesportiva é uma unanimidade na escola, sendo talvez a única exceção o ensino infantil³²⁶. Apesar da aparente semelhança, a quadra possui singularidades próprias no ensino médio.

O desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social pelo qual passamos na adolescência nos faz compreender o mundo e o espaço de forma mais complexa e eficiente. As implicações que esse desenvolvimento acarreta para a aula de Educação Física vão desde a importância dos jogos esportivos, agora praticados com algum aperfeiçoamento, necessitando, por isso, de um espaço adequado (a quadra); até o tamanho dos espaços, que agora sempre parecem diminutos frente à crescente capacidade de nossos jovens em ocupá-los.

A educação física no ensino médio possui várias nuances nessa relação com o espaço, mas, em detalhe, uma me parece ser um bom indicativo de reflexão: a citada temática do esporte. Essa afirmação vem da apropriação mais refinada que o adolescente faz do esporte, não só na prática do jogo. As torcidas organizadas, os jogos de videogame, os apelos

³²⁴ Para um estudo, dentre outros, que trabalhe a falta de motivação do público discente, ver CHICATI (2000).

³²⁵ E assim o fazem no exemplo de CORREIA (1996).

³²⁶ Esse quadro pode mudar, se depender do intuito governamental. Desde 2007, junto ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), o governo disponibiliza linha de crédito específica para construção de quadras poliesportivas ou para cobertura das que já existem. Mais informações: <http://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia> (acesso em 28/05/14) ou <http://portal.mec.gov.br/educacaoinfantil/> (acesso em 28/05/14).

mediáticos são alguns exemplos de como o fenômeno esportivo está presente na vida de nossos adolescentes. Nesse quadro, qual o nosso papel docente? Ignorar o esporte, fingir que ele não existe? Não utilizar mais a quadra esportiva? Não realizar os famosos jogos interclasses porque isso iria contribuir ainda mais com uma visão esportiva?

Sobre isso, compartilho com Marco Paulo Stigger o perigo de interpretarmos o fenômeno do esporte de um ponto de vista unitário, homogêneo, como se o esporte de alto rendimento fosse o modelo para todo e qualquer esporte³²⁷. Essa ideia está embasada no princípio de que o simples ato de ignorar o esporte não o fará desaparecer de nossas vidas. Pelo contrário. É precisamente por termos divergências quanto ao esporte que devemos nos posicionar e contribuir com ele.

Tenho plena confiança que há muito no esporte para explorarmos. Em especial, sobre o espaço do esporte, a quadra. Identificando-a como um templo da prática esportiva, talvez seja por ela que iniciemos uma proveitosa maneira de construir outro esporte na escola. Imaginemos o basquete com as cestas no centro da quadra, ou o vôlei com duas redes, o futsal com quatro traves. Façamos da quadra um espaço para todas, e não para os melhores. Que possamos jogar descalços, calçados ou pendurados uns nos outros. Talvez um dia, com cuidado e atenção, joguemos água e sabão: vamos brincar de deslizar! Talvez até futebol de sabão: na hora de cair, o bumbum recheado de carne e as mãos ágeis estão aí pra amortecer, usem! O que pode a quadra?³²⁸ O que nós podemos?

A quadra não é limite. O limite, frequentemente, está em nós. Contudo, não haveremos de acreditar que tudo podemos realizar com a quadra. A mediação está em balancear o limite; nós o temos, mas a quadra também. Existem muitas práticas que são impossibilitadas em uma quadra. O piso de uma quadra é dura, não amortece quedas; a acústica de uma quadra é péssima, além de ser sujeita a forte influência sonora externa; a privacidade de uma quadra é pouca, quando não nula; a quadra é invariavelmente suja, quase impossível de se manter limpa, o que prejudica, por exemplo, experiências diretas no solo; a quadra é suscetível ao clima do ambiente externo, até mesmo à chuva e assim por diante.

³²⁷ STIGGER (2005, p. 104). Sobre isso, resalto que não sei bem se o termo apropriado é “esporte”. Acredito que, se não falamos de uma prática institucionalizada, estamos falando na verdade de “jogo”. No presente trabalho, não adentraremos esse debate, mas com certeza no futuro esse será um dos objetos que pretenderei conhecer melhor.

³²⁸ A título de curiosidade, compartilho uma experiência que conheci por acaso: a quadra de LED. Sua superfície é feita por uma espécie de vidro emborrachado e por baixo a luz marca as linhas da quadra (que podem ser modificadas por computador). Veja mais em: <http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2013/01/quadra-poliesportiva-ganha-piso-de-led-que-permite-alterar-marcacoes.html> (acesso em 15/05/14).

Afirmar que a quadra tudo pode nos deixa reféns: se tudo pode a quadra, pra que mais? O diálogo, em minha opinião, está justamente em saber que ela é mais do que se acredita, mas também não é tudo.

Por hora, pretendo encerrar esse penúltimo capítulo. No próximo e derradeiro, de forma livre, desprendida, mas consciente, tentarei resgatar o que ficou de toda a nossa jornada. À cara leitora persistente, ao caro leitor determinado: gratidão por me acompanhar.

CONCLUSÃO

“Sertão, a tua beleza é tanta, que o poeta canta, canta e inda fica o que cantá”.

(Patativa do Assaré, poeta popular cearense)

Procurei bastante outra palavra título para esse abraço gostoso de despedida. Talvez desfecho, como se tudo tivesse sido uma perspicaz peça de teatro. Quem sabe fechamento, mas achei que ela era uma palavra muito bruta (e de brutalidade, basta o resto da vida, não é não?). Optei pela clássica conclusão, já que iniciei com a também clássica introdução. Tenho esse jeito meio moderno, pra frente, mas às vezes coloco um paletó.

O que começa e o que termina; o que morre e o que vive; o que expande e o que retrai. Coelho Netto³²⁹ nos disse que a oposição binária (lógica formal criada por Aristóteles) é a forma de conhecimento mais simples e abrangente possível. Uma dada coisa ou é ou não é alguma coisa. Ou eu sou o André ou eu não sou o André. Ou é dia ou não é dia. Ou sim ou não sim. Aparentemente, basicamente tudo pode encaixar-se nessa lógica.

Apesar dos limites dessa formulação, construo cada vez mais uma noção de vida balizada por essa concepção. A ideia de que tudo se organiza entre dois pontos antagonistas em constante luta por equilíbrio³³⁰. Tudo na vida, então, trata de como se movimentam e se comunicam esses dois polos na incessante tensão que busca uma estabilidade.

O presente capítulo visa se situar mediante dois polos: o que fica e o que vai para mim e para você, que me acompanhou durante todas essas páginas. O que fica é o que se leva; põe-se no bolso do casaco, na pasta no armário, na gaveta do birô. O que vai é o que se deixa; esquece-se ou apenas escolhe-se não levar, seja para não carregar mais peso ou simplesmente porque não tem serventia alguma. Esse exercício é mútuo; o fazemos eu e você, concomitantemente: o que fica, vai; o que vai, fica.

Estudamos o espaço e percebemos quão complexo ele é. Ao que parece, ele não é apenas um quarto, um restaurante ou um manicômio. O espaço é mais do que uma cozinha ou do que um salão de beleza. O espaço é intrinsecamente as relações entre a igreja, o padre, os fiéis e a religião. Frisemos, o espaço não é soma: o espaço é um sistema.

O espaço é fala. E é fala de um povo, em um dado período nesse espaço. O espaço é mediado pela experiência humana. Se estou em um espaço, fora dele é outro espaço que não o meu. Qual espaço é interior e qual espaço é exterior? Para quem?

³²⁹ COELHO NETTO (1979).

³³⁰ CAPRA (2006) formula um modelo na mesma linha.

O espaço tem cheiro, som, movimento. O espaço tem regras, normas, controle. Tem espaço que nem tem espaço pra todo mundo, mesmo sobrando espaço. O espaço não caiu do céu: ele foi conquistado, ou até mesmo usurpado.

O espaço é espaço de aprender. E de ensinar. E de fingir que se aprende e fingir que se ensina. O espaço é fingimento, então? E pra fingir precisa de espaço? Precisa. Tudo precisa de espaço. Cada um tem seu espaço: alguns ficam na frente, outros ficam atrás e quem estiver com sono pode dormir.

O espaço é espaço de correr, de saltar e de tropeçar. Se for pra cair, caia; se for pra levantar, levante; agora se estiver em dúvida, dê dez voltas correndo na quadra. Cochilou leva um gol; o gol é espaço do goleiro, a bola entra de metida.

Vai todo mundo pro espaço, digo logo! O espaço é meu, eu faço o que eu quiser. Se eu quiser eu quebro o espaço, abandono o espaço ou chamo a minha mãe: todas as hipóteses resolvem, tem espaço para todo mundo, mudei de ideia.

O que fica é a poesia, o que vai é o poeta. Ou é o contrário? Tá tudo muito confuso. Essa soma de palavras parece que está meio errada. E está mesmo! Não!, as tintas e os papéis não conseguem imprimir o que fica e o que vai. Só quem expressa essa resposta é a vida.

Em todo discurso livre de explicação e delimitação certa, conclusiva e finita, alguém murmura: “não disse nada com nada”. Não existe afirmação mais certa. É verdade: se eu quisesse dizer que o céu é azul, escreveria “o céu é azul”. Mas eu não quero dizer nada com nada, porque o discurso cansa, às vezes.

Saio desse trabalho com certo pesar por ter dado muita ênfase ao discurso. Contudo, ressalvo que tentei fazer um discurso andarilho, que explorasse os diferentes espaços que me formaram, dos estágios à vivência de rua quando moleque. Sobre transitar, gosto bastante das palavras de Amyr Klink:

Um homem precisa viajar. Por sua conta, não por meio de histórias, imagens, livros ou tv. Precisa viajar por si, com seus olhos e pés, para entender o que é seu. Para um dia plantar as suas próprias árvores e dar-lhes valor. Conhecer o frio para desfrutar do calor. E o oposto. Sentir a distância e o desabrigo para estar bem sob o próprio teto. Um homem precisa viajar para lugares que não conhece para quebrar essa arrogância que nos faz ver o mundo como o imaginamos, e não simplesmente como é; que nos faz professores e doutores do que não vimos, quando deveríamos ser alunos, e simplesmente ir ver³³¹.

Apesar dos pesares, saio dessa jornada com o maior aprendizado de minha vida. A experiência da escrita, apesar de cansativa, faz nascer o sol com um raiar diferente. Um

³³¹ Trecho de seu livro que ele lê no final do documentário Amyr Klink – Mar Sem Fim (2000, de Breno Silveira).

sentimento de que podemos mais, de que conhecer o mundo, mesmo que de forma aproximada, é delicioso.

Cometi sérios erros durante todo o mergulho, disso não tenho dúvidas. Espero, porém, que tenham sido erros novos. Esse é o motor: não busquemos acertar. Busquemos errar, mas de maneira nova. Errar do mesmo jeito é que não dá mais.

Tenho por intenção institucionalizar esses escritos para que eles possam se espalhar como areia de duna. Um livro que fique em sua morada, a biblioteca. Livro não foi feito pra enfeitar parede de quarto; livro é areia. Areia foi feita pra voar; ela só fica no chão para esperar a próxima ventania que vai lhe dar carona.

Espero, porém, revisar essas letras com o olhar de dentro do espaço escolar. Não podemos mais criar teorias, desfilar abordagens, manufaturar métodos sem na escola estar. Não defendo uma severa noção de que apenas os sujeitos de uma realidade tem poder de fala. Contudo, cabe mais cautela e menos julgamento por parte dos olhares que estão de fora.

Raul Seixas disse, certa vez, que poderia estar contente porque tinha um emprego, era um dito cidadão respeitado e ganhava quatro mil cruzeiros por mês. Contudo, nada menos do que abestalhado, ele conclui: eu é que não me sento no trono de um apartamento, com a boca escancarada, cheia de dentes, esperando a morte chegar³³².

O ouro de tolo é o fim. O movimento não cessa. O desvirar de cada página é um folhetim transitório; entra em combustão depois de lido. Restam cinzas e calor: façamos bom proveito. Que o desvelar da última página corresponda ao desejo primeiro: obrigado pelas respostas; parabéns pelas novas perguntas.

³³² Ouro de tolo, canção de 1973, no álbum Krig-ha, Bandolo!.

EPÍLOGO: EM REDOR DO BURACO TUDO É BEIRA

Bate quase três da manhã. Disse para mim mesmo que terminaria e vou terminar. Mais precisamente, com um linguajar que gosto de usar: vou finalizar essa chibata!

Iniciei o processo que deu resultado a esse trabalho ainda em dezembro de 2013. Timidamente, comecei 2014 buscando mergulhar com toda força, mas foi apenas no mês de fevereiro que eu caí no mar.

Ondas revoltosas e certa calma alternaram-se. O computador quebra, o corpo adoce; os amigos incentivam, a namorada se torna a pessoa mais compreensiva do mundo inteiro! São muitas emoções mesmo, Galvão Bueno.

Passados quatro meses de fluxos e refluxos, orgulho-me de todo o processo. Sabia que não seria fácil, disseram-me que não seria fácil e, no final, não foi fácil. Contudo, a tática é relaxar que dói menos. Ou como diz o filósofo cearense Falcão, “é dando que se recebe”.

O título do meu epílogo vem de Ariano Suassuna, romancista paraibano. Disse ele, em um vídeo famoso na internet, que um jovem roqueiro fez uma canção para tentar convencê-lo a gostar de rock. Eis que aquele simpático senhor de sei lá quantos anos começa a cantar, no ritmo do rock e fazendo o gesto como se estivesse tocando guitarra. O meu título é um dos versos na música que o jovem roqueiro canta à Suassuna.

Não sei se o jovem roqueiro teve noção da profundidade de seus versos. Eu, particularmente, tive e por isso utilizo-os para encerrar meu trabalho.

Capra³³³ trabalha os opostos da vida através da tradição oriental: o yin e o yang. No meu caso, prefiro o buraco e a beira. O buraco e sua beira são os meus polos antagônicos da vida: ou você está no buraco, ou você está na beira. A beira significa o não buraco, posto que tudo ao redor de um buraco é tudo beira. Onde você está? No buraco ou à beira dele? Parece piada, mas no final é uma reflexão sorrateira. Muitas vezes eu disse que estava em uma jornada, em um mergulho no mar ou voando pelos ares. Tudo falso. Eu, na verdade, sai da beira e pulei num buraco. Daqueles escuros, amedrontadores. Valeu a pena.

Encerro. Imensa gratidão pela companhia. Que toda essa queda buraco abaixo possa expressar o André que a escreveu.

³³³ CAPRA (2006).

REFERÊNCIAS

- ALTMANN, Helena. Educação sexual e primeira relação sexual: entre expectativas e prescrições. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 15(2): 333-356, maio-agosto, 2007.
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez Editora, Editora Autores Associados, 1980.
- _____. **O que é científico?**. São Paulo: Editora Loyola, 2007.
- ARMSTRONG, Thomas. Adolescência: aventuras na hora lusco-fusco. In: _____. **Odisseia do desenvolvimento humano: navegando pelos 12 estágios da vida**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011 (p. 143-163).
- AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de. MALINA, André. Memória do Currículo de Formação Profissional em Educação Física no Brasil. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129-142, jan. 2004.
- BALZANO, Otávio Nogueira. PEREIRA FILHO, José Mário. SILVA, Francisco Alexandre da. Programa de treinamento tático ofensivo no futsal através de jogos condicionados. Parte I. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires - Año 15 - Nº 147 - Agosto de 2010.
- BARGUIL, Paulo Meireles. **O homem e a conquista dos espaços: o que os alunos e professores fazem, sentem e aprendem na escola**. Fortaleza: Gráfica e Editoria LCR, 2006.
- BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.
- _____. Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.19, n.3, p.183-97, jul./set. 2005.
- BEZERRA, Fabrício Leomar Lima. **O ensino e a aprendizagem do sensível na Licenciatura em Educação Física: indícios de uma formação estética**. Monografia (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Educação Física e Esportes: Fortaleza, 2013.
- BRACHT, Valter. Mas afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "o que é Educação Física". **Movimento** (Porto Alegre), v. 2, n. 2 p. I-VIII, 1995.
- _____. Esporte, história e cultura. In: PRONI, Marcelo Weishaupt. LUCENA, Ricardo de Figueiredo. (orgs.). **Esporte: história e sociedade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- _____. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3ª ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BREGOLATO, Roseli Aparecida. **Textos de educação física para sala de aula**. Cascavel, PR: Assoeste, 1994.

- BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.
- CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- CAVALCANTE, Sylvia. A porta e suas múltiplas significações. **Estudos de Psicologia** (UFRN), Natal - RN, v. 8, p. 273-280, 2003.
- CHICATI, Karen Cristina. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física**, UEM (Maringá), v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.
- COELHO NETTO, José Teixeira. **A construção do sentido na Arquitetura**. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo, SP: Cortez, 1992.
- CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias. GOMES, Paulo Cesar da Costa. CORREA, Roberto Lobato. (orgs.). **Geografia: Conceitos e Temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008, p. 15-47.
- CORREIA, Walter Roberto. Planejamento participativo e o ensino de Educação Física no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. n.2, p.43-48, 1996.
- CRUZ, Guilherme Amorim de Moraes. Espaço físico e suas condições: o espaço de ensino da educação física nas escolas públicas, fazendo uma comparação com as escolas particulares de aracaju-se. In: VI Colóquio International 'Educação e Contemporaneidade', 2012, São Cristóvão-SE. **VI Colóquio International "Educação e Contemporaneidade"**, 2012. p. 01-15.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**. n. 27. Belo Horizonte, julho, 1998.
- DACOSTA, Lamartine Pereira. Uma questão ainda sem resposta: o que é Educação Física? **Movimento** (Porto Alegre), v. 3, n. 4, p. I-XIV, 1996.
- DAMAZIO, Márcia Silva. SILVA, Maria Fátima Paiva. O Ensino da Educação Física e o espaço físico em questão. **Pensar a prática**, 11/2: p. 197-207, maio/ago. 2008.
- DARIDO, Suraya Cristina. GALVAO, Zenaide. FERREIRA, Lilian Aparecida. FIORIN, Giovanna. Educação Física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, v. 50 n. 2, São Paulo, p.138-144, 1999.
- DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. **Revista da FAEBA**. Salvador, n.13, jan./jun. 2000, p.151-160.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia** (Natal), Natal, RN v.8, n.2, 2003, p. 309-319.

_____. Psicologia e Arquitetura: em busca do locus interdisciplinar. **Estudos de Psicologia** (Natal), Natal, RN, v. 2, n.2, p. 349-362, 1997.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Tradução de Leandro Konder. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Escola-espço e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao. ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998 p. 19-57.

FERREIRA, Flávio Cremasco; CASTELLANI FILHO, Lino. Escola e Formação para a Cidadania: qual o papel da Educação Física?. **Movimento**, Porto Alegre (online), v. 18, n. 04, p. 135-154, out/dez 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

FRAGO, Antonio Viñao. Introdução. In: FRAGO, Antonio Viñao. ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998a p. 7-17.

_____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao. ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998b p. 59-139.

FURTADO, Fernando Campos. **Está chovendo, prof. de educação física?: recreação em sala**. Belo Horizonte: Gráfica do CEFETE-MG, 1994.

GALLO, Sílvio. Disciplinaridade e transversalidade. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 165-179.

GASPAR, Alberto. A educação formal e a educação informal em ciências. In: MASSARANI, Luisa. MOREIRA, Ildeu de Castro. BRITO, Fátima. (orgs.) **Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil**. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fórum de Ciência e Cultura, 2002, p. 171-183.

GAYA, Adroaldo. Mas afinal, o que é Educação Física? **Movimento** (Porto Alegre), v. 1, n. 1, p. 29-34, 1994.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **O que é pedagogia**. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. A volta ao que parece simples. **Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 2 p. XV-XVII, 1995.

GROSSMAN, Eloísa. A adolescência através dos tempos. **Adolescência Latinoamericana**, v. 1/2, p. 68-74, 1998.

GÜNTHER, Hartmut. Mobilidade e *affordance* como cerne dos Estudos Pessoa-Ambiente. **Estudos de Psicologia** (UFRN), Natal, v. 8, n. 2, p. 273-280, 2003.

HALL, Edward T. **A dimensão oculta**. Tradução de Waldéa Barros. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HENKES, Silvana Lúcia. A propriedade privada no século XXI. **Sequência** (UFSC), v. 49, n.1, p. 113-134, 2004.

ISSE, Silvane Fensterseifer. Aula de educação física não é lugar de estudar o corpo!?. **Movimento**, UFRGS (online), v. 17, n. 02, p. 225-237, abr/jun 2011.

ITTELSON, W. H., PROSHANSKY, H. M., RIVLIN, L. G., & WINKEL, G. H. Homem ambiental. Série: **Textos de Psicologia Ambiental**, nº 14 (tradução de J. Q. Pinheiro). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, p. 1-9, 2005.

LIMA, Homero Luis Alves de. Epistemologia, Relativismo e Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 1, p. 65-77, set. 2000.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 03, n. 04, p. 62-70, jan./jul. 2011.

LOVISOLO, Hugo. Mas afinal, o que é Educação Física?: a favor da mediação e contra os radicalismo. **Movimento** (Porto Alegre), v. 2, n. 2 p. XVIII-XIV, 1995.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A dicotomia teoria/prática na educação física. **Motrivivência**, ano VII, n. 8, p. 73-78, dez. 1995.

MARTINEZ, César Augusto Ferrari. Por uma pedagogia do espaço. **Boletim Gaúcho de Geografia** (UFRGS), n 39, p. 75-84, julho de 2012.

MATOS, Marcelo da Cunha. O espaço físico escolar em foco: por uma geografia da Educação Física. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 16, Nº 164, Enero de 2012.

MOEHLECKE, Sabrina . O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação** (online), v. 17, n. 49, p. 39-58, jan.-abr. 2012.

MOREIRA, Wagner Wey. CARBINATTO, Michele Viviene. Bases epistemológicas, a Educação Física e o Esporte: possibilidades. **Rev. bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.20, p.129-30, set. 2006.

MOSER, Gabriel. Psicologia Ambiental (palestra). Transcrição de Adriano C. R. Costa e revisão por José Q. Pinheiro. **Estudos de Psicologia** (Natal), vol.3, n.1, p. 121-130, 1998.

MUÑOZ PALAFOX, Gabriel Humberto. O que é Educação Física: uma abordagem curricular. **Movimento** (Porto Alegre), v. 3, n. 4, p. XV-XVI, 1996.

NUNES JUNIOR, Paulo Cezar. Parques urbanos: intersecções entre lazer e espaço na cidade. **Revista Lazer & Sociedade**, v. -, p. 41-54, 2011.

OLIVEIRA, Camila Fagundes. **O espaço físico escolar a partir do olhar dos professores de Educação Física**. Monografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física: Porto Alegre, 2008.

PARDO, Eliane. RIGO, Luis Carlos. Educação Física como ciência: para sair do século XIX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 1, p. 39-51, set. 2000.

PAULA, Alisson Slider do Nascimento de. *et al.* Infraestrutura em questão: correlação com a prática pedagógica dos professores das escolas da rede municipal/CE. **Motrivivência** Ano XXIV, Nº 39, P. 57-65 Dez./2012.

PELUSO, Marília Luiza. O potencial das representações sociais para a compreensão interdisciplinar da realidade: Geografia e Psicologia Ambiental. **Estudos de Psicologia** (UFRN), Natal, v. 8, n. 2, p. 321-328, 2003.

PEREIRA, Benedito. As limitações do método científico: implicações para a Educação Física. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, 12(2): 228-48, jul./dez. 1998.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

RAMOS, Jayr Jordão. **Os exercícios físicos na história e na arte**: do homem primitivo aos nossos dias. São Paulo: IBRASA, 1983.

RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física e o ensino médio: analisando um processo de aprendizagem profissional. **Motriz**, Rio Claro, SP, v. 7, n.1, p. 22-29, 2001.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 103-118, jul./dez. 2004.

SANTIN, Silvino. A respeito de comentários. **Movimento** (Porto Alegre), v. 2, n. 2 p. IX-XIV, 1995.

SANTOS, Milton. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1992.

SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve histórico do Ensino Médio no Brasil. In: **Seminário Cultura e Política na Primeira República**, 2010, Ilhéus, BA. Anais eletrônicos... Ilhéus, BA: UESC, 2010. Disponível em <http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>, acesso em 15/05/14.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 27 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1993.

SILVA, Ana Marcia. A natureza da physis humana: indicadores para o estudo da corporeidade. In: SOARES, Carmen Lucia. (Org.). **Corpo e Historia**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, p. 25-42.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

STIGGER, Marco Paulo. **Educação Física, esporte e diversidade**. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. ESCOBAR, Micheli Ortega. Mas afinal, o que é Educação Física?: um exemplo do simplismo intelectual. **Movimento** (Porto Alegre), v. 1, n. 1, p. 35-40, 1994.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

VELOZO, Emerson Luís. Educação Física, ciência e cultura. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 31, n. 3, p. 79-93, maio 2010.