

## **CONSTRUINDO COM IDOSOS PERSPECTIVAS DE UMA EDUCAÇÃO PERMANENTE**

CEOLIN, Cláudia Elisa Grasel; DIAS, José Francisco Silva

### **RESUMO**

O objetivo deste estudo foi buscar caminhos para uma reflexão de uma ação pedagógica visando uma Educação Física Permanente, baseada nas significações desveladas através dos depoimentos temáticos de vida dos idosos participantes dos projetos do NIEATI. No primeiro capítulo apresentamos as razões da investigação, incluindo minha trajetória pessoal relacionada com a temática: os fenômenos do envelhecimento populacional e da transição demográfica e minha caminhada acadêmica. No segundo capítulo mergulhamos em uma incursão teórica que passa por aspectos relativos a sociedade, Educação Física, compreensões de corpo e movimento e o que denominamos competências para bem viver. No terceiro capítulo estão registrados os procedimentos metodológicos do estudo. Utilizamos a metodologia da História Oral temática. Como instrumentos de pesquisa utilizamos entrevista temática e caderno de campo. A colônia do estudo, que representa uma coletividade de destino demarcada, foi constituída por Idosos matriculados nos programas do NIEATI há mais de cinco anos. A seleção dos colaboradores foi através de rede, sendo a amostra constituída de quatro colaboradoras do sexo feminino, com idades entre 62 e 79 anos de idade. Para a análise das informações utilizamos categorias de análise a partir de três cortes horizontais temporais temáticos relativos a manifestações de movimento, que correspondem respectivamente a: juventude, vida adulta e velhice. No quarto capítulo convocamos as colaboradoras do estudo, os autores e os leitores para a discussão temática proposta. As manifestações de movimento nas histórias de vida e a literatura consultada neste estudo nos remetem a reflexão das concepções de corpo e movimento, bem como das subordinações históricas da Educação Física. No quinto capítulo estão as verdades provisórias refletidas neste estudo. Concluimos que a fundamentação de uma Educação Física, que se pretende permanente deve obedecer, mesmo que provisoriamente ao paradigma da reflexão fenomenológica do movimento. A partir deste, podemos considerar alguns princípios norteadores de nossas opções pedagógicas. São eles: concepção de homem enquanto ser histórico-cultural, inacabado, com biografia pessoal; educação enquanto evento permanente na existência humana; corpo/corporeidade enquanto o modo de ser e estar no mundo; movimento como um diálogo do homem com o mundo; aprendizagem enquanto 'resultado' da disputa subjetiva travada através experiência na busca do desenvolvimento do que denominamos de competências do bem viver. Torna-se fundamental pensar uma educação Física permanente que ultrapasse os

muros das escolas e adentre na vida das pessoas, em todas as idades. Almejamos que as discussões se ampliem e questões relacionadas com envelhecimento humano, e também com a vida adulta figurem naturalmente no contexto geral das propostas de Educação Física.

**UNITERMOS:** Educação Física Permanente, idosos, ação pedagógica

### **CONSTRUCTING WITH SENIORS PERSPECTIVES TO ONE PHYSICAL EDUCATION PERMANENT**

#### **ABSTRACT**

The objective of this paper was to look for roads for a reflection of a pedagogic action seeking a Permanent Physical Education, based on the significances watched through the thematic depositions of the seniors participants' of the projects of NIEATI life. In the first chapter we presented the reasons of the investigation, including my personal trajectory related with the thematic: the phenomenons of the aging populacional and of the demographic transition and my academic walk. In the second chapter we plunged in a theoretical incursion that it goes by relative aspects the society, Physical Education, body understandings and movement and what denominated competences for well to live. In the third chapter the methodological procedures of the study are registered. We used the methodology of the thematic Oral History. As research instruments used thematic interview and field notebook. The colony of the study, that it represents a demarcated destiny collective, it was constituted by Seniors registered in the programs of NIEATI there is more than five years. The collaborators' selection was through net, being the four collaborators' of the feminine sex constituted sample, with ages between 62 and 79 years of age. For the analysis of the information we used analysis categories starting from three courts horizontal relative thematic storms to movement manifestations, that correspond the respectively: youth, adult life and age. In the fourth chapter we summoned the collaborators of the study, the authors and the readers for the discussion thematic proposal. The movement manifestations in the life histories and the literature consulted in this study send us the reflection of the body conceptions and movement, as well as of the historical subordinations of the Physical Education. In the fifth chapter they are the truths provisórias contemplated in this study. We ended that the fundamentação of a Physical Education, that is intended permanent it should obey, even if provisorily to the paradigm of the reflection fenomenológica of the movement. Starting from this, we can consider some beginnings norteadores of our pedagogic options. They are them: man's conception while to be historical-cultural, unfinished, with personal biography; education while permanent event in the human existence; corpo/corporeidade

while the way of to be and to be in the world; I move as a dialogue of the man with the world; learning while 'result' of the subjective dispute joined experience through in the search of the development than we denominated of competences of the good to live. He/she becomes fundamental to think a permanent Physical education that surpasses the walls of the schools and penetrate in the people's life, in all the ages. We longed for that the discussions are enlarged and subjects related with human aging, and also with the adult life they represent naturally in the general context of the proposals of Physical Education.

**UNTERMS:** Permanent Physical Education; old-aged; Pedagogical action

### **AS RAZÕES DA BUSCA**

Estarmos cientes do contexto social e histórico onde o tema de estudo está imerso é fundamental para compreendermos as interferências do contexto da especificidade de intervenção e ação. É mais, investigarmos acerca do "fazer", em busca constante por novas opções pedagógicas, requer diálogo, que por sua vez, como coloca FREIRE (1987) requer uma intensa fé nos homens, fé no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, e isto posto como um direito de todos os homens.

Imbricados desta compreensão, entendemos como fundamental fazer algumas considerações nesta fase de estudo. Vivemos um momento histórico, importante no que diz respeito aos indivíduos mais velhos. Histórico por duas razões bem pontuadas, que também se encontram relacionadas entre si. A primeira razão é demonstrada pelas estatísticas populacionais que indicam ser crescente o segmento populacional de idosos no mundo, e o quanto este fato tem implicações práticas na estrutura social. A segunda razão é traduzida pelo que denomino de "movimentos da terceira idade", os quais nasceram da necessidade coletiva de resgatar e talvez até redimensionar o papel do velho em nossa sociedade. Este movimento transparece aos olhos através dos grupos de convivência da terceira idade que surgem a cada dia, pelos programas de universidades para terceira idade, a efetiva participação em grupos de atividades físicas, sociais, o engajamento em propostas de ações sociais, enfim, os velhos unindo-se e conquistando novos espaços, novos papéis, um novo tempo.

A sociedade como um todo tem a necessidade e o dever de "olhar" para os mais velhos e neste contexto a Educação Física também possui responsabilidades na busca de uma sociedade que trate a velhice com mais dignidade. Seria ingenuidade pensar que a prática da Educação Física poderia resolver todos os problemas relacionados com as questões do envelhecimento na sociedade contemporânea, mas é a fatia que lhe compete na caminhada em busca de um novo tempo.

Portanto, este novo contexto exige dos educadores redimensionar e refletir as

propostas pedagógicas, a fim de evoluir juntamente com as transformações pelas quais nossa sociedade passa, bem como trabalhar em prol destas transformações. A maneira de contribuir é caminhar lado a lado com e para a transformação da realidade e esta se materializa através da pesquisa e da discussão

### Algumas compreensões essenciais

Considerando o contexto, já referido anteriormente, e refletindo acerca da questão explicitada acima, precisamos considerar que consciente ou inconscientemente nos encontramos enquanto professores de Educação Física envolvidos no que TREBELS (1998) chamou de rede de relações de concepções pedagógicas. A opção pedagógica e as concepções de homem e sociedade são determinantes em nossa atuação e intervenção junto aos educandos. O autor afirma que antes de tudo precisamos ter uma concepção humana que afeta diretamente na concepção de educação e de movimento, que, por sua vez, em uma realidade micro influencia a concepção da sociedade formando assim uma rede que norteia a prática ou ainda, nossa práxis.

Essas concepções de homem, sociedade, educação e movimento, citadas por Trebels (1998) tornam-se as bases que fundamentam o exercício deste estudo. Discutir a rede de concepções que norteiam nossa práxis é fundamental para estabelecer propostas de ação e intervenção no âmbito educacional, aqui entendido na dimensão permanente do fenômeno educacional.

Consideramos o homem, ator de sua vida, sujeito de suas ações, que influencia a ordem social, que constrói sua cultura, interage e se relaciona com os demais sujeitos. Ser em constante construção, em desenvolvimento, em busca de seu acabamento.

Entendemos a sociedade como uma estrutura construída e em constante transformação mantida pelo homem, dependente da cultura e do momento histórico. Sociedade em crise, em busca de uma cultura emergente.

O mundo é compreendido enquanto um espaço onde o homem se faz homem constrói sua identidade, fundamenta a sociedade e sua cultura. É o palco de sua construção e desenvolvimento, espaço de vivências e aprendizagens.

A complexidade da sociedade nos remete à idéia de rede de relações, onde a presença no mundo não é uma experiência individualizada e "higiénica", mas sim o confronto do que sou e do que é o outro, e das influências sociais, culturais e históricas. Este fato é lembrado por Freire (1998, p.59) no trecho escrito a seguir.

*"... percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo*

*geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo". (FREIRE, 1998, p.59)*

Caminhando para a discussão específica deste estudo, baseados no escrito até então, vislumbramos situações geracionais que nos remetem a discutir papéis etários.

### **Significações de velhice e envelhecimento**

A ordem social que apresenta os ciclos de vida aponta três segmentos claramente demarcados: a juventude, vinculada com a vida escolar, o mundo adulto com o trabalho; e a velhice com a aposentadoria. O apagamento das fronteiras que separavam estes três segmentos e das normas ditadas para cada grupo etário, é de acordo com Moody apud Debert (1999, p.57), o reflexo de uma sociedade marcada pela informatização da economia, pela desmassificação dos mercados de consumo, da política, da mídia e da cultura, e pela fluidez e multiplicidade de estilos de vida, frutos de uma economia baseada mais no consumo do que na produtividade.

As transformações na periodização do ciclo vital estão caminhando para um estilo unietário, que de acordo com Meyrowitz apud Debert (1999, p.19) é chamado de Sociedade unietária e corresponde ao impacto da mídia eletrônica no comportamento social.

A mídia, a literatura chamada de "auto-ajuda" e os teóricos da gerontologia e geriatria assumem um comum acordo de significação de velhice denominada entre os teóricos de velhice bem-sucedida. Esta é uma visão "positiva" da velhice que coloca a atividade no lugar de descanso com característica deste período da vida. São os signos sendo invertidos.

*"Os signos do envelhecimento são invertidos e assumem novas designações: 'nova juventude', 'idade do lazer'. Da mesma forma, invertem-se os signos da aposentadoria, que deixa de ser um momento de descanso e recolhimento para tornar-se um período de atividade e lazer". (Debert, 1999, p.61)*

Vale lembrar que na década de 70 ficou marcada pela 'Conspiração do Silêncio', denúncia comandada por Simone de Beauvoir. O discurso teórico revelava uma significação bem diversa do comentado no parágrafo anterior. Podemos observar tal afirmação nos trechos a seguir.

*"Os interesses em jogo nessa luta não são apenas de ordem prática, mas também de ordem moral: queremos que os velhos se*

*conformem à imagem que a sociedade faz deles. Impomos-lhes regras com relação ao vestuário, uma decência de maneiras, e um respeito às aparências”.* (Beauvoir, 1986, p.268)

E ainda,

*“...quando o adulto não tem ligação pessoal com os velhos, estes suscitam nele um desprezo tingido de repulsa; vimos como, ao longo dos séculos, os autores cômicos exploravam este sentimento. O homem idoso aparecendo ao mais jovem como sua caricatura, este se diverte em caricatura-lo, a fim de lhe retirar a solidadriedade através do riso. Nesse ridículo muitas vezes entra sadismo. Fiquei desconcertada quando vi, em Nova Iorque, no Brouvery, o célebre cabaré onde cantam e dançam, levantando as saias, horríveis octogenárias. O público fartava-se de rir: o que significava, na verdade, essa hilariedade?”* (Beauvoir, 1986, p.269)

A discussão de velhice, neste sentido, fica justificada quando nos deparamos com a situação de como o velho era tratado até então. Observamos a incredulidade nas realizações dos mais velhos, e quando algum “velho” se sobressai com algum “feito”, todos se admiram, pois vai contra a ordem preconceituosa da sociedade perceber a velhice.

Apontar as relações do binômio que envolve velhice e sociedade deve constituir um fato estritamente teórico, uma vez que compreendemos que os velhos fazem parte da sociedade. Neste sentido, compactuamos com Andrade(1999), onde a autora coloca:

*“Sei bem que os velhos fazem parte da sociedade, colocar aqui este binômio é referir-me ao problema das relações que o velho estabelece no seu interior, no total ou em alguma parte, em qualquer nível e campo”.* (, p.79)

Historicamente, a temática do envelhecimento na sociedade vem traçando uma trajetória bem definida que Debert (1999, p.56) estabelece na seqüência.

*“A história da civilização ocidental estaria, desse ponto de vista marcada por três etapas sucessivas em que a sensibilidade investida na idade cronológica é radicalmente distinta: a pré-modernidade, em que a idade cronológica é menos relevante do que o status da família na determinação do grau de maturidade e do controle de recursos de poder; a modernidade, que teria **correspondido a uma***

*cronologização da vida; e a pós-modernidade, que operaria uma desconstrução do curso da vida em nome de um estilo unietário". (Debert, 1999, p.56).*

Sobre a compreensão de velho e velhice, compreendemos enquanto um fenômeno natural quando vislumbrada pelo ponto de vista biológico, do declínio das funções, das respostas fisiológicas dadas ao longo da vida. Estamos fadados a envelhecer, faz parte da ordem da natureza humana. Poderíamos citar Beauvoir (1990) quando ela coloca que salvo não morrermos antes, todos ficaremos velhos.

Por outro lado, a velhice pode ser considerada como um fenômeno cultural por assumir diferentes dimensões e significados em diferentes sociedades e períodos históricos diferentes. Podemos inferir que ela é uma construção social.

Velho, idoso, ancião, geronte, senescente, em nossa compreensão é o sujeito que vive a velhice e seu conceito está intimamente ligado com a visão/compreensão de velhice que possuímos. Ser velho, ser criança, ser jovem ou adulto, no meu entendimento é simplesmente ser homem, com todas as suas características e possibilidades de desenvolvimento.

*"A tendência contemporânea é rever os estereótipos associados ao envelhecimento. A idéia de um processo de perdas tem sido substituído pela consideração de que os estágios mais avançados da vida são momentos propícios para novas conquistas, guiadas pela busca do prazer e da satisfação pessoal. As experiências vividas e os saberes acumulados são ganhos que oferecem oportunidades de realizar projetos abandonados em outras etapas e estabelecer relações mais profícuas com o mundo dos mais jovens e dos mais velhos". (Debert, 1999, p.14).*

Além de uma revisão nos estereótipos e mitos relacionados à velhice, o próprio velho precisa assumir estas novas significações, decidindo, participando e construindo novas relações sociais. Neste sentido, Dias (1997) nos coloca que:

*"O novo paradigma de velhice também passa por decisões que os velhos deverão ajudar a tomar com relação ao dia-a-dia da comunidade, deixando de lado a visão e as palavras de que isto é coisa para os mais jovens".... (p.39)*

No universo teórico que está surgindo na contemporaneidade, onde o conceito

de velho/velhice está se redimensionando surgem dia a dia proposições teóricas, que constituem verdades provisórias sobre a temática. Em uma sociedade com estilo unietário, juventude e velhice são valores e não mais um recorte etário. Além disso, Andrade (1999) alerta sobre a urgência de superação da fragmentação da vida da pessoa em fases/etapas separadas, bem como a implicação, diante do reconhecimento desta realidade, de uma formação permanente. Tal assertiva nos remete ao objetivo de reflexão do presente estudo.

*“A sociedade toda deve, também tomar consciência da urgente necessidade de superar a fragmentação da vida da pessoa em etapas claramente separadas, com uma conseqüente perda da sua unidade, uma fragmentação ligada ao arco evolutivo-involutivo da existência humana no seu componente biológico. A superação desta classificação é rápida de se sugerir, mas lenta de impor-se, pois nos leva à questão da ‘formação permanente’”. (Andrade, 1999, p.81).*

Moody apud Debert. (1999, p.19) através do uso da expressão “curso de vida pós-moderno” aponta para um apagamento dos comportamentos tidos como adequados às diferentes categorias de idade. Held apud Debert (1999, p.19) coloca que a “descronologização da vida” se caracteriza como uma experiência contemporânea.

*“O curso da vida como construção social e cultural não pode ser entendido como algo que os seres humanos podem fazer e refazer, um processo que não impõe limites à criatividade e ao qual qualquer sentido pode ser atribuído. É preciso olhar, com mais atenção, para os limites que a sociedade coloca à nossa capacidade de inscrever a cultura na natureza”. (Debert, 1999, p.67).*

Nesta perspectiva, ser jovem ou ser velho não caracteriza uma fase etária, mas sim um valor. Novas significações começam a ganhar espaço em nossa sociedade e a desmistificação de preconceitos e mitos são foco de interesse interdisciplinar.

*“...a juventude perde conexão com um grupo etário específico, deixa de ser um estágio na vida para se transformar em valor, um bem a ser conquistado em qualquer idade, através da adoção de estilos de vida e formas de consumo adequadas”. (Debert, 1999, p.21).*

As transformações e dinâmica da rede social provocam e estabelecem a necessidade de mudanças no pensamento, dito erudito. Assim, o termo “curso de vida”

aparece figurando neste cenário, como uma nova compreensão a ser pensada, refletida, questionada no meio da gerontologia. Debert (1999) complementa sobre o termo no trecho abaixo.

*“O curso de vida transforma-se em um espaço de experiências abertas e não de passagens ritualizadas de uma etapa para outra. Cada fase de transição tende a ser interpretada, pelo indivíduo, como uma crise de identidade e o curso de vida são construídos em termos da necessidade antecipada de confrontar e resolver essas fases de crise.(...) Curso da vida pós-moderno’ é uma expressão cunhada por Moody (1993) para dar conta das mudanças que caracterizam a experiência contemporânea e que levam a uma relativização das normas apropriadas a cada estágio da vida, indicando a emergência de uma sociedade em que a idade passa a ser irrelevante”. (Debert, 1999, p.53- 56).*

Precisamos levar em conta muitos aspectos referentes ao diálogo velhice versus sociedade, são eles: o que os teóricos fomentam sobre o assunto; o que os idosos pensam, e como a sociedade reage a estes novos signos. E o que é mais importante: as transformações decorrentes deste fenômeno transformado em problema social – o da velhice.

Educação Física e Velhice – refletindo seus caminhos

Da Educação e da inconclusão humana

*“Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo”. (Paulo Freire)*

Primeiramente, gostaria de expor a compreensão de Educação, conceito a ser mediatizado e dialogado com os envolvidos: educador-educando e educando-educador, como refere-se Paulo Freire. Entendo a Educação enquanto ação de desenvolvimento do homem. É, portanto, um fenômeno de desenvolvimento pessoal que só é possível através do relacionamento interpessoal e do contato mediado com o um mundo da vida. Através da educação, o “eu” e o “outro”, mediado por um processo dialógico, constroem a sociedade.

*“Em oposição ao processo espontâneo e natural da interação humana no meio social, a educação se faz ação proposital de um grupo humano sobre si mesmo e sobre sua continuidade através de novas gerações”. (Marques, 1996, p. 50).*

Neste universo que aparece muitas vezes polarizado, por mais que entendamos que estes pólos devem ser desmistificados, o diálogo torna-se elemento fundamental do processo educativo, elo que estabelece a interdependência necessária, obedecendo a uma interlocução de saberes evidenciada por Marques (1996) que nos diz que:

*“...a educação se cumpre num diálogo de saberes, não em simples troca de informações, nem em mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participem de mesma comunidade e de vida, de trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação. Interlocução que se faça de saberes não apenas prévios, os saberes de cada um, sobretudo na participação de cada um e de todos na reconstrução de que resultem novos saberes, os saberes de cada específica comunidade em cada diversa situação”. (p.14)*

Em uma outra linguagem que demonstra ser esforço na mesma direção, a proposta

de educação dialógica de Freire (1987) critica a educação que chama de “bancária” e enfatiza sobre a busca dos saberes, busca que se dá a partir do diálogo mediatizado com o mundo, justificada na afirmativa de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p.68). Ainda resgatando o caráter de busca e invenção-reinvenção, o mesmo autor enfatiza:

*“Só existe saber na invenção, reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”. (p.58)*

Esta busca se dá entre os saberes dualizados constituídos pelos do Educador e os do Educando, os da Ciência e os do Senso Comum, os da Doxa e os da Alétheia, os do cotidiano e os da elite acadêmica. Estes pólos contraditórios constituem uma indagação que deve ser superada em nome da unidade destes saberes, uma vez que a idéia dicotomizada de dois pólos sugere a aniquilação e/ou negação de um deles, o que no meu entendimento seria retroceder na discussão/construção dos saberes. Na busca por caminhos de uma Educação/ Educação Física a partir da construção/reconstrução de saberes, esta discussão torna-se pertinente por permear as concepções norteadoras presentes nesta reflexão traduzida em dissertação de mestrado. Estas premissas de rede complexas de compreensões e concepções confundem-se com a característica fundamental da prática / práxis que utopicamente perseguimos.

Além da interlocução dos saberes, como requisito para a construção e reconstrução de novos saberes, e da proposta de Educação Dialógica, busco o entendimento de Furter(1987) onde considera que, se penso um homem em constante desenvolvimento, uma construção contínua, obviamente deve considerar a existência de uma educação que ele denominou de permanente.

Consideramos a perspectiva de educação que considera que o processo de apreensão de conhecimentos é constante e contínuo na existência. De acordo com FURTER (1987) ela pressupõe um homem inacabado, sempre em busca de seu acabamento.

Freire (1998) também se refere ao inacabamento do ser humano como próprio da experiência vital. O ser humano é cultural, histórico, inacabado e consciente de seu inacabamento.

*“Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira mais radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento. (...) Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”. (FREIRE, 1998, p. 55)*

Esta perspectiva de inacabamento nos remete ao entendimento de que a educação, não pode ser dissociada de sua característica de ação humanizante contínua. Freire (1987, p.72-73) nos coloca que:

*“O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca de ser mais. (...) Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesmo, como manifestação exclusivamente humana. (...) Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade”.*

A consciência de inconclusão do homem nos remete à responsabilidade de responder as demandas sociais considerando esta dimensão. Portanto, não podemos admitir que nossos projetos educacionais e pedagógicos se limitem ao espaço institucional de ensino, ou seja, escolas, universidades..... eles, os nossos projetos, devem sim transcender e emergir no conteúdo histórico e social, o que implica a não diferenciação de classes etárias, incluindo assim, a velhice e o idoso como sujeitos e objetos de estudo, na busca desta unidade por hora paradoxal, da ação educacional, na condição humana que confere característica social, cultural e histórica diferenciada dos animais.

Além do que os autores já citados enfatizaram acerca da temática, devemos destacar o que Both, Portella&Both(1994), Both(1993) E Both (1999) denominam de “gerontogogia”. Para o autor, gerontogogia é a ciência cujo objeto de investigação e ação reside no processo de desenvolvimento humano tardio e em suas implicações educacionais em todas as faixas etárias e em todas as instituições nele envolvidas. (Both, 1999, p.32)

O mesmo autor acrescenta os objetivos da chamada “gerontogogia” e sua significação quando estabelecida de fato. Para isso destacamos o trecho abaixo.

*“A gerontogogia, como educação voltada para a produção de significados no desenvolvimento tardio, torna densa sua razão de ser porque constrói um conjunto de representações sobre o potencial de desenvolvimento tardio e realiza esforços para definir papéis significativos para o exercício da sociabilidade dos mais velhos”.(Both, 1999, p.32)*

A pedagogia para idosos, em primeiro lugar é algo novo, portanto questionável; em segundo lugar, aprender é possível em qualquer idade, inclusive na velhice; em terceiro

lugar, a pedagogia não resolve o problema da velhice, mas pode ajuda-la a viver melhor. Além disso, uma pedagogia voltada aos mais velhos deve partir dos interesses, dos desejos e levar em consideração o seu contexto social, sua história de vida. (Rodrigues, 1993).

Até então, comentamos sobre a compreensão de Educação na relação direta com a velhice, bem como a visão de homem, considerada neste estudo a partir das características de inacabamento e inconclusão, cientes da inserção em uma sociedade igualmente inconclusa. Neste momento, com o intuito de encaminharmos a reflexão para o campo específico da Educação Física, precisamos resgatar elementos da história de sua prática e intervenção no Brasil, a fim de a partir destes saberes primeiros, culturais e históricos, contribuir para a continuidade da caminhada na construção aqui proposta.

### Das subordinações históricas da Educação Física

De acordo com Soares (1996), a Educação Física como concebemos atualmente têm suas raízes na história da Europa de fins do século XVIII e início do século XIX e modificou-se através dos tempos.

Portanto, contextualizando a Educação Física brasileira, precisamos distinguir dois momentos que Bracht (1992) como: a-o momento em que a Educação Física estava subordinada aos códigos da instituição militar no contexto das décadas de 30 e 40 e; b-o momento em que a Educação Física estava (está) subordinada aos códigos da instituição esportiva a partir dos anos 50.

Este contexto de subordinações retrata uma situação paradoxal, sendo a busca de uma identidade e da legitimidade uma preocupação entre os profissionais da área na atualidade.

*“A Educação Física brasileira, historicamente, tem vivido uma situação paradoxal. Por um lado, tanto terminológica quanto legalmente vincula-se à instituição educacional; por outro, suas ações no interior do espaço escolar foram, tradicionalmente, constituídas segundo orientações estranhas a este meio, advindas sobretudo das instituições militar e esportiva, de tal forma que a Educação Física (EF) não pode e/ou nem precisou desenvolver um corpo próprio de conhecimentos. E, sem esse, tornou-se presa fácil para aquelas instituições que a instrumentalizaram como correia de transmissão ao meio escolar, de acordo com interesses sociais de classes hegemônicas”. (Ferreira, 1995, p. 193).*

Os objetivos, conteúdos, modo de transmissão e avaliação, entre outros aspectos

cumprem funções sócio-pedagógicas que dizem respeito ao momento histórico pelo qual nos estamos passando. Até então, esta lacuna era preenchida pelas duas subordinções já citadas nos parágrafos anteriores, e agora? Qual o corpo de conhecimento que nos garantiria identidade e legitimidade?

Principalmente nos anos 80, profissionais e estudiosos da área buscaram saídas para esta indagação, sendo que podemos destacar os teóricos com base em um referencial marxista, exercendo o papel de questionar, criticar, porém não apontaram nenhuma proposta prática de intervenção. Além deste movimento, nasceu fora do país uma proposta de Educação Física, a Psicomotricidade, que veio suprir as necessidades instrumentais da Educação Física de primeira à quarta série, representando um método alternativo, porém sem caráter de questionamento ou crítica.

Na última década, a Educação Física brasileira vem passando por transformações importantes. Apesar dos avanços nesta área, no sentido de crítica às concepções e propostas de Educação Física vigentes, nos ressentimos de propostas críticas que nos apontem "saídas" concretas para a intervenção educacional. Portanto, precisamos urgentemente refletir acerca da concepção de ensino, de conteúdo e de método com o intuito de melhoria em nossa prática pedagógica.

Nesta caminhada podemos destacar algumas obras que propõem novos caminhos práticos para a Educação Física: "Visão Didática da Educação Física. Análise Crítica e Exemplos de aula", livro de um grupo de trabalho da UFSM e da UFPE; "Metodologia do Ensino da Educação Física", livro de um coletivo de autores; "Transformação Didático-Pedagógica do Esporte", livro do professor Elenor Kunz; "Didática da Educação Física", de um coletivo de autores, com organização de Elenor Kunz.

Todas estas obras marcam um momento histórico especial em nosso país e caminham para propostas de Educação Física Escolar. Podemos afirmar que a instituição escolar centraliza as atenções dos teóricos que pensam e veiculam o conhecimento na área de Educação Física na atualidade. Consideramos esta situação problemática, uma vez que não reflete a identidade da Educação Física, pois sabemos que ela não se limita aos muros das escolas, sendo, pois, possui um compromisso social com as demais instâncias na sociedade. Nossos profissionais encontram-se em clubes, escolinhas, academias, centros de convivência para terceira idade, hotéis, clínicas e tantos outros espaços de atuação profissional. Na área técnica, ou seja, onde estão incluídos manuais de exercícios ginásticos, treinamento de alto nível, etc, pode encontrar literatura pertinente. Porém, acreditando que a Educação Física não se limita a uma dimensão técnica de movimento propriamente dita, e também, por acreditar em seu caráter educacional entendendo como fundamental discutirmos a identidade da Educação Física em nossa sociedade.

De acordo com Santin (1992), "a educação física existente possui um perfil deficiente, parcial, servil e instrumental". Neste sentido deveríamos nos perguntar sobre

as funções de sua prática, com o intuito de construirmos sua identidade (fica a discussão de ela existir, não existir, ou precisar ser revista).

A Educação Física a ser "inventada" como Santin (1992) propõe "terá a tarefa de garantir o equilíbrio do ser humano em sua vida planetária. Esta não é uma tarefa que se executa num determinado momento apenas, mas precisa acompanhar o homem ao longo de toda a sua existência". Partilhamos deste entendimento e percebemos que a discussão de Educação Física não pode mais se restringir em sua dimensão escolar. Urge então a necessidade de pensarmos uma Educação Física que poderia ser chamada de "permanente".

### **Da Educação Física também na velhice**

Encontramos apoio de referencial teórico para o trabalho da Educação Física na velhice nas áreas "mães", como costumam ser denominadas, da biologia, sociologia e psicologia. Além destas, a gerontologia vêm suprir a lacuna de conhecimentos necessários para respaldar nossas intervenções. Este quadro nos aponta, que a Educação Física na velhice também, bem como a Educação Física escolar se ressentem da falta de uma identidade própria, e/ou um corpo teórico próprio, o que é perseguido nas discussões que buscam fundamentar a ciência e/ou ciências do Movimento Humano.

As iniciativas de Educação Física para terceira idade estão disseminadas em todo país integrando programas de universidades, secretarias estaduais e municipais, SESC, SESI, academias de ginástica particulares, clubes, entre outros. A cada dia a adesão para a prática saudável de atividades físicas na idade avançada aumenta e o compromisso social também, decorrentes do envelhecimento populacional acarretado pelo avanço demográfico.

Nos encontramos, enquanto profissionais de Educação Física, por um lado em crise de identidade e de especificidade, com encaminhamentos das discussões e propostas voltadas quase que fundamentalmente para a escola, e por outro com o mercado informal de academias, personal training, escolinhas em crescente aceitação. As subordinações histórico-sociais encontram-se em todos os segmentos, ditando os conteúdos e objetivos da Educação Física em todas as áreas de atuação, e a terceira idade, idade feliz, melhor idade, maturidade, entre tantas outras denominações também obedecem a estas subordinações.

Qualidade de vida é a expressão mais veiculada em todas áreas como objetivo e meta das mais diferentes ações. Aspectos técnicos da atividade física e a prevenção de doenças através do exercício físico vêm sendo o foco principal de estudos. Acredito que estes conhecimentos são fundamentais, porém insuficientes, por privilegiarem apenas a competência técnica e objetiva do movimento.

*“Cada vez mais estudos vêm evidenciando a atividade física como recurso importante para minimizar a degeneração provocada pelo envelhecimento, possibilitando ao idoso manter uma qualidade de vida ativa. Visto que ela tem potencial para estimular várias funções essenciais do organismo, mostra-se não só um coadjuvante importante no tratamento e controle de doenças crônico-degenerativas (como diabetes, hipertensão, osteoporose), mas é também essencial na manutenção das funções do aparelho locomotor, principal responsável pelo desempenho das atividades da vida diária e pelo grau de independência e autonomia do idoso”.* (Okuma, 1998, p. 51)

Sabedores dos benefícios da atividade física na velhice, devemos pensar que propostas mais amplas devem ser pensadas, no sentido de uma pedagogia revisada. Uma pedagogia que considere outros aspectos que não somente os fisiológicos, mas também dimensões sociais e psicológicas tratadas em sua complexidade de relações, principalmente nos seus conceitos de inacabamento do homem e historicidade e cultura do mundo/sociedade, e, portanto voltada para o homem em todas as faixas etárias, em todas as suas dimensões. Acredito que os estudos devam caminhar para propostas pedagógicas. Somente através de ações educativas alcançaremos a consciência e o significado da tão almejada qualidade de vida.

Perceber que a Educação Física tem o caráter educacional e pensar propostas para idosos nesta perspectiva compromete a ampliar as propostas atuais e projetar um projeto pedagógico. O trabalho citado acima é uma iniciativa entre tantas que estão construindo este novo fenômeno. Acredito que precisamos ousar mais, pensar uma pedagogia que inclua o processo de envelhecimento como interveniente em seu projeto, uma pedagogia que pense o homem em toda a sua existência.

Em uma situação mais específica, almejo que as discussões epistemológicas, pedagógicas, filosóficas, sociais sobre a Educação Física, incluam em seu panorama reflexivo as questões referentes ao envelhecimento humano, pois assim evitaria o processo de criação de uma pedagogia especial, excludente, por entender o idoso como um ser “diferente”, desprovido do que é humano, necessitando assim, de propostas “diferentes”.

Consideramos que a compreensão de movimento humano na velhice sendo uma técnica para desenvolver o físico, prevenção de doenças e objetivar terapêutica insuficiente e dicotomizada, constituindo uma realidade a ser desmistificada. Compreendemos o movimento humano como uma possibilidade educacional, sem deixar de reconhecer os valores fisiológicos do exercício, considerando indissociáveis tais valores ou aspectos. Falo da compreensão de movimento, enquanto cultura corporal/ou de movimento para

terceira idade nestes termos, porque até então muito se tem justificado sua prática pelos seus benefícios à saúde, e muito pouco se tem discutido que tal prática pode configurar um elemento pedagógico de desenvolvimento global na velhice.

Devemos nos apoiar em um paradigma da reflexão fenomenológica do movimento e, por conseguinte, em uma visão pedagógica de Educação Física, corpo e movimento, conforme discorreremos no próximo capítulo. Através de nossa práxis na Educação Física, transcender o cotidiano escolar e surpreender o cotidiano de todas as pessoas, em todas as suas idades. A demanda social é esta, o movimento não pode ser algo dado, acabado a ser recebido exclusivamente durante a vida escolar, ele deve sim ser despertado como dimensão significativa que acompanham o sujeito durante sua existência, um meio de comunicação e de desenvolvimento de competências e da construção e manutenção da autonomia. Portanto, não nos conformamos com a exclusão das outras faixas etárias, entre elas a terceira idade, nas discussões das propostas de Educação Física em ebulição atualmente em nosso país. Assim, caminharíamos rumo a uma compreensão continuada, ou ainda permanente de nossas intervenções.

## **Fundamentando uma Educação Física Permanente**

### **Compreensões de corpo e movimento**

De acordo com Trebels (1983), há uma diferença fundamental entre um “se movimentar” e um simplesmente, “ser movimentado”. O autor cita estudos nos quais esta diferenciação é abordada, W. Ennenbach, “Imagens e co-movimentos” (Bild und Mitbewegung, 1989), baseados nos resultados experimentais de Held, conclui que é necessário compreender diferentemente tais conceitos nas pesquisas do Movimento Humano.

*“A diferença entre os dois conceitos de movimento pode, a partir do arranjo experimental de Held, ser aclarado (...). O sujeito experimental que empurra a cadeira de rodas, se movimenta por si mesmo e configura com isto, para si, uma relação com o meio circundante, o qual só se torna percebível a partir desta relação. O sujeito experimental passivo, ao contrário, por ser empurrado na cadeira de rodas, é movimentado. O sujeito de seu se-movimentar não é ele mesmo, mas sim o sujeito experimental ativo, que o empurra na cadeira. Este último aprende a se orientar no ambiente, o outro não”. (Ennenbach apud Trebels, 1983)*

Trebels (1983) cita Buytendijk com seu livro "Teoria Geral da Conduta e do Movimento Humano" de 1956 observa os seguintes pontos de referência do movimento humano enquanto movimento próprio: movimento é uma ação de um sujeito; movimento é uma ação vinculada a uma determinada situação, e; movimento é uma ação relacionada a um significado.

O primeiro ponto a ser considerado é que o movimentar-se "sempre é ação, é atividade de um ator de movimento que produz o movimento concreto, que é portanto o autor do comportamento de movimento". Desta forma ser movimentado passivamente e movimentar-se como movimento próprio possui diferença significativa. Por exemplo, uma aula onde os idosos somente reproduzem os movimentos de uma rotina de exercícios a um determinado ritmo e intensidade pré-determinada não têm sentido e significado quando comparada a uma proposta de movimentar-se a partir de um estímulo musical ou de um tema, onde cada indivíduo exerce sua corporeidade, conforme Merleau Ponty, o homem enquanto ser-no-mundo.

O segundo ponto evidencia que o movimentar-se "acontece sempre numa situação concreta, que está estruturada em si mesma". É necessário levar em conta o contexto situacional. Quando, por exemplo, trabalhamos atividades com bolas com os idosos eles precisam apreender determinadas estruturas, o espaço onde se encontram - quadra poliesportiva, salão, o chão de madeira, cimento, ou ainda tapete; a bola seu peso, tamanho, material que é confeccionada, etc. O ato de quicar, agarrar ou lançar a bola por si só não é ação do corpo do movimento. O manuseio do material é uma atividade baseada em uma certa situação que é estruturada e depende diretamente do contexto situacional.

O terceiro e último ponto a ser considerado refere-se ao movimentar-se como uma atividade relacionada ao sentido, "movimentando-se, as pessoas sempre seguem certos sentidos de movimento, que são descobertos e, de maneira específica, desdobrados pela ação". A fenomenologia coloca como orientação intencional. A relação do material com o sujeito deve descrever uma estrutura dialógica, formando uma unidade no comportamento de movimento vislumbrando-se assim uma atividade relacionada ao sentido.

Esta situação passa pela distinção de dois paradigmas na teoria de movimento humano apresentados por Buytendijk apud Trebels (1992, p.338-344): 1- o paradigma das ciências naturais; 2- o paradigma da reflexão fenomenológica do movimento.

A partir destes dois paradigmas, Hildebrandt (1993) aponta duas visões: A visão científica natural do movimento – uma visão considerada pelo autor de antipedagógica e a visão fenomenológica do movimento, esta considerada como uma visão pedagógica.

Segundo o autor, a primeira visão reduz o movimento à sua perspectiva científica natural apreensível. A individualidade de cada um como pessoa não existe. A concepção de corpo é substancial, como foi colocado no capítulo sobre as compreensões de corpo

e movimento, neste estudo. O mundo do espaço e dos aparelhos é objetivado fisicamente e o sentido de movimento, conforme significado configurado pelos homens, não é discutido. O ensino se dá a partir de um monólogo controlado pelo professor.

Sobre a segunda visão de movimento, que constitui uma concepção contrária da primeira, o autor coloca que não podemos observar movimentos, mas sim, homens se movimentando. A concepção de corpo é relacional, conforme será comentado no próximo capítulo deste estudo. O movimento é um diálogo entre o homem e o mundo: cada homem conversa com seu mundo, e a língua é o movimento. O homem coloca perguntas de movimento para seu mundo se movimentando e recebe respostas de movimento. O mundo não é só físico, são também os outros homens, sendo que o homem entra em contato com o meio e os outros homens pelo movimento.

Das duas visões de movimento colocadas, que correspondem aos dois paradigmas comentados, a segunda visão é aquela que corresponde ao que almejamos em termos de proposta de Educação Física, pois só ela legitima o caráter pedagógico perseguido, só ela permite a disputa subjetiva com o mundo, só ela desencadeia o diálogo que constrói o ser.

---

*“Devemos ampliar esta reflexão do movimento enquanto “diálogo entre Homem e Mundo”, ou seja, ampliar a concepção de Se movimentar enquanto acontecimento fenomenológico relacional, ou melhor, como uma relação intencional de ações significativas. Esta concepção que deve servir de base para a interpretação pedagógica que se pretende fazer do Movimento Humano, ou seja, estudar o movimento para orientar e fundamentar um trabalho de intencionalidade pedagógica emancipatória para a Educação Física Escolar”. (Kunz, 1994, p. 74)*

O conceito do movimentar-se humano que se contrapõem ao conceito de movimento no sentido de ser movimentado passivamente, nos remete à reflexão acerca do contexto situacional e a maneira como conduzimos o ensino da Educação Física atualmente. Que concepções norteiam nossa prática/práxis? Como ensinar o aprender o movimento?

Os três pontos destacados por Buytendijk são ligados uns aos outros na concepção dialógica de movimento de Gordijn:

*“Na concepção dialógica de movimento, o ator do movimento (a criança, o adolescente, o adulto), a situação de movimento e o sentido de movimento, que se manifesta na ação de movimento, são ligados uns aos outros, sendo descritos e analisados na sua*

*ligação. Trata-se da relação básica do homem com o mundo, e do seu movimentar-se, que deixa compreender sentidos e possibilita ao mesmo tempo segui-los. Movimentar-se é um comportamento do homem numa 'relação pessoal-situacional', (Trebels, 1992)*

Esta concepção vai além de contribuir para a compreensão do movimento humano e também permite conclusões pedagógico-didáticas, tornando-se significativas e orientadoras na relação entre aprender e ensinar a movimentar-se.

Conforme Gordijn apud Trebels (1998) o movimento desenvolvido e condicionado pelo diálogo se cria no conjunto de "sentido objetivos e subjetivos de movimentos". "Pelo diálogo de movimento nasce o mundo como meu mundo de movimento no ser-assim, ele ganha para mim uma estrutura específica".

De acordo com Hildebrandt (1993) o movimentar-se só é uma forma da disputa do homem com seu mundo, do qual ele recebe os significados. O autor cita Gordijn que coloca mais duas formas: pensar e falar. Exemplifica com o seguinte: "é possível observar-se uma piscina e pensar sobre ela. Também é possível falar algo sobre a piscina. Mas também é possível jogar-se na água". Assim, o homem vive em diferentes mundos de significados que são cada vez mais determinados pela forma de acesso que ele pode escolher. Outro exemplo: uma cadeira pode significar um banco de descanso para quem fez uma longa caminhada, mas também pode significar um meio de subir para alcançar ou abrir uma porta de um armário.

*"O problema das "Visões de homem" a partir do ponto de vista de concepções de Movimento, culmina para Tamboer na questão da "Concepção de Corpo", ou seja: "o corpo enquanto prisão da Alma", "o corpo enquanto aparelho ou instrumento", o "corpo enquanto máquina", o "corpo enquanto instrumento do espírito", o "corpo enquanto sistema de processamento de informações", o "corpo enquanto objeto físico". Com tais interpretações da "concepção de corpo" no sentido metafórico, articulam-se simultaneamente, aqui especialmente modelos dualísticos-concepções de Ser Humano".(Trebels, 1992 p..341)*

Tamboer, apud Trebels (1992) desenvolveu uma espécie de "tipologia das concepções de corpo" que pretende discutir as concepções de corpo. Ele sugere dois níveis de conceitos relativos ao corpo: "concepção de corpo substancial" e "concepção de corpo relacional".

Corpo substancial é uma concepção entendida por Tamboer onde o corpo é uma

entidade, unidade isolável. Nesta concepção o corpo caracteriza-se por uma massa que se desloca através do tempo e do espaço. O corpo assim entendido pode tornar-se objeto de investigações empíricas baseadas no paradigma empírico analítico, já que ele pode ser observado, descrito e medido sem maiores complicações.

Trebels (1998) aponta metáforas de uma imagem substancial de corpo como sendo: "cárcere, engrenagem, máquina a vapor, sistema de processamento de informações, etc".

Diferenciando-se da concepção de corpo anterior, Tamboer propõe o corpo relacional, baseadas nas posições filosóficas da fenomenologia, em especial, em Merleau-Ponty (1999). Esta concepção pressupõe alguns conceitos considerados referenciais que são a "unidade primordial" de homem e mundo e, a interpretação existencial de homem, enquanto um "ser-no-mundo" e, finalmente, a convicção de que a corporeidade é o "modo do nosso ser-no-mundo". Assim, o corpo relaciona-se intencionalmente ou ainda se trata de uma "compreensão-de-mundo-pela-ação".

Contudo precisamos estar cientes que as duas concepções de corpo: a substancial e a relacional não se anulam e sim se completam mutuamente conforme Trebels (1998, p.145) nos coloca:

*"A imagem relacional do corpo e a imagem substancial do corpo não devem, cada uma, ser colocadas de forma absoluta, elas se completam e, neste sentido, estão interligadas uma com a outra. Pois- mesmo que de forma diversa- em ambas se desenvolve a estrutura básica relacional comum. (...) Por isso, não há razão para pressupor um abismo irreconciliável entre relações causais e relações de sentido. O que o corpo humano é, só pode ser reconhecível em forma de imagens. Suas variantes substanciais e relacionais organizam uma realidade, na qual, em última instância, não se mostram claras linhas limítrofes".*

A implicação teórica vista até então pode nos remeter a seguinte reflexão que diz respeito aos indivíduos mais velhos: a partir da perspectiva do observável, do medido, do físico, do que foi chamado de corpo substancial, podemos observar que o corpo envelhecido naturalmente tem a velocidade, a força dos movimentos diminuídos, obedecendo a uma curva descendente. Portanto, dentro de uma imagem substancial de corpo perpetua-se preconceitualmente uma imagem negativa do envelhecimento. Buscamos, portanto compreender o corpo e o movimento baseado em um paradigma fenomenológico, onde o corpo é o modo de ser e estar no mundo, onde o diálogo é o que desencadeia os processos de ensinar e de aprender, em todas as fases da existência,

indistintamente.

A discussão das concepções de corpo e de movimento deve nos auxiliar na busca de orientações pedagógicas que norteiem a construção do ensinar a aprender, em busca de uma Pedagogia crítico-social e que contribua de maneira efetiva na vida das pessoas em todas as idades.

### **Competências para o bem viver**

Escolhemos o termo competência para figurar entre os elementos que fundamentariam uma Educação Física permanente, por considerarmos que somente teremos condições de desenvolvimento, liberdade, autonomia de ação e emancipação se, através de um processo pedagógico que nos torne competentes para tal.

A tão comentada qualidade de vida, somente pode ser alcançada a partir de competências de bem viver. Isto é, só é possível qualidade quando se tem competência. Então, qualidade de vida representaria uma aproximação de elementos que signifiquem competência de bem viver.

De acordo com Kunz (1994) que baseou seus estudos em Habermas, "a constituição de ensino pelas três categorias do Trabalho, Interação e Linguagem deve conduzir ao desenvolvimento da competência objetiva, social e comunicativa".(p.38)

*"Para Mayer (1987), estas três categorias formam a mediação de conteúdos entre os alunos enquanto sujeitos em desenvolvimento e a realidade do mundo. O sujeito aprende e se desenvolve, mas também o mundo se transforma – o mundo dos esportes, inclusive, de uma forma muito veloz – na medida em que passa a ser cada vez mais conhecido, preservado, dominado e destruído pelo homem".(Kunz, 1994p. 37).*

A competência objetiva refere-se aos conhecimentos e informações, destrezas e técnicas racionais e eficientes e o aprendizado de certas estratégias para o agir prático de forma competente. Esta competência está vinculada à qualificação das possibilidades individuais e coletivas permitindo um agir de forma bem sucedida no mundo do trabalho, nas atividades cotidianas e no tempo livre. Esta competência tem importância fundamental na vida dos idosos, pois é ela que proporciona a autonomia e a liberdade de movimento, de ir e vir, de autogestão.

A competência social está relacionada, especialmente com os conhecimentos e esclarecimentos que precisamos adquirir para entender as relações socioculturais do contexto em que vivemos. Os problemas e contradições destas relações, os diferentes

papéis que os indivíduos assumem numa sociedade. Tal competência pode redimensionar a vida dos idosos, o questionamento dos papéis e preconceitos sociais relacionados ao envelhecimento, as limitações impostas pela sociedade e o envelhecimento social, a discriminação e a desvalorização da velhice constituem a desvalorização do homem.

A competência comunicativa permite que as interações humanas tornem-se bem sucedidas e se estabeleçam. Nesta competência estão incluídas a linguagem verbal e a linguagem de movimento. Quando pensamos no desenvolvimento da competência educacional crítico-emancipatória, como Kunz (1994) idealizou e agora transfiro esta aspiração na construção de uma Educação Física para o homem, sem fronteiras de idade, a competência comunicativa tem papel decisivo: "Saber se comunicar e entender a comunicação dos outros é um processo reflexivo e desencadeia iniciativas do pensamento crítico".(p.39)

Mesmo sabendo da existência do "Mundo dos Sistemas", que invadiu e desconsiderou o mundo vivido, queremos entender que o nosso mundo é sempre um mundo vivido, que se vive, e sendo assim, o Movimento Humano não pode ser compreendido como simples reação a estímulos e em consequência de forças e energias. Movimento que é Humano é sempre uma conduta para algo, como um voltar-se a algo para a sua compreensão, não pode ser jamais uma conduta por simples reação externa. Este movimento consiste sempre de uma totalidade de relações que envolvem situações concretas e sentidos/significados para quem individual ou coletivamente o pratica. É neste sentido que Tamboer (1985) concordando com Gordijn, propõe que o movimento seja entendido como um 'Diálogo entre Homem e Mundo'. O Se-movimentar do Homem é sempre um acontecimento fenomenológico relacional, uma relação intencional de ações significativas. O significado ou o sentido nessa relação dialógica é assim, constituído na relação Homem-Mundo e não pode se localizar somente no lado Sujeito, ou somente no Objeto, mas justamente na mediação de Sujeitos e Objetos de Homem e Mundo."(p.96)".

*"Nossa subjetividade é assim, na idéia de Merleau-Ponty, objetivada na nossa maneira de 'habitar' o mundo, de tratá-lo, de interpretá-lo e isto se manifesta em diferentes estilos, diferentes modos de agir e sentir: no caminhar, no vestir, no olhar, no falar, etc. E o mundo não é um 'mundo em si', mas é o mundo de todas as possibilidades do agir e perceber ou sentir. Ele é o nosso meio circundante. Subjetividade vai constituir-se assim, na 'nossa' forma de conhecer o mundo, onde ele se inclui, os objetos, a natureza, o outro e nós mesmos"(Kunz, 1994, p.105).*

Despertar as competências para os sujeitos viverem os seus mundos deve ser

objetivo de um projeto de Educação Física. Perceber, falar, sentir e agir são verbos que se tornam realidade a partir do desenvolvimento do indivíduo. Este processo não pode ser separado dos aspectos culturais conforme o trecho abaixo.

*“Manter o ser humano distante, ou afastado do real e do sensível à sua cultura, ao seu modo de agir, pensar e sentir é fragmentar sujeito e conhecimento, é evitar o conhecer reprimindo a curiosidade e a paixão pelo mundo pelas coisas e pelo outro, é mantê-lo na ignorância”.(Kunz, 1994, p.108)*

Segundo Hildebrandt (1990), quando nos perguntamos sobre os objetivos de um desenvolvimento razoável, por parte da educação e de como deveria ser configurado o processo da educação nas aulas de Educação Física para garantir este desenvolvimento, as respostas destas não podem assumir uma neutralidade livre de valores.

O parágrafo acima revela que o professor deve assumir seu ponto de vista deixando claro suas opções pedagógicas, obedecendo a uma coerente relação entre o discurso teórico e a práxis. O autor coloca que as respostas dizem respeito a uma compreensão normativa da educação, de aula e de movimento, cujos critérios ele determina como sendo autonomia, liberdade e consciência crítica de ação. Assim, uma rede de relações deve ser considerada.

Até então abordamos as competências colocadas por Kunz (1994) na área da Educação Física. Por outro lado, salvando as diferenças entre as duas abordagens, expomos o que sugere o antropólogo Featherstone apud Debert (1999, p.67), onde coloca que a sociedade exige de seus cidadãos três principais competências:

*1- Habilidades Cognitivas – baseadas no uso da linguagem e na capacidade de comunicação, vitais para uma pessoa tornar-se autônoma e aceita.*

*2- Controles do Corpo – a necessidade de controlar os movimentos do corpo, os movimentos dos nossos membros, rosto e cabeça, o grau de capacidades motoras que envolvem sentar, ficar de pé e andar, tanto quanto a capacidade de conter e reter fluidos corporais.*

*3- Controles Emocionais - a necessidade de controlar a expressão das emoções – raiva, ira, inveja, ódio, choro, amor, desejo – de modo que explosões emocionais e perda de controle somente tomem lugar em ocasiões e de forma que possam ser sancionadas e aceitáveis.(Debert, 1999, p.67).*

Mesmo conscientes das diferenças entre o que os dois autores colocam em seus estudos, percebemos que as exigências sociais estão definidas e devem ser levadas em conta quando pensamos em propostas pedagógicas, no sentido de aproximação das necessidades e dos objetivos de intervenção.

Buscamos através destes autores respaldar a idéia de que estes elementos são importantes na construção/fundamentação de uma Educação Física Permanente por configurarem exigências e necessidades sociais da atualidade.

### **Procedimentos metodológicos**

O objetivo deste estudo foi refletir acerca de uma ação pedagógica visando uma Educação Física Permanente, baseada nas significações desveladas através dos depoimentos temáticos de vida dos idosos participantes dos projetos do NIEATI.

Em busca da especificidade da reflexão foram traçados os seguintes objetivos específicos: identificar as compreensões de movimento dos idosos entrevistados; resgatar as experiências de movimento enquanto manifestações da cultura corporal em fases anteriores de suas vidas; verificar as mudanças manifestadas a partir da inserção dos idosos em atividades de Educação Física no NIEATI.

Utilizamos a metodologia da história oral temática. Os instrumentos de pesquisa foram: entrevista e caderno de campo, no qual foram registradas as observações tanto do andamento do projeto como das entrevistas específicas.

A técnica utilizada foi a de análise de conteúdo, e para a análise das entrevistas foram feitos três cortes horizontais temporais que corresponderam respectivamente a: juventude, vida adulta e velhice.

### **Convocando a comunidade argumentativa**

Com o intuito de estabelecermos o diálogo necessário a partir do resgate da "cultura de movimento" periodizamos o ciclo vital em três fases determinadas: juventude, vida adulta e velhice. O corte temático obedece aos objetivos específicos deste estudo, evidenciando a cultura de movimento.

A partir do corte temático, buscamos identificar as compreensões de movimento das colaboradoras, resgatar experiências de movimento e observar as mudanças através da participação do programa oferecido pelo NIEATI.

A história de vida de nossas colaboradoras constitui pano de fundo para a discussão das experiências de movimento que historicamente tem marcado a vida das pessoas. A importância destas informações está na contribuição em uma proposta de Educação Física

Nosso discurso teórico volta-se constantemente para a discussão de corpo e do movimento embasado em um paradigma das ciências naturais como sendo um paradigma

*“No colégio, enquanto eu estava meio interna, até que eu passasse pro 2º grau, eu sempre fiz Educação Física. Gostava de jogos, jogava enxadão, jogava vôlei (...) quando eu era jovem, faziam a semana da pátria, era uma semana da Educação Física, de passeata e a demonstração de todos os colégios era no campo do Riograndense, elas (professoras) achavam que eu fazia tão bem a ginástica naquele tempo, que tinha um tipo de um palco lá em cima e, de cada colégio cada dia da semana, um colégio, aquela que fazia melhor era demonstradora para outras e era tão legal que eu fui a escolhida pelo Santa Terzinha, para ser a demonstradora, fazer a ginástica para outras fazerem. Naquele tempo o Garibaldi Poggi era o que tocava e tudo. Era uma coisa muito boa, e depois tinha as brincadeiras, tinha dança, apresentação de dança a semana inteira”. (1, 79 anos)*

entre outros pontos. (Ferreira, 1995, p.193)

metodológico, determinando seus objetivos, conteúdos, modo de transmissão e avaliação e do esportivismo, que orientavam a instituição escolar constituindo um preenchimento que os objetivos da Educação Física neste período respondiam à influência do militarismo

Respondendo a estes questionamentos podemos voltar ao capítulo deste estudo que trata das subordinadas históricas da Educação Física. Porém, podemos comentar respondiam e justificavam a sua prática?

provocavam muito orgulho. Que objetivos a Educação Física possuía nesta época? A que

Nessa fase as experiências da “cultura de movimento” na infância foram marcadas ser de Alices, Marias ou Joanas.

igualdades, vislumbradas nas biografias que se repetem contando histórias que poderiam

adentrar nos primeiros anos da história de suas vidas, com suas peculiaridades e com suas

O corte horizontal imaginário da juventude de nossas colaboradoras nos permitiu

## Juventude...

de movimento na vida das pessoas.

fases da vida, nas teorias da Educação Física, caracterizando a necessidade permanente

que corresponda à demanda social histórica e contemporânea de inclusão das outras

a ser transcendido, uma compreensão que deve ser refletida. Porém, como explicar o fato de que as colaboradoras, contam com prazer e incluem nas “boas lembranças” a imposição de movimentos e dos estímulos dirigidos pelo professor de Educação Física? Lembramos aqui do que Soares (1996, p.6) coloca:

*“O desejo também é construído socialmente...gosta-se, em princípio, do que se conhece. Rejeita-se, em princípio, o desconhecido, o difícil, o elaborado.”*

A inteligência dos alunos não é um vaso que se tem de encher; mas é uma fogueira que é preciso manter acesa. Uma fogueira que não se extingue na tenra fase da vida, ela precisa manter-se acesa durante a existência. A escola neste contexto deveria ser um dos vértices que representariam o ponto de partida para as investidas de aprendizado em outras fases do ciclo vital, que não somente aquelas em que estamos matriculados em uma instituição de ensino.

Com a criação dos Sistemas Nacionais de Ensino, a ginástica foi o nome dado à Educação Física, sendo que observamos que as colaboradoras se referiam à prática de Educação Física, como “fazer ginástica”. A priori, a ginástica, em seus métodos e escolas não havia sido pensada para a escola, conforme Soares (1996, p.8) nos coloca:

*“Estes métodos e/ou escolas de ginástica não pensaram a Ginástica na escola, mas os pedagogos e os médicos buscaram neles os princípios básicos para elaborar os conteúdos de ensino da escola.(...) Esta ginástica compreendia exercícios individuais, em duplas, quartetos; o ato de levantar e transportar pessoas e objetos; esgrima; danças; jogos e posteriormente, já no final do século XIX, os jogos esportivos; a música; o canto e os exercícios militares”.*  
(Soares, 1996, p. 8)

As infâncias vividas 30, 40 anos atrás refletiam o contexto de uma estrutura social correspondente aqueles tempos, sem a tecnologia dos brinquedos eletrônicos atuais, as crianças fantasiavam situações da vida adulta adaptando-as a elementos da natureza disponíveis revelando o momento histórico e culturalmente demarcado.

*“O objeto da pedagogia da Educação Física e esportes, assim, se estende ao Se-movimentar do Homem, o que não implica num Homem abstrato, mas ao Homem que tem história, que tem contexto, que tem vida, que tem classe social, enfim um Homem com inerente necessidade de Se-movimentar”* (Kunz, 1994, p.61)

Nesta fase da vida, como já foi comentado anteriormente, a escola teve um papel fundamental, correspondia aos objetivos sociais de preparação dos jovens para o mundo do trabalho e a disciplina para a ordem social. A escola, neste contexto era destinada somente a crianças e jovens, sendo que as outras faixas etárias não participavam desse

“...no tempo da minha infância, não tinha toda esta quantidade de brinquedo que existe hoje, a gente criava. Tinha uma tia que fazia as bonecas de pano e os gurtis, como era zona rural, andavam à cavalo. A gente tirava os pedacinhos de lá do pelego que era colorida pra fazer os cabelinhos as bonecas, e essa tia fazia as bonecas brincar porque ninguém tinha boneca comprada. Na minha infância, eu não me lembro de ter um brinquedo bonito assim comprado, na época eu não sei se não tinha, ou talvez os pais não tivessem condições de comprar ou achassem que não fosse necessário, então a gente criava as coisas, fazia “mingueteirinha”, o meu irmão então era o que organizava tudo com pauzinhos ao redor(...) a gente debulhava o milho, e subugo ele fazia os bois, botava umas aspinhas com um pedacinho de pau, fazia umas conquinhas pra camgar aqueles subuginhos. Então as brincadeiras eram assim” (E., 71 anos)

Percebemos o corpo como parte integrante da vida e como determinante na visibilidade da identidade humana para qualquer tempo de vida. Observamos elementos significativos da cultura de movimento das colaboradoras, o que se referendamos no trecho abaixo.

“...a pedagogia que estuda os esportes para a Educação Física deve estudar o Homem que se movimenta, relacionado a todas as formas de manifestação deste se-movimentar(...). Ou seja, na família, no contexto onde vive, no trabalho, etc., pois o Homem continua um ser que se movimenta mesmo quando ela age fora dos contextos materiais previamente estabelecidos para a prática do esporte” (Kuntz, 1994, p.62).

O caráter formativo, de preparação para as atividades da vida adulta era uma constante na vida de nossas colaboradoras do estudo. Uma característica comum naquela unidade epocal. Esta afirmação demonstra a abrangência de significados e compreensões no que diz respeito à construção de propostas pedagógicas.

processo. As transformações sociais nos levam a redimensionar tais objetivos e pensar no conhecimento gerado na escola não somente como algo dado e acabado. O homem deve ser encarado na sua característica de inconclusão e o processo de envelhecimento precisa ser incluído nas discussões desta instituição de ensino. As relações intergeracionais fazem parte do mundo da vida, porque não leva-las em conta na escola?

*“O papel da escola, nesta proposição é fundamental no sentido de proporcionar às crianças e aos jovens um conhecimento antecipado do envelhecimento humano, daquilo que a vida naturalmente lhes reserva, ao mesmo tempo em que traz para o seu convívio os avós, instituindo, desta maneira, dentro da escola, integração multigeracional, onde os próprios velhos tenham condições de trocar sua experiência de vida pelos novos conhecimentos que a escola lhes possa oferecer em termos de uma educação continuada”.*  
(Dias, 1997, p.96)

O relato abaixo demonstra a participação dos pais na educação dos filhos. Os valores, moral, bons costumes ditados na família são prerrogativas desta época. O “movimento corporal” neste contexto deveria ser limitado, comportado, dentro dos padrões sociais previamente estabelecidos. Os relatos continuam evidenciando as brincadeiras que fizeram parte da educação das colaboradoras deste estudo:

*“Na moda de antigamente, tudo de maneira bem simples, mas assim bastante saudáveis e educativas né. Umas brincadeiras assim que a gente brincava meninos com meninas, todo mundo brincava junto, existia muito respeito entre as crianças, a educação a gente sempre tinha muita educação de sempre respeitar muito os outros, de respeitar as pessoas mais velhas, e isso era um tipo de educação bastante diferente de hoje, mas eu acho assim muito válida, até hoje eu, muitas vezes sinto saudades em relação aos netos, de como são criados hoje, que é bem diferente, não que a gente não tenha evoluído, mas eu acho assim que muita coisa antigamente que a gente aprendeu, muitos hábitos eu acho que devia ser conservado até hoje. São as coisas boas de bastante valor, principalmente o respeito. Eu acho que embora tenha que existir muita liberdade entre os pais e os filhos, mas eu acho que o respeito é uma coisa muito importante na vida das pessoas”.* (E,71 anos)

Brincadeiras infantis, brincadeiras de roda eram muito comuns e todos participavam, meninos e meninas sob o olhar dos adultos atentos. O valor saudável e educativo vem de concepções inculcadas dentro de uma concepção de sociedade, onde o ousar seria um problema. Para fins de nossa reflexão precisamos avançar na compreensão do "mundo fenomenológico", bem como de corpo e de movimento.

*"Compreender o "mundo fenomenológico" das interpretações naturais de um Se-movimentar como correr, saltar, nadar, andar de bicicleta, etc., tem uma relevância didático-pedagógica muito grande, especialmente pelo entendimento de que este "mundo" se constitui para a criança e o adolescente, uma forma muito especial de um "compreender-o-mundo-pela-ação". A transformação didático-pedagógica do esporte deve, em parte, levar para este mundo natural do se-movimentar, ou seja, resgatar o sentido fenomenológico do brincar e do jogo". (Kunz, 1994, p.96)*

Algumas brincadeiras infantis eram aprendidas na escola e reproduzidas fora dela. Muitas delas padronizadas, demonstrando que a Educação Física atingia seus objetivos hegemônicos naquele período histórico. Os objetivos da Educação Física escolar ficam transparentes na citação que segue.

*"Todo este "processo civilizatório" para dominar e controlar subjetividades acontece em forma de "rituais", pela formação de hábitos. (...) A escola é basicamente formadora de automatismos, hábitos e de rituais na vida do jovem que dispensa o pensar. Diferenças e singularidades individuais devem ser abolidas pela estratégia técnico-instrumental do processo de ensino, e assim, os valores hegemônicos podem ser homogeneizados". (McLaren apud Kunz, 1994, p.107)*

Para ilustrar o que foi dito anteriormente, no que diz respeito às brincadeiras dentro e fora da escola, citamos a fala da colaboradora.

*"...fora da escola a gente fazia, aos domingos a gente se reunia, a gente brincava das brincadeiras que a gente aprendia na escola. As canções que a gente cantava, a gente aprendia na escola. A professora ensinava(...), "a menina tão galante, a terezinha de Jesus", ah... todas essas coisas assim que a gente cantava na escola,*

*a gente também cantava nas brincadeiras de domingo, nos passeios que a gente fazia. E depois foi passando o tempo, e deixei de ser menina..." (E., 71 anos)*

As infrações às regras sempre eram as mais divertidas e emocionantes e por isso fazem parte dos momentos mais lembrados pelas colaboradoras, o que revela um corpo considerado substancial, por imposição, em busca de um corpo com "luz própria", ou seja, na busca de sua dimensão relacional.

*"Jogava-se bola também, bastante porque eu sempre fiz todas atividades de meninos e de meninas também. Gostava de correr, de jogar de caçador, a gente fazia cancha, corria varreira, corria carreira à pé, corria carreira à cavalo, também me criei assim: indo para os poteiros, para os campos, para pegar os terneiros, pegar os terneiros à tardinha(E., 71 anos).*

*A minha 1ª vez de andar de bicicleta foi por 8 ou 9 anos, eu gostava mais de andar de carrinho de lomba (risos) do que de bicicleta, era mais emocionante era mais divertido..." (A.,62 anos)*

A disciplina, o controle de elementos subjetivos, imprevisíveis e sem controle, bem como a delimitação de possibilidades caracteriza determinações educacionais, vislumbradas na prática pedagógica com objetivos bem definidos.

*"Na escola, fantasias e desejos devem dar lugar a retenção de informações, nos chamados conteúdos teóricos e repetições mecânicas nas disciplinas práticas como a Educação Física. A prática de exercícios repetitivos vai retirando, assim, significados individuais nas realizações humanas. A relação de se-movimentar com a subjetividade humana é fundamentalmente uma relação de sensibilidade". (Kunz, 1994, p.106)*

Além da escola e de seu papel evidente nesta fase da vida, não podemos esquecer de que também neste período, a participação nos bailes teve sua importância. A passagem de menina para moça acontecia no meio familiar e a transição era acompanhada de perto pelos pais.

*"... com 15 anos, eu comecei a ir a baile, porque antes meu pai não me deixava, tinha que ser só com minha mãe, ou com um dos meus*

*irmãos, assim mesmo com muito choro, porque eles não me largavam, eu tive uma criação muito presa, muito presa mesmo porque eu acho, que eu penso hoje, como mãe eu penso que (zona de interdito) não é dessa maneira que se cria filho, eu acho que filho, tu cria conversando, explicando os perigos da vida (zona de interdito) mas não com prisão, eu fui muito presa". (A., 62 anos)*

Estes depoimentos nos remetem ao aspecto temporal, histórico e cultural que ditam as regras socialmente aceitas. Ficavam bem definidas as manifestações corporais permitidas: baile com dança, mas acompanhada pelos pais.

*"Aí eu fui ficando mocinha e comecei ir nos bailes, aí os bailes sim... a mamãe nos levava, mamãe ficava sentada. A mamãe ficava lá todo o tempo do baile e eu vá sambar, que jantar eu não queria. Perdía a fome total. Aí a mamãe levava pão, café, bife, quando chegava lá pelas 3 horas da madrugada dava fome, ia lá para o banheiro comer, tomar café, e seguia o baile". (D., 70 anos)*

No depoimento anterior vislumbramos um "corpo" que "lutava" em sua perspectiva relacional, mas que é tomado de uma imposição substancial.

A transição de moça para mulher carregava sonhos: o casamento, para muitas e a vida adulta cheia de sucesso através da vida de artista para outras. Estas etapas eram bem determinadas e deviam ser "vencidas" por todos, obedecendo a ordem natural dos acontecimentos.

*"Nós brincávamos de pegador, estas coisas. Mas, a gente já estava ficando ficava mocinha e o papai achava que não era para estar correndo. AH!, aí eu descobri que estavam convidando as meninas na rádio Farroupilha, difusora, já nem me lembro mais, que era no tempo do Bumba, aí eu quis, banquei a cantora, fui lá, ganhava 50 pila, não sei, há muitos anos atrás eu nem me lembro mais quanto é que era. Aí eu fui, fui concorrer". (D., 70 anos)*

A vida social e de "movimento" era marcada pela religiosidade e pelos bons costumes da família, sendo assim determinadas. Vale ressaltar que o advento do casamento era um papel determinado que logo deveria ser assumido.

*"...foi neste tempo, que eu passei dos 14 para os 15 anos que eu conheci o A. ( marido) e a gente começou o namoro, mas eu continuei estudando com 16 anos, no dia que eu fiz 16 anos, eu botei as alianças, noivei, era no dia do meu aniversário, teve um baile e a gente foi comemorar num baile, com 16 anos. Tive um noivado, ele tava estudando também, né? Estava tirando enfermagem e...a gente fez um baile muito bom que até hoje a gente... tem gratas recordações e depois casamos quando eu fiz 18 anos, quando eu fiz 18 anos a gente casou". (I., 79 anos)*

O movimento na fase da juventude, e também na infância se confundem com os sonhos e a fantasia: primeiramente as brincadeiras infantis, e depois os primeiros bailes, o início da inserção na vida dos adultos, a eminência do casamento, algo desejado e idealizado por todas as moças.

Diferente do ontem pela distância dos anos, atualmente a infância e juventude sofreram transformações, o avanço tecnológico, a influência da mídia distanciam as características do "movimento" através dos tempos. Enquanto antigamente construíam-se os brinquedos, subiam em árvores, hoje os brinquedos já vêm prontos e o computador oferece um mundo virtual a ser explorado e vivido limitando o ser de movimento a uma poltrona em frente a uma tela que se transforma a cada segundo.

Podemos inferir que no passado existiam muitas oportunidades de movimentos livres na natureza. Atualmente, a tecnologia nos trouxe muito conforto, mas também o sedentarismo, como um dos problemas mais sérios de nossa atualidade. Esta situação nos remete ao compromisso de redimensionarmos os objetivos da Educação Física para sanar todo o sedentarismo provocado pelo avanço tecnológico que dá suporte aos brinquedos infantis. Não devemos fazer juízo de valor sobre qual infância era melhor, a de ontem ou a de hoje, cada uma responde a seu tempo, por isso não podem ser comparadas em níveis qualitativos.

A partir de agora se configuram outros papéis e o "movimento humano" possui outras representações a partir daqui. O corpo como determinante na visibilidade da identidade caminha pro outros papéis no desdobramento social.

### **Vida adulta...**

O corte horizontal imaginário da vida adulta de nossas colaboradoras, no que diz respeito às manifestações de movimento demonstrou ser muito restrito e incrivelmente próximo um do outro. A dedicação ao lar, às tarefas femininas, o cuidado com a família representou os

eventos mais importantes desta fase da vida. O trabalho ficou exemplificado por uma das colaboradoras que era professora.

*“...aí fui trabalhar, eu comecei a namorar, depois fiquei noiva casei. Com 23 anos eu me casei, mas aí continuei trabalhando igual, quando eu me casei, onde eu morava tinha uma escola perto, uma escola estadual rural, aí eu continuava trabalhando, só que depois tinha que me deslocar dum lugar onde eu morava pra onde eu trabalhava, daí a gente ia de a cavalo, aí tinha que ir de manhã para o colégio, passava o dia, à tardinha voltava para a casa”.*  
(E., 71 anos)

Realmente o advento do casamento demonstrou significar um marco na vida das mulheres desta época. Com o casamento vem as obrigações de um boa esposa e dona do lar, muitas vezes outros sonhos foram deixados de lado em nome de um destino comum às mulheres: o matrimônio.

*“...quando faltava um ano para me formar, eu me casei, encontrei o A. (marido), me conheci, nos conhecemos, casamos e aí eu parei de estudar faltando pouco tempo para me formar que depois eu continuaria, que não é como agora que todas as coisas tem mais facilidade, com um ano de casada veio o primeiro filho, o James e aí eu tive que parar, aí eu engravidei, comecei a estudar de novo, veio o segundo filho, naquele tempo não tinha creche como agora não tem essas facilidades, não tinha irmã mais velha, não tinha ninguém, era só eu, porque minha mãe dizia quem fez o filho vai criar, ela não... ela era uma santa criatura, mas ela não cuidava, era muito difícil para encontrar uma pessoa para cuidar das crianças, então eu parei de estudar por isso, e até eu digo brincando como os espíritos dizem que há reencarnação, se houver reencarnação eu tenho que vir para terminar as coisas que eu não terminei e que eu teria vontade de terminar”.*(I., 79 anos)

Outro relato acerca da dedicação ao casamento:

*“Eu casei em 1957. Eu me casei. Noivei dia 23 de dia 23 de março, e casei dia 8 de novembro de 57, tive 4 filhos...., meu marido era muito, ele era gente, era uma pessoa que gostava de viver de*

*aproveitar, de ir a baile, ele era gente da noite, muito desportista, então Domingo eu não tinha marido, porque ele estava nos campos de futebol. (...) eu pegava meus filhos e saía, graças a deus ele sempre foi uma pessoa que nunca me proibiu nada, foi até muito companheiro, muito amigo (emoção)(...)porque a gente com 4 filhos se movimenta muito, a gente não para nunca". (A., 62 anos)*

As rotinas da casa, com as tarefas não remuneradas e tantas vezes desgastantes demonstraram ser a essência da vida das mulheres nesta fase. O corpo nesta fase representa a sua subordinação ao trabalho. Vislumbramos a perspectiva substancial de corpo, onde o movimento constitui tarefa com relação técnico-instrumental. Ou seja, o corpo enquanto instrumento de trabalho.

Fica clara a diferenciação de papéis sociais entre a juventude e a vida adulta, uma vez que esta última representa a ligação e o compromisso com o mundo do trabalho.

*"No tempo de criança sim, física, vôlei, corridas, aquelas coisas assim e depois de casada, depois de mocinha, a minha ginástica era o baile, e depois de casada só a rotina da casa, fazer comida, limpar. Tarefas do Lar? É, rotina, é como eu sempre disse e digo eu era uma empregada doméstica sem ordenado. Para mim, não valia nada isso aí, ou era um compromisso, o exemplo do lar, a gente via sempre o papai e a mamãe trabalhando ou seguia aquele ritmo que eu achava que devia e não me arrependi de ser esta esposa, não me arrependi mesmo". (D., 70 anos)*

Nesta fase, podemos dizer que o corpo e o movimento ficaram estreitamente ligados a tarefas e obrigações, hábitos sedentários, a corporeidade presa a normas e regras sociais. Muito pouco se observou de diálogo com o corpo, prazer no se-movimentar ou experiências similares, obedecendo a ordem ditada e permitida. Mais uma vez vislumbramos a perspectiva substancial de corpo.

*"Tudo deve, de certa forma, ser controlado nas pessoas "adultas" e "sérias", em especial, aquilo que toca os sentidos, que desperta a sensibilidade, o que fascina, ou que repulsa, o que assusta, ou o que causa arrepios, etc. Tudo isto é totalmente desconsiderado na formação das subjetividades, através da educação escolar. Assim como a descontextualização, o desconhecimento da idéia de história, a ênfase no individualismo e na competitividade, a ausência*

*de emoção, o autoritarismo, a desmoralização do ego e a supressão de contradições das instâncias formadoras de subjetividade, culminam para uma formação estereotipada do ser humano.” (Kunz, 1994, p.104)*

Os bailes, por sua vez, estavam presentes na vida de algumas de nossas colaboradoras participando ou acompanhando os filhos nestes eventos sociais. O baile constituía uma manifestação social permitida e prevista, onde as relações eram pré-estabelecidas e impregnadas de automatismos que revelam uma identidade vinculada a uma concepção estereotipada.

Um depoimento interessante foi o de E. (71 anos), que quando era professora voltou a fazer ginástica com seus alunos e assim, mesmo sem oportunidades especiais exercita-se por prazer ensinando aos alunos a lição de cuidar do corpo.

*“Aí não tinha mais, aí depois quando eu voltei a trabalhar aí voltei a fazer ginástica, com as crianças da minha escola, a gente sempre fazia com as crianças. A gente mesmo criava os exercícios, agente fazia...ia para o pátio, aí fazia fila com eles, a gente ensinava a cantar a...no pátio, quando era semana da pátria, principalmente, a semana da pátria, todos os dias da semana da pátria, tinha aquelas atividades com jogos que a gente, a gente... não é que a gente inventasse, a gente comprava uns livrinhos que ensinava jogos para as crianças, ensinava canção, então a gente fazia bastante exercício com eles aí, ia para o pátio, aí a gente fazia corrida com eles, a gente fazia... apostava, jogava, um grupo ia para um canto do pátio, outro grupo para outro, aí fazia brincadeira pra ver quem ganhava, corria bastante, né, fazia muitas brincadeiras, assim de...ginástica, de braço, de perna né, brincadeira roda né, aí a professora fazia junto com os alunos.” (E., 71 anos)*

Nesta fase a Educação Física não teve espaço na vida das pessoas, pois diz a regra social que aulas de Educação Física são para crianças e jovens. Não existem espaços e as pessoas devem se preocupar com a família e o trabalho, o corpo é mero instrumento a disposição de papéis sociais demarcados para esta etapa evolutiva.

### **Velhice...**

Este é talvez o corte temático etário mais significativo deste estudo, uma vez que

as colaboradoras deste estudo são pessoas que estão ativas e participando intensamente das atividades. Elas são o exemplo de uma época que esqueceu o antigo e ousou o novo, começar projetos antes considerados de propriedade dos jovens, aprender coisas novas e que dão prazer, re-descobrir o corpo, sua morada, sua maneira de ser e se relacionar com os outros. Nasceram novas perspectivas de linguagem e comunicação com o mundo, elas demonstraram que é possível viver mais e melhor seus anos.

A Educação Física foi "recrutada" nesta fase, por causa do aumento do tempo livre de obrigações. Percebemos uma necessidade emergente de propiciarmos às pessoas vivências do seu corpo, descobertas e aprendizado de novas experiências.

*"A aprendizagem permanente, para as pessoas idosas, torna-se uma questão vital. Aprender é assimilar novos valores, idéias e convicções pessoais. É difícil aprender a envelhecer, porque as mudanças que ocorrem, causam medo às pessoas, daí, a resistência a aprender. As pessoas recusam-se a travar diálogo com as novas experiências, que são vistas como ameaçadoras à estrutura de sua personalidade. Aqueles que têm a coragem de iniciar tal diálogo, encontram, durante o processo de envelhecimento, uma vida cheia de novos desafios e compreensões." (Dias, 1997, p.61)*

Devido à acelerada transformação e a pressão de uma demanda, a Educação Física enquanto área até então restrita a formação escolar, vê-se diante de um impasse e de um desafio muito grande. Historicamente a Educação Física obedeceu a objetivos bem definidos, dependendo do momento social que se estava vivendo. Primeiro a influência militar, que impôs sua cartilha às escolas e depois o período de esportivização, mais tarde a crítica, o surgimento da psicomotricidade como opção para suprir uma falha no desenvolvimento das crianças, as críticas sem propostas, as propostas utópicas, novas experiências... Tentativas da construção de uma identidade necessária. Neste momento histórico, os idosos surgem em seus movimentos organizados, como se fosse uma avalanche de cabelos grisalhos clamando pela ampliação de um espaço que se encontra em crise, a Educação Física.

O desafio reside no fato de não somente proporcionarmos espaços de convivência e de contato interpessoal/integração social, a proposta deve transcender e ser um espaço pedagogizado de transformação, de criação de novos projetos, numa concepção de educação permanente, não queremos apenas ocupar o tempo até que a morte chegue, queremos viver este tempo aprendendo mais e mais ser gente e viver melhor.

A desmistificação de preconceitos e mitos sociais relacionados com a velhice está em ousar fazer coisas que até então eram propriedades de quem é jovem. Dançar, jogar

bola, e quem sabe até andar de bicicleta...

*"(...)então aí eu disse eu vou comprar uma bicicleta para mim, para eu não andar caminhando, eu vou entregar minhas coisas, eu vou botar uma cestinha, vou botar meus produtos do Avon, vou entregar era bacana né?" (D., 70 anos)*

Novas perspectivas são apontadas pelas colaboradoras do estudo, novas significações do seu movimento, por exemplo, para a colaboradora (D., 70 anos), a bicicleta na infância tinha um sentido, agora redimensionado por outro momento de sua biografia, transformou-se de brinquedo a instrumento de trabalho e de emancipação.

O movimentar-se na velhice assume características diferenciadas das outras faixas etárias pelo fato de que o sujeito possui uma história de vida, ou seja, 60, 70, 80 anos de vivências. A individualidade fica cada vez mais evidente com o passar dos anos. A oportunidade de movimentar-se significa experimentar o diálogo com o mundo e aprender.

*"Movimentar-se significa experimentar sentidos motores atuando no próprio corpo e poder corresponder a eles em formações de movimento situacionais individuais, então é lógico tomar sentidos motores como pontos de vista classificatórios do desempenho do movimento e com isso, dos objetos de aprendizagem." (Trebels, 1998,p.42)*

Em cada ruga no rosto, nas manchas senis pelo corpo, na flacidez de sua musculatura estão marcadas e simbolizadas suas biografias, seus aprendizados. Em seu íntimo guardam-se as lembranças do vivido e não-vivido e os anseios pelas realizações que ainda pretende e precisa alcançar.

*"(...)eu sinto assim (...) eu estou em movimento, porque senão como se diz: .. nós não somos ferro, mas enferrujamos ? É o que dizem ...vai paralisando nosso organismo, então esta é aparte q eu não deixo de fazer e quando eu estou dentro de casa, que eu estou cansada da universidade, não faço essa ginástica ali, as eu faço muita ginástica de dança, eu danço muito, todo dia assim eu estou dançando, e o meu interior fica sempre alegre. Porque tem coisas que às vezes parece que quer te derrubar, e quando eu sinto isso eu boto música e danço toda casa que aí eu espanto a tristeza." (D., 70 anos)*

Entre os idosos, a Educação Física muitas vezes é procurada por motivos de saúde, onde o médico indica como terapia o exercício físico, assim os idosos são obrigados a adaptar-se em uma nova realidade de movimento e descobrem que não conhecem as potencialidades, nem os limites de seu corpo. Temos a nossa frente algo mais que uma máquina a ser consertada ou para fazermos a sua manutenção, temos pessoas que sentem, choram e mesmo sem saber podem investir em novos projetos. Uns chegam assim: por indicação médica, outros para fugir da solidão, outros querendo vencer os preconceitos referentes à velhice, outros ainda não saíram de suas tocas, seus nichos criados para proteger-se da vida aqui fora os objetivos como observamos em nossos alunos e nas colaboradoras deste estudo vão sendo redimensionados a medida que mediatizamos nossas relações com eles e com o mundo, demonstrando a possibilidade de outros investimentos. Ainda não vejo como algo acabado perfeito, acredito estarmos no caminho, na transição de um novo tempo e tenho certeza que daremos exemplo de concepção de homem e educação quando sensibilizarmos as pessoas de que aprender é tarefa permanente é ela que caracteriza a vida, a evolução do ser.

Outro fator preponderante no trabalho da Educação Física com a terceira idade e que não constitui um dado apreensível são as relações subjetivas que acontecem durante o evento aula e também fora dele. Por exemplo, a afetividade possui papel fundamental no trabalho com a terceira idade, uma vez que os idosos com os quais trabalhamos demonstram a necessidade do "toque", do "carinho" para sentirem-se "vivos" e importantes no contexto. Podemos inferir que tais elementos encontram-se intimamente ligados ao foco de "resgate" de vivências corporais e sensíveis com o outro e consigo mesmo.

Uma vez considerando os fatores subjetivos, entre eles, o da afetividade e da moral, entendemos que interferimos nos caminhos de elaboração pessoal, no sentido da redescoberta e descoberta de novos valores que norteiem a vida destes indivíduos idosos. A emoção, a transpiração, os olhos marejados de lágrimas, as gargalhadas, ou mesmo a indiferença demonstrada em uma aula são indicadores que elementos subjetivos que se encontram inseridos no contexto pedagógico. Surge então o questionamento: como trabalhar com tais elementos? O paradigma das ciências naturais com certeza não contempla tais aspectos, nem os considera.

Consideramos ponto fundamental e basilar conhecer quem é o nosso aluno não somente sob a ótica do visível e observável, mas também adentrarmos em sua subjetividade, nas vivências passadas, na história pessoal construída, nos anseios, nas pretensões de vida.

É notório que existem particularidades que diferenciam as orientações da aula de Educação Física com indivíduos de idade avançada dos indivíduos que ainda encontram-se na infância e adolescência. As diferenciações estão no significado e no sentido do

movimentar-se, porém vale ressaltar que o movimento é propriedade humana, e, portanto independente da idade.

Entendendo como verdadeiro o parágrafo acima podemos inferir que as discussões sobre Educação Física com a Terceira Idade não podem acontecer paralelas à discussão de Educação física em seu sentido mais abrangente. Atualmente o foco principal nas intervenções nos "movimentos da 3ª idade" encontra-se voltado ao resgate de elementos elaborativos de desenvolvimento que se encontraram "atrofiados" nas etapas precedentes do ciclo vital.

Tendo em vista esta constatação, estão entre os seus objetivos os resgates de experiências corporais negadas em etapas anteriores da vida. Na fala das colaboradoras percebemos neste fato no corte horizontal feito na vida adulta na discussão deste estudo.

Ao resgatar velhos projetos e estimular novos durante as aulas de Educação Física, enfatizar as possibilidades em detrimento das limitações é uma premissa básica. As possibilidades nascem do impulso pessoal, o idoso precisa querer e estar aberto ao diálogo com o mundo. Ao professor resta estimular, dar confiança e segurança e oportunizar espaços de movimentar-se para que o diálogo aconteça.

A participação nas atividades oferecidas pelo NIEATI constitui um evento muito importante e decisivo na vida das colaboradoras deste estudo, como podemos perceber nos relatos que seguem.

*"Não digo assim, logo que abriu, mas acho que um ano e meio ou dois. Em 85, 86, É por aí, eu já entrei e não parei mais. Aí fiquei lá na universidade participando e participo na comunidade, também a gente tem um grupo de ginástica.(E., 71 anos)  
(...)eu me matriculei na nataçãõ, naquele tempo, a gente fazia inscriçãõ a gente não tinha carteirinha com foto nem nada. E eu fui e o Juca determinou que duas moças lá da educação física trabalhassem comigo na água, elas tinham que me pegar pelo braço e me ajudar botar uma perna no degrauzinho, até que eu me jogava na água... Começaram a me trabalhar aos pouquinhos..."(L., 79 anos)*

Principalmente com o avanço da idade, onde o declínio biológico é um fato, a saúde torna-se alvo de importante atenção. Ela é uma competência que aliada a outras, emancipa o homem para as atividades que sonha realizar, ela é a chave para a autonomia, liberdade e ação, sem elas temos dificuldades de nos relacionarmos e aprendermos coisas novas, este aspecto é muito importante e fundamental para futuros projetos.

*“uns 8 ou 9 anos atrás, eu tive um problema de coluna, na cervical, muito triste e doloroso, eu fiquei sem caminhar, passei... acho que meses na cama e quando queria ir ao banheiro e dependia de pessoas para me botarem num banquinho dentro do box e com(confuso) chuveirinho me dar banho, por isso até agora eu digo, se um dia eu ficar mais velha, uma coisa que eu não quero é depender dos outros, que tenham que me dar banho, que é a coisa mais triste a gente depender de uma pessoa, esfregar a gente, ensaboar a gente, a gente ficar inútil até para secar um pé.” (Í., 79 anos)*

Sobre a atividade física na vida das colaboradoras, os relatos evidenciam a melhoria da qualidade de vida a partir da incorporação de sua prática. Vejamos o relato a seguir:

*“Ah.. eu acho importantíssimo, porque ele melhora, melhora tudo, tudo, tudo que a gente.. ativa a circulação, fica com mais flexibilidade, para se movimentar, para tudo, porque se a gente não faz atividade física, já pelos anos da vida, a tendência é ter pouco, pouco movimento nas articulações, na circulação, a pessoa vai ficando parada e vai surgindo as doenças, e fazendo atividade a gente não, não tem tempo de ficar doente, porque o organismo fica tão em forma, que tu está sempre em forma, tu caminha com facilidade, tu corre com facilidade né?” (E., 71 anos)*

Existem pessoas que são exemplo que a velhice não é sinônima de estagnação, e nos contam um pouquinho de seu cotidiano, demonstrando que estão “vivas”.

*“(...)eu só tenho livre, as sextas feiras, porque eu jogo bocha, nos sábados eu treino e nos domingos eu jogo lá nas Dores. Eu jogo bocha a uns três anos, que eu comecei a jogar bocha, é um esporte que eu sempre detestei, não gostava, porque antigamente a bocha só era nestes barzinhos de terceira categoria e então eu sempre tive um preconceito com esta atividade de bocha e por ironia do destino, eu estou jogando bocha (risos) Eu faço hidroginástica eu me sinto melhor ainda, então a hidroginástica, juntamente com a natação é uma terapia incrível para a coluna, eu nunca mais tive problemas de massagem. A atividade física é tudo para mim, é uma terapia, tanto para minha cabeça como para meu corpo. Eu gosto, eu adoro, a dança, eu acho que a dança é a coisa mais linda que Deus inventou,*

*porque tudo que nós temos é criação de Deus.” (A., 62 anos).*

Outro relato que não pode deixar de ser lido:

*“Hoje, eu levantei hoje, às 6 horas, levantei, tomei meu banho, aí peguei o suco que estava pronto, tomei um copo de suco, tomei meu medicamento e aí às 6:30h mais ou menos saí de casa. Peguei um ônibus, fui pra lá pra universidade, fiz a minha caminhada, andei 3 km, depois fui pra nataçãõ. Fiz nataçãõ das 8:30 até às 9:30. Das 9:30 até às 10:30 fiz musculaçãõ. De lá vim de ônibus até o centro, no centro circulei bastante na cidade. Tinha umas voltas pra dar, fui na caixa, fui no banco, aí desci até a avenida à pé. Peguei o ônibus vim pra casa, cheguei em casa, ajeitei uma... qualquer coisa aí para comer e aí, comi e pensei em deitar um pouquinho mas aí, achei que devia me movimentar mais um pouco e aí botei um maiõ, uma canga e aí fui limpar o pátio, na casinha do cachorro, fui lavar o piso onde o cachorro anda, fui lavar a casinha do cachorro, dar banho no cachorro e aí troquei e roupa, fui para o centro, tinha umas atividades pra fazer e aí voltei porque já tava na hora da Claudinha chegar para me entrevistar, e agora, já estamos sentadas aqui tomando chimarrãõ. Agora vou para a ginástica, das 5:30 às 6:30 tem ginástica com meu grupo grisalhas da primavera. Foi o primeiro grupo, que nasceu, é o grupo semente da cidade. Foi o 1º. O professor Juca se espelhou nele para que os outros existissem. Então, o nosso grupo é atuante. Então eu ainda vou das 5:30 até às 6:30 e depois venho para casa. Ainda acho que vou na vizinha, ela tem uns negócios... Ainda entrego díizimo na comunidade né, aí tem uma rua que eu que entrego díizimo, depois que eu voltar da ginástica ainda vou fazer mais uma caminhadinha para entregar o díizimo. Enfim...Aí vou sentar pra tomar um matezinho, aí acho que deu pro dia!( gargalhadas)” (E., 71 anos).*

Devemos respeitar as histórias que carregam dentro de si, os sonhos muitas vezes negados em outras fases da vida, sem a pretensão de resolver todos os problemas sociais, a Educação Física que chamaria de permanente não ensinaria ninguém, apenas seria o despertador para as descobertas de cada um.

*“Eu sonho, desde nova, quando eu fiz 15 pra 16 anos eu acho que eu falei, eu não falei q eu cantei? Sim, então nestas alturas aí, e eu continuo com este sonho, tanto que a universidade está me dando esta chance, que eu faça minhas mímicas, que eu gostaria de cantar sem mímica, mas pra isso eu tinha que aprender(...) o violonista tocar e eles me ensinarem a entrar, a sair é preciso, porque me dá assim um sistema nervoso me dá um branco e faz com que eu esqueça(...) tenho paixão por teatro, mas eu gostaria de teatro assim do momento, e q mais bom, a universidade é a única que me dá chance de eu ser essa tal artista que eu quero ser, eu já sou assim universitária? E eu sou feliz por isso.” (D., 70 anos)*

Soares (1996) também partilha da idéia de que viver e aprender caminham juntos, indissociavelmente, e nos coloca esta idéia no trecho a seguir:

*“Assim, penso que estamos sempre aprendendo e só deixamos de fazê-lo quando morremos. Estar vivo é, sobretudo, estar aprendendo. Mas há diferentes saberes no mundo em que vivemos e há também múltiplos itinerários para sorve-los, para neles mergulhar.” (Soares, 1996, p.6)*

A mesma autora se reporta à escola como auxiliar nesta sinalização e como um lugar contextualizado e conectado com a dinâmica das transformações sociais.

*“Talvez a escola pudesse auxiliar nesta sinalização, pudesse ser um lugar onde se vai para aprender coisas, coisas que não se sabe ou que, se sabe apenas na superfície. A escola então seria um morno oceano onde se mergulha para conhecer. Como não se chega vazio até ela, este mergulho não é cego... ele é parte de um impulso humano para aprender.” (Soares, 1996, p.6)*

A inclusão de propostas de Educação Física para/com/na terceira idade representa uma mudança de compreensão de identidade e legitimidade da Educação Física, pois, pensar em uma educação/educação física para/com adultos é pensar em educação/educação física para crianças e jovens. Entendemos que a recíproca é verdadeira, pois o caráter inacabado do ser humano e as competências deve ser despertados e estimulados a uma constante transformação/evolução através da história de vida de cada sujeito. Esta assertiva se encaminha para o que compreendemos como Educação/ Educação Física Permanente.

Neste novo mundo que se abre fazendo da Educação Física, que prefiro denominar de permanente, um espaço de aprendizado, não precisamos justificar nossas intervenções, elas estão justificadas nas mudanças nas vidas daqueles que aderiram, que acreditaram e acreditam que podem muito mais. Estamos construindo um caminho, mas como disse anteriormente penso estarmos na trilha certa, a das incertezas, a do respeito à complexidade das relações humanas.

*“Eu por exemplo, nos meus 71 anos descer daqui correndo até lá para pegar o ônibus, eu canso de fazer isso, sabe. Quando eu me aposentei e tirei a carteirinha, de 65, quando eu fui pegar a primeira vez, a 1 vez que fui pegar, o motorista me barrou na porta, “mas como que a senhora vai entrando... mas como?” É um direito que me assiste meu amigo, Eu tenho 65. “A senhora veio correndo, eu vi a senhora vir correndo de lá perto da sua casa, a senhora desceu correndo toda e a senhora vai entrar pela frente?” Me barrou na porta, então.. A gente sente que a atividade física... Isso caminha lado a lado com a gente. É pena que a gente não fez essa atividade lá dentro da barriga da mãe, não é? Na época a gente não sabia, que isso era tão bom! A gente...existia as coisas, mas a gente não tinha conhecimento de que isso era bom para a saúde.. Então agora a gente não pára mais, depois que a gente começou, eu tenho certeza que quem não faz é porque não provou. Depois que prova nunca vai entrar na idade do condor, com dor aqui, com dor ali, porque não deu tempo, ah!, não tem mesmo.” (E., 71 anos)*

Na história de vida das colaboradoras observamos o corte temático da “cultura de movimento” e constatamos que muitas histórias se repetem por retratarem os mesmos períodos históricos, as histórias individuais transparecem no decorrer dos anos onde as histórias se bifurcam e voltam a encontrar-se na participação nas atividades oferecidas pela Universidade através do NIEATI.

Através do desvelamento desta realidade, percebemos que através das transformações da sociedade, o homem cria e faz história, enquanto ser histórico-social, conforme nos coloca Freire (1987)

*‘Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos-sociais.’ (Freire, 1987, p.92)*

As idosas colaboradoras, enquanto contavam parte de suas vidas reproduziam as unidades epocais, com seus universos temáticos interdependentes dos aspectos históricos e culturais. A dinâmica e a complexidade das transformações sociais nos permitem projetar um futuro dinâmico onde a educação, enquanto um “quefazer” permanente tem papel fundamental na construção da emancipação e liberdade do homem em todas as idades.

*“Assumir a fase da velhice, daqui para frente requer a nítida visão de que estar bem na velhice também não é coisa só de quem está velho, é antes de tudo ter a consciência de que é preciso preparar-se para tal e, principalmente, estar consciente de que as grandes maiorias dos velhos, por certo não estarão tão bem ou nada bem, em um país cuja cidadania ainda não germinou.” (Dias, 1997, p.39).*

São as mudanças nas concepções de velhice e envelhecimento que começam a ser fomentadas no meio social. Na Educação Física, concepções de corpo e de movimento adicionadas com as referidas mudanças provocam um redimensionamento nos conteúdos, métodos e no ensino, exigindo que a reflexão específica que está no contexto social abrangente, com a desmistificação dos mitos e preconceitos referentes à velhice.

*“O modelo de velho que vem surgindo não é no sentido de uma gerontocracia, mas no sentido da maturidade intelectual, espiritual, contemplativa, firme, dócil, lutadora, mas principalmente uma fase da vida que tenha luz própria para poder iluminar seu caminho e o caminho dos outros.” (Dias, 1997, p. 39).*

Observamos a contraposição entre a história de movimento na fase da juventude e vida adulta, onde o movimento possuía uma relação instrumental, onde a imagem de corpo dominante era substancial, e a fase da velhice, onde as compreensões de corpo e movimento começam a ser redimensionadas a partir da mudança de paradigma, caminhando rumo a um paradigma fenomenológico de movimento. Neste paradigma, a Educação Física amplia seus objetivos e passa a ter o compromisso de proporcionar um espaço para o desvelamento do ser.

Em uma discussão que pretende ser propulsora de uma discussão de Educação Física Permanente, os trechos de depoimentos aqui contidos demonstram ser o início da busca de uma identidade e legitimidade de Educação Física que não imponha limites etários e que prime pelo desenvolvimento do homem.

## SEM CONCLUIR

Sem concluir, declaramos que é urgente tratar com seriedade e compromisso a inclusão dos idosos no "mundo da Educação Física". O desenvolvimento de competências, a autonomia de ação e a conseqüente melhoria da qualidade de vida dos sujeitos em envelhecimento estão em questão.

A idade traduzida em anos em termos de quantidade, não garante experiência em quantidade e qualidade de movimentos, encontramos muitos alunos sexagenários que pouco dialogaram com o mundo através do movimento e isto devemos atribuir a múltiplos fatores, que associados nos remetem ao compromisso de oportunizar o resgate de histórias que não foram vividas, diálogos que não aconteceram, corpos que não se movimentaram, sujeitos que não se relacionaram.

Os fatores aos quais nos reportamos são as fortes influências sociais, culturais, regionais, econômicas e morais impregnadas na vida dos indivíduos. A mulher principalmente sofreu muitas restrições no que diz respeito ao movimento corporal, o casamento precoce e os "deveres" de uma boa moça e futura mãe não deixavam espaço para outras atividades que ampliariam sua "cultura corporal" ou ainda, "cultura de movimento", como diria Bracht (Coletivo de autores, 1992). É preciso pensar nas concepções que norteiam nossa práxis: o que entendemos por homem, educação, sociedade, movimento, corpo/corporeidade. Estas constituirão nossas opções pedagógicas

Sabendo que não é possível a neutralidade de valores quando nos referimos a opções pedagógicas, e, portanto, às concepções citadas anteriormente, os leitores podem perceber quais os nossos posicionamentos acerca da temática. Resumidamente: compreendemos o homem enquanto se histórico cultural, inacabado, marcado por sua biografia; a educação como um evento permanente da existência humana; a aprendizagem como o "resultado" do diálogo do homem com o mundo. Em resumo estamos abandonando o paradigma das ciências naturais para nos apoiar em um paradigma da reflexão fenomenológica do movimento.

A partir destes entendimentos, temos uma visão pedagógica de movimento. Nesta o movimentar-se, saber o porquê e para que nos movimentamos, permite o desenvolvimento do sujeito a partir de uma relação de diálogo com o mundo. Neste as significações e as necessidades aparecem em uma disputa subjetiva, e através dela, experimentamos e "crescemos". Em particular na velhice, a oportunidade de se movimentar contribuiria no desenvolvimento da autogestão e da autonomia, fundamentais para a eficiência nas tarefas que vivenciam.

Na velhice, o contexto situacional e o sujeito como ator de dono de suas ações são importantes, porém, basicamente é o sentido e o significado do movimentar-se que norteia e impulsiona a viver sua corporeidade e legitimar a unidade homem-mundo, fazendo

com que o mundo seja compreendido em suas transformações através do contínuo diálogo que transforma também o homem.

Poderíamos pontuar também: necessidades, desejos, expectativas, interesses e a história de vida de cada idoso. A partir destas premissas, percebemos a complexidade de relações que se dão a partir das opções pedagógicas e da contextualização histórico-cultural.

Não acreditamos que a EF seja a solução mágica para todos os problemas sociais, econômicos, de saúde e culturais dos velhos em nosso país, buscamos que a aula de EF seja um espaço de oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem, um espaço de movimentar-se, de descobrir-se de auto-organizar-se.

Entendemos que a Educação Física pode configurar um papel fundamental na vida das pessoas. Acreditamos que ela pode ser muito mais do que uma disciplina técnica que condiciona o corpo e ensina a reproduzir movimentos esportivos pré-determinados. Ela pode propiciar uma constante descoberta do "eu" e de suas possibilidades, promovendo a autonomia corporal. A Educação física que se pretende permanente deve desenvolver/ despertar as competências do bem viver, para finalmente alcançarmos a autonomia, emancipação e liberdade de ação através do movimento.

Crescer, desenvolver, progredir, apreender, envelhecer são constantes na existência humana. Este contexto do ciclo vital é o palco das ações educacionais. O educador deve levar em conta a totalidade do ser humano, e também o seu caráter de inconclusão, para que sua ação repercuta em uma educação que vença preconceitos e quebre os tabus que mantém o velho segregado na sociedade. Baseados na convicção que aprender é uma tarefa de quem está vivo, e, portanto não exclui os idosos, precisamos desenvolver ações educativas que contribuam de maneira efetiva na autoconstrução corporal e autonomia dos sujeitos que se encontram na faixa etária mais velha.

Entendemos fundamental a inclusão de outras faixas etárias, que não a da infância e juventude, na construção das teorias da Educação Física, uma vez que o pensamento excludente de grupos etários mais velhos perpetua o caráter formador da prática pedagógica, como se o movimento contribuísse para isso. Pensar uma Educação Física enquanto intervenção pedagógica e não somente técnica continuada, permanente, inacabada como o próprio homem o é.

Entendemos que não podemos pensar em uma proposta pedagógica especial de Educação Física com idosos. Estaríamos ferindo nossas convicções pedagógicas. Concebemos o homem como uma construção inacabada, a educação como evento permanente de desenvolvimento deste homem, ser histórico e cultural e a Educação Física como espaço de se movimentar num diálogo com o mundo, na busca do desenvolvimento do que denominamos de competências do bem viver. Competências estas, a saber: objetiva, social e comunicativa. Para tanto, devemos pensar uma Educação Física que denominamos

de permanente, mas poderia ser continuada, inacabada, etc. Esta proposta em nosso entendimento deve estar baseada em um paradigma da reflexão fenomenológica do movimento, e mais, que ultrapasse os muros das escolas e adentre na vida das pessoas, em todas as idades. Almejamos que as discussões sobre a Educação Física se ampliem e questões relacionadas com envelhecimento humano, e também com a vida adulta figurem naturalmente no contexto geral de reflexão das propostas de Educação Física.

Além destas verdades que preferimos chamar de provisórias, ficam também questionamentos: que concepções de corpo e de movimento estão prevalecendo nos programas de atividade física que se destinam à terceira idade? Estamos permitindo que os idosos "travem" a disputa subjetiva com o meio-ambiente e façam suas experiências? A Educação Física é significativa? Corresponde aos desejos e necessidades dos idosos? A Educação Física é simples atividade para ocupar tempo livre, prática sem reflexão? A Educação Física é educação? É meio ou fim, qual sua especificidade? Que conteúdos, objetivos e metodologia estão permeando a Educação Física na terceira idade? Qual sua legitimidade e identidade? Estão sendo despertadas/desenvolvidas as competências necessárias para uma verdadeira qualidade de vida?

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carmem Maria. Velho e Sociedade. **In: Caderno Adulto n.3**. UFSM/Santa Maria-RS, 1999
- BARROS, Miryan Moraes Lins de (org). **Velhice ou Terceira Idade? Estudos Antropológicos sobre identidade, memória e política**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998
- BAECKER, Ingrid Marianne. **A relação entre interesse, ação, produção do conhecimento, concepções de corpo e concepções de movimento**. Texto produzido para a disciplina "Pedagogia do Esporte" do Programa de Pós Graduação em Ciência do Movimento Humano do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, 1997
- BEAUVOIR, Simone de. **A Velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990
- BERQUÓ, Elza. Algumas considerações Demográfica sobre o envelhecimento da População no Brasil. **In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ENVELHECIMENTO POPULACIONAL**. Anais, Brasília, 1996
- BOTH, Agostinho et ali. **Conversas sobre a Terceira Idade**. Passo Fundo: EPU, 1991
- \_\_\_\_\_. **Fundamentos de Gerontologia**. Passo Fundo: EPU, 1994
- \_\_\_\_\_. **Gerontologia: educação e longevidade**. Passo Fundo: Imperial, 1999
- CEOLIN, Cláudia Elisa Grasel. Reflexões acerca da velhice, corporeidade, movimento e educação física. **In: Caderno Adulto n. 3**, UFSM/Santa Maria, 1999
- \_\_\_\_\_. Universidade e Idosos – Mudanças de perspectivas através do contexto educacional. **In: Caderno Adulto n. 4**, UFSM/Santa Maria, 2000

- CHOPRA, Deepak. **Corpo sem idade, mente sem fronteiras**. São Paulo: Rocco, 1998
- COSTA, Marisa Voraber (org). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996
- DEBERT, Guita Grin. **A Reinvenção da Velhice: Socialização e Processos de Reprivatização da Velhice**. São Paulo: EDUSP: FAPESP, 1999
- \_\_\_\_\_. As representações (estereótipos) do papel do Idoso na sociedade atual. **In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ENVELHECIMENTO POPULACIONAL**. Anais, Brasília, 1996
- DIAS, José Francisco Silva. **Atividade Física na Terceira Idade**. Santa Maria: Edições UFSM, 1989
- \_\_\_\_\_. Construindo a Velhice Consciente: Uma estratégia de parceria com a Educação. **Tese de doutorado**. Centro de Educação/ Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1997
- FERREIRA, Marcelo Guina. Teoria da Educação Física: Bases Epistemológicas e propostas pedagógicas. **In: BRACHT, Valter, NETO, A., GOELLNER, S. (org).** **As Ciências do Esporte no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1995
- FERRI, Alceno. Uma perspectiva de Educação Permanente. **Dissertação de Mestrado**. Centro de Educação/ Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1977
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998
- FURTER, Pierre. **Educação e Reflexão**. 16ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1987
- \_\_\_\_\_. **Educação e Vida**. Petrópolis: Vozes, 1968
- Grupo de Trabalho Pedagógico UFPe- UFSM. **Visão Didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos de aulas**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991
- HILDEBRANDT, Reiner. Configuração Pedagógica do Movimento Esportivo no Ensino da Educação Física Escolar. **In: Revista da Educação Física/UEM**. Vol 1, n. 1. Maringá-PR: Gráfica UEM, 1990
- \_\_\_\_\_. Visão Pedagógica do Movimento. **In: Revista da Educação Física/UEM**. Vol 4, n. 1. Maringá-PR: Gráfica UEM, 1993
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: Ensino & Mudanças**. Ijuí-RS: UNIJUI Ed., 1991
- \_\_\_\_\_. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí-RS: UNIJUI Ed., 1994
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

- MARQUES, Mario Osorio. **Educação – Interlocução, aprendizagem – Reconstrução de saberes**. Ijuí: UNIJUI, 1996
- MARTINS de SÁ, Jeanete Liasch. Aluno Idoso no contexto universitário. Significado da sua presença. **In: Revista Seminário Educação & Terceira Idade: o envelhecer como processo de aprendizagem e experiência de vida**. Textos, FUMEC, Belo Horizonte, agosto, 1999
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade**. 12ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- MEIHY, José Carlos S. Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Edições Loyola, 1996
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2ª ed São Paulo: Martins Fontes, 1999
- NERI, Anita Liberalesso (org). **Psicologia do Envelhecimento: Temas relacionados na perspectiva de curso de vida**. Campinas –SP: Papirus, 1995
- OKUMA, Silene Sumire. **O Idoso e a Atividade Física: Fundamentos e pesquisa**. Campinas-SP: Papirus, 1998
- POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de Vida: Teoria e Prática**. Oeiras: Celta Editora, 1995
- RODRIGUES, Nara da Costa. A política pedagógica junto ao idoso. **Revista Terceira Idade SESC**, São Paulo, 1993
- SANTIN, Silvino. Educação física: sabedoria de viver. **In: Educação Física: Outros Caminhos**. POA: EST/ESEF, 1993
- \_\_\_\_\_. **Educação Física: temas pedagógicos**. Porto Alegre-RS: EST/ESEF, 1992
- SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: Conhecimento e especificidade. **In: Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 6ed. São Paulo: Cortez, 1994
- TREBELS, Andreas H. Plaidoyer para um diálogo entre as teorias do movimento humano e as teorias do movimento no esporte. **In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Aprendizagem motora**. Volume 13, número 13, junho/1992: 338 a 344.
- \_\_\_\_\_. Aprender a Movimentar-se- Pontos referenciais para uma teoria pedagógica do Movimentar-se. p 31-49. **ANAIS- Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte**, Santa Maria - RS Brasil, 1998.
- \_\_\_\_\_. Movimentar-se: aprender e Ensinar- Orientações antropológico-filosóficas. P.135-147. **ANAIS- Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte**, Santa Maria - RS Brasil, 1998.
- VERENA, Alberti. **História oral: a experiência do Cpdoc**. Rio de Janeiro: FGV, 1990