

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA**

**EDUCAÇÃO PARA O LAZER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DE LICENCIATURA**

Claudia Maria de Souza Ribeiro

Brasília  
2011

**EDUCAÇÃO PARA O LAZER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS DE LICENCIATURA**

Claudia Maria de Souza Ribeiro

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física. Linha de pesquisa Esporte e Educação Física Escolar. Tema Educação para o lazer na Educação Física Escolar.

ORIENTADOR: Dr. Aldo Antonio de Azevedo

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 991388.

R484e      Ribeiro, Cláudia Maria de Souza.  
Educação para o lazer nas aulas de educação física escolar na perspectiva dos alunos de licenciatura / Cláudia Maria de Souza Ribeiro. -- 2011.  
x, 147 f. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2011.

Inclui bibliografia.

Orientação: Al do Antônio de Azevedo.

1. Lazer e educação. 2. Educação física. I. Azevedo, Al do Antônio de. II. Título.

CDU 796

Claudia Maria de Souza Ribeiro

**Educação para o Lazer nas aulas de Educação Física Escolar na  
Perspectiva dos alunos de Licenciatura**

**Presidente:** Professor Doutor Aldo Antonio de Azevedo  
Universidade de Brasília

**Membro Externo:** Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva  
Universidade de Brasília

**1º Membro:** Alfredo Feres Neto  
Universidade de Brasília

**Membro suplente:** Marisete Peralta Safons  
Universidade de Brasília

**Brasília, 12 de agosto de 2011**

## AGRADECIMENTOS

Gratidão todos os dias da minha vida devo a essa força superior, aclamada como DEUS. Gratidão por manter esse mundo existente, apesar de todas as suas mazelas e principalmente por me conceder a graça de tentar evoluir nesse plano de existência.

Ao professor Aldo de Azevedo por depositar crédito na minha inquietação diante do mundo acadêmico e orientar-me de forma tão significativa.

Ao meu filho Dener de Souza pela compreensão de dividir os seus momentos maternos com a elaboração dessa dissertação, e premiar-me com seus beijos nas ocasiões em que redigia esse estudo. Que alento!

Aos membros da Comissão Examinadora, pelo empenho, leitura e crítica desse trabalho.

Aos mestres, de toda a minha jornada acadêmica. Que de alguma forma contribuíram para manter-me no ciclo educativo, empenhada em fortalecê-lo e dignificá-lo.

Aos sujeitos desse estudo, os alunos de licenciatura em Educação Física de duas universidades no Distrito Federal, pelo tempo dedicado e a possibilidade de troca de experiências e conhecimentos. Aos professores desses licenciandos pela oportunidade de permutar essa vivência e pelo seu apoio profissional e atenção afetuosa. Aos coordenadores dos cursos de licenciatura pelas orientações e solicitude valiosa. Sem esse grupo nada do aqui exposto seria possível.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação Física-UnB, desde a Dona Antônia sem saber ao esquentar a mamadeira de meu filho incentivou-me a continuar o estudo. Ao sorriso e solicitude do Davi, ao pessoal do laboratório de informática, bibliotecários e em especial ao acolhimento de Alba e sua orientação nos tramites administrativos.

Aos amigos, amigas e familiares que diretamente através de leituras, revisões, transcrições, trocas de experiências, remessa e empréstimo de material literário, opiniões, prestação voluntária de serviço de babá, alimentação, provocações de risos, disponibilidade de paciência contribuíram para realização dessa pesquisa. E, mesmo aos que contribuíram de forma indireta ao respeitar o meu recolhimento. Meu muito obrigado por me incentivar a prosseguir e colher os frutos dessa etapa da minha vida.

*“O que foi pensando pode ser abafado, esquecido, dissipado. Mas, não se pode ocultar o fato de que alguma coisa sobrevive a isso, porque o pensamento possui um momento de universalidade. O que foi bem pensando será necessariamente pensado em outro lugar e por alguém outro: esta certeza acompanha o pensamento mais solitário e impotente” (T. W. ADORNO, 1971)*

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	iv
LISTA DE QUADROS.....	vii
LISTA DE SIGLAS .....	viii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT .....	x
INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO I	
NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO PARA O LAZER, TEORIA CRITICA DA SOCIEDADE E MARX .....	16
CAPÍTULO II	
O POTENCIAL EDUCATIVO DO LAZER: TRAJETÓRIA HISTÓRICA	
2.1 Raízes do potencial educativo do lazer e a educação física.....	30
2.2 O potencial educativo do lazer e a educação física brasileira .....	37
CAPÍTULO III	
EDUCAÇÃO PARA O LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	42
CAPÍTULO IV	
EDUCAÇÃO PARA O LAZER E EDUCAÇÃO FISICA ESCOLAR: PROMESSAS E ATUALIDADES	
4.1 Aproximações da educação para o lazer e a educação física escolar ....	57
4.2 Teorias que sustentam os estudos do lazer no Brasil .....	64
4.3 Estudos recentes sobre educação para o lazer na educação física escolar.....	67
CAPÍTULO V	
CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	81
5.1 Descrição dos Procedimentos de coleta das informações .....	86
5.2 Descrição dos Procedimentos de análise das informações.....	93
CAPÍTULO VI	
RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	111
LISTA DE APÊNDICES.....	121
LISTA DE ANEXOS.....	126

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO I</b>	Passos realizados para pesquisa Literária sobre educação para o lazer na literatura nacional de Educação física .....138
<b>QUADRO II</b>	Grelha inicial de categorias .....139
<b>QUADRO II</b>	Grelha inicial de categorias – Continuação .....140
<b>QUADRO III</b>	Grelha final de categorias ..... 141
<b>QUADRO IV</b>	Percentagem grelha final de categorias ..... 142
<b>QUADRO V</b>	Concepções de educação para o lazer em destaque na literatura de educação física - década de 70..... 143
<b>QUADRO VI</b>	Concepções de educação para o lazer em destaque na literatura de educação física - década de 80..... 144
<b>QUADRO VII</b>	Concepções de educação para o lazer em destaque na literatura de educação física - década de 90..... 145
<b>QUADRO VII</b>	Concepções de educação para o lazer em destaque na literatura de educação física - década de 90 – Continuação ..... 146
<b>QUADRO VII</b>	Concepções de educação para o lazer em destaque na literatura de educação física - primeiro decênio de 2000 ..... 147

## LISTA DE SIGLAS

ACM	Associação Cristã de Moços
ALATIR	Associação Latino Americana de Lazer e Recreação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
DCEs	Diretrizes Curriculares
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
FIEP	Federação Internacional de Educação Física
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
MEC	Ministério da Educação
MET	Ministério do Esporte e Turismo
MInC	Ministério da Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social de Indústria
SNEL	Sistema Nacional de Esporte e Lazer
SRO	Serviço de Recreação Operário
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCs	Unidades de contextos
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNICAMP	Universidade de Campinas
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URs	Unidades de registros
WRLA	Associação Mundial de Lazer e Recreação

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral analisar as possibilidades da educação para o lazer nas aulas de Educação Física Escolar, na perspectiva dos alunos de dois cursos de licenciatura em Educação Física do Distrito Federal. Consideramos as conexões, as contradições acadêmicas existentes e o futuro profissional almejado pelos alunos, no sentido de contribuir para um debate sociopolítico, crítico e esclarecedor do tema em nossa sociedade. O que pensam os alunos dos referidos cursos sobre a materialização da educação para o lazer na Educação Física Escolar (EFE) com todas suas nuances, foi o nosso questionamento. Desse modo, realizamos um estudo de caso, a partir de uma perspectiva qualitativa, focado na busca de uma educação para o lazer emancipatória e auto-reflexiva. Utilizamos como instrumento de investigação a entrevista semi-estruturada, seguida de uma análise do conteúdo. Em relação à análise proposta, o grupo mostrou-se favorável a realizar a educação para o lazer na EFE. Avaliaram como reduzida a abordagem realizada no curso sobre o tema, o que tem relação direta com o fato de mostraram desconhecerem o teor das discussões teóricas existente no país. Diante da autorreflexão dessa situação, reconheceram-se despreparados para abordar o tema numa atuação futura na EFE. A ideia desse grupo sobre o tema aproxima-se das concepções discutidas por reconhecidos autores da EF, que estão envoltas pela visão funcionalista do lazer, que restringe o real potencial do fenômeno lazer, ao adotarem uma conduta unilateral e negar seu potencial emancipatório. O grupo apresentou dúvidas sobre a diferença entre abordar o tema como objeto e como veículo. Diante do exposto, faz-se necessário refletir de maneira imanente, sobre os motivos pelos quais as idéias alternativas à visão funcionalista do lazer, discutidas, confrontadas e debatidas desde a década de 90, encontram-se aparentemente ocultas ou ausentes na realidade da licenciatura, de modo a suscitar o debate crítico.

Palavras-Chave: Educação para o lazer – Escola – Educação Física Escolar – autorreflexão crítica.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the possibilities of education for leisure in Physical Education classes, considering the perspective of students from two undergraduate courses in Physical Education located in the Brazilian Federal District. We considered the existing academic connections and contradictions, and the professional future desired by those students as well, in order to contribute to a social, political, critical and clarifying debate on this subject in our society. What these Physical Education students think about the application of education for leisure in Physical Education (PE) classes and all its nuances was our question in this work. Thus, we conducted a case study from a qualitative perspective, focusing on the pursuit of an education for leisure that could be self-reflexive and lead to emancipation. We used semi-structured interviews as investigative tool and a subsequent content analysis. Regarding the proposed analysis, the group investigated was favorable to the application of education for leisure in the PE classes. They also evaluated the approach on the subject during their undergraduate course as insufficient, which is directly related to the fact that they have not shown any knowledge of the theoretical discussion on this issue that have been taking place in Brazil. Given a self-reflection on this situation, these undergraduate students recognized themselves as unprepared to approach the subject in a future action in PE classes. The idea this group have on the subject is similar to the concepts discussed by renowned PE authors, which are surrounded by the functionalist view of leisure and restrict the real potential of the phenomenon of leisure, by adopting a unilateral conduct and denying its emancipatory potential. The group presented doubts about the difference between approaching the subject as object and as a vehicle. Considering what was exposed, it is necessary to reflect in an immanent way about the reasons why the alternative ideas to the functionalist view of leisure, that have been discussed, confronted and debated since the 90's, are apparently hidden or absent in the reality of undergraduate courses, in order to raise a critical debate.

**Keywords:** Education for leisure - School - Physical Education in schools - critical self-reflection.

## INTRODUÇÃO

O estudo tem como objetivo geral analisar as possibilidades da educação para o lazer nas aulas de Educação Física Escolar, na perspectiva dos alunos de dois cursos de licenciatura em Educação Física do Distrito Federal. Consideramos as conexões, as contradições acadêmicas existentes e o futuro profissional almejado pelos alunos, no sentido de contribuir para um debate sociopolítico, crítico e esclarecedor do tema em nossa sociedade contemporânea. Num segundo momento, identificamos interfaces e contradições entre as concepções de “educação para o lazer” em destaque na literatura em relação às opiniões do grupo de licenciandos analisados.

A inquietação motivadora da conquista das metas traçadas partiu, principalmente, do fato de não concebermos educar numa posição neutra, irreflexiva, diante de uma sociedade que clama por mudanças sociais, políticas e econômicas. Adorno (1995) já advertia que a ausência pura e simples da reflexão intelectual e do esclarecimento no contexto escolar abre brechas para o conformismo formal, para a disposição em adaptar-se à situação vigente sem questionamento. Tal atitude, num primeiro momento pode parecer apolítica, porém, a sua prevalência teria implicações políticas para o todo social.

Talvez, a neutralidade faça sentido àqueles que concebem a educação no seu sentido restrito de transmissão de conhecimento ou, no caso da Educação Física (EF), como mero treinamento. Diante disso surgiu, a questão: o que pensam os alunos de licenciatura em EF do Distrito Federal sobre o tema “educação para o lazer na aula de Educação Física Escolar (EFE)”, ao considerarem suas conexões e contradições com a vida acadêmica e futuro profissional nas escolas?

A problemática acima perpassou o entendimento de que o tema “lazer”, e seus aspectos educativos, dentre os quais, a educação para o lazer<sup>1</sup>, era abordado no currículo de formação dos futuros professores de EF, destinados a atuarem em escolas de Ensino Fundamental e Médio. Tal expectativa corroborou com a proposta constante nos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), onde

---

<sup>1</sup> As concepções de lazer e educação para o lazer adotada nesse estudo para realizar as análises e discussões encontram-se nas páginas 16 e 17.

consta a recomendação da implementação da educação para o lazer nos currículos de Ensino Fundamental e Médio brasileiros.

O problema também envolveu a necessidade de olhar, de forma crítica, o tipo de subsídio ofertado ao futuro professor a fim de analisar ou construir uma proposta de educação para o lazer na EFE, e, ao mesmo tempo assumir um posicionamento com base teórico-filosófica sobre o tema em questão na busca de um mundo melhor humanizado.

A concepção de mundo humanizado, aludida neste estudo, teve por base a ideia de Marx (2004), de uma insistente busca por uma sociedade constituída de indivíduos capazes de desenvolver a omnilateralidade<sup>2</sup> no processo histórico da humanidade. Ou seja, uma sociedade feita por homens independentes das imposições unilaterais do poder dominante, onde ele possa vir a ser um homem total dono de todos os aspectos de sua individualidade (ver, ouvir, sentir, perceber, querer, ser ativo, amar) e dos aspectos comunitários, apropriando-se do objeto, e, não se tornando um objeto.

Uma das justificativas para a realização do estudo foi o fato de não concebermos uma educação para o lazer que propague valores de consumo, apelos estéticos difundidos pelo sistema vigente e a dicotomia entre lazer e trabalho. Em estudo de nossa autoria, Ribeiro, C. (2008), tivemos a oportunidade de constatar esse problema, pois ao investigarmos as pretensões dos alunos do ensino médio. Verificamos que as atividades de lazer desejadas por eles quanto ao acesso e predileção estavam ligadas ao consumo e ao apelo estético, para recuperação da rotina de estudo. Vislumbramos a vitalização do caráter funcionalista do lazer<sup>3</sup> nas referidas aulas de EFE. A situação descrita acima corroborou com as opiniões dos alunos de ensino médio estudados por Silva e Xavier (2006), eles também demonstraram uma ideia de lazer enlaçada com o consumo de bens produzidos pela indústria cultural.

A situação apresentada impede o questionamento da veracidade da situação vigente; mascara os porquês da sociedade capitalista necessitar de um lazer de cunho funcionalista. Isso tudo, segundo Bracht (2003), fortalece o entendimento de

---

<sup>2</sup>Omnilateralidade, segundo Marx (2004), é à capacidade de o indivíduo desenvolver suas faculdades, suas forças, suas necessidades para atender sua satisfação própria.

<sup>3</sup>A visão funcionalista do lazer nesse estudo referiu-se à necessidade e à importância do lazer pela sua função de favorecer a saúde e a qualidade de vida, manter o equilíbrio social e compensar as perdas do trabalho profissional e das obrigações da vida cotidiana (Cf. MARCELLINO, 1987).

que o lazer em si mesmo não tem significado, precisa sempre de uma utilidade. Com isso, exclui-se o caráter educativo e de formação pessoal do lazer, legitimando a busca do prazer no lazer por meio do consumo, pela sedução do ter. Logo, nega o caráter crítico do lazer<sup>4</sup>.

Outra justificava para a realização deste estudo foi a nossa inquietação ao refletirmos sobre quem seriam os outros atores desse processo educativo escolar, qual seriam suas opiniões sobre o tema. Ao focalizar a educação para o lazer na perspectiva do professor de escolas públicas, Vilela et alli (2006) apontaram em três escolas fluminenses a falta de compromisso do professor com o tema, com a escola e com os alunos, pois, optaram por simplesmente deixar os alunos “soltos” para descasarem na mesmice das aulas.

A opinião dos professores de EFE, também foi estudada por Bustamante (2003). Apesar da forte resistência por parte da classe, a autora supracitada conseguiu, por meio de um trabalho qualitativo, apontar uma educação para o lazer de forma implícita (não intencional) e explícita (intencional) que foram realizadas por professores paulista. Tais docentes afirmaram haver a possibilidade de interface da EFE com a educação para o lazer. Bustamante ainda ressaltou a necessidade de ampliar as ações explícitas via reflexão sobre a relação EFE e vivências de lazer físico esportivo.

A falta de intencionalidade do professor de EFE, ao abordar os princípios do lazer dentro da aula também foi apontada no estudo de Costa M., (2009), sua investida ainda abriu possibilidades de através do reconhecimento dessa atitude problematizar a prática pedagógica. Em relação à opinião e intervenção do professor atuante de EFE no ensino fundamental sobre o tema educação para o lazer, ainda podemos citar os trabalhos de Collier (2006), Santos (2006) e Jollo (2006).

A opinião dos professores de outras disciplinas e do próprio professor sobre a EFE foi descrita por Reis (2009) como uma visão cheio de animosidades, preconceitos e empecilhos, porém, com disposição para mudanças. Carvalho (2006) já havia apontado tal panorama ao estudar professores da escola infantil e fundamental.

---

<sup>4</sup> O enfoque ou caráter crítico do lazer no presente estudo referiu-se à forma de visualizá-lo através do comprometimento com seus atributos próprios relacionados ao movimento histórico da sociedade, às suas ligações com o mundo do trabalho, com a realidade social, com o crescimento pessoal, com o pensamento reflexivo, com a ação emancipatória e com a transformação da sociedade.

Dentro do contexto escolar, ainda tínhamos como atores os pais dos alunos. Sendo assim, a contribuição de Awad (2002) foi importante para a nossa reflexão. Os pais estudados tinham uma opinião sobre o lazer como tema de importância em suas vidas, possuíam atividades de lazer restritas aos finais de semanas, onde o maior empecilho apontado era o acesso aos locais de lazer. Também, apresentaram ideias da relação lazer e trabalho. Diante desse quadro de opiniões dos atores do contexto escolar, nossas indagações voltaram-se para fora, em nível de formação acadêmica.

A maioria dos trabalhos encontrados abordava a formação do profissional de lazer e não do professor de EFE. Os poucos trabalhos existentes, como os de Pires; Júnior; Gonçalves (1999), Melo (2006) e Fonseca (2006) tratam das relações e contradições do processo formativo nas licenciaturas e sua relação com EFE. A opinião do docente da disciplina afim foi analisada no estudo de Santos; Isayama (2008). Porém, não encontramos trabalhos sobre a opinião do licenciando sobre o tema na EFE.

Então, refletimos sobre essa situação na formação, e vislumbramos, por meio dos estudos de Maffei (2004), Côrrea (2009), Melo (2006), uma situação de não abrangência do tema lazer de forma crítica, reflexiva e ampla na formação acadêmica dos futuros professores. Nossa inquietação foi refletir sobre os reflexos dessa situação sobre as perspectivas do licenciando sobre a educação para o lazer.

Para realizar as análises propostas, o objeto do presente estudo, a educação para o lazer, foi pensado a partir das ideias de mundo humanizado apresentadas por Marx (2004); das ideias sobre emancipação da consciência crítica, educação, tempo livre, semiformação e indústria cultural de Adorno (1995); e das concepções críticas de lazer de Padilha (2006a) e Pacheco (2006), as quais serão apresentadas no capítulo inicial deste estudo (p. 16).

Organizamos o estudo em seis capítulos, em que tentaremos esclarecer algumas brechas sobre o tema no cotidiano do licenciando, na literatura pertinente, no plano da EF e da EFE.

No primeiro capítulo – Notas sobre educação para o lazer, Teoria crítica da sociedade e Marx –, apresentaremos o marco teórico de onde partiram as reflexões e análises sobre educação para o lazer: mundo humanizado, formação, esclarecimento e emancipação.

Na sequência, temos o segundo capítulo – O potencial educativo do lazer na história do lazer-, em que explicitaremos dentro da trajetória histórica do lazer o momento onde surgiram as discussões e as investidas em direção ao seu potencial educativo. Diante dessa indicação, nossa proposta será em descobrir como esse potencial se relacionou com a EF brasileira.

No terceiro capítulo – Educação para o lazer e Educação Física Brasileira -, cientes do percurso da ideia do potencial educativo do lazer, apontaremos onde e como, na trajetória histórica do lazer, surgiram as vinculações da educação para o lazer com a EF em nível nacional. Também, destacamos os principais autores e suas concepções sobre esse tema.

Partindo desse ponto, no quarto capítulo - Educação para lazer e Educação Física Escolar: promessas e atualidades -, mostraremos as aproximações entre as principais concepções de educação para o lazer e o contexto escolar da EF. Para tanto, destacaremos as bases teóricas que fundamentaram as concepções de educar para o lazer em destaque na literatura de EF e desvelaremos a relação/contradição dos estudos recentes de educação para o lazer na EFE com as principais concepções desse tipo de educação.

No quinto capítulo – Considerações Metodológicas, exibiremos os percursos trilhados dentro do rigor metodológico para a realização da pesquisa.

No sexto capítulo, apresentaremos a análise e a discussão das informações coletadas juntos aos alunos de licenciatura, à luz da análise do conteúdo de Bardin (1977).

Finalizaremos com a exposição de reflexões, relações e contradições e autorreflexão sobre o estudo. Não almejamos só dados. Houve o desejo de enxergarmos a educação para o lazer além da frieza da ciência experimental, além da naturalização e banalização presente na realidade social. Ao suscitar essas reflexões e discussões nossa pretensão foi de contribuir com o debate teórico produzido, historicamente, a partir da necessidade de se pensar o lazer na sociedade capitalista, dentro da realidade escolar.

## **CAPÍTULO I**

### **NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO PARA O LAZER, TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE E MARX**

A necessidade do lazer e de educar para o lazer foi vislumbrada dentro da perspectiva de mundo humanizado de Marx (2004). Ou seja, uma sociedade feita por homens independentes das imposições unilaterais do poder dominante, onde pudessem vir a ser um homem total, dono de todos os aspectos de sua individualidade e dos aspectos comunitários, apropriando-se do objeto, e não se tornando ele mesmo em objeto.

Os homens e objetos deveriam ser “livres” do enquadramento brutal imposto pelo sistema dominante, conforme defendido por Adorno e Horkheimer (1985), sistema que nega a verdadeira qualidade do homem e o verdadeiro valor do objeto. Um mundo onde homem e objeto não devam se submeter ao conhecimento dominante sem questionar e aceitar a fatalidade da realidade inteligível.

A busca por um mundo mais humano não pode negar a relação com o trabalho, pois entendemos que o homem, conforme o fez Horkheimer (1991), não será homem enquanto em seu processo de trabalho, e conseqüentemente no produto desse trabalho, não deixar aparecer espaço para espontaneidade, consciência dos objetivos e da racionalidade. Logo, para o usufruto do lazer condizente com essa visão de homem, faz-se necessária uma educação para o lazer crítica, criativa, prática e autorreflexiva norteadas por esse direcionamento.

A partir dessas bases e das explanações de Padilha (2006a) e Pacheco (2006), acreditamos em uma educação para o lazer, em ambientes escolares e não-escolares, concebida como a mediação de vivência lúdica em situações práticas e reflexivas sobre as contradições sociais, políticas, econômicas e históricas que envolvem o lazer na sua amplitude multidisciplinar dentro do todo social no movimento histórico, em que o sujeito seja capaz de apropriar-se desse fenômeno consciente de sua individualidade e do seu envolvimento comunitário ao criar, criticar, vivenciar, refletir e atuar politicamente por meio do questionamento do pensamento hegemônico e das imposições de um lazer funcionalista e consumista disponibilizado para os trabalhadores assalariados e suas famílias.

Diante dessa ideia mutável sobre educação para o lazer, pois a mesma está à disposição do desenvolvimento histórico, foi necessário esclarecer a concepção de lazer adotada para essa empreitada. Entendemos o lazer como um fenômeno prático social e cultural historicamente situado, realizado em tempos e espaços disponíveis de forma voluntária e lúdica, permeada por determinismo e interesses socio-políticos e econômicos. O lazer detém um potencial emancipatório revelado a partir da práxis e reflexão sobre as contradições sociais, política, econômica e histórica que o envolve. O potencial emancipatório do lazer, uma vez revelado será capaz de contribuir para a construção de um cidadão omnilateral e de uma nova ordem.

Para entender o potencial emancipatório do lazer, buscamos as ideias sobre a noção de emancipação de Adorno (1995). Para o pensador, emancipação “significa o mesmo que conscientização, racionalidade” (ADORNO, 1995, p. 143). Para se concretizar, requer-se liberdade de expressão. Trata-se do estado onde o sujeito tem coragem de utilizar do seu entendimento (modo de pensar os conhecimentos elaborados) sem a orientação de alguém, ou seja, agir com autonomia.

Quando toma essa atitude, o sujeito alcança o esclarecimento. Porém, Adorno e Horkheimer (1985) advertem sobre os caminhos que podem tomar o esclarecimento e afirmam que, na nossa sociedade, houve uma sobreposição do esclarecimento orientado por ideias instrumentais<sup>5</sup> sobre o esclarecimento orientado por ideias emancipatórias. Isso ocorreu, segundo os autores supracitados, pelo fato de a ciência e da tecnologia tornaram-se instrumentos de produção e opressão em prol da manutenção da lógica capitalista, abafando as ideias emancipatórias. O próprio pensamento foi instrumentalizado negando-lhe o caráter dúbio e incorporando o viés da exatidão matemática e da técnica.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 143), após desenvolverem críticas a esse processo de sobreposição propuseram que, somente reafirmando as ideias emancipatórias seria possível libertar o homem da sujeição à repressão, da ignorância e da inconsciência imposta pelo pensamento instrumental/técnico. Dessa forma estariam abertas as portas para transformar a sociedade e reviver a

---

<sup>5</sup> Adorno e Horkheimer (1985) denotaram que o esclarecimento podia ser orientado por duas vias. Através de ideias instrumentais, seria focada na objetividade das ciências naturais, com ares de automatismo e instrumentalização. E, através de ideias emancipatórias, seriam focados na subjetividade do pensamento formado nas interações com a sociedade. Após tecerem críticas, propuseram o resgate da segunda, sem supremacia, uma complementar a outra.

significação do pensar sobre o pensamento a partir da realidade concreta e não se fechar apenas na técnica.

Logo, pensamos a educação para o lazer enquanto resgate do potencial emancipatório do lazer para somar forças na busca dessa transformação da sociedade. Na nossa visão, o resgate do potencial emancipatório do lazer perpassa o resgate das ideias emancipatórias propostas pelos autores supracitados. O sujeito esclarecido que desenvolve ideias emancipatórias ligadas ao lazer será capaz de mobilizar-se por um mundo onde o trabalho criativo e com sentido faça par com o lazer criativo e emancipatório, isso pode iniciar-se com a autorreflexão crítica diante da oferta de um lazer emancipatório e um trabalho alienante. De forma alguma entendemos que o lazer sozinho e por si só irá resolver os percalços da nossa sociedade, nossa visão voltou-se para proporcionar uma ferramenta a mais na busca de um trabalho humanizado para obtermos um mundo humanizado. Romper com o olhar unilateral sob o lazer, lançar um olhar crítico, a nosso ver abre uma brecha a ser explorada para possíveis transformações.

Diante disso, verificamos algumas possibilidades de pensar e agir sobre a educação para o lazer através dos subsídios fornecidos pelo marxismo ocidental da escola de Frankfurt, principalmente de Adorno e Horkheimer. Detemo-nos em Adorno, pois esse autor em seus textos analisou e apontou a necessidade do resgate da formação cultural historicamente comprometida e empobrecida pela ação da indústria cultural sobre o tempo livre. Temas estreitamente relacionados ao lazer.

De acordo com Pucci (2007), sob a ação da indústria cultural, a formação cultural e seu capital cultural, elaborado pelos homens em suas lutas de classes, correram e correm o risco do reducionismo e de manter-se velado em prol de interesses de uma minoria. A educação para o lazer pode alterar esse quadro, a partir de seus conteúdos culturais poderá gerar reflexões sobre relações e contradições junto ao processo de resgate da formação cultural.

Outro ponto de sustentação fornecido por esse autor frankfurtiano foi a ênfase que empregou ao resgate dessa formação cultural pela transformação das ideias instrumentais em ideias emancipatórias, pois, para Adorno e Horkheimer, “[...] a assimilação da produção cultural humana, enquanto objetivação que é, pode levar tanto à reificação como a emancipação das consciências” (2007 p. 170). O lazer permeia diretamente a produção cultural humana, portanto, também, pode tanto

alienar como libertar. Logo, realizar a assimilação sugerida pelos autores frankfurtianos, principalmente e não unicamente no meio escolar, abriria a possibilidade concreta do debate crítico e consciente sobre essa característica do lazer.

Adorno também destacou a ação da escola nesse movimento histórico, a qual deveria sobreviver dentro da sociedade capitalista através do exercício da autorreflexão<sup>6</sup>, da crítica imanente e do combate da barbárie afim de rumar em busca de uma nova organização, o que transcenderia a mera denúncia.

Adorno (1998, p. 23) assim se referiu ao pensamento crítico imanente:

Crítica imanente de formações espirituais significa entender, na análise de sua conformação e de seu sentido, a contradição entre a ideia objetiva dessas formações e aquela pretensão, nomeando aquilo que expressa, em si, a consistência e a inconsistência dessas formações, em face da constituição do existente.

Logo, a crítica imanente ao nosso olhar aconteceria a partir da análise da materialidade do objeto, do significado do seu sentido, em questionar o que de fato esse objeto é diante das promessas do que ele deveria ser ou das perspectivas que se tinha sobre ele. E, ao mesmo tempo, buscar as contradições e coerência entre essas expectativas e o que de fato se materializou na realidade social, dentro das relações sociais e do movimento histórico.

Pucci; Zuin e Ramos (1999), estudiosos das ideias frankfurtianas e de sua relação com a educação, além do acima exposto, destacam que o modo de pensar frankfurtiano não se entrega aos raciocínios fáceis e simplistas que se atém à superficialidade do dado; o pensamento crítico imanente busca o não aparente, a profundidade do objeto analisado, pois, dentro dele, constam também relações sociais, materiais e históricas: faz uso da dialética. Nessa referida busca, descobrem-se incongruências, contradições no interior do objeto que evidenciam a distância entre suas promessas e efetivas realizações. A negação da negação se dá pela negação do dado imediato, para depois compreendê-lo como parte de um todo social e não isoladamente. O sujeito, de acordo com Pucci (2007), não se identifica com o objeto pela contemplação, mas pelo reencontro do contato consigo mesmo pela autoconsciência, pelo reconhecimento do outro e da possibilidade de interação com outras autoconsciências.

---

<sup>6</sup> As considerações sobre a autorreflexão crítica estão no capítulo V, p. 82 .

Esse tipo de crítica sobre o objeto, como bem destaca Ferreira (2006), precisa se processar através da reflexão filosófica e da construção de uma constelação conceitual. Adorno (2009, p. 140-142) assim se expressou sobre a constelação:

[...] não se progridi a partir de conceitos e por etapas até o conceito superior mais universal, mas esses conceitos entram em uma constelação. Essa constelação ilumina o que há de específico no objeto e que é indiferente ou um peso para o procedimento classificatório [...] Na medida em que os conceitos se reúnem em torno da coisa a ser conhecida, eles determinam potencialmente seu interior, alcançam por meio do pensamento aquilo que o pensamento necessariamente extirpa de si [...] o conhecimento do processo que ele acumula em si [...] circunscreve o conceito que ele gostaria de abrir, esperando que ele salte, mais ou menos como os cadeados de cofres-fortes bem guardados: não apenas por meio de uma única chave ou de um único número, mas de uma combinação numérica.”

Corroboramos com a interpretação proposta por Ferreira (2006), sobre a constelação tratar da composição histórica de conceitos ao redor do objeto de forma encadeada. Abrem-se portas que permitem acessar informações ocultadas no seu interior carregadas, ao mesmo tempo, de diversidade, singularidade, especificidade e diferenças. Não se prende ao que o objeto tem de comum, compatível com a classificação feita pela ciência instrumental. Deste modo, repele a ação de assimilar, integrar e classificar tudo ao todo. Tal movimento, que envolve a crítica imanente fundada na constelação, a reflexão filosófica e a autorreflexão crítica, constitui uma forma de práxis de intervenção cultural, que requer cada vez mais sujeitos, ao contrário do que preconiza a lógica instrumental que isola o objeto e seu contexto.

O percurso da práxis negativa, segunda a autora supracitada, de acordo com a sensibilidade do sujeito para a objetividade, pode levar ao sofrimento acerca do conhecimento descoberto, há uma inquietação imanente, um incômodo que não extingue, e, quando chega a se manifestar de forma corpórea, abre a esperança concreta vislumbrada por Adorno (2009, p. 173), que aponta: “O momento corporal anuncia ao conhecimento que o sofrimento não deve ser, que ele deve mudar”.

O grupo de estudiosos das ideias adornianos supracitados colocam que essa lógica de análise do objeto não mostra somente os momentos paradoxais e ambíguos, mas sim, procura encontrar no centro desse momento os apelos de sua historicidade, o que pode apontar esperanças futuras.

A barbárie, segundo Adorno (1995, p.117), refere-se ao: “[...] contrário da formação cultural [...] ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o

genocídio e a tortura, não deve haver dúvidas quanto a isto.” No contexto histórico em que viveu Adorno, onde experimentou o poder devastador da barbárie sobre a humanidade do homem (nazismo), justificou-se o seu apelo em direcionar a educação contra a barbárie. E, no contexto atual, ataques terroristas, execuções sumárias de minorias oprimidas em rede internacional, guerras sangrentas e fome (em meio às nações africanas, palestinas, sul americanas), e, mais de perto, a ação do crime de tráfico organizado no Brasil (mais evidente no Rio de Janeiro e São Paulo), a ação de gangues contra moradores de rua, homossexuais, empregadas domésticas, o estado de reclusão domiciliar autoimposto ao trabalhador, enfim, em todo horizonte, verificamos a permanência e expansão das condições objetivas que geram a barbárie. Por isso, precisamos pensar em uma educação que “desbarbarize”. Ao analisar de forma mais prolongada o processo de desbarbarização dentro da escola, Pucci (1997), baseado nas ideias de Adorno, apresenta os caminhos para tal projeto: primeiramente fala da extinção da educação pela dureza, aquela onde o educando é obrigado a suportar e valorizar, de forma consciente ou não, a dor, pois o sujeito que foi por ela fomentado tenderá a vingar-se da dor que teve de suportar no outro. Qualquer motivação ou incentivo à violência deverá ser suplantado, em sua mais tênue forma, como orientou Adorno (1985, p. 162): “Isto é, desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão da barbárie.”

Segundo Pucci (1997), outro desafio apontado seria o embate à formação de pessoas com consciente coisificado, ou seja, pessoas incapazes de experiências humanas por não deixarem extravasar a emotividade e se prenderem ambigualmente e afetivamente aos aparatos tecnológicos oferecidos pela inovação da ciência técnica. Tais objetos passam a ter um fim em si mesmo e preenchem carências humanas, tal descrito por Adorno (1995 p. 130): “No começo as pessoas desse tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas.” O maior perigo desse tipo de pessoa é o seu potencial caráter manipulador, que, segundo Adorno (1995, p. 129), “[...] se distingue pela fúria organizativa, pela incapacidade total de levar a cabo experiências humanas diretas, por um certo tipo de ausência de emoções, por um realismo exagerado”, que levam as pessoas a se enquadrarem cegamente em coletivos coisificados, anulando-se enquanto sujeitos autodeterminados.

Outro aspecto a ser abordado, dentro da lógica da autocrítica imanente, são os princípios de competitividade. Pucci, (1997), ao analisar a conversa de Adorno com o educador Helmut Becker, aponta que eles viam a competição (esporte) sob dois polos: um onde reproduzia a intensa e desumanizada busca de vantagens sobre o outro sujeito, atitude preconizada pelo sistema capitalista, e outra possibilidade de competir dentro das regras do *fairplay*, ou jogo limpo, onde todos respeitam as regras decididas ou acatadas de forma coletiva, sem usar de artifícios exclusivos, a não ser a capacidade e habilidade individual para lograr êxito, em que o mais importante não é o resultado, mas o prazer de realizar o processo satisfatoriamente dentro do limite máximo de cada um.

Nosso olhar sobre as ideias críticas frankfurtianas, vão ao encontro do olhar de Pucci (2007), de como Adorno e Horkheimer, através da Teoria Crítica da Sociedade, buscaram, sob o horizonte do materialismo histórico, revisar as ideias de Marx através de categorias superestruturais, como a cultura, por exemplo. Adorno não negou a importância do fator econômico sobre a totalidade da sociedade, pois, em seus textos, a supremacia desse fator sobre os demais foi destacada em várias ocasiões de seu aforismo. Também não negou os conflitos de classes diante do contexto histórico. Suas poucas referências foram deslocadas para evidenciar a necessidade do resgate do sujeito portador da capacidade de entender sua existência a partir do movimento histórico, e agir sobre esse movimento (sujeito contingente). Por isso, não admitiu diluir o sujeito em outro mais elevado ou em categorias generalizadas.

Entendemos como fez o autor supracitado: “[...] o fato de os frankfurtianos trabalharem enfaticamente a dimensão da razão [...] É porque acreditam, apesar da realidade contraditória e a partir dela, em outras perspectivas”. (PUCCI, 2007, p. 56). Perspectivas que se materializarão a partir da negação da negação não só das formas objetivas de dominação como também das formas subjetivas de dominação social existentes no contexto cultural e institucional.

A esse respeito, esclarece Maar (2007, p. 78): “Os sujeitos não se emancipam por [...] reflexão intelectual “subjetiva” auto-aperfeiçoamento, consciência de si; seja: educação. Nem leis de mercado como condições materiais, criação de circunstâncias ‘objetivas’ propícias; isto é: política.” Ele continua: “Para a

teórica crítica, a emancipação se desenvolve em dois momentos em que ambas as vias se complementam [...]”.

De fato, as transformações na sociedade para serem emancipatórias precisam passar pelo crivo da racionalidade social, formado a partir da exposição das contradições das transformações políticas (objetivas) e das transformações formativas (subjetivas) dentro do movimento histórico da sociedade. A emancipação ocorre quando são expostas e analisadas dialeticamente as contradições existentes entre as instâncias da política e da educação dentro do contexto social na busca da realidade racional que leve a formas de resistências.

Dentro do movimento social, a subjetividade e a objetividade se complementam. Marx, interpretado por Duarte (2004), define subjetividade como “tudo aquilo que se refere ao sujeito e objetividade como tudo aquilo que se refere ao objeto” (DUARTE, 2004, p. 231). O mesmo autor afirma “que para Marx a subjetividade humana se desenvolve por meio de permanente construção da objetividade social” (DUARTE, 2004, p. 231).

Outro olhar de Marx para a questão da subjetividade foi interpretado por Saviani (2004), quanto ao dilema da sobreposição de uma instância sobre a outra. Ele sugeriu o olhar dialético e apontou: “os homens determinam as circunstâncias ao mesmo tempo em que são determinados por elas” (SAVIANI, 2004, p. 26). Assim, entende-se que nem os aspectos subjetivos nem os objetivos são imperativos na relação da sociedade, eles são determinados e recebem determinações da dinâmica social operante. Através de suas contradições, surge a força emancipatória evidenciada em Marx e revisionada por Adorno. A emancipação da consciência crítica seria um dos caminhos para a emancipação humana marxiana, onde a omnilateralidade seria plena.

A emancipação humana para Marx, segundo Tonet (2005), consistiria num período da história da humanidade em que haveria a extinção das classes sociais, com tudo o que elas significam, onde a liberdade se apresentaria de forma real e ilimitada. A busca pela consciência crítica que leva à autoconsciência preconizada pela Teoria Crítica da Sociedade, como explica Horkheimer (1991), defende a ideia de uma sociedade futura como coletividade de homens livres. Mas, para alcançar tal sociedade racional, se deve buscar, também, a base no pensamento interno, não dependendo somente de fatores externos.

Adorno problematizou a relação da semicultura e da indústria cultural com o usufruto do tempo livre, contido nesse termo o lazer. A indústria cultural, na visão de Adorno interpretado por Zuin (2007), acabou por transferir a mesma lógica da produção e reprodução de qualquer outro tipo de mercadoria para a produção e reprodução dos bens culturais sob o amparo da padronização e da racionalidade técnica, ou seja, transformou as obras culturais em mercadorias de fácil acesso e absorção. Ao final do processo, Adorno destacou que tais produtos nem são somente indústria, pois conservam formas de produção individual e nem são somente cultura, pois distorcem a produção simbólica para seguir os ditames do mercado. Acabam por se configurarem em uma semicultura, produtos perecíveis e feitos para o consumo rápido, antagônicos à pretensa cultura.

Os chamados “produtos culturais” são selecionados, fragmentados, para simplificá-los. As necessidades de consumo são elaboradas para manter a lógica da padronização do mercado, porém, isso não aniquila totalmente a resistência individual. Segundo Costa M., (2007), tal resistência pode mostrar-se à medida que os sujeitos entenderem que os produtos da indústria cultural (semicultura) não são neutros e aclassistas. Eles propagam uma ideia falsa de acesso a cultura mundial humana, sua direção na verdade é para a semiformação e a semieducação.

Adorno já havia advertido sobre a propagação da semiformação sobre a consciência das massas de consumidores. Ela conduz à semieducação caracterizada na sociedade classista pela expansão da “falsa dicotomia de uma formação diferenciada entre cultura erudita das classes dirigentes e a cultura dita inferior das classes populares” (COSTA, 2007, p. 189). Ao manter-se presa e iludida com a semiformação proporcionada pela indústria cultural, a classe trabalhadora, constituinte prioritária da massa de consumidores, se distancia da completa educação.

A cultura para os frankfurtianos está envolta em condições subjetivas humanas como aponta Zuin (2007, p. 156): “[...] ela foi e continua sendo produto da divisão humana entre o trabalho manual e espiritual e de todas as relações de exploração subjacentes”. As relações de exploração se referem ao fato de, no ato da produção, fazer-se necessária a disponibilidade de tempo e recurso, os quais, no desenrolar da história da sociedade, tornaram-se privilégio de poucos à custa da opressão material de uma massa. Na crítica da indústria cultural, os autores se

referem às obras de artes, meios de comunicação, cinema e literatura, mas admitem a ação da indústria cultural sobre outros elementos da cultura.

É possível notar que tal lógica se faz presente no usufruto do lazer contemporâneo. Os conteúdos culturais do lazer transformaram-se em mercadorias. Tem-se hoje, uma indústria do lazer e do entretenimento sagaz e competitiva. Sem receio de negar totalmente o real significado do lazer. Nessa lógica, o lazer, foi propagado como simplesmente tempo de consumo em detrimento do seu caráter criador e emancipador. Adorno (1985, p. 193) assim advertiu: “Em seu lazer as pessoas devem se orientar por essa unidade que caracteriza a produção”. A indústria cultural fornece o “esquematismo” como um serviço prestado. Não é preciso mais ter trabalho processando dados via ideias, apesar do peso da sociedade e seus anseios irracionais que levam à racionalização, tudo acaba sendo decidido e direcionado nas agências.

Adorno também defendeu uma ideia própria sobre educação formal, precisamente a escolar, além de estar voltada para a desbarbarização, caracterizou-a como uma educação política. Para ele, educação não seria:

[...] a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir de seu exterior, mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*. Isso seria inclusive de maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 1995 p. 141).

Educação, com base no autor supracitado, seria propiciar meios do sujeito alcançar uma consciência verdadeira. Segundo seus escritos, isso só seria possível através da emancipação. Logo, entendemos a visão de Adorno como uma educação emancipatória. Nesse sentido, a emancipação não só visa à conscientização, mas também à racionalidade:

[...] A racionalidade, porém, sempre envolve um momento de adaptação. A educação seria impotente e ideológica se ignorasse esta finalidade de adaptação, e se não preparasse os homens a operarem na realidade. Mas ela seria igualmente questionável se reduzisse a isso, produzindo nada mais do que “well adjusted people”, através do que se imporiam os piores conteúdos da situação existente. Nessa medida, no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade, existe uma ambigüidade. Talvez

não seja possível superá-la. Mas certamente não devemos evitá-la (ADORNO, 1995 p. 143).

Segundo Zuin (2007), na cisão entre a consciência e a realidade material da sociedade consiste o caráter dialético da educação e o centro do processo de formação. Nesse ponto, então, acontece a complementaridade entre objetividade e subjetividade. Nas vivências diárias e no contato com o mundo material, o sujeito acaba de certa forma, objetivando sua subjetivação diante da inadequação de seus padrões frente à realidade. Isso requer um distanciamento para o esclarecimento. Diante desse contexto, sem outras intervenções em contrário, durante o processo de adaptação, o sujeito deveria se apropriar novamente de sua subjetividade.

Porém, na lógica dominante, não lhe é fornecido a possibilidade do exercício da reflexão crítica, as respostas já estão prontas e acessíveis nos produtos da semicultura, os benefícios para quem se adapta ao sistema são inúmeros. Assim, a proposta da educação emancipatória pressupõe “a recusa em aceitar a mera absorção dos conhecimentos formais como se fosse à única etapa do processo formativo” (ZUIN, 2007, p. 168). Por isso, pensamos a ação educativa do lazer como forma reflexiva e questionadora da ordem vigente, em que os interesses diversos da esfera do lazer sejam desvelados em interesses subjetivos e objetivos.

Para tornar-se efetivamente humano dentro da estrutura material da sociedade, Marx e Engel (1999) orientam que o sujeito precisa produzir meio de vida para satisfazer as necessidades vitais. Isso visa primeiramente a uma investida nos aspectos do trabalho: “Pode-se distinguir os homens dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida [...] Produzindo seus meios de vida, o homem produz, indiretamente, sua própria vida material”. (MARX; ENGEL, 1999, p. 27).

Logo, nessa visão, o mundo humanizado demanda relações com o mundo do trabalho. O trabalho deveria ser, tal qual vislumbrou Marx (1996, p. 297), um processo onde “o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza [...] Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”. O trabalho seria um ato criativo e de formação, um via dupla, em que a satisfação e o crescimento pessoal dialogariam de forma dialética com a necessidade de sobreviver e interagir com a natureza.

Porém, o progresso histórico da relação do homem com o mundo de trabalho não o levou ao trabalho libertador preconizado por Marx, mas sim, ao trabalho alienado<sup>7</sup>. As transformações das características dos sistemas de trabalho na história da humanidade nunca visaram o sujeito e, nos dias atuais, se constitui no sistema capitalista de produção.

No capitalismo, o trabalho alienado tornou-se operante e, segundo Marx (2004), por muitas vezes, esse tipo de trabalho reduz o homem a sua natureza animal de conformismo ou selvageria oriundo de um adestramento/docilização explícito ou camuflado, explodindo na crescente onda de atos bárbaros constantes na história da humanidade: “[...] Chegamos à conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo em suas funções animais [...] O animal se torna humano e o homem se torna animal” (MARX, 2004, p. 90).

Segundo, Saviani (2004), diante do trabalho alienado, o homem afasta-se da sua consciência verdadeira, fica alheio a si ou ao fato de ser dominado por outro homem que lhe tira a vontade própria. A partir daí, abre-se brechas para a instauração da barbárie, pois o sujeito não se reconhece nos produtos de seu trabalho, ele precisa mesmo é vender sua força de trabalho para sobreviver. Distancia-se de si próprio dos seus traços humanos.

Dentro da lógica capitalista, o trabalho alienado tende a superar o valor-de-uso e possibilitar a extração do trabalho não pago. O trabalhador não produz para si ele precisa produzir a mais para atender à lógica de mercado regida pelo capital. Então, altera a sua duração da jornada de trabalho ou muda a forma e/ou intensidade da sua produção. Dessa forma, o trabalho alienado, ao mesmo tempo em que gerou o sujeito alienado de si, da sua produção e do outro, também gerou o trabalhador como mercadoria.

O adestramento/docilização realizado por tal sistema pode também, e não somente, ser traduzido pelo controle do tempo de trabalho e não-trabalho para manter operantes a lógica capitalista<sup>8</sup>. O tempo de não trabalho foi ampliado graças às conquistas trabalhistas e, dessa forma, ampliou-se, também, o “tempo livre<sup>9</sup>”.

---

<sup>7</sup> “[...] o que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, o fato de o trabalho ser externo ao trabalhador, não fazer parte de sua natureza [...] Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas meio de satisfazer outras necessidades. [...] no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas sim a outra pessoa [...]” (MARX, 2004, p. 90).

<sup>8</sup> A lógica capitalista, na interpretação que Musse (1999) fez de Marx e Engels (1986), será constituída invariavelmente de um proprietário dono das forças de produção e o que são forçados a

O “tempo livre” é necessário ao capitalismo e à realização da omnilateralidade. Assim relacionado ao controle do “tempo livre” o capitalismo apropriou do fenômeno lazer para o mesmo fim, ou seja, como forma de alienação e obtenção de lucro. Porém, ao mesmo tempo abriu portas para a poderosa característica paradoxal do lazer: a possibilidade de alienar, mas também de emancipar.

O “tempo livre”, aqui foi tratado como “livre de trabalho”, foi abordado por Adorno (2002), ao expressar o tempo controlado mecanicamente e objetivamente pelo relógio e, de forma sublimada pelo consciente e inconsciente do trabalhador materializado na auto-imposição ou na auto-gestão de usufruto dele. Nele o trabalhador continuaria sob a dominação da lógica alienante do trabalho. Os elementos utilizados nesse tempo, entre eles, o lazer, atuariam como forma de desviar o pensamento e a atenção do indivíduo, isto é, esquecer de tudo.

Esse tempo estaria arraigado à ideia de não-liberdade experimentada nas relações de trabalho alienado. Logo, o “tempo nunca seria livre”, mesmo fora do trabalho, por está atrelado à lógica do trabalho alienado, o tempo desse trabalhador é um “tempo não livre”. Para que o tempo seja, de fato, livre, Adorno (2002) destaca que deveria ser um só, nele o indivíduo teria por benefício, e não privilégio, decidir, escolher e organizar segundo suas próprias vontades. Para isso o trabalho não poderia ser alienado e as pessoas deveriam ser emancipadas.

Como pensar em educar para um lazer emancipatório, reflexivo, criativo e prático sem visar um espaço como a escola? Espaço sempre requisitado pelas intervenções do Estado, o qual, aliás, não abandona esse nicho devido sua propensão à manutenção da lógica dominante, ao configurar-se como espaço estatal de vínculo direto com sociedade.

Adorno (1995), ao tratar dos tabus que cercam o magistério, já se referia à escola como uma instituição social onde o desenvolvimento individual do sujeito não estava em primeiro plano: “a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social” (1995, p. 112). A alienação mostra-se vivenciada desde a mais tenra idade

---

vender a sua força de trabalho e a transição nessa relação será quase impossível (trabalhador vir a ser proprietário). Dessa forma o capitalismo tem se reproduzido.

<sup>9</sup> O capitalismo converteu o tempo livre em meio para recompor fisicamente o trabalhador. Porém, esse mesmo tempo livre também é necessário à omnilateralidade por conter as condições para gerar o pleno desenvolvimento das potencialidades físicas e mentais do indivíduo.

pelos alunos e pelos professores. No caso dos alunos, coloca a maior parte do peso dessa alienação na ação autoritária do professor.

Adorno aponta essa situação como uma parte do problema. Apesar de não sugerir soluções práticas, indica a necessidade de uma ação conjunta para o esclarecimento intelectual de pais, alunos e professores, sobre as limitações e possibilidades do sistema escolar e a eliminação dos obstáculos que envolvem a prática docente na realidade. Além disso, declara ser necessário romper com a ideologia da escola: “a escola constitui quase o protótipo da própria alienação social” (1995, p. 112). A alienação mostra-se vivenciada desde a mais tenra idade pelos alunos e pelos professores. No caso dos alunos, coloca a maior parte do peso dessa alienação na ação autoritária do professor.

O autor supracitado também destacou a necessidade de resgatar, dentro da escola, os aspectos subjetivos suplantados pela lógica tecnicista fortemente operante nesse meio. Além, da necessidade de contrapor-se à barbárie e focalizar isso como objetivo da educação, também persistir na busca da emancipação da consciência crítica dentro da escola se justifica nas palavras do autor:

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades.” ((ADORNO, 1995, p. 117).

Quando pensamos em resgatar a educação para o lazer na aula de EFE, seria nesse sentido, ou seja, na busca de indiretamente suscitar mudança do sistema educacional. E, diretamente buscar uma educação para o lazer emancipatória, criativa, prática e autorreflexiva, focada no lazer que suplante o caráter alienante, que denuncie e busque meios de conter a barbárie contida no lazer propagado pela semicultura. A potencialidade da educação para o lazer para esse intento se amplia diante de sua característica multidisciplinar.

Ao final deste capítulo surgiu a questão: como esse potencial explorado pelo mercado de consumo e ao mesmo tempo cheio de possibilidades no meio educacional apareceu? Tentaremos desvelar essa construção sócio-histórica no próximo capítulo.

## CAPÍTULO II

### O POTENCIAL EDUCATIVO DO LAZER: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

Diante da literatura existente sobre o lazer, entendemos que tal fenômeno apresentou-se sob vários prismas no desenrolar da história da sociedade. Logo, a educação para o lazer, que é um aspecto desse fenômeno, deveria possuir a mesma característica. A partir dessa ótica, sentimos a necessidade de conhecer as possíveis e variadas faces da educação para o lazer, imbricadas em sua trajetória, a fim de entender e atuar sob sua materialização no momento atual e, descortinar as reais possibilidades e impedimentos para uma ação emancipatória, criativa e autorreflexiva.

O intuito do presente capítulo foi explicitar o momento histórico que surgem as discussões e ações sobre o potencial educativo do lazer. Iniciamos pela trajetória do lazer em nossa sociedade em geral, até chegarmos à sociedade brasileira. Onde buscamos descobrir como esse potencial se relacionou com a Educação Física (EF) brasileira.

#### 2.1 Raízes do potencial educativo do lazer e a educação física

O lazer caracterizou-se como uma necessidade fundamental do ser humano, pois, nas mais variadas condições cedo ou tarde o sujeito expressa a necessidade de vivenciar uma forma de lazer para sua autopreservação. No entanto, não há garantias dessa vivência, por si só, proporcionar somente crescimento pessoal e coletivo como um todo, a fim de garantir a sua perpetuação, por isso, surgiu a necessidade de conhecer o lado paradoxal do lazer seu potencial que emancipa e o outro que aliena. Acreditamos que isso possa se processar por meio do seu teor educativo, daí a importância de conhecer sua trajetória histórica, de onde surgiu essa ideia educativa.

Buscamos tal resposta na análise da história da origem do lazer. Werneck e Melo (2004), em seus estudos, afirmaram que existem duas correntes divergentes nos estudos sobre o lazer. Na primeira, os referidos autores consideram que o lazer existiu nas sociedades mais antigas e, portanto, sempre existiu; na segunda, consideram o lazer como um fenômeno moderno, com origem marcada nas modernas sociedades urbano-industriais. Apoiados na segunda corrente,

observamos uma investida educativa (restrita) sobre o tempo disponível do indivíduo quando o ócio (tempo de não trabalho) passou a ter uma conotação negativa por ser considerado o oposto de trabalho na antiga Roma.

O contexto histórico do ócio contribui para determinar as visões contemporâneas de lazer e vice-versa. Ambos os termos encerram fenômenos distintos, tal como descreveu Mascarenhas (2005), sendo que o ócio existiu antes do lazer. O ócio clássico ou *skholé* se equiparava a um modo de vida cujas ações do homem livre orientavam-se pela contemplação e reflexão dos supremos valores da época: a verdade, a bondade, a beleza, a sabedoria. Era um tempo social de não-trabalho, privilégio de poucos, mantido graças ao trabalho escravo.

Segundo o autor supracitado, o antagonismo ócio e trabalho tornou-se claro com a instituição da política do *Panis et circensis*, que previu um modo de recreação de massa lícito. Por meio dela, o governo mantinha o controle sobre o tempo disponível da população, para que a sua atenção ficasse longe dos conflitos políticos da época, além de garantir o ócio antigo das classes dirigentes. As atividades lúdicas populares que atendiam aos interesses políticos da época, vivenciadas até então de forma espontânea, vincularam-se ao poder do Estado.

Os estudos de Mascarenhas (2005) indicaram que essa foi uma das primeiras referências ao ócio (tempo de não trabalho) das classes dominadas. Porém, não foi discutida a ocorrência do ócio ou de atividades lúdicas dos indivíduos escravizados, talvez por ter se subentendido, pelo conceito do ócio antigo, que ele não ocorria nessa faixa da sociedade. Mas, esse era um povo que não se alegrava, não contemplava, não criava sua cultura, não refletia? Se não, como tal lógica foi alterada ao alcançaram a “liberdade”? Começaram do marco zero? Como comenta Cavichioli (2009) há necessidade de ampliar os estudos referentes à história do lazer.

Na idade média, segundo relatou Mascarenhas (2005), o ócio manteve uma natureza dual e classista: o ócio nobre (ostentação de posses) e ócio popular (benevolência do Estado). As atividades no tempo de ócio (concebido como sinônimo de descanso) foram mantidas sobre o controle rígido da Igreja e dos senhores feudais e, dessa forma, a massa foi educada (adestrada), para usufruir do ócio lícito e permitido. Tal modo de pensar o ócio foi rompido pelo puritanismo da Reforma Protestante nesse mesmo período histórico. O trabalho foi enaltecido como

meio de ascensão à burguesia, e o ócio, degradado. Disseminaram-se ideias voltadas para negar o ócio, concebendo-o como tempo perdido, tempo que devia ser destinado ao trabalho, ideia que permaneceu enraizada durante longo tempo.

Na era moderna, não se discutiu mais o ócio, porém, em muitas esferas sociais a ideia de negação dele foi mantida. Os olhares do poder dominante foram voltados às atividades organizadas para utilização no tempo de não trabalho designadas de forma genérica de recreação<sup>10</sup>. Guerra (1998) pontuou que o movimento da recreação sistematizada iniciou-se na Alemanha, em 1774, com a criação do *Philantropinum*, por Basedow, o qual implantou nas escolas um sistema com cinco horas de matérias teóricas, duas horas de trabalhos manuais, e três de recreação. Nessa primeira ligação da escolarização com o sistema de recreação, ficou claro o intuito de aproveitar o potencial educativo desse fenômeno para reposição de forças e sua relação com EF.

Esse modelo de recreação dirigida propagou-se e transmutou-se. Observamos isso nos estudos de Pronovost, citados por Corrêa (2009), sobre os registros das atividades da ACM (Associação Cristã e Moços), instituição que se originou na Inglaterra, berço da Revolução Industrial em 1844. Suas ações foram de encontro às ideias de industrialização, e, logo, a ACM expandiu a ideia da recreação para refazer as forças dos trabalhadores.

Em 1868, havia mais de 260 clubes operários com atividades de leitura, reuniões e ginástica; na virada do século esse número chegou a 2500 clubes. Em tais locais, além da recreação, foi incluída a ginástica – atividade inerente à EF. Logo, observamos outra relação do potencial educativo da recreação com essa disciplina, agora fora do âmbito escolar. O sistema de recreação dirigida realizada nos clubes buscou educar o trabalhador para manter sua produtividade e fazer uso adequado do “tempo livre”. Assim, tinha-se o teor educativo, no caso da recreação, aproveitado como veículo de preparo para a vida profissional.

Até esse ponto da história, notamos a transferência de uma ideia educativa sobre o tempo de não trabalho. Na época clássica, o ócio popular buscou educar a massa “livre” para enaltecer o poder operante e ao mesmo tempo se conformar com a situação de dominado, desse modo manteve o controle. No período feudal, apesar

---

<sup>10</sup> Etimologicamente pode ter origem nas palavras *recreatio* (restabelecimento, convalescença), *recreator* (reparador, renovador, restaurador) apesar do seu caráter compensatório encerram-se na recreação, atividades lúdicas. (WERNECK, 2003).

do ócio negado, o dito ócio popular lícito foi propagado pela Igreja. Através dele educou-se artesões e camponeses para conformarem-se com a situação de dominado e a necessidade de manter-se íntegros dentro do sistema, controlava-se, assim, o “tempo livre” dessas classes. Na era moderna, sob o advento da industrialização, a recreação dirigida educou o operário para conforma-se a sua situação de empregado dominado e a necessidade de se restabelecer para aumentar a produção do sistema.

Sob esse olhar, sobressaiu-se a situação pela qual, em todas essas épocas, o poder dominante utilizou-se dos fenômenos com forte potencial lúdico para propagar uma ideia educativa fechada na necessidade de controlar e dominar o “tempo livre” fora do tempo de trabalho, a fim de manter-se hegemônico.

Ou seja, todo o potencial educativo desses fenômenos foi utilizado como instrumento de dominação e conformismo da camada menos favorecida no processo histórico da sociedade. Isso ocorreu devido a outra camada sempre ter tido um acesso diferenciado. A eles foi dirigido o ócio clássico e a recreação não dirigida, os quais educavam para o crescimento pessoal e para a manutenção ou enfrentamento do sistema. Talvez devido a essa última característica, o ócio clássico e a recreação não dirigida tenham sido negados à classe mais numerosa.

Quando notamos a transferência dessa ideia educativa, foi impossível ignorar a relação com o trabalho. Todos os esforços de educar o sujeito pelo ócio popular e pela recreação dirigida tinham sempre a finalidade voltada para o trabalho. E foi, a partir dessa relação e paralelamente ao fenômeno da recreação, que o lazer despontou na história da sociedade.

O trabalho fabril trouxe uma nova ordem e mudou o caráter do tempo de trabalho. Assim, diante dessa mudança, o educar para o tempo depois do trabalho tornou-se uma necessidade, pois, segundo Padilha (2006b), sob essa nova ótica, o tempo passou a ser linear, um tempo findo, e, por isso, não podia ser perdido em ações não produtivas para o sistema fabril. O ritmo e a lógica do trabalho não foram mais determinados pelo seu executor, mas sim por uma classe burguesa que introjetou seus valores na classe trabalhadora.

Na fase inicial do movimento fabril, o instrumento imperante de controle do tempo foi o relógio. Segundo Thompsom, citado em Padilha (2006b), quando o relógio surgiu era acessível somente aos patrões e aos comerciantes. A eles

pertencia o poder de controlar o tempo. A difusão popular do relógio só ocorreu em 1790, com os relógios de bolso e com a Revolução Industrial. Os relógios serviam, nesse contexto, para harmonizar os comportamentos humanos, para controlar o tempo de trabalho dos operários. As máquinas a vapor ditavam o ritmo do trabalho, que foi ancorado pelo ritmo de uma máquina menor: o relógio.

O autor supracitado ainda explicitou o fato de o significado do tempo de trabalho e não-trabalho ter sofrido alterações marcantes nos séculos XVIII e XIX. Com a Revolução Industrial, exigiu-se no trabalho uma sincronização um controle maior do tempo; diminuiu-se a autonomia do homem sobre seu tempo; surgiu a diferenciação entre o tempo do patrão e o seu próprio tempo. O homem do campo migrou para a cidade em busca das vantagens das máquinas e da tecnologia, realçou-se a diferença entre o tempo rural e o urbano.

O homem, portanto, apropriou-se das novas técnicas de produção, no entanto, essa evolução tecnológica que a princípio seria também uma evolução na consciência sobre a vida, o que deveria proporcionar mais conforto a todos os homens, foi uma regressão desse mesmo esclarecimento como aponta Adorno e Horkheimer:

[...] o progresso tecnológico é a regressão do esclarecimento. Quanto mais perfeição técnica houver na duplicação dos objetos empíricos, maior é a ilusão, a atrofia da imaginação e da espontaneidade - sintomas da doença maior: a derrocada do sujeito pensante. (1985, p.132).

A partir da disseminação de tais condições de vida e de trabalho surgiu, segundo Dumazedier (1980), a primeira elaboração sistemática para o conceito de lazer entendido como tempo disponível depois das ocupações, constante no *Dictionnaire de La langue Française* elaborado em 1860.

Lazer e recreação, tanto enquanto termo e quanto fenômeno, assim foram relacionados ao trabalho. O primeiro surgiu da mudança da significação do tempo em prol do ritmo do trabalho fabril e, o segundo, da necessidade de controlar e restabelecer o trabalhador no tempo “livre” surgida a partir das lutas trabalhistas pela redução da jornada de trabalho. O potencial educativo da recreação continuou sendo explorado, para controlar o tempo de lazer, e manter o controle sob o trabalhador dentro e fora da fábrica.

Ironicamente, os programas de recreação em massa divulgados pela ACMs só foram idealizados a partir da demanda surgida por tais movimentos trabalhistas.

Padilha (2003), interpretando Pronovost, apontou que através das lutas sindicais para a redução da jornada de trabalho<sup>11</sup> e aumento do “tempo livre”, em vários países, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, foi estabelecida a jornada de oito horas de trabalho, instituído o repouso semanal remunerado e asseguradas as férias anuais. O aumento de tempo de não trabalho adquirido com esses movimentos foi apropriado pela recreação dirigida, provido pela classe empregadora.

A nova ordem imposta pelo trabalho fabril não só favoreceu o surgimento do lazer como, paradoxalmente, o desacreditou. Para a manutenção do sistema capitalista, alguns valores como autodisciplina, autocontrole, crítica à ociosidade e crenças no lema “tempo é dinheiro” deviam ser cultivados. O tempo foi visto como dinheiro; ocorreu a valorização das indústrias; o mercado foi propagado como lugar de realização do homem e, desenvolveu-se uma oposição entre lazer e trabalho.

No século XIX, o trabalho perdeu seu papel degradante. A sociedade, como observou Padilha (2006b), passou a fazer elogio ao trabalho, e o ócio foi totalmente condenado. Tal ideia foi disseminada pelos meios religiosos, educacionais e de saúde. Mas essa visão direcionou-se somente à classe trabalhadora; nos setores dominantes, o lazer ou a disponibilidade para o lazer foram julgados como fundamentais.

Padilha destacou a naturalidade do burguês aparecer como o “homem do tempo livre”, possuidor da necessidade de lazer para liberar a iniciativa, a criação e as alegrias. O burguês deveria ocupar seu “tempo livre” com ações voluntárias, honoríficas e desinteressadas. O trabalhador doravante deveria produzir, sendo seu “tempo livre” somente para a reposição de energias para garantir a produção, ou seja, o trabalho trazia males e o lazer deveria ser o remédio. Não houve mais a preocupação em oferecer atividades compensatórias da força de trabalho no tempo “livre”, como foi na época fabril. A investida partiu do próprio trabalhador para manutenção de seu emprego assombrado pela concorrência acirrada e o desemprego galopante.

Nessa perspectiva, o que percebemos foi a retomada da transferência da ideia educativa desenvolvida em outras épocas, que consistiu em o poder dominante

---

<sup>11</sup> A história dessa luta vista, também, como uma alternativa ao desemprego galopante foi discutida por sindicatos, governos e empresários do mundo todo. Informações complementares encontram-se no *site* da CUT/DIEESE: <[www.tempolivre.org.br](http://www.tempolivre.org.br)> ou <[www.dieese.org.br](http://www.dieese.org.br)>.

utilizar fenômenos com forte potencial lúdico, para propagar uma ideia educativa fechada na necessidade de controlar e dominar o “tempo livre” para manter-se hegemônico. Ou seja, o lazer e seu potencial educativo, no contexto moderno do capitalismo, serviram como veículos de manutenção da dominação dos menos favorecidos e propagação do sistema vigente, assim como aconteceu com o ócio popular e a recreação dirigida.

Da mesma forma como outrora, encontramos, de forma oculta, diferenciações classistas referente ao acesso ao lazer. O sistema propagou o consumo, e o lazer mostrou-se um meio promissor, cheio de potencial educativo, para firmar a necessidade da nova ordem. Através dele, o cidadão aprendeu que existem várias formas de lazer a serem consumidos, porém, cada um acessível a sua condição social. Por isso, a diferenciação foi considerada oculta. Em outras épocas, era escancarada; na modernidade, ninguém declarou que o sujeito não pode, basta se esforçar, mas se mesmo assim continuar sem ter acesso, e porque simplesmente, não pode, é porque não tem como pagar e, se conforma. Não é necessário nenhum tipo de retaliação direta.

Portanto, na modernidade, tal ideia educativa foi propagada pelos dois fenômenos, ou seja, a ideia de educar pela recreação e de educar pelo lazer. Porém, em toda a trajetória histórica até o advento do capitalismo industrial, sentimos a ausência de referências ao aspecto de educar para qualquer um dos fenômenos até aqui abordados. Será que, de fato, não houve nenhum movimento de resistência nessas épocas ou uma contraproposta de vivenciar tais fenômenos por si só?

Voltemos à recreação. Na idade moderna, nos Estados Unidos, segundo Werneck (2001), a ampliação do “tempo livre”, através do aumento do tempo de não-trabalho, justificou o uso de estratégias de recreação junto à massa trabalhadora com estratégias já utilizadas na educação de crianças e jovens. Para cumprir essa meta de educar a massa operária, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) realizou sua primeira conferência em 1920 que tinha em sua pauta a implantação de programas de recreação, com o envolvimento da EF, para a classe operária. Obtiveram sucesso e disseminaram o programa pelo mundo durante quatro décadas.

Paralelo ao movimento de controle do “tempo livre” dos trabalhadores dos países industrializados, Parker citado em Werneck (2004), ressaltou a criação, nos Estados Unidos, no início do séc. XX, de um campo de pesquisa denominado Sociologia do Lazer. Tal campo de estudo não se ateve só aos estudos do lazer. Observou-se ali que o lazer era conceituado como distrações, ocupações às quais o indivíduo poderia se entregar de espontânea vontade, durante o tempo não ocupado pelo trabalho.

A ideia dos programas de recreação dirigida, segundo Pesavento (2003), ganhou força nos Estados Unidos (EUA) através do apoio da Associação Nacional de Educação a qual recomendou a utilização dos prédios públicos para a recreação comunitária e atividades sociais. Esse país orgulha-se pelo pioneirismo na implantação de tais programas no sistema escolar, e posterior expansão na forma dos programas de educação de lazer.

Nos EUA e na França, Mascarenhas (2005) destacou o surgimento dos primeiros estudos voltados para o lazer, ainda restrito, e carregado pelo interesse dominante. Waichman (1997) aponta que tais estudos sobre lazer iniciaram-se através da sondagem de opinião pública, sob um enfoque liberal. Junto com esses estudos, continuou-se a expansão do teor educativo do lazer como meio, trabalhando-se a possibilidade de observar tal potencial educativo como objeto. A partir daí, o teor educativo contido no fenômeno lazer começou a ser discutido, nova roupagem foi lhe atribuído sob o olhar da Sociologia.

Na modernidade, o lazer despontou carregado de seu potencial educativo, propagado no processo histórico da sociedade. A partir desse olhar, nos inquietamos em descobrir como esse potencial se relacionou com a EF, em especial a brasileira a qual atende os propósitos desse estudo.

## **2.2 O potencial educativo do lazer e a educação física brasileira**

No início do séc. XX, segundo Werneck (2001), enquanto os estudos do lazer multiplicavam-se nos Estados Unidos e na França, no Brasil tentava-se expandir a ideia do potencial educativo da recreação para os trabalhadores adultos, ou seja, evitar desvios morais e recuperar a força de trabalho. Esse momento foi compreendido como um estreitamento entre o lazer (tempo de não trabalho) e a recreação (racional organização de atividades lúdicas, saudáveis e educativas), pois

a recreação tornou-se veículo para o lazer. O estreitamento foi mais significativo na educação informal. Na educação escolar, não houve esse estreitamento, ela estava envolta com os ideários escolanovista. Assim, a recreação nesse meio não foi conectada ao lazer, e sim, como meio de apoiar as outras disciplinas.

Diante desse fato, resolvemos entender a relação entre recreação e o lazer ocorrido no nosso país e, dentro dessa relação, destacar a relação da EF e o potencial educativo nos dois fenômenos. Buscamos apoio nos estudos de Werneck (2001) e Werneck; Santos (2003) para entender a relação entre recreação e lazer como exposto nos trechos que se seguem.

Em Porto Alegre, sob a coordenação do professor de EF, Frederico Gaelzer, espelhado no programa de recreação *playground* estadunidense, ocorreu a disseminação da recreação através dos “Jardins de Recreio”, com o apoio do poder público municipal. Eram espaços destinados às crianças e aos jovens para reduzir a delinquência infanto-juvenil, a higienização do povo, a melhoria da raça, a difusão do esporte, a ocupação do tempo ocioso e a recuperação da força de trabalho da juventude laboriosa. Juntamente a esse programa foi difundida a ideia de o lazer ser um “tempo livre” de trabalho a ser ocupado com atividades úteis e lícitas, apesar de “livre”. A experiência gaúcha propôs o enlace da recreação, da EF e do lazer e, foi reconhecida nacionalmente. Destacamos a presença da EF já nesse início.

Em São Paulo, os programas recreativos ocorreram nos parques infantis, com foco inicial nas crianças e, depois, no futuro trabalhador. Este último foi atendido no mesmo espaço, só que à noite, através dos Clubes de Menores Operários. No Rio de Janeiro, sob intervenção do Ministério do Trabalho, a partir de 1943, foi criado e posteriormente expandido o Serviço de Recreação Operário – SRO. Esse órgão integrou ações do Ministério do trabalho, Indústria e Comércio, foi mantido por uma pequena parcela sindical. O foco foi o trabalhador e sua família no seu tempo livre (lazer). Na década de 1950, instituições como o Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Social da Indústria (SESI) também se dedicaram a essa questão preocupando-se, principalmente, em manter a harmonia capital/trabalho.

Consideramos relevante destacar nesse momento do enlace entre recreação e lazer, os aspectos compensatórios, assistencialistas e alienantes característicos dessa relação. Aspectos que como vimos foram transferidos no processo histórico, e, encontraram nos dois fenômenos meios propícios de se propagarem.

Apesar de esses aspectos não serem favoráveis ao crescimento pessoal, o proletariado daquela época teve acesso a uma multiplicidade de atividades esportivas, culturais e recreativas reservadas somente a classes privilegiadas. Fato que pode ter silenciado os possíveis focos de resistência por um tempo, caso dos sindicatos.

Entre as décadas de 30 e 60 a recreação foi unanimidade e, falou-se em lazer apenas para designar o “tempo livre”. A produção teórica desse período, na área da EF, caracterizou-se pela repetição das mesmas ideias e pela difusão dos manuais de recreação, sendo o professor daquela disciplina principal viabilizador do referido projeto.

Educar para a recreação consistiu em aumentar o repertório de possibilidades de atividades, no caso jogos e brincadeiras, a serem usufruídos de forma acrítica. Educar pela recreação era, em suma, manter os trabalhadores e seus familiares ocupados, sadios e aptos a cumprir com suas funções dentro da sociedade. Tudo isso foi realizado pela EF.

Os estudos sobre lazer iniciados na França, no início do séc. XX, chegaram ao Brasil, na década de 50 e 60, mas, só na década de 70, o lazer deixou de ser visto como sinônimo de “tempo livre” e ganhou uma compreensão ampliada, indo além da mera realização de atividades num tempo característico. Ganhou enfoque social e cultural a partir de debates sociológicos. Foi difundido no Brasil principalmente pelo pensamento do sociólogo Joffre Dumazedier, o qual influenciou a maioria dos trabalhos produzidos nessa época, e tornou-se figura determinante para o desenvolvimento dos estudos nacionais sobre o lazer. Foram produzidos, a partir deste enfoque, vários estudos teóricos<sup>12</sup> a maioria na área de EF<sup>13</sup>, pela sua relação direta com os conteúdos do lazer dominou a produção sobre o tema. A partir daí, iniciaram-se as discussões sobre o duplo aspecto do lazer.

Iniciou-se, então naquele contexto, uma inversão no campo acadêmico e na realidade social: inicialmente não se falou mais em recreação, somente em lazer. Os

---

<sup>12</sup> Os estudiosos do lazer oriundos desse movimento de 70 e, alguns trabalhos posteriores a esse, constam na catalogação realizada pela professora Elza Peixoto, disponível no banco de dados intitulado ARELB - Arquivo Referente aos *Estudos do Lazer* no Brasil – (PEIXOTO, 2007a) <[www.arelb.uel.br](http://www.arelb.uel.br)>.

<sup>13</sup> WERNECK (2003), destaca no seu estudo que mais da metade dos grupos de estudos cadastrados no CNPq estão alocados nas faculdades de EF. Outra parte numerosa desenvolve estudos na pedagogia e antropologia. Havendo alguns grupos na área de Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Administração, Economia, Urbanismo e Arquitetura, Psicologia e Medicina.

consensos e conflitos entre os dois fenômenos (recreação e lazer) tornaram-se tema de constantes discussões no meio acadêmico e perduram até hoje.

O contexto histórico nacional em que surgiu a preocupação com o lazer foi propiciado, segundo Marcassa (2002), por outros eventos. A mesma autora cita o processo de internacionalização do capital, o crescimento da urbanização das cidades, a racionalização da política e a busca pelo ajustamento das formas de lazer aos novos parâmetros sociais que caminhou para o "aburguesamento" dos trabalhadores como forma de controle.

Peixoto (2007a), ao estudar a composição dos estudos sobre lazer e recreação no Brasil, destacou o caráter multidisciplinar do lazer ao constatar a existência de vários estudos feitos pelas diversas áreas do conhecimento: Sociologia, Filosofia, Etimologia, História, Geografia, Administração, Economia, Arquitetura e Urbanismo, Matemática, Enfermagem, Turismo e Hotelaria, EF, Antropologia Cultural, Pedagogia e Psicologia.

A autora supracitada estruturou quatro ciclos de conhecimento sobre o lazer no Brasil. Observou-se, a partir desses ciclos, que, somente na década de 70, ocorreram esforços em aprimorar os conceitos e ampliar o uso do tempo livre com ludicidade, intensos debates sobre o uso do tempo livre e distinção entre lazer, ócio e trabalho. Organizaram-se, então, eventos acadêmicos regulares. Houve a preocupação em elaborar ações para disseminar e organizar os conhecimentos produzidos, de forma crescente, culminando com produções editoriais voltadas para a formação profissional e para os interesses e conteúdos culturais.

Nosso olhar sobre a trajetória descrita até aqui repousou sobre a forma como se desenvolveu a concepção de lazer desde o começo do séc. XX. Primeiramente, o lazer foi considerado sinônimo de tempo de não trabalho; na década de 30 e 60, primeiro período, foi considerado como sinônimo de "tempo livre"; em 70, segundo período, ampliou-se o foco e ganhou enfoque social e cultural; sua concepção deixou de ser consensual, foram divulgadas vários pontos de vista.

Diante disso, destacamos o potencial educativo do lazer dos referidos períodos e sua relação com a EF brasileira. No primeiro e segundo períodos, não identificamos nenhuma relação, pois o foco era na recreação, as investidas na questão do lazer foram todas realizadas de modo indireto. Dentro da escola, o que prevaleceu foi o potencial educativo da recreação.

Podemos até dizer que houve uma educação pela recreação direcionada ao usufruto do lazer, mas só no meio extraescolar. Nos períodos de 30 e 60, o público alvo se diferenciou. No primeiro momento, a finalidade foi atingir o povo como um todo, pois precisavam resguardar o trabalhador jovem. Depois, no segundo, o foco mudou para o trabalhador e sua família, era preciso mantê-los sadios e aptos a cumprir suas funções na sociedade.

Educar pela recreação era primeiramente ocupar o tempo do trabalhador com atividades úteis e lícitas, depois, era aumentar o repertório e possibilidades de atividades, jogos e brincadeiras a serem realizados de forma acrítica. Em ambos os contextos, a relação com a EF foi determinante. O professor de EF era quem estava à frente das ações práticas, propagando tais ideias de forma consciente ou inconsciente. Ou seja, o aspecto educativo focado novamente era educar através ou para uma determinada atividade lúdica, dentro do tempo de lazer de cada trabalhador. Novamente, o potencial educativo de educar para o fenômeno por si só foi ignorado.

A partir da década de 70, buscamos a relação da EF com a educação para o lazer, pois, de fato somente nesse período os estudiosos do tema abordaram o potencial educativo do lazer, como explicamos no seguinte capítulo.

### CAPÍTULO III

## EDUCAÇÃO PARA O LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA

Na década de 70, com o surgimento de estudo do lazer de forma estruturada, fomos capazes de apontar investidas no potencial educativo. Propositadamente, não nos referimos à educação pelo lazer<sup>14</sup> de forma direta, pois, no decorrer histórico, notamos que, devido ao estreitamento com a recreação, os momentos em que se intencionou abordar esse aspecto não apresentaram um foco para o lazer por si só, o foco ficou na manutenção da racionalidade da produtividade, onde o lazer foi considerado uma ferramenta para alcançar outros fins. Apesar de reconhecermos à inter-relação entre os dois aspectos, a educação para o lazer ficou camuflada, quase inexistente, a complementaridade entre ambas seria real se houvesse a intencionalidade de uma educação para o lazer crítica. No caso de uma educação acrítica, um aspecto se sobrepõe ao outro e direciona-se para o usufruto de um único tipo de lazer, ou seja, tornou uma via multifacetada em unilateral.

As obras analisadas na literatura de EF foram escolhidas pelo fato de seus autores abordaram o tema “lazer e educação” diretamente no título e, por terem obtido repercussão no meio acadêmico conforme a sua importância para o debate teórico e para a interpretação teórico-conceitual da educação para o lazer. Dentre estes, optamos em destacar os que fizeram alusão ao termo “educação para o lazer” diretamente no título, ou, escreveram sobre a relação educação para o lazer e EF.

No referente à educação para o lazer, nesse período, o estudo de Peixoto (2007a) e Braz (2009), associados ao levantamento bibliográfico feito nesse estudo, apontaram referência ao tema nas obras de Ethel Bauzer Medeiros. A referida estudiosa do lazer provocou grandes inovações, principalmente advindas de uma mulher, e deixou claro o estreitamento entre a recreação e o lazer que se processou naquela época. Para a autora supracitada, educar para o lazer constitui-se em:

usar construtivamente o seu vagar. [...] ampliar horizontes, enriquecer vivências e desenvolver hábitos de participação ativa em ocupações prazerosas, destinadas apenas aos momentos de folga

---

<sup>14</sup> Requixa (1980), baseado nas ideias de Dumazedier, iniciou as discussões sobre o duplo aspecto educativo do lazer: o lazer como veículo de educação (educação pelo lazer) e o lazer como objeto de educação (educação para o lazer). No primeiro caso, podemos através do lazer formar o cidadão em direção a várias reflexões e conceitos, inclusive sobre o próprio lazer. Já no segundo caso, o foco será somente o próprio lazer, não há intencionalidade de abordar outro fenômeno ou conceito.

[...] muitos aproveitam bem o lazer [...] outros buscam entretenimentos prejudiciais, seja para si próprio, seja para os outros. [...]. (MEDEIROS, 1976, p. 14).

Continua a autora: “[...] Estimular, e orientar a população ao aproveitamento salutar e construtivo do lazer [...] no qual a atividade de recreação predomine.” (MEDEIROS, 2008, p. 23).

Além da propagação expressa anteriormente, Medeiros (1975) expôs a urgência da elaboração de políticas públicas e investimentos em educação para o lazer visando o lazer como fator de desenvolvimento da necessidade humana.

Outra autora que se destacou, no mesmo período, foi a Prof. Dra. Lenea Gaelzer. Em Galzer (1979), a educação para o lazer deveria consistir no favorecimento das interações e o incentivo ao progresso de grupos voluntários direcionados para as recreações lícitas em todas as fases de sua vida. Também buscou preparar o indivíduo para equilibrar sua rotina profissional, dentro do moderno ritmo alucinante, com o convívio renovador do homem com a natureza.

O foco da autora supracitada foi usar a recreação como veículo de uma educação para o lazer que evitasse desvios sociais percebidos principalmente pelas escolhas do usufruto de lazeres tidos como ilícitos. Ela tratou do lazer num plano conceptivo restrito: tudo que dá prazer e sensação de liberdade seria lazer. Objetivamente, abriu brechas para abandonar os outros aspectos do fenômeno em nome do lúdico.

Os estudos da referida época estiveram vinculados ao estreitamento com a recreação. Dentro da escola, a recreação começou a ser focada como atividade primordial do tempo de lazer. Fora da escola, manteve seu foco direcionado para uma educação para e pelo o lazer funcionalista, em dicotômica com o trabalho assalariado, por meio dos programas recreativos importados dos Estados Unidos. Os professores de EF continuaram a herança do período anterior foram os motores propulsores das ideias elaboradas e implementadas nesse período.

Na década de 80, o sociólogo Renato Requixa (1980) destacou-se e enriqueceu o debate, ao conceituar o lazer atrelado ao fenômeno “cultura”. Dessa forma, iniciaram-se as discussões sobre a importância de se considerar o lazer como uma necessidade humana fundamental por conter em si valores morais imprescindíveis à vida em sociedade.

Devido, ainda, ao contexto histórico, o autor supracitado esteve preocupado em legitimar o tema no meio científico. Para tanto, usou como argumento a funcionalidade do fenômeno para a sociedade. Sua concepção de educação para o lazer incluiu: “[...] a importância de ser o homem educado para, racionalmente, preparar para si mesmo uma arte de viver, em que não se perca o equilíbrio necessário entre o trabalho e o lazer e em que se antecipe a vida de lazer.” (REQUIXA, 1980, p. 76).

Notamos na ideia do autor supracitado, a visão funcionalista do lazer por meio da ênfase empregada ao lazer como veículo de: compensação psicossomática, equilíbrio entre perdas oriundas do trabalho, busca de melhor qualidade de vida e propagação de valores morais.

Na primeira edição de seu estudo, publicado 1983, Marcelino (1985) destacou-se, e sedimentou a discussão sobre os aspectos educativos do lazer ao criticar a visão de equilíbrio social e de sustentação da ideia de um lazer compensatório das perdas criadas pela sociedade industrial, constante nas propostas anteriores. Sua base foi, e ainda é, a animação cultural que engloba os sentidos de vida, do movimento e da alegria. Outra diferença nas suas colocações foi considerar a quebra com a ordem social vigente, como nos trechos que se seguem:

só tem sentido falar em aspectos educativos do lazer, ao considerá-lo como um dos campos possíveis de contra-hegemonia” (MARCELLINO, 1985, p. 64).

Meu comprometimento é com a derrubada da organização social que aí está e com a construção coletiva de uma nova ordem social. (MARCELLINO, 1989, p. 30)

Sua ideia de educar para o lazer foi muito mais abrangente que as anteriores. Em comum, adotou como meio a recreação desenvolvida pelos animadores sócio-culturais, proposta feita com base em Dumazedier. Sua concepção incluiu: “difundir seu significado, esclarecer a importância, incentivar a participação, e transmitir informações que tornem possível seu desenvolvimento ou contribuam para aperfeiçoá-lo.” (MARCELLINO, 1990 p.70-71) Prossegue o autor: “o aprendizado, o estímulo, a iniciação, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação.” (MARCELLINO, 2000 p. 59).

No referente à ação cultura, propôs a busca pelo equilíbrio entre os seguintes aspectos do lazer: conteúdo do lazer (atendimento dos vários interesses); funções do lazer (repouso, entretenimento, desenvolvimento pessoal) e a forma de lazer (praticar ou consumir). Marcellino (1990) propôs, ainda na década de 80, a pedagogia da animação. Através dela, apontou indiretamente algumas mudanças na sua concepção de educação para o lazer: focalizou o aprendizado de um lazer voltado para seu caráter intrinsecamente lúdico, ao buscar reanimar o fascínio que as atividades de lazer (jogos e brincadeiras) deviam exercer sobre a população em geral. As ideias difundidas por esse autor foram debatidas ao longo de toda aquela década.

Nesse mesmo período, Gaelzer (1985) e Medeiros (1980) publicaram duas obras em que trataram diretamente do tema “educação para o lazer” sem grande repercussão. Gaelzer ampliou sua concepção sobre o tema ao direcioná-lo para a autorrealização e busca da autonomia, além de incentivar um revigoramento de valores e avaliações, a fim de formar um ser humano-integrado, pronto para a liberdade. Medeiros acrescentou à sua concepção, a formação dos Conselhos de uso de lazer.

Segundo, Gutierrez e Almeida (2005), Requiça e Marcellino desenvolveram seus trabalhos após um período de longa repressão militar no Brasil. Suas ideias sobre lazer e educação para o lazer ganharam grande repercussão num momento de redemocratização do país, de afastamento dos ideais militares do poder e da volta da preocupação com o popular e o engajamento político.

De acordo com os autores supracitados, os dois estudiosos do lazer destacados trabalharam para o Serviço Social do Comércio (SESC) e basearam-se nas ideias de Dumazedier (1980) sobre os valores da cultura popular e da formação de agentes culturais, que por sua vez, tinham aproximação com os estudos de Parker (relação lazer e trabalho, suas contradições e interações). Dessa forma, tentaram retomar e resgatar a cultura popular, em dicotomia com a dita cultura erudita. Esses dois teóricos do lazer brasileiro adotaram uma postura antiamericana, esse foi um dos motivos de terem liderados os estudos no Brasil.

A partir da abertura no campo político (décadas de 80 e 90), de acordo com os autores supracitados, surgiu a possibilidade de se pensar em cultura no país sob os mais vários aspectos de abrangência, inclusive no lazer, o que influenciou os

estudos originários nesse período. Até então, a cultura popular e o esporte, no contexto da realidade política, eram encarados como objetos de manipulação e repressão do povo. Na realidade social, foram permeados pelos interesses do poderio da “indústria cultural”, que, apesar das várias denúncias feitas por estudiosos<sup>15</sup> da área, tiveram seus interesses difundidos pelos veículos rádio e televisão com muita presteza, aterrizando no tema lazer, quando ele foi considerado fenômeno social e cultural.

Nesse período, Azevedo A., (2007) destacou que as forças operantes (dominantes e não-dominantes) tentaram conciliar o crescimento econômico e os conflitos sociais, através da legalização da classe operária (inclusive suas instituições), da institucionalização de uma parte dos conflitos entre trabalhadores e patrões e da intervenção do Estado na economia, a fim de gerar políticas para relações civis. Não obtiveram êxito e o país entrou em crise. Foi instaurado o neoliberalismo como um padrão de acumulação de capital fundado no livre mercado e na regulação das ações e programas governamentais de modo racional. Foi visível o enfraquecimento do Estado na geração de políticas públicas e na gestão do bem estar social da população, devido à sua solicitude em atender às exigências do mercado internacional. De fato, o lazer sentiu o peso dessa ação, não foi uma exceção.

O autor supracitado aponta que em 1985, foi criado o Ministério da Cultura (MInC), com o objetivo de coordenar a política cultural do país. O lazer foi tratado no MInC de forma indireta, agregado às manifestações culturais como festas populares, carnavais, festivais musicais etc. Em 1988, tanto a cultura como o lazer passaram a ser considerados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) como um direito do cidadão. A cultura foi contemplada no Título “Da ordem Social”, Capítulo III, Seção II, parágrafo 215 e 216 onde foram explicitados os direitos culturais do cidadão bem como a obrigação do Estado em proteger e democratizar o acesso aos bens fontes e às manifestações culturais. O lazer, no artigo 6º, foi considerado direito social no mesmo patamar da educação e saúde. No artigo 217, parágrafo 3º, ficou claro o papel do poder público de incentivar o lazer para promoção social. O mesmo artigo impôs à família, à sociedade e ao Estado que assegurem à criança e ao

---

<sup>15</sup> Peixoto (2007b) ressalta que podemos encontrar denúncias da ação da indústria cultura sob o lazer já em textos de Requixa (1977), Ethel Bauzer (1974) e Lenea Galzer (1979).

adolescente, com absoluta prioridade, diversos elementos essenciais para a vida em sociedade, dentre eles, o lazer.

De acordo com o estudo de Azevedo, A., (2007), em 1989 no governo Fernando Collor, o tema cultura perde espaço como assunto de Ministério. Após dois anos de pressão, o MInC foi restaurado mas o tema lazer continuou oculto nos conteúdos culturais promovidos por esse ministério.

Diante dos novos olhares sob o lazer, notamos que o potencial educativo do lazer, regido pelos ditames históricos, foi empregado, inicialmente, como veículo de dominação. Exploraram somente seu potencial como meio de educar para um fim fora de si. A partir da possibilidade de difundir ideias como as de Requiça, o educar para o próprio fenômeno começou a ganhar força. Abriu-se a possibilidade de converter o potencial educativo do lazer de força de dominação em força emancipatória. Devido às críticas de Marcellino ao caráter funcionalista do lazer, surgiram inquietações sobre o potencial educativo desse fenômeno. Iniciaram-se, então, as reflexões e debates de repercussão nacional, na busca de uma nova visão: a crítica. Enfim, começou a desvelar, pelo menos no meio acadêmico, o potencial educativo do lazer em sua complexidade e força paradoxal: um potencial de alienar e, ao mesmo tempo, de emancipar, em que o lazer poderia ser visto como meio ou objeto da aprendizagem.

Em 1995, Azevedo P., (2007), indica a incorporação do tema lazer ao Ministério da Educação (MEC), também de forma indireta, através do esporte. A partir daí, como apêndice do esporte, foi visualizado somente pelo seu conteúdo físico-esportivo, tramitou entre três Ministérios distintos: Ministério da Educação e do Desporto – MEC, Ministério de Estado Extraordinário e do Desporto e Ministério do Esporte e Turismo – MET. Notamos que, no âmbito político, o lazer esteve ligado à educação, à cultura, ao esporte e ao turismo, sem conseguir configurar-se e estabelecer-se em uma linha de ação política por meio de suas próprias características.

O país experimentou com o neoliberalismo, segundo Azevedo A., (2007), um processo crescente de privatizações das grandes empresas estatais e o corte drástico de investimentos em áreas sociais, justificados por serem prioridades naquele momento e para gerar mudanças estruturais no Estado, com o foco em programas econômicos. Gutierrez e Almeida (2005) ainda destacaram, nessa

época, a dominação do desemprego e a exclusão da classe desfavorecida economicamente, pela diminuição da atuação do Estado nas diferentes esferas da vida, inclusive no lazer.

Diante deste cenário político e social, os autores supracitados evidenciaram o fato de os estudos se estruturarem e se aglutinarem em torno das ideias de Marcellino. As discussões giraram em torno do tempo disponível como contraponto ao tempo de trabalho, do lazer pautado no tempo livre e da importância da formação de quadros internos.

Não houve, no entanto, destaques sobre o tema Educação para o lazer como na década de 80. Os interesses dos estudos foram multiplicados. De forma geral, destacaram-se nomes como: Antonio Carlos Bramante, Heloisa Turini Bruhns, Ademir Gebara, Ricardo Antunes, Tereza Luiza França, Victor Andrade de Melo, Christiane Luce Gomes e Hélder Ferreira Isayama.

As publicações com referência direta no título à educação para o lazer foram escassas: França (2000) com primeira publicação em 1999, Allen (1998), Voros (1994), Camargo (1998) e Oliveira (1999), dentre esses, houve uma repercussão maior do trabalho de Camargo e França.

O olhar de Camargo (1998) voltou-se para o aspecto lúdico. Sua concepção de educação para o lazer teve por base essa preocupação. Em sua obra, o lazer, o entretenimento e a diversão estão muito entrelaçados, quase sinônimos para os menos atentos, sendo que o primeiro foi entendido como tempo para usufruir os outros dois, no entanto, no decorrer de sua obra, deixa a impressão de tratar mais de diversão do que de lazer.

A idéia de educação para o lazer do autor supracitado apoiou-se no entendimento de que tal ação educativa consiste em “aprender a utilizar o tempo de lazer em atividades que propiciem o necessário retorno de satisfação [...]” (CAMARGO, 1998, p. 12), ou seja, atividades lúdicas. Ainda enfatiza que esse tipo de educação deve “tornar as pessoas mais aptas a desfrutarem adequadamente de um tempo livre novo [...] que não acarreta perdas na produção e traz ganhos à qualidade de vida” (CAMARGO, 1998, p.13). Assim, trata do lazer no texto supracitado, pela via do “tempo livre”. Ao desenvolver a ideia de uma educação para o lazer fechado no aspecto lúdico, não fez referências aos outros aspectos próprio do lazer.

A necessidade de educar para o lazer, do autor supracitado, surgiu do intento de atingir o equilíbrio entre trabalho, família e lazer. Sua proposta foi iniciar essa educação desde cedo, na infância, independente das influências do meio sócioeconômico que ele reconheceu existir. O indicado foi centrar esforços na ação de receptividade do lazer de cada um e na coeducação entre iguais e principalmente entre diferentes. Partiu do princípio que nos educamos uns aos outros e com os outros em ambiente informais através de diálogos.

Já, França (2000, p. 51), desenvolveu a ideia sobre educação para o lazer, voltada diretamente para a EF e consistiu em: “selecionar e organizar conhecimentos a serem tratados, construídos e socializados [...] cujo objeto é a expressão corporal como linguagem.”, A autora prossegue:

[...] Buscar esses caminhos significa, ao construir práticas de lazer, refletir sobre “por que”, “para que”, “o que”, “como”, “com quem”, “para que”, “sob que condições reais”, “quando” e “onde” [...] a partir de uma leitura crítica do sistema sociopolítico-educativo promover alterações no trato do conhecimento, nas relações de poder estabelecidas no processo educativo e na forma de comunicação e linguagem para a elaboração e desenvolvimento de práticas relacionadas com o jogo, a brincadeira, o esporte e as mais variadas manifestações lúdicas. (FRANÇA, 2000, p. 51 e 57).

A autora supracitada também ressaltou o lazer como elemento de uma construção histórica e cultural, oriunda do desejo do homem pelo prazer, pelo lúdico, aspecto detentor de expressões que alienam, animalizam e humanizam e, ao mesmo tempo, encerram possibilidades históricas de humanização e desalienação do trabalho. Notamos sua visão crítica de lazer, de caráter reformista, especialmente ao tratar sobre a relação educação e lazer potencializarem ação de “forjar” sujeitos práticos e reflexivos. Também, destacamos na sua abordagem o caráter paradoxal do lazer, ele humaniza mais também pode alienar, com o qual concordamos e enfatizamos.

Ainda na década de 90, destacamos o trabalho de Bramante (1993;1998). Para esse estudioso a educação para o lazer foi considerada, indiretamente, como uma forma de ampliar o repertório de experiências diversificadas a partir dos vários conteúdos culturais do lazer, a fim de compreender e vivenciar a importância do lazer através do resgate do lúdico. Ao realizar projeções futuras sobre a EF, deixou claro que as concepções de educação para e pelo lazer deveriam ser revistas no sentido de resgatar o lúdico e mudar sua forma de concretização.

As ideias oriundas da WRLA (1993) – World Leisure and Recreation Association – tiveram repercussão nesse período de 90. A história da entidade foi ancorada no estreitamento entre recreação dirigida e lazer e a difusão dos parques e programas de recreação e lazer. A concepção de lazer desenvolvida por essa entidade mostrou-se bem ampla, porém, denotou ações utilitaristas e compensatórias: “O lazer é, portanto, visto como um recurso para melhorar a qualidade de vida.” (WRLA, 1993, p.1). Em outro trecho deixou clara a função compensatória do lazer em relação às mazelas da vida cotidiana. Chamamos atenção para o trato do lazer como um produto cultural e industrial e, não haver nenhuma indicação sobre o fenômeno ser ao mesmo tempo produto da criatividade individual.

O objetivo do referido documento, foi buscar o apoio para auxiliar a implementação de estratégias e programas de educação para o lazer. Sua visão de educação para o lazer consistiu em: “um processo de aprendizagem contínuo que incorpora o desenvolvimento de atitudes, valores, conhecimentos, aptidões e recursos de lazer” (WRLA, 1993, p.2). Conclamou a participação em tais programas para o indivíduo se tornar membro participativo da sociedade, e garantir melhoria da qualidade de vida, através da diminuição das diferenças das condições e acesso ao lazer.

No primeiro decênio de 2000, as ideias neoliberais avançaram sob a orientação do processo de globalização, oriundo da expansão capitalista. Padilha (2003) criticou as reestruturações produtivas na área do trabalho terem se encaminhado para a terceirização, a informalidade, o desemprego estrutural, a perda dos direitos trabalhistas e a quebra das organizações sindicais. O lazer atrelado ao consumismo foi reforçado pelo crescimento do setor terciário (serviços, comércios, entretenimento e turismo) em detrimento ao setor secundário (indústria). Também ocorreram a expansão da língua inglesa como padrão mundial, o uso das redes virtuais para acelerar e alterar as concepções de tempo e espaço, a mundialização da cultura através da cultura industrial e a subestimação da ação do indivíduo.

No panorama geral da sociedade, nesse período de neoliberalismo, segundo Bauman citado por Bracht (2010), ainda ocorreram outras mudanças nos planos: econômico – o capital, antes ligado a um local único passou a capital circulante no

mundo, através das redes de informações e de suas pequenas e ágeis empresas transeuntes; no plano comportamental – os sujeitos de potenciais produtores passaram a meros consumidores; no plano do pensamento – a noção de verdade passou para o relativismo reativo comprometido com o imediatismo ahistórico

Segundo Gutierrez e Almeida (2005), com a expansão do processo de globalização impulsionada pelo neoliberalismo, apesar das situações preocupantes expostas anteriormente, observaram-se melhoras como o aumento da expectativa de vida, a diminuição do crescimento vegetativo, a diminuição dos analfabetos, e um pequeno aumento na distribuição de renda. Porém, não alterou muito o quadro de grande exclusão social e a dificuldade de acesso ao lazer pago pela maioria da população. Esse segundo fator, muito pelo contrário foi ampliado com o surgimento do mercado de lazer desenvolvido pelo turismo, hotelaria e esporte de aventura.

Na esfera governamental, no período de 1996-2007, nas gestões dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC) e do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, Azevedo A., (2007) observou raras investidas no campo do lazer, todas ainda ligadas diretamente ao esporte. No MInC houve a oferta de vários programas sem haver uma ênfase ou objetivos voltados para o lazer de forma direta. No governo FHC, o autor supracitado, observou que houve a parceria entre o Estado e o Mercado. A cultura e conseqüentemente, o lazer tornaram-se produto de mercado. A iniciativa privada tornou-se a gestora e protagonista da cultura, a fim de enfatizar a parceria Estado/mercado, assim atenderam-se os preceitos neoliberais. No governo Lula, a parceria ocorreu entre o Estado e a cultura, onde o governo foi protagonista, ao entender esta última como promoção de cidadania, ao considerar as manifestações populares e locais em detrimento das globais. Nessa conjuntura, o lazer previsto em lei, mesmo que em segundo plano, encontrou espaço para se manifestar.

No âmbito da educação, segundo Azevedo P., (2007), não houve grandes investidas em relacionar o lazer como uma competência específica. Isso ocorreu desde que a pasta do desporto foi desvinculada do MEC em 1998. Entre os vários programas desenvolvidos notou-se um vínculo direto com o lazer no programa “Educação para a diversidade e cidadania” de 2005, realizado em 1.237 escolas nos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Rio de Janeiro, Bahia e Espírito Santos. Através do programa, as escolas eram abertas nos finais de

semana para o desenvolvimento de atividades educacionais, culturais e de lazer. Houve um distanciamento entre a pasta ministerial da educação e a pasta do lazer com a criação do Ministério do Esporte. Há de se retomar uma aproximação, pois, não tem como desvincular o lazer da formação de um cidadão crítico e autônomo. Lazer e educação são indissociáveis.

Na pasta ministerial do esporte, criado em 2003, Suassuna et alli, (2007), asseveraram que o lazer foi abordado como tema importante somente a partir do governo Lula. Em uma tentativa concreta de garantir o acesso ao esporte e lazer como direito social, criou-se, dentro do órgão, o Sistema Nacional de Esporte e Lazer (SNEL), oriundo de debates ocorridos na I e II Conferência Nacional de Esporte (2004). Inicialmente, adotou-se a concepção de lazer relacionada à recreação. Com a criação da Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e Lazer, houve vários debates na tentativa de redimensionar o campo de atuação do lazer e percebê-lo numa perspectiva crítica. Os programas de ministério nesse período foram o Esporte e Lazer da Cidade e o Segundo Tempo.

Diante das mudanças na estrutura política, no meio acadêmico Gutierrez e Almeida (2005) apontaram um panorama sobre os estudos do lazer, onde se ampliaram a discussões científicas entre diferentes grupos que se apoiaram em autores clássicos, pós-modernos ou contemporâneo da Sociologia. Peixoto (2007a) reforçou essa visão, ao expor que esses estudos empreenderam esforços em entender como o lazer contemporâneo implantou-se na globalização e suas implicações. Os estudiosos do lazer, segundo a autora supracitada, também buscaram construir uma teoria ou teorias para o lazer brasileiro. Surgiram trabalhos de revisão crítica do lazer como prática social e outros direcionados à compreensão da história da produção desse conhecimento e da história da formação profissional em recreação e lazer. Foram desenvolvidos, então, trabalhos que buscaram relações concretas entre o lazer e a implementação de políticas públicas e o terceiro setor.

Gutierrez e Almeida (2005) ainda ressalvaram que, na tentativa de redefinir o lazer através de clássicos das ciências humanas, autores brasileiros de renome buscaram outras referências: Bruhns buscou Marx, Weber, Adorno e Thompson; Antunes apoiou-se em Lukás; Gutierrez respaldou-se em Freud, Marcuse, Reich e Habermas e Gebara alicerçou-se em Norbert Elias. Estudiosos como Marcellino,

França, Melo, Gomes continuaram sua produção juntando-se a esses outros autores: Leila Mirtes Pinto, Valter Bracht, Fernando Mascarenhas, Valquíria Padilha, Elza Peixoto e Luciana Marcassa.

Dentre os últimos autores do primeiro decênio de 2000, destacamos o ponto de vista de Bracht (2003), quando apontou a possibilidade e necessidade de “uma outra” educação para o lazer, direcionada a abordar os temas do lazer, inclusive os contraditórios, através de: de “[...] uma linguagem conceitual e da reflexão crítica sobre, por exemplo, os mecanismos da indústria cultura, mas também outro tratamento corporal, outras vivências corporais, outra educação da sensibilidade [...]” (BRACHT, 2003, p. 166).

A mudança proposta, pelo autor supracitado, foi prevista através da mediação entre o lógico-racional da dinâmica do mundo (trabalho e lazer) e o lúdico, nele o sujeito seria produtor da cultura e não só mero consumidor. Sua análise foi feita pelo recorte da cultura, pois, ela se mantém imbricada no lazer, no trabalho e na educação. O desafio de Bracht foi propor “políticas culturais (e de lazer)” que “não se curvem às leis de mercado, que se coloquem como contra-cultura [...] que articulem o mundo do trabalho e o tempo livre (de trabalho) [...] sem reforçar a separação entre cultura e trabalho [...]” (BRACHT, 2003, p. 156).

As ideias de Pinto (2001) sobre educação para o lazer, também se destacaram. Educar para o lazer consistiu em uma:

“[...] educação conscientizadora da importância do lazer para a saúde, qualidade de vida, humanização das relações e conquista da cidadania. Como espaço de produção cultural, de vivência de valores e campo de política educativa cidadã [...] destaca a importância da educação continuada considerando o envolvimento social e cultural

A autora supracitada buscou um novo olhar para a formação de educadoras e educadores para o lazer, a partir da análise panorâmica da situação da educação para o lazer no nosso país, esses educadores apontaram a existência de duas tendências: uma apoiada na concepção de lazer como mercadoria através da recreação no sentido de *recreatio* – entretenimento e recreio – voltada às ações das crianças, jovens e trabalhadores para a produção e consumo de entretenimentos. E, outra intitulada como tendência crítica baseada na recreação como *recreare* – recriar - o lazer seria propulsor de uma reflexão sobre suas possibilidades e sobre a superação de suas limitações, deixando de ser tido como “não sério”. Esse último levaria o sujeito a pensar sobre os seus conflitos, “não para abafá-los ou maquiá-los,

mas para desvelar suas resistências e, a partir delas, anunciar utopias” (PINTO, 2001, p. 59). Impulsionaria o reconhecimento dele como dever de todo cidadão, em visualizá-lo como transformação sociocultural, propagador de vivências lúdicas e garantia do direito de inclusão social de todos os sujeitos no seu usufruto.

Dentro do universo acadêmico, conforme os estudos de Sá (2003), Werneck (2003), Werneck; Melo (2004), Souza; Isayama (2006), Peixoto (2007a) e Braz (2009), a produção sobre o lazer, com as características supracitadas, continuou crescendo. Mas, no referente à temática “educação e lazer”, segundo Peixoto (2007a) e Braz (2009), dentro de cenário de redemocratização, do neoliberalismo e da globalização (a partir do ano 2000 em diante), desenvolveu-se um número reduzido de estudos acadêmicos (um total aproximado 163) comparados ao montante de estudo gerado (próximo de 2000) sobre o tema lazer nesse mesmo período.

Notamos a quase ausência de referências diretas ao título sobre o tema educação para o lazer, apesar do consenso de sua necessidade e importância. . Após quase uma década, catalogamos um montante de vinte e quatro<sup>16</sup> trabalhos no meio acadêmico com essa característica. Desses analisamos dezoito trabalhos aos quais tivemos acesso. O ano de 2006 se destacou quanto ao número de produções, somando seis no total. Ressaltamos que não houve publicações no ano de 2002, 2004 e 2005. Foram divulgados onze trabalhos na forma de artigo e os demais como dissertação. A maioria das publicações originaram-se em São Paulo, seguido por Minas Gerais, Espírito Santo, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. As temáticas correlacionadas à educação para o lazer foram: educação física (EF), educação física escolar (EFE), políticas públicas, teoria do lazer, gestão escolar, políticas educacionais e formação profissional.

As visões sobre educação para o lazer contida nesses estudos mostraram-se dentro de um processo de transição, que a nosso ver, partiram de uma leitura diferente acima das leituras anteriores, ou seja, houve tentativas de novos olhares, preenchimento de lacuna e formas de materializar as teorias outrora debatidas. Observamos elaborações no sentido de mudanças do foco funcionalista do lazer para o crítico, como já indicava o movimento histórico dessa década. Surgiram

---

<sup>16</sup> Listagem dos títulos consta nos apêndices p. 123.

trabalhos críticos com um apelo revolucionário mais explícito e outros que legitimaram a visão crítica de lazer voltada para ações reformistas.

Alguns dos autores<sup>17</sup>, simplesmente corroboraram com as concepções de educação para o lazer desenvolvida na década de 80 e 90. Notamos a predominância da busca de suporte na concepção de Marcellino. Devido a isso, alguns fatores se repetiram no trato da educação para o lazer. É o caso do aprendizado dos conteúdos culturais do lazer, da sua importância (objetivos, valores, qualidade de vida, contato com lúdico, trabalho), do estímulo à participação criativa e lúdica. Bem como da relação do lazer com as ideias de: auto-organização; valorização da cultura popular; desenvolvimento da consciência crítica; rompimento com a hegemonia midiática e o conformismo; inclusão social; respeito às diferenças; consumo-produção.

Um olhar diferente sobre o tema em análise foi proposto por Gáspari e Schwartz (2001), ao proporem sua relação com ações que preservem a existencialidade humana dentro da ideia de liberdade e emancipação. Nessa perspectiva de inovação, Bustamante (2003) enfatizou a questão da subjetividade das relações humanas no usufruto do lazer. Educar para o lazer focalizado na aproximação com o ócio foi a ideia apresentada por Silva, Raphael e Santos (2006) ao equipararem a educação para o lazer com uma educação para o ócio criativo.

Voltar olhares para conscientização dos direitos legais relativos ao lazer foi proposta presente na ideia de educação para o lazer de Collier (2006), a qual se apoiou na concepção de auto-organização de grupos de Silva e Silva, citados nesse mesmo trabalho. Por último, destacamos a contribuição de Piccolo (2008), o qual consistiu em favorecer a criação e promoção de uma cultura lúdica oriunda dos próprios participantes que provocasse novos olhares sob a sociedade e a cultura dominante.

Observamos, como inicialmente, a “educação para o lazer” foi abordada na trajetória do lazer paralelamente aos outros estudos. À medida que as discussões se diversificaram e os estudos se ampliaram, ela foi menos evidenciada. Contraditoriamente, houve o consenso da sua importância para a materialização do fenômeno na sociedade. Ou talvez, por isso mesmo, tenha se propagado a ideia de educar para o lazer baseada numa concepção restrita e utilitarista durante tanto

---

<sup>17</sup> Ribeiro (2000) ; Goiaz (2003); Santos et alli (2007); Silva, Raphael ,Santos (2006); Costa (2008); Figueredo (2008); Chemim (2009); Pinheiro (2009).

tempo. Ou seja, a lógica dominante apropriou-se desse consenso originado nos estudos do lazer e contribuiu com a ofuscação da educação para o lazer.

Nos estudos produzidos no primeiro decênio de 2000, em referência direta ao tema “educação para o lazer”, como titulação, notamos a falta de clareza sobre a concepção adotada e sua relação com a concepção de lazer. Tal aspecto pode ter dificultado a fidelização dos educadores a uma ou outra concepção, e facilitado a abertura de brechas para ações nesse âmbito, baseadas na intuição, pautadas na justificativa do: “se for lúdico é lazer”, ou mesmo, “deixar fazer o que quiser sozinho para ser um lazer”. Essas atitudes dispensam pensar numa educação para o lazer crítica, reflexiva e consciente de seus propósitos e conduzem a um comodismo alienante e conformista.

Apesar das discussões expostas, notamos ainda certa confusão entre educação para o lazer e pelo lazer. Situação que fragiliza os esforços em busca de uma educação para o lazer crítica e justifica o isolamento proposital dos termos no estudo, apesar de sabermos que são complementares e intrínsecos. Uma não acontece sem a outra, mas uma pode abafar a outra dependendo do contexto e da intencionalidade de sua propagação.

A questão da ação do poder público se mostrou como muito relevante para qualquer tipo intenção de educar para o lazer. Apesar de constataremos o processo de valorização do lazer na evolução histórica, o tema continua sendo encarado tanto no âmbito do poder público quanto no meio social em geral, como apêndice do esporte, o que tem reflexo direto na concepção de educação para o lazer.

Imbricado no movimento histórico do ócio, da recreação, da educação e do trabalho, o termo “lazer” tomou forma concreta na sociedade, não se trata de uma evolução, são distintos e coexistem até hoje. A partir da dinâmica desse movimento, observamos paralelamente, a afirmação da concepção de educação para o lazer de cunho funcionalista, e a quase ausência de uma educação para o lazer centrado no lazer como objeto de reflexão e criação. Diante do percurso histórico apresentado, ficou claro que a necessidade de educar para o lazer possui suas raízes e não ocorreu e não ocorre ao acaso.

Desse ponto, buscaremos, a partir do capítulo seguinte, evidenciar como essas ideias sobre educação para o lazer se inseriram na EFE, como chegaram, de fato, ao contexto escolar.

## **CAPÍTULO IV**

### **EDUCAÇÃO PARA O LAZER E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROMESSAS E ATUALIDADES**

Dentro da proposta de destacar entre os estudiosos do lazer aqueles que fizeram referência à educação para o lazer, o referido capítulo apresenta a aproximação dessas visões com a Educação Física Escolar (EFE). Nosso intuito passou longe de uma ação maniqueísta ou de juízo de valores. Tentamos clarear o quadro de estudo desenvolvido sobre esse tema no decorrer dos anos, a fim de apoiar futuras pretensões de ações pedagógicas dentro da escola e concomitantemente apoiar a análise da nossa pesquisa.

Entendemos que a concepção de lazer perpassa a concepção de mundo e sociedade, e se apoia de forma consciente ou não em ideias de uma matriz teórico-filosófica. Esse conjunto de ideias irá embasar a concepção de educação para o lazer. Logo, se fez necessário explicitar as bases teóricas que fundamentam as concepções de educar para o lazer na literatura nacional de Educação Física (EF).

Toda essa investida culminou na necessidade de desvelar o tipo de relação/contradição que os estudos produzidos no primeiro decênio de 2000, aqueles diretamente voltados para a educação para o lazer na EFE, possuem com as concepções de outras décadas e com a teoria que as embasam. Dessa forma, obtivemos noção do panorama dos estudos sobre educação para o lazer na EFE na última década.

#### **4.1 Aproximações da educação para o lazer e a educação física escolar**

No cenário nacional dos estudos sobre educação para o lazer, vários foram os estudiosos que empreenderam esforços para desvelar esse potencial tão sedutor do lazer. Nosso esforço foi em debruçar-se sobre os principais estudos e desvelar possíveis aproximações desses com a EFE no processo histórico, ao mesmo tempo desenvolver possibilidades de relacioná-los a uma intervenção, advertindo, desde já, não se tratar de ações cabais, são possibilidades e não propostas pedagógicas fundamentadas, são passíveis de novas leituras e modificações.

Medeiros (2008 apud LIMA, 2009), relacionou sua concepção de educação para o lazer com a EFE ao orientá-la diretamente ao uso dentro das escolas, a fim de apoiar as orientações da EF operante da época, ou seja, a escola nova. Então, escreveu um manual de jogos para orientar as atividades de recreação.

Para a autora supracitada, a recreação seria aplicada ao processo educativo sistemático nas séries iniciais, “a partir da alegria, que lhe é inerente.” Utilizando como metodologia um “programa de jogos organizados na escola que visavam: força e coordenação motora, socialização e conduta, compreensão e capacidade criadora”. (LIMA, 2009, p. 56). Possivelmente aplicados em outras disciplinas como bem orientava o movimento escolanovista

Todas as suas propostas de ação dentro da escola foram direcionadas por esse movimento e também partiram de sua experiência da docência em séries iniciais e da sua formação em psicologia. Somente depois buscou formação na EF. Apesar de não fazer referência direta à EFE, acreditamos que todas as suas orientações para o ensino fundamental foram paulatinamente absorvidas pelas outras fases do ensino e na disciplina de EF. Pois, atendiam às características da tendência da aptidão física então operante, além de a autora ter aberto a possibilidade de estender sua proposta a toda à escola. Ou seja, a educação para o lazer na EFE, apontada de forma indireta, encerrou-se em ampliar o repertório de jogos recreativos de forma prazerosa, os quais atendiam aos anseios da escola nova e da ideia de EF veiculada à época.

Apesar de esse tipo de intervenção ampliar, enriquecer vivência e propiciar a participação ativa em atividades prazerosas, nada garantia a transferência desse aprendizado para o momento de lazer, ou como diria a autora, para “momentos de folga”. Existia, sim, em relação ao tema, a persistência do caráter lúdico.

Ao pensar a educação para o lazer na escola, Galzer (1979, 1985) transitou entre duas compreensões. Inicialmente, difundiu a ideia de que, na escola, se deve “desenvolver, nas idades anteriores, habilidade e capacidade de escolha que os levem à recreação sadia na fase adulta [...] o bom emprego das horas de lazer no presente e no futuro.” (GALZER, 1979 p. 103). Notamos a forte inclinação em atender às demandas sociais externa ao sujeito, a fim de manter a ordem da sociedade compreendida como normal, o que contrariou sua defesa do lazer

favorecer escolhas pessoais. Num segundo momento, já na década de 80, a autora supracitada apresentou a seguinte postura:

[...] educar a criança a ser ela mesma, ser autônoma, auto-realizadora e consciente [...] ensinar a gostar de fazer coisas, não para apresentação exterior e sim por satisfação; isto não é novidade, ensinar através do jogo e do brinquedo é provavelmente a melhor maneira conhecida de aprendizado. [...] É preciso renascer e acordar os estudantes apáticos que estudam o que lhes é proposto por terem dele necessidade para sobreviver em nossa sociedade. [...]. (GALZER, 1985 p. 56)

Inicialmente, Galzer pareceu desprender-se do caráter utilitarista de outrora, ao focar-se no sujeito, e defender a busca por liberdade de expressão e autonomia porém, notamos o retorno à questão utilitarista e de ajuste ao sistema. Em Gaelzer (1979), percebemos ainda uma aproximação com a EF, quando propôs desenvolver nas unidades de recreação local a natação (atividade própria dessa disciplina) ou quando referiu ser necessário desenvolver o gosto por atividades ativas que desenvolvam valores visivelmente notáveis e depois ao apontar, na composição de um programa de educação para o lazer, atividades físicas próprias da EF. Aquela autora não fez referência direta à aproximação educação para o lazer e EFE, apesar de sua pesquisa ter tido origem em tal relação. Gerou, em suma, orientações para qualquer disciplina.

Logo entendemos que educar para o lazer na EFE, para a referida autora, incluiu ensinar a criança a ser ela mesma e fazer atividades ativas (jogos e brincadeiras) por satisfação própria com liberdade e prazer, e ao mesmo tempo, desenvolver habilidades e capacidade de escolha de uma recreação sadia e ajustável no presente e no futuro.

A ideia de uma educação para o lazer na escola foi vislumbrada por Requixa (1977), o qual observou ser esse ambiente propício para a propagação de discussões sobre a necessidade de se demonstrar a importância do lazer para a sociedade e difundir a aceitação de sua valorização para todas as classes. Sua ideia se propagou de forma mais visível na década de 80. O autor supracitado apontou como duas a finalidade de uma ação educativa para o lazer: a primeira seria desenvolver interesses por atividades mais atraentes que o trabalho e a outra era propiciar meios para o sujeito escolher o tipo de lazer.

A única aproximação com a EF identificada foi o fato de o referido autor apresentar o professor de EF como um profissional já atuante (aponta outras áreas

também) na animação cultural e necessitar profissionalização. Logo, entendemos que educar para o lazer na EFE (ou em qualquer outra disciplina) seria promover condições de escolha do tipo de lazer e discutir a importância do lazer enquanto elemento compensador das perdas do trabalho e formador de valores na sociedade.

Ainda sobre a década de 80 destacamos os estudos de Marcellino (1989). Observamos que apesar de o referido autor manter o interesse de seus estudos voltados para fora da escola, nunca deixou de ressaltar a possibilidade e importância dessa instituição no processo educativo do lazer. O autor supracitado criticou o tratamento empregado pelo movimento tradicional, escolanovista e progressista e sugeriu a pedagogia da animação. Sob sua ótica, a escola, o lazer e a educação possuem um vínculo muito forte, onde se faz necessário reanimar os sentidos da vida, do movimento da alegria.

Dentro da rotina escolar seriam efetuados trabalhos em termos de conteúdo do lazer e forma do lazer. Fora desse contexto, buscar-se-ia a função do lazer, espaço, elementos humanos e recursos materiais. A escola funcionaria como equipamento de lazer (“centro de cultura popular” dinâmica ) e como organização formativa de educadores. Ou seja, a educação para o lazer dentro da escola seria um estreitamento com a educação para o lazer fora da escola, de forma indireta, as orientações se adéquam a qualquer disciplina e, nesse caso a toda a comunidade escolar e vizinhança.

Uma possibilidade de educar para o lazer na EFE, apoiado na concepção dessa proposta, seria transmitir informações sobre o lazer a partir de seus próprios valores e funções, principalmente sobre seu significado e importância, os quais promovam uma consciência crítica e criativa (prática, consumo, produção e contemplação), bem como o incentivo à participação e vivência do lazer no centro de cultura popular ou afim.

O resgate do lúdico, na década de 90, foi o ponto forte da proposta de Bramante (1993; 1998) em relação ao teor educativo do lazer. O referido autor apontou a implantação de programas sistemáticos de recreação/lazer no meio formal de educação, e fez referência à educação permanente. Não fez menção a nenhuma ação de intervenção disciplinar. Logo, pensar “educar para o lazer” na EFE, baseado nas ideias de Bramante, suscita desenvolver ações para compreender o lazer através da ampliação de vivência recreativa lúdica.

A Carta Internacional de educação para o lazer da WRLA (1993) abordou o caráter educativo dentro e fora da escola. Dentro da escola, ficou claro que a educação para o lazer preconizada não observou o lazer enquanto objeto da educação: “a meta geral da educação para o lazer é ajudar estudantes em seus diversos níveis a alcançarem uma qualidade de vida desejável através do lazer” (WRLA,1993, p. 2), ou seja, através do desenvolvimento de valores, atitudes, conhecimento e aptidões do lazer, faz-se possível atingir a meta da qualidade de vida desejável impactante na sociedade como um todo.

Sua proposta na escola compreendeu detectar o potencial para o conteúdo de lazer que existe em cada matéria, currículo e atividades extracurriculares. Atemos aos aspectos dentro da escola, ou seja, os aspectos formais, as ações girariam em torno de enriquecer cada disciplina com conteúdos do lazer: incorporar o lazer em todas as atividades educacionais e culturais, dentro e fora da escola. Visualizar a possibilidade de realizar o lazer dentro do contexto formal da escola parte da concepção de lazer por eles adotada, põe em evidência o aspecto da atitude do lazer (prazer, satisfação, felicidade).

O referido documento também propôs o envolvimento de coordenadores de lazer na escola e na classe, professores, orientadores e especialistas externos a fim de desenvolver uma abordagem de ensino e aprendizagem composta por:

“facilitação, animação, criatividade, experimentação pessoal, auto-aprendizado, aulas teóricas e orientação. Recomenda-se que a aprendizagem ocorra individualmente e em grupo, dentro e fora da sala de aula e mesmo da escola. Isto permitirá uma variedade de formatos expressivos e instrumentais. A abordagem de ensino deve ser a de estimular mais do que a de instruir.” (WRLA, 1993, p. 3)

Em relação à EFE, não faz nenhuma referência direta. Diante de suas diretrizes pedagógicas e seu conceito de lazer, uma possibilidade de educação para o lazer na EFE seria estimular o aluno A através da experimentação pessoal do lazer, buscar uma qualidade de vida desejável, por meio de estratégias, como aulas teóricas, orientações, facilitação, animações sobre as atitudes, valores, conhecimentos, aptidões e recursos de lazer.

Ainda em relação às principais produções da década de 90, observamos que Camargo (1998) não fez referência à aplicação da educação para o lazer no ambiente da escolar. Porém, visualizamos que uma possibilidade de educar para o lazer na EFE, baseada em sua concepção, seria dialogar com os alunos, num

processo de troca de informação, sobre a melhor maneira de utilizar o tempo livre com ludicidade na busca por diversão e satisfação própria.

Adentrando o primeiro decênio de 2000, França (2000) propôs a inclusão do lazer no processo de escolarização como conteúdo de ensino e forma de sua apropriação por essa comunidade. Ao pensar a questão do lazer, considerou-o sob a ação da ordem dominante que transforma tudo em mercadoria e precisa ser superada. Em relação à EFE, uma possibilidade de educar para o lazer seria estimular ações educativas criativas, lúdicas, espontâneas, culturais e político-sociais, para favorecer o processo de construção social do conhecimento através de ciclos<sup>18</sup>. Os quais tratariam o sentido e o significado dos temas sob uma ótica de auto-organização e autogestão das vivências através de jogos, brincadeiras, esporte, expressão corporal e as mais variadas manifestações lúdicas.

Diante do exposto, o trabalho pedagógico proposto pela autora supracitada, girou em torno de uma metodologia que possibilitasse a assimilação crítico-criativo do conteúdo abordado, o qual deve abordar o lazer como tempo/espço de cultura propício a relacionamentos sociais espontâneos e emancipatórios. Concretizado ao garantir um convívio com o lúdico, a liberdade, a gratuidade, a individualidade/coletividade, ao resgatar o mundo vivido e cultural por meio de brinquedos, jogos, esporte, dança, lutas e outras atividades de expressão corporal inerentes a EF.

Para a implementação da educação para o lazer crítica, proposta por Pinto (2001) foi desenvolvido uma rede de significados, importante na formação dos educadores e educadoras do lazer. A mesma autora apresentou competências indispensáveis aos educadores e educadoras do lazer, nesse mesmo íterim fez uma aproximação com a escola, ao denotar que tais orientações servem tanto para o ensino formal como o informal. As competências desenvolvidas pela referida autora consistiram em destacar: os valores inspiradores da sociedade democrática; o comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; o domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e articulações interdisciplinares; o domínio do conhecimento pedagógico, ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento

---

<sup>18</sup> A autora França (2000), ao propor a abordagem pedagógica por ciclos, fez menção à concepção de ciclos apresentados na tendência crítico superadora, em que os conteúdos são tratados simultaneamente e de forma espiralada.

da prática pedagógica e o gerenciamento do próprio desenvolvimento de ações educativas lúdicas.

Com base nas competências expostas, vislumbramos uma possibilidade da educação para o lazer na EFE a partir da ação de: vivenciar o lúdico, e ao mesmo tempo, recriá-lo pela recreação, aliado ao olhar político-democrático, com clareza dos seus fins por meio do diálogo que gere a produção de contextos e da reflexão dos princípios da ética democrática, de forma a discutir os próprios valores do outros e os do contexto social histórico; transformar os conhecimentos do lazer em vivência do lazer para busca de solução para os entraves e fortificação da noção de cidadania; propiciar experiência extracurricular; valorizar a história do outro pela recriação cultural coletiva dos saberes sem distinção e propiciar meios da participação coletiva e cooperativa no planejamento, avaliação e reelaboração dos projetos educativos.

Bracht (2003), por sua vez, buscou ligações entre a EFE e o lazer e apontou que ela se faz pela característica da vivência, principalmente dos jogos, do lúdico e da recreação, em que a preocupação marcante tem sido a ideia de ocupar o tempo ocioso do aluno com atividades “sadias”.

Após ponderar sobre vários aspectos que permeiam o lazer enquanto produto da cultura (tempo, atitude busca do prazer), o autor supracitado, afirmou que a ligação do lazer e a EF firmou-se na ideia do lúdico. Problematizou as colocações que empregam ao lúdico uma conotação positiva, apontou-o como uma forma de “afirmar o humano do homem, salientando características altamente desejáveis como liberdade, autonomia, criatividade e prazer.” (BRACHT, 2003, p. 161). Porém, pode ser potencializado para manipular seus atores, reduzindo-os a meros objetos, como é o caso da indústria cultural. Ao pensar a educação para o lazer na EFE, o autor supracitado, debateu sobre o caráter empregado no meio escolar de tal tratado ser da alçada da EF e da educação artística e, se constituírem em transmitir práticas a serem vivenciadas como lazer envolvendo atividades corporais. Depois defendeu que a responsabilidade de educar para o lazer precisar ser uma ação da escola como um todo, e não de uma determinada disciplina.

Para esse feito, Bracht (2003) entendeu que há necessidade de uma mudança na cultura escolar, no rompimento com a estrutura instrumental e compartimentalizada da rotina escolar e sua insistência em isolar trabalho e lazer.

Propôs “pensar a possibilidade da escola operar numa nova articulação entre o lógico-racional e o lúdico – que não seja de enfrentamento, nem de compensação, mas talvez de mediação e complementaridade [...]” (BRACHT, 2003, p. 165), onde as discussões focalizam a questão da corporeidade na escola. Uma nova cultura escolar que não sobreponha os saberes cognitivos ligados à formação para o trabalho, à formação para a vida no seu sentido mais amplo, onde o conhecimento técnico-instrumental não negue o sentimento e a sensibilidade.

Nessa ótica, a escola buscaria superar a visão do lazer, compensar as perdas do trabalho alienante ou mesmo as mazelas do cotidiano. A cultura lúdica seria criada e produzida pelos sujeitos e não por consumidores passivos de produtos culturais que se entregam aos prazeres individuais do consumo, dirigidos pela sedução do mercado.

Diante de tais contribuições, do autor supracitado, sobre a relação lazer e EFE, podemos pensar como possibilidade de educação para o lazer a mediação de outras vivências corporais em busca da sensibilidade do lúdico, e ao mesmo tempo, por intermédio de uma linguagem conceitual e de reflexão crítica, pensar o lazer e suas relações e contradições com o mundo.

#### **4.2 – Teorias que sustentam os estudos do lazer no Brasil**

A abertura política e cultural da década de 80 favoreceu o acesso a teorias que embasaram as concepções de lazer das décadas seguintes. Entendemos que a partir da apropriação de uma concepção de lazer, surgem propostas de educar para o lazer.

Tais concepções se apoiam em teorias clássicas, como as expostas no estudo de Costa e Souza (2008). As autoras identificaram matrizes que influenciaram as produções brasileiras sobre lazer. Duas delas discutem especificamente a questão do lazer e três abordam o tema de forma não específica. No primeiro caso, discutiram a sociologia empírica do lazer (teoria sociológica da decisão<sup>19</sup>) do sociólogo francês Joffre Dumazedier. Segundo as autoras, o enfoque do sociólogo francês sobre o lazer esteve centrado nas transformações sociais. Nessa mesma matriz, discutiram a isenção das obrigações do cientista político

---

<sup>19</sup> Todas as referências entre parênteses sobre o nome da teoria foi acrescida devido a nossa análise e não do autor supracitado.

americano Sebastian de Grazia, que concebeu o lazer como sinônimo de ócio e defendeu a conquista da possibilidade de usufruir o lazer não obstante a conquista do tempo livre.

No segundo caso, as autoras supracitadas, expuseram as ideias do sociólogo americano Thorstein Veblen e sua teoria da classe ociosa. O referido estudioso visualizou o lazer unicamente pela afirmação e demonstração de *status* social. Costa e Souza (2008) apresentaram mais duas matrizes: uma oriunda do conceito de indústria cultural (teoria crítica da sociedade) dos sociólogos alemães Theodor Adorno e Max Horkheimer, que enfatizaram o caráter alienante do lazer; e outra oriunda da busca da excitação, do também alemão Norbert Elias e do inglês Eric Dunning (teoria configuracionista), que apresentou como característica principal do lazer o fato de ele satisfazer emoções, através da experimentação, em público, de emoções que são controladas pelo cotidiano social.

O estudo de Sá (2003), também analisou as teorias que sustentam os estudos do lazer no Brasil, sua análise partiu da crise dos paradigmas das Ciências Sociais. A referida autora classificou os estudos do lazer em abordagem funcionalista (teoria funcionalista), abordagem da linguística/semiótica (teoria semiótica ou semiótica) e abordagem do conflito social/contradições (teoria do conflito). Na abordagem funcionalista, o lazer foi visto como um processo cultural inserido no mercado que ajuda a socialização e torna naturais os conflitos. O indivíduo foi considerado como aquele que desfruta, consome o lazer e assim qualifica sua vida. A maioria dos trabalhos<sup>20</sup> analisados nesse estudo direcionou-se por essa abordagem.

A abordagem da linguística/semiótica abordou o lazer de forma relativa, sendo entendido como um conjunto de mediações simbólicas da cultura. Por meio da linguagem e narrativa, se expressou e se estruturou nas representações sociais, sob essa ótica, o sujeito não produz seu próprio significado: ele vem de fora.

Na abordagem do conflito, o lazer foi visto como uma categoria lógica, oriunda da realidade social, determinado pelo trabalho e suas relações com os fatores econômicos. O quadro histórico em que se manifestou o lazer foi discutido sobre a ótica dos conflitos das lutas de classe e da lógica do lazer alienante imposta pela

---

<sup>20</sup> A referida autora analisou um total de 319 trabalhos dos anos 2000 – 2002 oriundos do Encontro Nacional de Recreação e Lazer, revista *Licere*, Seminário de Lazer do Centro de Estudo do Lazer e Recreação e dos Ciclos de Debates da Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas.

classe dominante. Foram reduzidos os números de trabalhos focalizados nessas últimas abordagens.

Polato (2004), ao estudar a apropriação conceitual do lazer, caracterizou os estudos brasileiros em duas abordagens: hegemônicas e contrahegemônicas. A autora entendeu que as concepções de lazer desenvolvidas pelos autores brasileiros<sup>21</sup> assim se subdividiam: Bramante encaixou-se no primeiro caso e Marcellino, Brunhs Marcassa, e Mascarenhas no segundo. A mesma autora subclassificou os autores da abordagem contrahegemônica quanto às suas perspectivas de transformações: os dois primeiros acreditam na transformação através do lazer por reformas e os dois últimos, na revolução.

Diante da exposição das abordagens e teorias que norteiam as produções teóricas de lazer no nosso país, restou refletir sobre a predominância de uma sobre a outra ao pensar educação para o lazer na EFE. Após a análise realizada sobre os estudos que abordaram o tema nas últimas décadas, podemos apontar, baseados em Polato (2004), a predominância de uma abordagem hegemônica. Sob o olhar de Costa e Souza (2008), apontamos a forte tendência em apoiar-se nas ideias oriundas da teoria sociológica da decisão e da teoria da isenção das obrigações. Apoiados em Sá (2003) e corroborando com os resultados de sua pesquisa, notamos o domínio da abordagem funcionalista.

Portanto, acreditamos que os estudos brasileiros sobre lazer que trataram do tema “educação para o lazer”, analisados no presente estudo, dividiram-se em duas abordagens: uma sobre a visão funcionalista e outra sobre a visão crítica com tendências reformistas ou revolucionárias. No movimento histórico, ocorreu uma construção de sobreposição de uma sobre a outra. Sob nossa ótica, vivemos um momento de transição em que a segunda reage num movimento de resistência na busca de espaço e reconhecimento pela sociedade como um todo, dentro do movimento de força e antiferça.

---

<sup>21</sup> A escolha desses autores brasileiros se deu devido à importância dos estudos deles para o debate teórico e pela contribuição empregada na interpretação teórico-conceitual do lazer.

### 4.3 Estudos recentes sobre educação para o lazer na educação física escolar

Os movimentos teóricos sobre o lazer originados na década de 80 atingiram a prática da EFE de forma muito sutil e, apesar, de ter havido uma mudança de enfoque da recreação-lazer nos estudos da área, na EFE, esse movimento passou quase despercebido. Diga-se de passagem, não só nessa disciplina, mas em todas as outras o que a escola pensa sobre lazer é “nada ou quase nada”, não há discussão pedagógica sobre o tema segundo Pacheco (2006), Awad (2005), Vilela et alii (2006) e Darido e Rangel (2005).

Tal observação é corroborada quando voltamos olhares para as tendências pedagógicas da EF. A relação dialética entre elas e o lazer foi estudada por um grupo da Universidade de Campinas (UNICAMP) e apresentada em Marcellino (2000). Esse estudo identificou, entre outros aspectos, as abordagens diretas e indiretas do lazer nas diferentes concepções e a dicotomia teórica e prática, como se segue.

A abordagem desenvolvimentista (de Go Tani; Edson Manuel e Ruy Krebs) citou o lazer uma única vez, sem contextualizá-lo e sob uma visão vivencial, não apresentou uma concepção desse fenômeno. A abordagem fenomenológica (de Silvino Santin e Wagner Ney Moreira), com uma visão do resgate do lúdico, como é feito na educação de forma geral, citou o lazer de forma indireta. Na abordagem sociológica (Mauro Beti) e cultural (de Josimar Daólio), o estudo supracitado constatou um tratamento indireto do lazer, por meio dos seus conteúdos culturais, com ênfase nos físico-esportivo e sem referência à concepção, esse estudo constatou uma preocupação com a dimensão extra-escolar que os conteúdos podem assumir. Já a abordagem construtivista (de João Batista Freire) entendeu que os alunos são portadores de uma cultura e procurou valorizar esse tipo de conteúdo, novamente o lazer foi tratado de forma indireta, sem a emissão de uma concepção. Nas duas outras abordagens estudadas, a crítica-superadora e crítica-emancipadora, o fato se repetiu, o lazer não foi tratado de forma explícita e não se emitiu um referencial de concepção. A diferença, segundo o estudo, foi que essas últimas tendências, por entenderem as expressões corporais como dotadas de fortes componentes de criatividade, liberdade e autonomia, estabelecem afinidades com o

lazer ao sugerirem discussões sobre as relações de trabalho, como grande problema sociopolítico, em que está implícito o lazer.

Notamos que o lazer foi considerado sempre de forma implícita, e mesclado com o caráter lúdico dos conteúdos culturais das aulas de EF. Se o tema ficou obscuro nessa disciplina que possui grande afinidade com ele, entendemos que tal fato propiciou o mesmo trato ou o próprio abandono do tema lazer nas outras disciplinas curriculares. Somou-se a isso o forte apelo da ideologia da globalização do capital para preparar os alunos para o trabalho – quadro propício para manutenção da ordem vigente.

Diante das perspectivas apresentadas, buscamos nos estudos produzidos no primeiro decênio de 2000, com referência direta no título ao tema “educação para o lazer” àqueles que trataram do tema dentro da EFE e sua conexão com as concepções de educação para o lazer na EF apontadas no presente estudo. Essa ação foi uma tentativa de entender em que base tais estudos (professores e professoras) se apoiaram ao pensar em educação para o lazer na EFE. As argumentações sobre seus estudos não têm caráter restritivo, determinante, ou mesmo valorativo. Ou seja, estão passíveis a novos olhares e novas argumentações. Entendemos que o grupo estudado contribui para novos olhares sobre a educação para o lazer na EFE.

Dentre os dezoito estudos apresentados no capítulo III (p. 54), destacamos dez ligados ao tema educação para o lazer na EFE: cinco deles originários de São Paulo, e os demais de Minas Gerais, Paraná e Paraíba, nesse conjunto de estudos encontramos três dissertações e oito artigos de revistas.

Inicialmente, apresentamos o documento da Federação Internacional de Educação Física – FIEP (2000) contendo as diretrizes e conceitos sobre educação para o lazer divulgado no Manifesto Mundial da educação física em seu capítulo VIII, intitulado “Educação física como educação para o lazer”.

A partir das orientações da Carta Internacional de Educação Física e do Esporte elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1978; da Carta Internacional de Educação para o Lazer, elaborada pela WRLA, e da Declaração de São Paulo, elaborada pela WRLA, SESC e Associação Latino Americana de Lazer e Recreação (ALATIR). Tais documentos conceituaram o esporte-lazer ou de participação como “aquele das

peças adultas e comuns que democraticamente, e sempre com prazer, conseguem um acesso fácil a essas práticas” (FIEP, 2000, p.1). O documento FIEP conceituou o lazer como tempo e experiência humana: “[...] o tempo que temos autonomia e limites para buscarmos experiências significativas sem ferir as normas e valores da sociedade, que valorizem o desenvolvimento social e individual” (2000, p. 1). Prosseguiu o documento:

[...] uma área específica de experiência humana com seus próprios benefícios, incluindo liberdade de escolher, criatividade, satisfação, alegria e incrementar prazer e felicidade, envolvendo formas de expressão ou atividade. (2000, p. 1).

Fundamentados nesses conceitos designaram o jogo e dança como conteúdos principais da “educação física para o lazer”, porém, o lazer deve promover: a saúde de seus praticantes, situações de prazer, hábito de práticas voluntárias de atividades físicas no tempo livre. Se esse tipo de educação envolver o esporte-lazer ele abordará a iniciação esportiva.

O documento supracitado, não fez referência a que meio educativo (escolar ou não escolar) seriam aplicadas tais diretrizes. Deixou clara a atividade principal a ser desenvolvida bem como a sua visão funcionalista de lazer ao enfatizar a questão da promoção da saúde e da iniciação esportiva. Foi enfático na questão da educação física e do lazer serem meios para valorização e desenvolvimento social em detrimento da valorização e necessidade do lazer como objeto da educação. Apoiaram-se claramente na ideia de educação para o lazer da WRLA<sup>22</sup> (Quadro VII, p. 145), só não abordou a questão dos programas de educação para o lazer proposta nessa linha de pensamento.

Preocupada com a atuação do professor de EFE, o ensaio de Ribeiro, O. (2000) definiu como objetivo do seu estudo mostrar qual o papel do professor de educação física escolar no processo educativo do lazer. A autora supracitada declarou optar claramente pela concepção de lazer de Marcellino (Quadro VI, p. 144), porém, notamos que apresentou a concepção de educação para o lazer da WRLA (Quadro VII, p. 145), de Requiza (Quadro VI, p. 144) e do próprio Marcellino. Apesar disso, também, evidenciou indícios de se apoiar mais diretamente na concepção de Marcellino, pois, ao explicar o motivo de desenvolver a educação para

---

<sup>22</sup> As referências e argumentações sobre essa concepção (ideia) de educação para o lazer e as demais indicadas no seguimento desse subitem encontram-se nesse mesmo capítulo subitem 4.1 p. 57 e nos Quadros supracitados.

o lazer na escola, afirmou porque é possível nesse ambiente ter uma iniciação dos conteúdos culturais, fato que coaduna com a visão do referido autor.

A autora supracitada foi clara apoiar-se na tendência sociológica da EF e no fato de o professor desempenhar “seu papel” na educação para o lazer concomitantemente ao perseguir os objetivos apontados por essa tendência, isto de forma obscura e indireta ao realizar a aula dentro dos parâmetros dessa tendência, estaria contemplando a educação para o lazer. Apesar de tal tendência não fazer referência direta ao lazer ou mesmo à educação para o lazer, a autora em questão apoia sua colocação no caráter lúdico e de alegria proposto.

No desfecho de seu estudo, Ribeiro, O. (2000) contradiz os argumentos de Marcellino (Quadro VI, p. 144), ao afirmar que o professor só estará cumprido seu papel de educador se:

[...] variar o máximo o conteúdo de suas aulas ensinando uma larga gama de atividades físicas e esportivas, [...] para que este conhecimento possa ser utilizado por seus alunos no tempo de lazer da forma mais crítica possível (RIBEIRO, O., p. 61).

Notamos que, a autora supracitada, reduz a uma única observação o foco da ação do professor, ignorando todas as orientações da sua concepção de lazer e educação para o lazer, do autor que a embasou, a nosso ver mais preeminente e debatida.

Observamos, que sua ideia de educação para o lazer aproximou-se mais das orientações de Bramante conforme consta no Quadro VII (p. 145), pois se deteve em ampliar o repertório de experiências diversificadas dentro dos vários conteúdos culturais do lazer. Esse olhar sobre a educação para o lazer, em que o conteúdo rotineiro da aula por si só contemplaria a educação para o lazer, incorre no sério risco do tema em questão passar despercebido na disciplina, ou seja, ficar oculto.

O estudo dissertativo de Goiaz (2003) apresentou uma proposta para a intervenção na área do lazer a partir da EFE, tendo como objeto a ginástica. A referida autora, não explicitou a concepção de lazer em que se embasou, porém, diante de suas colocações, ficou claro que sua concepção de educação para o lazer partiu de Marcellino (2000) e Requixa (1980) conforme trechos que seguem:

[...] a educação para o lazer, ressaltando que a mesma deve considerar a importância dele (lazer), contribuindo para a valorização da qualidade de vida [...] o indivíduo despreparado para o lazer carrega consigo nas horas livres toda a agitação e preocupação do trabalho [...], é importante facilitar o aprendizado de atividades de

lazer. A educação para o lazer possibilita ainda, que se ultrapassem as barreiras impostas ideologicamente no plano cultural e que haja um rompimento com os conteúdos hegemônicos, veiculados pela mídia de forma acrítica. (GOIAZ, 2003 p. 20)

Ou seja, a concepção de educação para o lazer da autora supracitada, consistiu em ressaltar a importância do lazer para a valorização da qualidade de vida e facilitar o aprendizado de atividade de lazer, afim de que não sejam transpostas para essas atividades a agitação e a preocupação do trabalho, além de possibilitar no campo cultural, o rompimento da hegemonia dos conteúdos da mídia consumidos acriticamente.

A proposta de intervenção de Goiaz (2003) não coadunou plenamente com a visão de educação para o lazer exposta no início do seu estudo, deixou transparecer que propõe uma educação para a ginástica:

O que propomos é romper com a educação funcionalista que predomina no meio escolar, buscando uma metodologia que abra espaço para a criatividade e criticidade; que apresente desafios ao aluno no processo ensino-aprendizagem, para que o mesmo descubra suas possibilidades de realização e de superação dos problemas colocados, ludicamente. Com esse ensino estaremos possibilitando o aprendizado, a consciência da importância da Ginástica e de suas possibilidades, o que a nosso ver irá despertar no aluno o interesse em optar pela prática da Ginástica em seu tempo livre” (GOIAZ, 2003, p. 22).

A pretensão da autora supracitada foi de, por intermédio da educação para o lazer, resgatar o potencial lúdico da ginástica, perdido na sua evolução histórica, ou seja, no processo civilizatório. A ginástica foi apresentada e direcionada para tornar-se uma possibilidade de vivência lúdica no tempo livre através do resgate da ginástica circense.

Entendemos o mérito e a necessidade de reviver o aspecto lúdico da ginástica e diversificar as possibilidades de vivência de lazer, no entanto, ater-se a uma só prática cultural não atendeu nenhuma das concepções de educação para o lazer exposta até aqui. O caráter multifacetado do lazer impede fechar-se em única prática, por mais abrangente que ela seja, não alcança a totalidade de toda cultura corporal de movimentos.

De início, as ideias sobre a educação para o lazer de Goiaz (2003) estiveram apoiadas em Marcellino (Quadro VI, p 144), mas não deixou claro aonde na sua proposta a educação para o lazer se materializa com o revigoramento do caráter lúdico da ginástica. Todas as proposições apresentadas indicam uma confusão entre

educação para o lazer e educação pelo lazer, em que a primeira fica ofuscada pelas segunda. Depois notamos que foi fortemente influenciada pela ideias de educação para o lazer de Requixa (Quadro VI, p 144), ao adotar a postura de orientar para como usar o tempo livre e auxiliar o esquema educacional nas suas carências. Todos os fatores expostos, apontam em direção a uma educação para o lazer apoiada em uma visão funcionalista do lazer.

No estudo de abordagem qualitativa da dissertação de Bustamante (2003) notamos a adoção de uma concepção de lazer baseada em Marcelino (1995) e Betti (1992). O estudo buscou perceber de que forma as contribuições da EFE, em relação a uma educação para o lazer, estavam e/ou poderiam estar presentes nos entendimentos e/ou nos relatos das práticas pedagógicas dos professores de EF.

A autora supracitada evidenciou a conexão entre os interesses culturais do lazer, sua relação com o prazer e os aspectos educacionais da EF. Defendeu a relação direta entre lazer – prazer – satisfação – atitude – experiência contemplativa e a prática de consumo. Como resultado de sua pesquisa, apontou práticas implícitas e explícitas de educação para o lazer, realizadas dentro da aula de EFE, que concorrem para melhorar a vivência do lazer dos alunos fora desse contexto.

Fundamentada em Marcellino (1990), a autora supracitada, apresentou uma concepção de educação para o lazer atrelada à realidade escolar:

[...] a educação para o lazer pode ser uma ação construída na escola, baseada na valorização e criação cultural e na construção de atitudes que enfatizem as subjetividades, as relações humanas e o questionamento da realidade. (Bustamante, 2003 p. 24)

Bustamante (2003) prosseguiu enfatizando a abrangência de educar para o usufruto de diferentes equipamentos de lazer, bem como a construção de espaço para desenvolver projetos de lazer. Finalizou seu estudo afirmando que a educação para o lazer ocorre no próprio usufruto do lazer como prática, consumo ou contemplação, ou seja, fora do espaço escolar.

Apesar de apoiar-se na concepção de lazer de Marcellino (Quadro VI, p 144), a autora supracitada, não apresentou um teor crítico nas suas construções, pois o fato de questionar não prediz mudanças. Em seguida, destacou no usufruto de possibilidades de lazer já prontas e a construção de novas, sem apontar o caminho para essas ações, como se a situação atual fosse propícia. Portanto, entendemos

que sua visão sobre educação para o lazer foi influenciada pela visão funcionalista de lazer.

Da dinâmica do dia a dia de chão de quadra, surgiu o exemplo de intervenção apresentado no relato de experiência de Collier (2006). Sua necessidade e a dos alunos inicialmente foi de acesso a espaço físico para vivenciar as aulas de EFE, ao buscar uma solução expandiu seu olhar para o fenômeno lazer. Envolveu seus alunos, a comunidade e propôs envolver todos os professores de EFE como no trecho que segue:

Este relato tem como objetivo incentivar outros professores a também desenvolverem em suas aulas atividades voltadas para o lazer sem preocupações maiores em relação ao que podem estar pensando deles, mas com a consciência tranquila de estão trabalhando no sentido da construção da cidadania, no desenvolvimento da autonomia e consciência crítica dos alunos. (COLLIER, 2006, p.6)

Apesar de esse olhar crítico sobre a EFE, a autora supracitada, não apresentou os autores que lhe deram sustentação teórica para construir sua ideia de lazer e de educação para o lazer. Em todo seu texto, não encontramos uma única referência a esse respeito. A única referência foi em relação à ideia de auto-organização.

Todavia, diante da riqueza do relato, podemos apontar que sua concepção de educação para o lazer consistiu em capacitar o sujeito para, através da auto-organização em grupo, buscar o desenvolvimento da cultura popular, o descobrimento de possibilidades de lazer na comunidade, a conscientização de seus direitos em relação ao lazer, a construção de sua cidadania e o desenvolvimento de autonomia e consciência crítica. Ao menos na prática, a referida autora mostrou que sua visão de educação para o lazer se respalda numa visão crítica revolucionária de lazer, aproximando-se da concepção de educação para o lazer de Pinto (Quadro VIII, p. 147), sem o enfoque na recreação.

Por meio de estudo qualitativo de uma pesquisa bibliográfica e documental nas obras de referência em educação para o lazer e os documentos da Secretaria de Educação do município local, Pinheiro (2007) apresentou subsídios para a elaboração de uma política de educação para o lazer para as aulas de Educação Física (EF) no município de São José. No referido estudo, a concepção de lazer não

foi exposta, discutiram-se diretamente as concepções de educação para o lazer entendidas como relevantes.

O autor supracitado, ressaltou a existência de um consenso entre os estudiosos do lazer sobre a necessidade de uma abordagem efetiva sobre educação para o lazer e dela ocorrer no campo da cultura. O referido autor buscou suporte nas ideias de Melo e Alves Júnior, Pinto, Requixa e Marcellino<sup>23</sup>. De forma indireta, entendeu a educação para o lazer como um momento onde se estimula vivências prazerosas, envolvendo a alegria, a colaboração, a construção, a reconstrução, a criação, a recriação e o fascínio pelos conteúdos culturais do lazer e a cultura em geral. Em que paralelamente, se estimula a valorização do lazer e as reflexões sobre a realidade sociopolítico-educacional e sobre a possibilidade de construir uma cidadania resistente aos valores alienantes.

Notamos, portanto, no grupo de autores destacados nesse estudo, forte influência das ideias de Marcellino sobre educação para o lazer. Logo, apesar de discutir esses autores, seu aporte maior foi buscado em Parker, que originalmente foi introduzido no Brasil por Requixa, e por Marcellino que sofreu influência de Requixa. Isto é, sua proposta e noção de educação para o lazer partem de uma visão crítica reformista do lazer com algumas influências da visão funcionalista de lazer e aponta a possibilidade de um conflito, o que abre brechas para possíveis mudanças.

Por intermédio da pesquisa-ação os estudantes de EF da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), integrantes do grupo Recreare: Linha de Estudos e Pesquisa em Lazer, verificaram a contribuição social do lazer para uma comunidade de pescadores. Santos et al. (2007) buscaram analisar como participar de um projeto de lazer físico-esportivo poderia ajudar o aluno de escola no tocante a mudanças no processo de inclusão. Os pesquisadores observaram e atuaram junto a essa comunidade na promoção de um programa recreativo. O programa proposto pelo grupo de pesquisadores, aconteceu na quadra escolar a partir das carências sociais e comportamentais observadas no cotidiano de aula, e se expandiu para ambientes e horários extraescolares.

Quando o referido grupo apresentou sua discussão sobre a necessidade da educação para o lazer a partir da escola, deixou transparecer sua ideia de lazer de

---

<sup>23</sup> Marcellino (2003), Melo; Alves Júnior (2003), Pinto, (2001), Requixa, (1980) apud (PINHEIRO, 2007).

forma indireta, sem apontar suas bases: “[...] é que o lazer, como seu expoente principal, seja um espaço de criação, formação e liberdade” (SANTOS et alli, 2007, p.2). A concepção de educação para o lazer foi explicitada ao final do relato das intervenções O grupo se apoiou na ideia de Marcellino, Requixa, Santos Pastor e Cueca Cabeza<sup>24</sup>, conforme exposto:

[...] educação para o lazer ou a educação para o tempo livre, para sermos mais abrangentes, tem como objetivo formar o indivíduo para que viva o seu tempo disponível da forma mais positiva, sendo um processo de desenvolvimento total através do qual um indivíduo amplia o conhecimento de si próprio, do lazer e das relações do lazer com a vida e com o social. Assim sendo, deve ser considerada como um processo integral da vida diária da escola, no sentido de que é necessário ensinar o lazer ativo (SANTOS et alli, 2007, p. 7)

Apesar do marco teórico explicitado, na prática, os autores supracitados apontaram para uma ideia de educação para o lazer mais próxima das ideias de Gaelzer (Quadro V p. 143), pois em nenhum dos blocos de atividades, trataram de ampliar o conhecimento sobre o lazer e das relações de lazer com a vida e com o social, e focalizaram-se na recreação dirigida. O teor lúdico das ocasiões de lazer vivenciadas foi direcionado a reparar “desvios” como dispersão, falta de hábito de trabalhar em grupo, questão de gênero e assiduidade. Não houve direcionamento para o tema lazer. Tais observações nos levaram a crer na predominância de uma ideia de educação para o lazer sob a visão funcionalista do lazer, presentes na ótica de Requixa e Galzer (Quadro VI, p. 144 e Quadro V, p. 143).

Dentro da escola de ensino fundamental – séries iniciais, Costa, M. (2008), em sua dissertação, refletiu sobre as contribuições do lazer na educação escolar para a formação socio-política e construção da qualidade de vida humana. A autora supracitada estudou como essa escola trabalhava o lazer como objeto e veículo da educação, a partir do lúdico e da educação para e pelo lazer. A referida autora citou várias concepções de lazer: Dumazedier, Camargo, Cintra, Marcellino, Parker, Brach<sup>25</sup>, mas não se posicionou ou optou por nenhuma das concepções destacadas. No entanto, no decorrer do estudo, deixa transparecer que entende o lazer pelo aspecto da atitude, pois afirmar que o lazer só exerce atração sobre o sujeito quando ele o percebe como meio de “[...] dispor de seu tempo como algo que lhe pertence e que ele pode e deve usar na realização de sua própria pessoa” (COSTA,

---

<sup>24</sup> Marcellino (1992), Requixa (1980), Santos Pastor (1998), Cuenca Cabeza (1999) apud (SANTOS et alli., 2007)

<sup>25</sup> Dumazedier (2001), Camargo (1989), Rolim (1989), Marcellino (1983), Parker (1978), Brach (1997) apud (COSTA, 2008).

2008, p. 39), portanto, ela entendeu que o lazer pode acontecer dentro do contexto escolar.

A autora supracitada ainda analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e percebe que o trato com o lazer foi superficial. Fez o mesmo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, e afirma: “[...] a escola não tem uma gestão para o lazer, mas está com seus sentidos aguçados para captar e interferir nessas mudanças [...]” (COSTA, 2008, p. 97). Todavia, evidenciou o caráter lúdico dos vários projetos articulados dentro da escola como fomento para a educação para e pelo lazer dentro da escola. Ficou evidente o trabalho de educação pelo lazer em detrimento da educação para o lazer realizado nessa escola, pois, nos projetos apresentados, o tema “lazer” não foi abordado, as atividades de lazer serviram de meio para tornar as aulas dos vários conteúdos mais prazerosas.

Tal qual fez com a concepção de lazer, Costa, M. (2008) também não apresentou uma concepção ou posicionamento sobre a concepção de educação para o lazer apresentou várias citações, algumas sem referências. Apesar desse fato, destacamos as de Requiza e da WRLA (Quadro VI p. 144 e VII p.145) como predominantes. Tal situação denotou a confusão entre os dois teores educativos.

No desfecho do estudo, a autora supracitada, apontou um direcionamento na sua ideia de educação para o lazer quando apontou que a importância do tema “lazer” na escola estava no seu suporte para alcançar uma melhor qualidade de vida, onde a escola contribuiu com o lazer e vice-versa através de uma nova pedagogia, que a autora em questão não apontou qual seria ou como surgiria. Apesar de a disposição feita pela referida autora, que o “[...] lazer se justifica por ele mesmo [...]” (COSTA, 2008, p.17) ao final do estudo asseverou:

Após o resultado dessa pesquisa, estamos convencidos cada vez mais da importância do trabalho, do lazer e da educação formar um todo harmônico. Percebemos que o estímulo à prática do lazer leva-os a respeitar os limites, possibilidades e regras sociais; estimula-os à competição [...] Motivar os alunos para as práticas lúdicas sadias afasta essas crianças profilaticamente de situações potencialmente perigosas são muito consideradas, quando se aponta a necessidade de educação para o lazer.” (COSTA, 2008, p. 96).

Tal colocação sobre os projetos aproximaram-na da concepção de educação para o lazer de Medeiros (Quadro V p. 143). Costa, M. (2008) apresentou o trato do lazer tal qual foi naquela época, como instrumento para solucionar as deficiências pedagógicas do momento. Diante dessa constatação, percebemos uma contradição,

pois não são tratados os conteúdos do lazer a partir dele e nem sua importância para construção do sujeito crítico como, a autora supracitada, propôs no início do seu estudo. Logo, sua visão de educação para o lazer na EFE e nas outras disciplinas partiu de uma visão funcionalista do lazer.

O olhar sobre educação para o lazer de Piccolo (2008) partiu da sua vivência de docente e de uma pesquisa ação junto a turmas de ensino fundamental – séries iniciais, dentro da disciplina EF. Sua inquietação surgiu no chão de quadra, ao pensar na possibilidade de existir uma relação entre EF e lazer. O referido autor refletiu sobre as possibilidades libertárias, críticas e criativas que a EF poderia proporcionar ao lazer mediante a apropriação, pelos alunos, do patrimônio histórico-social da cultura corporal do movimento. Piccolo fez uma consistente explanação crítica sobre o lazer baseados em vários autores reconhecidos no meio acadêmico e apoiou-se na concepção de Mascarenhas<sup>26</sup> para considerar o lazer como:

[...] uma atividade histórico-cultural que se define no conjunto total das relações sociais, apresentando-se como espaço privilegiado para a visualização e crítica da cultura e sociedade da qual faz parte, expressando, por conseguinte, a estrutura e as principais características da realidade em que estamos circunscritos. Esta possibilidade transfigura, de certa forma, o próprio conceito de lazer, visto tanto como espaço de diversão, como de desenvolvimento omnilateral do ser humano (PICCOLO, 2008, p. 58).

Nas intervenções do referido autor, houve a co-participação dos alunos no planejamento das aulas. As atividades elaboradas giraram em torno do jogo cooperativo a partir dos esportes convencionais escolhidos pelos alunos. Por ocasião dessas práticas surgiram reflexões informais sobre a predileção de atividades de lazer, relação trabalho lazer, ampliação das opções de lazer. Ou seja, o lazer foi colocado no foco. Também foram conteúdos da aula: caminhadas no parque, dança, teatro, mímica, construção de pipa e aulas livres desenvolvidas dentro da seguinte abordagem didática:

[...] algumas dessas atividades foram ministradas ao comando das próprias crianças posteriormente a apropriação dos objetivos estabelecidos pelo professor, que assumiu o papel de mediador das ações desenvolvidas pelas crianças. Até os procedimentos didáticos foram discutidos coletivamente, proporcionando, assim, a construção de um ambiente mais democrático e acolhedor, já que todas as opiniões foram levadas em consideração (PICCOLO, 2008, p. 23).

---

<sup>26</sup> MASCARENHAS, 2000 p. 58 apud PICCOLLO, 2008.

O autor supracitado discordou da linha de estudos do lazer que entende que o lazer não pode ocorrer na escola, devido ao seu caráter de obrigatoriedade. Tal posicionamento partiu do raciocínio que, para fazer uso da livre escolha, precisa-se primeiro conhecer as opções existentes – e isso é uma prerrogativa da “atividade docente teleologicamente orientada”. Por isso, ela complementa a atividade de livre escolha. A esse respeito, ainda fez a seguinte argumentação:

[...] acreditamos que a obrigatoriedade escolar nunca deve ser pensada em termos temporais absolutos. Se é fato que as crianças são obrigadas a estar na escola, também o é que certas atividades escolares não se transformam em peso de imposição em suas vidas, muito pelo contrário, já que em alguns momentos tudo o que elas mais querem é fazer parte destas atividades, impossíveis de serem realizadas em outros contextos, [...] (PICCOLO, 2008, p. 31).

Esse olhar sobre a relação lazer e EFE abre novas possibilidades, sem negar todas as características do lazer, pois outros estudiosos que defendiam a possibilidade de lazer dentro da escola, o faziam pelo fato de considerá-lo uma atitude prazerosa, logo o fator obrigatoriedade não o influenciaria.

Piccolo (2008) também debateu a necessidade de uma quebra na lógica organizacional do sistema escolar no concernente às relações autoritárias.

O autor em questão não apresentou uma concepção de educação para o lazer direta. Por meio de seus apontamentos podemos entender que sua concepção de educação para o lazer foi a mesma para o ambiente formal ou informal e se embasou numa visão crítica de enfoque revolucionário. Ou seja, consistiu na promoção contínua e constante do encontro com a diferença e o favorecimento da criação de uma cultura lúdica advinda dos próprios participantes a qual propicie novos olhares sobre a sociedade e a cultura dominante. Aproximou-se muito da visão de educação para o lazer de Bracht (QUADRO VIII p. 147), porém não deu ênfase à abordagem da cultura.

O estudo de Rodrigues (2009) fez parte do projeto “O esporte e suas possibilidades em promover a educação para e pelo lazer nas escolas”, do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) – Formação Continuada em Rede, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEE/PR) 2008 a 2009. Tratou-se de uma pesquisa de extensão com proposta de intervenção no contraturno do ensino fundamental, em que o autor supracitado buscou aprofundar

conhecimentos teóricos práticos sobre a relação entre EFE, esporte e lazer e, paralelamente, implementar reflexões e ações no cotidiano escolar.

A pesquisa de campo foi composta pela implementação de um programa de atividades esportivas composto por unidades didáticas teóricas e práticas vivenciadas no turno e no contra-turno. Rodrigues (2009) realizou atividades esportivas e discussões sobre o lazer e o uso consciente do tempo disponível a fim de evitar possíveis desvios. Também foi convidado um palestrante para falar sobre o lazer, organizaram atividades e debates em grupo sobre o significado do lazer, produziram materiais de lazer alternativos, realizaram pesquisas sobre jogos e brincadeiras populares, e em seguida, aplicou-se um questionário para coletar impressões sobre o programa vivenciado.

A base do projeto de intervenção, realizado por Rodrigues (2009), foi às orientações sobre o lazer de Marcellino e as contidas nas DCEs – Diretrizes Curriculares do Paraná<sup>27</sup>. As concepções de lazer e educação para o lazer de Marcellino (Quadro VI, p 144) sustentaram suas argumentações e ações dentro do projeto. A partir desse marco, o trabalho foi realizado através do esporte por entendê-lo como hegemônico no meio escolar, e entre os conteúdos do lazer. O referido autor criticou a forma tradicional e técnica de inserir o esporte na EFE enquanto meio para se educar para e pelo lazer.

Educar para o lazer na EFE nesse estudo consistiu em propiciar meios para a pessoa vivenciar atividades de lazer, para tanto:

[...] é necessário o estímulo, a orientação, o aprendizado e a iniciação em conteúdos culturais através de diferentes profissionais ou família ou grupos sociais. É quando se possibilita informações e conhecimentos para que o indivíduo possa melhor exercer certas atividades de lazer” (RODRIGUES, 2009 p. 3).

Diante desse entendimento as aulas no contra-turno serviram para educar pelo lazer e no turno para educar para o lazer.

O autor supracitado discutiu a importância do professor e do aluno conhecer a educação para e pelo lazer para vivenciar atividades lúdicas de forma crítica e criativa, expondo-se ao real significado do lazer e da sua contribuição para a educação cultural, porém, não discute qual seria esse “real significado do lazer”.

---

<sup>27</sup> Marcellino (2000) e DCEs (2008) apud RODRIGUES (2009)

Contrariamente a essas noções, o mesmo autor retomou a ideia de Medeiros (Quadro V p. 143) sobre a questão da educação para o lazer servir para afastar os alunos de coisas ilícitas (álcool, drogas, jogos de azar e ociosidade) que podem ser vivenciadas no tempo livre, e por isso deve ser ocupado com atividades de lazer.

Rodrigues (2009) ainda referiu-se às práticas esportivas (prática e contemplação) como meio para relaxar e compensar as perdas da rotina do trabalho e a falta de oportunidade de expressar a individualidade. Na proposta pedagógica exposta, a aproximação esporte e lazer deu-se por meio de realizados questionamentos e debates, porém, insistiu no fato de o esporte ser o meio de ajustamento social e busca da qualidade de vida.

Diante das colocações expostas sobre esse último estudo, notamos que apesar de apontarem Marcellino como base de seu projeto, encaminhou-se na prática para uma concepção de educação para o lazer também próxima a de Medeiros, com ares utilitaristas e moralistas, já rechaçados por Marcellino.

Ao olharmos o conjunto dos estudos e os conceitos que os rodeiam, aliado à intencionalidade de cada um, notamos que o primeiro decênio de 2000 mostrou-se ser um momento de conflito, onde se iniciou o embate à ideia dominante de que lazer precisar ser útil para legitimar-se com a ideia do lazer ter um significado e necessidade em si próprio.

## **CAPÍTULO V**

### **CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

Na escolha dos caminhos metodológicos utilizados no estudo, para além de atender ao rigor do método científico, houve a preocupação em aproximá-lo do marco teórico do estudo, que teceu críticas à supervalorização da técnica em detrimento dos outros elementos humanos, e buscaram o pensar a partir da realidade concreta. Então, optamos por um tipo de pesquisa em que o sujeito investigado tivesse a oportunidade de uma experiência de reflexão, autorreflexão, de autoconhecimento e autonomia sobre o objeto estudado, ou seja, exercitasse a busca pelo esclarecimento.

Nesse sentido, adotamos uma aproximação da pesquisa qualitativa por entendermos que ela não se fecha na frieza da técnica e, os participantes deixam de ser coisas, ou seja, são vivos, ativos e dinâmicos nas suas interações com a realidade social, capazes de produzir reflexões sobre as determinações dominantes que imperam sobre o todo social na busca do esclarecimento.

Também entendemos, conforme Triviños (2009), que a pesquisa qualitativa tem seu momento quantitativo. O pesquisador que ignora tal fato e se detém somente no dado estatístico perde a oportunidade de continuar o processo e oferecer soluções possíveis aos problemas reais do meio social, a partir da compreensão e análise dessa mesma realidade. O autor supracitado tipifica a pesquisa qualitativa em: subjetivista-compreensivista (enfoque fenomenológico), crítico-participativo com visão histórico-estrutural (enfoque materialista) e estrutural funcionalista (enfoque conservadorista).

Por isso, norteamos esse estudo pelo enfoque crítico-participativo, tendo como horizonte a visão histórico-estrutural da educação para o lazer. Ao partir da materialização do objeto na realidade, da necessidade de conhecê-lo (através de percepções, intuição e reflexão) no seu contexto real e histórico, pode-se transformá-lo, por intermédio da compreensão dos seus contextos, de sua complexidade e de sua dinamicidade. Desse modo, houve a tentativa da aplicação do método dialético, na intenção de ir até a raiz do problema, e de suas causas, a fim de explicar e compreender o movimento da vida humana como um todo, em seus diferentes significados e processos de construção cultural.

Segundo Thomas e Nelson (2007), a pesquisa qualitativa é entendida como um método de pesquisa sistemática de investigação, em que as hipóteses e a teoria despontam no decorrer da coleta de dados e não no início do estudo. O pesquisador é o instrumento primário da coleta de dados, e sua presença é intensa. Sua realização ocorre em ambientes do cotidiano, onde o aspecto mais importante é o conteúdo interpretativo. Com as devidas alterações em proporções e dimensões, segue o método científico de solução de problemas.

Apesar de seu caráter flexível, observamos as orientações de Triviños (2009) e elaboramos a presente pesquisa em busca da manutenção de “uma estrutura coerente, consistente [...] originalidade e nível de objetivação, capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo irreflexivo de apreciação” (TRIVIÑOS, 2009, p. 45).

A adoção do método dialético, conforme Boottomore et alli (2001), como método de abordagem, implicou considerarmos o conflito social no qual está envolto o objeto, a unidade de contrário nele engendrada e a constante motivação para a superação. As análises, reflexões e apontamentos foram norteados pelas leis fundamentais desse método, ou seja, tentamos considerar que tudo se relaciona (ação recíproca), tudo se transforma (tese, antítese e síntese), tudo é transitório e tem história (mudança da quantidade para a qualidade) e tudo efetua uma luta de contrários (contradições internas).

Ao interpretar o poder educativo do pensamento autorreflexivo, os estudiosos adornianos, Pucci; Zuin e Ramos (1999) apontam que Adorno, após a fase de antítese, orientou que o pensamento deve refletir sobre si mesmo de forma negativa, pois, para ele, a reflexão só será legítima se tiver origem na negação. Por isso, propõe que o movimento de negação perdure com a autorreflexão crítica, caso esse movimento seja suspenso, corre-se o risco da degeneração da consciência.

Para tanto, deve-se refutar todo argumento positivado originado na ciência técnica pois, após analisar dialeticamente relações polares similares – como poder e conhecimento – não se chegará necessariamente a uma síntese positiva, ela poderá ser negativa, tendo em vista a autorreflexão, que, no exemplo ilustrado, levou ao seguinte argumento descrito por Adorno (2008, p. 48): “Entre o conhecimento e o poder não existe apenas uma relação de laçao, mas também uma relação de verdade”. Ou seja, um fenômeno pode ser concomitantemente ele mesmo e outra

coisa diferente, idêntico e não idêntico envolto na sua negação; não há como romper a tensão entre os pólos, que possuem suas contradições, mas, não se excluem, por causa disso, não há como fechar o raciocínio, há de se manter evidente a tensão existente entre eles e sua relação ambígua.

Pucci (2008) afirmou que essa seria a função final do pensamento gerado nesse caminho: resistir ao sistema coercivo que apresenta teorias positivadas, aprender a suportar a ambivalência da Teoria Crítica da Sociedade para realizar sua potencialidade. Essa orientação vai ao encontro da forma como Horkheimer (1991) caracterizou a Teoria crítica, a qual pressupõe: a existência da crítica e da luta contra o estabelecido; a defesa da ideia de necessidade ligada à liberdade; a autonomia intelectual de uma liberdade originada racionalmente com sentido, dirigida para a vida da coletividade, dentro de seu contexto histórico e das suas relações interpessoais e com o mundo do trabalho.

Insistir em pensar o pensamento construído na reflexão crítica consiste em manter-se constantemente refletindo sobre a teoria, indo à práxis e retornando à teoria, sem estagnar-se em uma ou outra, na busca de manter a tensão entre teoria e prática e entre autonomia e adaptação. Com essa atitude, talvez amenize os atos bárbaros principalmente daqueles que se dizem superiores por serem gênios da tecnologia e da ciência, os tão afamados “especialistas” da modernidade, tal qual advertiu Adorno (1985, p. 173): “Os inteligentes sempre facilitaram as coisas para os bárbaros [...] Hitler era contra o espírito e antihumano. [...] sua marca é a superioridade bem informada”.

Sob essa perspectiva, o enfrentamento desse processo dialético no estudo ocorreu pela relação teoria-prática, no tocante de a prática dever retornar à teoria, à crítica e à autocrítica. Não foi nossa pretensão chegar a uma resposta definitiva, nem doutrinar ninguém. Fizemos um contraponto entre as visões funcionalista e críticas de lazer presentes na literatura, na tentativa de localizar nesse interposto o posicionamento do futuro professor de EF e ao mesmo tempo levá-lo à autorreflexão crítica.

Na busca de partir da materialização do problema, oportunizar a troca de conhecimentos entre pesquisador e pesquisado, e proporcionar a autorreflexão, optamos, durante a pesquisa de campo, pelo método de procedimento do estudo de caso, envolvendo os alunos do curso de licenciatura em EF de duas Instituições de

Ensino Superior (IES). Por meio do cadastro de IES do Ministério de Educação e Cultura (MEC) <sup>28</sup>, verificamos a existência de doze IES<sup>29</sup> operantes com curso de EF no DF. Para a inclusão da instituição no estudo empregamos como critérios: a) a IES obter junto ao MEC um índice geral de cursos<sup>30</sup> (IGC) igual ou superior a três; b) possuir o tema lazer ou afim no seu currículo; c) disponibilidade de acesso ao ambiente. Entre as dozes identificadas, somente duas atenderam aos critérios pré-estabelecidos: a Universidade de Brasília (UnB) – pública (IES 1) e a Universidade Católica de Brasília (UCB) – particular (IES 2). Desde já, gostaríamos de esclarecer que, apesar de se tratar de duas instituições distintas, o estudo não tem intenção de compará-las. Ao optarmos por duas e não uma, buscamos fornecer ao debate evidências de confiabilidade (obtendo dados independentes) e razões que justifiquem o uso dos resultados em ambientes similares, conforme orienta Thomas e Nelson (2007, p. 309), sem ter o propósito de generalizá-lo: “A capacidade de transferência é uma questão de argumento e percepção”. Quanto mais sucintas forem as descrições dos sujeitos envolvidos, do ambiente, do contexto e dos meios utilizados, maiores serão as chances de transferência dos resultados para situações similares.

Recorremos ao estudo de caso no intuito de determinar as características singulares desse grupo em relação à educação para o lazer e ampliar o conhecimento sobre esse objeto. Proceder dessa forma, segundo os autores supracitados, requer um exame rigoroso e detalhado do caso a fim de proporcionar uma compreensão maior sobre casos similares. O que se pretendeu foi interpretar os pressupostos sobre a concepção de educação para o lazer na tentativa de classificar e conceituar as informações e ampliar a compreensão teórica.

Utilizamos como instrumento de coleta a entrevista semi-estruturada, como objetivo de proporcionar o encontro, a possibilidade de autorreflexão, o favorecimento de um clima de espontaneidade tanto para o entrevistador como para

---

<sup>28</sup> Todas as informações correlacionadas a esse portal tem por fonte:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=613&id=12305&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=613&id=12305&option=com_content&view=article)>.  
Acesso em: 20 mar 2009

<sup>29</sup> Listagem com referências dos dozes IES encontra-se nos Anexos p. 127

<sup>30</sup> O IGC é um dos indicadores que sintetiza em um único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* de cada universidade, centro universitário ou faculdade do país. O conceito vai de 1 a 5 (sendo 5 o valor máximo).

Fonte: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=613&id=12305&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=613&id=12305&option=com_content&view=article)>  
Acesso em: 20 mar. 2009.

o entrevistado e permitir uma ampliação das ideias sobre o objeto. Nossa escolha também atendeu à limitação em realizar, de fato, uma pesquisa qualitativa, ou seja, se inserir de uma forma mais densamente rigorosa, no cotidiano dos pesquisados. O tipo de entrevista escolhida, segundo Lakatos e Marconi (2008), proporciona uma observação participante, mesmo que artificial e mais curta, numa tentativa de aproximar-se do sistema de referência do entrevistado e integrar-se para obter as informações necessárias ao estudo.

Dentre os critérios de inclusão para a participação na entrevista, distinguimos para os alunos: a) estar cursando regularmente o penúltimo semestre do curso de licenciatura ou afim, de EF; b) ter qualquer idade, sexo, nível socioeconômico; c) apresentar desempenho satisfatório nas matérias cursadas (confirmado pelo professor); d) ser atuante ou com manifesta intenção de atuar na área da Educação Física Escolar (EFE) e por último; e) desejar participar da pesquisa voluntariamente.

Diante da perspectiva descrita, participaram da pesquisa dez alunos do sexo masculino e seis do sexo feminino, sendo que cada subgrupo de oito pertencia a distintas instituições de ensino superior. A IES 2 concentrou os alunos de idade mais avançada, ou seja na faixa dos 30 a 47 anos; sobre a faixa etária, notamos a predominância das idades entre 20 e 28. A respeito da ocupação profissional dos informantes, destacamos que metade do grupo declarou-se somente como estudante, dentre a outra metade, somente três declararam profissão definida diferente de estágio. Em relação ao local de moradia do referido grupo, constatamos que quatorze residem no Distrito Federal, metade na periferia e outra metade na região central; dois integrantes do grupo residem no entorno da referida unidade federativa.

Durante as entrevistas, as dificuldades de expressão e comunicação foram atenuadas ao encaminhá-las na busca de um diálogo-troca, mas do que uma sessão de perguntas e respostas, respeitando as características do tipo de entrevista.

Registramos as entrevistas em gravador digital, em arquivo de formato MP3, e em vídeo de acordo com a autorização do informante. O pesquisador-entrevistador buscou não constranger nenhum participante durante o diálogo, no sentido de criar um clima amistoso, a fim de vencer as dificuldades de expressão e comunicação. Com o apoio de sua experiência no magistério e em projetos acadêmicos anteriores,

onde previamente realizou conversas formais com alunos, pais, grupo de professores, buscou solucionar entraves ou ampliar o domínio sobre um assunto específico.

Para o tratamento das informações, optamos pela escolha do método da análise do conteúdo, por aliar a proposta teórica do estudo com o caráter qualitativo das informações, sem negar o quantitativo - fator que possibilitou a tentativa de uma análise materialista dialética. A análise do conteúdo, desenvolvida por Bardin (1977), consiste num conjunto de técnicas de análise de comunicações em constante aperfeiçoamento, baseado na inferência e no esforço de interpretar o conteúdo entre os polos da objetividade e subjetividade, busca-se o escondido o não-aparente.

Baseado na autora supracitada, ao final do processo de análise -que consta de três fases, apontaram-se como evidência as avaliações (das opiniões, julgamentos, tomadas ou não de posição) e as associações subjacentes dos sujeitos entrevistados. Procuramos estabelecer uma correspondência entre a estrutura semântica e as estruturas sociológicas dos enunciados.

## **5.1 Descrições dos procedimentos de coleta de informações**

A partir da definição do caminho metodológico, iniciamos o estudo com uma revisão da literatura nacional de EF via documentos veiculados no meio acadêmico sobre lazer e educação para o lazer. Utilizamos a técnica do estudo documental, conforme orientações de Marconi e Lakatos (2008).

Optamos pela busca virtual no portal periódico Capes<sup>31</sup>, por ele favorecer acesso imediato à produção científica mundial atualizada e possuir notório reconhecimento no meio acadêmico. A pesquisa foi realizada no final do segundo semestre de 2009 e englobou fontes publicadas entre 2000 e 2009 dentro da área de estudo: ciências sociais e/ou humanas. A partir dos 13 bancos de dados disponibilizados pelo notório portal, iniciamos a busca com as palavras “lazer” e “leisure”, ação que possibilitou identificar os bancos de dados relevantes para o estudo: Ebscohot Sportdicus – Wilson Web – CSA Illumina – Bireme.

---

<sup>31</sup> Esse portal oferece acesso aos textos completos de artigos selecionados de mais de 15.475 revistas internacionais, nacionais e estrangeiras e 126 bases de dados com resumos de documentos em todas as áreas do conhecimento.

No campo de busca dos três bancos de dados supracitados, usamos as palavras chave lazer<sup>32</sup> lazer, educação e logo a seguir, educação para o lazer, no intuito de filtrar os dados. Diante do grande montante de resultados, procedemos à análise dos elementos dos títulos e, posteriormente, dos seus resumos na busca daqueles correlacionados ao objeto. Os textos resultantes dessa última ação passaram por uma análise temática no seu formato completo, foram selecionados os de interesse. Adotamos o procedimento descrito como padrão no resto da pesquisa.

Na página inicial da Capes, em versão anterior, buscamos somente os artigos indexados pela Qualis. No campo referente à “busca periódico” com “texto completo”, escrevemos a palavra “lazer”, ao qual identificamos uma revista relacionada ao turismo: Patrimônio: lazer e turismo. Não foi encontrado nenhum título relacionado ao estudo. Então, escrevemos por eliminação a palavra “educação física”, ao qual surgiu o *link* para o site da NUTESSES<sup>33</sup>. Realizamos a busca padrão na referida *home page* e, além dos resultados encontrados, foram indicados os *links* SEBRADI, CEVe Anais do EnFEFE onde também realizamos a busca padrão.

Na página inicial do portal Capes, clicamos a aba: textos completos – busca por periódico – ciências da saúde – educação física, e acessamos os *links* das revistas nacionais disponibilizadas: Cinergis, Conexões, Licere, Motricidade, Movimento, Mundo da Saúde, Revista Brasileira de Ciência em Movimento, Revista Brasileira de Promoção da Saúde, Revista Mackenzie de EF e Esporte e Revista Paulista de EF. Fizemos o procedimento padrão em cada periódico nas edições disponíveis *on line*; os que não tinham sistema de busca automático a ação foi feita manualmente.

Retornamos à página inicial do portal Capes. Dessa vez foi acionada a aba: resumos – lista completa de base de dados de resumo – ciência da saúde – Google Acadêmico, ao qual realizamos o procedimento padrão. Então, ainda na página principal, no campo periódico com textos completos digitamos o termo “banco de teses Capes”. Fomos encaminhados para um *site* com o mesmo nome, o qual possuía ferramenta de busca, e realizamos o procedimento padrão. O mesmo fez-se com os dados coletados na biblioteca digital brasileira de teses e dissertações, acessada a partir da página inicial da biblioteca da UnB – BDTD – rodapé BDTD. A

---

<sup>32</sup> Todas as buscas foram feitas com a opção palavra exata na busca avançada com data entre 2000 e 2009. Os estudos anteriores a esse recorte vieram da análise desses mesmos estudos.

<sup>33</sup> Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em: educação, educação física e educação especial.

bibliografia selecionada buscou ligações entre o estudo do lazer e a educação para o lazer. Uma dessas pesquisas revelou os estudos de Braz (2009) e Peixoto (2007b), os resultados obtidos pelas referidas autoras foram usados como fonte, seguindo os critérios de filtragem já mencionados, e, cruzados com os resultados encontrados no presente estudo, resultando em 322 estudos de interesse. Diante do farto material, fizemos a análise interpretativa e crítica, conforme orientação de Marconi e Lakatos, (2008), e consideramos a análise dos elementos, das relações e a da estrutura para elaborar o referencial teórico do estudo.

Munidos dessas informações iniciais, iniciamos a pesquisa de campo através de um mapeamento prévio dos cursos superiores de EF em instituições do Distrito Federal. Selecionamos duas IES conforme descrito anteriormente no capítulo V (p. 78).

Preocupados com a confiabilidade do estudo, utilizamos a técnica da triangulação na discussão do estudo sugerida por Triviños (2009). Buscamos a conexão dos resultados com o objeto do estudo e consideramos como produto centrado no pesquisador, o convívio e a observação da rotina de aula dos alunos entrevistados; como produto produzido pelo meio, as grades curriculares e proposta de ensino das IES; como enfoque do produto originado pelo macro-organismo social do sujeito, destacamos as relações de produção inferidas através da ocupação profissional de cada entrevistado. Lançamos esse olhar sob a perspectiva de que “[...] é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, em raízes históricas, sem significados culturais, sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro-realidade social.” (TRIVIÑOS, 2009, p. 138).

Através das páginas eletrônicas<sup>34</sup> das instituições acessamos dados relevantes para o estudo. A IES 1 funciona desde 1972, com turmas em período integral. O seu curso consta de uma carga horária de 2.910 horas, perfazendo oito semestres. Não desmembrou o curso em licenciatura e bacharelado. Está localizada na região central do DF. Sua proposta de ensino caracteriza-se por oferecer uma formação completa e diferenciada, ampliando o leque de atuação profissional para além das escolas. Os alunos têm aulas teóricas e práticas, desenvolvem projetos de

---

<sup>34</sup> Acessamos ementas e projetos pedagógicos dos cursos em: <<http://www.ucb.br/sites/100/102/Documentos/PPCEducacaoFisicaLicenciatura2%C2%BA2010.pdf>> e <[http://www.serverweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/curso\\_dados.aspx?cod=329](http://www.serverweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/curso_dados.aspx?cod=329)> Acesso em: 14 mar. 2010.

pesquisa, fazem trabalhos para promover a saúde e a qualidade de vida na sociedade.

O contato com a realidade da profissão se dá por meio da disciplina Prática de Ensino em Educação Física, da atuação como monitor em escolas e instituições, da oferta de oficinas a comunidades e participação em projetos sociais. Em tais ocasiões, o aluno tem a oportunidade de atuar com diferentes grupos como crianças, idosos, diabéticos e outros. Seu currículo prevê uma formação humanística (conhecimentos filosóficos, do ser humano e da sociedade) e uma formação técnica. Atualmente, essa IES encontra-se na fase final de reestruturação do currículo do curso de Licenciatura em EF, tendo em vista atender às Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação (DCNs) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

O tema “lazer” é visto em uma disciplina obrigatória sob o nome de Recreação e Lazer 1 e na disciplina optativa, designada por Teoria do Lazer. Segundo a ementa do curso, a disciplina obrigatória é de natureza teórico-prática e visa discutir a questão do lazer e da recreação no âmbito da sociedade e, de modo específico, da educação, abordando os fundamentos que os compõem, seus aspectos relacionados à ontogênese humana e sua consecução planejada. Já a disciplina optativa visa analisar o fenômeno do lazer como parte do movimento social, suas manifestações e implicações na sociedade brasileira. Esta busca desenvolver a ideia de lazer-tempo, lazer-atitude e lazer-atividade. Na referida disciplina, notamos a intencionalidade de focar o lazer, como fenômeno que se sustentasse por si só. O conteúdo aponta para a possibilidade de uma reflexão teórico-filosófica mais contundente e abrangente sobre o fenômeno. Também nos chamou a atenção a questão da existência de uma unidade específica sobre educação para o lazer, a fim de se tratar da relação desse aspecto do lazer com a EFE.

A IES 2 funciona desde 1976, com turmas em período matutino e noturno. O seu curso consta de licenciatura e bacharelado onde, respectivamente, a carga horária é de 2.805 horas e 3.205 horas, de seis a oito semestres. Está localizada na região periférica do estado. Sua proposta de ensino caracteriza-se por destacar a necessidade imperiosa de refletir criticamente sobre os problemas centrais desta área, a começar pelo próprio objeto de estudo, o que significa refletir sobre a EF como ciência. Nesse sentido, o curso prima pela competência profissional e pela

capacidade de identificar e articular, intelectualmente e de forma prática, os conhecimentos, valores, técnicas e habilidades necessárias ao desempenho eficiente, eficaz e ético do exercício profissional da EF.

A referida instituição busca orientar sua prática educativa e seus instrumentos de trabalho no sentido de educar, socializar e preparar indivíduos capazes de atuar em uma sociedade concreta, mas em constante mutação. Indivíduos que irão deparar-se com um desafio coletivo que exige integração e empenho na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de ações capazes de preparar um profissional apto a atuar de forma competente em instituições, populações e espaços diversificados, envolvendo crianças, jovens, adultos, idosos e portadores de necessidades especiais.

No caso específico da EFE, esta deve tratar de conteúdos incorporados pela cultura corporal, tais como: o jogo, o desporto, a dança, a ginástica e a luta, os quais devem ser tratados como instrumentos de comunicação, expressão, lazer e cultura, ressaltando seus benefícios fisiológicos e psicológicos.

A ementa da disciplina da licenciatura, Recreação e Lazer (situada no primeiro semestre), prevê como ação a abordagem do conceito, finalidade e valor da recreação e do lazer, introdução ao conceito e característica do jogo, organização e mediação de atividades e projetos de recreação e lazer nos mais diversos ambientes, a partir das dimensões sociais, políticas, pedagógicas e técnicas da relação mente - corpo. O tema também foi proposto nas diversas disciplinas de metodologia do esporte e dança. Por meio da bibliografia básica e complementar apresentada no referido documento, notamos a predominância do tema “recreação”, principalmente no concernente à realização de atividades de jogos e brincadeiras. A única referência relacionada ao lazer tratava da questão do profissional de lazer.

Assim, optamos pela entrevista individual semi-estruturada. Elaboramos e executamos o instrumento de coleta, conforme orientações de Rosa e Arnoldi (2008). O investigador, nesse tipo de entrevista, possui uma lista de questões ou tópicos a serem preenchidos ou respondidos, como se fosse um guia. A entrevista tem relativa flexibilidade, mas se busca seguir ao máximo o que está planejado.

Na elaboração das perguntas do roteiro<sup>35</sup>, buscamos referência em Merriam apud Thomas e Nelson (2007) e optamos por perguntas abertas com questões

---

<sup>35</sup> O modelo do roteiro encontra-se no apêndice III p. 125.

interpretativas de posição ideal, e questões de opinião e intenção, conforme orientado por Lakatos e Marconi (2008), a fim de coletar dados qualitativos.

Na primeira quinzena de julho de 2010, fizemos o primeiro contato através de uma visita informal à IES 2. Fomos recebidos pelo diretor da faculdade e encaminhados ao coordenador do curso. Após acertos e explicações sobre as limitações para a aplicação da coleta, decidimos iniciar no outro semestre, mas ficou claro que haveria possibilidades de realizar a pesquisa naquela IES; porém, a interação com os alunos dependeria da anuência dos professores da disciplina.

Na oportunidade, conversamos despretensiosamente com alguns alunos e testamos a validade do roteiro da entrevista, o que incorreu na mudança de quatro questionamentos nos quais alteramos o vocabulário e clareza do texto, e a supressão de três. A IES 1 não foi visitada, pois estava em greve. Então, decidimos começar a coleta de forma concomitantemente nas duas IES.

Retomamos o contato em fins do mês de outubro do mesmo ano. Salientamos que a IES 1 retomou suas atividades em setembro. Na IES 2, conversamos com o coordenador do curso de graduação, que cooperou analisando as disciplinas mais viáveis. Assim, buscamos a secretaria da instituição e mapeamos as turmas das disciplinas selecionadas dentro dos critérios pré-estabelecidos. De posse dos horários das pretendidas disciplinas, buscamos o apoio de três professores para conversar sob a viabilidade do intento.

Decidimos realizar a convivência e as entrevistas nas turmas de Fundamentos Didático do Jogo, realizada nas terças-feiras, e Metodologia da Educação Física, realizada nas quintas-feiras, ambas com aula dupla no turno noturno. Apresentamos a proposta de ação para os dois professores, os quais concordaram, uma vez que não haveria alteração na rotina de aula nem prejuízo para os alunos.

Partimos para o primeiro contato com a IES 1. Conversamos com o coordenador da graduação, e tivemos a mesma boa receptividade que na outra faculdade. Discutimos o plano de ação da coleta (com coordenador e professores das disciplinas), adotamos as sugestões e procedemos como no contato com a IES 2. As disciplinas selecionadas foram: Didática da Educação Física e Aprendizagem Perceptivo Motora, ambas realizadas nas terças-feiras e quintas-feiras, pela manhã,

com aula simples, conforme a grade horária acessada na secretárias da referida instituição.

Depois desses contatos, adotamos e realizamos nas duas instituições o plano de ação descrito a seguir. O contato inicial ocorreu no ambiente de aula, o pesquisador foi apresentado pelo professor da disciplina, e depois informou pessoalmente e rapidamente, o motivo de sua presença na turma. Iniciamos, assim, a fase de convivência, onde o pesquisador-entrevistador buscou interagir através da participação em atividades de aula e de conversas informais com os alunos e professores, além de observar o contexto como um todo.

Após realizar tal dinâmica em três aulas, o pesquisador-entrevistador apresentou a toda turma envolvida a carta explicativa, fez esclarecimentos sobre o objetivo e justificativa do estudo e, por fim, identificou os alunos interessados em participar, procedeu ao agendamento e convivência em aulas. A partir desse contexto, as observações voltaram-se para o comportamento, atitudes e ideias dos entrevistados nas suas interações em aula. Essa foi uma fase de grande troca de conhecimentos e experiências sobre a formação no geral.

As entrevistas aconteceram na instituição de origem do entrevistado, com duração de 30 minutos a 50 minutos. Na IES 1 ocorreram depois das aulas, e em alguns casos, durante elas (o professor da disciplina aprendizagem motora abriu essa possibilidade) e, na IES 2 ocorreram antes do início da aula. Em ambas as ocasiões, houve muita dificuldade para encontrar um local desocupado, mas, vencidos os entraves, todas as entrevistas foram realizadas em ambientes fechados para garantir a privacidade e conforto dos entrevistados.

O instrumento de coleta de informações foi conduzido como discussões/trocas. O entrevistador adotou uma postura de ouvinte buscando não influenciar o informante, porém, sem perder de vista o olhar crítico no intento da promoção de autorreflexão através de provocações que destacaram dentro das próprias ideias do entrevistado suas contradições, sem fazer juízo de valor ou pertinência. Todas as entrevistas foram confirmadas previamente via telefone com o objetivo de detectar qualquer indisposição do informante.

Ao início de cada conversa, o sigilo da identidade do participante foi reiterado, o termo de consentimento livre e esclarecido<sup>36</sup> foi entregue, os

---

<sup>36</sup> Os termos de consentimento livre e esclarecido encontram-se no Anexo IV p. 130.

entrevistados leram, preencheram-no com dados pessoais, dirimiram suas dúvidas e assinaram. Durante uns três minutos, eles pensaram sobre sua opinião e conhecimento a respeito do tema lazer, e organizaram suas ideias mentalmente. Depois, registraram para posterior uso na análise. Iniciamos a conversa, apoiados no roteiro. Ao final, foi perguntado ao entrevistado se estava satisfeito com o desfecho da conversa ou se desejava reiterar alguma informação. Diante do fato, somente depois de sua aprovação, encerramos o encontro. Todo o plano de ação foi desenvolvido em seis semanas, no decorrer de nove aulas práticas e/ou teóricas. Iniciamos no mês de outubro e finalizamos na segunda quinzena de dezembro do ano supracitado.

## **5.2 Descrições dos procedimentos de análise das informações**

De acordo com as fases da análise do conteúdo, orientada por Bardin (1977), realizamos o procedimento descrito a seguir. Na fase da pré-análise, fizemos a leitura flutuante durante a formatação dos documentos. Tivemos acesso a todos os elementos das entrevistas. A amostra definida foi representativa e propícia à generalização interna. Os documentos tratavam do mesmo tema, oriundos de técnica de coleta idêntica realizada pelo pesquisador-entrevistador. As entrevistas tiveram duração entre 30 e 50 minutos e as transcrições dos conteúdos analisados resultaram em 5 ou 6 páginas de texto. A escolha do número de entrevistas priorizou a qualidade como pede esse tipo de análise.

Definido o *corpus*, decidimos elaborar os índices semânticos (temas) e escolhemos os indicadores por meio da frequência. Cada texto foi separado em grupo de parágrafos pelo índice semântico, e recortado proposição por proposição. Dessa forma, finalizamos a primeira fase.

Iniciamos a fase da codificação, transcrevemos somente os grupos de parágrafos do emissor, pois decidimos ser esse o nosso polo de análise juntamente com a mensagem e a significação. Em seguida, baseados no índice semântico, nomeamos as unidades de contextos (UCs) que se constituíram em parágrafos. Em seguida recortamos, nomeamos e enumeramos as unidades de registros (URs) compostas por frases. Essas URs foram alocadas dentro das UCs de acordo com uma classificação qualitativa e a contagem de frequência dos temas.

Utilizamos como critério de categorização (ou índices) as categorias temáticas (semântico). Optamos pelo processo por milha, por não trabalharmos com hipóteses *a priori*, os resultados surgiram da classificação analógica e progressiva dos elementos. Isolamos as UCs e URs. Montamos os conjuntos de URs por diferenciação. Reagrupamos esses conjuntos de URs por analogia dentro da respectiva UCs. Destacamos os indicadores de cada UCs, de acordo com uma classificação qualitativa e a contagem de frequência dos temas e montamos grupos de UCs.

Baseados na orientação da própria Bardin (1977), realizamos o corte transversal no conjunto de entrevistas, ou seja, reagrupamos os indicadores de cada grupo de UCs, nomeamos as categorias e montamos a grelha inicial de categorias conforme Quadro II (p. 139) . A partir dessa grelha, fizemos nova classificação qualitativa e a contagem de frequência dos indicadores, e montamos a grelha final de categoria conforme Quadro III (p. 141). Finalizamos a segunda fase da análise.

Na fase final, utilizamos a estática simples (percentagem) para tornar os resultados significativos. Condensamos as informações na forma de Quadro IV (p.142). A interpretação foi norteadada através de inferência específica, construída a partir dos indicadores apontados pela análise do conteúdo, no sentido de descobrir se o aluno de licenciatura, diante da sua formação sobre a educação para o lazer, realizará uma abordagem baseada em uma visão funcionalista ou crítica do lazer nas suas futuras aulas de EFE.

## CAPÍTULO VI

### RESULTADOS E DISCUSSÕES

Bardin (1977) recomenda que o tratamento dos resultados seja feito a fim de torná-los significativos (falantes) e válidos. Um dos meios indicados por aquela autora é de estatísticas simples (percentagem), através do qual entendemos que fomos capazes de evidenciar e condensar as informações coletadas e analisadas. A partir da referida ação, propomos a interpretação a seguir, condensada em cinco categorias de análise apresentadas no quadro abaixo. Logo em seguida, procedemos às discussões, às contradições e às ligações dessas categorias com o contexto da pesquisa.

Quadro-síntese das categorias – resultado da entrevista com licenciando de Educação Física sobre lazer e educação para o lazer.

Categorias	Interpretação
PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES DE MUNDO E SOCIEDADE	A visão de mundo perpassa a esfera dos problemas comuns. Seu foco principal é a desigualdade econômica, seguida pelos problemas crescente de violência e aumento da alteridade humana. Por discordarem de tal visão, propõem mudanças a partir de ações individuais, aonde o maior impulso viria do acesso igualitário à educação. O lazer se relaciona com esse mundo por meio de vários aspectos, com destaque para o consumo, o tempo de trabalho e o tempo livre de compromissos.
NOÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO	A concepção de educação da maioria dos entrevistados concentra-se em uma única ação: a transmissão de conhecimento. Um pouco mais da metade diferencia educação formal de informal, e faz conexão entre as duas.
NOÇÕES SOBRE O LAZER	A concepção de lazer predominante é baseada no aspecto geral do lazer: a atitude. As concepções perpassam a ideia do lazer se constituir em tudo que dá prazer, realizado num tempo livre de obrigações ou imposições. O aspecto educativo do lazer se encerra na sua ação como veículo de educação, com forte tendência funcionalista voltada a compensar perdas sociais (valores). O grupo se dividiu ao meio sobre a forma de abordagem do lazer no curso: metade considerou boa e a maior parte da outra metade considerou reduzida.

<p>NOÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO PARA O LAZER</p>	<p>A grande maioria dos entrevistados concordou com a possibilidade de educar para o lazer. A necessidade dessa educação estaria focada no fato de esta ser meio para atingir outras metas não inerentes ao lazer. A ideia predominante, mas não consensual, foi a educação para o lazer consistir em sinônimo de educação pelo lazer focada em alcançar outros fins alheio ao lazer. Houve menção de educar para o lazer voltado para reflexão dos temas sobre lazer.</p>
<p>PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO PARA O LAZERNA ED. FÍSICA ESCOLAR</p>	<p>Todos os entrevistados concordaram com a possibilidade de educar para o lazer na aula de Educação Física Escolar. Porém, destacaram o fato de desconhecerem propostas de educação para o lazer, devido ao déficit no acesso aos conhecimentos teóricos sobre o tema. Também, mostraram dificuldades em elaborar uma aula de Educação Física Escolar sobre esse tema. As possibilidades expostas focalizaram o lazer como veículo e não como objeto. Dividiram-se sobre as estratégias de aula e apresentaram uma forte tendência em reduzi-la às atividades lúdicas da aula. No ponto de vista da maioria do grupo o lazer pode trazer benefícios sociais e políticos, porém o grupo focalizou a esfera social. Esses benefícios trariam transformações sociais e políticas no referente aos valores e valorização do lazer.</p>

Fonte: Ribeiro, pesquisa de dissertação, 2011.

#### 1) Perspectivas e concepções de mundo e sociedade.

O grupo investigado foi unânime em demonstrar sua insatisfação com o mundo por eles retratado. Nenhum dos membros elencou um fator positivo sobre o mundo em que vivemos. Demonstraram um olhar apreensivo, distante do considerado simplesmente como pessimista, pois, todos acreditam na necessidade e possibilidade de mudança desse mundo com características indesejáveis. Apontaram vários caminhos para mudanças, houve a predominância da ideia do resgate pelo acesso igualitário à educação. A referida ação partiria principalmente de ações individuais; assim, defrontamo-nos com a seguinte contradição: a tese de mudar o mundo através do acesso à educação não coaduna com a postura unilateral de ações individuais. O acesso à educação, antes de ser uma ação pessoal, tem de passar pela esfera política, depende de políticas públicas que favoreçam esse acesso. Outra forma apontada de mudança do mundo foi a criação de condições de igualdade econômica. Como no primeiro caso, dificilmente, iniciativas efetivas e abrangentes dependerão somente de ações individuais.

A visão de mundo dos futuros professores entrevistados esteve concentrada nos aspectos relativos à desigualdade econômica. Logo, perpassaram a problemática trabalhista. Porém, nenhum entrevistado fez a menor alusão a essa relação, os entrevistados deixaram transparecer ser esse um problema diretamente pessoal e individualizado. Não associaram as condições conflitantes do trabalho da maioria da população com o mundo rodeado de violência, em que as pessoas cada vez mais se afastam uma das outras e vão de encontro ao caminho da alteridade, a qual fortifica a permanência do quadro apresentado e por eles detectado.

Tal disposição foi condizente com as discussões sobre temas afins ocorridas na rotina das aulas de licenciatura observadas. Nessas ocasiões, os elementos que se pronunciavam perante o grupo, demonstravam sua inquietação com o estado de penúria do nosso mundo. Até mesmo nas atividades lúdico-práticas, como foi o caso de improviso de canto e dança, o grupo mostrou o seu protesto contra a situação atual da sociedade.

Esse olhar humanista, mas ao mesmo tempo, individualizante foi previsto na proposta pedagógica do curso da IES 2, ao enfatizar a necessidade de enfrentar a crise da sociedade a partir, e não somente, da contribuição da educação. Prevê-se a formação técnico-científico sólido e pedagógico do profissional de EF pode contribuir para formação de indivíduos críticos participativos, conscientes da importância do seu estilo de vida para a saúde e bem estar das pessoas. Logo, a sua ação individual se faz necessária para o bem comum; ignora o movimento coletivo da sociedade e suas contradições.

O grupo apresentou um estado de inconformismo, de denúncia, porém demonstrou apoiar suas esperanças em uma lógica positivada: a educação seria o remédio, o lazer, um meio para minorar esses males, ou mesmo abafá-lo. Dessa forma, não se questionam o porquê da referida ideia não ter surtido o resultado de suas promessas até então, não duvidam dessa eficácia. Adorno (1988) já advertia da necessidade de um olhar crítico, no qual pudéssemos entender, pela análise da conformação e do sentido, as contradições objetivas entre a forma e a pretensão. Além de reconhecer na insuficiência analisada a impossibilidade de harmonização e necessidade da busca de novos entendimentos e transformações, pois o conhecimento por si só não tem o poder de extinguir contradições que se inter-relacionam e se sustentam. Manter-se num estado de crítica imanente gera um

estado de resistência, propício a trabalhar essas contradições dentro da totalidade da sociedade.

Poucos licenciandos (31%) apresentaram dúvidas sobre a existência de conexões do lazer no mundo retratado; a maioria (69%) conseguiu enxergar aspectos onde ocorrem encontros e desencontros. Desencontros sim, pois, apesar de ter havido uma grande diversidade de opiniões, foi destacado a relação do lazer com um mundo de consumo irrefletido (25%), isto é, o lazer abandona o caráter de lúdico apontado pelos entrevistados, e ganha um caráter de mercadoria. Diante do abandono citado, até mesmo o questionável aspecto de remediar as situações ruins do mundo fica bloqueado pela restrição de acesso, destinados aos poucos privilegiados financeiramente. Essa contradição no posicionamento do grupo pode refletir-se no fato de a maioria desses alunos, ao pensarem em lazer, ter voltado seu foco para os jogos e as brincadeiras que, invariavelmente são de acesso gratuito.

O ponto de vista exposto correlacionou-se à característica dos cursos em enfatizar os jogos e as brincadeiras na disciplina Recreação e Lazer, pois, embora na IES 1 haja uma disciplina envolvida com as questões realmente pertinentes ao lazer, nenhum aluno mencionou ter optado pela mesma, e na disciplina obrigatória, o enlace com a recreação e foco na questão prática podem ter limitado noções mais profundas sobre o lazer.

A relação de dependência compensatória do lazer com o tempo de trabalho se manifestou como preocupação desse grupo de forma direta e, às vezes, indireta quando se referiram ao aproveitamento do tempo descompromissado.

A preocupação apontada pode justificar-se pelo fato de, na IES 2, a maioria dos alunos terem de trabalhar para sustentar seus estudos, muitos ganham bolsas e têm sua origem na base da sociedade, onde essa forma de vida é repassados no núcleo familiar quase como um mantra. Já na IES 1 o quadro social e econômico é o inverso, porém, grande parte dos alunos se mantém como estagiários; nesse meio, o desenvolvimento individual é muito valorizado, até mesmo porque a concorrência é muito acirrada, e a jornada de atividades invariavelmente é estendida, o que leva à busca de compensações. O lazer foi apontado pelo grupo com essa função, até mesmo em nível pessoal.

## 2) Noções sobre educação.

A maioria dos entrevistados (63%) apoia-se na concepção de educação restrita a uma única ação, focalizada principalmente em transmissão de conhecimentos formais. Alguns poucos entrevistados (25 %) apontaram a educação como uma ação voltada para a troca não somente de conhecimentos, mas de valores e elementos culturais.

Um pouco mais da metade dos entrevistados (56%) afirmou diferenciar educação formal (entendida como aquela realizada por instituições escolares) e educação informal (entendida como aquela realizada em ambientes não institucionalizados, o mais referenciado foi o lar). Os demais entrevistados apresentaram dúvidas sobre essa caracterização. Usamos essas interrogações como ponto de partida para as reflexões durante a entrevista.

Diante da reflexão de haver ou não conexão sobre a educação formal e informal as opiniões mantiveram o quadro: menos da metade (25%) enxerga esse conexão, entre os que não enxergam ou tem dúvida, para a possibilidade de uma se sobrepor à outra, fato que impossibilitaria a ligação.

Refletir sobre a categoria em questão gerou no grupo um estado de apreensão e insegurança sobre a informação solicitada. Apesar de optarem profissionalmente pela EFE, transpareceram ainda não estar munidos da vocação e consciência crítica mencionada na ementa dos cursos. Diante dessa atitude, e com base nas observações das aulas em que o grupo se calava em situações similares, optamos por intervir provocando reflexões e auto-reflexões, pois acreditávamos na imersão de tal conhecimento, conforme constatamos em várias aulas do dia a dia desses alunos.

Ao compararmos a ideia de educação do grupo com a ideia adorniana defendida nesse estudo, notamos que os partícipes da pesquisa não enxergam a necessidade de transpor a mera transmissão de conhecimentos, que visa a uma modelagem para a situação vigente, para uma educação política, alicerçada em uma autorreflexão crítica da realidade como um todo, em busca da emancipação dessa consciência crítica.

### 3) Noções sobre o lazer.

O aspecto geral do lazer, base para a elaboração das concepções apresentadas, foi a atitude (98,8 %). Somente um aluno afirmou que lazer era um bem de consumo. As concepções perpassam a ideia de lazer se constituir em tudo que dá prazer, realizado num tempo livre de obrigações ou imposições. Vários foram os comentários sobre tal noção ter sido adquirida nas experiências da formação acadêmica.

Ao serem inquiridos sobre os aspectos educativos do lazer, muitos dos entrevistados se mostraram apreensivos e confusos. Apesar disso, a grande maioria reconheceu a existência dos referidos aspectos. Na tentativa de detalhamento desses aspectos, detectamos o predomínio da educação através do lazer, ou seja, pelo lazer. Todos os exemplos e opiniões permearam o referido âmbito. Muitos entrevistados, quando inquiridos sobre haver outro aspecto, agiam com estranheza. O potencial educativo do lazer para esse grupo se fecha em ações permeadas por brincadeiras e diversões a fim de melhorar a formação de valores humanitários. Em resumo, o potencial educativo do lazer, para a quase todos desse grupo, se norteia pela visão funcionalista do lazer, capaz de compensar perdas sociais.

Ao conversamos sobre as categorias anteriores, muitos dos alunos entrevistados, quando surgia a questão do lazer, faziam referências ao conteúdo de sua formação. Nesse recorte, não foi diferente porém fizemos a pergunta de forma direta. Metade dos entrevistados afirmou que a abordagem sobre o tema foi reduzida, a maior parte da outra metade do grupo pesquisado (31%) afirmou ter tido uma abordagem boa e a minoria disse ter sido inexistente (13 %). Por isso, consideramos a abordagem sobre o lazer como reduzida.

A proposta pedagógica dos cursos aqui se encontra contemplada, pelos menos no referente à difusão de atividades e importância do caráter lúdico do lazer. As duas IES abordam os referidos aspectos nos seus currículos. Porém, sobre a difusão dos conhecimentos teóricos sobre o lazer, parece-nos que ficou uma lacuna. Os alunos não apresentaram noções sobre a grande gama de informações e conhecimentos já produzidos pelos estudos do lazer no Brasil. O desconhecimento da concepção do lazer como veículo e com objeto é notório e contraditório, conforme a avaliação demonstrada sobre o trato do tema na disciplina.

#### 4) Noções sobre educação para o lazer.

De início boa parte dos entrevistados (88%) concordou com a possibilidade de educar para o lazer. Porém, a necessidade dessa educação estaria focada no fato de essa educação ser meio para atingir outras metas, e não o esclarecimento sobre o lazer (63%), levando-nos a crer que o grupo de entrevistados faz certa confusão entre educar para lazer – em que o lazer é o objeto de estudo - e educação pelo lazer – quando o lazer é veículo para atingir outra meta educativa. Pelo simples fato de a ideia de educar para o lazer não ter sido considerado pelo grupo entrevistado, pois a ideia que possuem de lazer é utilitária, o seu sentido encerra-se no fato de ser útil ao homem. Além disso, como vimos na trajetória histórica do lazer, essa foi a noção dominante do potencial educativo.

Desenvolvemos essa premissa a partir da reação de surpresa dos entrevistados diante da sequência de perguntas a eles apresentada. Quando falaram do potencial educativo, foram seguros em demonstrar como o lazer era útil para sociedade enquanto meio de educação. Ao questionarmos sobre educar para o lazer, ouvimos frases reticentes, como:

*Educação para o lazer? Como é que eu posso lhe passar isso? Educação para o lazer... Educar para o lazer... Pega a sua ideia de educação... Eu acho que... Isso em primeiro lugar é... Não sei se é em primeiro ou se seria no geral... é... é... orientar a pessoa de que... o... o lazer é para um grupo ou independente de... de... de resultados, né?! Fonte: Ribeiro, pesquisa de dissertação, 2011.*

E mesmo colocações diretas do desconhecimento do seu teor teórico: *“Possui aspectos educativos? Acredito que, eu não parei pra pensar sobre isso, mas acho que você, até mesmo por uma forma de lazer...” Fonte: Ribeiro, pesquisa de dissertação, 2011.*

Diante do receio e da insegurança apresentados, somente os alunos que enxergam a educação para o lazer como objeto (38%) apresentaram uma concepção direta, por exemplo:

*Eu acho que educar para o lazer seria orientação. Acho que seria orientar o indivíduo a como adquirir o lazer, como vivenciar o lazer. Então de uma forma bem objetiva, eu acho que seria uma orientação de como você, o que você pode usufruir dentro do lazer, o que o lazer pode trazer pra sua vida, pro seu desenvolvimento, seriam orientação de como você utilizar essa ferramenta do lazer no crescimento da sua vida”. Fonte: Ribeiro, pesquisa de dissertação, 2011.*

Os demais participantes (63%) fizeram de forma indireta e confusa, conforme a ilustração que se segue:

*Longo silêncio. Aham! O lazer, eu acho que ele... Eu não sei muito bem relacionar essa questão de... de educar com o lazer, né?! Mas, eu acho que o lazer, ele... ele... proporciona, né?!... um convívio, né?!... com... com outras pessoas, né?!... que pode gerar um respeito, aprendizagem né?!... de ver o outro, né?!... de brincar com o outro. Esse tipo de aprendizagem! Agora, para... é... de educar mesmo, no sentido de... de... de educar com sua própria... é... com o seu modo de... de agir... é... eu acho que eu não tenho como relacionar muito. Não sei! Fonte: Ribeiro, pesquisa de dissertação, 2011.*

Nossa hipótese foi frustrada, pois entendíamos, antes das entrevistas, que todos do grupo entendiam a educação para o lazer como sinônima de educação pelo lazer. Isso nos levou a refletir que o grupo em questão, e analogamente o processo de formação, encontra-se num processo de transformação a respeito das concepções de educação para o lazer. Enxergamos uma brecha para a visão crítica do lazer e motivos para uma autorreflexão crítica sobre o tipo de abordagem pedagógica realizado na licenciatura. Nossa convicção se pautou no desejo de o grupo obter mais conhecimento sobre o tema para atuar.

Apesar disso, podemos notar um regresso ao pensamento de Requixa (Quadro VII, p.144), Galzer e Medeiros (Quadro V p. 143). O ato educativo do grupo está fortemente voltado para a formação de valores, tal qual previu as concepções dos autores supracitados. E como somente um integrante do grupo foi capaz de citar um estudioso do lazer para respaldar suas ideias, acreditamos que os demais elaboraram suas ideias a partir das várias informações da disciplina Recreação e Lazer, e de disciplinas afins que focalizam a importância da abordagem do caráter lúdico nas aulas de EFE, ou ainda apoiaram-se na ideia dominante, veiculada pela indústria do entretenimento, da necessidade de diversão em prol da fuga da dura realidade social.

Ao focalizar o lúdico e a diversão, notamos a aproximação com a concepção de educação de lazer de Camargo (Quadro VIII, p.146) e a ênfase à recreação, às características defendidas pela WRLA (Quadro VII p.145), pois, tal qual constam nas concepções referenciadas, se fecham na questão do prazer, da diversão, do bem-estar, ou seja, o que predomina é o aspecto “atitude do lazer”. Logo, o grupo entendeu que, ao ensinar brincadeiras, já estará educando para o lazer, o que torna,

à primeira vista, a ação de refletir sobre o lazer por si só desnecessária, pois, se houver alegria, já é lazer.

O ato de educar para o lazer para o grupo entrevistado foi claramente utilitário e funcionalista, o lazer por si só não tem sentido. Estão tão imersos, dentro dos ditames de eficiência do sistema, que, apesar da indignação, agem cegamente, carecem de esclarecimento sobre a dinâmica do processo histórico que permeia a educação para o lazer, para agirem de acordo com os avanços teórico-filosóficos da EF e, dessa forma, transformar a “necessidade cega em uma necessidade que tenha sentido” como preconizou Adorno e Horkheimer (1991, p. 59).

##### 5) Perspectivas da educação para o lazer na Educação Física Escolar.

Todos os entrevistados afirmaram ser favoráveis à possibilidade de educar para o lazer na aula de educação física escolar. Notamos uma divisão do grupo entre opinar sobre a forma de acesso às informações teóricas sobre a educação para o lazer no curso: metade afirmou ter sido reduzida, a maioria da outra metade (31%) afirmou ser boa, e a minoria (19%) indicou ter sido inexistente. Portanto, podemos apontar que o acesso foi reduzido. Também se dividiram ao opinar sobre terem estudado ou não propostas de educar para o lazer. Devido à minoria dos entrevistados (19 %) não ter emitido opinião sobre esse tema por desconhecimento, podemos afirmar que a maioria deles (44%) teve pouco acesso. Ao comentaram sobre o tipo de orientação acessada, apontaram para uma focalização nas ações envolvendo somente práticas lúdicas. Grande parte desses alunos (88%) apontou o acesso às informações sistematizadas sobre educação para o lazer como uma necessidade e fator relevante para o seu futuro como professor.

Sobre a perspectiva do formato de uma aula de educação física escolar voltada para a educação para o lazer, percebemos novamente a divisão do grupo. A metade predominante (56%) apresentou dificuldade nessa elaboração, já a outra metade se dividiu entre uma minoria (13%), que se declarou incapaz naquele momento, e outra parte que não relutou (31%). A maior parte das aulas descritas (56%) focalizou novamente o lazer como veículo. Prevaleceu como estratégia a utilização de atividade práticas, vivenciadas no contexto cotidiano da disciplina, por serem consideradas lúdicas. Seguida pela estratégia das verbalizações por meio

discussões sobre o lazer como objeto. Não houve nenhuma referência de estratégias fora do contexto escolar.

Os elementos do grupo apontaram para a predisposição da educação para o lazer propiciar benefício político, e foram unânimes em relação aos benefícios sociais. Tais benefícios desembocariam em mudanças de cunho especificamente social, e quase na mesma proporção, em outras mais abrangentes, focadas concomitantemente nos dois aspectos. As incidências dessas mudanças, segundo o grupo, seriam: na esfera social, mudança dos comportamentos referente aos valores; na esfera política; alteração dos espaços de lazer, e, no referente à ação recíproca das duas esferas, o aumento da valorização do lazer.

Ao contrário do que supúnhamos, o grupo apresentou alguma noção sobre os conhecimentos teóricos do lazer – restrita e instável, mas, existente, relacionado diretamente aos aspectos do lúdico que permeia o lazer. Deixaram transparecer, apesar de terem reconhecido a importância do tema para a EFE e a sociedade em geral, que esse não seria um tema presente em suas aulas, apesar de afirmarem terem tido uma formação acadêmica regular sobre o tema, essa formação não visou à abordagem do tema no contexto de aula ao ponto de se sentirem seguros.

Diante das categorias apresentadas, passamos a refletir sobre qual seria a possível base desses alunos, caso tentasse uma abordagem futura sobre esse tema: visão funcionalista do lazer ou visão crítica do lazer. Os alunos apresentaram de forma consistente uma grande predisposição a se apoiarem em ideias da visão funcionalistas de lazer. Possivelmente, caso não haja um tipo de intervenção de ação oposta ou de confronto no futuro quando abordarem esse tema, irão se apoiar nessa base.

Tal inferência se apoiou principalmente nos resultados da categoria “noções sobre lazer”, na qual notamos, ao exporem suas opiniões sobre os aspectos educativos do lazer, transparecer o caráter moralista de suas ideias (resgate de valores) característico da visão funcionalista de lazer. Ao destacarem a necessidade de educar para o lazer como instrumento de desenvolvimento social, transpareceu a presença do caráter utilitarista do lazer, também característico da visão funcionalista de lazer.

Por outro lado, notamos um conflito ao se expressarem na última categoria. Apesar de serem fortes os indícios de uma visão funcionalista do lazer, metade dos

entrevistados ainda destacou a possibilidade de focar o lazer por si só, ao educar para o lazer, e ao pensarem mudanças geradas por essa educação, fato que apontou, ao final uma grande dúvida por parte deles, expressada por muitos como “um grande nó”. Esse foi um dos momentos em que observamos a ação da autorreflexão crítica por parte de alguns dos entrevistados.

O grupo entrevistado também expressou claramente o desejo de conhecer mais informações sistematizadas sobre o tema abordado a fim de atuar como docentes com mais segurança. Ou seja, se tudo pode mudar essa perspectiva também pode. Portanto, se faz mister proporcionar esse acesso de preferência com qualidade, a fim de impulsionar, pelo confronto de ideias diferentes e contrárias, a construção de um novo olhar, uma nova direção em busca do esclarecimento. Tal movimento poderá proporcionar um salto qualitativo, onde alunos entrevistados deixarão de visualizar a necessidade do lazer somente pela via do caráter utilitarista, que preconiza uma quantidade maior de acesso ao lazer-consumo, a fim de remediar a violência e perdas obtidas no trabalho alienante. E, passarão a vê-lo pelo seu conteúdo formativo e criativo, de onde aflora o seu potencial paradoxal, que pode ser alienante ou emancipatório, e trabalhar uma educação para o lazer de forma consciente e autorreflexiva. Talvez essa seja a brecha para novos olhares e perspectivas sobre esse tema.

Ao fazermos uma analogia entre o grupo de entrevistados e os estudos do primeiro decênio de 2000 supracitados, notamos em ambos a presença forte da concepção de lazer como sinônimo de lúdico, o trato do lazer somente como veículo de educação, e a predominância da visão funcionalista do lazer. Além disso, ao realizar tal reflexão, notamos que o acesso às informações sobre lazer e as propostas de educação para o lazer, por si só, não são garantia de mudança de postura na práxis, como podemos notar nos referidos estudos, os autores em sua maioria tiveram esse acesso, e não apresentaram clareza sobre as propostas, mesclaram pontos divergentes e entram em contradição, ficou visível a dificuldade de manter coerência entre a tensão adaptação e resistência, discutida por Adorno ao refletir sobre os caminhos da educação, mas esse é um possível caminho que não deve ser abandonado, nos estudos do ano 2000, devemos explorar as brechas, sempre realizando a autorreflexão crítica para não nos acomodarmos e construir caminhos de forma coerente com o mundo e o homem almejado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo abordou a questão da educação para o lazer na formação acadêmica de alunos de licenciatura em Educação Física de duas universidades do Distrito Federal. Realizamos um estudo de caso na busca de esclarecimento sobre essa relação e suas possíveis implicações na educação física escolar. Utilizamos como instrumento de investigação a entrevista semiestruturada seguida de uma análise do conteúdo. Trabalhamos confiantes que devíamos partir da materialização da realidade em busca da reflexão sobre o objeto, que nela se manifesta e interage com o meio social e, nos mantém em estado de desconfiança e resistência frente às implicações positivadas sobre o tema, a fim de enxergar além das determinações gerais e explícitas, na busca de novos caminhos pela autorreflexão crítica imanente.

Em relação à análise das perspectivas do licenciandos sobre a possibilidade da educação para o lazer na Educação Física Escolar, o grupo mostrou-se favorável a tal intento. No entanto, apesar de avaliarem como boa a abordagem realizada no curso sobre o tema, mostraram desconhecer o teor das discussões teóricas existentes no país. Diante da autorreflexão dessa situação, perceberam-se despreparados para abordar o tema numa atuação futura como professor de Educação Física Escolar, ou seja, o tema possivelmente permanecerá suspenso na sua práxis, o que é preocupante, pois a reboque continuará encoberto o potencial emancipatório do lazer e seu caráter paradoxal.

A situação supracitada nos levou a refletir sobre a necessidade de modificações nas intervenções no cotidiano acadêmico, pois, o grupo demonstrou não dominar o cabedal teórico disponível para pensar o tema de forma crítica e atual dentro da sociedade. Pois, como ponderou Vaz (2008), ao estudar a formação inicial em Educação Física com o ensino-pesquisa, existe a necessidade de preparar o futuro professor com as mesmas sutilezas das estratégias sistemáticas da pesquisa, a qual envolve a dimensão investigativa permeada pelo conteúdo teórico, para afastar o risco de esse aluno se limitar na práxis pedagógica, ao imitar suas aulas práticas da licenciatura ou as aulas práticas de Educação Física Escolar da sua juventude. Além do risco apontado, o futuro docente só poderá exercer uma crítica reflexiva se obtiver uma aproximação sistemática com o objeto, caso contrário, realizará a crítica do ponto de vista do senso-comum.

O estudo proporcionou a percepção da dificuldade em se buscar material teórico de base para realizar qualquer tipo de intervenção ou discussão sobre a educação para o lazer nas aulas de Educação Física Escolar, o que não constitui tarefa fácil. As propostas estão dispersas e são poucas as referências diretas diante da grande produção sobre o lazer. A educação para o lazer foi abordada indiretamente em estudos cujo título remonta a relação do lazer com a escola, com Educação Física, Educação Física Escolar e com a Educação em geral. Se encontramos tal dificuldade, é possível imaginar as barreiras existentes para quem está sobre o férreo ritmo da rotina escolar ou não tem a menor noção do tema em questão. Por isso, acreditamos que quando realizamos o confronto das opiniões dos licenciandos com as concepções de educação para o lazer aqui destacadas, contribuimos para abrir o debate desse tema na vida desse grupo em particular e dentro da Educação Física Escolar.

A ideia desse grupo sobre educação para o lazer na Educação Física Escolar, de forma inconsciente, aproxima-se das concepções discutidas e veiculadas no meio da Educação Física por autores como: Medeiros, Galzer, Requixa, Camargo e WRLA. Isto é, possuem uma noção de educação para o lazer carregada de uma visão funcionalista do lazer, o que restringe o real potencial do fenômeno lazer, por adotar uma conduta unilateral no sentido de abordar o tema somente como veículo, a fim de propiciar a manutenção da ordem vigente. Esse apontamento aproxima-se da Educação Física Escolar, ao ousarmos olhar o todo e procedermos à crítica imanente. Tendo em vista que, a partir da década de 90, essa visão foi amplamente debatida, criticada e confrontada com alternativas de natureza crítica. A partir daí, questionamos os motivos pelos quais, no presente estudo, pairou um clima de resignação sobre a sinonímia entre prazer e lazer, e o sentimento de dever cumprido ao reduzir uma possível ação de educar para o lazer ao estimular brincadeiras e jogos.

Diante do exposto, questionamos até que ponto poder-se-ia transferir esse olhar para os alunos de outros cursos de Educação Física? Qual proposta realmente vai ao encontro aos interesses e anseios desses futuros educadores? Como esses olhares sobre a visão de educação para o lazer são compreendidos pelos outros autores do contexto escolar, se é que são verdadeiramente compreendidos ou são ignorados?

Estaria, de fato a educação para o lazer abandonada na Educação Física Escolar, ou estaríamos diante de uma aporia que teimamos em ignorar sob o manto de uma atitude positivada, que busca refúgio no argumento do lúdico, negando as contradições e historicidade do fenômeno lazer? Não estaríamos alimentando um ciclo de estagnação, ao ignorar todo o esforço teórico desenvolvido nos últimos 40 anos sobre o tema em questão?

Essa contradição apresentou-se na ideia do grupo investigado, pois, ao entenderem o lazer pela mão única do prazer e do lúdico, sentiram dificuldade em pensar por qual motivo educar para o lazer na aula de Educação Física Escolar? À primeira vista, parece algo tal “natural” e constante, pois, essas são as aulas mais desejadas e pretensamente carregadas do caráter lúdico e de “liberdade” dentro da escola.

Acreditamos que a resposta perpassa o reconhecimento e entendimento da existência da multiplicidade de olhares sob o fenômeno lazer e as investidas de uma ação educativa sobre ele, a partir da teoria constante nos estudos acadêmicos, negando qualquer olhar unilateral, seja no sentido crítico ou conservador. Lazer não é só alegria, ou só consumo. O lazer não só educa, como também precisa ser educado para ele, o lazer não está em oposição ao trabalho (ambos interagem numa tensão de ambiguidade), o lazer não só emancipa como também aliena e abre espaço para dominação.

Dentro da escola, nega-se esse olhar amplo sobre o tema, e o foco permanece na educação pelo lazer. O lazer passa a ser unicamente um veículo para se chegar a vários lugares, mas não é visto, não é abordado por si próprio. Não são focalizados os assuntos inerentes a ele a não serem as atividades a serem praticadas no seu usufruto. E dessa forma unilateral, acaba-se reforçando a visão funcionalista do lazer que visa a um estado de conformismo com a situação vigente, ou seja, o fenômeno em questão deve ter uma utilidade para a sociedade para poder existir. O lazer existe, pois, por ser uma necessidade engendrada no ser humano.

Sob o olhar crítico, a educação para o lazer estaria focada no próprio lazer, em prol de sua necessidade por si só, para sua concepção enquanto fenômeno social e cultural, relacionado aos seus interesses próprios e suas características multifacetadas. Educar para o lazer consistiria em orientar, mediar, refletir, construir e desconstruir ações e ideias sobre as relações/contradições do lazer na nossa

sociedade suas implicações para o próprio lazer e para seu potencial libertador ou alienador na formação do sujeito social e histórico, que busca um mundo mais humanizado, livre da barbárie que se alastra, principalmente pelo processo de semiformação propagado de forma vigorosa pela indústria cultural.

Propomos educar para um lazer em que o homem possa refletir sobre seu potencial alienador e emancipatório. E, além disso, de posse desse conhecimento, de forma consciente, tornar-se capaz de na prática buscar e usufruir de um lazer emancipador de enfoque crítico, e ampliar essa experiência em quantidade a fim de se mover em busca de qualidade. Pois, na atual organização da sociedade, são grandes os empecilhos para tal experiência, a oferta de um lazer com esse caráter encontra-se restrita e escassa. O que o sistema oferta em abundância é o lazer alienante de enfoque funcionalista.

O que esperamos é educar para que, na busca pelo aumento da oferta desse tipo de lazer, o sujeito perceba a necessidade de mudanças do sistema, que esse mesmo sujeito faça e transcenda da mera ação individual para a busca de refúgio nas ações coletivas, a fim de ter acesso a um lazer emancipatório em maior quantidade. Tal ação poderá mobilizar esforços dessa coletividade em busca de qualidade, ou seja, manter ativa a luta e resistência por um sistema que oferte e propague com maior intensidade o lazer emancipatório, criativo, reflexivo, com todas as suas contradições.

O sopro de esperança exposto partiu de um olhar desconfiado, crente na força humana em reverter as ações de dominação, como a mesma intensidade com que se submeteram, à luz de Adorno: “Para ser transformado em um inseto, o homem precisa daquela energia que eventualmente poderia efetuar a sua transformação em homem” (1986, p. 17, apud Pucci, 2003).

Ao final do estudo, ficou o inconformismo com a situação descortinada, porém, a certeza da necessidade de clarear nossa compreensão sobre a realização de uma educação para o lazer na Educação Física Escolar que traga emancipação para a vida do aluno, apropriando-se de maneira autorreflexiva e crítica dos conhecimentos contidos nas concepções discutidas no meio da Educação Física, pois, neles existem algumas brechas e caminhos, com suas contradições e tensões já expostos.

Tais caminhos e brechas não são consensuais, pois, assim reclama a natureza do fenômeno lazer. Ele está em movimento constante no fluxo histórico. Estão suscetíveis a ampliações, experimentações e novas indagações, principalmente no meio escolar. Porém, com o estreitamento entre as teorias e a materialização do tema lazer no cotidiano escolar, visualiza-se a possibilidade de realizar ações individuais e coletivas em prol de transformações em busca de um mundo mais humanizado.

Diante do exposto, faz-se necessário refletir de maneira imanente, sobre os motivos pelos quais as ideias alternativas à visão funcionalista do lazer, discutidas, confrontadas e debatidas desde a década de 90, encontram-se aparentemente ocultas ou ausentes na realidade da licenciatura, de modo a suscitar o debate crítico.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. Tempo livre. In:\_\_\_\_\_. **Indústria Cultural e sociedade**. Tradução de Júlia Elisabeth Levy et alii. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. Crítica cultural e Sociedade. In:\_\_\_\_\_. **Prismas: crítica cultural e sociedade**. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Matos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998. p. 7-26, 285 p.

\_\_\_\_\_. **Dialética Negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009. 351 p.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: Fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985. 253 p.

ALLEN, Stella. Márcia. Uma proposta lúdica para a aprendizagem da natação: elementos para uma educação para o lazer. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 9., 1998, Belo Horizonte/MG. **Anais...** Belo Horizonte/MG, 1998. v. 1, p. 573-580.

AWAD, Hanny Zehdi Amine. **Lazer na escola: descompromisso compromissado**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2002.

AZEVEDO, Aldo Antonio de. Análise Comparativa das Políticas Públicas do Ministério da Cultura no período de 1996 a 2005: documentos, discursos e a focalização do lazer. In: SUASSUNA, D. M. F. de A. e AZEVEDO, A. A. de (Org.). **Políticas e Lazer: interfaces e perspectivas**. Brasília: Thesaurus, 2007. cap. 2, p. 43-85.

AZEVEDO, Paulo Henrique. As Políticas Públicas para o lazer elaboradas e desenvolvidas pelo Ministério da Educação. In: SUASSUNA, D. M. F. de A. e AZEVEDO, A. A. de (Org.). **Políticas e Lazer: interfaces e perspectivas**. Brasília: Thesaurus, 2007. cap. 5, p. 123-154.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.

BETTI, Irene Conceição Rangel. **O prazer em aulas de educação física escolar: a perspectiva discente**. 92 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1992.

BOTTOMORE, Tom; HARRIS, Laurence; KIERNAN, V. G., MILIBAND, Ralph. **Dicionário do pensamento Marxista**. Tradução de Walternsir Dutra; Antonio Moreira Guimarães (Org. Brasileiro). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRACHT, Valter. Educação Física Escola e Lazer. In: WERNECK, C. L. G. e ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Parte III, cap. 1, p. 147-172.

\_\_\_\_\_. Educação Física Brasileira e Crise da Década de 1980: entre a solidez e liquidez. Escola e Lazer. In: MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas, São Paulo: Papyrus; Belo Horizonte: Autêntica, 2003; 2010. Anexo Ensaio 1, p. 99-116.

BRAMANTE, Antonio Carlos. Recreação e lazer: o futuro em nossas mãos. In: MOREIRA, W. W. **Educação Física & Esporte: perspectivas para o século XXI**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. **Lazer: concepções e significados. 1998. Disponível em:** <<http://recreacao.wordpress.com/2008/05/21/recreacao-e-lazer-concepcoes-e-significados/>> Acesso em: 27 abr. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física, Primeiro e Segundo Ciclo. Brasília. MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

BRAZ, Edinéia Silvino. **Produção do conhecimento referente a lazer e educação: análise crítica**. Londrina: PROIC-PIBIC/CNPq, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/mhntle/projetos.htm>>. Acesso em: 27 abr. 2010.

BRÊTAS, Ângela. Por que educar para o lazer? In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 2006, 10., 2006, Niterói. **Anais...** Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2006. p. 385-391.

BUSTAMANTE, Glênia Oliveira. **Educação física escolar e educação para o lazer**. 127 f. (Mestrado em Ciência da Motricidade) – Instituto de Biociência, Universidade Estadual Paulista, Rios Claros, São Paulo, 2003.

CAMARGO, Luiz Octávio Lima. **Educação para o lazer**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1998. v. 1. 192 p.

CARVALHO, Fernando Luiz Seixas Faria de. **O papel da Educação Física Escolar representado por professores e professoras de outras disciplinas**. 137 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais, 2006. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2010/08/fernando-seixas.pdf>> Acesso em: 27 set. 2009.

CAVICHIOILLI, Fernando Renato; REIS, Leôncio. José de Alameida.; STAREPRAVO, Fernando Augusto. A ocorrência histórica do Lazer: reflexões a

partir da perspectiva configuracional. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 63-78, 2009.

CHEMIN, Beatris Francisca. A educação para e pelo lazer no âmbito municipal. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 165-175, 2009.

COLLIER, Luciana Santos. Educando para o Lazer. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 10., 2006, Niterói. **Anais...** Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2006. p. 443-447.

CÔRREA, Evandro Antonio. Formação acadêmica e intervenção profissional de Educação Física no âmbito de Lazer. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 132-142, jan./mar. 2009.

COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. Indústria Cultural: Análise Crítica e suas possibilidades de revelar ou ocultar a realidade. In: PUCCL, B. (Org.) **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007. p. 13-57.

COSTA, Fernanda Santos da; SOUZA, Doralice Lange de. Esporte na América Latina: atualidade e perspectivas. Matrizes teóricas que influenciam a produção do conhecimento do lazer no Brasil: reflexões iniciais. In: ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA ESTUDIOS SOCIOCULTURALES DEL DESPORTE (ALESDE), 1., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba, Paraná: UFPR, 2008.

COSTA, Marcos André Nunes. O (re)encantar da prática pedagógica por princípios de práticas de lazer. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, ago./2009. Disponível em: <[http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/pdf/licereV12N02\\_tc2.pdf](http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/pdf/licereV12N02_tc2.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2009

COSTA, Myrian de Andrade Caminha. **A gestão da educação para o lazer no contexto escolar: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene C. Andrade (Coord.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DIAS, Cleber Augusto Gonçalves. Teorias do lazer e modernidade: problemas e definições. **Revista Licere**, Belo Horizonte. v. 12, n. 2, 2009.

DUARTE, Newton. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 219-230.

DUMAZEDIER, Joffre. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

FERREIRA, Andréia Cristina Peixoto. Formação de professores em Educação Física e suas perspectivas emancipatórias: uma crítica imanente à luz da teoria crítica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL INDÚSTRIA CULTURAL HOJE, 6., 2006, Piracicaba/SP. **Anais...** Piracicaba/SP, UNIMEP, 2006. p. 58-71. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~bpucchi/industria-cultural-hoje-2006.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2010.

FIEP. A educação física como educação para o lazer. In: **Manifesto Mundial da Educação Física - FIEP/2000**. Capítulo VII, 2000. Disponível em: <[http://www.fiepbrasil.org/index.asp?c=manifestomundial\\_c8](http://www.fiepbrasil.org/index.asp?c=manifestomundial_c8)>. Acesso em: 17 set. 2009.

FIGUEREDO, Haroldo Moraes. de. **O futebol, a igreja e a rua da telha: a educação para o lazer no município de Vicência (1965-1970)**. 132 f., 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2008.

FRANÇA, Teresa Luiza de. de. Educação para o lazer. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. 3. ed. Ijuí, 2009, p. 51-66.

FONSECA, Ingrid Ferreira. Discutindo as possibilidades do lazer na licenciatura em Educação Física. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 2006, 10., 2006. Niterói. **Anais...** Niterói, Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, 2006. p. 416-421.

JOLLO, Jéssica Fadel; POLATO, Thelma Hoehne Peres. **O lazer como prática pedagógica na educação física escolar**. Congresso Cultura Corporal SESC Vila Mariana, nov. 2006. Disponível em: <[www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/353.rtf](http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/353.rtf)> Acesso em: 27 set. 2009.

GAELZER, Lenea. **Lazer: bênção ou maldição?** Porto Alegre: Sulina, 1979.

\_\_\_\_\_. **Ensaio à liberdade: uma introdução ao estudo da educação para o tempo livre**. Porto Alegre: D. C. Luzzatto, 1985.

GASPARI, Joseet Campagna De.; SCHWARTZ, Gisele. Maria. Sérgio, Gardner, Dumazedier: um diálogo pertinente na perspectiva da Educação para o Lazer. **Conexões: educação física, esporte e lazer**. Campinas, SP, v. 6, p. 105-114, 2001.

GOIAZ, Marília de. de. **Educação para o lazer: as contribuições da ginástica escolar**. 106 f., 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GUERRA, Marlena. **Recreação e Lazer**. Porto Alegre: Sagra, 1988.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de. O lazer no Brasil: do nacional-desenvolvimentismo à globalização. **Conexões**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 36- 57, 2005.

HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Textos escolhidos**. Tradução de Zeljko Loparié [et alli]. São Paulo: Nova Cultura, 1991. p. 31-68. (Pensadores.)

LIMA, João Franco. **Ethel Bauzer Medeiros**: trajetória no campo da recreação e do lazer. 121 f., 2009. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2009.

MAAR, Wolfgang Léo. Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007. p. 59-82.

MAFFEI, João Júnior. **Valores, lazer e recreação na sociedade contemporânea**. 2004. 99 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção com ênfase em tecnologia Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MARCASSA, Luciana. **A invenção do lazer**: educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888-1935). 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnica de Pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 277 p.

MARCELLINO, Nelson Carvalho . **Lazer e educação**. Campinas: Papyrus, 1987. 164 p.

\_\_\_\_\_. Problemática da Educação Física Escolar: pedagogia para as séries iniciais. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 11, p. 30-35, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papyrus, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lazer e Humanização**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. Mirando la Educacion desde la Recreación. **Recreacion**. *Recreando*, Cordoba-Argentina, n. 16, p. 2-6, set. 2000.

\_\_\_\_\_. O conceito de lazer nas concepções da Educação Física escolar - o dito e o não dito. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Caxambu-MG. **Anais...** Campinas, SP: CBCE, 2001. v. 1, p. 1-9.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 2004. 404 p. (Os pensadores.)

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultura, 1996. (Os economistas, 1.)

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 138 p.

MASCARENHAS, Fernando. **Entre o ócio e o negócio**: teses acerca da anatomia do lazer. 308 f., 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. **O lazer no planejamento urbano**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1975.

\_\_\_\_\_. **O município e a recreação**. Rio de Janeiro: IBAM, 1976.

MELO, Marcelo Paula de. **Sobre a relação lazer, educação e educação física**: questões para a licenciatura. ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 10., 2006, Niterói. **Anais...** Niterói, Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, 2006. p. 422-427.

MUSSE, Ricardo. As raízes marxistas da escola de Frankfurt. In: GAIO, C. E. A.; STAUT JR., S. S.; BECKER, L. A. (Org.). **Escola de Frankfurt no direito**. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 1999. 155 p.

OLIVEIRA, Rogério Massarotto de ; MORESCHI, Misley ; SILVA, Elizabeth Vieira da ; MASSARUTTE, Fernanda Regina. Eventos Comunitários de Lazer em Maringá/PR: a busca da educação para e pelo lazer. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 11., 1999, Foz do Iguaçu/PR. **Anais...** Foz do Iguaçu/PR; Cascavel/PR.: Assoeste, Educativa, 1999. v. 1. p. 74-76.

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. A escola pública e o lazer: impasses e perspectivas. In: PADILHA, V. (Org.). **Dialética do Lazer**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2006. v. 2. cap. 7, p. 172-212.

PADILHA, Valquíria. Se o trabalho é a doença, o lazer é o remédio? In: MÜLLER, A.; COSTA, L. P. da. (Org.). **Lazer e Trabalho**: um único ou múltiplos olhares? Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2003. p. 243-266.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Dialética do Lazer**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2006a. v. 1. 288p.

\_\_\_\_\_. **Shopping Center**: a catedral das mercadorias. 1. ed. São Paulo: Boitempo 2006b. v. 1, 209 p.

PESAVENTO, Lisa C. **Leisure education in the school**. Reston: American Association for leisure and recreation, 2003.

PEIXOTO, Elza. Levantamento do estado da arte nos estudos do lazer: (Brasil) séculos XX e XXI - alguns apontamentos. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 99, p. 561-586, May/Aug. 2007a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 6 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. ARELB - Arquivo Referente aos Estudos do Lazer no Brasil. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007, Recife. **Anais...** Recife, CBCE, 2007b. volume único, p. 1-11.

PICCOLO, Gustavo Martins. A escola como ferramenta à educação para o lazer. **Licere**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, jun./2009. Disponível em <[http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/resumos/licereV12N02\\_a3.html](http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/resumos/licereV12N02_a3.html)>. Acesso em: 27 set. 2009.

PINHEIRO, Rodrigo Rezka. Subsídios para uma política de educação para o lazer nas aulas de educação física em São José. **Licere**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, ago./2007. Disponível em: <[http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/resumos/licereV12N02\\_a3.html](http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/resumos/licereV12N02_a3.html)>. Acesso em: 27 set. 2009.

PINTO, Leila Mirtes Santos Magalhães. Formação de educadores e educadoras para o lazer: saberes e competências. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas/SP, v. 22, n. 3, p. 53-72, 2001.

PIRES, , Giovani de Lorenzi; JÚNIOR, Edgard Matiello; GONÇALVES, Aguinaldo. Lazer: um princípio educativo para a educação física curricular universitária. **Movimento**, Porto Alegre, ano V, n. 11, p. 74-84, 1999.

POLATO, Thelma Hoehne Peres. **Por um lazer potencialmente transformador: um estudo sobre as apropriações conceituais do lazer**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2004.

PUCCI, Bruno. (Org.) Teoria Crítica e educação. In: **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007. p. 13-57.

\_\_\_\_\_. Anotações sobre Teoria e Práxis educativa. In: PUCCI, B.; GOERGEN, P.; FRANCO, R. (Org.). **Dialética Negativa, Estética e Educação**. 1. ed. Campinas, SP: Alínea, 2007. p. 141-153.

\_\_\_\_\_. **Indústria Cultural e Educação**. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.unimep.br/~bpucci/industria-cultural-e-educacao.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Filosofia Negativa e Educação: Adorno. **Filosofia, Sociedade e Educação**. Marília, UNESP, ano 1, n. 1, São Paulo, 1997.

PUCCI, Bruno.; ZUIN, Antonio Álvaro. Soares.; RAMOS de Oliveira, Newton. Formação cultural, desbarbarização e reeducação dos sentidos: uma educação emancipatória. In: **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. 3. ed. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. v. 1, p. 7-26, 189 p.

REIS, Renato Luz. Percepção do educador físico sobre a escola pública. **Conexões**: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 7, n. 1, p. 77-93, 2009.

REQUIXA, Renato. **O lazer no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

\_\_\_\_\_. **Sugestão de diretrizes para uma política nacional de lazer**. Biblioteca Científica SESC São Paulo: SESC, 1980. (Série Lazer, 2.)

RIBEIRO, Cláudia. Maria de Souza. **Educação para o lazer**: impasses e perspectivas na quadra da escola. Monografia (Especialização em Educação) – Brasília, Banco Teses e Monografia UnB, 2008.

RIBEIRO, Olívia Cristina Ferreira. A importância do professor de educação física na educação para o lazer. **Cadernos Uniabc**, Santo André/SP, v. 2, n. 3, p. 57-62, 2000.

RODRIGUES, Solon Larré. O esporte e suas possibilidades em promover a educação para e pelo lazer nas escolas. **Revista dia-a-dia**, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1930-8.pdf>>. Acesso em: jul. 2011.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 107 p.

SÁ, Kátia Oliver de. **Lazer, trabalho e educação**: pressupostos ontológicos dos estudos do lazer no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2003.

SANTOS, Eryka da Silva et alli. Educação para o lazer: um estudo empírico sobre a importância do lazer para a formação de crianças e jovens. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais...** Recife: CBCE, 2007. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/cd/resumos/300.pdf>> Acesso em: set. 2009.

SANTOS, Carla Augusta Nogueira Lima; ISAYAMA, Helder Ferreira. Professores de Recreação e Lazer em Cursos de Educação Física: um olhar sobre a construção do saber. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. 13, p. 121, 2008. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd121/recreacao-e-lazer-em-cursos-de-educacao-fisica.htm>> Acesso em: 27 abr. 2010.

SANTOS, Fernanda Silva dos. A Educação para o lazer nas escolas de acordo com a literatura vigente. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 10., 2006, Niterói. **Anais...** Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2006. p. 34-38.

SAVIANI, Dermeval. Subjetividade-Intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-46-230.

SILVA, Renata Laudares; RAPHAEL, Maria Luiza; SANTOS, Fernanda Silva dos. Carta internacional de educação para o lazer como ferramenta de intervenção pedagógica efetiva no campo do saber. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 117-132, jan./jun. 2006.

SILVA, Kátia Regina Xavier; XAVIER, Daianne Bastos. As representações sociais do lazer por estudantes do ensino médio: contribuições para a construção de novas práticas em educação física escolar. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 2006, 10. 2006, Niterói. **Anais...** Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2006. p. 90-96.

SOUZA, Alexandre Pierre Teixeira de; ISAYAMA, Helder Ferreira. Lazer e Educação Física: análise dos grupos de pesquisa em lazer cadastrados na Plataforma Lattes do CNPq. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. 1, p. 99, 2006.

SUASSUNA, Dulce Maria Figueira de Almeida. et alli. O Ministério do Esporte e a definição de políticas para o esporte e lazer. In: SUASSUNA, D. M. F. de A. e AZEVEDO, A. A. de (Org.). **Políticas e lazer: interfaces e perspectivas**. Brasília: Thesaurus, 2007. cap. 1, p. 13-42.

THOMAS, Jerry R; NELSON, Jack K.; SILVERMAN, Stephen. **Método de pesquisa em atividade física**. Tradução de Denise Regina de Sales e Márcia dos Santos Dornelle. 5. ed. Porto Alegre: Artimed, 2007. 396 p.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijui, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

VAZ, Alexandre Fernandez . Sobre a relação ensino-pesquisa na formação inicial em educação física. **Revista Motrivivência**, Santa Catarina, ano XX, n. 30, p. 79-80, jun. 2008.

VILELA, Silvio Henrique et alli. Lazer na educação física escolar: compromisso ou abandono pedagógico. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 2006, 10. 2006, Niterói. **Anais...** Niterói, Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, 2006.

VOROS, Andras Karoly. **Educação para o lazer: um desafio a modernidade**. 161 f., 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 1994.

WAICHMAN, Pablo. **Tempo livre e recreação: um desafio pedagógico**. Tradução de Jorge Peres Gallardo. Campinas, SP: Papirus, 1997.

WERNECK, Christianne Luce Gomes. **Recreação e Lazer: apontamentos históricos no contexto da educação física.** In: WERNECK, C. L. G. e ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer, Recreação e Educação Física.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Recreação e lazer no Brasil.** Disponível em: <<http://www.listas.cev.org.br/arquivos/html/cevlazer/2001-002/msg00029.html>> Acesso em: 08 jan. 2010.

WERNECK, Christianne Luce Gomes.; SANTOS, Licínio de Castro Paixão. **Recreação e lazer: significados, relações e experiências pioneiras no Brasil.** [ca. 2003]. Disponível em: <[http://www.ufmg.br/prpg/dow\\_anais/cien\\_humanas/educacao\\_3/christianne\\_1.doc](http://www.ufmg.br/prpg/dow_anais/cien_humanas/educacao_3/christianne_1.doc)> Acesso em: 08 jan. 2010.

WERNECK, Christianne Luce Gomes.; MELO, Victor Andrade de. Os estudos sobre lazer no Brasil. **Revista Movimento**, 2004.

WLRA. **Carta Internacional de Educação para o Lazer**, 1993. Disponível em: <<http://www.saudeemmovimento.com.br>>. Acesso em: 17 set. 2009.

ZUIN, Antônio. Álvaro Soares. **Seduções e Simulacros – considerações sobre a indústria cultura e os paradigmas da resistência e da reprodução em educação.** In: **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 2007. p. 151-176.

## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I – Carta de apresentação.....	122
Apêndice II – Listagem com instituições de ensino superiores que oferecem licenciatura em Educação Física no DF.....	123
Apêndice III - Roteiro da entrevista .....	125

## **APÊNDICE I**

### **CARTA EXPLICATIVA**

Taguatinga, de outubro de 2010

Caro graduando (a),

Como estudante do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física – UnB, na linha de pesquisa Esporte e Educação Física Escolar, dediquei-me em estudar nos últimos anos o tema Educação para o lazer na Educação Física Escolar. Diante das várias lacunas sobre o tema inquietou-me a importância da educação para o lazer no plano social e político e o posicionamento do professor de educação física escolar no tocante à sua concepção de educação para o lazer.

Acredita-se que a partir das vivências e dos conhecimentos adquiridos na graduação esse futuro professor tenha condições de construir e assumir um posicionamento baseado nas produções teóricas contemporâneas sobre educação para o lazer. Que ele possa através da reflexão sobre o estreitamento dessas teorias com a vida prática visualizar a possibilidade de realizar ações individuais e coletivas em prol de transformações em busca de um mundo mais humanizado.

A pesquisa de campo se constituirá de uma entrevista individual que acontecerá na própria instituição ou no local de maior acessibilidade para participante e, deverá perdurar no máximo meia hora. As entrevistas serão registradas em gravador digital no formato mp3 e em vídeo de acordo com a autorização do informante. Outros esclarecimentos constam no termo de consentimento livre e esclarecido, o qual será entregue aos interessados posteriormente.

Busca-se através desta pesquisa construir e disseminar junto à realidade acadêmica dos cursos de educação física, a possibilidade e a necessidade da Educação Física Escolar revitalizar a educação para o lazer.

Neste sentido, venho convidar você a participar desta pesquisa, que será construída a partir do conhecimento dos futuros professores, e do conhecimento disseminado pela universidade sobre educação para o lazer relacionada à educação física escolar. Assim, poderemos contribuir com o nosso próprio desenvolvimento e crescimento profissional, com a realidade do chão de quadra, com a comunidade científica interessada pela área escolar e do lazer.

Desde já agradeço sua atenção,

Prof<sup>a</sup>. Cláudia Maria de S Ribeiro  
Mestranda em Educação Física  
UnB/FEF

Dr. Prof Aldo Antonio de Azevedo  
Orientador do Curso de Mestrado  
UnB - FEF

## APÊNDICE II

### LISTAGEM DOS ESTUDOS COM OS TÍTULOS CONSTITUÍDOS PELO TERMO EDUCAÇÃO PARA O LAZER

- 1 - BRÊTAS, Ângela. **Por que educar para o lazer?** In: RIBEIRO, Tomaz Leite (Org.) X Encontro Fluminense de Educação Física Escolar 2006. Anais . Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006. p. 385-391.
- 2- BUSTAMANTE, Glênia Oliveira. **Educação física escolar e educação para o lazer.** 127 p. (Mestrado) – Ciência da Motricidade. SP - Rios Claros: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Biociência, 2003.
- 3 - CHEMIN, Beatris Francisca. **A educação para e pelo lazer no âmbito municipal.** Educação, Porto Alegre, v. 32, n2, p. 165-175, 2009.
- 4 - COLLIER, Luciana Santos. **Educando para o Lazer.** In: RIBEIRO, Tomaz Leite (Org.) X Encontro Fluminense de Educação Física Escolar 2006. Anais . Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006. p. 443-447.
- 5- COSTA, Myrian de Andrade Caminha. **A gestão da educação para o lazer no contexto escolar- um estudo de caso. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2008.**
- 6 - FIEP. **A educação física como educação para o lazer.** In: Manifesto Mundial da Educação Física - FIEP/2000.Capítulo VII. Disponível em: [http://www.fiepbrasil.org/index.asp?c=manifestomundial\\_c8](http://www.fiepbrasil.org/index.asp?c=manifestomundial_c8) acessado em 17 set 2009.
- 7 - FIGUEREDO, Haroldo M. de. **O futebol, a igreja e a rua da telha: a educação para o lazer no município de Vicência (1965-1970).** 132 f. Dissertação (Mestrado) - Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, 2008.
- 8 - FIGUEREDO, Haroldo M. de . **Memórias de vicencianos sobre uma educação para o lazer (1975-1970).** In: 19º Encontro de pesquisa educacional do norte e nordeste - EPENN, 2009, João Pessoa,Paraíba. Anais do 19º Encontro de pesquisa educacional.
- 9 - GASPARI, J. C. ; SCHWARTZ, G. M. **Sérgio, Gardner, Dumazedier: um diálogo pertinente na perspectiva da Educação para o Lazer.** Conexões: educação física, esporte e lazer, Campinas - SP, v. 06, p. 105-114, 2001.
- 10 - GOIAZ, Marília de. **Educação para o lazer: as contribuições da ginástica escolar.** 106 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- 11 - GUIMARÃES, V. F. **Utilização humanizada do tempo livre através da educação para o lazer.** Revista Arandu, 2004.
- 12 - PAVAN, G. M. ; GUIMARÃES, V. F. **Educação para o lazer: utilização humanizada do tempo livre.** Revista Arandu, Dourados/MS, v. 28, p. 64-72, 2004
- 13 - PICCOLO, Gustavo Martins. **A escola como ferramenta à educação para o lazer.** Licere, Belo Horizonte, v.12, n.2, p. jun./2009. Disponível em <

[http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/resumos/licereV12N02\\_a3.html](http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/resumos/licereV12N02_a3.html) >. Acessado em 27 de setembro de 2009.

14 - PINHEIRO, Rodrigo Rezka. **Subsídios para uma política de educação para o lazer nas aulas de educação física em São José**. Licere, Belo Horizonte, v.10, n.2, ago./2007. Disponível em < [http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/resumos/licereV12N02\\_a3.html](http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/resumos/licereV12N02_a3.html) >. Acessado em 27 de setembro de 2009

15 - PINTO, L. M. S. M. . **Formação de educadores e educadoras para o lazer; saberes e competências**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas/SP, v. 22, n. n.3, p. 53-72, 2001

16- PINTO, L. M. S. M. Educar pelo e para o Lazer. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001, Caxambu. Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - Anais, 2001.

17 - RIBEIRO, Olívia Cristina Ferreira . A importância do professor de educação física na educação para o lazer. Cadernos Uniabc, Santo André/SP, v. Ano II, n. Número 3, p. 57-62, 2000

18 - SANTOS, Eryka da Silva ; LUCENA , Pollyanna Rocha de O.; CELY, Danielle Guerra do N. ; BRASILEIRO, Maria Dilma Simões . **Educação para o lazer: um estudo empírico sobre a importância do lazer para a formação de crianças e jovens. /**. In: Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte [e] II Congresso Internacional de Ciências do Esporte / Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Recife: CBCE, 2007. Acessado em setembro/2009: <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/300.pdf>

19 - SANTOS, Fernanda Silva dos. **A Educação para o lazer nas escolas de acordo com a literatura vigente** – 2006 In: RIBEIRO, Tomaz Leite (Org.) X Encontro Fluminense de Educação Física Escolar 2006. Anais . Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2006. p. 34-38.

20 - SANTOS, Talita Marques. **Possibilidades Da Educação Para E Pelo Lazer No Ensino Médio**. Universidade Federal do Paraná. [http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/dcefs/Prof.\\_Adalberto\\_Santos2/24-possibilidades\\_da\\_educacao\\_para\\_e\\_pelo\\_lazer\\_no\\_ensino\\_medio8.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/dcefs/Prof._Adalberto_Santos2/24-possibilidades_da_educacao_para_e_pelo_lazer_no_ensino_medio8.pdf)

21 - SILVA, Luiz Alfredo Ribeiro da. **Educação para o lazer cidadão: políticas públicas para a cidade de São Luiz (MA)**. 270 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Maranhão, Maranhão, 2006.

22 - SILVA, Renata Laudares; RAPHAEL, Maria Luiza; SANTOS, Fernanda Silva dos. **Carta internacional de educação para o lazer como ferramenta de intervenção pedagógica efetiva no campo do saber.Pensar a Prática**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 117-132, jan./jun. 2006<sub>b</sub>

23 - SOUSA, I. S. **A formação de professores de Educação Física e o mundo do trabalho: educação para o trabalho e/ou para o lazer/**. In: 2º Congresso Goiano de Ciências do Esporte, 2001, Goiânia. Anais do 2º Congresso Goiano de Ciências do Esporte. Goiânia - Goiás : Gráfica da Universidade de Goiás, 2001. p. 29-38

24 - RODRIGUES, Solon Larré. **O esporte e suas possibilidades em promover a educação para e pelo lazer nas escolas**. Revista dia a dia 2009 on line <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1930-8.pdf> >

## **APÊNDICE III**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- 1) Você diria que o mundo atual é diferente daquilo que você espera? Por quê? O que fazer?
- 2) O que você entende por lazer? Qual sua concepção?
- 3) Como o lazer se relaciona com o mundo atual que você retratou?
- 4) O que você entende por educação? Fale sobre seu aspectos formal e informal.
- 5) Você diria que o lazer possui aspectos educativos? Quais?
- 6) Existe motivos para se educar para o lazer no mundo atual?
- 7) O que você entende por educação para o lazer?
- 8) Qual sua posicionamento/opinião sobre a possibilidade de educar para o lazer na EFE? É possível?
- 9) Se você fosse trabalhar com o tema na aula de EFE, por onde começaria?
- 10) Na sua formação você teve acesso às teorias do lazer ou às propostas de educação para o lazer difundidas pela literatura? Em sua opinião isso faria ou faz alguma diferença para sua prática como futuro professor?
- 11) A educação para o lazer no contexto escolar pode trazer algum benefício/transformação para a sociedade no plano social e político? Justifique

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – Listagem com instituições de ensino superiores que oferecem licenciatura em Educação Física no DF .....	127
ANEXO II – Grade curricular educação física – licenciatura- IES 1 .....	128
ANEXO III – Grade curricular educação física – licenciatura- IES 1 .....	129
ANEXO IV – Modelo de Termo de consentimento livre e esclarecido .....	130
ANEXO V – Transcrição entrevista licenciando A .....	131
ANEXO VI – Transcrição entrevista licenciando B .....	135

**ANEXO I**  
**LISTAGEM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIORES QUE OFERECEM**  
**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO DF**

CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO – CEUCLAR - DISTANCIA

CENTRO UNIVERSITARIO DE BRASILIA –**UNICEUB** – BACHARELADO

CENTRO UNIVERSITARIO EURO AMERICANO – **UNIEURO** - BACHARELADO

CENTRO UNIVERITARIO PLANALTO DO DISTRITO FEDERAL – **UNIPLAN** -

FACULDADE ALBERT EINSTEIN- **FALBE**

FACULDADE ALVORADA DE EDUCAÇÃO FISICA E DESPORTO – **FAEFD**

FACULDADE MAUÁ DE BRASILIA – **MAUADF**

FACULDADE SANTA TEREZINHA – **FAST**

UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO – UCB - DISTANCIA

UNIVERSIDADE CATOLICA DE BRASILIA – **UCB** - BACHARELADO

UNIVERSIDADE DE BRASILIA – **UNB** -

UNIVERSIDADE PAULISTA - **UNIP**

FONTE: <http://portal.mec.gov.br/> acessado em 14/03/2010

## ANEXO II

### GRADE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA- IES 1

#### DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

Depto/Disciplina	Créditos	Área
<u>178837 - ADMINISTRACAO DESPORTIVA</u>	003 001 000 000	AC
<u>171026 - ANATOMIA HUMANA 1</u>	002 002 000 004	AC
<u>175374 - APRENDIZAGEM PERCEPT MOTORA</u>	002 002 000 002	AC
<u>175200 - CINESIOLOGIA 1</u>	003 001 000 002	AC
<u>175242 - CRESCIMENTO E DESENV MOTOR</u>	004 000 000 004	AC
<u>192015 - DIDATICA 1</u>	002 002 000 004	AC
<u>175561 - DIDATICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA</u>	004 000 000 003	AC
<u>175170 - FISILOGIA DO EXERCICIO 1</u>	002 004 000 003	AC
<u>175188 - FISILOGIA DO EXERCICIO 2</u>	002 002 000 002	AC
<u>175927 - FORMACAO RITMICA DO MOVIMENTO</u>	003 001 000 002	AC
<u>124966 - FUND DESENV E APRENDIZAGEM</u>	004 002 000 006	AC
<u>175854 - FUNDAMENTOS DA EDUCACAO FISICA</u>	004 000 000 002	AC
<u>175803 - INTRODUCAO APRENDIZAGEM MOTORA</u>	004 000 000 006	AC
<u>175439 - MEDIDAS EM EDUCACAO FISICA</u>	001 003 000 002	AC
<u>175145 - METOD DA GINASTICA ARTISTICA</u>	002 002 000 002	AC
<u>175846 - METODOLOGIA DA GINASTICA</u>	002 004 000 002	AC
<u>175871 - METODOLOGIA DO ATLETISMO</u>	002 002 000 002	AC
<u>175960 - METODOLOGIA DO BASQUETEBOL</u>	002 002 000 002	AC
<u>175862 - METODOLOGIA DO HANDEBOL</u>	002 002 000 002	AC
<u>175277 - METODOLOGIA DO VOLIBOL</u>	002 002 000 002	AC
<u>194221 - ORGAN DA EDUCACAO BRASILEIRA</u>	003 001 000 004	AC
<u>175889 - PESQUISA EM EDUCACAO FISICA</u>	002 002 000 002	AC
<u>178845 - PRAT DE ENS EM EDUC FIS 1</u>	002 004 000 008	AC
<u>178853 - PRAT DE ENS EM EDUC FIS 2</u>	002 004 000 008	AC
<u>175293 - PREV ACID HIG DAS ATIV FISICAS</u>	003 001 000 002	AC
<u>191027 - PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 1</u>	004 000 000 002	AC
<u>178811 - RECREACAO E LAZER 1</u>	002 002 000 002	AC

#### DISCIPLINAS OPTATIVAS

DeptoDisciplina	Créditos	Área
<u>175919 - TEORIA DO DESPORTO</u>	004 000 000 002	AC
<u>175811 - TEORIA DO LAZER</u>	003 001 000 000	AC
<u>175986 - TEORIA E PRATICA DA RECREACAO</u>	003 003 000 002	DC

Fonte: [http://www.serverweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/curso\\_dados.aspx?cod=329](http://www.serverweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/curso_dados.aspx?cod=329)  
Acessado em 14/03/2010

## ANEXO III GRADE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA – LICENCIATURA- IES 2

Nº	DISCIPLINAS	CRÉD	Teórica	Lab***	PCC		Estágio	Pré-Req.
					prática			
1º SEMESTRE								
1	Leitura e produção de textos (EAD)	4	60	--	--	--	--	--
2	Fundamentos históricos e filosóficos da educação física e dos desportos	4	60	--	--	--	--	--
3	Crescimento e desenvolvim Hhumano	4	60	--	--	--	--	--
4	Ritmo e movimento	4	45	15	15	--	--	--
5	<b>Recreação e lazer</b>	4	45	15	15	--	--	--
6	Anatomia geral	4	60	--	--	--	--	--
	TOTAL:	24	330	30	30	--	--	--
2º SEMESTRE								
7	Metodologia científica (EAD)	4	60	--	--	--	--	--
8	Bases fisiológicas da educação física	4	60	--	--	--	--	--
9	Teorias da aprendizagem	4	60	--	15	--	--	--
10	Metodologia do atletismo	4	45	15	15	--	--	--
11	Socorros de urgência	2	30	--	--	--	--	--
12	Sociologia dos desportos	2	30	--	--	--	--	--
	TOTAL:	20	285	15	30	--	--	--
3º SEMESTRE								
13	Antropologia da Religião (EAD)	4	60	--	--	--	--	--
14	Metodologia do ensino da EF	4	45	15	15	--	--	--
15	Metodologia do futebol/futsal	4	45	15	15	--	--	--
16	Metodologia da natação	4	45	15	15	--	--	--
17	Aprendizagem motora	4	60	--	15	--	--	--
18	Metodologia da ginástica artística	4	45	15	15	--	--	--
	TOTAL:	24	300	60	75	--	--	--
4º SEMESTRE								
19	Anatomia do Movimento Humano	4	60	--	--	--	--	6
20	Metodologia do voleibol	4	45	15	15	--	--	--
21	Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício	4	60	--	--	--	--	--
22	Formação e prática docente	4	60	--	15	--	--	--
23	Estágio Supervisionado I – Prática de ensino	4	60*	--	--	40	--	14
	TOTAL:	20	225**	15	30	100	--	--
5º SEMESTRE								
24	Ética (EAD)	4	60	--	--	--	--	--
25	Medidas e avaliação em Ed. física	4	60	--	--	--	--	6
26	Fundamentos didático-pedagógicos do jogo.	4	60	15	--	--	--	--
27	Metodologia do handebol	4	45	15	15	--	--	--
28	Metodologia do basquetebol	4	45	15	15	--	--	--
29	Estágio supervi II – Ensino fund.	2	30*	--	--	150	--	23
30	Trabalho de conclusão de curso I	2	30	--	--	--	--	7
	TOTAL:	24	300**	45	30	180	--	--
6º SEMESTRE								
31	Políticas e gestão da educação básica (EAD)	4	60	--	15	--	--	--
32	Libras	4	60	--	--	--	--	--
33	Educação física adaptada	4	45	15	15	--	--	--
34	Administração e organização EF	4	60	--	--	--	--	--
35	Estatística aplicada à Ed física	4	60	--	--	--	--	--
36	Educação física e saúde	2	30	--	--	--	--	--
37	Trabalho de conclusão de curso II	2	45	--	--	--	--	7,30
38	Estágio superv III – Ensino médio	2	30*	--	--	90	--	23
	TOTAL:	26	360**	15	30	120	--	--

\* Horas em sala de aula computadas como carga de estágio. \*\* Foram retiradas as horas de sala que foram computadas em estágio \*\*\*Com a presença de professor: computadas como PCC

CARGA HORÁRIA TOTAL E SEMESTRAL DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA				
SEMESTRE	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA EM SALA	PCC	ESTÁGIO
1º	24	330	60	--
2º	20	285	45	--
3º	24	300	135	--
4º	20	225	45	100
5º	24	300	75	180
6º	26	360	45	120
TOTAL	146	1800	405	400

Carga horária total:1800 (sala de aula) + 405 PCC: laboratório 180 horas (presença de professor) e atividades 225 horas (sem professor) + 400 horas de estágio + 200 horas de atividades científico-culturais = 2805 horas

Fonte: <http://www.ucb.br/sites/100/102/Documentos/PPCEducacaoFisicaLicenciatura2%C2%BA2010.pdf>  
Acessado em 14/03/2010

## ANEXO IV MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, *nacionalidade* \_\_\_\_\_, *idade* \_\_\_\_\_, *sexo* \_\_\_\_\_,  
*endereço* \_\_\_\_\_,  
*telefone* \_\_\_\_\_, *email* \_\_\_\_\_.

Concordei em ser entrevistado (a) na pesquisa de campo referente à pesquisa intitulada: **Educação para o lazer: da Faculdade à Educação Física Escolar**. cujo **objetivo** é analisar o posicionamento dos alunos de licenciatura em Educação Física a respeito de sua concepção de educação para o lazer, que possibilitem a revitalização desse tema na aula escolar de forma crítica e consciente. E, as **justificativas** são: 1) O fato de não conceber o ato de educar como uma ação neutra, visto que a organização societal não é neutra. 2) Constatação pessoal, através de estudo anterior, da vitalização do caráter funcionalista do lazer na aula de educação física escolar, manifesto na vivência de um lazer utilitário e consumista dos alunos do ensino fundamental. 3) A não abrangência do tema lazer de forma crítica e ampla na formação acadêmica dos professores, fato que concorrer para mascarar a percepção do professor sobre o fenômeno. 4) Necessidade de discutir a pseudo-existência de uma educação para o lazer na educação física escolar e a concepção de mundo a ser disseminada por ela. 5) Concentração dos estudos do lazer voltados para intervenções fora do contexto escolar. 6) A existência de intervenções estatais que não atendem o lazer como categoria de direito social legítimo (apêndice do esporte),

Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é **orientada** pelo professor Dr. Aldo Antonio de Azevedo – UnB - aldoantonioaz@gmail.com Está sobre a **responsabilidade** e execução da professora Cláudia Maria de Souza Ribeiro – UnB – super.kal@uol.com.br – 81746942 – 30369326, os quais posso **contatar** a qualquer momento que julgar necessário através do telefone ou e-mail.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, **sem** receber qualquer **incentivo financeiro** e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar como **benefícios**: a vivência da autorreflexão crítica para o meu desenvolvimento pessoal e crescimento profissional. E, a possibilidade de expandir os estudos e a prática sobre o tema de forma mais consistente.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis **desconfortos** e riscos decorrentes do estudo tais como: a necessidade de marcar outra entrevista por ter excedido o tempo estimado, ausência da pesquisadora por motivo extra-ordinário

Minha **colaboração** se fará de forma **anônima**, por meio de **entrevista semi-estruturada** que acontecerá na própria instituição ou no local de maior acessibilidade para participante, deverá perdurar no máximo meia hora, a ser gravada ( ) em som e vídeo, ( ) somente som a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e seu orientador. **Estou ciente de que minha privacidade será respeitada** ao me pedirem informações relativas somente ao objetivo do estudo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou **retirar meu consentimento** a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Para tanto devo enviar email ao responsável pela pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o **livre acesso a todas as informações** e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado (a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar.

O pesquisador responsável do estudo me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

## ANEXO V TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA LICENCIANDO A

C - De uma forma bem ampla, a gente vai começar do geral, partindo de aspectos bem gerais até chegar no tema do estudo, né, que é educação para o lazer. Agora eu queria que você pensasse agora no mundo de forma bem geral. Que você retratasse o mundo atual, o mundo de hoje. Como é o mundo? Pensar assim numa forma de retrospectiva mesmo e como é esse mundo de hoje? Se você retratá-lo, fotografá-lo pra mim, o que você me trairá? "Cláudia, olha, o mundo hoje é esse pra mim". Se esse mundo é o que você esperava....

L - É o mundo tá na base do mundo competitivo onde aspectos de lazer talvez, talvez não seja tanta prioridade como era na época dos meus pais ou na época dos meus avós, onde as vivências múltiplas estavam mais presentes até na nossa vivência educacional mesmo. Hoje eu vejo que até mesmo a nossa própria educação está sendo afetada, devido a esse mundo competitivo de opções financeiras e de status social. Então não era o que eu esperava, claro, mas eu ainda acredito que isso pode ser mudado através da educação.

C - Ok. E o que você entende por lazer?

L - É uma forma saudável de você vivenciar de forma prazerosa as suas vivências físicas, emocionais, as próprias atividades mesmo, né... assim, brincadeiras, jogos, expressão corporal, movimento, dança, acho que tudo o que envolve movimento e que seja prazeroso e gratificante acho que está relacionado ao que seria lazer pra mim.

C - Isso seria lazer pra você. Como que você relaciona, se bem que você quase já falou, como você relaciona o lazer

com esse mundo competitivo, a esse mundo ambicioso...

L - Sinceramente, às vezes eu acho que o lazer, hoje, ele não está tão ligando assim. Praticar o lazer por praticar, por gostar. Eu vejo atualmente que é mais uma questão de fuga mesmo, da realidade. Como se o lazer hoje não fosse algo para acrescentar na sua vida, mas algo que lhe desse um equilíbrio para você realizar outras atividades ou sua prosseguir com a sua vida.

C - Rotina.

L - Exatamente.

C - E de forma bem geral, pensando assim que você vai sair educadora do curso, terminando o curso, você falou que essa é a sua intenção, o que você entende por educação?

L - Eu acho que educar é quando você consegue passar algum tipo de conhecimento que seja produtivo, que a pessoa consiga utilizar, absorver esse conhecimento de uma forma saudável a qual ela possa aplicar isso na sociedade que ela vive. Então isso pra mim é educar. É ensinar, transportar. É uma passagem de conhecimento da pessoa pra quem tá recebendo e de uma forma que isso seja saudável. Isso pra mim é educar.

C - E que ambiente você acha que pode acontecer a educação? Você entende que a educação pode acontecer dentro e fora da escola?

L - Com certeza, até porque eu acredito, de acordo com os meus princípios nos quais eu fui educada, que a principal educação começa de casa, no próprio lar da gente...

C - Você entende que é essa a educação informal?

L - Informal?

C - É, que essa é um dos tipos de educação informal, que acontece em casa.

L - É, eu diria. Porque a educação que nós recebemos de casa é aquela educação assim que é natural. É uma educação que vem de princípios e não por doutrinação de leis, normas ou coisas que já estão padronizadas, né, então seria uma educação indireta, eu diria assim. Porém, para mim, é a principal educação. Acho que é a base para que mais pra frente quando se entrar na escola, na creche, num ambiente acadêmico, interfere...

C - Meio institucional, você diria...

L - Exatamente, acho que o meio institucional é um complemento.

C - Também chamado de formal, né?!

L - Formal. Então, pra mim a educação formal é um complemento da educação informal, que no caso (?) tem também a educação da sociedade, a educação que você recebe da vida mesmo.

C - Em outros ambientes que não sejam o familiar.

L - Em outros ambientes que não sejam o familiar, exatamente.

C - E você diria que, baseada nessa sua ideia de educação, na ideia de lazer que você colocou que é estar num momento de prazer, que a gente se sente bem, com movimento, né, você enxerga algum aspecto educativo dentro do lazer?

L - Enxergo sim. Porque eu acho que o lazer e a educação estão totalmente ligados, porque dentro do lazer se você souber, até mesmo a questão do movimento, se você souber utilizar esse movimento, trabalhar esse movimento de

uma forma que seja produtiva e com prazer, acho que você vai estar trabalhando a educação.

C - O que você entende por produtiva?

L - Que consiga desenvolver essas habilidades, que seja, que essas habilidades, por exemplo a questão do movimento, não interfira no processo delas de capacidade motora mesmo. Quando eu falo produtivo, falo nesse sentido. Por exemplo, uma criança que de repente teve uma infância com muitas brincadeiras, com a possibilidade de ambientes diferentes... chão, por exemplo, assim. Contatos com o solo, contato com...

C - Produtivo pra pessoa que está usufruindo?

L - Pra pessoa que está exercendo, né. Então uma criança que normalmente ela tem acesso a esse meio, ela tende a desenvolver a criatividade dela, o lado emocional dela. Normalmente é mais trabalhado do que aquela criança que não pode brincar porque desde pequeno o pai está influenciando que ela tem que estudar, tem que ser alguém na vida. Então isso pode comprometer o desenvolvimento motor e psíquico.

C - E através do lazer...

L - Através do lazer você trabalha esses aspectos de forma prazerosa, isso incentiva a própria pessoa a buscar conhecimento, buscar o próprio estudo de uma forma agradável, sem ter imposição.

C - Você enxerga outra forma, outro aspecto educativo do lazer?

L - Acho que, é, eu não vejo assim, pra mim é... tudo e qualquer coisa que possa envolver a questão do lazer está implícito nesse ambiente, né. Acho que o lazer é isso, é você, de uma que, se eu pudesse resumir em uma palavra, acho que o lazer é prazer.

C - Então você me colocou que através do lazer você pode educar.

L - Com certeza. Acho que a educação através do lazer é muito mais produtiva, não só pra pessoa mas pro meio também, do que uma educação sem o lazer. Então, educação sem o lazer, pra mim, eu vejo que (barulhos) é muito padronizado, você tem que fazer aquilo e aquela é a forma de você executar aquela situação, resolver aquele problema. Através do lazer, eu acho que você pode ampliar as possibilidades de resolução, de adaptação e estimular a pessoa a buscar o próprio conhecimento dela, não a partir de algo que já tá padronizado.

C - E baseado no mundo que você me retratou no começo dessa palestra, você enxerga algum motivo pra gente educar para o lazer? E não através do lazer?

L - Eu vejo assim, porque se você educa (?) é um meio que não (?) uma gravidade. Se você pega uma criança e educa a criança para o lazer, acho que você está ensinando a criança a viver em ambientes em que ela possa encontrar, por exemplo, diversidades, pode encontrar coisas que a contrariem. Por exemplo, se uma criança entra no mundo do lazer, mas sem nenhuma educação, de repente as atitudes que ela tomou dentro desse meio, podem ser canalizadas por coisas não muito boas, né, por exemplo a questão da agressividade. Crianças tendem, nesses meios de brincadeiras, a serem agressivas umas com as outras. Então se uma criança ela não tem uma educação, ela pode achar muito bem que aquilo é normal, você bater no coleguinha quando ele não fizer algo que você queira. No lazer com uma carga educativa, ela pode muito bem saber lidar com essa situação sem prejudicar ninguém. Então

eu acho que a educação a partir do comportamento, das atitudes mesmo, de como se habilitar... porque esse momento de prazer e entender que aquele momento não é só dela e envolve outras pessoas também.

C - Vou te fazer uma provocação, você conhece alguém, adulto, criança, jovem, que não enxerga, não dá importância para o lazer?

L - Conheço. Meio que, pra ele, na verdade, ele fala que ele não dá importância para o lazer, embora eu não acredite. Porque eu vejo assim, se o lazer é algo prazeroso, então brincar necessariamente não precisa ser um lazer. A brincadeira pode ser lazer pra um e não pode ser lazer pro outro.

C - Mas você acha assim que esse seu amigo, ele teve educação para o lazer?

L - Não, ele teve educação para ser uma pessoa bem-sucedida financeiramente.

C - Ele teve educação para o trabalho.

L - Ele teve educação para o trabalho, não para o lazer. E é o que eu mais vejo hoje em dia, principalmente. Eu não sei se isso é a cultura aqui de Brasília, Brasil, sei lá, mas o que eu posso falar é que eu vejo crianças sendo moldadas para serem bem sucedidas financeiramente. (?) que eu tenho que o lazer, ahn... o lazer mesmo, de uma forma geral, ele está totalmente ligado ao status social

C - Assim, a mídia... é isso de quem vem primeiro, quem vem depois? É isso? A ligação?

L - É, porque, por exemplo, você é bem sucedido, logo você vai ter prazer na sua vida, vai ter situações de lazer. Agora você buscou o lazer...

C - Agora isso na sua concepção de lazer quer dizer, vou te atrapalhar. Você fez a ligação direta, bem sucedido tem direito ao lazer e tal. E se

for inverso? E se você não for bem sucedido?

L - Isso é o que eu vejo na sociedade, não é o que eu acredito. O que eu vejo é que se você tiver uma boa sobrecarga de lazer, eu falo isso por experiência própria, você tende a saber lidar situações diferentes, você tende a uma visão maior sobre o que é viver em uma sociedade e isso pode te auxiliar não só em questões (?) financeiramente, mas ser uma pessoa realmente de valores.

C - Mas mesmo você concordando ou não, como que você enxerga essa relação que você acabou de colocar? Eu sou bem-sucedido, eu tenho um lazer. E se eu não sou bem-sucedido, isso quer dizer que eu não tenho lazer?

L - Não, você tem lazer sim. Eu às vezes em muitos casos, eu acredito que...

C - Isso eu já tou te provocando.

L - Eu acredito, é, a sensação que eu tenho é que parece que as pessoas que têm menos condições financeiras buscam o lazer mais do que bem sucedidas...

C - Bem sucedidas à busca, né?!

L - A uma busca do status.

C - Uhum. E diante, como você poderia me colocar uma concepção de educação para o lazer. O que seria para você a educação para o lazer? Você falou que é importante... pensando na sua concepção de educação que você me deu, me fale a sua concepção de lazer.

L - Eu acho que educar para o lazer seria orientação. Acho que seria orientar o indivíduo a como adquirir o lazer, como vivenciar o lazer. Então de uma forma bem objetiva, eu acho que seria uma orientação de como você, o que você pode usufruir dentro do lazer, o que o lazer pode trazer pra sua vida, pro seu desenvolvimento,

seriam orientação de como você utilizar essa ferramenta do lazer no crescimento da sua vida.

C - E você acha que isso seria possível dentro da aula de educação física escolar?

L - Olha, sinceramente, dentro das matérias que existem, dentro da instituição eu acho que a educação física, ela, pra mim, ela é assim não é que a melhor, mas é uma das matérias que dá uma oportunidade de você vivenciar muito mais a questão do lazer. Porque as pessoas tendem a gostar mais do que envolve movimento, música, tudo o que envolve, enfim, esporte e brincadeira. Tudo isso a gente tem acesso na educação física, coisa que numa aula de português, de matemática, de química, você não teria tanto acesso. então eu vejo a educação física como um forte mesmo, como um forte ensino.

C - E pensando nas tendências abertas e fechadas no estilo de ensino, que a gente viu lá na aula, se eu chegasse assim: "Leandra, farei uma aula em tema a educação para o lazer". Por onde você começaria uma aula por esse tema?

L - Olha, primeiro começando por ensino aberto ou fechado, eu não...

C - Foi uma provocação minha.

L - Eu não consigo ver educação para o lazer em se tratando de assim, um ensino fechado. Eu acho que, pode ser que exista, mas particularmente eu não consigo ver essa possibilidade. Porque já que pra mim lazer é algo prazeroso, como trabalhar algo prazeroso com algo premeditado? Então, assim, primeiramente eu procuraria ter informações sobre com quem eu estou lidando, ou seja, que meio eu estou inserido. Será que é um meio em que os alunos tendem a gostar mais de dança? Os alunos tendem a gostar mais de esporte? E de

repente farei uma adaptação pra aplicar, fazer com que eles se interessem prática da educação física de forma prazerosa. Então...

C - Então... isso já é mais uma provocação. Você entende que tem lazer dentro da escola ou não?

L - Olha, acho que eu seria muito, acho que eu não poderia afirmar que isso não existe. Acho que existe, lazer dentro da escola. Talvez ela não seja tão valorizada ou tão trabalhada como deveria ser. Mas eu acredito que existe sim, até porque eu acredito (?) nesses oito anos dentro da instituição para a sua educação básica, nove anos, e não ter o mínimo de prazer possível. É complicado.

C - E não sua formação acadêmica, aqui na licenciatura. Você teve algum contato com alguma teoria do lazer?

L - Tive. Tanto que nós temos matérias, né, Recreação e Lazer, por exemplo. Matérias como Corporeidade a gente também trabalha assim aspectos que envolvem o nosso corpo e como ter o prazer, como o seu próprio corpo pode ser um lazer.

C - E nessas aulas, nesses debates, você teve acesso a alguma proposta de educação para o lazer?

L - É, o professor ele utilizava muito o método 'dados' (?), falava assim das questões que muitas vezes a forma como que você enxerga uma determinada situação não é bem aquilo que você achava que é, ou seja, mexia muito com a imaginação da gente, com a criatividade da gente. E o professor utilizava muito os métodos corporais pra nos ensinar essa busca pelo lazer, pelo prazer, a metodologia dele era muito voltada para a prática corporal não esporte, mas a prática em si.

C - Isso vai fazer alguma diferença quando você estiver na quadra com os alunos?

L - Eu acho que faz porque me faz entender que cada um tem a sua natureza explicar isso, saber respeitar isso e saber como lidar com essas diferenças. A partir do momento que eu conheço primeiramente como o meu corpo funciona e depois eu entendo que o corpo do meu aluno não é o mesmo meu, (?) físico, né, as atitudes. Isso me faz, é..., refletir. E como é importante você ter o conhecimento dos aspectos do meio (?)

C - E essas informações que você teve sobre o lazer, elas vão fazer alguma diferença? Você conseguiu relacionar o lazer a essas informações?

L - Com certeza faz. Até mesmo, você tinha perguntado sobre a questão da quadra. Ao entrar na quadra, posso muito bem explicar determinado esporte para os alunos como um treinamento, normas, né. Ou seja, você tem que fazer assim, tem que treinar tal e tal passo. Eu entendo sobre o

lazer, eu posso muito bem ensinar a prática de uma modalidade esportiva de forma prazerosa e criativa. E se eu não tiver o mínimo de conhecimento sobre o que é o lazer, eu não vou conseguir passar o meu conhecimento, ou seja, eu não vou conseguir educar os alunos para o lazer. E não só para o lazer, mas pra sociedade, pra vida, né.

C - Ok. Você acha que a educação para o lazer dentro da escola, ela traz benefício para a sociedade? Sociais.

L - Eu acho que ela traz benefícios sociais sim, mas acho que ela pode incomodar a política da sociedade. Ou seja, os governantes, as instituições... os eu vejo que assim, pra política, por exemplo, talvez não seria tão interessante que os alunos comessem a ter autoconhecimento, a ter... conhecimento dos seus direitos...

C - Então você entende que a educação para o lazer também traria esse benefício político?

L - Político com certeza, perfeitamente.

C - Seria o auto-conhecimento de seus direitos

L - Também, por que assim. Se você está feliz com o que você tá fazendo, você procura... (interrompi)

C - Isso não sou eu quem tá falando. Foi você que falou durante sua fala. Eu só estou confirmando pra ficar claro. Seria minha próxima pergunta quais são os benefícios políticos na educação para o lazer. Aí você já colocou iria incomodar por que ele teria consciência de seus direitos.

L - Consciência, exatamente. Um aluno consciente é um aluno crítico e talvez por ele crítico não seja interesse ter isso, desenvolver essa consciência crítica. Por que uma pessoa crítica, consequentemente ela tende a lutar pelos seus direitos. E isso pode não ser... pode incomodar o que nos chamamos a alta da política.

Fonte: Ribeiro, pesquisa de dissertação, 2011.

## ANEXO VI TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA LICENCIANDO B

- C - Eu queria que você, agora, retratasse esse mundo, falasse dele, com todos os aspectos. Esse é o mundo que você deseja, é o mundo que você pensou?
- T - Não.
- C - Por quê?
- T - Por que eu não quero viver num mundo onde só se pensa em dinheiro, num mundo capitalista ao extremo, onde destroem coisas pra conseguir um patamar, pra conseguir o que se quer. Esse não é um mundo em que eu quero viver.
- C - E o que fazer?
- T - O que fazer pra mudar? Ah, são muitos fatores, "é" muita coisa que envolvem isso. Eu acho que, a partir de um certo tempo, isso só vai aumentar. Mas, é, são pequenas coisas que pode mudar isso. Eu, assim, eu... eu entrei num curso onde não dava muito dinheiro, mas é um curso que eu posso mudar muitas coisas nas pessoas, e eu vou mudando de pouco.
- C - Aos poucos.
- T - Aos poucos.
- C - Você pensa em ir mudando as pessoas. Okey, você já esboçou isso no começo da sua fala, mas eu gostaria agora que você pensasse e me desse uma ideia, uma concepção de lazer.
- T - Bom, a minha concepção de lazer é você tá onde você gosta, onde você tem mais prazer, sem outra pessoa ta interferindo ou cobrando você por alguma coisa.
- C - Pensando nessa sua concepção de lazer e no mundo que você retratou aqui pra gente, né, num mundo onde se pensa em dinheiro. Num mundo capitalista, onde se pensa em ter, né, qual a relação que você vê do lazer, no seu ponto de vista, com esse mundo atual? Existe alguma relação? Se existe, como que é essa relação?
- T - Ó, acho que, tipo, não tem tanta relação porque você tá querendo mais dinheiro pra (?). Não são todos, mas muitas pessoas, é...
- C - A gente parou por causa do avião.
- T - É... aí, Repete a pergunta...
- C - (repete a pergunta)
- T - Acho que o lazer, agora, está mais para as coisas mecânicas... videogame, computador. Tá mais para ficar parado, fazendo alguma coisa. E isso não é o que eu curto muito ou o que eu quero pras pessoas.
- C - Você falou que o nosso mundo é mais um mundo de ter, a relação que você vê do lazer com esse mundo de ter. Seria essa? Procurar um lazer mais mecânico?
- T - É, estão procurando esse lazer mais mecânico.
- C - Okey. E o que você entende por educação? Você está na licenciatura, quando terminar, já vai sair com a licenciatura... o que você entende por educação, no geral?
- T - Educação, pra mim, é é você estar num posto onde você, sei lá, poder educar uma outra pessoa, falar coisas certas na hora certa. Não tenho muito uma ideia sobre o que seja educação na real, tipo, pra falar.
- C - Mas quando você pensa de ir pra escola pra educar uma criança, um jovem, qual é a ideia? O que eu vou fazer?
- T - Eu sempre achei que é uma coisa muito importante, que é fazer. É uma coisa complexa, não é uma coisa fácil de lidar. Mas educação pra mim não é fácil, é difícil porque a agente está mexendo com pessoas e tem sempre que estar mudando aquela pessoa, de pouquinho em pouquinho com o tanto que a gente aprendeu. A gente tem que poder passar o que a gente aprendeu pras outras pessoas
- C - Então seria mudar as pessoas através do que você aprendeu? Passando pra elas...
- T - É, não mudar, mas passar, o que eu aprendi pro próximo.
- C - O que seria o que você aprendeu? O que seriam as coisas?
- T - Ah, o que eu aprendi na vida, na faculdade... as coisas.
- C - Então seria o conhecimento?
- T - É, os conhecimentos que eu tou aprendendo né
- C - E na vida? Você aprendeu o quê?
- T - Na faculdade você aprendeu mais matéria, essas coisas, né.
- C - É, essas coisas mais filosóficas, mais eruditas, que acredita-se que vieram do que a agente chama de formal, né. E na vida...
- T - É, eu acho que a faculdade está servindo mais pra isso mesmo, pra me conceituar. Mas eu acho que na vida, a gente aprende mais com as outras convivências e tal, né, porque a agente vai... Tipo assim, eu sou muito observadora, eu observo cada um, como a pessoa está, como é que... o jeito dela e tal.
- C - As atitudes.
- T - É, as atitudes dela.
- C - Na educação informal, você traria mais, ensinaria mais, levaria o conhecimento pelas atitudes.
- T - Isso, pra poder passar pra vida delas também.
- C - Você entende isso? Que a educação (..) Você, estudando licenciatura, você colocou, agora eu vou te alfinetar, viu?! Você entende essa diferença

entre educação formal e informal?

T - Aham.

C- Entende. Você acha que as duas são válidas ou que...

T - Ah, as duas são válidas. Uma é a junção da outra. Pra mim, não existe só a educação formal ou só a informal. Pra mim, as duas são interligadas.

C - Só me confirma, pela que você me falou... pela sua ideia de educação, então as duas estariam dentro desse conceito de educação? Dentro dessa ideia, que você colocou de educação, Ok satisfetíssima. E.. tendo essa ideia de educação. Educação seria você transformar, mudar a pessoa através desses conhecimentos que você trouxe, que você produziu, desses conceitos que você pegou na faculdade e das atitudes que você viveu no dia-a-dia, atitudes e valores. É, você enxerga esse tipo de educação, esse valor da educação, dentro do lazer? O lazer teria algum aspecto educativo? Teria como, com o lazer, eu chegar nessa educação?

T - Não sei, porque como agente aqui na faculdade aprende mais sobre recreação, não sobre o lazer. Pra mim, o lazer é você tá livre, não é uma coisa tão dirigida. Não sei do lazer sendo dirigido, não tenho ideia como fazer isso, então eu não sei como que é.

C - E nesse momento que você não está sendo dirigida, vou reformular a pergunta, você acha que seria possível a pessoa estar se educando ou sendo educada? Ou seja, você veria a possibilidade da educação, como você colocou, tanto informal...

T - É, eu acho que só a informal, porque tem a interação da gente com as outras pessoas, a gente aprende mais da informal do que a formal.

C - Mas você vê essa possibilidade?

T - Aham, vejo.

C - Porque há um momento, como você falou, que você está mais... sem ser obrigado, sem ninguém, sem interferência alguma. Então a informal caberia aí?

T- É.

C - Okey. Você vê na nossa sociedade atual, no nosso mundo, algum motivo para a gente educar para o lazer?

T - Acho que sim, né, porque como eu disse: Também a gente vai estar educando aquela pessoa, porque ela vai ter aquelas interações e a educação informal que ela precisa.

C - Nesse momento, você tem essa possibilidade. Dentro dessa possibilidade, eu te pergunto: qual é a sua concepção de educação para o lazer? Como você pensaria um educar para o lazer?

T - Não tenho nem... (devagando) Sei lá. Acho mesmo que é, que traria uma solução de problemas, talvez... do mesmo jeito, eu vou estar interferindo. Pra mim, sei lá, pra mim um lazer é você estar se orientando, não estar "ah, você tem que fazer isso".

C - Sim, mas olha bem, eu falei sobre um educar para o lazer. Não quer dizer que eles vão estar num momento de lazer, brincando. Posso estar ou posso não estar, isso é o que estou te perguntando. Sua concepção seria a de que eu estou educando fora de um momento de lazer. Não é, você não concebe educar para o lazer dentro de um momento de lazer. É isso?

T - Uhum.

C - Mas você acha que, fora do momento de lazer, teria como educar para o lazer?

T - Ah, acho que sim. Tem.

C - Ou não precisa? Você acha que... eu estou te cutucando, te provocando. Quando você acha que o lazer é uma coisa não diretiva... não precisa? Não precisa ninguém estar

educando, não precisa ninguém estar direcionando...

T - Ah, acho que tudo tem que ter uma direção, né?! Acho que muitas pessoas não vão aprender do nada. Tem que, tem que ter uma direção assim.

C - Você conhece pessoas - aí também vem uma outra provocação -, que não conseguem vivenciar o lazer?

T - Se eu conheço?

C - É, ou já ouviu falar? Você acha que essas pessoas precisam ser educadas para o lazer?

T - Precisam.

C - Você acha que isso faria alguma diferença para elas?

T - Ah, faria sim.

C- Fala um pouco dessas pessoas?

T- Ah, a pessoa que tipo, vai pro lugar só pensando em fazer coisa errada: "Ah, eu só vou me divertir se eu fizer isso". Eu acho que não é muito bem por esse modo, né?! Tem que também fazer o lazer delas, a diversão delas de uma forma saudável.

C - Sim, então seria, como você falou anteriormente, seria estar passando as atitudes, os valores também para o lazer, naquele momento de lazer. Ok. É, você já quase que me falou, mas eu vou confirmar tá bom? Pra ver se é isso mesmo. Vc acha possível, qual é a sua... o seu posicionamento do educar para o lazer dentro da lógica da Educação Física e escolar.

T - Qual é o meu posicionamento em educar?

C - Qual é o teu posicionamento, é. Isso é possível?

T - Ah nãoooo... Como eu falei, é possível sim. Mas..., mostrando todos aqueles valores, eh... ensinando a pessoa daquela forma saudável de vivenciar o lazer. Isso, como ehhh agora saber como eu vou fazer isso é meio difícil de falar... na escola aí é mais, tipo assim, ensinar um grupo fora, entendeu?! Na escola eu não nãoooo tenho

muito a ideia de praticar o lazer na escola.

C - Sim, praticar o lazer eu também acho difícil. Acho impossível, esse é o meu ponto de vista. Agora, e educar pro lazer? Tipo, se eu chegasse assim: Talita, você tá aí com essa galera na quadra, amanhã você vai fazer com eles uma aula cujo tema é educação para o lazer, você vai educar eles para o lazer.

T - Não faço nem ideia de como fazer isso.

C - Nem por onde deve começar?

T - (risos) De jeito nenhum

C - Era essa a pergunta. Avião de novo vamos ficar caladas.....

C - Na licenciatura aqui da sua formação, que nem você já me falou, você teve a matéria "Recreação e Lazer", no primeiro semestre de 2008. Você teve acesso? Né, o professor trouxe, vocês debateram, conversaram,

falaram sobre as teorias do lazer? Sobre assim...

T - Ah, teoria ele falou sim, né?! A gente estudou muito sobre teoria. No meu modo de ver, a gente não estudou muito a parte prática.

C - Era isso o que eu ia perguntar agora. Propostas práticas de educação para o lazer, você teve acesso?

T - Não. Por isso que eu não sei, né, como é que eu vou passar isso.

C - Uhum, mas a teoria chegou?

T - É, teoria assim, pra gente aprender a, praticar na prova, sim.

C - E isso faz alguma diferença? Faria? Você ter acesso à teoria e às propostas?

T - Acho que sim. Talvez ia me garantir uma direção maior no que eu devo fazer.

C - Pelo menos um norte né?! (Pausa) Se houvesse, digamos nas escolas, que aqui o meu foco é escola, um trabalho feito

com esse tema de educação para o lazer, se esse tema fosse trabalhado nas escolas, como é trabalhado o esporte, por exemplo... como é trabalhado o atletismo, você acha que isso traria algum benefício para a sociedade de forma no aspecto social e político?

T - Ah, tipo, com certeza e tal, porque não deve só trabalhar esportes. A gente também tem que educar, é, os alunos também na escola, essa parte aí mais informal. Porque a gente tem mais interação com os alunos, a gente tem que saber educar elatambém pro lazer. Ehh,,,,

C - Não só através do esporte... Alguma dúvida alguma pergunta? .....

T - Não....

Fonte: Ribeiro, pesquisa de dissertação, 2011.

**QUADRO I - Passos realizados para pesquisa sobre educação para o lazer na literatura nacional de Educação física.**

<b>1 PASSO BANCO DADOS</b>  EBSCO 4 ILLUMINA 5 BIREME 5 WILSON 0 <b>14</b>	<b>2 PASSO CAMPO BUSCA</b>  NUTESES 12 SEBRADI 4 CEV 13 ENFEFE 17 46	<b>3 PASSO ABA TEXTO COMPLETO</b>  Cinergis, 0 Conexões 11 Licere, 16 Motricidade, 8 Movimento, 7
<b>4 PASSO ABA RESUMO</b>  <b>GOOGLE 36</b> <b>BC Capes 29</b> <b>65</b>	<b>5 PASSO TELA INICIAL BCE</b>  <b>BDTD 11</b> <b>11</b>	Mundo da Saúde 0 RBCM 8 RBPS 0 R Mackenzie 4 R Paulista 3 <b>57</b>
<b>6 PASSO ESTUDO DE BRAZ E PEIXOTO 159</b> <b>159</b>	<b>TOTAL DE ESTUDOS DE INTERESSE</b> 1 PASSO 14 2 PASSO 46 3 PASSO 57 4 PASSO 65 5 PASSO 11 6 PASSO 159 <b>352</b>	

Fonte: Ribeiro, pesquisa de dissertação, 2011.

## QUADRO II - Grelha inicial de categorias

CATEGORIA 1 PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES DE MUNDO E SOCIEDADE			
UC	Retratações do mundo de hoje	I	F
UR	concordância com o mundo retratado	26	0
UR	discordância com o mundo retratado	27	16
UR	desigualdade social	5	4
UR	desigualdade econômica	1	12
UR	desigualdade educacional	30	1
UR	problemas pessoais	3	1
UR	violência	84	7
UR	alteridade humana	85	6
UR	distanciamento dos valores humanitários	88	2
UR	agravantes ambientais	127	2
UR	competitividade financeira e social	128	2
UR	contradições culturais	129	1
UC	Meios de mudar a situação mundial retratada	I	F
UR	posição favorável de mudar o mundo	31	16
UR	posição desfavorável de mudar o mundo	32	0
UR	mudanças a partir de ações individuais	74	10
UR	mudanças a partir de um nova ordem social	75	0
UR	mudar a partir das ações coletivas das pessoas em geral	86	4
UR	mudar a partir de ações governamentais	87	4
UR	mudar a partir da intervenção divina	89	1
UR	amor fraternal	90	1
UR	interesses das pessoas umas pelas outras	76	2
UR	condições de igualdade econômica	28	3
UR	acesso igual à educação	29	5
UC	Mundo retratado e sua relação com o lazer	I	F
UR	entendimento de não haver essa relação	78	5
UR	questões de classe social	33	0
UR	condição sócio-econômica	34	2
UR	distribuição de tempo	41	2
UR	necessidade de descanso	42	1
UR	tempo de obrigações	45	1
UR	aspecto monopolizante do trabalho	79	3
UR	aproveitamento do tempo descompromissado	46	3
UR	relação de consumo	91	4
UR	desligamento do mundo, diversão	92	2
UR	acesso de uma	93	1

	classe ao lazer e outra não		
UR	retrocesso na qualidade e quantidade de vivências	94	2
UR	abandono do lazer	95	1
UR	foco na competição	96	1
UR	o entendimento de haver essa relação	68	3
UR	a obrigatoriedade de vivenciar o lazer	69	2
UR	a degradação do meio ambiente	129	1
CATEGORIA 2 NOÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO			
UC	Concepção de Educação construída na formação	I	F
UR	educação restrita a uma ação	80	10
UR	educação ampliada a várias ações.	81	3
UR	diferenciação ente ed. formal e informal	82	9
UR	não diferencia ed. formal de informal	102	3
UR	reconhece a conexão entre ed. formal e informal	97	9
UR	não reconhece a conexão entre ed. formal e informal	103	4
UR	transmissão de conhecimentos gerais	2	2
UR	transmissão de conhecimentos formais	4	5
UR	transmissão de conhecimentos informais	48	1
UR	transmissão de valores	99	1
UR	aprendizagem de habilidades	100	1
UR	aprendizagem de valores	101	2
UR	a troca de conhecimentos, valores, cultura	104	4
UR	o professor	6	0
UR	duvida entre ed. formal e informal.	130	5
UR	educação restrita a duas ações	131	6
UR	aprendizagem de cultura	132	1
UR	a formação do cidadão	133	2
CATEGORIA 3 NOÇÕES SOBRE O LAZER			
UC	Concepção de Lazer construída na formação	I	F
UR	lazer sinônimo das atividades de lazer	22	4
UR	lazer sinônimo de ócio	106	1
UR	lazer como sinônimo de diversão	108	3
UR	lazer sinônimo de fazer o que gosta	35	3
UR	lazer sinônimo de trabalho prazeroso	38	3
UR	lazer sinônimo de lúdico	47	0
UR	lazer sinônimo de tudo que dá prazer	105	10
UR	lazer sinônimo de ações voltadas para o bem estar	107	4
UR	lazer sinônimo de descontração	44	2
UR	Baseada somente em um aspecto do lazer	150	5
UR	Baseada em dois aspectos do lazer	151	10
UR	Baseada em mais dois	152	1

	aspectos do lazer		
UR	lazer sinônimo de descanso das obrigações	40	1
UR	sinônimo de fuga da obrigações ou de seu fator negativo	77	3
UR	lazer sinônimo de tempo livre de obrigações, imposições	39	5
UR	a relação tempo livre de trabalho	37	2
UR	lazer sinônimo de tudo que se faz no tempo livre	36	1
UR	lazer sinônimo de tempo para pensar	43	0
UC	Noções sobre os aspectos educativos do lazer.	I	F
UR	reconhecimento a existência desses aspectos	50	11
UR	desconhecimento a existência desses aspectos	51	3
UR	focalização no lazer funcionalista	13	13
UR	focalização no lazer crítico	14	2
UR	direcionado para educação através do lazer (pelo lazer)	53	14
UR	direcionado para a ed. onde o lazer é o objeto (para o lazer)	54	1
UR	envolve a forma de educar	18	2
UR	envolve a diversão - brincar	9	4
UR	propicia a relação com ambiente	52	0
UR	relativo ao conhecimento específico sobre lazer	8	1
UR	relativo ao lúdico	21	1
UR	relativo a relação do valor educativo do lazer e a cultura	55	0
UR	relativo as preferências do tipo de lazer	56	2
UR	envolve a importância do lazer	109	1
UR	dúvida em reconhecer os aspectos	134	3
UR	envolve a formação de valores	135	4
UR	envolve a educação para o trabalho	136	2
UR	envolve o autoconhecimento	137	1
UR	envolve a capacidade de contemplação	138	2
UR	envolve a formação de bons hábitos	139	1
UC	Conhecimentos gerais sobre lazer construídos na formação	I	F
UR	abordagem inexistente	10	2
UR	abordagem foi reduzida	19	8
UR	abordagem adequada	20	5
UR	falta de lembranças	65	4
UR	redução do conhecimento a atividades lúdicas em geral.	66	5
UR	a abordagem focalizada em teorias e concepções do lazer	67	10
UR	atividades esportivas	140	0
UR	abordagem focalizada em teoria e praticas.	141	0

Fonte: Ribeiro, pesquisa de dissertação, 2011.

## Continuação Quadro II Grelha inicial de categorias

CATEGORIA 4 NOÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO PARA O LAZER			
UC	A necessidade da educação para o lazer na sociedade	I	F
UR	discordância com a possibilidade de educar para o lazer	11	0
UR	concordância com a possibilidade de educar para o lazer	57	14
UR	a necessidade focada no lazer em si próprio	12	5
UR	a necessidade focada no lazer como meio de outra metas	15	10
	dúvida sobre essa possibilidade.	142	2
UR	concepção direta	115	6
UR	concepção indireta	114	10
UC	Concepção de educação para o lazer construída na formação		
UR	transmitir atividades de lazer variadas	110	4
UR	transmitir ideias de lazer lícito e ilícito	111	2
UR	instruir a divisão de tempo	113	2
UR	orientar o uso do tempo livre	58	5
UR	orientar a interação sem competição	114	1
UR	disponibilizar tempo de não trabalho	115	3
UR	refletir sobre o lazer por si só	112	6
UR	sinônimo de Educação para o lazer com educação pelo lazer	60	9
UR	incentivar descobertas de novas formas de lazer	143	1
UR	orientar a dosagem do consumo do lazer pago	144	2
UR	estimular e orientar para o usufruto do lazer por si só.	145	3
CATEGORIA 5 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO PARA O LAZER NA ED. FISICA ESCOLAR			
UC	A possibilidade de educar para o lazer na aula de educação física escolar.	I	F
UR	posição favorável educar para o lazer na aula	16	16
UR	posição desfavorável educar para o lazer na aula	17	0
UC	Enfoque usado na formação sobre a relação Ed. para o lazer e EF		
UR	presença de uma proposta de educar para o lazer	64	5
UR	ausência de uma proposta de educar para o lazer	29	8
UR	nenhum acesso as informações ed. para o lazer	122	3
UR	pouco acesso as informações ed. para	121	7

	o lazer		
UR	bom acesso as informações ed. para o lazer	119	5
UR	o acesso ser relevante e necessário o para o futuro docente	124	14
UR	o acesso ser irrelevante para o futuro docente		1
UR	focar as ações somente em práticas lúdicas	123	7
UR	por não terem tido acesso não opinaram	156	3
UC	Enfoque da educação para o lazer na aula de EFE.	I	F
UR	a incapacidade de planejar a aula	116	2
UR	a dificuldade de pensar a aula	118	9
UR	ausência de relutância em pensar a aula	157	5
UR	focalização no lazer como objeto	59	5
UR	focalização no lazer como veículo	63	9
UR	focalização em atividades práticas da própria aula por ser lúdica	61	9
UR	focalização em discussões o lazer como objeto	62	7
UR	focalizar a aula em práticas fora do contexto escolar	117	0
UC	Presença da educação para o lazer na aula de EFE e sua relação com transformações sociais e política benéficas.	I	F
UR	concordância em favorecer benefícios sociais	23	16
UR	discordância em favorecer benefícios sociais	70	0
UR	concordância em favorecer benefícios políticas	24	13
UR	discordância em favorecer benefícios políticas	72	0
UR	Focalização em mudanças sociais	153	10
UR	Focalização em mudanças políticas	154	5
UR	Focalização em mudanças que abrangem a duas esferas	155	9
UC	Aspectos sociais e educação para o lazer	I	F
UR	mudança da visão individual de humanidade	71	2
UR	mudança de comportamento referente a valores	73	4
UR	mudanças na concepção da EF	25	0
UR	mudanças na qualidade de vida	148	2
UR	mudanças na relação lazer e saúde	26	2
UC	Aspectos políticos e educação para o lazer	I	F
UR	mudanças nas condições	74	1

	econômicas		
UR	mudanças nos espaços de lazer	27	3
UR	mudanças no acesso ao conhecimento dos direitos	149	1
UC	Aspectos político-sociais educação para o lazer		
UR	mudança da visão do sistema	146	1
UR	mudança no aumento da valorização do lazer	147	3
UR	mudanças na relação de trabalho alienado	83	2
UR	sobe mudança se sinônimo de eliminação da violência	120	2
UR	mudança focalizada na recuperação das forças	126	1

Fonte: Ribeiro, pesquisa de dissertação, 2011.

**UC** – Unidade de Contexto  
**UR** – Unidade de Registro  
**I** – Indicador  
**F** - Frequência

## QUADRO III – Grelha final de categorias

CATEGORIA 1 PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES DE MUNDO E SOCIEDADE			
UC	Retratações do mundo de hoje	I	F
UR	discordância com o mundo retratado	27	16
UR	desigualdade econômica	1	12
UR	violência	84	7
UR	alteridade humana	85	6
CATEGORIA 2 NOÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO			
UC	Meios de mudar a situação mundial retratada	I	F
UR	posição favorável de mudar o mundo	31	16
UR	mudanças a partir de ações individuais	74	10
UR	acesso igual à educação	29	5
UR	condições de igualdade econômica	28	3
UC	Mundo retratado e sua relação com o lazer	I	F
UR	entendimento de haver dúvidas nessa relação	78	5
UR	entendimento de haver essa relação	68	11
UR	aspectos monopolizantes do trabalho	79	3
UR	aproveitamento do tempo descompromissado	46	3
UR	relação de consumo	91	4
UC	Concepção de Educação construída na formação	I	F
UR	educação restrita a uma ação	80	10
UR	educação ampliada a várias ações.	82	1
UR	educação restrita a duas ações	131	5
UR	diferenciação ente ed. formal e informal	82	9
UR	reconhece a conexão entre ed. formal e informal	97	9
UR	não reconhece a conexão entre ed. formal e informal	103	4
UR	transmissão de conhecimentos formais	4	5
UR	troca de conhecimentos, valores, cultura	104	4
UR	duvida entre ed. formal e informal.	130	5
CATEGORIA 3 NOÇÕES SOBRE O LAZER			
UC	Concepção de Lazer	I	F
UR	sinônimo das atividades de lazer (aspecto atividade)	22	4
UR	sinônimo de tudo que dá prazer e bem-estar(aspecto	105	10

UR	atitude)		
UR	sinônimo de tempo livre de obrigações, imposições ( tempo)	39	5
UR	Baseada em dois aspectos gerais do lazer	151	10
UC	Noções sobre os aspectos educativos do lazer.	I	F
UR	reconhecimento a existência desses aspectos	50	11
UR	focalização no lazer funcionalista	13	13
UR	direcionado para educação através do lazer (pelo lazer)	53	14
UR	envolve a diversão - brincar	9	4
UR	envolve a formação de valores	135	4
UC	Conhecimentos gerais sobre lazer construídos na formação	I	F
UR	abordagem foi reduzida	19	8
UR	abordagem adequada	20	5
UR	abordagem inexistente	10	2
UR	redução do conhecimento a atividades lúdicas em geral.	66	5
UR	a abordagem focalizada em teorias e concepções do lazer	67	10
CATEGORIA 4 NOÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO PARA O LAZER			
UC	A necessidade da educação para o lazer na sociedade	I	F
UR	concordância com a possibilidade de educar para o lazer	57	14
UR	dúvida sobre essa possibilidade.	142	2
UR	a necessidade focada no lazer como meio de outra metas	15	10
UR	concepção direta	115	6
UR	concepção indireta	114	10
UC	Concepção de educação para o lazer construída na formação	I	F
UR	orientar sobre o uso do tempo livre	58	5
UR	refletir sobre o lazer por si só	112	6
UR	sinônimo de educar pelo lazer	60	9
CATEGORIA 5 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO PARA O LAZER NA ED. FISICA ESCOLAR			
UC	A possibilidade de educar para o lazer na aula de educação física escolar.	I	F
UR	posição favorável educar para o lazer na aula	16	16
UC	Enfoque da formação sobre a relação Ed. para o lazer e EF	I	F
UR	ausência de uma proposta de educar	29	8

UR	para o lazer		
UR	presença de uma proposta de educar para o lazer	64	5
UR	por não terem tido acesso não opinaram	156	3
UR	nenhum acesso as informações ed. para o lazer	122	3
UR	pouco acesso as informações ed. para o lazer	121	7
UR	bom acesso as informações ed. para o lazer	119	5
UR	o acesso ser relevante e necessário para o futuro docente	124	14
UR	Foco das ações somente em práticas lúdicas	123	7
UC	Enfoque da educação para o lazer na aula de EFE.	I	F
UR	a incapacidade de planejar a aula	116	2
UR	a dificuldade de pensar a aula	118	9
UR	ausência de relutância em pensar a aula	157	5
UR	focalização no lazer como objeto	59	5
UR	focalização no lazer como veículo	63	9
UR	focalização em atividades práticas da própria aula por ser lúdica	61	9
UR	focalização em discussões o lazer como objeto	62	7
UR	focalizar a aula em práticas fora do contexto escolar	117	0
UC	Presença da educação para o lazer na aula de EFE e sua relação com transformações sociais e política benéficas.	I	F
UR	concordância em favorecer benefícios sociais	23	16
UR	concordância em favorecer benefícios políticos	24	13
UR	Não emitiram opinião sobre benefícios políticos	72	3
UR	Focalização em mudanças sociais	153	10
UR	Focalização em mudanças políticas	154	5
UR	Focalização em mudanças que abrangem a duas esferas	155	9
UC	Aspectos sociais e educação para o lazer	I	F
UR	mudança de comportamento referente a valores	73	4
UC	Aspectos políticos e educação para o lazer	I	F
UR	mudanças nos espaços de lazer p	27	3
UC	Aspectos político-sociais educação para o lazer	I	F
UR	mudança no aumento da valorização do lazer	147	3

Fonte: Ribeiro, pesquisa de dissertação, 2011.

UC – Unidade de Contexto  
UR – Unidade de Registro  
I – Indicador  
F - Frequência

## QUADRO IV – Percentagem grelha final de categorias

CATEGORIA 1 PERSPECTIVAS E CONCEPÇÕES DE MUNDO E SOCIEDADE		
UC	Retratações do mundo de hoje	% F
UR	discordância com o mundo retratado	100%
UR	desigualdade económica	75%
UR	violência	44%
UR	alteridade humana	38%
UC	Meios de mudar a situação mundial retratada	% F
UR	posição favorável de mudar o mundo	100%
UR	mudanças a partir de ações individuais	63%
UR	acesso igual à educação	31%
UR	condições de igualdade económica	19%
UC	Mundo retratado e sua relação com o lazer	% F
UR	entendimento de haver dúvidas nessa relação	31%
UR	entendimento de haver essa relação	69%
UR	aspectos monopolizantes do trabalho	19%
UR	aproveitamento do tempo descompromissado	19%
UR	relação de consumo	25%
CATEGORIA 2 NOÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO		
UC	Concepção de Educação construída na formação	% F
UR	educação restrita a uma ação	63%
UR	educação ampliada a várias ações.	6%
UR	educação restrita a duas ações	31%
UR	diferenciação ente ed. formal e informal	56%
UR	reconhece a conexão entre ed. formal e informal	56%
UR	não reconhece a conexão entre ed. formal e informal	25%
UR	transmissão de conhecimentos formais	31%
UR	troca de conhecimentos, valores, cultura	25%
UR	duvida entre ed. formal e informal.	31%
CATEGORIA 3 NOÇÕES SOBRE O LAZER		
UC	Concepção de Lazer	% F
UR	sinónimo das atividades de lazer (aspecto atividade)	25%
UR	sinónimo de tudo que dá prazer e bem-estar(aspecto atitude)	98,8%
UR	sinónimo de tempo livre de obrigações, imposições ( tempo)	31%
UR	Baseada em dois aspectos gerais do lazer	63%

UC	Noções sobre os aspectos educativos do lazer.	% F
UR	reconhecimento a existência desses aspectos	69%
UR	focalização no lazer funcionalista	81%
UR	direcionado para educação através do lazer (pelo lazer)	88%
UR	envolve a diversão - brincar	25%
UR	envolve a formação de valores	25%
UC	Conhecimentos gerais sobre lazer construídos na formação	% F
UR	abordagem foi reduzida	50%
UR	abordagem adequada	31%
UR	abordagem inexistente	13%
UR	redução do conhecimento a atividades lúdicas em geral.	31%
UR	a abordagem focalizada em teorias e concepções do lazer	63%
CATEGORIA 4 NOÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO PARA O LAZER		
UC	A necessidade da educação para o lazer na sociedade	% F
UR	concordância com a possibilidade de educar para o lazer	88%
UR	dúvida sobre essa possibilidade.	13%
UR	a necessidade focada no lazer como meio de outra metas	63%
UR	concepção direta	38%
UR	concepção indireta	63%
UC	Concepção de educação para o lazer construída na formação	% F
UR	orientar sobre o uso do tempo livre	31%
UR	refletir sobre o lazer por si só	38%
UR	sinónimo de educar pelo lazer	56%
CATEGORIA 5 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO PARA O LAZER FISICA ESCOLAR		
UC	A possibilidade de educar para o lazer na aula de educação física escolar.	% F
UR	posição favorável educar para o lazer na aula	100%
UC	Enfoque da formação sobre a relação Ed. para o lazer e EF	% F
UR	ausência de uma proposta de educar para o lazer	50%
UR	presença de uma proposta de educar para o lazer	31%
UR	por não terem tido acesso não opinaram	19%
UR	nenhum acesso as informações ed. para o lazer	19%
UR	pouco acesso as informações ed. para o lazer	44%

UR	bom acesso as informações ed. para o lazer	31%
UR	o acesso ser relevante e necessário para o futuro docente	88%
UR	Foco das ações somente em práticas lúdicas	44%
UC	Enfoque da educação para o lazer na aula de EFE.	% F
UR	a incapacidade de planejar a aula	13%
UR	a dificuldade de pensar a aula	56%
UR	ausência de relutância em pensar a aula	31%
UR	focalização no lazer como objeto	31%
UR	focalização no lazer como veículo	56%
UR	focalização em atividades práticas da própria aula por ser lúdica	56%
UR	focalização em discussões do lazer como objeto	44%
UR	focalizar a aula em práticas fora do contexto escolar	0%
UC	Presença da educação para o lazer na aula de EFE e sua relação com transformações sociais e política benéficas.	% F
UR	concordância em favorecer benefícios sociais	100%
UR	concordância em favorecer benefícios políticos	81%
UR	Não emitiram opinião sobre benefícios políticos	19%
UR	Focalização em mudanças sociais	63%
UR	Focalização em mudanças políticas	31%
UR	Focalização em mudanças que abrangem a duas esferas	56%
UC	Aspectos sociais e educação para o lazer	% F
UR	mudança de comportamento referente a valores	25%
UC	Aspectos políticos e educação para o lazer	% F
UR	mudanças nos espaços de lazer	19%
UC	Aspectos político-sociais educação para o lazer	% F
UR	mudança no aumento da valorização do lazer	19%

Fonte: Ribeiro, pesquisa de dissertação, 2011.

UC – Unidade de Contexto  
UR – Unidade de Registro  
% F – Percentual de Frequência

**QUADRO V – CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER EM DESTAQUE NA LITERATURA DE EDUCAÇÃO FÍSICA - DÉCADA DE 70**

	IDEIA EDUCATIVA DO LAZER PREDOMINANTE	CONCEPÇÕES DE LAZER	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER	Autores Destaques ou com obras com referência direta sobre educação para o lazer
Década de 70  Ocorreu a propagação do programa “Esporte para todos”. Período de repressão política. (GUTIERREZ; ALMEIDA, 2005). Período da Ditadura Militar (PEIXOTO, 2007).	Educar para o lazer enquanto meio para outros fins. (Educação para o lazer através da recreação de cunho funcionalista)  Baseada na visão funcionalista de lazer.	““[...] espaço de tempo não comprometido, do qual podemos dispor livremente, porque já cumprimos nossas obrigações de trabalho e de vida” (MEDEIROS, 1975 p,3)  “Tempo livre para cultivar projetos pessoais... aprender a ser” (Medeiros, 1976, p. 11).	“[...] usar construtivamente o seu vagar. [...] ampliar horizontes, enriquecer vivências e desenvolver hábitos de participação ativa em ocupações prazerosas, destinadas apenas aos momentos de folga [...] muitos aproveitam bem o lazer [...] outros buscam entretenimentos prejudiciais, seja para si próprio, seja para os outros. [...]”. (MEDEIROS, 1976, p. 14, 2009).  “[...] Estimular, e orientar a população ao aproveitamento salutar e construtivo do lazer [...] no qual a atividade de recreação predomine.” (Medeiros, 2008 p. 23 apud LIMA, 2009)	Ethel Bauzer Medeiros  Referências:  O município e a recreação. 1976. O lazer no planejamento urbano. 1975. Entrevistas concedidas por Ethel Bauzer Medeiros em sua residência a João Franco Lima em 2008. In: LIMA, João Franco. , 2009.
Década de 70	Educar para o lazer enquanto meio para outros fins. (Educação para o lazer através da recreação de cunho funcionalista)  Baseada na visão funcionalista de lazer.	“Lazer é a harmonia individual entre a atitude, o desenvolvimento integral e a disponibilidade de si mesmo. É um estado mental ativo associado a uma situação de liberdade, de habilidade e de prazer” (GAELZER, 1979 p. 54)	“[...] formar uma consciência individual para as forma de agir [...] uma atitude que os ajude a reger suas iniciativas e guie sua conduta, uma disposição para as respostas às motivações e necessidades [...] de equilibrar suas tarefas profissionais e todas as solicitações de um mundo neurotizante com o convívio renovador quer com os homens quer com a natureza [...] difundindo instalações de Recreação . [...]” Gaelzer (1979)	Lenea Gaelzer  Referências: <i>Lazer: Bênção ou maldição?</i> 1979.  <i>Ensaio à liberdade: uma introdução ao estudo da educação para o tempo livre.</i> , 1985.

Fonte: Ribeiro, pesquisa de dissertação, 2011.

**QUADRO VI – CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER EM DESTAQUE NA LITERATURA DE EDUCAÇÃO FÍSICA - DÉCADA DE 80**

	IDEIA EDUCATIVA DO LAZER PREDOMINANTE	CONCEPÇÕES DE LAZER	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER	Autores Destaques ou com obras com referência direta sobre educação para o lazer
Década de 80  Redemocratização com resgate da cultura popular e engajamento político. (GUTIERREZ; ALMEIDA, 2005). Reformulação do capitalismo (globalização). Crescimento da indústria cultural (fim da censura). Abertura política. (PEIXOTO, 2007).	Educar para o lazer enquanto objeto de educação e manutenção da ordem vigente. (Educação para o lazer através de vários conteúdos do lazer focados no seu valor compensatório)  Baseada na visão funcionalista de lazer.	[...] como uma ocupação não-obrigatória, de livre escolha do indivíduo que a vive, e cujos valores propiciam condições de recuperação psicossomática e de desenvolvimento pessoal e social” (REQUIXA, 1980)	Considerou como um importante instrumento a fim de preparar para uma vida em que houvesse equilíbrio entre trabalho e lazer. Vislumbrou a Educação para o Lazer como meio de antecipar tal fenômeno através da aprendizagem de como usar o “tempo livre” e das mais variadas atividades, e, ao mesmo tempo, auxiliar o esquema educacional.	Renato Requixa  Obra : Sugestão de diretrizes para uma política nacional de lazer., 1980.  MARCELLINO, Nelson Carvalho. <i>Lazer e Humanização</i> . , 1983.
	IDÉIA EDUCATIVA DO LAZER	Concepções de Lazer	Concepções de Ed. para o Lazer	Autores Destaques
Década de 80	Educar para o lazer enquanto objeto de educação e manutenção da ordem vigente. (Educação para o lazer através da Pedagogia da Animação)  Baseada na visão crítica de lazer com caráter reformista	É entendido como “a cultura compreendida no seu sentido mais amplo, vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante, como traço definidor, é o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A “disponibilidade de tempo” significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa.” (MARCELLINO, 2000).	Consistiu em difundir o significado do lazer a partir de seus próprios valores e funções, esclarecer sua importância, incentivar a participação, e transmitir informações para desenvolvê-lo ou aperfeiçoá-lo, estimulando a passagem de níveis mais simples aos mais complexos, para o alcance de uma consciência crítica e criativa na prática, no consumo, na produção e na contemplação do lazer.	Nelson C. Marcellino Referências:  <i>Lazer e Humanização</i> – 1983 - 1995  <i>Lazer e Educação</i> – 1987-2000  Problemática da Educação Física – Pedagogia para as séries iniciais – 1989.

Fonte: Ribeiro, pesquisa de dissertação, 2011.

## QUADRO VII – CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER EM DESTAQUE NA LITERATURA DE EDUCAÇÃO DE 90

	IDEIA EDUCATIVA DO LAZER PREDOMINANTE	CONCEPÇÕES DE LAZER	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER	Autores Destaques ou com obras com referência direta sobre educação para o lazer
Década de 90 Propagação da globalização, instauração da política neoliberal. Privatização crescente. Menor atuação do poder público na esfera social. Aumento da exclusão social e desemprego. (GUTIERREZ; ALMEIDA, 2005).	Educar para o lazer enquanto objeto de educação e manutenção da ordem vigente. (Educação para o lazer através da recreação e do resgate do lúdico)  Baseada na visão funcionalista de lazer.	“O lazer se traduz por uma dimensão privilegiada da expressão humana dentro de um tempo conquistado, materializada através de uma experiência pessoal criativa, de prazer e que não se repete no tempo/espaço, cujo eixo principal é a ludicidade. Ela é enriquecida pelo seu potencial socializador dor e determinada, predominantemente, por uma grande motivação intrínseca e realizada dentro de um contexto marcado pela percepção de liberdade. É feita por amor, pode transcender a existência e, muitas vezes, chega a aproximar-se de um ato de fé. Sua vivência está relacionada diretamente às oportunidades de acesso aos bens culturais, os quais são determinados, via de regra, por fatores sócio-político-econômicos e influenciados por fatores ambientais (BRAMANTE, 1998 p. 09).	De forma indireta, seria compreender e vivenciar a importância do lazer através do resgate do lúdico, para não se perderem. Seria ampliar o repertório de experiências diversificadas dentro dos vários conteúdos culturais do lazer.	Antônio Carlo Bramante  Referências: Recreação e Lazer: o futuro em nossas mãos – 1993  Lazer: concepções e significados. 1998.
Década de 90	Educar para o lazer enquanto objeto da educação e manutenção da ordem vigente. (Educação para o lazer através do auto-aprendizado, experimentação, aulas teóricas e orientações)  Baseada na visão funcionalista de lazer.	“Lazer se refere a uma área específica da experiência humana com seus próprios benefícios, incluindo liberdade de escolha, criatividade, satisfação, diversão e aumento de prazer e felicidade. [...] é um meio de desenvolvimento pessoal, social e econômico [...] é um produto cultural e industrial que gera empregos, bens e serviços [...] é um direito humano básico [...] promove a saúde e bem-estar geral [...] é um recurso para melhorar a qualidade de vida [...] insatisfação crescente, tédio, falta de atividade física, falta de criatividade e alienação na vida cotidiana das pessoas.” (WRLA, 1993 p 1)	Sua visão de Educação para o Lazer consistiu em: “um processo de aprendizagem contínuo que incorpora o desenvolvimento de atitudes, valores, conhecimentos, aptidões e recursos de lazer” (ibidem, p.2).	WRLA  Referências: Carta Internacional do de Educação para o Lazer - 1993

Fonte: Ribeiro, pesquisa de dissertação, 2011.

**Continuação QUADRO VII - CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER EM DESTAQUE NA LITERATURA DE EDUCAÇÃO FÍSICA - DÉCADA DE 90**

	IDEIA EDUCATIVA DO LAZER PREDOMINANTE	CONCEPÇÕES DE LAZER	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER	Autores Destaques ou com obras com referência direta sobre educação para o lazer
Década de 90	Educar para o lazer enquanto objeto de educação e manutenção da ordem vigente. (Educação para o lazer através da co-educação voltada para temas sobre o lazer)  Baseada na visão funcionalista de lazer.	“Lazer é a forma mais buscada de ocupação desse tempo livre, seja para se divertir, seja para repousar, seja para se autodesenvolver por meio de conversa, da leitura, do esporte etc.” p. 33 “Essa parte do tempo livre dedicada ao entretenimento e diversão é o que se chama de tempo de lazer”. P. 32	“[...] aprender a utilizar o tempo de lazer em atividades que propiciem o necessário retorno de satisfação...” (ibidem p. 12). “... tornar as pessoas mais aptas para desfrutar adequadamente de um tempo livre novo, criado pela primeira vez na história da civilização, que não acarreta perdas na produção econômica traz ganhos à qualidade de vida.” P. 13	Luiz Otavio L. Camargo  Referências: Educação para o lazer. 1998.
Década de 90	Educar para o lazer enquanto objeto da educação e mudar a ordem vigente. (Educação para o lazer através da reflexão das várias formas de expressão corporal lúdica)  Baseada na visão crítica de lazer com caráter reformista	“[...] o lazer passa a ser entendido e assumido enquanto fenômeno social historicamente produzido e apropriado pelo homem, que se manifesta em um determinado tempo, constituindo-se num bem cultural.” (FRANÇA, 2009).	“[...] selecionar e organizar conhecimentos a serem tratados, construídos e socializados, quando nos referimos ao âmbito do lazer [...] cujo objeto é a expressão corporal como linguagem. [...] Buscar esses caminhos significa, ao construir práticas de lazer, refletir sobre “por que”, “para que”, “o que”, “como”, “com quem”, “para que”, “sob que condições reais”, “quando” e “onde” [...]” França (2000, p. 51;57)	Teresa Luiza de França  Referências: Educação para e pelo Lazer. 1999

Fonte: Ribeiro, pesquisa de dissertação, 2011.

## QUADRO VIII – CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER EM DESTAQUE NA LITERATURA - PRIMEIRO DECÊNIO 2000

	IDEIA EDUCATIVA DO LAZER PREDOMINANTE	CONCEPÇÕES DE LAZER	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER	Autores Destques ou com obras com referência direta sobre educação para o lazer
<p>1º decênio 2000</p> <p>Mudanças nos diferentes planos da sociedade: econômico - capital ligado a um local para o capital circulante no mundo através das redes de informações e de suas pequenas e ágeis empresas transeuntes em todo o mundo. No plano comportamental – de potenciais produtores para meros consumidores. No plano do pensamento – noção de verdade para relativismo reativo que atenda o imediatismo ahistórico (BAUMAN, 2001 apud BRACHT, 2010).</p>	<p>Educar para o lazer enquanto objeto da educação e mudança e manutenção da ordem vigente. (Educação para o lazer através da reflexão e recriação pela recreação das várias formas de expressão corporal lúdica, a partir do universo cultural de lazer do sujeito, da sua co-participação no processo educativo na busca de cidadania)</p> <p>Baseada na visão crítica de lazer com caráter reformista.</p>	<p>“[...] entendo que o lazer, nesse sentido, é, sobretudo, exercício de liberdade e vivências. O ressignificação de tempos e lugares, bem como na recriação de objetos, materiais e vivências. O sujeito ocupa o lugar central na vivência lúdica, que nasce dele, da sua curiosidade e capacidade crítica e criativa de transformar o desejado em algo possível – provoca sua imaginação, sua vontade, seu poder de escolha e de decisão sobre as regras e as arquiteturas dos desafios”. (PINTO, 2001 p.59)</p>	<p>“[...] educação conscientizadora da importância do lazer para a saúde, qualidade de vida, humanização das relações e conquista da cidadania. Como espaço de produção cultural, de vivência de valores e campo de política educativa cidadã [...] destaca a importância da educação continuada considerando o envolvimento social e cultural dos sujeitos ao longo de toda a sua vida” (PINTO, 2001 p. 60).</p>	<p>Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto</p> <p>Obra: Formação de educadores e educadoras para o lazer: saberes e competências – 2001.</p>
	<p>Educar para o lazer enquanto objeto da educação e mudar a ordem vigente. (Educação para o lazer através da reflexão das várias formas de expressão corporais lúdicas dentro da cultura da sociedade)</p> <p>Baseada na visão crítica de lazer com caráter revolucionário.</p>	<p>Optou pela de Marcellino (2000) supracitada. E a de Guitierrez “atividade não obrigatória de busca pessoal do prazer no tempo livre” (GUITIERREZ, 2001 apud BRACH, 2003).</p>	<p>Apontou a possibilidade e necessidade de uma outra educação para o lazer direcionada a abordar os temas do lazer inclusive os contraditórios através de uma linguagem conceitual e da reflexão crítica buscando uma mediação entre o lógico-racional da dinâmica do mundo (trabalho e lazer) e o lúdico através de um outro tratamento corporal, outras vivências corporais, outra educação da sensibilidade. Onde o sujeito seria produtor da cultura e não só mero consumidor.</p>	<p>Walter Bracht</p> <p>Referência: Educação Física escolar e lazer - 2003.</p>

Fonte: Ribeiro, pesquisa de dissertação, 2011.