

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS**

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO PARA O LAZER

GLÊNIA OLIVEIRA BUSTAMANTE

**RIO CLARO – SP
2003**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS**

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO PARA O LAZER

GLÊNIA OLIVEIRA BUSTAMANTE

Orientadora: Profa. Dra. IRENE C. ANDRADE RANGEL

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade – Área de Pedagogia da Motricidade Humana.

RIO CLARO – SP

2003

796.07 Bustamante, Glênia Oliveira
B982e Educação Física Escolar e a Educação para o Lazer /
Glênia Oliveira Bustamante. -- Rio Claro : [s.n.], 2003
127 f.

Dissertação (mestrado) -- Universidade Estadual
Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Irene C. Andrade Rangel

1. Educação Física - Estudo e Ensino. 2. Educação -
Lazer.
3. Pesquisa - Ação. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

GLÊNIA OLIVEIRA BUSTAMANTE
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A EDUCAÇÃO PARA O LAZER

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências da Motricidade – Área de Pedagogia da Motricidade Humana.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Área de concentração: Pedagogia da Motricidade Humana

Linha de Pesquisa: Educação Física Escolar

Data de aprovação: 28 de abril de 2003.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Irene C. Andrade Rangel
Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago
Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

Profa. Dra. Suraya Cristina Darido
Universidade Estadual Paulista
Instituto de Biociências

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, pessoas essenciais em minha vida; minha base, meus amores... meus maiores incentivadores.

AGRADECIMENTOS

- A Deus, luz que ilumina minha vida.
- À minha querida família, pela força e presença mesmo a quilômetros de distância. A meus queridos pais, irmãos, cunhados e sobrinhos - fonte de incentivo em minha vida.
- À Profa. Irene, Tati, não só pela orientação da pesquisa, mas pelo nosso currículo oculto! Vivenciamos muitos momentos de lazer - festas, viagens, almoços... Tempos onde também construímos nossa amizade. Nunca vou me esquecer de você!
- Aos professores da banca, Profa. Suraya Cristina Darido, Prof. Tarcísio Mauro Vago (Tatá), Profa. Carmém Maria Aguiar e Prof. Alfredo Feres Neto pela atenção dispensada ao trabalho.
- Ao Hélder, amigo e professor, um incentivador!
- Aos professores participantes da pesquisa, os principais atores nesta história!
- Ao Brunno, amor da minha vida! Pessoa compreensível e serena, sempre ao meu lado transmitindo e fazendo o melhor por mim.
- À Aline, amiga e companheira de mestrado. Pessoa com quem pude aprender, desabafar, conversar! Grande amiga que também não esquecerei!
- À Leleca, companheira de República, com quem construí um cotidiano agradável – espaço de grandes aprendizagens.
- Ao LEL (Laboratório de Estudos do Lazer/Unesp/Rio Claro) onde conheci pessoas maravilhosas que contribuíram para minha formação.
- Aos colegas e professores do mestrado que estiveram presentes nesta caminhada;
- À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro, o qual permitiu-me dedicação exclusiva a esta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa trata da Educação Física Escolar e sua interface com a educação para o lazer físico-esportivo. O objetivo consistiu em perceber de que forma as contribuições da Educação Física Escolar, em relação a uma educação para o lazer, estavam e/ou poderiam estar presentes nos entendimentos e/ou nos relatos das práticas pedagógicas de professores de Educação Física. Diante de sua perspectiva qualitativa, esta pesquisa baseou-se no referencial teórico da pesquisa-ação. Este enfoque metodológico permitiu-nos intervir junto a um grupo de quatro professores de Educação Física, atuantes em escolas públicas e particulares do município de Rio Claro, através da realização de oito encontros coletivos. Após um período de aproximadamente um mês do último encontro com os professores, realizamos uma entrevista individual com os participantes. A análise dos encontros levou-nos a concluir que existem quatro contribuições educativas implícitas e explícitas nas reflexões e nos relatos das ações dos professores investigados, sintetizadas nas seguintes categorias: o espaço escolar e a organização das aulas; concepção de Escola e de Educação Física Escolar; conteúdos da Educação Física Escolar e formação de atitudes; práticas pedagógicas da Educação Física Escolar explícitas para uma educação para o lazer. As entrevistas finais mostraram que as relações Educação Física Escolar e a educação para o lazer, proporcionadas durante os encontros, possibilitaram construções e ampliações de conhecimentos, refletindo nas aulas de Educação Física, em possíveis contribuições para as vivências de lazer dos alunos fora da escola. Além disso, destacamos outros tipos de repercussões enfatizadas pelos professores, relacionadas à satisfação de participarem da pesquisa, que possibilitaram conhecer pessoas, trocar experiências e refletir sobre suas vidas pessoal e profissional relacionadas à dimensão do lazer.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar; Educação para o Lazer; Pesquisa-ação.

ABSTRACT

This research refers to Physical Education and its interface with the leisure education for physical and sports activities. The objective consisted to realize if the Physical Education teacher's understandings and/or pedagogical practice reports contribute or might contribute to leisure education. The present research was based on action-research's theoretical references due to its qualitative perspective. This methodological focus permitted us to accomplish eight collective meetings in order to intervene in a group formed by four Physical Education teachers from public and private schools at Rio Claro city. About one month after the group's last meeting, we have individually interviewed the teachers. The meetings' analysis led us to conclude there are four educative implicit and explicit contributions in the investigated teacher's reflexions and action reports which are synthetized in the following categories: the school place and the classes organization; school and Physical Education concepts; Physical Education's contents and attitudes' formation; Physical Education's pedagogical explicit practices for leisure education. The final interviews showed that Physical Education and leisure education relations provided during the meetings made it possible to construct and improve knowlegdes that were incorporated in the Physical Education classes as possible contributions to the students' leisure time out of school. Moreover, we point out another sorts of repercussions which were emphasized by the teachers and are related to satisfaction by participating in this research, by meeting new people, by exchanging experiences and by reflecting about their own professional and personal lives in a leisure dimension context.

KEY-WORDS: Physical Education; leisure education; action-research.

1. INTRODUÇÃO

Minha trajetória na graduação em Educação Física foi traçada, principalmente, pelos caminhos da ludicidade. Neste período de formação envolvi-me com estudos paralelos referentes às questões do lazer e da Educação Física Escolar. Estas eram as duas áreas que mais me instigavam na Educação Física: a escola proporcionando leituras, reflexões, diálogos, algumas vivências supervisionadas e contatos com o contexto escolar ao final do curso; e o lazer contribuindo também com muitas reflexões e leituras, proporcionadas principalmente pelo grupo de estudos do Centro de Estudos de Lazer e Recreação da Escola de Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais (CELAR/EEF/UFMG), mas também possibilitando uma maior interação prática com a área, marcada por vivências extra-curriculares. Estas se relacionavam a acampamentos e colônias de férias, onde tive contato com crianças, não só de diferentes faixas etárias e níveis sócio-econômicos, mas contato com uma outra cultura. Refiro-me à experiência como monitora de acampamento de férias em cidade do interior do estado de Oklahoma, nos Estados Unidos. Esta vivência marcou um momento de grandes conquistas, aprendizagens, ensinamentos, enfim, de crescimento pessoal e profissional na minha vida.

Para a conclusão do curso de licenciatura em Educação Física, apresentei como proposta, estudar a ludicidade nas aulas de Educação Física Escolar. Para isso, tive a oportunidade de contar com a orientação de um professor, na época recém-chegado na cidade mineira de Belo Horizonte, a quem devo muito das minhas conquistas, o Prof. Hélder Isayama. O objetivo do estudo era investigar as possibilidades da vivência lúdica, na opinião dos alunos, nas aulas de Educação Física, em uma escola pública de Belo Horizonte. Até então, esta era a relação que traçava entre as duas temáticas – a ludicidade e a Educação Física Escolar.

Com o objetivo de compreender melhor as questões relacionadas ao lazer e ao lúdico, ingressei no Curso de Especialização em Lazer (1999/2000), promovido pelo CELAR/EEF/UFMG. No primeiro ano deste curso, estava também realizando a complementação necessária para formação como

bacharel em Educação Física na mesma instituição e trabalhando em um clube como animadora sócio-cultural e professora de ginástica. No segundo e último ano do curso, além de me dedicar aos estudos do lazer, dedicava também todas as manhãs à escola, atuando como professora de Educação Física. Durante a especialização, desenvolvi um estudo no qual tratei de estudar o lazer historicamente, buscando compreender e desvelar vivências num espaço público de Belo Horizonte – o Parque Municipal. Para isso, tive contato com registros do Arquivo Público da cidade de Belo Horizonte, tornando o desenvolvimento do trabalho algo fascinante e fundamental para o entendimento do lazer e sua inserção na realidade atual.

Paralelamente a este estudo acadêmico, minha atuação no espaço escolar contribuía para suscitar reflexões relativas às possibilidades da realização de um trabalho que contribuísse para educação para o lazer, buscando superar compreensões restritas do ser humano, da sociedade, da educação, da escola e do próprio lazer presentes nas aulas de Educação Física Escolar.

Entendo que a Educação Física seja uma área de conhecimento sobre a cultura corporal, que através da socialização e investigação da diversidade de prática corporais construídas pela humanidade, enriquece os seres humanos pelo conhecimento de outras culturas, de outras pessoas, como também pelo conhecimento de si mesmo. A prática pedagógica desta disciplina pode ser construída e ampliada ao considerar as relações dos alunos com outras práticas corporais nos diversos contextos senão o escolar. Neste sentido, compreendo a Escola e a Educação Física, como um tempo e espaço de trocas e diálogos que interferem e recebem interferências de uma realidade social mais ampla.

Compreendo que insere-se também nesta realidade, interferindo e recebendo suas interferências, a dimensão do lazer enquanto manifestação humana. Tempo conquistado e vivido por expressões culturais lúdicas, pela satisfação pessoal, pela possibilidade de compreensão e transformação do contexto vivido. A dimensão do lazer pode ser compreendida também a partir de seu papel educativo pois, pode constituir-se veículo e objeto de educação

no campo social e educacional. Percebo como canais lúdicos educacionais, as experiências de lazer privilegiadas por enaltecerem conhecimentos culturais e relações humanas solidárias. Acredito também que o cunho educativo das vivências de lazer pode ser facilitado por ações formais que tenham o lazer como objeto de ensino. As contribuições consistiriam na construção junto aos alunos de atitudes, valores, ações e reflexões que os façam compreender e se apropriar de maneira transformadora deste tempo disponível. Inúmeras podem ser as contribuições tendo em vista que os tempos e espaços da escola e do lazer, cada um à sua maneira, tratam, realizam e proporcionam vivências das manifestações culturais construídas pela humanidade. As práticas corporais são conteúdos culturais inseridos na escola, assim como em outras dimensões como no lazer, porém recebendo diferentes tratamentos e significados. Por esta conexão cultural e educacional entre Educação Física Escolar e lazer ligado às práticas corporais enquanto objeto de ensino, compreendo que possam surgir contribuições valiosas.

Assim, a partir da minha prática pedagógica e dos estudos que a guiavam, outras relações, para além da ludicidade e educação, foram surgindo em busca de compreensões acerca do lazer enquanto objeto de educação e a Educação Física Escolar. Finalizando o curso de especialização e com o incentivo do Prof. Hélder Isayama, percebi que queria dar continuidade aos estudos acadêmicos.

Os questionamentos e as leituras relacionadas à Educação Física na escola e os aspectos educativos do lazer, subsidiaram a elaboração, inicialmente, de um projeto de pesquisa e, posteriormente, desta dissertação “Educação Física Escolar e a educação para o lazer”, desenvolvida nos anos 2001/2002, no programa de pós-graduação em “Ciências da Motricidade”, do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista, na cidade de Rio Claro/SP.

Este foi novamente um momento de grande aprendizagem e conquistas pessoais e profissionais. Sob a orientação da Profa. Dra. Irene C. Andrade Rangel, minha também amiga “Tati”, desenvolvemos esta pesquisa, na área de

Pedagogia da Motricidade Humana, na linha de pesquisa Educação Física Escolar, tendo o apoio financeiro, durante o ano de 2002, da CAPES.

Buscamos perceber se contribuições educativas para o lazer se faziam presentes nas reflexões e/ou nos relatos das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física Escolar, assim como refletir juntos outras possíveis relações da Educação Física Escolar e a Educação para o Lazer.

Após este processo de discussões e questionamentos, tratamos de perceber se e como estas intervenções repercutiram nas reflexões e ações pedagógicas dos professores participantes em relação à Educação para o Lazer nas aulas de Educação Física Escolar.

O estudo contou com a participação de quatro professores de Educação Física, vindos de instituições públicas e particulares.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi preciso estudar a esfera do lazer e da Educação Física Escolar. Para tanto, construímos um referencial teórico acerca das temáticas visando esclarecimentos e fortalecimento de concepções e entendimentos que constituíram a base para a construção da pesquisa.

Neste sentido, apresentamos um capítulo a respeito do “Lazer, aspectos educativos e escola” o qual compreende uma discussão, com dois momentos diferenciados, porém, interligados, a respeito de alguns elementos constitutivos do lazer e, em seguida, dos aspectos educativos da escola e suas relações à dimensão do lazer.

Em seguida, apresentamos a “Educação Física Escolar e suas relações com o lazer” buscando compreender as proximidades entre estas duas temáticas.

Posteriormente, expomos o referencial metodológico, baseado principalmente nas reflexões de Michel Thiollent (1994) sobre pesquisa-ação.

As discussões e considerações finais da pesquisa apresentadas são tentativas de descrição e análise das informações, conhecimentos e percepções dos professores à luz dos nossos olhares e do referencial teórico sobre a temática.

Consciente dos limites que possamos apresentar, mas numa busca constante de amadurecimento e aprofundamento desta temática, esta pesquisa possui um significado especial, ao ser construída visando contribuir com o crescimento e desenvolvimento da Educação Física Escolar e sua interface com a Educação para o Lazer.

2. LAZER, ASPECTOS EDUCATIVOS E A ESCOLA

Este capítulo é dividido em dois momentos, que embora tratem de assuntos interligados, foram assim (re)construídos para melhor esclarecimento do leitor com relação às discussões apresentadas.

Desta forma, iniciamos este capítulo com reflexões conceituais do lazer assim como os conteúdos culturais, as barreiras e os espaços para esta vivência, apresentando juntamente reflexões acerca de seus aspectos educativos na tentativa de introduzir um panorama geral sobre a temática e servir como embasamento teórico e ponto de partida para a relação Educação Física Escolar e educação para o lazer.

Num segundo momento, tentamos analisar como o contexto escolar vem delineando suas ações educativas e o reflexo que estas podem ter nas vivências de lazer dos alunos fora do espaço escolar.

O estudo se situa no campo da Educação Física Escolar a fim de desvelar as possíveis contribuições educacionais para a vivência de lazer dos alunos¹ fora da escola. O lazer foi aqui analisado a partir de seus aspectos educativos, especificamente como objeto de educação.

2.1. Lazer: alguns elementos constitutivos

O tema lazer aponta uma discussão polêmica sobre seu entendimento, desencadeando a existência de diferentes concepções sobre o assunto. Esta diversidade de pontos de vista pode ser entendida como aspecto positivo para o nosso contexto, no sentido de estar contribuindo com debates enriquecedores que podem ampliar nossos olhares e articular outros enfoques sobre a área. Notamos que diversas áreas do conhecimento estabelecem cada vez mais relações com o campo do lazer, as quais podemos perceber, por exemplo nas coletâneas de seminários e congressos sobre o tema Lazer no país, que apresentam contribuições de profissionais de diferentes formações.

¹ Esta pesquisa utiliza termos no masculino, no entanto, quer se referir aos sexos feminino e masculino (meninos e meninas, professores e professoras, homens e mulheres, autores e autoras, estudiosos e estudiosas, funcionários e funcionárias, pais e mães, avôs e avós etc.). Adotamos esta redação pois, porventura, poderíamos vir a não explicitar corretamente cada referência que realizamos deste tipo.

Portanto, notamos a complexidade e amplitude de análise que a área requer na medida que suas diversas interfaces vêm se constituindo e sendo pesquisadas. José Guilherme C. Magnani (2000) comenta que a esfera do lazer exige o concurso de diferentes disciplinas, não sendo propriedade particular de nenhuma. Para o autor existe uma questão nova na qual

[...] o lazer e seus desdobramentos (históricos, políticos, teóricos, metodológicos) já não podem ser devidamente equacionados de acordo com o enquadramento habitual, sendo preciso analisá-lo sob seus vários ângulos, o que, por sua vez, exige a colaboração de diferentes pontos de vista. (MAGNANI, 2000, p. 25).

Considerando então a diversidade conceitual do lazer, verificamos que muitos estudiosos o analisam a partir dos aspectos tempo e/ou atitude.

O aspecto tempo torna-se presente nas discussões, ao considerar a perspectiva histórico-social do lazer, como fruto das reivindicações dos trabalhadores assalariados da sociedade moderna, que delinearam novos contornos à relação homem-trabalho.

Anteriormente a este processo de transformações rumo a uma sociedade moderna, o homem vivia numa sociedade considerada tradicional, na qual não havia uma separação rígida entre as várias esferas da vida. Segundo Nelson Carvalho Marcellino (1983), o “binômio” trabalho/lazer não era caracterizado, os locais de trabalho ficavam próximos, quando não se confundiam com a própria moradia e a produção era ligada basicamente ao núcleo familiar. Festa e trabalho se fundiam nas atividades do dia, guiados pelo ritmo do homem e da natureza.

Com a industrialização, processo ocorrido a partir de 1850 na Europa, inicialmente na Inglaterra, uma nova sociedade começa a se configurar, gerando fortes influências no usufruto do tempo pelo ser humano. Este passou a vender sua própria força de trabalho, submetendo-se às longas jornadas diárias. O tempo que lhe restava associava-se à necessidade de recomposição de energia e compensação do esforço das muitas horas trabalhadas. Este tempo livre do trabalhador era visto com preocupação pela burguesia, pois poderia se tornar espaço de degradação social e moral dos operários, além de

possibilitar a mobilização política e o questionamento de suas condições de vida. Portanto, era

[...] preciso criar condições para a diversão, a expressão do lúdico e do prazer, ainda que esse tempo a ser inventado fosse espremido entre o trabalho e o sono, cronometrado, artificial. O mesmo relógio de trabalho iria determinar o início e o fim do tempo de lazer. Mas esse tempo tinha de ser criado, ainda que mantivesse algum dos atributos mais detestáveis do pai-trabalho. (CAMARGO, Luís Otávio Lima, 1992, p. 38).

O lazer assume traços específicos característicos da civilização nascida da Revolução Industrial, estabelecendo uma forte relação com o tempo de não-trabalho, contrário à produtividade e corre o risco de ser associado a meras atividades para “ocupar” ou “passar” o tempo, adquirindo valores funcionalistas em função da supervalorização do trabalho como a dimensão que dignifica e desenvolve o ser humano.

Por outro lado, existem estudiosos que compreendem o lazer a partir do processo histórico-social de conquista dos trabalhadores, atribuindo-lhe uma possibilidade de transformação social, de produção e vivência cultural, não em oposição ao tempo de trabalho, mas atrelado a ele. Para que esta relação dialética entre trabalho e lazer aconteça, Christianne L. Gomes Werneck (1996, p.337) propõe “[...] repensar os vínculos constituídos entre estes dois fenômenos, pois ambos são importantes para a realização humana.”

O tempo é um dos traços concretizadores para vivenciar o lazer, considerando não só o tempo “livre” das obrigações profissionais, mas também das familiares, sociais e religiosas. MARCELLINO (1990a, p.29) prefere falar em tempo disponível ao invés de tempo “livre” já que, segundo o autor, “[...] tempo algum pode ser considerado livre de coações ou normas de conduta social.”

O aspecto atitude do lazer diz respeito à relação do sujeito com a própria vivência. A escolha, a opção, o prazer, a satisfação relacionam-se com a atitude do sujeito diante da experiência vivida. Esta não é determinada pela ocupação prática em si, mas pela atitude ativa do sujeito diante dela. Assim, MARCELLINO (1990a) aponta que uma experiência contemplativa, prática ou de consumo pode envolver a atitude ativa da pessoa que a vivencia.

Combinando os aspectos tempo e atitude, MARCELLINO (1990a, p.31) entende o lazer como

[...] cultura - compreendida no seu sentido mais amplo - vivenciada (praticada ou fruída) no seu “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.

Além dos componentes tempo e atitude serem importantes na conceituação de lazer que aqui tentamos apresentar, há que se destacar um outro traço característico das experiências de lazer também apontado pelo autor citado acima – a possibilidade de constituir-se uma vivência e criação cultural. Portanto, o tempo disponível pode constituir possibilidade de viver experiências que o ser humano cria e recria historicamente, as quais são permeadas de sentidos, significados e símbolos. Ora, o que seriam estas experiências inventadas pela humanidade em seus múltiplos significados? A cultura. Neste sentido compreendemos a cultura, a partir das experiências relatadas e dos conceitos do antropólogo Clifford Geertz (1989, p.15), as quais expressam o homem como um “[...] animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu [...] ” assumindo “[...] a cultura como sendo essas teias e sua análise.”

Segundo Carlos Rodrigues Brandão (2002, p. 139) os “[...] saberes, valores, códigos e gramáticas de relacionamentos entre as diferentes categorias de atores culturais” são construções históricas e cotidianas da cultura. A criação e vivência das práticas corporais, das artes plásticas e cênicas, da literatura, dos passeios e viagens, das relações sociais, enfim, são as múltiplas possibilidades culturais que podem propiciar o descanso, divertimento e/ou desenvolvimento às pessoas.

Para a diferenciação destas inúmeras formas de vivenciar o lazer, Joffre Dumazedier (1980) criou uma classificação, que baseada no princípio dos interesses culturais das atividades de lazer, distingue cinco áreas fundamentais: a dos interesses físico-esportivos, manuais, sociais, artísticos e intelectuais. Acrescentando uma área de interesse à classificação, CAMARGO

(1992) aponta os conteúdos turísticos do lazer, os quais se referem desde os passeios locais na própria cidade onde se mora, até as longas viagens a localidades distantes.

A classificação em conteúdos culturais do lazer não remete que as vivências dos diferentes interesses se dêem de forma isolada umas das outras. A distinção em conteúdos mostra, “em termos de predominância”, a vivência escolhida pelo sujeito pois, muitas vezes, um interesse é permeado por outros, formando um todo interligado e não constituído por partes estanques (MARCELLINO, 1983, p. 41).

A diversificação das vivências de lazer relacionada aos seus diferentes conteúdos culturais pode ser refletida a partir de estudos como o de Tânia Zagury (1996). Esta autora realizou uma pesquisa acerca da adolescência e sua relação com diversos temas como família, escola, política, profissão, sexo, religião, drogas e lazer. Para isso, foram entrevistados 943 jovens estudantes do 1º, 2º e 3º graus (47,3% com 2º grau incompleto, 34,6% com 1º grau incompleto, 16,8% com 1º grau completo, 1,2% com 2º grau completo, 0,3% com 3º grau incompleto), do sexo masculino (47,6%) e feminino (52,4%), entre 14 e 18 anos de idade, das classes sociais² A (4,2%), B (29,2%), C (32,4%), D (29,5%) e E (4,7%), em seis capitais brasileiras (65,4%) e em nove cidades do interior (34,6%).

Em relação ao tema lazer, a autora questionou como os adolescentes “gastavam o tempo livre”, obtendo os seguintes resultados: 72,9% responderam que “ouvindo música”, 61% “vendo TV”, 58,2% “batendo papo com os amigos”, 52% “praticando esportes”, 26,5% “lendo”, 24,3% em “bares e restaurantes”, 22,4% em “cinema/teatro” e 21,6% responderam “outras opções”. Dentre estas foram citadas: ir à piscina, ficar pensando, tocar instrumentos musicais, escrever, cuidar de animais domésticos, jogar *videogame*, ir ao *shopping center*, comer, usar o computador, fazer ginástica, dançar, bater papo com a família, ir à igreja, pensar no futuro, dirigir, curtir o

² Em relação ao nível sócio-econômico, o questionário continha perguntas relacionadas à: casa própria, imóveis, carro, aparelho de som, máquina de lavar roupa, número de quartos, TV e empregados na casa, viagem para o exterior e renda mensal da família. A autora não explicitou como analisou e categorizou as classes sociais de acordo com as respostas ao questionário.

quarto, surfar, jogar sinuca, ir à praia, ir a bailes *funk*, fazer mixagem, bater no irmão, masturbar-se, namorar e dormir.

Embora os estudantes pudessem marcar mais de uma opção, verificamos que mais da metade dos jovens entrevistados praticam esportes em seus momentos de lazer. Além disso, outros conteúdos físico-esportivos podem estar permeando opções citadas, como por exemplo, ir à piscina e ao clube, fazer ginástica, surfar. Entretanto, analisando o quadro geral do grupo pesquisado, observamos que alguns conteúdos culturais do lazer são pouco vivenciados e/ou mencionados, como por exemplo os conteúdos artísticos e turísticos do lazer, enquanto os conteúdos sociais, físico-esportivos, intelectuais e manuais foram citados consideravelmente.

A autora aponta que houve diferença significativa em termos de lazer quando os dados foram cruzados com classe social. Os jovens da classe A vão mais ao cinema, teatro e barzinhos que os das outras classes sociais (ZAGURY, 1996).

Outro dado que pode ser destacado é a presença da televisão como uma das formas de lazer para 61% dos entrevistados. A preocupação em relação a este dado refere-se à forma como estes jovens consomem as programações televisivas, a postura diante dela. Como aponta Mauro Betti (1998, p.45), a televisão pode ter

[...] a capacidade de tornar-se instrumento eficaz para a conservação da ordem estabelecida, mediante a reproposição contínua daquelas opiniões e daqueles gostos médios que a classe dominante julga mais apropriados para manter o *status quo*.

Assim, notamos que o espírito crítico é fundamental para que as pessoas não sejam influenciadas por programações as quais podem conter mensagens com interesses questionáveis por detrás. Neste sentido, os professores em geral devem assumir seus compromissos sociais e políticos buscando uma formação cultural reflexiva e humanamente enriquecedora frente às atividades cotidianas, dentre elas o consumo dos programas de televisão nos momentos de lazer.

A Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar o cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das

novas formas da cultura corporal – o esporte espetáculo dos meios de comunicação, as atividades de academia, as práticas alternativas, etc. (BETTI, 1998, p.17).

Os meios de comunicação de massa, na maioria das vezes, tratam o lazer como mercadoria que se vende e se compra, atuando no imaginário das pessoas. Necessidades relacionadas aos diferentes conteúdos culturais do lazer são criadas incentivando e despertando para um consumo que promete felicidade e outros benefícios. MARCELLINO (1990a) salienta que não podemos negar a importância dos meios de comunicação de massa na difusão das atividades de lazer; no entanto, não podemos deixar de questionar o nível das programações.

Se por um lado é certo que as manifestações da indústria cultural poderiam cumprir pelo menos alguns requisitos que contribuíssem para o desenvolvimento cultural, é também verdadeiro que, na prática, as decisões são tomadas em termos de rentabilidade financeira, evidenciando a homogeneização do consumo. (MARCELLINO, 1990a, p.71).

O espírito crítico deveria ser desenvolvido e estimulado nos diferentes tempos e espaços de inserção do homem, no trabalho, no lazer, na escola. No entanto, muitos destes se articulam com o poder dominante, não sendo enfatizada a criticidade do ser humano. Uma ação baseada na educação para a televisão deveria partir dos profissionais que resistem e lutam contra os efeitos indesejáveis da indústria cultural, apontando, denunciando e discutindo possibilidades educativas deste meio de comunicação. Mas, o que seria a indústria cultural?

A indústria cultural está associada às idéias de padronização e racionalização das diversas formas de expressão cultural regida pela lógica do mercado.

Segundo Antônio Álvaro Zuin (2001) este conceito foi estudado inicialmente por Adorno e Horkheimer, e aponta discussões atuais e pertinentes às condições de reprodução da miséria espiritual e manutenção da barbárie social na qual estamos vivendo. A indústria cultural apresenta-se como apoio às causas relacionadas à emancipação dos indivíduos, buscando tornar acessível diversos produtos culturais. No entanto, apontando um olhar

crítico sobre estas idéias, ZUIN (2001) acredita que a massificação e o consumo da produção cultural não implicam a concretização de uma sociedade emancipada, justa e democrática.

Ao contrário, o enfoque da indústria cultural envolve os indivíduos num consumo desenfreado criado por falsas idéias de integração, bem-estar e felicidade. Desta forma, tornam-se preocupantes os conteúdos que os produtos comercializados pela indústria cultural vêm (re)produzindo, pois podem estar enraizando preconceitos de etnia, religião, sexo, classe social, profissão, na maneira de pensarmos e agirmos na sociedade, sem nos darmos conta disso. Para ZUIN (2001, p.14) a indústria cultural afirma-se cada vez mais como princípio deseducativo e que, portanto, “[...] os indivíduos necessitam combater, principalmente em si próprios, de forma enérgica, qualquer tipo de práxis contrária à integração pelo consumo.”

Diante disso, percebemos que a indústria cultural constitui um elemento inserido no vasto contexto capitalista de produção, e que portanto, diante da representatividade deste sistema e de seus elementos, acreditamos que o desafio seja posicionar-se reflexivamente diante o mundo, na tentativa de não se deixar seduzir por situações que colocariam em risco a satisfação e liberdade própria e de outras pessoas. Como aponta BRANDÃO (2002, p. 42) “se conjunturalmente a cultura pode ser alienante e negar a liberdade do homem, politicamente ela pode ser ‘desalienada’ e pode somar-se à luta pela reconquista das condições conjunturais da liberdade.”

Leila Mirtes S. de Magalhães Pinto e colaboradores (1999) percebem que para superarmos estas relações moldadas pela produção/consumo dominante na sociedade

[...] é necessário que a educação incorpore todas as relações culturais em ações críticas transformadoras, ampliando oportunidades de escolha dos conteúdos, educando para a inclusão de todos os segmentos historicamente marginalizados. (PINTO et al., 1999, p. 112).

Este pode ser um dos desafios daqueles que buscam realçar o lado humano afetivo e emocional das subjetividades nas atividades cotidianas.

Assim, tão importante quanto divulgar, socializar ou estimular os diferentes conteúdos culturais do lazer - que a própria indústria cultural pode contribuir, mesmo com seus interesses econômicos por trás - o foco também deve estar na atitude e postura das pessoas frente ao consumo e à satisfação dos próprios desejos nas vivências de lazer.

Neste sentido, embora existam pesquisas quantitativas destinadas a perceber como as pessoas usufruem do seu tempo de lazer em termos dos conteúdos culturais, a qualidade destas vivências também poderia ser considerada como aspecto relevante e complementar a estas análises. O objetivo de mapear as experiências de lazer de um determinado grupo social pode fornecer dados importantes para análise do nível de diversificação destas experiências, dos aspectos culturais deste grupo ou até mesmo da existência de barreiras para a vivência de conteúdos culturais quando um ou mais deles não é ou são explicitado(s).

Igualmente importante seriam as análises qualitativas das vivências de lazer, desvelando acerca da postura das pessoas ao se envolverem nessas atividades percebendo como estas experiências se associam à satisfação pessoal, ao exercício da liberdade, à espontaneidade, à gratuidade, ao lúdico, à prática e ao consumo autônomo e reflexivo – componentes que conspiram para uma experiência de lazer crítica e criativa.

Assim, juntaríamos análises quantitativas às qualitativas, ou vice-versa, na tentativa de compreender o lazer a partir da vivência dos conteúdos culturais e dos significados atribuídos a ele pelas pessoas envolvidas.

Estabelecendo relação com a atitude e postura dos indivíduos e a diversificação das experiências de lazer, dificuldades nos diversos setores econômico, social e cultural se fazem presentes na vida das pessoas para o acesso à vivência dos diferentes conteúdos culturais.

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 2001, p.1) declara “[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais de todos, sem distinção de qualquer natureza”, dentre eles, o direito ao lazer que, segundo Meily Assbú Linhales (1999, p.27) “[...] pode ser considerado parte legitimamente constitutiva do direito à cidadania.”

Esta mesma autora compreende que, no entanto, tal direito não se materializa “de forma plena e imediata neste contexto social desigual, injusto e orientado pela exploração humana.” (LINHALES, 1999, p.27). Inseridas no contexto social, econômico, político e cultural, existem inúmeras dificuldades para que as pessoas vivenciem o lazer enquanto uma experiência humana de construção da cidadania, capaz de incluir a todos. Estas dificuldades ocorrem, muitas vezes, interligadas e interdependentes, influenciando as vivências de lazer no plano qualitativo, ou seja, da atitude e postura das pessoas no tempo disponível e no plano quantitativo, relativo à possibilidade de ter o tempo disponível e de diversificação das vivências nestes momentos.

MARCELLINO (1983, p. 49) aponta que o fator econômico “[...] é determinante até mesmo na distribuição do tempo disponível entre as classes sociais.” A partir da distribuição de renda entre as pessoas no país, identificamos classes sociais favorecidas economicamente, facilitando o acesso aos diferentes conteúdos culturais do lazer. Entretanto, como lembra MARCELLINO (1983, p. 50), isso não significa que o lazer destas classes seja “[...] efetivamente rico, no sentido de contribuir para a humanização da vida do homem.” A garantia de acesso a todos os níveis de ensino, de remunerações dignas a super remunerações, de acesso a uma variedade de conteúdos culturais do próprio lazer, enfim, tudo isso conspira a favor de experiências críticas e criativas de lazer, no entanto, não as garante.

Ao contrário, as vivências de lazer das classes sociais menos favorecidas economicamente não representam por si só experiências alienadas e conformistas, pois assim estaríamos reduzindo o lazer a atividades estritamente de consumo. Portanto, os sérios limites a que estas classes sociais são submetidas no que diz respeito a um trabalho com remuneração digna, ao acesso à educação e aos diferentes conteúdos culturais, podem influenciar, quantitativa e qualitativamente, as vivências de lazer destas pessoas.

Mas, no que diz respeito às barreiras para a vivência do lazer, como os estudos na área escolar poderiam dar sua contribuição no sentido de tentar minimizá-las? Ora, esta contribuição pode se apresentar à medida que,

pedagogicamente, transforma-se o lazer em objeto de ensino e busca-se construir ações voltadas a uma educação para esta vivência, através dos diferentes conteúdos culturais construídos no tempo e espaço escolar. Ou seja, 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.

Os espaços onde ocorrem as experiências de lazer é um outro aspecto importante para a compreensão deste fenômeno. A utilização desses espaços também sofre influência da realidade social, política e econômica do país, pois devido à condição humana a que está submetida a maioria da população, o lar e a rua acabam sendo os espaços que possibilitam essas vivências. Neste sentido, o lazer deve ser compreendido a partir da totalidade das atividades humanas, sendo diversos os locais onde esta vivência ocorre.

Existem os equipamentos não específicos de lazer, os quais não são construídos particularmente para essa função, como por exemplo, a garagem de casa, o quarto, a sala de estar, a rua, o barzinho, as escolas etc. Existem também os equipamentos específicos, construídos para o desenvolvimento de atividades de lazer, difundindo diferentes conteúdos culturais.

MARCELLINO (1990a) aponta a necessidade de desenvolvimento de uma política habitacional que considere também o espaço de lazer, uma política de animação cultural e a preservação dos espaços urbanizados “vazios” para que os equipamentos não específicos possibilitem melhores condições de utilização e de vivência do lazer.

Para os equipamentos específicos deveriam existir políticas públicas comprometidas com a democratização e animação destes espaços para a população.

Não basta a construção de equipamentos de lazer, o que ocorre principalmente em relação aos interesses físico-esportivos (quadras de esporte, pistas de caminhada etc.); é preciso avaliar as necessidades da população e investir numa educação para e pelo lazer. Segundo PINTO et al. (1999, p. 114) “o projeto participativo contribui para a relação usuário/ambiente

e a transformação do espaço em *lugar*, reconhecido e recriado pelo cidadão, com o qual ele se identifica e tem para ele algum significado.”

DUMAZEDIER (1979, p.167) acredita que é preciso uma política ousada de reforma da legislação, dos equipamentos e dos homens:

O problema das condições do livre acesso do maior número (de pessoas) aos níveis mais elevados da cultura do corpo e do espírito deveria ser objeto de uma tomada de consciência coletiva, de uma deliberação de todos os organismos interessados [...] Não basta construir alguns estádios suplementares, modernizar algumas bibliotecas públicas [...] Todas estas medidas são evidentemente úteis, mas é mister, hoje, efetuar pesquisas globais [...] acerca do desenvolvimento econômico para determinar as melhores soluções que permitiriam um desenvolvimento cultural completo e coerente das coletividades urbanas.

PINTO (2001) cita alguns aspectos arquitetônicos que podem influenciar a qualidade dos equipamentos específicos de lazer e estimular o usufruto desses ambientes, como as cores, textura, forma, dimensões, iluminação, escala, ritmo, acessibilidade, paisagismo, custo e tecnologia. Mas, segundo a autora, acima de todos estes aspectos é indispensável a participação da comunidade, da criação à animação dos equipamentos, pois eles são parte da vida comunitária.

Em relação aos espaços de lazer, os saberes escolares poderiam contribuir na educação para o usufruto de diferentes equipamentos, assim como poderia constituir também espaço para o desenvolvimento de projetos relacionados aos diferentes interesses do lazer fora do horário formal de funcionamento da escola, à comunidade na qual está inserida. A escola, assim como outros equipamentos, poderia ser um espaço privilegiado para essas experiências.

Diante disso, o lazer passa a ser não só objeto mas veículo de educação, processo destacado por MARCELLINO (1990a) como duplo aspecto educativo do lazer, pois é compreendido pela sua possibilidade de ser objeto de ensino e de produção cultural através da vivência lúdica de seus diferentes conteúdos, auxiliando na leitura e questionamento do nosso contexto pelas pessoas envolvidas.

A educação através do lazer pode se dar pela prática, consumo ou contemplação, dependendo da atitude do indivíduo na vivência. A postura da pessoa refere-se à satisfação e prazer que uma vivência proporciona pelo fato de estar contemplando um desejo subjetivo. As vivências de lazer permeadas pelos sentidos de liberdade, ludicidade, satisfação, aprendizagem, enfim, colocam o sujeito em contato consigo mesmo e com a realidade, favorecendo o desenvolvimento pessoal e/ou social e a construção e exercício da cidadania.

As vivências de lazer podem se concretizar também pela ação comunitária, onde as pessoas se organizam e articulam sua participação social. Estas experiências propiciam ações solidárias, o reconhecimento das responsabilidades sociais, contato com os limites e as possibilidades sociais, culturais, econômicas presentes na realidade para a realização das experiências de lazer. De acordo com LINHALES (1999, p.28)

[...] a ação comunitária no e para o lazer é também ação política e, por excelência, tempo/espço de construção e exercício de uma cidadania ativa que confere a seus praticantes responsabilidade na definição de sua própria existência.

Para que a educação através do lazer aconteça de maneira questionadora e emancipada, é preciso que se considere além do conteúdo das vivências a que se está assistindo, consumindo ou praticando e da atitude das pessoas diante delas, elementos já abordados anteriormente; é preciso que se considere também a formação, capacitação e atuação do profissional que atua, monitorando e/ou propondo estas experiências.

Ao analisar o quadro atual brasileiro, MARCELLINO (2000) aponta a existência de diversos limites na atuação dos animadores sócio-culturais, relacionados não só às condições de trabalho e equipamentos, mas ao compromisso político e social destes profissionais. Diante disso, o autor aponta alguns itens que as faculdades deveriam levar em consideração na formação do profissional de lazer. Dentre eles estaria o equilíbrio de pelo menos quatro eixos complementares na formação do profissional: “[...] Teoria do Lazer, Relatos de experiência refletidas de profissionais, Vivências dos conteúdos

culturais e Políticas e diretrizes gerais no campo. Isso permitirá que se estude a especificidade do lazer, sua 'disciplinaridade'". (MARCELLINO, 2000, p.131).

Vislumbra-se uma formação que tenta integrar os elementos teóricos sobre o tema, a reflexão dos "saberes da experiência" prática dos profissionais, que autores, como por exemplo Jacques Therrien (2002) destacam, as próprias vivências dos conteúdos culturais que podem possibilitar a experimentação de relações humanas lúdicas e a reflexão sobre políticas que dizem respeito a atuação profissional.

Segundo CAMARGO (1992), o papel educativo do animador cultural é menos o de liderar práticas de lazer e mais o de mostrar as infinitas possibilidades de participação social e de auto-realização através desta dimensão. Cabe a ele, motivar os indivíduos para a criação e desenvolvimento de práticas, dentro do bairro, da escola ou da empresa. Este pode ser o traço do compromisso comum entre o animador sócio-cultural e o professor de Educação Física Escolar. Compreendemos que o papel deste professor abrange aspectos pedagógicos e organizacionais próprios do ensino e da educação que diferencia sua prática da do animador sócio-cultural. No entanto, consideramos que a educação para o lazer é elemento constitutivo do compromisso deste profissional, tornando o que CAMARGO (1992) apontou como papel do animador sócio-cultural, possíveis caminhos que o professor de Educação Física também pode trilhar.

O lazer como objeto de educação também pode ocorrer pela prática, consumo ou contemplação, uma vez que a própria vivência pode estar educando para o mesmo. Por outro lado, o lazer pode se tornar objeto de ensino nas experiências escolares, favorecendo um "[...] processo educativo de incentivo à imaginação criadora, ao espírito crítico [...]" (MARCELLINO, 1990a, p. 62). Da mesma forma, além das escolas, projetos dos governos municipais, estaduais e federais, organizações não governamentais que envolvem o lazer, podem contribuir com o desenvolvimento de ações educativas para esta vivência.

Mas, o que seriam estas ações educativas para o lazer? Os professores de Educação Física Escolar vêm contribuindo para a educação para o lazer, de que maneira?

Em relação a primeira pergunta, MARCELLINO (1983) aponta algumas ações, como a necessidade de difusão do significado de lazer, o esclarecimento de sua importância, o incentivo à participação e a transmissão de informações que tornem possível seu desenvolvimento ou contribua para aperfeiçoá-lo.

Ações voltadas para o desenvolvimento do autoconhecimento, no qual o sujeito aprenda a ouvir seus próprios interesses e necessidades, também são importantes no aprendizado para o uso do tempo disponível pois, na sociedade de consumo na qual vivemos, as necessidades são criadas como forma de controle e obtenção de aceitação nos grupos sociais, o que acaba deixando a realização pessoal do sujeito em segundo plano. PINTO et al. (1999, p.113) destacam outras ações que podem contribuir com transformações sociais e culturais no campo do lazer.

Uma delas destaca a revisão de mentalidade pelo repasse de conhecimento por meio de informativos, cursos, treinamentos e visitas. Outra forma de intervir no sistema de valores sociais refere-se a um processo de sensibilização que põe a arte a serviço da vida. Com isso, o cênico, o humor, a música, a dança, a capoeira e outros, integram várias intervenções, provocando verdadeira façanha em favor da educação.

Assim, ao considerar o aspecto educativo para o lazer, devemos prestar atenção nas concepções de ser humano e sociedade que orientam estas ações.

MARCELLINO (1990a) destaca a existência de visões funcionalistas do lazer em muitos estudos desenvolvidos no país, tratando-o de forma “romântica”, “moralista”, “compensatória” e “utilitarista”. A massificação da idéia de qualidade de vida como um direito de todos, dentre outras temáticas relacionadas ao lazer, vem disseminando, muitas vezes, esta visão nos segmentos empresariais, educacionais e políticos. Uma vivência que poderia estar contribuindo com reflexões acerca da realidade social torna-se, então mais um meio de garantir a manutenção das desigualdades sociais. A

perspectiva funcionalista do lazer pode também ser altamente conservadora e restrita, ao buscar a “ordem” e a “paz social”, destacando-o como instrumento para suportar a disciplina e as imposições da vida em sociedade.

Desta forma, o pensamento crítico é fundamental diante dos programas, pacotes ou atividades de lazer, ou melhor, muitas vezes, de não-lazer, por reduzi-lo a um simples consumo alienado voltado para distração do público em relação à realidade concreta. Assim, tornam-se necessárias estas reflexões, discussões e ações no campo da educação para o lazer, apontando contribuições de aprendizagem e estímulos 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” dessas mesmas vivências. (MARCELLINO, 1990a, p.59).

Discutir e disseminar a importância do lazer e de seu significado na vida do homem torna-se importante para as pessoas que já atuam, ou futuramente irão atuar, no mercado de trabalho. É preciso uma ampliação constante da importância do trabalho, das obrigações familiares, sociais, religiosas, enfim, mas também do lazer, como uma dimensão que coloca o indivíduo em contato consigo mesmo, satisfazendo suas necessidades pessoais e/ou sociais, em busca de uma auto-realização.

Mas, e em relação a segunda pergunta – os professores de Educação Física Escolar vêm contribuindo para a educação para o lazer, de que maneira?

Esta é a busca que se faz presente neste estudo. Sabemos que algumas contribuições a área pode oferecer, ao lançar mão das diversas possibilidades de vivência das práticas corporais construídas e criadas culturalmente no ensino da Educação Física. Entretanto, buscamos perceber se estas contribuições, da Educação Física Escolar para a educação para o lazer, estão presentes no trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores nas escolas, de que forma estão e/ou poderiam estar presentes.

2.2. Aspectos educativos da escola e suas relações com o lazer

A partir das reflexões apresentadas anteriormente a respeito do lazer – questões conceituais, elementos como as barreiras e os espaços para sua vivência e seus aspectos educativos - partimos então para pensar as ações educativas no contexto da escola e suas relações com a educação para o lazer dos alunos. Buscamos perceber as influências que diferentes perspectivas de escola e processos educacionais podem exercer na vivência do lazer.

Para isso, tomamos alguns traços históricos que marcam a trajetória da escola na sociedade.

O contexto escolar é, historicamente, objeto de análises, descrições, investigações que tentam compreender os rituais, as práticas, os movimentos de poder e resistência, a organização de suas estruturas, a instituição de normas, enfim, os diversos elementos que, conjuntamente, caracterizam de maneira particular, cada tempo e espaço de formação humana. Portanto, apresentamos autores que o enfatizam numa perspectiva de espaço rígido, disciplinar, de submissão e poder, porém outros, que destacam as possibilidades educacionais através da (con)vivência, conflitos, criação e reprodução de cultura.

Neste sentido, muitos estudos foram realizados na tentativa de compreender a escola a partir de seus aspectos físicos e organizacionais, considerando a arquitetura e as normas como elementos que pudessem expressar formas intencionais de transformar os indivíduos segundo princípios e valores hegemônicos.

Para Michel Foucault (1987, p.125) “houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder.”, sendo exercido um controle constante e minucioso de seus movimentos no tempo e no espaço. O ordenamento espacial se tornou uma ferramenta disciplinar na medida que determinava lugares à função e ao valor de cada um. A arquitetura revelava uma organização funcional, hierárquica, consistindo materialmente uma forma de satisfazer a necessidade de vigiar, de romper comunicações perigosas, de criar um espaço útil e de diferenciar os indivíduos segundo seu poder e saber.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar:

filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova [...] (FOUCAULT, 1987, p.134).

O tempo também constituía elemento de análise da disciplina nas instituições educacionais e FOUCAULT (1987, p.137) destaca que sua divisão nas escolas “torna-se cada vez mais esmiuçante; as atividades são cercadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente [...]” Os horários deveriam ser rigorosamente determinados para todas as atividades, havendo um controle constante para que nada perturbasse e distraísse os corpos. O tempo deveria ser “integralmente útil” e para isso deveria ser ocupado por tarefas sérias, pré-determinadas onde “[...] durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício.” (p.137). Neste sentido, a diversão, a brincadeira, o jogo eram compreendidos como tempo não sério, improdutivo, de desordem e indisciplina. As obrigações e deveres escolares não permitiam a expressão lúdica dos sujeitos, privilegiada pela criatividade, espontaneidade, gratuidade, colocando em lados opostos o dever e o prazer.

Estas coações, existentes ainda hoje em instituições de ensino, podem ser compreendidas como ameaça do sistema dominante à expressão lúdica dos sujeitos, pois esta pode constituir-se em uma forma de resistência às atitudes arbitrárias do poder. O componente lúdico, como mostra MARCELLINO (1990a), constitui uma possibilidade de denúncia da “realidade insuportável”, com ideais de transformações e mudanças de ordem moral e cultural, necessárias para a implantação de uma nova ordem social. Cabe ressaltar que, mesmo que existam espaços e tempos privilegiados para a manifestação lúdica, esta possui um caráter subjetivo, portanto, pode se expressar em qualquer tempo e espaço.

O controle disciplinar poderia também se manifestar no adestramento dos corpos, ensinando-lhes a eficiência de gestos, atitudes e hábitos corporais. Para FOUCAULT (1987, p.127)

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro

lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita.

Eram produzidos corpos fortes, saudáveis, educados para agirem de acordo com certos padrões de movimento. E, nesta perspectiva, a Educação Física Escolar tem uma história a contar, já que sua inserção na escola se deu para o adestramento, treinamento e disciplinarização dos corpos, influenciada por tendências higienistas, eugenistas e desportivas.³

Estas ferramentas disciplinadoras utilizadas no espaço escolar, principalmente a partir do século XVIII, foram encontradas em pesquisa realizada por Tarcísio Mauro Vago (1999a) a qual consiste no estudo da afirmação de uma nova cultura escolar em Belo Horizonte nas duas primeiras décadas do século XX (1906 - 1920) e o enraizamento escolar da “Gymnastica” neste contexto. A implantação, em 1906, de uma nova ordem escolar em Belo Horizonte, possibilitou o surgimento e a organização dos Grupos Escolares, viabilizando muito mais que o ensino das primeiras letras às crianças, especialmente às provenientes de populações pobres, mas civilizando-as, arrancando-as do estado de indigência, impondo-lhes uma transfiguração que faria delas potenciais construtores da prosperidade do Estado.

Assim, preparar o lugar, desinfetar, limpar e inspecionar os corpos das crianças consideradas regeneráveis; renegar os corpos de outras, tidas por incapacitadas; impor hábitos higiênicos, disciplinar os bárbaros, estabelecer códigos de controle e punição; refinar sensibilidades, lapidando sentimentos, arrancando vícios, implantando civilidade, afinando a voz, ensinando o gosto, educando as mãos, são dispositivos que, em conjunto, revelam práticas escolares de constituição dos corpos das crianças. (VAGO, 1999a, p.184).

O autor destaca como todas estas práticas permeavam os diferentes tempos e espaços escolares na educação dos corpos. Dentre elas, a educação para o trabalho se fazia presente neste contexto, sendo considerada legalmente, uma importante prática na formação da criança. As práticas das meninas se diferenciavam das dos meninos, sendo reservado a elas uma educação para o “trabalho doméstico” e a eles uma educação “[...] para o

³ Estas tendências serão descritas no próximo capítulo, “Educação Física Escolar e suas relações com o Lazer”.

trabalho que se realiza no espaço da vida pública da rua, da fábrica.” (VAGO, 1999a, p. 171).

Dentre a riqueza de tantas práticas relatadas, o estudo deste autor mostra também as festas escolares como momentos de educar a sensibilidade das crianças.

[...] nada tinham de desinteressadas, não possuíam um fim em si mesmas, eram cerimônias organizadas ao longo do ano para educar o olhar, o ouvido, enfim, para marcar os corpos das crianças com a diferença entre a virtude e o vício, o profano e o sagrado, o permitido e o proibido. (VAGO, 1999a, p.161).

Por outro lado, em meio a tantas vigilâncias e proibições, as crianças expressavam suas resistências às ferramentas disciplinarizadoras de seus corpos. Elas tinham suas astúcias e revelavam sua insubmissão, não impedindo “os usos próprios dos tempos e espaços” escolares onde “praticavam suas artimanhas, transgrediam e burlavam a vigilância.” (VAGO, 1999a, p. 130).

Estas mesmas formas de controle exercidas nas instituições educacionais a partir do século XVIII, permeavam também a vida dos trabalhadores. Neste período, como dito no início deste capítulo, começava na Europa, a Revolução Industrial, onde novas formas de trabalho vinham se estabelecendo. Da vida no campo, permeada pelos ritmos da natureza, o homem passou a se inserir no meio urbano e industrial na busca por melhores condições de vida. Este novo contexto impôs uma racionalização e controle do homem no tempo e no espaço. O homem passou a vender sua própria força de trabalho em longas jornadas diárias, sendo submetido à alienação e exploração do processo de produção capitalista.

Portanto, como na educação, o trabalho industrial também “[...] não podia ser permeado pelo entretenimento, pelo lúdico, como no campo, onde estas necessidades eram satisfeitas até mesmo no ritmo do próprio trabalho.” (CAMARGO, 1992, p. 36). O trabalho passa a ser uma dimensão disciplinadora dos corpos em prol de uma maior produtividade e acumulação de capital para a classe dominante.

Percebemos uma relação estabelecida entre as dimensões do trabalho e da educação, na qual a escola supervalorizava o trabalho, reproduzindo e educando segundo os princípios do sistema capitalista de produção.

Alguns traços da escola descritos até então, ainda se mostram presentes em certos contextos educacionais, desenvolvendo ações educativas voltadas, principalmente, para o mundo da produtividade, da disciplinarização e dominação dos corpos. A partir disso, buscamos compreender a formação que estas ações propiciavam e/ou propiciam aos alunos envolvidos.

A partir desta caracterização apresentada em relação à escola, surgem alguns questionamentos sobre esta instituição e a educação para o lazer permeada no processo educativo: a escola baseada nestes princípios de disciplinarização e reprodução dos valores dominantes, contribuía ou contribui para a formação de pessoas conscientes de seus direitos e deveres, e principalmente, os relacionados ao lazer enquanto um direito social? Oferecia ou oferece condições para perceber o mundo de forma questionadora, a ponto de saber reivindicar, ousar e criar novas possibilidades de se desenvolver enquanto ser humano? Que tipo de “consumidor” ela estaria formando?

Percebemos que uma prática pedagógica calcada fundamentalmente no ensino de técnicas, normas e padrões de comportamento, na qual dificilmente se vivencia o prazer ao ensinar, aprender, praticar, relacionar-se, enfim, pode contribuir para a formação de indivíduos que não acreditando em seus próprios atos de resistência a este contexto, se conformariam com ele.

Desta forma, o tempo disponível para a vivência do lazer correria o risco de reproduzir os mesmos valores veiculados pela escola. Aprender a não questionar, escolher, optar, criar, ousar, realizar-se enquanto ser humano que possui desejos e vontades pode refletir na reprodução e consumo alienado de conteúdos culturais do lazer, que acabam privilegiando a manutenção e a conformidade com as desigualdades e injustiças sociais. Nesta perspectiva, os sujeitos não seriam encorajados a vivenciar o novo, a fazer suas próprias opções, a realizar-se plenamente, experimentando a liberdade, a espontaneidade, a gratuidade, a alegria.

Além disso, o lazer caracterizado por um tempo no qual o lúdico se expressa, acaba sendo associado a um tempo não sério, perdido, vazio de significado, visto que a escola, na perspectiva apresentada, dificulta a vivência lúdica e valoriza o trabalho como a dimensão que dignifica, desenvolve e enriquece o homem.

As descrições e análises de escola enquanto estrutura rígida, conservadora de hábitos e práticas para disciplinar os corpos, são aspectos constituintes dos relatos históricos sobre o espaço escolar. Talvez, isso se relacione a uma insuficiente valorização do poder criativo do sistema escolar apontada por André Chervel (1990, p. 184), que acaba por não perceber seu duplo papel na sociedade: “[...] de fato ele [o sistema escolar] forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global.”

Assim, outras maneiras de compreender a escola vão se constituindo como espaço de (con)vivência, produção e reprodução de culturas por todos nela envolvidos, através de uma dinâmica interna própria de conflitos, tensões e acordos que a caracterizam no contexto educacional.

Nesta perspectiva, Sérgio Stucchi (1999) aponta que dentro do universo das instituições escolares, encontram-se administrações conscientes do processo global de desenvolvimento, reconhecendo outros valores além dos voltados apenas para a produção e para o trabalho.

Nesta perspectiva, a escola fornece “[...] os instrumentos básicos para a inserção do indivíduo no mundo do trabalho, bem como para a ocupação do seu tempo livre de forma autônoma, prazerosa e criativa.” (JEBER, Leonardo José, 1997, p.121). É neste sentido que acreditamos que este tempo e espaço de formação humana devem se constituir - tratando, transformando, socializando, questionando a realidade social, cultural, política e econômica historicamente situada e entrecruzando “[...] ciência, sabedoria, arte, ludicidade, fontes de onde brota a vida cultural de um povo.” (VAGO, 1999b, p.33).

BRANDÃO (2002) concebe a educação como uma dimensão que acontece dentro de um âmbito mais abrangente de processos sociais de interações chamado *cultura*.

Tal como a religião, a ciência, a arte e tudo o mais, a educação é, também, uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de alternativas de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidade e de crises de identificados, de invenção de reiteraões de palavras, valores, idéias e de imaginários com que nos ensinamos e aprendemos a sermos quem somos e a sabermos viver com a maior e mais autêntica liberdade pessoal possível os gestos de reciprocidade a que a vida social nos obriga. (BRANDÃO, 2002, p. 25).

MARCELLINO (1983) acredita que a escola tem um importante papel a desempenhar na educação para o lazer, tanto difundindo conhecimentos, como ampliando as visões de mundo dos alunos.

Assim, englobando os conhecimentos técnico-científicos, a escola trata e constrói cultura através das vivências, produções e reproduções de práticas próprias dos alunos, professores e funcionários inseridos neste contexto. Para isso, as ações educativas se desenvolvem estimulando a criatividade e o raciocínio, considerando as diferenças entre as pessoas, afirmando e/ou resgatando a auto-estima dos alunos, utilizando-se de meios que os levem a uma maior liberdade de expressão a fim de ampliar seu campo de experiências.

Enquanto espaço influente na construção de valores e princípios sociais, essa perspectiva de escola pode trazer influências otimistas em relação a criticidade e criatividade, nas diferentes esferas de inserção do ser humano, dentre elas, a do lazer.

De acordo com os princípios de liberdade de expressão, justiça social, valorização das diferenças individuais, enfim, cabe à escola “[...] recuperar o direito à livre opção na ocupação do tempo livre, favorecendo a reflexão crítica sobre a manipulação, o consumismo, a indústria do lazer.” (JEBER, 1997, p.132). Assim, este lazer pode ser compreendido pelos alunos como tempo de experimentar, criar, ousar e ouvir seus próprios desejos e interesses em busca de uma realização pessoal.

Cabe ressaltar que a escola não é o único espaço possível de contribuir na educação para o lazer. Entretanto, constitui um local privilegiado para estas ações educativas se desenvolverem, já que trata e constrói cotidianamente diversas práticas culturais. Além disso, a escola está, ou pelo menos deveria estar, presente por mais de 10 anos na vida das pessoas, contribuindo para a ampliação e construção de conhecimentos, os quais poderiam também enriquecer e ampliar a vivência do lazer de alunos para além de seus muros. Assim, percebemos que a escola pode ser considerada como espaço possível de realizar uma educação não conformista para o lazer, que busca desenvolver a autonomia e criticidade para estas vivências.

Diante disso, o capítulo seguinte busca compreender como a Educação Física, inserida no contexto da escola, possibilitou e possibilita desenvolver ações educativas que contribuam também na educação para o lazer dos alunos.

3. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS RELAÇÕES COM O LAZER

A partir de uma breve descrição da trajetória da Educação Física, este capítulo tenta analisar as diferentes abordagens de Educação Física Escolar e suas relações com as práticas corporais. Com disso, buscamos refletir como diferentes propostas de Educação Física Escolar possibilitam relacionar-se com a interface das atividades corporais enquanto vivência de lazer fora da escola, referindo-se ao reconhecimento desta possível contribuição - de educar também para o lazer dos alunos. Propomos refletir a possibilidade da Educação Física Escolar contribuir para uma educação para a vivência das atividades corporais nos momentos de lazer.

As práticas corporais culturalmente valorizadas na Europa a partir do século XIX, influenciaram fortemente a Educação Física brasileira. Nesta época, alguns países europeus concebiam a Ginástica como elemento de uma “educação do corpo”. Esta atividade apresentava um caráter essencialmente utilitário, pois era considerada uma prática capaz de impregnar nos indivíduos comportamentos e hábitos favoráveis à sociedade burguesa da época. Os interesses desta classe eram garantir a existência de corpos fortes, saudáveis e obedientes, preparados para o mundo do trabalho. Deste modo, o corpo e o movimento assumiram um significado essencialmente biológico, compreensão esta que influenciou fortemente a Educação Física e a Ginástica no Brasil.

Segundo Cármem Lúcia Soares (1998) esta prática fez nascer um grande movimento, em diferentes países da Europa, chamado, genericamente, de Movimento Ginástico Europeu, constituído de séries de exercícios elaborados a partir de princípios rígidos, ordenativos e disciplinares. Os países que mais se destacaram neste Movimento foram: Alemanha, Suécia, Inglaterra e França. Estes desenvolveram seus próprios métodos ginásticos, que além de apresentarem certas particularidades do local de origem, apresentavam também certas semelhanças no que diz respeito à preocupação em regenerar a raça, promover a saúde, desenvolver a força e a coragem, servir a Pátria nas guerras e na indústria, e ainda, acreditava-se existir uma relação direta entre a Ginástica e o desenvolvimento do caráter, da moral e da virtude.

Este Movimento Ginástico foi se consolidando ao longo do século XIX em toda a Europa (e posteriormente no Brasil) até que foi manifestada a necessidade de aproximar a Ginástica da ciência. Segundo SOARES (1998) este interesse em investigar cientificamente esta prática surgiu na França, de onde alastrou-se por toda a Europa, e mais tarde, pelo resto do Ocidente. Durante este período, denominado Positivista¹, a ginástica esteve mais próxima de médicos higienistas e cientistas que iniciaram estudos com objetivo de estruturar um conhecimento preciso sobre ela, enfatizando principalmente a Anatomia e a Fisiologia.

A questão básica das pessoas que “cuidavam do corpo”, ou sejam, os médicos e os higienistas, era a utilização dos exercícios físicos para formação de hábitos de vida saudáveis, estabelecendo uma educação do físico, um corpo modelado, robusto e harmonioso organicamente.

Havia uma preocupação até mesmo com os gestos dos trabalhadores, que eram estudados a fim de garantir uma maior e mais rápida produção de bens materiais. Portanto, as pesquisas relacionavam o movimento e sua utilização no mundo do trabalho. Como a força para o trabalho estava centrada no corpo, que era a fonte de lucro da sociedade, havia a necessidade de se conhecer mais sobre este corpo, tanto mecânica quanto anatomicamente. O estudo dos gestos pretendia analisar maneiras eficazes de movimentar-se no trabalho, com a máxima economia no gasto de energia.

Como destaca Valter Bracht (1999, p.73) o corpo

[...] é igualado a uma estrutura mecânica – a visão mecanicista do mundo é aplicada ao corpo e a seu funcionamento. O corpo não pensa, é pensado, o que é igual a analisado (literalmente ‘lise’) pela racionalidade científica.

Neste contexto, a Ginástica foi percebida como um instrumento capaz de incorporar nas suas práticas, a nova visão do movimento eficiente e relacionado ao trabalho. SOARES (1998) comenta que é na Ginástica que se

¹ A matriz positivista produzida pelas instituições médica e militar, como afirma WERNECK (1998, p.166) “apareceu no Brasil no seio da Escola Militar em meados do século XIX, relacionada com as transformações sociais e com os interesses das classes armadas. Os militares viam no positivismo uma forte justificativa baseada nas inovações das ciências naturais e sociais, para rechaçar a cultura política imperial e construir as bases da ideologia republicana”.

revela o êxito do ensinamento a partir do gesto educado, do domínio das forças e sua distribuição adequada pelo corpo, da postura ereta.

Esta tendência higienista chegou ao Brasil em fins do século XIX, reafirmando questões da saúde social e a moral dos indivíduos. Segundo Pedro Ângelo Pagni (1997) a partir da disseminação de alguns hábitos, os médicos pretendiam solucionar os problemas relacionados à saúde, debilidade física e moral, bem como da degeneração racial da população. Entre estes hábitos estava a prática dos exercícios físicos, que representavam uma das fontes da saúde, beleza e da possibilidade de regenerar nossa constituição étnica.

Estes valores foram encontrados nos estudos de VAGO (1999a) sobre o início do processo de constituição da Ginástica no ensino primário, no começo do século XX, na cidade de Belo Horizonte. O estudo é ilustrado por fotos da época pertencentes ao arquivo público mineiro, expressando através de imagens o cenário que os registros escritos tentam relatar

[...] as fotos evidenciam também a prática escolar de Ginástica vinculada a uma pretendida educação racional, precisa, higiênica, linear, asséptica, legitimada como dispositivo para constituir os corpos das crianças. (VAGO, 1999a, p. 252).

Esta tendência higienista norteadora da Educação Física nos fins do século XIX e início do XX, deveu-se aos militares, que reafirmavam muitos dos valores destacados, mas também à "agentes da própria cultura escolar". O mesmo estudo de VAGO (1999a) citado acima, relativiza a idéia da conformação da Ginástica na cultura escolar determinada por instituições ou atores externos à escola. O autor encontra nesta pesquisa, que o processo inicial de configuração de um campo disciplinar de Ginástica em dois Grupos Escolares criados em Belo Horizonte, logo após a reforma do ensino de 1906, não ocorreu sob a responsabilidade de agentes sociais estranhos. VAGO (1999a, p.231) percebe que naquele contexto "[...] a Ginástica foi escolarizada por intermédio dos agentes da própria cultura escolar, sendo organizada em seu interior como uma de suas práticas."

Segundo BETTI (1991) os interesses dos militares centravam-se, sobretudo no valor utilitário-guerreiro da Educação Física, fazendo desta uma

preparação para servir à Nação. Este autor acrescenta que, ao lado de seu valor biológico, capaz de desenvolver integralmente o organismo, revigorar energias orgânicas e prevenir enfermidades, a Educação Física era compreendida por seus valores educacionais, por despertar hábitos e qualidades morais, como tenacidade, persistência, independência, espírito de disciplina, concórdia e solidariedade.

Mais tarde, outro elemento veio marcar a trajetória da Educação Física, influência principalmente da cultura européia – o esporte. Em virtude de interesses sociais, políticos e econômicos, o esporte é incorporado nas aulas de Educação Física Escolar associado às idéias de rendimento, competição e vitória, as quais eram sentidos semelhantes à forma de organização e funcionamento da sociedade, reproduzindo o fundamento das relações humanas do capitalismo (BETTI, 1991).

Por outro lado, cabe ressaltar as reflexões de Francisco Eduardo Caparroz (1997, p.138) ao apontar que não há questionamentos com o objetivo de verificar

[...] se para além do discurso, da teoria, que apontava a necessidade da Educação Física escolar reestruturar-se valendo-se dos códigos do esporte, a sua efetivação, a sua materialização e sua prática tenham se dado na grande maioria das escolas de acordo com os postulados dominantes, ou se ocorreram resistências, falhas, incoerências, incompatibilidades entre o discurso e as condições objetivas para implantação, implementação do mesmo.”

Ainda sobre este período esportivista da Educação Física, BRACHT (1999, p.77) ressalta que as ciências naturais não consistiam no conhecimento fundamentador predominante da Educação Física, pois havia também reflexões de caráter pedagógico voltadas “[...] para a intervenção educativa sobre o corpo; é claro, sustentado fundamentalmente pela biologia.”

Pode-se afirmar que movimentos de questionamentos e contestações, em relação ao papel que a Educação Física Escolar vinha desempenhando, tornaram-se fato nas décadas de 70 e 80. Considera-se este um período marcado por um processo de crises, descobertas, conflitos, enfim, reflexões e ações comuns de uma área que procurava se afirmar. Este momento associa-

se aos acontecimentos políticos e sociais que o Brasil enfrentava, principalmente devido ao processo de redemocratização da sociedade brasileira.

A partir deste período, como aponta CAPARROZ (1997, p.13), diferentes abordagens de Educação Física colocaram-se em cena através de dissertações, teses, artigos acadêmico-científicos, livros e propostas curriculares para o ensino da Educação Física, tais como a “[...] desenvolvimentista, humanista, construtivista, fenomenológica, antropológica-cultural, histórico-crítica, histórico-social, sistêmica e crítico-superadora.” Este quadro segundo Suraya C. Darido (1999, p.17) faz coexistir na área da Educação Física várias concepções “[...] tendo em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, fruto de uma etapa recente da Educação Física.”

Compreendemos que a Educação Física Escolar trata da diversidade de práticas corporais construídas historicamente, que imbuídas de sentidos e significados pelas pessoas que as criam, vivenciam e/ou reproduzem, são expressões culturais. Portanto, consideramos a Educação Física Escolar enquanto tempo e espaço para criação e desenvolvimento de práticas corporais, intrinsecamente culturais. Desta forma, buscamos entender como diferentes abordagens de Educação Física tratam os conteúdos corporais enquanto expressão cultural. No entanto, esta é uma tarefa complexa que requer conhecimentos e estudos profundos do termo cultura e das diversas obras dos autores representantes das diferentes abordagens. Contudo, em busca de tais reflexões, Jocimar Daólio (1998) apresenta contribuições as quais percebem como o termo cultura é tratado em algumas abordagens da Educação Física Escolar. DARIDO (1999) e BRACHT (1999) também apresentam seus olhares sobre estas diferentes concepções, contribuindo para melhor compreensão deste quadro.

A abordagem desenvolvimentista, baseada essencialmente na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, consiste, segundo BRACHT (1999, p.78), em oferecer à criança “[...] oportunidades de experiências de movimento, de modo a garantir o seu desenvolvimento normal,

portanto, de modo a atender essa criança em suas necessidades de movimento.”

A dimensão cultural parece ser um pressuposto do processo ensino-aprendizagem e não seu determinante na abordagem desenvolvimentista. “Seria como uma consequência do conjunto de habilidades básicas desenvolvidas e não seu fator original.” (DAÓLIO, 1998, p.21). Entretanto, este autor ressalta que o principal representante desta abordagem no Brasil, professor Go Tani, vem delegando uma maior consideração às implicações culturais sobre o movimento humano ao relacionar o sentido do movimento ao seu contexto.

DARIDO (1999, p.29) destaca que esta abordagem parece ter uma preocupação em relação à “[...] especificidade da área e na valorização do conhecimento sobre as necessidades e expectativas dos alunos nas diferentes faixas etárias”, compreendendo estas, possibilidades de avanço em relação à perspectiva tradicional de Educação Física Escolar.

A abordagem construtivista de Educação Física, cuja contribuição principal é do Professor João Batista Freire, constitui, segundo DAÓLIO (1998) uma educação das habilidades motoras que permitem ao homem expressar-se, implicando ao mesmo tempo uma educação dos sentidos e dos símbolos. Segundo DAÓLIO (1998, p. 24), este professor compreende a escola como instituição que “[...] nega a cultura infantil, rica em atividades lúdicas, oferecendo uma educação pouco significativa à criança [...]”. Desta forma, João Batista Freire compreende, segundo o mesmo autor, que a Educação Física “[...] deveria dar conta da educação da motricidade, considerando a riqueza da cultura infantil.” (p.24).

DAÓLIO (1998, p. 24) considera que “embora o aspecto cultural seja considerado nessa abordagem, ele parece estar externo ao homem, apenas como uma referência para o desenvolvimento de suas habilidades.” Assim, percebe a falta de uma discussão contundente sobre a dinâmica da cultura infantil nesta abordagem, o que poderia auxiliar a escolha de conteúdos escolares a serem trabalhados pela Educação Física.

DARIDO (1999) aponta como mérito desta abordagem, também segundo a obra do professor João Batista Freire, a consideração do conhecimento que a criança possui, pois propõe resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos.

Outra abordagem considera a cultura corporal (jogos, ginástica, lutas, acrobacias, mímica, esporte e outros) como objeto de estudo da Educação Física – a abordagem crítico-superadora, apresentada no livro “Metodologia do ensino da Educação Física” por um Coletivo de Autores, no ano de 1992. (DAÓLIO, 1998).

De acordo com esta abordagem, as práticas corporais são “[...] fenômenos culturais, e não expressões de uma natureza apenas biológica do homem.” (DAÓLIO, 1998, p.22). No entanto, o autor aponta que o conceito de cultura nesta abordagem parece “rígido, estático e unilateral” pois defende para a escola uma proposta de conteúdo do ponto de vista da classe trabalhadora, “[...] correndo o risco de negar o caráter dinâmico e plural dos valores e hábitos de um grupo determinado, desvinculando-se, assim do cotidiano dos alunos.” (p.23).

DARIDO (1999) destaca a importância desta proposta em relação a compreensão da Educação Física e Educação como maneiras de contribuir para as transformações sociais.

Reverendo o papel de padronizar os movimentos, disciplinar e controlar os corpos, reproduzir valores hegemônicos, conformar regras e normas de comportamento, esta proposta elaborada por este coletivo de autores pode ser considerada um dos marcos da Educação Física no qual buscou-se novas formas de compreender o homem e o movimento. Portanto, constituiu uma contribuição à área que possibilitou ampliar seu papel na escola, compreendendo os alunos como “[...] pessoas concretas, com níveis de aspiração, interesses e motivações diferenciados, o que faz com que cada um atribua um sentido pessoal ao jogo, à ginástica, à dança etc.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.86).

A abordagem sociológica da Educação Física proposta pelo professor Mauro Betti inclui, segundo DAÓLIO (1998), a dimensão cultural em suas

considerações. O termo cultura é contemplado como conceito de base e “[...] estaria relacionado a um conjunto codificado de valores relativos ao corpo, envolvendo a cultura física pessoal, a comunidade cultural e correlatos materiais desta cultura.” (DAÓLIO, 1998, p. 25).

Formulada, principalmente, pelo professor Elenor Kunz, a abordagem crítico-emancipatória parte, segundo BRACHT (1999, p. 80), de uma concepção de movimento denominada “dialógica”, sendo que o movimentar-se humano é entendido “[...] como uma forma de comunicação com o mundo.” Segundo este autor, a proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera.

Diante esta perspectiva, DAÓLIO (1998, p.26) afirma que o professor Elenor Kunz é mais um autor que considera a dimensão cultural nas abordagens da Educação Física, propondo que a área “esteja diretamente relacionada com o contexto sociocultural local e que seu planejamento pedagógico seja desenvolvido a partir daí.”

Das análises de DAÓLIO (1998), o autor Valter Bracht é apontado como o que talvez mais esteja se aprofundando na questão cultural relacionada à Educação Física. Para DAÓLIO (1998), ao afirmar que, o que qualifica o movimento como humano é o sentido/significado do mover-se, que por sua vez é mediado simbolicamente pelo homem, Bracht coloca o movimento no plano da cultura.

As próprias considerações de DAÓLIO (1998, p.12) acerca da Educação Física, apontam também a cultura como

[...] principal conceito para a Educação Física, uma vez que todas as manifestações corporais do homem (esporte, dança, ginástica, jogo etc.) são geradas no seio de determinada cultura e se manifestam diversificadamente no contexto de grupos culturais específicos.

Sendo assim, o autor busca ampliar o termo cultura nas suas relações com a trajetória da Educação Física, revendo e refletindo os conceitos de homem desde o surgimento da cultura ao longo da evolução humana.

De acordo com DAÓLIO (1998, p.12) parece existir problemas em relação à compreensão “[...] por vezes ainda superficial, por vezes errônea [...]”, que o conceito de cultura vem sendo utilizado na área. A partir de seus estudos acerca da dimensão cultural do homem e do movimento, o autor expressa suas considerações para o campo da Educação Física:

Há que se considerar a natureza humana como sendo indissociavelmente biológica e cultural e o homem como um ser que foi engendrado na confluência desses dois fatores. [...] Parece evidente que a Educação Física não trabalha o movimento humano na visão restrita que reinou durante muitos anos. Ela atua com a cultura relacionada às expressões do movimento humano. Seus profissionais, portanto, não lidam com o corpo, mas com a cultura expressa nele e por ele. (DAÓLIO, 1998, p. 27).

Diante disso, percebemos que diversos professores contribuem para a área da Educação Física, expondo e defendendo idéias, as quais são marcadas por suas histórias de vida pessoal e profissional, pelos contextos sociais e políticos em que foram ou são elaboradas, como também pelas concepções de homem e de movimento que orientam suas ações e reflexões. Esta pluralidade de abordagens pode ser vista como aspecto positivo para o campo da Educação Física, ao propiciar diálogos e trocas de conhecimentos entre professores de Educação Física que compartilham do desejo de contribuir com o desenvolvimento da área.

Como aponta DARIDO (1999, p. 30) as dimensões psicológicas, sociológicas e políticas humanas precisam ser consideradas para que desenvolvamos um trabalho diferenciado dos modelos tradicionais de Educação Física:

[...] um modelo de Educação Física que fuja dos moldes tradicionais precisa abarcar as abordagens que tenham um enfoque mais psicológico (Desenvolvimentista e Construtivista) à aqueles com enfoque mais sociológico e político (Crítico-superadora e sistêmica).

Acreditamos que as diferentes abordagens podem se encontrar mescladas e/ou inseridas na prática pedagógica de um mesmo professor de Educação Física na escola. As propostas desenvolvidas nas aulas são baseadas na compreensão de educação, homem, cultura que cada professor

constrói ao longo de sua trajetória. A partir disso, o professor pode estar trabalhando com diferentes abordagens da Educação Física, adaptando-as às concepções que orientam sua prática pedagógica.

A dimensão cultural deve ser fundamentalmente considerada ao tratarmos a Educação Física pelos próprios vínculos e conexões que as práticas corporais estabelecem com o contexto das pessoas que as vivenciam. Além de constituírem conteúdo das aulas de Educação Física Escolar, estas práticas corporais podem ser vivenciadas, fora dos muros da escola, nos momentos de lazer, pois como dito no capítulo anterior, o lazer constitui possibilidade de criação e reprodução de cultura através da vivência de diferentes conteúdos, dentre eles, o relacionado às práticas corporais.

Assim, as práticas corporais construídas historicamente pela humanidade, assumem significados particulares dos diferentes tempos e espaços – por exemplo na escola, no lazer - nos quais são vivenciadas.

Neste sentido, como objeto de ensino, incorporado à escola através das aulas de Educação Física, as práticas corporais também são, com outro caráter, conteúdos que podem ser vivenciados no momento de lazer. Desta forma, como a Educação Física na escola pode contribuir na educação para a vivência destas práticas nos momentos de lazer, considerando os limites e as possibilidades que esta dimensão assume atualmente na sociedade?

Ao apontar o lazer como um dos elementos de orientação didático-pedagógica para a organização das aulas de Educação Física, JEBER (1997, p. 132) afirma ser a escola responsável também por "[...] recuperar este direito à livre opção na ocupação do tempo livre, favorecendo a reflexão crítica sobre a manipulação, o consumismo e a indústria do lazer."

Para MARCELLINO (1983) a escola também tem um importante papel a desempenhar na educação para o lazer, tanto difundindo conhecimentos, como ampliando as visões de mundo dos alunos. Portanto, o professor de Educação Física pode ter um papel fundamental na educação para o lazer ao propiciar a construção coletiva e vivência prazerosa das práticas corporais, possibilitando uma relação dialética entre escola e sociedade.

Com o objetivo de investigar a presença ou não do prazer nas aulas de Educação Física escolar pelos alunos, Irene C. Rangel-Betti (1992) verificou que estes sentem muito prazer nestas aulas, embora existam interferências negativas neste processo, como a repetição dos conteúdos ministrados em aula, condições lamentáveis dos materiais e das quadras, pouco diálogo e esclarecimento em relação às atividades propostas pelo professor aos alunos e utilização do castigo físico. Enfim, a autora aponta que todos estes aspectos identificados nas aulas de Educação Física deste estudo acabam interferindo no prazer que os alunos sentem. Assim, alerta:

[...] se queremos que a atividade física seja praticada em qualquer idade e não só em alguns momentos da vida, devemos cuidar da atividade física na escola, torná-la prazerosa, agradável, através de experiências vividas, estudadas, discutidas, entendidas e até mesmo complicadas, mas acima de tudo felizes. (RANGEL-BETTI, 1992, p. 86).

No âmbito da Educação Física Escolar, podemos perceber ainda a existência de certas propostas de ensino que trazem concepções equivocadas no que diz respeito à consideração e inserção de elementos lúdicos e/ou baseados na construção coletiva dos conhecimentos durante as aulas. Isso se deve ao entendimento de diversão e de “deixar fazer” como uma maneira de educar pelo lazer, podendo constituir uma omissão e um descompromisso do professor para com os alunos. Muitas vezes o professor oferece o material (o qual, no que se refere à maioria das escolas públicas, é pouco e restrito aos esportes “tradicionais”) para o aluno e assume uma postura de espectador.

O estudo de DARIDO (1999) realizado com professores de Educação Física Escolar aponta, dentre diversos aspectos da ação destes profissionais, a relação entre autonomia e prazer. Segundo a autora, os professores fazem referência à busca da autonomia, salientando que após o período formal de aulas, os alunos deveriam ter condições de manter uma prática de atividade regular. O estudo mostra que para estes professores a autonomia diante da prática de atividade física é facilitada se os alunos encontrarem prazer nas aulas de Educação Física.

Segundo VAGO (1995) uma importante função social da Educação Física na escola seria sua contribuição na educação para o lazer. Para o autor,

a apropriação das manifestações corporais pelo aluno representa o usufruto deste bem cultural na própria aula de Educação Física assim como pode ser usufruída fora da escola, no seu tempo livre. Desta forma, a Educação Física pode estar “[...] revendo seu vínculo com a preparação para o mundo do trabalho, presente em suas origens escolares, direcionando-se criticamente, agora, à preparação para o lazer.” (VAGO, 1995, p.69).

Ao tentar verificar o processo pelo qual o esporte de alto rendimento se tornou modelo de atividade física para a criança na esfera da Educação Física escolar e do lazer, Alfredo Feres Neto (1994) constata que estas duas esferas da vida da criança são marcadas por uma vivência esportiva baseada no modelo piramidal de organização, contendo em seu topo a “elite” dos esportistas de uma determinada instituição. Neste sentido, o autor busca subsídios para uma nova pedagogia esportiva, amalgamada na consideração da inter-relação entre o lazer, escola e o processo educativo, através de ações que possibilitem a vivência de valores que possam embasar mudanças na ordem vigente.

Apesar de constituírem tempos e espaços diferenciados, as vivências na escola e no lazer possuem características comuns ao buscarem a participação e satisfação das pessoas envolvidas, constituírem-se direito de todos cidadãos, possibilitando a convivência, aprendizagem, desenvolvimento social e a realização pessoal. Neste sentido, a Educação Física Escolar e lazer estabelecem uma relação dialética através de seus processos educativos.

Sob a coordenação do Prof. Nelson Carvalho Marcellino, foi realizada uma pesquisa, pelos membros do Grupo de Pesquisa Lazer e Educação, na época, situado na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, a fim de investigar o tratamento dado ao lazer nas diversas concepções² pedagógicas da Educação Física Escolar. Para isso, o estudo tentou identificar aspectos tais como: a autodenominação e a coerência metodológica dos autores, as concepções de educação e Educação Física e suas relações com o “processo discursivo”, as abordagens direta ou indireta do

² Este estudo partiu do quadro teórico da Educação Física proposto por Castellani Filho (1988). As correntes e tendências da Educação Física analisadas foram: fenomenológicas, sociológica,

lazer, o tratamento e as concepções de lazer nas diferentes concepções e a dicotomia teórica e prática destas abordagens de Educação Física, para assim analisarem o tratamento dado ao lazer nas diferentes abordagens.

Em relação à abordagem desenvolvimentista da Educação Física, o autor analisado foi o professor Go Tani. Segundo o estudo, esta abordagem por uma única vez, cita a palavra lazer, “porém sem contextualizá-la ou discutí-la.” (MARCELLINO, 2001, p.6). O tratamento do lazer, “não considera as atividades físicas como práticas humanas em suas possibilidades enquanto campo do conhecimento, a não ser meramente vivencial” (p.6). Quanto ao conceito de lazer, o estudo evidencia que o autor não emite nenhuma concepção.

A abordagem fenomenológica foi analisada a partir da produção acadêmica dos autores Silvino Santin e Wagner Wey Moreira. Em relação à concepção de educação – processo educacional e processo escolar, o estudo verifica que Santin

[...] percebe a existência de uma dimensão lúdica, que aproxima da sensibilidade, do lazer, da infância e da vida primitiva, e que seria um espaço educacional atuante além dos muros das instituições de ensino. O processo escolar, tal como se efetiva, é percebido em sua relação mais estreita à razão, ao trabalho, à lógica da vida adulta, da civilização tecnológica e científica. (MARCELLINO, 2001, p.3).

Quanto à concepção de Educação Física Escolar, o estudo destaca que para Santin “ela deve ser a mesma concepção de educação, ou seja, o resgate da ludicidade.” e aponta que “Moreira parece concordar com Santin, embora não deixe explícito, pois lamenta a ausência do lúdico nas aulas de Educação Física Escolar.” (MARCELLINO, 2001, p.4). Nos textos analisados para esta pesquisa, os autores apontam que Moreira não trata das abordagens do lazer, já Santin

[...] trata do lazer a partir de uma abordagem indireta, definindo-o tanto por oposição ao campo das obrigações (e mais especificamente ao trabalho) quanto pela eleição de um conteúdo específico (ênfatisando especialmente os conteúdos

artísticos, os físicos e os manuais) [...] (MARCELLINO, 2001, p.5).

Segundo o estudo, Moreira utiliza o termo “lúdico”, enquanto Santin usa “lúdico”, “lazer”, “brinquedo”, “brincadeira”, “jogo”. A pesquisa destaca que “Santin não chega a analisar as relações entre lazer, escola e processo educativo, enquanto Moreira apenas lamenta a ausência da ludicidade nas aulas de educação física.” Nenhum dos autores emite um conceito de lazer segundo esta pesquisa (MARCELLINO, 2001).

Em síntese, foi apontado que Moreira não chega a tratar nos textos analisados, da questão do lazer e Santin o trata de

[...] maneira explícita, utilizando várias expressões que considera sinônimas (lúdico, brinquedo, brincadeira, jogo) e reduzindo as atividades de lazer àquelas em que predomina a sensibilidade (por oposição à razão) e que se opõem ao trabalho (qualquer tipo de trabalho). (MARCELLINO, 2001, p.6).

Em relação à abordagem sociológica de Mauro Betti, o estudo identifica uma abordagem indireta dos conteúdos culturais do lazer, com maior ênfase nos conteúdos físico-esportivos, havendo menção dos termos brinquedo, folguedo, jogo e ludicidade. Em relação ao tratamento do lazer na abordagem, não foram observados reducionismos, considerando os alunos como portadores de cultura. No entanto, não foi emitido um conceito de lazer (MARCELLINO, 2001).

Da abordagem cultural de Educação Física representada nesta pesquisa pelo Professor Jocimar Daólio, destacou-se que a abordagem do lazer se dá através dos conteúdos culturais, “mais especificamente os conteúdos físico-esportivos, preocupando-se o autor, com a dimensão extra escolar que os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física podem assumir, principalmente nos momentos de lazer” (DAÓLIO, 1995, apud MARCELLINO, 2001, p.5). Segundo o estudo, o autor analisado não emite um conceito de lazer.

Outra abordagem estudada por este Grupo de Pesquisa, foi a construtivista, representada pelo Professor João Batista Freire. Constatou-se

que o autor considera seus alunos como portadores de uma cultura, valorizando o conteúdo extra-escolar trazido pela criança. Esta abordagem também não emite uma concepção de lazer (MARCELLINO, 2001).

Representada pelo Professor Elenor Kunz, a abordagem crítico-emancipatória, não apresenta um conceito do termo lazer; no entanto refere-se a ele implicitamente “através das noções de jogo, brincadeira e atividades lúdicas” (MARCELLINO, 2001, p.5). Verificou-se que esta abordagem compreende a Educação Física “[...] como um campo de conhecimento/informação conectado com o esporte-lazer, o esporte-espetáculo, esporte-lazer-trabalho, mídia, corpo-cultura corporal-esporte-lazer.” (MARCELLINO, 2001, p.6).

A abordagem crítico-superadora analisada, representa o pensamento de diversos autores, sintetizado na obra Coletivo de Autores. Percebeu-se que abordam o lazer ao tratar das expressões corporais através de conteúdos culturais físico-esportivos. Segundo a pesquisa, os autores

[...] nem sempre nomeiam explicitamente a palavra lazer; entretanto deixam pistas para que o leitor observe que o lazer, assim como os demais temas, deve fazer parte das discussões sobre os grandes problemas sócio-políticos, assim como o é das discussões das relações de trabalho. (MARCELLINO, 2001, p. 5).

Acrescentou-se ainda que o conceito de lazer está contemplado nas entrelinhas, abordando “[...] os conteúdos/conhecimentos cuja prática se dá num tempo objetivo do trabalho, fora da escola” (p.8). Destacou-se também que os autores compreendem as expressões corporais dotadas de fortes componentes de criatividade, liberdade e autonomia, estabelecendo afinidades com o lazer. A pesquisa demonstra que a idéia de educação pelo e para o lazer está subjacente ao tratar os conteúdos culturais, “[...] na medida em que a crítica e a criatividade, a autonomia, a liberdade, a democracia apresentam-se como pressupostos ontológicos da cultura corporal [...]” (MARCELLINO, 2001, p. 8).

A partir da análise comparativa efetuada entre as diferentes concepções pedagógicas, esta pesquisa mostrou que a compreensão do lazer precisa ser redimensionada, ampliando-se, de acordo com seu significado para as

atividades físico-esportivas, na nossa sociedade, historicamente situada. (MARCELLINO, 2001).

Por fim, o estudo destacou seis itens que demonstram a possibilidade dessa relação lazer-escola-processo educativo se concretizar nas aulas de Educação Física Escolar:

- 1- Contribuição para a demonstração da importância do lazer, na nossa sociedade, como forma de expressão humana;
- 2- Iniciação aos conteúdos culturais físico-esportivos;
- 3- Contribuição para que o aluno perceba a inter-relação entre os conteúdos físico-esportivo e os demais conteúdos culturais;
- 4- Desenvolvimento desses conteúdos físico-esportivos não apenas como “prática” – o fazer, mas como conhecimento e apuração do gosto, contribuindo para a formação não só de praticantes, mas de espectadores ativos;
- 5- Partir do ‘nível’ em que o aluno se encontra, respeitando sua cultura local, procurando promover esse ‘nível’ de conformista, para crítico e criativo;
- 6- Trabalhar na metodologia de ensino, enquanto forma, incorporando ao máximo possível, o elemento lúdico da cultura, como componente do processo educacional. (MARCELLINO, 2001, p. 10).

Com tudo isso, podemos perceber que os limites da situação atual em relação ao compromisso da Educação Física Escolar para uma educação para o lazer, em parte se deve a própria trajetória teórica que parece ter oferecido poucos subsídios para o alargamento destas questões.

Em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto lançou um projeto no qual foi elaborado junto a um grupo de pesquisadores e professores, intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, direcionados ao ensino da Educação Física, de 1ª a 4ª séries, e nos anos seguintes, de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio.

Em relação à Educação Física Escolar do 1º e 2º ciclos, o PCNs (BRASIL, 1997) propõe democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando realizar um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Um dos objetivos gerais da Educação Física no Ensino Fundamental aponta uma relação da área com o lazer no qual consiste em

[...] conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para

promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão (BRASIL, 1997, p. 44)

Além de uma introdução, os PCNs incluem um documento que trata de Temas Transversais (BRASIL, 1998) elaborado, segundo seus colaboradores, visando servir de apoio à discussão e desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, à reflexão dos professores sobre sua prática pedagógica e planejamento das aulas e à seleção de materiais didáticos. A partir disso, propõem temas como ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho/consumo, orientação sexual, que poderiam ser abordados pelas diferentes disciplinas escolares (BRASIL, 1998).

Estes temas podem ser problematizados a partir da relação com os conteúdos da Educação Física Escolar, podendo até mesmo oferecer contribuições educativas para o lazer físico e esportivo, por exemplo, ao tratar das questões do meio ambiente, pluralidade cultural e consumo ligado às práticas corporais.

Após a publicação destes documentos pelo governo federal, alguns questionamentos foram apontados em relação ao seu processo de elaboração, às concepções enfocadas e sua distribuição para as escolas a fim de atentar para a reflexão crítica das propostas e discussões apontadas nestes documentos. Assim, não podemos deixar de salientar que os mesmos são historicamente situados, permeados de decisões e relações que devem ser compreendidas e refletidas, para que sua incorporação nas práticas escolares se dê de maneira criativa e autônoma pelos professores.

Atara Sivan e Hillel Ruskin (1998) realizaram um estudo no qual buscou-se perceber como a educação para o lazer era implementada pelas escolas em diferentes países onde havia representatividade de pesquisadores na área. Dezenove países de diferentes regiões do mundo retornaram o questionário enviado com perguntas abertas e fechadas. Dentre eles, não consta participação de nenhum país da América do Sul. Segundo as respostas dos diferentes países, a educação para o lazer possibilita aos alunos reconhecê-lo enquanto um direito, adquirir habilidades para as atividades de lazer, obter e desenvolver comportamentos e atitudes que possam se expressar através do

mesmo e saber como utilizar seu tempo de lazer sabiamente. O principal objetivo da educação para o lazer na escola apontado na pesquisa, refere-se ao desenvolvimento global dos estudantes, em relação ao lazer assim como para outros aspectos da vida.

Segundo os autores, os diferentes países realizam esta ação educativa através de atividades dentro e fora da escola, da aprendizagem, criação e experimentação, da livre escolha, de atividades individuais e em grupo e da construção de ambientes não-competitivos. De acordo com o estudo, dentre as várias disciplinas que tratam a educação para o lazer, a Educação Física estava presente, mostrando desenvolver este objetivo em todos os níveis de ensino, prática e teoria.

Segundo SIVAN e RUSKIN (1998) a pesquisa indicou que o contexto escolar possui potencial para a educação para o lazer, podendo ser implementada através de vários canais. Percebendo que a maioria dos países que participaram do estudo tem implementado a educação para o lazer através de atividades extra-escolares, os autores declaram que “more efforts should be made to integrate leisure education into the curriculum through its infusion to each and every subject. This would require an appropriate preparation for leisure educators [...]” (SIVAN; RUSKIN, 1998, p. 6).

Procurando estabelecer correlação entre a prática da Educação Física Escolar e as formas de lazer jovem fora do tempo escolar Otávio G. da Silva (1999) realizou um estudo, no qual foi aplicado um questionário estruturado com 37 questões a 969 alunos, de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental, de uma escola pública e gratuita da zona norte do Rio de Janeiro. O autor verificou que a adesão do jovem ao lazer esportivo está mais vinculado a elementos culturais próprios do que ao estímulo desempenhado pela Educação Física na escola. Este estudo demonstra a importância da conscientização da ação educativa do lazer pelos professores de Educação Física e de todas as outras disciplinas ligadas aos seus conteúdos culturais, a fim de que a vivência lúdica destas disciplinas estimule futuras práticas autônomas e se tornem opções de lazer.

Em um estudo de caso da Educação Física Escolar de um colégio público da cidade de Campinas, STUCCHI (1999) buscou verificar se os conteúdos desenvolvidos na Educação Física Escolar, praticada no período de frequência do ensino fundamental, seriam capazes de sustentar a sua prática como atividades físicas nos momentos de lazer. Refletindo sobre os dados coletados através de análises do programa da disciplina, entrevistas com o professor de Educação Física e com um ex-aluno e aplicação de questionário tipo formulário aos ex-alunos que participavam das aulas de Educação Física, o autor acabou por concluir que a disciplina desenvolveu nestes alunos uma cultura de vivência físico e esportiva no tempo livre. Neste sentido, STUCCHI (1999, p. 88) tenta estimular os profissionais de Educação Física a

[...] desenvolver, no âmbito da escola, conteúdos e práticas que possibilitem à sociedade a aquisição de uma cultura sócio-esportiva que permita uma melhor adequação da utilização de atividades físico-esportivas em seus momentos de lazer.

É certo que a cultura escolar estabelece uma relação dialética com a sociedade, interferindo e sofrendo por ela intervenções. A comunidade escolar traz consigo experiências, histórias de vida, costumes, que através de uma (con)vivência na escola são estabelecidos diálogos e trocas, num incessante processo de interferir e sofrer interferências sociais. Caberia aos professores estar sensíveis diante da diversidade cultural presente neste contexto, compreendendo esta como possibilidade educacional. Nesta perspectiva, a Educação Física também influencia e recebe influências da cultura corporal dos alunos. Ao mesmo tempo que os conteúdos devem ser propostos pelos professores aos alunos a fim de que percebam, conheçam e realizem a diversidade de práticas corporais e as diferentes formas de vivenciá-las, os professores devem valorizar e incluir também às aulas práticas corporais que os alunos trazem consigo, práticas criadas e recriadas por eles.

Para tanto, a Educação Física deve se basear em projetos político-pedagógicos sólidos, com objetivos educacionais claros, amplos e específicos da área, que considerem as particularidades da comunidade onde a escola se insere, da própria escola e dos alunos como elementos fundamentais na construção de ações educacionais críticas e criativas. A Educação Física deve

contribuir na socialização de práticas corporais construídas historicamente pela humanidade, ampliando as possibilidades da vivência lúdica da cultura corporal pelos alunos dentro e fora da escola.

Este breve levantamento bibliográfico tentou discutir a importância da educação para o lazer, percebendo a escola como um espaço particularmente privilegiado para discutir estas questões e a Educação Física um campo que pode possibilitar vivências críticas e criativas desta dimensão. Como já foi observado, os professores desempenham papel fundamental neste processo, o que remete questionar sobre sua prática pedagógica.

A partir destas considerações, intervimos no contexto escolar, propondo e acompanhando discussões e reflexões acerca da Educação Física Escolar e a educação para o lazer com quatro professores de escola pública e particular da cidade de Rio Claro – São Paulo, na tentativa de construir e ampliar conceitos e conhecimentos e perceber a possibilidade da área contribuir também com uma educação para o lazer relacionado às práticas corporais.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A natureza desta pesquisa foi qualitativa, enfatizando a descrição da situação investigada, assim como a compreensão da percepção que os sujeitos têm da própria realidade. Este estudo buscou perceber, descrever e analisar o universo de significações, valores e símbolos das compreensões e relatos das práticas pedagógicas de um grupo de professores em relação à Educação Física Escolar e a educação para o lazer. Assim, manifestou fenômenos qualitativos ao atribuir importância à subjetividade dos participantes e aos significados de suas realidades.

Dentre a diversidade de metodologias qualitativas disponíveis, esta pesquisa se baseou no referencial teórico da pesquisa-ação, propondo um plano de intervenção na formação e atuação de professores de Educação Física Escolar.

A pesquisa-ação surgiu da necessidade de pesquisadores das ciências sociais em formular propostas metodológicas de pesquisa que se diferenciasssem da relação unilateral e antidialógica estabelecida entre pesquisados e pesquisadores nas pesquisas convencionais. Estas novas propostas metodológicas consideravam importante que estas relações envolvessem processos expressivos, interativos, inovadores e conscientizadores. Nesta perspectiva, pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes (BRANDÃO, 1988).

Para THIOLENT (1994, p. 14) a pesquisa-ação

[...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Segundo este mesmo autor, este tipo de pesquisa pode ser aplicado em diversas áreas de atuação como a educação, comunicação social, serviço social, organização tecnológica, práticas políticas e sindicais. Neste sentido, o teor das propostas de pesquisa-ação pode variar de acordo com o setor de atuação. A pesquisa-ação na área educacional, como é o caso deste estudo,

destaca propostas informativas e conscientizadoras, implicando num trabalho conjunto de pesquisa e discussão no qual participam educador e educandos mediatizados pela realidade a ser conhecida e transformada (OLIVEIRA, Roisiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de, 1988). Compreendemos estas ações informativas e conscientizadoras de que falam os autores como as construções, reconstruções e/ou ampliações de conceitos, conhecimentos, experiências e sugestões que venham ocorrer através do plano de intervenção proposto.

As intervenções desta pesquisa consistiram em encontros com os professores participantes a fim de ouvi-los, compreendê-los, conversarmos e refletirmos juntos sobre alguns pontos relacionados ao tema e objetivo da pesquisa.

THIOLLENT (1994, p. 19) aponta que a pesquisa-ação pode enfatizar a “resolução de problemas, a tomada de consciência e a produção de conhecimento” e que com o “amadurecimento metodológico”, a pesquisa-ação, quando bem conduzida, pode vir a alcançar estes três aspectos simultaneamente. Diante isso, percebemos que esta pesquisa se preocupou com a tentativa de uma “tomada de consciência” dos participantes e a “produção de conhecimento” acerca da temática.

A tomada de consciência não foi aqui apontada por conceber os participantes da pesquisa destituídos dela em relação ao tema pesquisado, mas por desejar levá-los a perceber e/ou refletir sobre possíveis contribuições em relação à educação para o lazer através das aulas de Educação Física na escola. Compreendemos que o movimento de conscientização consiste num processo longo e contínuo, onde a consciência e conhecimento são construídos, estruturados e enriquecidos em cima de um processo de ação e de reflexão empreendido pelos protagonistas de uma prática social vinculada a seus interesses concretos e imediatos (OLIVEIRA, R. D. de; OLIVEIRA, M. D. de, 1988).

THIOLLENT (1994) aponta que o processo de mudanças é também limitado, pois o sistema social nunca é alterado duravelmente por pequenas

modificações ocorrendo na consciência de algumas dezenas ou centenas de pessoas.

Esta pesquisa mostrou-se também como um espaço de “produção de conhecimento” no qual pode ser relevante não só para os professores participantes, mas como THIOLENT (1994, p. 18) ressalta “[...] um conhecimento a ser cotejado com outros estudos e suscetível de parciais generalizações no estudo de problemas sociológicos, educacionais ou outros, de maior alcance.”

A “produção de conhecimento” tornou-se evidente na medida que os encontros foram acontecendo, propiciando discussões, reflexões sobre a prática e elementos teóricos, trocas de experiências pessoais e profissionais, questionamentos, os quais os saberes práticos dos professores participantes foram sendo expostos, construídos, reconstruídos e ampliados. Outra possibilidade de construção do conhecimento pelos professores, pode ter ocorrido em função das discussões terem estimulado reflexões antes e/ou durante suas ações da prática profissional no período da pesquisa.

Para isso, John Elliott (1998) comenta que o pesquisador deve assumir o papel de facilitador, capacitando os professores para que exerçam maior controle sobre seus caminhos e tentativas de melhorar e descrever suas práticas, tornando-se parceiros ativos na geração e disseminação de conhecimentos. A pesquisadora teve papel ativo neste processo, acompanhando e avaliando as decisões e ações da situação investigada. THIOLENT (1994, p. 17) afirma que a “[...] atitude dos pesquisadores é sempre uma atitude de ‘escuta’ e de elucidação dos vários aspectos da situação, sem imposição unilateral de suas concepções próprias.” Portanto, a Educação Física Escolar, o lazer e a educação para o lazer foram abordados a partir das experiências práticas dos participantes, estabelecendo uma relação participativa de todos os envolvidos.

ELLIOTT (1998) considera fundamental na pesquisa-ação que as soluções inovadoras sejam organizadas, reconstruindo-se as bases conceituais da prática e experimentando estratégias consistentes com elas para ver se são válidas. Assim, as práticas pedagógicas dos professores em relação a

Educação Física Escolar e o lazer foram discutidas conceitualmente para compreensão das possíveis ações inovadoras relacionadas à educação para o lazer nas aulas de Educação Física na escola.

É preciso considerar o processo de construção do conhecimento a respeito da Educação Física Escolar e do lazer da pesquisadora anterior ao contato com os participantes, atribuindo relevância a certos aspectos da temática a serem discutidos com os participantes. No entanto, consideramos também o conhecimento acerca desta temática dos professores participantes, pois outros questionamentos foram formulados e inseridos nos encontros a partir de seus apontamentos iniciais no questionário que ainda não haviam sido considerados.

Com isso, as características que delineiam a pesquisa-ação remete-nos a relacioná-la como uma contribuição à contínua formação dos professores participantes e da pesquisadora. A intervenção num determinado contexto envolvendo professores em torno de discussões, debates e reflexões sobre temas relacionados à área que atuam, construindo e reconstruindo saberes para uma prática profissional transformadora, enfim, são alguns elementos brevemente citados constituintes de um programa de educação continuada.

Entendemos que a formação profissional se faz continuamente, seja formal ou informalmente como Lise Chantraine-Demilly (1992) compreende. Portanto, contextos diferenciados de inserção e atuação do homem contribuem para sua formação. Alda Junqueira Marin (1995) comenta que esses processos educacionais, formais e informais, são amalgamados sem dicotomia entre vida e trabalho, entre trabalho e lazer, mantendo as inter-relações múltiplas no mesmo homem. Para esta autora, “[...] a educação continuada tem a significação fundamental do conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão.” (MARIN, 1995, p. 19). Neste sentido, a pesquisa-ação contribui para o processo constante de aprendizagem e formação do profissional.

Com isso, a pesquisa foi construída buscando perceber a possibilidade de encontrar relações entre a Educação Física Escolar e a educação para o

lazer no pensamento e nos relatos sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física participantes e, em seguida, através de um encontro individual, perceber as possíveis repercussões dos encontros para estes professores.

4.1. Contato com os professores participantes

A proposta inicial do número de participantes para a pesquisa era de 5 professores, pois já contávamos com a dificuldade em encontrar um número maior de adesão à pesquisa pelas próprias características do estudo, principalmente relacionadas ao tempo.

Os contatos com os professores de Educação Física começaram a ser realizados em fevereiro de 2002. Por não ser da cidade de Rio Claro, local onde foi desenvolvida a pesquisa, foram encontradas dificuldades em contactar professores. A maneira que resolvemos foi irmos até as escolas, aleatoriamente, na tentativa de convidar à participação da pesquisa, explicando como seria feita e também entregando uma carta de apresentação da pesquisa relatando como o estudo iria ser desenvolvido (APÊNDICE 1). Inicialmente, buscamos participantes somente em escolas públicas da cidade as quais infelizmente, os professores de Educação Física nos recebiam mas não mostravam interesse em participar da pesquisa. Numas destas visitas, fomos eu e minha orientadora, pois ela já conhecia a diretora da escola. Conversamos e esta se mostrou entusiasmada, permitindo que se caso o professor de Educação Física mostrasse interesse em participar, ela contaria um encontro da pesquisa como uma Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC realizado semanalmente na escola. O professor de Educação Física não se encontrava naquele dia na escola, portanto retornamos na semana posterior e, felizmente, pudemos conversar. Foi explicado como seria feito o estudo, entregando-lhe também a carta de apresentação da pesquisa. Este professor (Participante 1) aceitou participar do estudo.

Motivadas a continuar a busca por mais participantes, resolvemos ir até uma escola particular, localizada na região central de Rio Claro. Lá encontramos o professor que veio a ser o participante 2 da pesquisa.

Em seguida, convidamos dois professores (Participantes 3 e 4) que já conhecíamos do mesmo curso de mestrado. Um destes participantes indicou outros professores que poderiam participar, porém os contatos não foram bem sucedidos. Assim, minha orientadora e eu decidimos realizar a pesquisa com os quatro professores. A seguir, traço um perfil dos mesmos, todos do sexo masculino.

4.2. Descrição dos professores participantes

Participante ou professor 1

Leciona Educação Física na escola há 12 anos. Atualmente é professor de Educação Física efetivo da rede de ensino do estado de São Paulo e também de uma escola particular. Em ambos os locais trabalha com o ensino fundamental (5^a a 8^a séries).

Participante ou professor 2

É professor de Educação Física há 3 anos. Leciona Educação Física numa escola particular, para o ensino fundamental (1^a a 4^a série).

Participante ou professor 3

É professor há 3 anos de Educação Física de uma escola particular, atuando no ensino infantil (pré-escola) e fundamental (1^a a 8^a séries). É também aluno regular do programa de pós-graduação em Ciências da Motricidade (Unesp/Rio Claro), desenvolvendo estudo na linha de pesquisa “Educação Física Escolar”.

Participante ou professor 4

É professor de Educação Física há 5 anos. Atualmente é professor de uma escola particular atuando no ensino fundamental (5^a a 8^a séries) e médio. Possui outra atividade como docente numa universidade no interior do estado de São Paulo. No período de realização dos encontros, este professor era aluno regular do programa de pós-graduação em Ciências da Motricidade (Unesp/Rio Claro), desenvolvendo estudo na linha de pesquisa “Educação Física Escolar”, tendo já defendido sua dissertação em janeiro deste ano.

Após os contatos com os participantes, passamos para o segundo momento da pesquisa, que constituiu a aplicação de um questionário (APÊNDICE 2).

4.3. Aplicação do questionário

Este instrumento, baseado em Marina de Andrade Marconi e Eva Maria Lakatos (1982), buscou informações a respeito da realidade dos participantes, visando investigar seus pensamentos em relação à Educação Física Escolar, lazer, formação inicial e/ou continuada, e possibilidades de relação da Educação Física Escolar com o lazer dos alunos fora da escola. Neste sentido, buscamos identificar nas respostas dos participantes os pensamentos, as percepções da própria realidade, as visões de mundo, os problemas da prática pedagógica, as expectativas em relação aos encontros.

A partir destas informações e percepções das realidades vividas, elaboramos uma proposta inicial constituída de temas a serem discutidos e refletidos nos encontros.

4.4. Os encontros com os professores

As intervenções se deram através de oito encontros com os quatro participantes, com duração de, no mínimo, uma hora. A proposta de duração das reuniões era de uma hora, no entanto em alguns encontros o tempo foi excedido pelo envolvimento nas discussões. De acordo com a disponibilidade compatível de dia e horário dos professores, as reuniões eram agendadas, sendo que somente no primeiro encontro, o participante 1 não compareceu, embora tivesse concordado com data e horário combinados. Felizmente, nas outras 7 reuniões todos estavam presentes.

Os locais de realização se alternaram entre o campus da Unesp/Rio Claro e uma escola estadual na região central da cidade, na qual o participante 1 lecionava, facilitando o transporte tanto para os participantes que moravam na região próxima à Unesp, quanto para aqueles que estavam próximos do centro da cidade.

Todos os encontros foram gravados em fita cassete e transcritos imediatamente após os mesmos.

A proposta inicial elaborada para os encontros constituía a discussão de alguns elementos relacionados à temática, como se segue:

Quadro 1 - Apresentação dos conteúdos e proposta inicial de planejamento dos temas para os encontros.

Encontro	Conteúdos
n.1	- Apresentação dos encontros, acertos iniciais. Discussão do cronograma.
n.2	- Tema: Escola
n.3	- Tema: Lazer: questões conceituais; conteúdos culturais; barreiras; prática e consumo; atividade e passividade.
n.4	- Tema: Lazer: duplo aspecto educativo do lazer (educação pelo e para o lazer)
n.5	- Tema: Educação Física Escolar;
n.6 e 7	- Tema: Educação Física Escolar e educação para o lazer: contribuições
n.8	- Tema: Educação Física Escolar e educação para o lazer: contribuições e considerações finais.

Esta proposta inicial foi entregue aos participantes no primeiro encontro a fim de que opinassem a respeito. Concordamos que durante o percurso iríamos avaliando a distribuição e/ou inclusão de temas a serem discutidos.

Durante o período das intervenções, houve somente uma proposta de mudança relacionada ao 3º encontro, o qual estava programado para a discussão do tema “Lazer”. Percebemos que a discussão sobre “Educação Física Escolar” caberia melhor neste momento, já que anteriormente havíamos discutido sobre “Escola” e alguns apontamentos sobre Educação Física Escolar já haviam sido feitos. Assim, poderíamos começar o 3º encontro estabelecendo relações com a reunião anterior.

O primeiro encontro foi realizado no dia 01 de julho de 2002, numa sala do Bloco Didático do Instituto de Biociências da Unesp/Rio Claro. Estavam presentes os participantes 2, 3 e 4. Nesta primeira reunião, foi observado que os professores 3 e 4, alunos da pós-graduação, já conheciam o participante 2. Isto foi um ponto de destaque, pois pode ter contribuído para diálogos descontraídos entre eles.

Inicialmente, apresentei-me novamente como aluna da pós-graduação desenvolvendo estudo na linha de pesquisa “Educação Física Escolar”, sob a orientação da Profa. Dra. Irene C. Andrade Rangel. Foi explicado o objetivo da pesquisa e os procedimentos metodológicos que seriam utilizados. Em seguida, foi entregue um texto (APÊNDICE 3) com uma breve apresentação, objetivos e a proposta inicial dos encontros, meus agradecimentos pela participação de todos e, finalmente, informando-os telefone e endereço eletrônico para contato, caso houvesse necessidade no percurso da pesquisa. Por fim, conversamos sobre quais seriam os dias e horários disponíveis para encontrarmos e acabamos concluindo que seria melhor recomeçarmos em agosto de 2002, pois no mês de julho verificamos que seria difícil compatibilizar datas. Assim sendo, agendamos para o dia 12 de agosto.

O segundo encontro foi realizado na Biblioteca da Unesp/Rio Claro e todos os participantes estavam presentes. Neste, o participante 1 foi apresentado aos demais que até então não o conheciam. De acordo com a proposta inicial, começaríamos a discutir sobre a “Escola”. Elaboramos um pequeno texto (APÊNDICE 4) como ponto de partida para as discussões.

Em seguida, foi entregue a eles o questionário que haviam respondido inicialmente, a fim de que revissem suas respostas, as quais apresentavam elementos interessantes para iniciarmos nossa conversa. Foi apontada também a importância de considerarmos os traços característicos e particulares das diferentes escolas que trabalhavam, pois contribuiriam para compreendermos melhor a realidade que cerca cada um.

Os participantes concordaram com esta dinâmica relendo então suas respostas à pergunta: “o que é escola para você?” e a partir disso fomos construindo nosso debate. Cada professor contou também sobre a escola onde

trabalhava, suas características, funcionamento, filosofias. A conversa estava interessante, porém já havíamos atingido o horário combinado para finalizar e um dos professores tinha compromisso em seguida. Decidimos a data do próximo encontro para aquela semana mesmo, dia 15 de agosto, na escola estadual combinada.

No entanto, um dos professores, o participante 3, foi convocado para reunião em sua escola neste mesmo dia e horário, precisando prorrogarmos o terceiro encontro. Contactei os demais professores explicando o motivo do cancelamento do encontro, conseguindo marcá-lo então para o dia 22 de agosto, na escola estadual.

Nesta data, todos estavam presentes e o tema programado para discussão era “Lazer”. Porém, como dito anteriormente, propomos alternar para o tema “Educação Física Escolar” que estava planejado somente para o quinto encontro, esperando que pudéssemos estabelecer uma certa continuidade entre os temas “Escola” e “Educação Física Escolar”. Os participantes foram consultados no início deste encontro e concordaram com a sugestão. Cabe dizer que foram preparados também reflexões e questionamentos acerca do tema “Lazer”, caso os professores optassem por seguir a proposta inicial. Também para esta reunião, o segundo encontro foi estudado através de algumas leituras, e a partir disso percebi que informações sobre Educação Física Escolar já estavam começando a ser expostas ao discutirem “Escola”. Com estas percepções, construímos um pequeno esquema de idéias e questionamentos (APÊNDICE 5) na tentativa de englobar elementos marcantes da discussão anterior e encaminhar os questionamentos acerca da Educação Física Escolar. Este encontro foi marcado por um debate interessante, no qual os professores se mostravam envolvidos contando, compartilhando e questionando certos acontecimentos das aulas de Educação Física na escola.

A quarta reunião foi realizada no dia 28 de agosto, numa sala do Bloco Didático da Unesp/Rio Claro. Todos os participantes estavam presentes e discutimos alguns elementos acerca do “Lazer”. Embora o último encontro sobre “Educação Física Escolar” tivesse apontado diversos elementos interessantes para reflexão, demos prosseguimento ao próximo tema, certos de

que tínhamos outras oportunidades para repensar os apontamentos acerca da Educação Física Escolar realizados pelos professores. Assim, para o quarto encontro, também construímos um pequeno texto norteador (APÊNDICE 6) para as discussões a partir de algumas indicações das respostas relacionadas a lazer do questionário inicial.

Lendo e relendo a transcrição do quarto encontro, percebemos que o debate acerca do lazer e seus elementos, poderia ter deixado os participantes confusos sobre o tema e não esclarecendo certas questões. Assim, foram realizadas algumas leituras do quarto encontro na tentativa de perceber quais pontos ficaram marcantes e poderiam ter ficado pouco compreensíveis nas discussões acerca do lazer. Relendo, percebemos através das intervenções durante os encontros, dificuldades da pesquisadora em orientar as discussões. Portanto, preparamos um esquema que norteasse as questões do lazer, na tentativa de esclarecer e tornar identificáveis alguns elementos na realidade de cada participante, como por exemplo a questão da atitude diante a prática e o consumo de conteúdos do lazer e suas concepções atreladas à vivência cultural.

Para esta mesma reunião, levamos a título de ilustração, um conto “Não somos figurinhas”¹ que trata das diferenças individuais discutidas ao final do encontro anterior e também uma ilustração do personagem *Calvin* (ANEXO), de Bill Watterson.

Este encontro foi realizado na escola estadual, no dia 29 de agosto e todos os participantes estavam presentes.

No dia 04 de setembro nos reunimos pela sexta vez, na biblioteca da Unesp de Rio Claro. O tema programado para discutirmos era “Educação Física Escolar e a educação para o lazer: contribuições”.

Esta temática também norteou as discussões do sétimo encontro, realizado na escola estadual, no dia 16 de setembro.

Por fim, nossa última reunião, no dia 18 de setembro, foi realizada na biblioteca da Unesp/Rio Claro. Demos prosseguimento às discussões acerca das contribuições da Educação Física Escolar para a educação para o lazer.

¹ WERNECK, C. **NOVA ESCOLA**, ano XVII, n.152, maio 2002, p. 34 – 35.

Na tentativa de dar a este encontro um sentido especial de agradecimento, levei quitutes salgados e doces para serem saboreados no decorrer do encontro, além de uma mensagem final (APÊNDICE 7) de agradecimento aos professores participantes.

Para que as intervenções fossem construídas, foi fundamental captar, através dos diálogos e exposições de opiniões, as percepções que os participantes expressavam e construíam acerca da própria realidade, num exercício constante de compreensão e respeito às particularidades de cada um. Desta forma, conhecimentos foram sendo construídos acerca das diferentes realidades concretas. Segundo Paulo Freire (1988) este processo envolve ações dinâmicas e permanentes de educar, educar-se e pesquisar.

4.5. Entrevista final com os professores participantes

Após os encontros, para o terceiro momento da pesquisa planejamos uma entrevista semi-estruturada (SEVERINO, Antônio Joaquim, 1992) individual aos participantes (APÊNDICE 8).

De acordo com a perspectiva explicada anteriormente sobre “tomada de consciência”, estas entrevistas foram elaboradas a fim de que percebêssemos se as reuniões haviam contribuído através dos debates, reflexões, construções, ampliações, conscientizações e/ou ações acerca da educação para o lazer nas aulas de Educação Física Escolar, assim como para que esclarecêssemos informações que viessem a aparecer na releitura dos encontros.

As entrevistas aconteceram no período de 16 a 29 de outubro de 2002. Assim como os encontros, as entrevistas também foram transcritas imediatamente após sua realização para que servissem como material de análise para a pesquisa.

4.6. Análises qualitativas dos encontros e das entrevistas

Em seguida, passamos para o quarto momento da pesquisa no qual os dados foram analisados qualitativamente e interpretados à luz do referencial teórico levantado anteriormente acerca da Educação Física Escolar e Lazer.

Diante a grandeza de informações construídas durante oito encontros coletivos e quatro entrevistas finais pelos participantes, alguns passos foram se delineando para que as análises pudessem ser realizadas.

Inicialmente, todos os oito encontros foram relidos sem qualquer preocupação em realizar anotações e grifos. Foi uma leitura contínua e atenta às idéias gerais dos participantes.

Numa segunda leitura dos encontros nesta etapa de análises, grifos eram realizados e diferenciados por cores, na tentativa de construir categorias de informações que tratassem do mesmo assunto. Por exemplo: as percepções tidas em relação a relatos de ações pedagógicas que contribuíam para uma educação para o lazer eram grifadas na cor rosa; os relatos relacionados às formas de organização da escola que poderiam refletir na educação para o lazer físico-esportivo dos alunos, eram grifados na cor verde. Enfim, estas leituras tiveram o objetivo de organizar e perceber os conhecimentos e informações que pudessem se relacionar com o objetivo da pesquisa.

Em seguida, as entrevistas finais foram lidas como no processo anterior, sem realizar grifos ou destaques. Logo após, foram relidas tentando identificar as repercussões dos encontros segundo os relatos dos professores. Estas repercussões também foram categorizadas pelas suas diferentes perspectivas.

As interpretações foram construídas com a intenção de colocar à disposição do leitor pontos relacionados com os objetivos da pesquisa, considerando como requisito fundamental a precisão na interpretação das informações oferecidas pelos participantes. Cabe dizer também que as análises interpretativas dos encontros são olhares que lançamos sobre os dados coletados, podendo o leitor construir outras compreensões.

5. MPLÍCITAS OU EXPLÍCITAS: interfaces entre a Educação Física e a educação para o lazer

Apresentamos o processo pelo qual as intervenções aconteceram, destacando alguns momentos do desenrolar da pesquisa, pontos que remeteram a uma possível relação da escola e da Educação Física Escolar e a educação para o lazer. Momentos marcados por reflexões, trocas de experiências, desabaços, aprendizagens, que assumiram sentidos e significados tão importantes quanto as possíveis repercussões identificadas posteriormente nesta pesquisa-ação.

Ressaltamos que os temas tratados nos encontros não foram rigidamente seguidos, mas flexíveis de acordo com os questionamentos, exemplos práticos das aulas de Educação Física na escola, pontos de vista, lembranças de experiências pessoais, os quais, às vezes, remetiam a outros temas, retornando à proposta inicial em seguida.

Ilustramos com apenas uma fala para cada tema discutido, dentre vários exemplos de relatos compartilhados pelos participantes, as análises que se seguem, apresentadas em quatro categorias.

5.1. O espaço escolar e a organização das aulas de Educação Física

A proposta do tema “Escola” partiu tanto da necessidade de compreendermos o entendimento de cada professor acerca do espaço escolar, como também de conhecermos as particularidades vividas por cada um deles, ou seja, os locais onde desenvolvem suas práticas pedagógicas. Com isso, poderíamos perceber os limites e as possibilidades da escola colaborar de alguma forma com a educação também para o lazer.

Nas escolas - pública e particular - onde o professor 1 leciona, são oferecidas duas e três aulas por semana respectivamente. Estas aulas são realizadas com meninas e meninos do ensino fundamental (5ª a 8ª série).

O participante 2 está inserido em uma escola particular que oferece 1 aula semanal para o ensino fundamental (1ª a 4ª série), meninos e meninas juntos.

Já a escola onde o participante 3 leciona, o número de aulas se diferencia de acordo com as séries. O ensino infantil (pré-escola) possui uma aula semanal, enquanto que para o ensino fundamental (1^a a 4^a série) são oferecidas duas aulas por semana, meninos e meninas juntos. O ensino da Educação Física de 5^a a 8^a série é realizado também em duas aulas por semana. Como o professor 3 relatou, os alunos deveriam ter 3 aulas semanais de Educação Física, mas a escola acabou realizando uma redistribuição, sendo que uma destas aulas é somente para meninas, a outra somente para meninos e a terceira para meninas e meninos juntos. Enquanto as aulas separadas para cada grupo acontecem, o outro grupo está tendo aula de informática.

A escola onde o participante 4 leciona oferece duas aulas por semana geminadas para alunos e alunas do Ensino Fundamental (5^a a 8^a série). O ensino médio também possui duas aulas de Educação Física por semana, porém são realizadas fora do período de aula. Estes alunos matriculam-se em uma modalidade esportiva dentre as seguintes: futebol, futsal, basquete, vôlei, handebol e ginástica.

A organização da Educação Física envolvendo a escolha de uma modalidade esportiva oferecida pela escola durante todo o período letivo, levou-nos a refletir sobre a possibilidade de restringirmos o enorme leque de práticas corporais que os alunos poderiam ter acesso ao conhecimento. Essa “restrição” pode dificultar o compromisso da educação de socializar e levar ao conhecimento dos alunos a diversidade de saberes que cada disciplina deveria tratar no espaço da escola.

Apesar da LDB (BRASIL, 1996) delegar a cada escola autonomia para organizar o ensino da Educação Física, percebemos que, principalmente, a instituição particular onde o participante 1 leciona, com três aulas semanais de Educação Física, parece manter uma postura sensata em relação à contribuição que esta disciplina pode representar na formação do aluno. Isso pode favorecer um maior contato dos mesmos com as práticas corporais, embora não garanta. Além disso, a proposta da escola em relação ao número de aulas de Educação Física por semana, pode ser norteadas por outros fins

que não a preocupação em possibilitar aos alunos mais contato com as atividades físicas e esportivas.

A frequência das aulas de Educação Física não consiste em possibilidades concretas para os alunos conhecerem e/ou praticarem diversas atividades corporais. Se este tempo escolar é valorizado nas condutas do professor para o contato com a diversidade de práticas corporais de maneira lúdica, pode contribuir e/ou facilitar a apropriação destas manifestações pelos alunos, inclusive nos momentos fora da escola.

As escolas que oferecem somente uma aula de Educação Física por semana estão legalmente amparadas. Esta maneira de organizar a Educação Física na escola pode refletir a presença de uma hierarquia de saberes na distribuição das disciplinas escolares. Com isso, ao atribuir uma aula semanal para Educação Física, podemos pensar sobre o grau da importância que vem sendo dada à dimensão do corpo e suas práticas na formação dos alunos.

Esta questão de prioridades de saberes no contexto da escola pode ser retratada pelo professor 4 ao comentar que a escola onde leciona decidiu oferecer aula de reforço para alunos que estariam com aproveitamento abaixo da média, durante as aulas de Educação Física. Assim, podemos perceber a existência de prioridades de algumas disciplinas em relação a outras. De fato, estas atitudes podem contribuir para a formação de concepções restritas sobre a aula de Educação Física e outras atividades escolares pelos alunos. No caso desta escola, como relatou o participante 4, houve a resistência de um aluno:

[...] hoje teve inclusive um menino que bateu boca com a professora; falou que não ia fazer reforço, que ele não queria, ninguém ia obrigar e subiu para a Educação Física.
(PARTICIPANTE 4).

Nesta mesma escola são aceitas dispensas de Educação Física, principalmente, segundo o participante 4, para os alunos do Ensino Médio. O fato da aula ocorrer no período fora do horário das outras disciplinas, ocasiona muitas dispensas por atestados de trabalho ou médico, conforme afirmação do professor.

Para Jean-Claude Forquin (1992) a escola deve ser lembrada, dentre outros aspectos, como local nas sociedades modernas de gestão e de transmissão de saberes e símbolos, os quais são fruto de uma herança

passada que os selecionou no interior de uma cultura, mas que possuem também representatividade no presente. O autor mostra-se sem respostas ao questionar a presença de certos saberes escolares mais que outros no processo de ensino num dado momento.

No interior de um mesmo currículo, certas matérias ‘contam’ verdadeiramente mais que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos [...] Mas estas observações permanecem num nível puramente descritivo e deixam intacta a verdadeira questão, que é a de saber por que são precisamente estes tipos de saberes mais que outros que são num momento dado ensinados nos ramos de excelência [...] (FORQUIN, 1992, p. 41).

Através das palavras de Viviane Isambert-Jamati, FORQUIN (1992, p. 32) declara que o currículo formal é “[...] o produto, ao longo do tempo, de todo um trabalho de seleção no interior da cultura acumulada, um trabalho de reorganização, de mudanças das delimitações de abalo das hierarquias entre as disciplinas[...]”

Em relação à Educação Física, há 10 anos, Bart Crum (1993) já descrevia as dificuldades, no contexto europeu de legitimação da área enquanto uma disciplina do currículo escolar, portadora de uma relevância social na formação dos alunos. O autor apresenta alguns elementos relacionados a este entrave como por exemplo os legados ideológicos “biologicista” e “pedagogicista” pelos quais a profissão sofreu influência e o fato das escolas serem na sua concepção

[...] lugar para as disciplinas em que podem ser transmitidos conhecimentos e competências relevantes, de um modo que também encorage a educação geral desejável. A relevância de cada disciplina escolar será julgada pelo seu valor utilitário [...] (CRUM, 1993, p.140)

A escola do participante 3 parece realizar um trabalho interessante, pois como descreve:

[...] a escola [nome da instituição] se preocupa muito com valores, é a educação integral que eles chamam. Então a questão da educação integral se preocupa tanto com o procedimento, quanto à atitude, quanto aos conceitos, só que todos iguais, não tem uma porcentagem onde ele tem que saber mais, ou fazer; teria uma porcentagem e os valores uma porcentagem menor não, é tudo igual. (PARTICIPANTE 3).

De acordo com o relato deste professor, parece que a escola se preocupa com as diferentes dimensões dos saberes que compõem a formação do aluno “integral”, apesar de utilizarem uma das aulas de Educação Física para a realização da aula de Informática para os alunos da 5ª a 8ª séries. Esta educação integral quando propiciada pode colaborar com a formação de amplos entendimentos acerca das dimensões intelectual e corporal, lúdico e seriedade, evitando possíveis dicotomias entre os termos.

Ao apontar os procedimentos, atitudes e conceitos como instâncias consideradas na formação do aluno pela escola, o participante 3 remete-nos aludir aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), os quais propõem inserir estas três dimensões – procedimental, atitudinal e conceitual ao tratar dos conteúdos escolares.

Este parece ser um avanço em relação às práticas corporais escolares relatadas no início deste estudo, que baseavam-se no ensino de técnicas, normas e padrões de comportamentos, restritas ao saber fazer. O avanço está ao propor que reflexões sobre as atitudes humanas diante os conteúdos escolares, assim como a compreensão dos conceitos constituintes do processo de ensino e aprendizagem, o “porquê” dos diferentes saberes escolares. Segundo DARIDO et al. [2001, p.12] as três dimensões dos conteúdos de ensino relacionadas à Educação Física, mais do que ensinar a fazer, elas têm por objetivo que os alunos “[...] obtenham uma contextualização das informações como também aprendam a se relacionar com os colegas reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas.”

A escola do participante 2 é católica e sua administração se faz pelas freiras. Assim, existem práticas particulares deste contexto que refletem uma educação para hábitos religiosos como relatadas pelo professor.

[...] os alunos quando chegam na escola, lêem agenda. Aí, um dia é a 1ª série que vai à capela, no outro dia... então tem essa tradição deles lerem mensagens, irem à capela.
(PARTICIPANTE 2)

Entre outros objetivos que a escola pode estar visando através de suas práticas pedagógicas, estão os voltados à educação para a religião dos alunos.

Uma formação que também contribui e estabelece suas relações com a vida fora da escola.

Outro aspecto que pode contribuir para nossa discussão, relaciona-se à escola do participante 1 quanto à heterogeneidade dos alunos no que diz respeito ao nível sócio-econômico:

Tem uma vantagem, acho que de ser uma escola heterogênea de alunos [...] Você encontra pessoas, eu já encontrei pessoas de classe média alta até pessoas de classe baixa convivendo na mesma classe. Então há essa, entre aspas uma democracia até nesse ponto.” (PARTICIPANTE 1).

Esta é uma característica deste contexto escolar que pode sugerir reflexões interessantes ao considerarmos a temática desta pesquisa, pois a convivência entre pessoas de diferentes classes sociais pode tornar-se objeto de reflexões relacionadas a uma educação para o lazer. Como exemplo, a vivência privilegiada do lazer em locais de acesso gratuito ou a evidência das diferenciadas condições de lazer devido ao nível sócio-econômico da população, podem ser temas abordados a partir da realidade concreta destes alunos, colaborando com ações educativas para o lazer.

Com isso, podemos perceber que para além de identificar as ações pedagógicas voltadas para uma educação para o lazer na prática do professor de Educação Física, os encontros forneceram uma gama de informações que enriqueceram o estudo, fazendo-nos perceber que outros elementos da cultura escolar, como estes ligados a sua organização, conspiram e influenciam a educação para o lazer.

Desta forma, compartilhamos com MARCELLINO (1990a, p. 93) o entendimento de que “[...] não se pode efetuar a separação entre a educação para o lazer e a educação em geral”, pois são condutas e normas educacionais que, implicitamente, podem influenciar a formação das representações ligadas ao lazer e outras dimensões pelos alunos.

5.2. Concepção de Escola e Educação Física Escolar

Conversamos também sobre os entendimentos de escola e Educação Física dos professores, espaços e contextos onde se inserem as ações e

reflexões que buscaram ser percebidas durante a pesquisa, por isso a importância de refletir sobre estes conceitos. Foram citados, no decorrer dos encontros, vários aspectos relacionados às escolas, cada professor contribuindo com seu olhar e sua compreensão.

A valorização dos diferentes conhecimentos inseridos na escola foi discutida pelos professores, onde questionaram que tipo de educação as escolas vêm priorizando atualmente. Para o professor 1, a formação de cidadãos está presente somente nos discursos teóricos das instituições, não ocorrendo nas práticas escolares propriamente ditas. Neste sentido, os professores questionaram a ausência ou a menor carga horária de alguns saberes em detrimento de outros, tão importantes para uma formação cidadã, como aponta o participante 1: “[...] na verdade você está formando aluno para o mercado [...]”. E em seguida questiona:

Cadê minha quadra coberta? Cadê a sala, cadê os instrumentos? Cadê a banda? [...] Nós estamos vivendo num sistema capitalista? Então vamos dar aula de informática, mas você pode humanizar esse tipo de relacionamento. (PARTICIPANTE 1).

Este mesmo professor cita ainda que uma formação cidadã e esclarecida, poderia passar pelo conhecimento dos alunos da Constituição do Brasil.

[...] cadê a Constituição para o cara estudar? Vamos estudar hoje a Constituição. Quais são seus direitos e obrigações, o que é crime, o que é contravenção? Não tem isso. (PARTICIPANTE 1).

Esta proposta de ensino por mais que não esteja ligada à Educação Física especificamente, não pode deixar de ser considerada relevante quando pensamos numa educação para o lazer, pois esta passa pela compreensão desta vivência enquanto direito de todos os cidadãos.

Assim, o participante 1 entende que a escola “é um local onde a maioria dos alunos poderia ter informações adequadas e participar da construção da sua cultura de forma prazerosa”. Essas “informações adequadas” a que se refere, são as diferentes disciplinas escolares incluindo aquelas que costumam receber menores cargas horárias ou, por vezes, são inexistentes na cultura

escolar, como por exemplo cita a Educação Física, a Música e as Artes. Outro ponto importante é que seu entendimento passa também pela cultura, concebendo a escola como espaço de construção cultural.

O professor 4 percebe que as escolas particulares vêm enfocando a preparação dos alunos para o concurso vestibular, direcionando os conteúdos ensinados às exigências do mercado de trabalho: “[...] o mercado que forma e determina o que vai ser passado.” Ressalta existir um discurso “humanista” nas escolas particulares, no entanto observa que o mesmo não condiz com a realidade prática.

Diante disso, o participante 3 aponta o mérito e, por outro lado, o demérito da problemática do concurso vestibular não incluir a Educação Física. Embora reconheça como desvantagem nossa não participação, o professor 3 refere-se ao privilégio por permite-nos “[...] fazer tudo isso que as outras disciplinas não estão conseguindo” trabalhando “[...] com valores, procedimentos e conceitos da maneira mais ampla mesmo, sem se preocupar com o conteúdo específico para o vestibular [...]” (PARTICIPANTE 3).

Embora esteja inserido num contexto que parece se preocupar com a preparação do aluno para o mercado de trabalho, o professor 4 aponta que busca uma formação crítica e reflexiva de seus alunos:

[...] na minha opinião a gente tem que buscar um aluno crítico, um aluno que reflita em tudo que ele faça, que não só reproduza, é... um aluno prático, que saiba usar o conhecimento que a gente passa em determinadas situações, adaptar este conhecimento [...] (PARTICIPANTE 4).

Estes objetivos parecem se fazer presentes na prática do professor, na medida que comenta diversos dos questionamentos dirigidos a seus alunos diante de situações problemas nas aulas de Educação Física ao longo dos encontros. A proposta de formação do aluno considerando a importância da postura crítica e reflexiva diante dos conteúdos ensinados, pode consistir numa maneira de educar nossos alunos para a “leitura” do universo físico e esportivo, no caso da Educação Física.

A escola é percebida por este professor como espaço constituinte de diversas práticas culturais, assim como também compreende o homem como um ser cultural.

[...] dentro da cultura escolar, ela é compartimentalizada também, você tem a cultura do recreio, você tem a cultura da hora que bate o sinal, que o aluno sai da classe para fazer alguma coisa, você tem a cultura da aula de Matemática, a cultura da merenda, a cultura da aula de Educação Física e dentro da aula de Educação Física tem várias culturas, a cultura do jogo de basquete, a cultura de quando a aula é de outra... entende? Então eu acho que dá para você desmembrar também, só que tudo faz parte de um geral, que no caso é a cultura escolar, certo? (PARTICIPANTE 4).

Este relato permite-nos identificar a compreensão do professor 4 em relação às manifestações humanas, inclusive as corporais, enquanto cultura e que são geradas em contextos também culturais. Este entendimento remete-nos a apontar BRANDÃO (2002) ao compreender a educação como dimensão da cultura que acontece ainda dentro de um âmbito cultural mais abrangente.

Para o participante 3, as escolas tentam “transmitir as ciências humanas, as ciências exatas, as sociais e as biológicas também.” O professor acredita que os saberes agregados à escola possuem um sentido, porém questiona como vêm sendo desenvolvidos e a ausência ou desvalorização de saberes como as Artes, a Música demonstradas nos currículos escolares. O participante 3 compreende que os conhecimentos devem ser construídos de forma contextualizada com a vida dos alunos, apontando sua aplicabilidade no cotidiano.

Para o participante 1, a desvalorização de certos saberes na escola, vincula-se ao seu entendimento enquanto “atividade” e não como “disciplina escolar”. Quanto a isso, acredita que “[...] precisaria mudar a política educacional; você quer acabar com isso, passa a Educação Física, todas as matérias como disciplina e não como atividade.”

Em relação à política educacional a que se refere o participante 1, a Educação Física, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), é incluída como uma das área de conhecimento tratadas

pela Base Nacional Comum junto às demais disciplinas. Como aponta Eustáquia Salvadora de Sousa e Tarcísio Mauro Vago (1999, p. 31)

[...] sob a vigência da LDB n.5692/71 e o Decreto 69.450/71 (que regulamentava a Educação Física na escola), ela era definida como “atividade” [...] destituída de um conhecimento sistematizado a ser oferecido aos alunos, não passando de uma prática assistemática, sem uma organização interna, enfim, um fazer por fazer. Como “atividade”, aparecia com “baixo *status*” na hierarquia dos saberes escolares, configurando-se como um mero apêndice na escola, sem maiores pretensões.

Assim, a LDB (BRASIL, 1996) parece, felizmente, compreender a relevância do ensino da Educação Física na formação dos alunos. No entanto, diante a fala citada do participante 1 relacionada à necessidade de mudança da política educacional para o amparo da Educação Física enquanto uma “disciplina”, percebemos que as leis precisam ir além das elaborações. Formulada desde 1996, a LDB parece necessitar ser amplamente discutida entre os diferentes atores da escola, visando sua assimilação e seu reflexo na prática pedagógica de maneira concreta.

Para o professor 3, a escola está inserida num amplo contexto, podendo contribuir, através do envolvimento de coordenadores, professores e alunos, para transformações sociais.

Nesta perspectiva, o professor 3 aponta traços pedagógicos em relação à Educação Física Escolar que remete-nos estabelecer alguma semelhança em relação à abordagem crítico-superadora da Educação Física, proposta pelo COLETIVO DE AUTORES (1992).

[...] então o meu ideal como ser humano para o aluno é que ele entenda que o mundo não está bom, que ele precisa transformá-lo de alguma maneira. Essa maneira que ele vai encontrar vai ser após uma crítica, após uma reflexão que ele vai ter e após o convívio que vai ter na escola com seus colegas, que ele vai começar a transformar. E dentro da área da Educação Física a gente também tenta trabalhar isso, nas atividades, ou nas discussões, ou nas leituras de textos, a gente tenta enfatizar este tipo de coisa. (PARTICIPANTE 3).

Desta forma, o participante 3 parece compartilhar com o COLETIVO DE AUTORES (1992) em relação a esta possibilidade da Educação Física

contribuir, com sua especificidade, para transformações sociais. Estas, segundo o professor 3, dependem de ações educativas voltadas para a percepção e conscientização das pessoas acerca dos direitos humanos. A partir das aulas de Educação Física, preocupa-se com ações mais solidárias, ambientes não competitivos e excludentes visando um mundo melhor.

Reconhecendo a perspectiva diferenciada do trabalho desenvolvido e amparado pela escola do professor 3, o participante 4 aponta alguns riscos ao privar os alunos de competições dos contextos escolares. Para ele, é preciso mostrar aos alunos as duas perspectivas, devido os contatos dos alunos com outras situações fora da escola.

Então o que eu vejo é assim: você na sua escola faz este trabalho, mas na hora que seu aluno vai para outra escola ou na hora que, no contexto geral, por exemplo na cidade de Rio Claro, você é exceção. Então quando ele, no círculo de amizade, no clube, vai cruzar com o aluno competitivo de outra escola, então eu acho que ele tem que estar preparado para as duas coisas. (PARTICIPANTE 4).

Segundo o participante 4, as transformações sociais que correspondem à visão de mundo almejada pelo professor 3, são utópicas embora considere que elas levariam a uma vida ideal.

Em relação à maneira de trabalhar a Educação Física na escola, o professor 3 tenta inserir a cultura corporal através dos jogos, brincadeiras, lutas para os alunos considerando

[...] essencial pra eles, a vivência disso, eles saberem que existe, vivenciarem, ou se não for possível vivenciar, de alguma maneira, de ver, de fazer alguma coisa ou algum experimento que está inserido nisso." (PARTICIPANTE 3).

Este professor ressalta que os conhecimentos acerca da cultura corporal devem ser também ensinados aos alunos para que saibam identificar e discernir informações corretas acerca das práticas corporais apresentadas pela mídia. Tendo em vista a necessidade da educação para o lazer ligado à indústria cultural segundo as considerações apontadas inicialmente por ZUIN (2001), BETTI (1998) e MARCELLINO (1990a), percebemos que este professor busca através da cultura corporal construir ações e reflexões junto aos alunos

que contribuam com uma postura ativa ou crítica diante a veiculação da cultura corporal pela mídia.

E conhecimentos reais a respeito da Educação Física, conhecimentos que a gente tem dentro da universidade. A gente tenta passar para eles algumas coisas de uma maneira mais fácil deles entenderem para quando eles verem na televisão algumas baboseiras, possam estar identificando algumas coisas assim. (PARTICIPANTE 3).

Esta formação contribuiria também nos momentos de lazer dos alunos, já que a televisão, jornais, revistas são conteúdos culturais que podem ser usufruídos no tempo de lazer.

Para todos os professores participantes, a aula de Educação Física não possui caráter de treinamento. No entendimento do professor 4, há a preocupação que seus alunos sejam aptos a praticar os conteúdos da cultura corporal desenvolvidos nas aulas, desde os esportes; vivências de expressão corporal, para que nos momentos fora da escola, eles participem das atividades físicas e esportivas desenvolvidas em outros espaços como nos clubes, nas academias.

O professor 3 enfatiza com seus alunos através dos conteúdos ministrados em aula, que eles saibam brincar, jogar sem medo de errar, experimentar e arriscar, tornando a diversão, o prazer e a descontração elementos importantes ao envolverem-se com as práticas corporais.

A questão do esporte assim, da prática de brincadeiras algumas coisas assim, eu enfatizo muito com os alunos lá, que eu quero que eles saibam brincar de tudo assim sabe. “Poxa, eu tenho vergonha, porque eu erro”, isso eu vejo que é um bloqueio, são bloqueios assim que a gente tem que vencer isso aí sabe, tem muito aluno que fala assim: “ah, mas eu não consigo”. Mas nunca fez ou se fez, fez uma ou duas vezes e não conseguiu nas duas vezes mas ele pode tentar milhares de vezes durante a vida [...] então a vivência é mesmo de sentir prazer em brincar, em jogar alguma coisa. (PARTICIPANTE 3).

Acreditamos que o estímulo vindo do professor: “brinquem, ousem e divirtam-se”, através das práticas corporais, possibilita espaço para a manifestação lúdica e a participação cultural.

Nas atividades lúdicas, os sujeitos brincantes são parceiros, cúmplices e co-responsáveis pelo jogo- deles nascem as

formas de organização dos riscos, as táticas, as técnicas de superação dos limites e de expressão de diferentes formas estéticas do conteúdo cultural experienciado. (PINTO, 2001, p. 68).

Este professor trabalha também com os Temas Transversais inseridos nos Parâmetros Curriculares Nacionais propostos, em 1998, pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1998). Como dito anteriormente no referencial bibliográfico, os temas transversais compreendem a saúde, ética, meio ambiente, orientação sexual, trabalho/consumo e pluralidade cultural. De acordo com as discussões durante os encontros, o professor 3 não explicita quais e como trabalha estes temas transversais nas aulas de Educação Física, apenas relata que tenta trabalhá-los relacionando às atividades cotidianas dos alunos. As falas deste professor relacionadas à sua prática pedagógica na escola, denotam preocupações com temas como, por exemplo, meio ambiente:

[...] eu não vou ficar estimulando aluno meu a ficar praticando um monte de coisa deste tipo, porque se eu acredito que aquilo lá vai degradar de qualquer forma, independente dele estar, ele já está contribuindo para a degradação de uma outra maneira [...] Não que eu não vá estimular, porque na minha escola eu até coloco esporte de aventura, eles vão lá, pesquisam, vêm tudo, só que eu não vou ficar assim: “vamos lá”, porque não faz parte da minha educação fazer isso [...] (PARTICIPANTE 3).

Como saúde:

[...] alguma coisa desse tipo, nutrição, o café da manhã que eles tomam [...] com relação ao peso das mochilas e a postura [...] (PARTICIPANTE 3).

E, nem sempre, temas ligados às atividades corporais, pois segundo ele:

[...] não pode se preocupar só com coisas da área da Educação Física [...] a todo momento, eu sou uma pessoa mais velha, tem que falar pra também passar alguns valores que não querem dizer somente respeito a sua disciplina. Você também às vezes faz algum tipo de função na escola que não tem nada a ver com você, mas você está mostrando alguma atitude onde o aluno vai aprender alguma coisa. (PARTICIPANTE 3).

5.3. Conteúdos da Educação Física Escolar e formação de atitudes

Os relatos dos professores de Educação Física nos encontros, possibilitou-nos perceber que a educação para o lazer ocorre, com frequência,

implicitamente, em suas práticas pedagógicas. São ações educativas que não foram planejadas e realizadas visando contribuir especificamente para as vivências físicas e esportivas dos alunos nos momentos de lazer, mas que podem repercutir nestas experiências, tornando-se elementos que contribuam também para esta educação, além de atender os objetivos particulares pelo qual foram planejadas.

As concepções de Educação Física, seus objetivos e práticas pedagógicas constituem elementos discutidos durante os encontros que possibilitaram relações e reflexões acerca da contribuição que a área pode oferecer à educação para o lazer. Estas são relações percebidas no cotidiano das aulas de Educação Física e que, implicitamente, podem colaborar na educação para as vivências de lazer.

Discutir os conteúdos da Educação Física Escolar se faz importante para a pesquisa já que levar ao conhecimento do aluno a diversidade cultural de práticas corporais construídas historicamente, para que apropriando-se delas, constituam possibilidades de expressão fora do contexto escolar, pode ser uma das maneiras de educar para o lazer físico e esportivo. Como aponta JEBER (1997) os conteúdos das aulas de Educação Física devem fornecer também os instrumentos básicos para a ocupação do tempo livre dos alunos de forma autônoma, prazerosa e criativa.

O participante 4 relata que em suas aulas o esporte é o conteúdo principal no ensino da Educação Física de 5ª a 8ª série, dentre outros que busca “encaixar”, na tentativa de dar oportunidade ao aluno de conhecer outras práticas:

[...] eu estava tentando trabalhar assim, uma modalidade tradicional por bimestre e colocar alguma coisa diferente todo bimestre, tem ginástica rítmica [...] Sabe, então a gente tem que mostrar para eles que tem outras coisas e não só aquilo. (PARTICIPANTE 4).

Cabe dizer que também há a preocupação por parte deste professor de tentar incorporar um caráter lúdico às práticas esportivas, mantendo-as ao ar livre e criando outras estratégias para desenvolvê-las de maneira prazerosa.

Ora, o lazer é uma vivência privilegiada pelo prazer, pelo lúdico. A vivência prazerosa de algum conteúdo nas aulas de Educação Física Escolar

pode provavelmente, se manifestar como opção nos momentos de lazer. Neste sentido, uma experiência agradável de práticas corporais inseridas na escola, constituem aspecto relevante na participação dos alunos das aulas para que, assim, voltem a se manifestar nos momentos fora dela, como no lazer.

Desta forma, compartilhamos com Maurício Teodoro de Souza (1994) ao apontar que o componente lúdico favorece a participação do aluno no contexto educacional num primeiro momento, e num segundo momento perante a sociedade/comunidade.

Na concepção do professor 4, a aula de Educação Física é para todos, inclusive aponta que devemos estar pensando em outras formas de participação de alunos que não podem realizar aulas práticas, como por exemplo, discussão de textos e vídeos que abordam temas relacionados à Educação Física.

[...] aula de Educação Física todo mundo tem que participar, você não tem que pegar e selecionar os melhores e deixar os outros de esparro, de saco de pancada, pra estes daí ficarem treinando [...] você tem dispensa, você tem atestado de saúde, você não vai poder fazer a prática? Mas a gente vai trabalhar um conteúdo teórico com você, vamos discutir textos, vamos discutir vídeos [...] (PARTICIPANTE 4).

Para os professores 1 e 3, o esporte também tem uma significativa presença durante o ano letivo nas aulas de Educação Física de 5^a a 8^a série. O participante 3 também diz tentar desenvolver outros conteúdos:

O esporte então seria o principal mesmo, os outros vão existir, não podem ser deixados de lado, isso eu vejo que não podem, o duro é você conseguir encaixar o esporte, que todo mundo quer mesmo, todos estes outros conteúdos que são necessários dentro de algumas poucas aulas no ano, isso aí é um desafio. (PARTICIPANTE 3).

Contudo, estes professores parecem delegar um caráter próprio ao ensino do esporte no contexto da escola. Como conta o professor 3:

Isso daí eu levei um tempo assim, eu levei quase um ano para conseguir mostrar para os alunos que assim a adaptação dele não deixa de ser, é da escola, é o esporte da escola [...] (PARTICIPANTE 3).

Este professor tenta “mostrar a diferença do esporte de alto nível ou competitivo e o esporte praticado dentro da escola”, diferenciando este espaço como local onde todos têm direito de participação no jogo. Assim o faz também o professor 4: “eu acho importante trazer o esporte espetáculo, *performance*, mostrar pra ele que isso existe, mas que não é o que vai acontecer ali.”

O professor 1 conta que há uma certa negociação entre ele e seus alunos para ensinar outras modalidades esportivas nas aulas de Educação Física, pois nela futebol é o esporte mais querido e facilitador da participação dos alunos. O professor diz ter dificuldades na transformação desta cultura esportiva restrita ao futebol que se criou no contexto escolar.

Então eu chego para eles: vamos aprender um pouco do handebol, vamos aprender um pouquinho de atletismo. É sempre negociado: eu aprendo atletismo, aprendo handebol, desde que você me dê um pouco de futebol. E que a gente utiliza assim sabe, no começo é um pouquinho disso, e dois terços de futebol e um terço do que você quer. Aí você vai trabalhando, você aumenta para metade de futebol e metade daquilo que você quer realmente. Até chegar o momento que você consegue três terços do seu objetivo e um terço para o futebol. (PARTICIPANTE 1).

Neste sentido, o professor mostrou uma atitude sensata ao negociar o ensino de outros conteúdos com o do futebol, não radicalizando, mas inserindo uma proposta pedagógica que considera a cultura destes alunos em relação à prática do futebol. Cabe ressaltar que, como acontece também nas elaborações de programações de lazer, não podemos restringir nossas propostas sempre àquelas apresentadas pelos alunos, argumentando constituírem práticas construídas com eles, enquanto, de fato, são para eles. Assim, deve ser nosso compromisso enquanto professores, construir nossa prática pedagógica a partir da cultura corporal local aliando a outros conteúdos constitutivos do enorme leque de possibilidades de expressão corporal.

Segundo PINTO (2001) saber mais sobre as referências culturais dos nossos contextos educativos assim como compreender as relações entre o processo educativo vivido na escola e o contexto sócio-cultural mais amplo em que estão inseridas nossas práticas educativas, são competências referentes à compreensão do nosso papel social na educação para o lazer.

O participante 2 tenta desenvolver brincadeiras e jogos, com alunos de 1ª a 4ª série, acoplando objetivos relacionados à coordenação motora e outras habilidades que parecem ser cobradas até mesmo pela própria escola nos relatórios do professor.

1ª série eu trabalho muitas brincadeiras; a mesma brincadeira a gente muda, aquela coisa assim, o mesmo pega-pega por exemplo, fazer de várias formas, eu dou sugestão, eles dão as sugestões deles. Na 2ª série também trabalho muito equilíbrio com eles, coordenação motora e tal. [...] Na 4ª série, na 3ª um pouco menos, mas na 4ª série é mais, eu trabalho com jogos [...] (PARTICIPANTE 2).

Através destes conteúdos, o professor 2 demonstra estar preocupado em trabalhar a relação social na formação de seus alunos, que segundo ele é dificultada pela timidez de alguns e caracterizada por atitudes violentas e pela falta de respeito por outros.

[...] a gente sabe que a pessoa quando é muito tímida, muito retraída, ela deixa de experimentar as coisas, deixa de desenvolver outras coisas, então isso me preocupa, então eu me preocupo com essa formação. (PARTICIPANTE 2).

A preocupação acerca da timidez dos alunos pelo professor relaciona-se, como podemos perceber no relato acima, com suas vivências futuras fora da escola. Suas aulas buscam uma formação participativa, tentando fazer com que os alunos experimentem as vivências motoras, conversem entre si e descubram o prazer de brincarem.

Este parece ser um aspecto relevante nas ações voltadas à educação para o lazer, buscando minimizar possíveis barreiras intrínsecas às pessoas, que dificultam a inserção em vivências relacionadas à práticas corporais até mesmo nos momentos de lazer.

As atitudes violentas dos alunos são exemplificadas pelo professor 2 ao relatar propostas de brincadeiras e jogos com algum caráter competitivo.

Na hora que entrou na outra de competição e nem era dessas de competição, ainda no diálogo eu tentei quebrar um pouco a situação de competição, aquele clima. Mas foi... E algumas atitudes assim sabe, muito estúpidas, muito bruscas. Então se isso for para frente, um dia vai jogar bola num lugar, vai assistir jogo num lugar, vai brincar com alguém vai ter aquela atitude sempre estúpida. (PARTICIPANTE 2).

Como o próprio professor 2 citou, em algumas situações de lazer, a formação de atitudes e o diálogo sobre elas parece ser um ponto importante na educação para o lazer, principalmente quando estas situações são de caráter coletivo.

Neste sentido, o professor 4 também destaca a importância da formação de valores através das aulas de Educação Física, onde falta o respeito entre os alunos durante diversas situações de aula.

Acho importante a gente estar formando esse aluno, pra estar tolerando o outro, respeitar as reações do outro, respeitar as diferenças. [...] Porque na 5ª série tem muito ambiente de fofoca, de intriga, de... vai ter uma dança, uma não quer que a outra dance, se a outra entrar, ela não entra... Então eu acho que respeitar os valores também das outras pessoas, respeitar as diferenças, eu acho que isso é importante também visar no nosso aluno. (PARTICIPANTE 4).

Notamos que inicialmente os professores percebem estas situações de tensão geradas no decorrer das aulas de Educação Física e, em seguida, (re)agem pedagogicamente em busca da construção de outros valores e atitudes. O professor 4 conta que a partir de “situações problemas” é dada uma pausa na atividade em andamento, quando questiona a situação ocorrida, propondo um diálogo.

Então acontece, estamos escolhendo o time, o menino é escolhido, ele fala: eu não vou jogar nesse time, só tem ruim nesse time”. Nessa hora eu paro, sento todo mundo e falo: vamos conversar. Falo: olha, você gostaria que ninguém te escolhesse para o time, que você ficasse de fora? [...] Então a partir de situações problema eu tento conscientizar, com muitos funciona [...] (PARTICIPANTE 4).

Como os outros professores citados acima, o participante 3 também comenta suas tentativas em busca de uma formação de valores ligados à cooperação e solidariedade entre os alunos. Este professor percebe que as transformações alcançadas de 5ª a 8ª séries relacionadas ao “valor da não-exclusão, da cooperação, do jogar por jogar e não para vencer”, enfim, são favorecidas, principalmente, pelas práticas pedagógicas nas séries anteriores através dos jogos e brincadeiras.

[...] essa 4ª que foi pra 5ª, na sexta-feira onde eles jogavam juntos eles falaram: não professor, vamos jogar todo mundo junto, menino e menina, põe um monte de gente pra cada lado mesmo, mas todo mundo joga a aula toda. Na hora que eu ouvi isso aí a primeira vez, eu falei: vocês não querem separar? Não professor, deixa ser junto. Eu falei: puxa vida, vocês não sabem como vocês me deixaram feliz. [...] (PARTICIPANTE 3).

Para contribuir na formação de atitudes e valores, além dos conflitos ocorridos durante as aulas de Educação Física, o participante 3 tenta utilizar leitura e discussão de textos a respeito de alguns temas atuais, temas transversais ou fatos vistos pelos alunos na televisão.

Com isso, a formação de atitudes voltadas para relações solidárias, cooperativas, respeitadas em situações de atividades físicas e esportivas nas aulas de Educação Física, parece ser um dos objetivos a que se propõem desenvolver com os alunos. Estas ações pedagógicas foram identificadas como potencializadoras de uma educação para o lazer, embora não se tratem de práticas pedagógicas voltadas para este objetivo. Apenas, implicitamente, colaboram para a formação de atitudes que podem colaborar para os momentos de lazer físico e esportivo dos alunos fora da escola.

5.4. Práticas pedagógicas da Educação Física Escolar explícitas para uma educação para o lazer

Trataremos neste momento das práticas pedagógicas concretas relatadas que vinculam-se à educação para o lazer, como também de possíveis ações educativas para o lazer construídas durante nossas reflexões, principalmente durante os encontros 7 e 8, que poderiam vir a se expressar no contexto das aulas de Educação Física Escolar.

O participante 3 mostrou incorporar em seus planejamentos ações voltadas especificamente para uma educação para o lazer nas aulas de Educação Física Escolar:

Eu acredito que a Educação Física pode contribuir muito na educação para o lazer, a partir do compromisso do professor em ter este objetivo [...] eu tenho este objetivo de educar para o lazer, mas também, mas não é esse meu objetivo principal, meu objetivo principal é formar cidadão crítico em relação a cultura corporal e tudo mais.” (PARTICIPANTE 3).

Desde o quarto encontro, no qual o tema “Lazer” foi discutido, algumas relações Educação Física Escolar e educação para o lazer já começaram a ser relatadas e construídas. Foi a partir daí que o professor 3 começou a relatar algumas ações pedagógicas realizadas em suas aulas de Educação Física com este caráter.

Este participante contou que tratou com seus alunos das barreiras financeiras e relacionadas à infra-estrutura de espaços existentes na sociedade e refletidas no lazer das pessoas idosas, negras e portadoras de necessidades especiais.

Refletiu com os alunos, através de uma pesquisa feita com um guia turístico da cidade de São Paulo, as possibilidades de acesso aos locais de lazer pelos portadores de necessidades especiais, mostrando os limites que possuem e as adaptações necessárias para a utilização destes espaços, assim como para outras atividades humanas citando como exemplo, as condições físicas da própria escola para o acesso de uma pessoa com características deste tipo. Contudo, refletiu também as possibilidades destas pessoas se engajarem em atividades esportivas nos momentos de lazer como, por exemplo, com o uso de cadeira de rodas.

As condições sócio-econômicas da população negra brasileira e suas relações com o lazer, foi ponto de discussão junto aos alunos, assim como as dificuldades vividas pelos idosos em relação às dificuldades de condução e deslocamento aos espaços de lazer.

Percebemos que estas ações vinculam-se à educação para o lazer, principalmente por parecer identificar junto aos alunos os limites que as diferenças físicas, sociais e financeiras, existentes entre os seres humanos, podem constituir-se no acesso aos diferentes conteúdos culturais do lazer, principalmente os físicos e esportivos. Neste sentido, torna-se uma ação pedagógica voltada para o esclarecimento e reconhecimento das vivências de lazer enquanto direito de todos.

Outra ação educativa para o lazer realizada pelo professor 3, relaciona-se com o estímulo à jardinagem, que consiste numa das formas de vivenciar o

próprio lazer em casa. Além de trabalhar conceitos de nutrição, de atividade física através da jardinagem, estimula seus alunos para esta vivência fora dos horários da escola, como uma opção saudável de lazer:

Eu estimulo muito neles a questão da jardinagem, isso aí é uma coisa que eu estimulo assim porque daí eu vou cair em conceito de nutrição, atividade física e é um lazer que eu tenho, que eu passo para os alunos. Eu tenho um projeto na escola em que alguns alunos participam e, vejo como mais, mais um tipo de lazer saudável também. (PARTICIPANTE 3).

Considerando a especificidade da Educação Física, compreendemos que esta é uma contribuição educativa da área para o lazer, ao considerarmos esta vivência primeiramente como uma possibilidade de realização de atividade física.

Outros estímulos às práticas corporais realizadas fora da escola são feitos pelo professor 3 com os alunos, constituindo para ele uma ação educativa para o lazer e também para a saúde:

Outra coisa também é quando eles comentam: ah, professor, eu fiz tal coisa, estou fazendo tal coisa na academia. Primeiro você vê se realmente aquilo lá é bom pra idade dele e tudo mais, estimula ele: continua, oh, que legal. “Estou dançando, estou fazendo ginástica”. Muitos alunos vêm aqui, no projeto de extensão de ginástica: estou fazendo. “Poxa, que legal. Às vezes cruza com uns aqui na faculdade, estimula a continuar isso aí. Porque a gente sabe que a doença da modernidade está aí, não tem como negar isso e o lazer vai contribuir também para a saúde, porque o lazer pode contribuir para com a saúde das pessoas. (PARTICIPANTE 3).

O incentivo à participação em vivências de lazer é considerado por MARCELLINO (1983; 1990a) como uma possibilidade de tratar o lazer como objeto de ensino. Neste caso, o professor 3 tenta estimular as vivências físicas e esportivas, relatadas espontaneamente pelos alunos, por considerar um lazer que contribui também para a saúde destes.

Para este participante, vivências prazerosas e diversificadas proporcionadas pelas aulas de Educação Física podem constituir-se em fatores que contribuem para o lazer dos alunos posteriormente, fora da escola:

[...] eu vejo como é importante a Educação Física para o lazer no futuro, então onde o aluno vivenciou muita coisa que ele vai poder levar para fora, ou ele teve uma sensação tão boa que

vai procurar essa sensação fora depois [...] o aluno vai se tornar um adolescente mais velho logo, logo, e supostamente um adulto depois, ele vai ter essa diversão, e a diversão de muita gente hoje em dia não é saudável [...] e eu vejo que meu estímulo dentro da escola seria para que eles fizessem coisas fora da escola, que dessem prazer a eles e que eles pudessem usar no futuro, então eles vivenciam alguma coisa na minha aula para depois eles permanecerem nesta vivência fora da escola [...] (PARTICIPANTE 3).

Os objetivos relatados pelo professor 3 em relação às possíveis contribuições da Educação Física com as vivências futuras dos alunos fora da escola, remetem às percepções alcançadas por STUCCHI (1999) as quais demonstram uma clara relação entre a Educação Física Escolar e o lazer físico e esportivo de ex-alunos de um colégio da cidade de Campinas.

Desta forma, o participante 3 mostra sua preocupação de educar para o presente, mas para que a prática pedagógica dos conteúdos da Educação Física sejam apropriações da cultura corporal usufruídas também no futuro dos seus alunos.

Analisando as contribuições para o lazer dos alunos fora da escola, o participante 1 percebeu que as atividades realizadas em aula são incorporadas nestas vivências dos alunos:

Eu acho que muitos jogos que a gente faz, muitas recreações eles levam para casa, já houve isso, brincadeiras que a gente dá aqui ele vai brincar com o irmão, brincar com o primo no fim de semana. Então eu acho que não só na aula, mas isso incentiva-o fora da aula, nos fins de semana a brincar [...] fazer brincadeiras que ele aprendeu dentro da Educação Física, eu acho que, essa parte proporciona bastante este tipo de lazer, desde atividade esportiva que ele nunca jogou, porque sempre conheceu só o futebol, aí começa a aprender vôlei, ele começa a querer às vezes vôlei de praia, vôlei disso, tal e tal... Aí vem contar: olha, eu joguei não sei aonde, na praia aquele vôlei que o senhor tinha me dito e tal. (PARTICIPANTE 1).

Embora nunca tivesse discutido diretamente com seus alunos a respeito das vivências de lazer deles fora da escola, este professor já pôde observar nas conversas entre eles que os alunos da escola pública são ligados em vivências como: “[...] empinar papagaio, jogar... Como tenho uma clientela mais humilde aqui, é jogar futebol em campinho, é ficar ocioso às vezes, ficar

assistindo televisão [...]” e na outra escola, a particular, o lazer dos alunos consiste em computador, vídeo e música.

Segundo as percepções acerca das atividades desenvolvidas fora da escola, o participante 2 relata que seus alunos parecem envolver-se com pelo menos uma e no máximo três atividades extra-escolares. Para o professor, estas vivências são realizadas em grupos particulares isolados de acordo com os conteúdos desenvolvidos, como por exemplo as escolinhas de esporte. MARCELLINO (1983) atenta para a maneira como esta iniciação às várias modalidades de lazer são desenvolvidas, pois a consideração da criança em termos de seu potencial como futura integrante do mercado ‘produtivo’ pode provocar efeitos contrários, bloqueando, ao invés de estimular a prática. O computador parece também constituir vivências dos pequenos, segundo as observações empíricas do participante 2.

De acordo com a conversa ocorrida entre o professor 3 e seus alunos de 1ª série sobre suas diversões de fim de semana, o passeio ao *shopping* e o jogo de *video-game* foram apontados por grande parte deles, sendo que outros comentaram sobre passeios a sítios e parques.

Embora em outras épocas tenha compartilhado vivências de lazer com seus alunos, como cinema e jogos de futebol, o professor 4 comenta sentir falta de conversas em aula sobre estes momentos de lazer com os estudantes, como a apontada acima pelo professor 3. Mas, segundo ele, ainda possui algumas percepções em relação a estas vivências dos alunos como escolinhas, *internet*, jogos de RPG (*Role Playing Game* ou Jogo de Interpretação de Papéis), de computador, de *video-game* e de futebol. Compartilhando da observação do participante 2, o professor 4 percebe que são vivências individualistas e quando são desenvolvidas em grupo:

[...] normalmente são sistematizadas, é formal, vai na escolinha de basquete ou jogar futebol, eles têm aula de música, não têm por exemplo, um terreno que eles têm um campinho onde se encontram com a moçadinha pra ir jogar [...] (PARTICIPANTE 4).

Com base na necessidade de percebermos a realidade do lazer dos alunos, estas discussões foram construídas visando estreitar as possíveis

construções de outras ações educativas tendo o lazer como objeto de educação considerando estes aspectos. Como aponta PINTO (2001, p. 67) é preciso “[...] promover uma prática educativa que leve em conta as características dos educandos, de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo [...]” Este apontamento, segundo a autora, relaciona-se também a uma das competências do papel social dos professores que desenvolvem a educação para o lazer.

O participante 4 acredita que a Educação Física pode contribuir tendo o lazer como objeto de ensino ampliando - que segundo ele, é a maneira como tenta trabalhar - como restringindo as possibilidades de vivências físicas e esportivas, pois acredita que depende de cada professor estar diferenciando suas aulas em relação aos conteúdos. Este mesmo professor conta que a educação para o lazer nunca esteve explícita em seus planos de aula, mas ao apontar como um dos seus objetivos na Educação Física a preparação dos alunos para que no futuro desfrutem das práticas corporais vivenciadas na escola, sua contribuição para o lazer torna-se implícita em sua prática pedagógica.

Como é que a Educação Física vai ampliar? Eu posso estar ampliando, eu penso mais, sempre eu penso mais para o lado do esporte, mas não só, eu vou falar porque é minha praia, vamos dizer assim, diversificando as modalidades esportivas nas atividades que eu vou propor em aula, pra quê? Para instrumentalizar esse aluno, como a gente comentou no último encontro, ele ter a possibilidade de jogar antes de fazer uma escolha sem conhecer o resto. (PARTICIPANTE 4).

Desta forma, comenta maneiras de contribuir para uma educação para o lazer ligada à diversificação das práticas corporais, relatando uma conversa que teve com seus alunos:

Eu acho que a gente pode ampliar a possibilidade de lazer; conversando com eles eu citei: gente, pensa bem, a gente na Educação Física, quanto mais modalidades, atividades físicas puder aprender, mais possibilidade de se integrar vocês vão ter. (PARTICIPANTE 4).

Acrescenta ainda que não só em termos de ampliação dos conteúdos os alunos podem estar sendo educados para o lazer, mas também na

compreensão das práticas esportivas, por exemplo, quando transmitidas pela mídia:

E não só a vivência de jogar, de saber, por exemplo, que existe o jogo de tênis, saber como são os pontos no jogo. Você no seu momento de lazer em casa, está assistindo: bom, ele estava com 30, agora foi para 45, que jogo é esse, que raio é esse? Saber analisar a mídia. (PARTICIPANTE 4).

Considerando as diferentes possibilidades de experimentar o esporte nos momentos de lazer, pela prática ou pelo consumo, o professor 4 aponta que este último pode receber também as colaborações dos conhecimentos advindos da Educação Física Escolar.

O participante 2 declara que a educação para o lazer não teve este enfoque explícito em suas aulas de Educação Física, embora já tivesse desenvolvido anteriormente aos encontros, atividades e conversas com os alunos a fim de perceber as relações das aulas com os momentos deles fora da escola.

[...] eu me lembro de outras épocas em que eu perguntava se eles tinham feito esse jogo que ele falou, do pique-bandeira em outro lugar, porque eu falei: se eu sair daqui? Porque o papo era o seguinte: se eu me ausentar, vocês conseguem jogar sozinhos? “Não, lógico que não, professor”. Então vocês não conseguem brincar isso como estão aprendendo, então você não vão conseguir brincar na rua? [...] Eu me lembro de ter perguntado alguma coisa de utilização do que tinha na aula, fora, mas eu não lembro de ter focado assim como lazer, mas como uma prática destas. (PARTICIPANTE 2).

Este mesmo professor comenta que ao tentar discutir com os alunos sobre seus comportamentos nas relações entre eles, poderia estar contribuindo também com uma ação educativa para o lazer. Desta forma, explica que o comportamento humano deve ser permeado pelo respeito, que segundo ele, é valor importante também nas experiências coletivas de lazer:

[...] ele pode ter um lazer em grupo e como se comportar neste lazer em grupo? Sendo agressivo, sendo, numa situação de competição, sendo extremamente competitivo, perdendo os valores e desrespeitando os outros? Então eu penso nessa minha fala num lazer social, ou num lazer, até em outras atividades mas que tenha um contexto social. (PARTICIPANTE 2).

Nesta perspectiva, o professor 4 ressalta também a importância de ações voltadas à postura das pessoas ao usufruir o lazer na natureza e em espaços de convivência públicos. Este aspecto foi construído por ele durante nossas reflexões, pois afirma não ser algo que tenha desenvolvido com os alunos.

[...] orientar seu aluno que vai para Brotas de que ele está causando à natureza quando ele está fazendo aquilo, como ele poderia minimizar ou diminuir esta agressão à natureza [...] seria mexer com atitudes, por exemplo, ele ir ao jogo de futebol, ele saber apreciar o jogo sem ter que ficar jogando garrafa dentro do campo, sem ter que ficar xingando [...] (PARTICIPANTE 4).

Desta maneira, a preocupação com a ecologia e as relações humanas tornam-se objeto de ação educativa envolvendo a Educação Física Escolar, construindo e socializando saberes sobre o lazer, natureza e participação humana.

Refletindo sobre sua prática pedagógica, o participante 4 percebeu uma outra possível contribuição para o lazer dos alunos desenvolvida em suas aulas de Educação Física – o resgate cultural de jogos e brincadeiras.

Esta discussão levou-nos a lembrar de várias brincadeiras antigas, conhecendo outros nomes dados às mesmas brincadeiras entre nós, relembRANDO cantigas, enfim, envolvendo-nos com relatos de boas lembranças da infância.

Assim como o professor 4, o participante 3 também relatou experiências com este tipo de atividade em suas aulas e relacionou-as ao lazer:

Então eu vejo que o resgate contribui para o lazer futuro também porque ele se perde, não vai surgir do nada também, eu acho que muitos tipos de lazer aparecem de alguma brincadeira ou de alguma coisa que ele está vivenciando. (PARTICIPANTE 3).

Além do resgate, este professor propõe mudanças nas brincadeiras e jogos antigos:

Eles inventam aquela transformação, pode ser uma questão cultural também, logo, logo essa bolinha de gude pode não ser aquela bolinha de gude de antigamente, mas continua sendo utilizada e sendo uma cultura de rua ou uma cultura escolar ou alguma coisa assim. (PARTICIPANTE 3).

Cabe ressaltar que através desta pesquisa com os pais e avós dos alunos acerca das brincadeiras antigas, o professor 3 percebeu que algumas são repetidamente citadas por eles, mas existem outras que são desconhecidas tanto pelos alunos como por seus pais, como foi o caso da bolinha de gude:

As crianças nunca tinham visto bolinha de gude ou se tinham visto não sabiam pra que servia ou se brincavam, brincavam de uma maneira ou brincam de uma maneira que não tem nada a ver com a bolinha de gude que a gente conhece de antigamente. [...] muitos pais não sabiam nada de bolinha de gude. Então o aluno chegava: meu pai nunca jogou, professor. E são pais com um pouco mais de idade que eu, com 35 anos. (PARTICIPANTE 3).

O incentivo ao resgate destas brincadeiras e jogos antigos, segundo seus relatos, relaciona-se com suas próprias experiências na infância. Como criança que morou em prédio localizado em uma avenida movimentada de uma capital, o professor 3 conta não ter experimentado certas vivências de lazer ligadas à brincadeiras de rua durante a infância. Com isso, percebendo certa identificação de sua época de criança com a de seus alunos hoje em dia, por motivos como por exemplo a violência, mesmo nas ruas de cidades pequenas, passou a valorizar estas práticas, preocupando-se em socializá-las com seus alunos:

Educá-los para isso, pra ir buscando, mesmo que eles não tenham vivido, se eles souberem que existe, correr atrás, e se interessar, vivenciar, sei lá [...] (PARTICIPANTE 3).

As vivências pessoais de lazer foram relatadas pelos professores, principalmente no quarto e quinto encontros, e a partir disso identificamos limites e barreiras para seus engajamentos em vivências de lazer, segundo eles pelos compromissos profissionais, acadêmicos, dificuldades financeiras ou mesmo pela comodidade nas vivências de determinados conteúdos culturais. A partir da percepção destes limites identificados por cada professor, tentamos refletir como poderíamos relacioná-los e considerá-los na formulação de práticas educativas para o lazer dos alunos nas aulas de Educação Física.

Nesta perspectiva, o professor 1 remeteu-se à importância de valorizarmos as vivências pelo prazer que contêm em si mesmas e não pelo possível recurso financeiro ou espaço físico agregados.

Pra eles viverem bastante, mas assim... viver intensamente o presente sabe, enquanto eles estiverem brincando, enquanto eles estiverem se divertindo [...] eles esquecem que as pequenas coisas, coisas baratas, que eles podem sair, vivenciar, ir numa praça, é conversar com um amigo, participar de um grupinho que está tocando violão, que é uma coisa que não tem gasto, que ele pode se divertir, que ele pode ter uma cultura a mais [...] Então é fazer com que eles vivenciem as coisas como a gente vivenciava na infância [...] (PARTICIPANTE 1).

Como contribuição, o professor 4 sugere discutir com os alunos acerca dos conceitos e conteúdos culturais do lazer e ampliar suas possibilidades de escolha, através das aulas de Educação Física, tendo em vista não suas preferências pessoais, mas a diversidade de práticas corporais disponíveis.

O professor 4 lembra um ponto importante, questionado por MARCELLINO (1983, p. 71) ao considerar a educação para o lazer. Nas palavras do autor, o questionamento refere-se: “[...] como educar para o lazer conciliando a transmissão do que é desejável em termos de valores, funções, conteúdos ou níveis, com suas características de livre escolha e expressão?”

Para o professor 4 as ações pedagógicas voltadas para o lazer, enfocam o conhecimento da diversidade cultural de práticas corporais a fim de ampliar as possibilidades dos alunos em relação a opções físicas e esportivas.

Não ser aquela pessoa que de repente fala: olha, eu gosto de futebol, então eu vou passar futebol para os alunos. Inclusive eu já escutei uma coisa deste tipo, os alunos: poxa, eu queria fazer aula com você desde o ano passado pra jogar futebol, porque eu sei que você tinha uma escolinha de futebol, agora você está dando basquete? Sabe, então tentar, eu falei: por mim eu jogaria futebol a aula inteira mas eu estou pensando em vocês, certo? Então eu penso tentar ultrapassar um pouco o que é lazer para mim. Ter uma visão mais ampla, não ficar restrito [...] tentar ampliar pra dentro das possibilidades para ele encontrar os caminhos que ele achar melhor. (PARTICIPANTE 4).

Este ponto levantado pelo professor 4 é importante ao considerar a educação para o lazer, já que esta depende do tratamento dado pelo professor

à diversidade cultural que o lazer engloba. Destacamos que estes profissionais podem defender, (re)produzir e construir, tanto valores e conteúdos ligados à indústria cultural e seu consumo passivo, como também pode ser um agente que estimula o conhecimento, a vivência e a criação de diferentes maneiras de expressão cultural.

6. ENCONTROS: um despertar para práticas pedagógicas e pessoais transformadoras

Visamos apresentar aqui as repercussões identificadas, através das entrevistas finais com os professores participantes, tendo em vista o processo das intervenções relatadas anteriormente. Estas repercussões tratam de construções e ampliações de conhecimentos e percepções acerca das contribuições da Educação Física Escolar e a educação para o lazer físico e esportivo dos alunos. Assim como no capítulo anterior, ao analisar as entrevistas finais, categorias foram sendo construídas visando agregar pela similaridade, as informações e relatos dos professores. Os tópicos apresentados a seguir revelam um possível despertar para mudanças da prática pedagógica da Educação Física e da esfera da vida pessoal relacionadas ao lazer.

Ressaltamos ainda que nosso último encontro com os participantes foi realizado no dia 18 de setembro de 2002 e as entrevistas finais ocorreram nos dias 16, 17, 23 e 29 de outubro para os professores 3, 4, 1 e 2, respectivamente.

6.1. Momentos catalisadores de reflexões e novas aprendizagens

O professor 4 considera que um conjunto de fatores, dentre eles nossos encontros, interferiram para que mudanças viessem a ocorrer em sua prática pedagógica. Segundo ele, as disciplinas cursadas no programa de mestrado no qual estava inserido, destacando a que tratou das propostas para um ensino reflexivo, despertaram para uma reflexão sobre sua prática pedagógica.

Segundo Ángel Pérez-Gómez (1992, p. 106)

Com a distância e a serenidade proporcionadas pelo pensamento *a posteriori*, o profissional poderá reflectir sobre as normas, credos e apreciações tácitas subjacentes aos processos de valoração, sobre as estratégias e teorias implícitas que determinam uma forma concreta de comportamento, sobre os sentimentos provocados por uma situação, sobre a maneira como se define e estabelece o problema e sobre o papel que o profissional tem dentro do contexto institucional em que actua.

O professor 4 afirma que as reflexões sobre a prática pedagógica proporcionadas pelos encontros também contribuíram para a revisão de suas propostas, planejamentos, atitudes e procedimentos didático-pedagógicos em relação às aulas de Educação Física na escola.

Com certeza mudou meu modo de planejar e de implementar as aulas; agora eu não parei pra refletir o tanto que isso mudou, eu não sei, eu acredito que passei a rever algumas atitudes, alguns procedimentos que eu estava tomando, e reformular mesmo. [...] Então eu acho que os encontros, não só os nossos, como as disciplinas que a gente faz, acabam fazendo a gente refletir, abre mais o leque de oportunidades, de estar vendo a nossa prática mesmo [...] (PARTICIPANTE 4).

Da mesma forma, compreendemos que, embora os professores 1, 2 e 3 não tenham explicitado a existência de outros possíveis fatores que convergiram para as mudanças após os encontros, precisamos considerar que as experiências pessoais e profissionais constituem um todo que conspira para nossas aprendizagens cotidianas.

Em se tratando da prática, o professor afirma que tem buscado ampliar o leque de possibilidades oferecidas aos alunos de 5^a a 8^a séries, preocupando-se em inserir outros conhecimentos que, conseqüentemente, podem levar a incluir mais pessoas: “[...] deu maior abertura do leque, o que com certeza eu estou conseguindo atender a mais pessoas [...]” (PARTICIPANTE 4).

Neste sentido, a tentativa de incluir os alunos nas aulas de Educação Física através da diversificação de vivências, pode levá-los a conhecer melhor a cultura corporal que compreende inúmeras maneiras de vivenciar o corpo em movimento e assim, pode contemplar a diversidade de alunos na sua realização.

Esta ação pedagógica pode atingir alunos que não têm as práticas corporais como opção de lazer, por não gostar ou não se identificar com aquelas sempre realizadas nas aulas de Educação Física Escolar. Assim, esta proposta de diversificação dos conteúdos nas aulas de Educação Física pode apresentar cunho educativo para o lazer ao ultrapassar barreiras relacionadas à restrição de vivências de práticas corporais e proporcionar a apropriação e o experimento de outras manifestações corporais de maneira prazerosa. Dessa

forma, os alunos têm a possibilidade de participar da cultura corporal como sujeitos sociais portadores e criadores da cultura permanentemente construída e vivenciada pela humanidade, como aponta Thaís A. Cavalari (1999, p. 198)

A própria prática da Educação Física, onde o aluno é visto e se percebe como sujeito histórico-social, capaz de produzir cultura e de desenvolver sua autonomia, e que não privilegia apenas um conteúdo, mas trabalha com os diversos que fazem parte da cultura corporal, contribuirá com uma educação para o lazer [...]

O professor 3 acredita que os encontros propiciaram aprendizado e ampliações acerca do tema lazer. Segundo ele, o contato com os conceitos, abordagens e conteúdos culturais do lazer consistiu ponto positivo dos encontros:

Para mim o lazer era só relacionado ao tempo livre, já ampliei quando vi que ele não só existe no tempo livre, que seria o tempo de não-trabalho por exemplo, eu sei que tem gente que enxerga que pode haver lazer no trabalho, eu não tinha essa visão ainda, a questão do ativo e do passivo foi algumas das coisas que a gente aprendeu. (PARTICIPANTE 3).

O professor 2 conta ter aprendido sobre conceitos de lazer e prazer, mas declara ter dificuldades para compreender a educação para o lazer nas aulas de Educação Física. Paradoxalmente, embora reconhecesse suas limitações para desenvolver ações educativas para o lazer, o professor cita algumas possibilidades neste sentido:

[...] não é que ficou muito claro, ficou assim, de estar passando informação, estar ensinando e colocando que o lazer é importante, ensinando algumas coisas para que eles utilizem na hora do lazer deles [...] (PARTICIPANTE 2).

Os encontros possibilitaram ao participante 1 refletir sobre o papel do professor em relação ao lazer e às maneiras de inserir esta temática na escola: “Olha, pra ser sincero este encontro foi valioso assim, é foi proveitoso, deu para você ter uma reflexão do seu papel no lazer, como que você pode incorporar isso na escola [...]” (PARTICIPANTE 1). Segundo este professor, estas reflexões podem vir a ser incorporadas no planejamento das aulas de Educação Física para o ano de 2003, pelo fato de já ter suas metas formuladas para o restante do ano de 2002, ano em que os encontros foram realizados.

6.2. Possibilidades educativas para o lazer na prática pedagógica dos professores

Na semana da entrevista realizada com o professor 4, ele relatou que havia proposto uma atividade de dramatização aos alunos da escola ligada à interpretação e expressão corporal, com o objetivo de levá-los a refletir sobre conceitos e atitudes relacionados às pessoas negras, obesas e deficientes visuais. Para o professor, o desenvolvimento da atividade poderia estimular os alunos a refletir sobre alguns preconceitos existentes nas próprias práticas sociais.

Certamente, esta e muitas outras discussões, questionamentos e atividades desenvolvidas com os alunos e relatadas pelos professores no decorrer dos encontros relacionadas à recusa de determinados preconceitos expressos em aula, são contribuições importantes da Educação Física Escolar para o lazer, embora não explícitas para este fim.

Silvana M. Blascovi-Assis (1999, p. 103) acredita que a sociedade precisa estar preparada para olhar para a diferença e parar de “achar feio o que não é espelho”. Assim, a autora aponta que através da educação, podemos realizar um trabalho no sentido de redefinir e difundir certos conceitos pois o “[...] preconceito (que nada mais é do que um ‘pré-conceito’, uma idéia que se faz de algo que não é ainda conhecido) é construído socialmente.” Compreendemos que esta ação ultrapassa a educação para a dimensão do lazer, ampliando para o entendimento de que todos somos portadores dos mesmos direitos e deveres na participação e construção de outras práticas sociais.

O professor 4 conta que os encontros o fizeram pensar nas possíveis maneiras de contribuir para o lazer dos alunos, embora não possa afirmar que tenha alcançado este objetivo com os mesmos. Através de conversas sobre as oportunidades de praticar atividades físicas e esportivas fora da escola, o professor 4 tentou estimulá-los a se envolver nas aulas de Educação Física na escola, na tentativa de prepará-los para o lazer ligado às práticas corporais fora deste contexto:

[...] eu acho que vocês têm que ter a oportunidade de aprender outras coisas porque vocês vão ver muita coisa aí fora da escola. Vocês não vão ver só o futebol, vocês vão ter oportunidades em clubes, em outros lugares de jogar outras coisas, de fazerem outras coisas, que se vocês não estiverem preparados não vão se sentir à vontade. (PARTICIPANTE 4).

Outro ponto trabalhado pelo professor 4 diz respeito às atitudes dos alunos durante as atividades de Educação Física, as quais expressam, muitas vezes, egoísmo, falta de respeito e companheirismo. Estas atitudes são consideradas pelo professor ao avaliar seus alunos, pois para ele o importante não é a habilidade do aluno em jogar bem.

[...] eu acho que é uma forma de educar não só para o lazer, mas de educar de maneira geral, porque não é porque ele é bom em determinada habilidade aí, que ele pode passar por cima e pisar em cima dos outros. (PARTICIPANTE 4).

Os participantes 2, 3 e 4 acreditam que pode ocorrer lazer nas aulas de Educação Física na escola, pois o associam à idéia de prazer e satisfação. Para o professor 3 esta maneira de abordar o lazer constituiu uma das ampliações propiciadas pelos encontros: “[...] para mim o lazer era só relacionado ao tempo livre, então eu já ampliei quando eu vi que ele não só existe no tempo livre, que seria o tempo de não-trabalho [...]” (PARTICIPANTE 3).

O participante 2 demonstrou estar construindo seu conceito de lazer. Os encontros contribuíram para expor seus questionamentos relacionados aos conceitos prazer e lazer: “[...] eu tive um momento de 5, 10 minutinhos de lazer na escola, foi no intervalo [...] não sei se poderia chamar isso de lazer ou foi um relaxamento, aí que está, é lazer isso?” (PARTICIPANTE 2). Em entrevista final, este professor referiu-se ter facilidade de estar educando com lazer, compreendendo sua inclusão nas aulas de Educação Física Escolar. Afirmando ter se preocupado em inserir um caráter lúdico às suas aulas, o professor 2 diz que no planejamento para o ano seguinte iria incluir como objetivo da Educação Física “[...] proporcionar lazer nas aulas de Educação Física [...]” (PARTICIPANTE 2).

Ao associar o entendimento de lazer ao lúdico e preocupar-se em inseri-lo nas aulas de Educação Física Escolar, os relatos do participante 2 denotam diferenciar aulas lúdicas e aulas de ensino de conteúdo. Por motivo de limitação de espaço, segundo o professor, as crianças utilizam as áreas fora da sala de aula somente nos horários de recreio e Educação Física. Neste sentido, compreende que a Educação Física “[...] para eles é uma válvula de escape, é a única coisa diferente que eles têm, e tudo aquilo que a gente já ouviu falar. Então eu tenho que proporcionar também o lazer nas minhas aulas” (PARTICIPANTE 2). No entanto, sua compreensão de lazer nas aulas de Educação Física Escolar relaciona-se a um tempo “solto”, diferente dos momentos de ensino dos conteúdos:

O que eu tenho feito é assim, passo para eles alguns conteúdos, que eu gostaria que eles fizessem na aula, mesmo com os conteúdos eles se divertem, brincam só que é uma coisa um pouco mais formal, porque eu estou de cima, eu estou falando, estou parando “muda isso, não isso e tal.” se eles conseguem cumprir aquele conteúdo, dependendo da aula deles, no fim da aula eu deixo eles um pouco soltos. [...] é um momento que eu vou brincar junto e então é o lazer na aula de Educação Física sem muita pressão. (PARTICIPANTE 2).

Para o participante 3, uma das contribuições da Educação Física para o lazer vem também do enfoque lúdico dado às aulas, na tentativa de mostrar a importância do brincar e do divertimento aos alunos, sem preocupações somente em vencer: “[...] eu vejo que dentro das práticas assim, os alunos estão se divertindo um pouco mais [...]” (PARTICIPANTE 3). Neste sentido, pelos relatos deste professor, nos encontros e na entrevista final, percebemos que suas preocupações com o lúdico são no sentido de tornar a aula de Educação Física mais prazerosa para que seus conteúdos se manifestem para além dos muros da escola. No entanto, não nos deixa demais pistas sobre sua importância enquanto elemento educacional.

Sob o nosso olhar, identificamos no relato do professor 2, algumas possíveis limitações em relação à temática. Devemos estar atentos à experiência lúdica propiciada nos espaços relacionados a atividades obrigatórias, como as escolares, pois podem assumir perspectivas “funcionalistas” e “utilitaristas” que visem o contentamento e a diversão dos

alunos pela possibilidade destas vivências recarregarem suas energias para melhores desempenhos e desenvolvimento das aulas.

A literatura sobre o elemento lúdico no contexto da infância e da escola tem nos apresentado inúmeras limitações e dificuldades de vivências e inserção deste componente enquanto uma manifestação cultural. Estudos como os de MARCELLINO (1990b), CARVALHO (1996), SOUZA (1996) entre outros, revelam a presença de entendimentos restritos em nossa sociedade, relacionados a tempos de meras brincadeiras, descanso, momentos de não-seriedade e produtividade. A partir destes estudos e das reflexões acerca dos relatos do professor 2, compartilhamos com estes autores que de fato o elemento lúdico precisa ser redimensionado cultural e socialmente, possibilitando construir novas formas de compreender os seres humanos e suas expressões.

Embora este quadro limitado em relação ao entendimento lúdico se faça presente no contexto escolar, salientamos a possibilidade de nossas práticas pedagógicas, conceberem o lúdico como elemento educacional constituinte de suas aulas, na tentativa de aproximar a escola das ações espontâneas e prazerosas das crianças.

Entre outras possibilidades de relacionar lazer-escola-processo educativo nas aulas de Educação Física citadas por MARCELLINO (2001) e seus colaboradores, o elemento lúdico da cultura é destacado enquanto componente educacional, constituindo forma que deveria ser incorporada ao máximo no ensino dos conteúdos.

Estas intervenções didático-pedagógicas que procuram favorecer a expressão lúdica nas aulas de Educação Física Escolar através de experiências de aprendizagem prazerosas e alegres, propiciam conhecer “o mundo”, o outro e a si mesmo, questionando, criando e vivenciando diferentes conteúdos culturais.

Como elemento constitutivo do lazer, o lúdico possibilita experimentar a expressão subjetiva, a liberdade e o prazer. Ao compreender a brincadeira e a diversão como manifestações lúdicas importantes no processo educativo de crianças e adolescentes, o professor contribui com o repensar do próprio uso

do tempo pelo aluno. O que poderia ser considerado uma perda de tempo, uma vadiagem ou uma brincadeira fora de hora, se constitui uma maneira de “[...] reavivar a sensibilidade que nos possibilita encontros alegres e festivos [...]” (SANTIN, Silvino, 1987, p. 106) necessária à formação humana.

As manifestações lúdicas podem constituir propostas que despertam para o questionamento, conhecimento, criação e recriação cultural, visando a alegria ou a diversão crítica e criativa. Vivências que busquem diferentes maneiras de compreender o mundo, de questioná-lo, de conhecer e reconhecer a própria personalidade, perceber e relacionar-se com o outro, enfim, experiências que despertem para formas mais humanas e sensíveis de viver e conviver.

Ao tratar das competências relacionadas ao comprometimento com os valores para se educar para o lazer, PINTO (2001, p. 66) afirma que não basta que o educador tenha animação, pois “[...] a alegria precisa estar aliada à competência político-democrática; precisa ter clareza de seus fins. Não ser ingênua.”

Entendemos que privilegiar o lúdico nas vivências de lazer, pelos próprios componentes que esta vivência propicia às aulas de Educação Física Escolar pode constituir-se em canal educativo para desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

No entanto, precisamos também refletir se ou como a compreensão do lazer enquanto vivência do prazer e do lúdico, portanto podendo ser manifestado no contexto das obrigações escolares como entendem os professores 2, 3 e 4, pode de alguma forma contribuir na educação para o lazer. Assim, ao entender o lazer na esfera da satisfação e do prazer, os professores parecem acreditar na possibilidade de constituir-se veículo de educação nas aulas de Educação Física Escolar.

Dentro da minha visão acho que é aquilo, que dentro do trabalho você pode ter momento de lazer, dentro da escola [...] eu acho que como eu falei da outra vez, que é bem relacionado ao prazer, as duas palavras estão bem ligadas. (PARTICIPANTE 4).

Ao apontar o lazer como veículo de educação Requixa (1980 apud MARCELLINO, 1990a, p. 61) afirma que “[...] o próprio exercício do lazer será o melhor estímulo educativo para o próprio lazer.” Porém, concordamos com MARCELLINO (1990a, p. 63) ao advertir que o lazer será educativo se for considerado “[...] como um dos possíveis canais de atuação no plano cultural, tendo em vista contribuir para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedora de mudanças no plano social.” Neste sentido, os relatos dos participantes não nos possibilita perceber se o lazer compreendido a partir de suas aulas constitui objeto de educação para o próprio lazer dos alunos fora da escola.

O participante 2 relatou que nossos encontros contribuíram para suas aulas de Educação Física na escola à medida que iam acontecendo. Seus relatos referem-se à conversas com os alunos sobre seus conceitos de lazer e suas relações fora da escola com as atividades realizadas nas aulas de Educação Física Escolar: “de acordo com o que a gente ia discutindo aqui eu chegava lá e utilizava naquela semana, na outra e aparecia uma coisa nova eu mudava.” (PARTICIPANTE 2). Este apontamento revela uma abertura do participante frente às discussões nos encontros demonstrando tentar construir a práxis dos encontros com sua prática pedagógica, uma interação dos debates teóricos com sua realidade prática.

Para MARCELLINO (1983) difundir o significado de lazer é uma das maneiras de contribuirmos para a educação para esta dimensão da vida humana. Na perspectiva que tratamos o lazer, esta ação será uma contribuição educativa ao propor compreendê-lo enquanto uma manifestação cultural de direito de todos.

Desta forma, as repercussões educativas para o lazer ao nível da reflexão e prática pedagógica destes professores de Educação Física Escolar constituíram construções pessoais segundo suas concepções de educação, lazer e ser humano discutidas em nossos encontros.

Há estratégias desenvolvidas durante a vida profissional que não são deliberadas a priori, nem tampouco teorizadas, mas que, quando focalizadas, passam a ser incorporadas ao discurso e explicadas no nível de prática pedagógica, tornando-se, dessa forma, explícitas teorias pessoais que,

provavelmente, eram tácitas, implícitas. (RANGEL-BETTI, 1998, p. 115).

Portanto, cabe dizer que esta pesquisa-ação, focalizada nas contribuições da Educação Física Escolar para uma educação para o lazer dos alunos, pode ter auxiliado estes professores a explicitar e ampliar seus saberes e suas contribuições, mas que acima de tudo, foram traçadas por eles próprios.

6.3. A temática e a vida pessoal: outras repercussões

Para o participante 3, as discussões sobre lazer propiciaram percepções da representatividade desta dimensão em sua vida, sinalizando quantidades expressivas de obrigações profissionais e acadêmicas em detrimento a poucas vivências de lazer: “[...] a partir das discussões o que aconteceu? Eu comecei a prestar mais atenção primeiramente na minha vida pessoal, se eu estava tendo o meu lazer. E eu não estava tendo assim, lembra?” (PARTICIPANTE 3).

A partir disso, as reflexões direcionadas à sua vida pessoal acerca do lazer foram relacionadas com as discussões que buscava ter com seus alunos sobre o tema, apontando segundo o professor, um distanciamento de suas falas com suas efetivas práticas pessoais cotidianas:

[...] a partir das discussões, a gente começa a prestar atenção um pouco: poxa vida, eu estou falando sobre isso, eu falo para o aluno, mas eu... então a partir daí, na minha vida mesmo, eu comecei a separar um pouco mais de tempo, alguma coisa assim [...] estou tendo um momento de lazer um pouco mais. (PARTICIPANTE 3).

Como professor, o participante afirma que houve mudanças na relação entre ele e seus alunos durante as aulas, as quais foram percebidas pelos próprios alunos. Pelos relatos, parece que o professor busca estar mais alegre e divertir-se junto nas aulas.

Eu estou tentando trabalhar um pouco mais solto assim com os alunos, um pouco mais, a maneira assim... de ficar mais feliz assim na aula, não se preocupar com algumas coisas assim [...] chegar lá e me divertir também, dar risada com os alunos, e é uma disciplina que dá pra dar risada com o aluno mesmo, não tem jeito. (PARTICIPANTE 3).

Segundo MARCELLINO (1994) depoimentos informais de alunos mostram que estes “[...] prezam muito mais os professores de comportamento ‘aberto’, e que as atitudes que a primeira vista podem ser consideradas respeitosas, para com as demais, na realidade denotam o temor das sanções a que estão sujeitos.”

Compreendemos que as relações humanas lúdicas deveriam se estender entre funcionários, professores e alunos no contexto da escola, pois podem constituir-se em referências educacionais para a formação humana, portanto, para as relações humanas vivenciadas no lazer. Por isso, consideramos relevante pensarmos no ambiente escolar e, assim, buscarmos por “uma ludicidade que se enraíza, nos hábitos, nas conversas e em toda a banalidade dos acontecimentos cotidianos” (MAFFESOLI, 1988 apud DEBORTOLI, José Alfredo, 1997, p.328).

Como Marli Eliza D. A. de André (1995, p. 110) apreende em sua pesquisa-ação, notamos também na nossa que “[...] é possível e viável desenvolver estratégias de capacitação que levem os docentes a assumir um papel ativo, descrevendo sua prática, analisando-a e sugerindo alternativas para reconstruí-la.” Neste caso, a educação para o lazer percebida pela pesquisa-ação através dos relatos e discussões acerca da Educação Física escolar ultrapassou o campo profissional e se inseriu ativamente na dimensão pessoal nas maneiras de lidar com o lazer.

6.4. Diversificando e compartilhando experiências: outros significados para os encontros

Como dissemos inicialmente, vamos apresentar também outras repercussões que os encontros possibilitaram, além das relacionadas aos objetivos da pesquisa.

A troca de informações durante os encontros foi apontada por todos os professores como aspecto positivo que a pesquisa possibilitou. Parece que há uma certa distância entre os professores após se inserirem no contexto de trabalho, tornando o diálogo e a troca de informações acontecimentos raros

entre eles. Analisando um processo de aprendizagem de um profissional de Educação Física, RANGEL-BETTI (1998, p. 14) também percebe que “a prática demonstra que os professores continuam isolados e os problemas relativos à Educação continuam a ser gerenciados externamente, e não pelos professores em conjunto”.

[...] por mais que a gente escutava na sala de aula o professor da minha área pra discutir sobre isso, a gente bate um papo, uma vez ou outra, esporádica, sabe, não tem nada assim de ficar conversando, coisas pequenas que acontecem, detalhes dentro da aula e aqui eu tive a oportunidade. Então eu tive a oportunidade de estar dando dicas: olha, tenta fazer isso, recebi idéias: olha, faz isso. Essa troca foi uma coisa que eu gostei muito [...] (PARTICIPANTE 2).

Além de ter possibilitado o contato uma diversidade de pensamentos, os encontros parecem ter proporcionado uma aprendizagem de saberes práticos, fruto das trocas de experiências nos encontros, desde os exemplos das pequenas ações, a projetos maiores das aulas de Educação Física Escolar.

[...] a possibilidade de você trocar idéias com profissionais da mesma área. Por exemplo, o professor do (nome da escola) dava uma sugestão, o professor do (nome da escola) tinha um problema semelhante ao meu, entendeu? Então a gente pôde, apesar das concepções e metodologias diferentes, eu aproveitei um pouco do professor do (nome da escola)? Eu aproveitei bastante do professor do (nome da escola) [...] então de você trocar idéia com essas pessoas. Essa conversa. (PARTICIPANTE 1).

O professor 4 apontou que o contato com os professores e a construção do conhecimento possibilitada através dos relatos das experiências, levou-o a perceber a própria prática:

[...] eu acho que mais foram as trocas de experiências, porque mais importante do que a gente pegar o conhecimento pronto, é a gente construir este conhecimento. Eu vendo onde o outro está acertando, onde o outro está errando e ele está fazendo coisa parecida mas está acertando por um detalhe [...] então eu acho que essa troca teve mais contribuições [...] (PARTICIPANTE 4).

Para o professor 2, os encontros aconteceram de forma prazerosa, estimulando-o a comparecer, expor suas idéias, aprender com os outros.

[...] o que mais me marcou foi essa sensação de paz, de calma que estava na sala, uma sensação de melhoramento, não sei como dizer, de querer buscar algumas coisas e sem achar que o que a gente está fazendo é errado, melhorar, mas sem achar que o que a gente fez é errado, não sei. O que eu gostei assim a calma da fala, a calma do bate-papo, do meu momento de estar falando, do outro, do seu de estar perguntando [...] (PARTICIPANTE 2).

Este ponto também foi exposto pelo professor 4 ao comentar a forma como os encontros foram realizados:

[...] não era o esquema de pergunta e resposta, não tinha nada pré, quer dizer, você tinha um caminho a seguir mas você deixava a gente à vontade pra de repente explicar um pouco mais dentro da nossa prática [...] então eu acredito que essa maneira como seguiu, pelo menos no caso dos nossos encontros, funcionava muito bem, porque foram depoimentos muito espontâneos, tanto da minha parte como tenho quase certeza que de todos ali foram bastante espontâneos [...] (PARTICIPANTE 4).

Neste sentido, tentamos ouvir, discutir, trocar conhecimentos com os professores rumo a um objetivo determinado, mas partindo das vivências pessoais para as profissionais. Professores foram chamados para falar de suas experiências e vidas, de suas pessoas totais, de seus sonhos e de seus projetos como seres humanos e educadores (BRANDÃO, 2002).

6.5. O encontro como uma relação bilateral: sugestões dos participantes

Nas entrevistas finais pedimos que apontassem sugestões como contribuição à futuras pesquisas, pois a partir disso poderíamos verificar também os possíveis limites que a pesquisa apresentou.

O período de tempo entre o último encontro e a entrevista final foi apontado pelo professor 4 como fator que poderia ser ampliado a fim de possibilitar perceber de forma mais concreta as efetivas reflexões, discussões e mudanças da prática. O professor lembra que o intervalo dado a ele entre o oitavo encontro e a entrevista final coincidiu com semana de recesso na escola e ainda o período de fim de ano, no qual os compromissos tendem a aumentar.

Da mesma forma, o participante 1 e 3 afirmam que o tempo foi pouco, embora compreendam que todos têm compromissos e dificuldades para estar participando.

Talvez seja o pouco tempo que nós tivemos e também tem o problema do excesso de carga horária que a gente tem (PARTICIPANTE 1).

[...] todos ali têm muita coisa para falar, então o tempo às vezes era curto, eu achei que era curto cansa ficar mais, mas é mais produtivo. Eu não sei como organizar o tempo. Mas é duro, eu vi que é duro, porque todo mundo tem coisa pra fazer. Mas seria uma vantagem ter mais tempo. (PARTICIPANTE 3).

Segundo o professor 1, as propostas poderiam ter sido voltadas para a prática no sentido de formularem ações práticas voltadas à educação para o lazer e após alguns dias, refletiria mos sobre elas nos encontros.

[...] se tivesse mais tempo, deveria ser feito o seguinte, por exemplo: o que eu posso trabalhar ou o que eu trabalhei em lazer ou o que eu posso trabalhar lazer com os alunos? Ah, eu vou planejar alguma coisa com isso, o outro participante com outra, o outro professor com outra e depois faríamos uma outra reunião, 15 dias sei lá quantos dias depois e debateríamos sobre aquilo que a gente tratou. (PARTICIPANTE 1).

Por fim, estas são as análises dos relatos construídos coletivamente durante os encontros entre pesquisadora e professores de Educação Física as quais sinalizam redes e tramas de significados únicas, profundas, implícitas, explícitas, vindas de sujeitos historicamente situados.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomos neste momento, traçar considerações finais sobre esta pesquisa, tendo como pano de fundo os objetivos propostos inicialmente. Relembramos que, primeiramente, buscamos perceber se contribuições educativas para o lazer se faziam presentes nas reflexões e/ou nos relatos das práticas pedagógicas de professores de Educação Física Escolar, assim como refletir juntos outras possíveis relações da Educação Física Escolar e a educação para o lazer. Em seguida a este processo de discussões e questionamentos, tratamos de identificar se e como estas intervenções repercutiram nas reflexões e/ou ações pedagógicas dos professores participantes em relação à educação para o lazer nas aulas de Educação Física Escolar.

Identificamos a existência de elementos constitutivos do espaço escolar ligados à sua estrutura organizacional que podem refletir ou estabelecer relação com a formação de representações acerca do lazer físico e esportivo pelos alunos. Para além disso, percepções relacionadas aos entendimentos e práticas pedagógicas dos professores de Educação Física Escolar participantes apontam, através de seus relatos, contribuições educativas para o lazer dos alunos em suas aulas. Notamos que estas ações se manifestam de maneiras diferenciadas segundo os objetivos dos professores, podendo se expressar implícita e explicitamente nas aulas de Educação Física.

Diante do sentido de práticas subentendidas, implícitas, caracterizamos as ações pedagógicas relatadas pelos participantes desenvolvidas com objetivos que não diziam respeito à contribuição educativa para o lazer dos alunos fora da escola. Estas práticas subentendiam contribuir, embora os professores não tivessem pensado nisso ao propô-las. Todos os participantes relataram contribuições implícitas da Educação Física na escola para as vivências de lazer dos alunos. A seguir, apresentamos de forma sucinta exemplos de tais contribuições da Educação Física Escolar:

- Atividades práticas e discussões acerca das diferenças humanas na tentativa de inclusão de todos os alunos nas aulas de Educação Física Escolar;

- Discussões com os alunos sobre valores e atitudes expressas em situações de jogos, brincadeiras e danças as quais demonstravam características como agressividade, desrespeito, timidez, egoísmo, preconceitos com pessoas de habilidades diferenciadas;
- Diversificação dos conteúdos da Educação Física Escolar ministrados nas aulas;
- Conversas com os alunos sobre a utilização ou vivência dos conteúdos da Educação Física em outros contextos fora da escola.

As ações explícitas relacionam-se àquelas expressamente enunciadas, caracterizando desta maneira, relatos de práticas e reflexões desenvolvidas pela vontade própria de professores a fim de contribuir para as vivências de lazer dos alunos, mesmo que tivessem também outros objetivos propostos. Identificamos as seguintes práticas pedagógicas:

- Discutir com os alunos acerca das vivências de lazer e suas barreiras diante da diversidade de raça, faixa etária e características físicas constitutivas em nossa sociedade;
- Incentivar as práticas físicas e esportivas vivenciadas fora da escola e relatadas pelos alunos ao professor;
- Privilegiar a expressão lúdica nas vivências corporais para que venham se manifestar nos momentos de lazer dos alunos;
- Diversificar os conteúdos das aulas de Educação Física Escolar a fim de contribuir com vivências potencializadoras de hábitos saudáveis nos momentos de lazer;
- Propor pesquisas e discussões sobre lazer físico e esportivo no meio ambiente;

Percebemos que a interface da Educação Física Escolar com a educação para o lazer pode ainda aprofundar-se em reflexões e ações explícitas, elaboradas e pensadas para este fim. A relação da Educação Física Escolar, com as vivências de lazer físicas e esportivas pode adquirir uma dimensão própria e ser valorizada nas práticas pedagógicas, garantindo aos alunos a apropriação das manifestações corporais que constituem formas de expressão cultural também nos tempos de lazer.

Ainda dentro do nosso primeiro desafio para a pesquisa, construímos outras práticas educativas relacionadas à Educação Física Escolar e a educação para o lazer:

- Resgatar a cultura de brincadeiras e jogos antigos relacionados com as práticas corporais;
- Propor criação e transformações de brincadeiras e jogos;
- Discutir significados e a importância do lazer físico e esportivo junto aos alunos;
- Enfatizar o lúdico ao propor as vivências dos conteúdos culturais físicos e esportivos para suas possíveis manifestações nos momentos de lazer;
- Buscar uma formação crítica dos alunos acerca da cultura corporal para que possam discernir informações veiculadas pela mídia;
- Demonstrar que o lazer está também na atitude das pessoas, não dependendo somente de fatores como o acesso a equipamentos específicos e recursos financeiros para seu usufruto;
- Incentivar relações humanas solidárias, respeitadas e inclusivas nas vivências físicas e esportivas;
- Orientar os alunos acerca das vivências corporais no meio ambiente;

Por fim, diante do nosso segundo objetivo percebemos, através das entrevistas finais, construções e ampliações de conceitos e práticas em relação à Educação Física, ao lazer e a educação para esta vivência.

As repercussões diferenciaram-se de acordo com as possibilidades da realidade de cada professor, assim como dos entendimentos que constróem acerca das contribuições que a Educação Física Escolar pode oferecer.

As mudanças práticas não puderam ser efetivamente identificadas nos relatos dos professores pelas circunstâncias por eles citadas como, por exemplo, a semana de recesso escolar no período entre o encontro e a entrevista final e planejamentos anuais já elaborados. Para alguns, embora o programa para a Educação Física estivesse definido, ações educativas voltadas para o lazer, dentro das citadas anteriormente, foram acrescentadas na prática pedagógica.

Diante disso, o desenvolvimento desta pesquisa possibilitou-nos diferentes aprendizagens através dos levantamentos bibliográficos, dos contatos iniciais com as escolas e professores, das vivências de momentos alegres, otimistas, de grandes esforços, mas também de insegurança e incertezas. Enfim, um conjunto de elementos constitutivos da pesquisa contribuíram para a aprendizagem. No entanto, gostaríamos de ressaltar e enaltecer um outro ensinamento, fruto dos **encontros** com os professores.

Encontros... Parecem ser tão corriqueiros, mas por vezes mostram-se raros. Encontros nos quais as pessoas, prazerosamente, se envolvem, se olham, se ouvem, conversam, desabafam, acolhem, compartilham sentimentos e experiências, são cúmplices e parceiros, incentivam, sugerem, enfim, encontros “humanos”, possibilidades de conhecer e criar novas maneiras de ver o mundo com e a partir do diálogo permanente.

O encontro pode surgir, dentre outras formas, a partir da percepção de que algo precisa ser discutido e/ou modificado. Ir ao encontro é colocar-se a caminho e disponibilizar-se para o debate e a aprendizagem, vislumbrando propostas e contribuindo para a formação de novos olhares sobre o objeto de estudo, manifestando-se ativamente na revisitação dos conteúdos tradicionais.

Os encontros com os participantes da pesquisa permitiu-nos perceber que o ato de encontrar-se com seus parceiros profissionais tem apresentado barreiras, ocasionando certa raridade. Muitas vezes se sentem sós, inseguros dos trabalhos pedagógicos que vêm desenvolvendo. Através das falas dos participantes percebemos como nossos encontros, humanamente, representaram ricas trocas de experiências, construção e ampliação de conhecimentos, compartilhamento de situações nas quais se sentiam únicos ou isolados, revelando uma reciprocidade de sentimentos.

Precisamos encontrar formas de abertura para irmos ao encontro das pessoas, principalmente dos nossos colegas de profissão. Conversar, trocar experiências, construir diálogos frutíferos, descobrindo criativamente novas formas de construir a prática pedagógica da Educação Física na escola.

Assim, para além dos diálogos propiciados na formação inicial dos estudantes, propostas para um contínuo **encontro** entre os professores de

Educação Física, pesquisadores e conhecedores de diferentes realidades práticas escolares, poderiam ser elaboradas visando conceder a oportunidade de serem ouvidos, acolhidos, poderem conversar, desabafar, compartilhar sentimentos e saberes práticos e para, através da cumplicidade e parceria, construir encontros “humanos” em busca de novos olhares sobre as práticas escolares.

Assim, acreditamos que as políticas públicas e diretrizes educacionais podem se constituir vias para que estas oportunidades se efetivem no campo da Educação Física. Além desta maneira, ao utilizarmos o referencial teórico da pesquisa-ação, vislumbramos que esta proposta constitui também uma possibilidade das interações entre “professores-pesquisadores” se concretizarem, mediada por “pesquisadores-acadêmicos”.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, S.P: Papirus, 1995.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade**: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro. **A janela de vidro**: esporte, televisão e Educação Física. Campinas: Papirus, 1998.

BLASCOVIASSIS, Silvana Maria. Lazer para Deficientes Mentais: um relato de experiências. In: MARCELLINO, N.C. (Org.) **Lúdico, educação e Educação Física**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999. p. 101-111.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES**, Campinas, n.48, p. 69-88, ago. 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas, SP.: Mercado das Letras, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. **Constituição. República Federativa do Brasil - 1988**. São Paulo: Editora Saraiva, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Apresentação dos Temas Transversais**, Terceiro e Quarto Ciclos, Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n.9.394/94, de 20/12/96.

CAMARGO, Luís Otávio Lima. **O que é lazer?** São Paulo: Brasiliense, 1992.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola:** a Educação Física como componente curricular. Vitória: UFES, 1997.

CARVALHO, Nazaré Cristina. Lúdico: sujeito proibido de entrar na escola. **Motrivivência**, Santa Catarina, n. 9, p. 300 - 307, 1996.

CAVALARI, Thaís Adriana. Lazer e Educação Física nas propostas curriculares de Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo. In: MARCELLINO, N.C. (Org.) **Lúdico, Educação e Educação Física**. Ijuí: Unijuí, p. 191 - 199. 1999.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de Educação Continuada e Estratégias de mudança. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 139 - 158.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Ed. Pannonica, n.2, p. 177 – 229. 1990.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CRUM, Bart. A crise de identidade da Educação Física – ensinar ou não ser, eis a questão. **Boletim SPEF**. N.7/8, p. 133 - 148. 1993.

DAÓLIO, Jocimar. Educação Física e cultura. **Corpoconsciência**. Santo André, n.1, p.11-27, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina. et al. **A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais**. [2001]. (mimeo).

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola:** questões e reflexões. Araras, São Paulo: Topázio, 1999.

DEBORTOLI, José Alfredo. Infância e ludicidade de meninos e meninas que moram no Alto Vera Cruz. In: SOUSA, E. S. de; VAGO, T. M. (Orgs.) **Trilhas e Partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997. p. 327 - 339.

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

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia Empírica do Lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D., PEREIRA, E.M.A., (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.137-152.

FERES NETO, Alfredo. **Interesses físicos no lazer: a influência do esporte de alto rendimento para a criança na relação lazer-escola-processo educativo**. 1994. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

FREIRE, Paulo. Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, C.R. (Org.). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1988. p.34-41.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n.5, p. 28 – 54, 1992.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

JEBER, Leonardo José. Plano de ensino em Educação Física escolar: um projeto político-pedagógico em ação. In: SOUSA, E.S.; VAGO, T.M. (Org.). **Trilhas e Partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997. p.113 - 143.

LINHALES, Meily Assbú. Lazer, cidadania e qualidade de vida: reflexões acerca da possibilidade da liberdade e da ação política. **Licere**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p.19-30, 1999.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Lazer, um campo interdisciplinar de pesquisa. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (Org.). **O Corpo e o Lúdico**: ciclo de debates lazer e motricidade. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2000. p.19-33.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. (Coord.) 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, **Anais...** Secretaria Estadual de Minas Gerais; Secretaria Estadual de São Paulo, 2001. CD-ROM.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. O lazer na atualidade brasileira: perspectivas na formação/atuação profissional. **Licere**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p.125-133, 2000.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”. In: MORAIS, R. de.(Org.) **Sala de aula**: que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1994. p. 59 - 70.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas: Papirus, 1990a.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papirus, 1990b.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Humanização**. Campinas: Papirus, 1983.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas. 1982.

MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: uma introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno CEDES**, Campinas, n.36, p.13 – 20, 1995.

OLIVEIRA, Roisiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa Social e Ação Educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1988. p.17-33.

PAGNI, Pedro Ângelo. Prescrição dos Exercícios Físicos e do Esporte no Brasil (1850-1920): cuidados com o corpo, Educação Física e formação moral. In: FERREIRA NETO, A. (Org.). **Pesquisa Histórica na Educação Física**. Vitória: UFES. v.2, 1997. p.59-82.

PÉREZ-GÓMEZ, Ángel. O pensamento prático do professor. A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.95 - 114.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Formação de educadores e educadoras para o lazer: saberes e competências. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.22, n.3, maio 2001, p.53 - 71.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. et al. Recreação, Lazer e Educação Física/Ciências do Esporte: conhecimento e intervenção. In: GOELLNER, S. V. (Org.). **Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999, p.101-127.

RANGEL-BETTI, Irene Conceição. **Educação Física e o Ensino Médio: analisando um processo de aprendizagem profissional**. 1998. 155 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1998.

RANGEL-BETTI, Irene Conceição. **O prazer em aulas de Educação Física Escolar: a perspectiva discente**. 1992. 92 p., Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**, Ijuí: Unijuí, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1992.

SILVA, Otávio Guimarães Tavares da. Algumas relações entre as formas de lazer jovem e a Educação Física escolar. **Licere**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p.132-149, 1999.

SIVAN, Atara; RUSKIN, Hillel. Leisure Education Curriculum in School Systems – an international survey. In: Congresso Mundial de Lazer, 5., 1998, São Paulo, **Apresentação de Trabalhos...** Sesc, 1998. CD-ROM.

SOARES, Cármem Lúcia. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcísio Mauro. A Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. In: CONGRESSO REGIONAL SUDESTE DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1., 1999, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 1999. p. 29 - 35.

SOUZA, Maurício Teodoro de. **Desenvolvimento Humano, Lazer e Educação Física Escolar**: o papel do componente lúdico da cultura. 1994. 114p., Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SOUZA, Edson Roberto de. O lúdico como possibilidade de inclusão no Ensino Fundamental. In: **Motrivivência**, Santa Catarina, n. 9, p. 329 - 347, 1996.

STUCCHI, Sérgio. **A cultura do lazer físico-esportivo como resultado da disciplina da Educação Física escolar**: o caso do Colégio Estadual “Culto a Ciência” de Campinas. 1999. 99p., Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

THERRIEN, Jacques. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. (Org.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, S.P: Papirus, 2002. p. 103 - 114.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura escolar, cultivo de corpos**: educação física e gymnastica como práticas constitutivas de corpos de crianças no ensino primário de Belo Horizonte – 1906 – 1920. 1999. 315p. Tese (Doutorado em

Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999a.

VAGO, Tarcísio Mauro. Intervenção e conhecimento na escola: por uma cultura escolar de Educação Física. In: GOELLNER, S. V. (Org.) **Educação Física/Ciências do Esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999b, p. 17 - 36.

VAGO, Tarcísio Mauro. Educação Física: um olhar sobre o corpo. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 65 - 70, mar./abr. 1995.

ZAGURY, Tânia. **O adolescente por ele mesmo**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

ZUIN, Antônio Álvares. S. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 54, 2001, p.09 - 18.

WERNECK, Christianne Luce Gomes. A relação lazer/trabalho e seu processo de constituição histórica no mundo ocidental. In: Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física, 4., 1996, Belo Horizonte. **Coletânea...** Belo Horizonte: CELAR/EEF/UFGM. 1996, p. 329-338.

APÊNDICE 1 – Carta de Apresentação

Rio Claro, 20 de fevereiro de 2002.

Caro professor(a),

Como estudante do Programa de Pós-graduação em “Ciências da Motricidade” da Universidade Estadual Paulista - campus de Rio Claro, área de concentração “Pedagogia do Movimento” e linha de pesquisa em Educação Física escolar, venho dedicando meus estudos ao campo da Educação Física Escolar e Lazer, no sentido de vislumbrar formas ou alternativas de estar educando nossos alunos para suas vivências de lazer.

Esta pesquisa se constituirá em 3 (três) etapas. Inicialmente, o professor(a) responderá a um questionário com o objetivo de detectar o conhecimento prévio sobre o tema, assim como suas dúvidas, opiniões ou necessidades. Estas respostas serão a base para a elaboração da próxima etapa, que se constituirá em 8 encontros coletivos semanais, em local ainda não determinado, com duração de 1 (uma) hora. Estes encontros poderão ocorrer na forma de vivências, debates, exposições e/ou leitura de textos, visando debater e ampliar os olhares sobre a temática. Em seguida, passaremos à última etapa, marcada por uma entrevista individual com o(a) professor(a).

Buscamos através desta pesquisa construir e disseminar junto aos professores, possibilidades da Educação Física contribuir com o lazer dos alunos fora da escola.

Neste sentido, venho convidar você a participar desta pesquisa, que será construída a partir do conhecimento dos professores participantes e do conhecimento que a universidade vem nos proporcionando em relação ao campo da Educação Física Escolar e do Lazer. Assim, podemos estar contribuindo com nosso próprio desenvolvimento e crescimento profissional, com o dos alunos que estamos formando e com a comunidade científica interessada pela área escolar e do lazer.

Desde já agradeço sua atenção,

Profa. Glênia Oliveira Bustamante e
Profa. Irene C. Andrade Rangel
Instituto de Biociências
Departamento de Educação Física
Universidade Estadual Paulista – Campus de Rio Claro

APÊNDICE 2 – Questionário aplicado aos participantes

- 1- O que é para você a escola?
- 2- O que você entende por lazer?
- 3- Com relação aos seus momentos de lazer, de que forma você costuma vivenciá-los?
- 4- Dê exemplos de atividades que você denominaria como vivências de lazer.
- 5- Em sua opinião existem dificuldades para se vivenciar o lazer em nossa sociedade? Se sua resposta for positiva, que tipo de dificuldade você apontaria?
- 6- Em quais espaços físicos você nota a vivência de lazer?
- 7- Há quanto tempo você leciona a disciplina Educação Física na escola?
- 8- Você percebe alguma relação entre as aulas de Educação Física na escola com a vivência do lazer do aluno fora dela? Se sua resposta for positiva, de que forma?
- 9- Na faculdade de Educação Física e/ou em sua formação continuada, você teve alguma disciplina que refletisse sobre lazer e seus aspectos educativos? Se sua resposta for positiva, comente-a(s).
- 10- Em sua trajetória de vida houve algum acontecimento relacionado ao campo do lazer, pessoal ou profissional que tenha influenciado (ou influenciou) suas aulas de Educação Física Escolar? Se houve, de que forma?
- 11- Em relação às aulas de Educação Física Escolar há algum acontecimento que influenciou (ou influencia) suas vivências de lazer? Se há ou houve, de que forma?
- 12- Há alguma sugestão e/ou estratégia que gostaria de apontar para que fosse utilizada em nossos encontros? Qual(is)?
- 13- Caso queira expor dúvidas, opiniões, perguntas ou pontos que gostaria que fossem debatidos sobre o tema, aponte-os no espaço abaixo.

APÊNDICE 3 - Apresentação dos Encontros

Estes encontros fazem parte dos procedimentos metodológicos escolhidos para a construção da pesquisa **“Educação Física Escolar e a educação para o lazer”**, do Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade, da Universidade Estadual Paulista, área de concentração Pedagogia da Motricidade Humana e linha de pesquisa em Educação Física Escolar. A pesquisa tem como objetivo desvelar junto a professores de Educação Física na escola, como esta disciplina possibilita relações com o lazer dos nossos alunos. Neste sentido, organizamos estes encontros com vocês, para discutirmos as possíveis relações e contribuições da Educação Física Escolar para com o lazer dos alunos fora da escola. Para isso, compreendo que seja necessário tomarmos como ponto de partida a discussão de alguns conceitos como escola, Educação Física escolar e lazer, ressaltando que a necessidade de conceitualizar e/ou discutir outros termos pode surgir neste percurso.

A seguir, apresentamos a proposta inicial para organização de nossos encontros:

Datas	Encontro	Conteúdos
01/07	n.1	- Apresentação dos encontros, acertos iniciais. Discussão do cronograma.
	n.2	- Tema: Escola
	n.3	- Tema: Lazer: questões conceituais; conteúdos culturais; barreiras; prática e consumo; atividade e passividade.
	n.4	- Tema: Lazer: duplo aspecto educativo do lazer (educação pelo lazer e para o lazer)
	n.5	- Tema: Educação Física Escolar
	n.6 e 7	- Tema: Educação Física Escolar e educação para o lazer: contribuições
	n.8	- Tema: Educação Física Escolar e educação para o lazer: contribuições e considerações finais

Não podemos deixar de agradecer imensamente a vocês que estão possibilitando a construção desta pesquisa e contribuindo com o crescimento dos campos da Educação Física Escolar e do Lazer.

Profa. Glênia Oliveira Bustamante e Profa. Irene C. Andrade Rangel

Julho de 2002 - gleniabustamante@bol.com.br

APÊNDICE 4 – Texto elaborado para o 2º Encontro

O que é escola para você? Pode ser que esta seja uma pergunta complexa de responder, mesmo porque acredito estarmos permanentemente construindo, produzindo e reformulando nosso entendimento sobre ela. No entanto, não apresento aqui esta questão em busca de respostas “definitivas” e “acabadas”, mas em busca das reflexões que ela pode nos levar a fazer. O que é a escola? Cabe considerar que nosso entendimento acerca da escola pode passar pela nossa própria trajetória de vida como alunos da educação infantil, do ensino fundamental e médio (o que ela representava e significava quando éramos estudantes, sua importância e influência na nossa trajetória etc.), pela nossa trajetória acadêmica, na qual a licenciatura possibilita reflexões organizadas e sistematizadas acerca desta instituição e pela nossa própria prática pedagógica que possibilita construirmos nossas reflexões e significados acerca dela. Mas qual seria a importância de estarmos discutindo a “escola” neste momento da pesquisa? A importância é justamente conhecer as percepções, opiniões, pontos de vista que orientam os trabalhos de professores que nela atuam.

Proponho como ponto de partida, as respostas do 1º questionário, a que apresentam elementos interessantes que mereceriam explicarmos, conversarmos. Gostaria de apontar também a importância de considerarmos os traços característicos e particulares das diferentes escolas onde trabalham, pois contribuiriam para compreendermos melhor a realidade que cerca cada um.

APÊNDICE 5 – Esquema elaborado para o 3º Encontro

Tema: Educação Física Escolar

- Conteúdos e disciplinas ministradas na escola: seleção de saberes.
- Diferenças na valorização destes diferentes saberes escolares: interesses da escola, valores que a sociedade apresenta.
- Interesses: preparação (educação) para o mercado, para o vestibular e educação para a vida quando o participante 3 fala: “vejo que estes conhecimentos são aplicáveis numa vida”.
- Humanizar as relações dentro da escola (“nós estamos vivendo num sistema capitalista? Então vamos dar aula de informática, na direção capitalista, mas você pode humanizar este tipo de relacionamento” (Participante 1) e contextualizar os conhecimentos;
- “A Educação Física tem uma vantagem, é a única disciplina que não cai no vestibular, então a disciplina pode fazer tudo isso que as outras não estão conseguindo” (Participante 3).

CONSTRUÇÃO: contextualização do conhecimento, ensinar a partir daquilo que o aluno conhece, vivencia, lida, convive.

REPRODUÇÃO: transmissão de informações, conhecimentos, conteúdos.

CRIAÇÃO: música, pinturas, teatros, danças, redações.

Enfim, tudo isso compreendo que seja a cultura na e da escola. Mesmo que ela não apresente certos conteúdos, por exemplo ligados à Arte, pode-se perceber a produção e a reprodução, mas também a criação cultural, dentro das salas de aula, nos corredores, no refeitório, nas quadras, no pátio, na arquibancada, nos banheiros, nos jardins e hortas, nas capelas.

- Vocês percebem estes processos de produção, reprodução e criação de cultura nas aulas de Educação Física? Como é isso nas aulas de Educação Física?

- Como vocês entendem esta disciplina na escola? Qual é o seu papel?

- Quem formula o planejamento das aulas? Como é organizado e estruturado suas aulas de Educação Física?

- Quais conteúdos devem ser tratados? Como são tratados?

(atenção para respostas que se limitam a alguns conteúdos: repertório ilimitado de práticas corporais construídas pela humanidade).

- Falamos da contextualização dos conteúdos? Vocês tentam ou conseguem trabalhar neste sentido?

- Falamos também na educação de valores, na educação para os deveres e direitos, para a cidadania, na formação ética das pessoas, enfim, estas preocupações se estenderiam a Educação Física? Ou poderiam ser tratadas também em nossas aulas? Como? Podemos contribuir para este tipo de educação?

APÊNDICE 6 – Texto elaborado para a o 4º Encontro

Tema: Lazer

As reflexões acerca das temáticas propostas têm se baseado principalmente nas próprias experiências de vida enriquecendo nosso diálogo e levando-nos a conhecer as diferenças e semelhanças das realidades vividas. Proponho que nosso diálogo de hoje, sobre “lazer”, continue partindo das nossas próprias experiências e vivências cotidianas.

Como vocês sabem, o lazer é um outro elemento importante para a pesquisa que busca, falando de maneira geral, discutir com vocês, professores de Educação Física na escola, se esta disciplina estabelece relação ou relações com o lazer, e se estabelece compreender estas conexões. Então, em continuidade ao questionário que vocês responderam, vejo a importância de estarmos retomando e conversando sobre alguns pontos a respeito desta temática.

O questionário continha questões acerca dos conceitos (questão 2), conteúdos culturais do lazer (questão 3 e 4), barreiras para o lazer (questão 5) e dos espaços para sua vivência (questão 6). Como proposta inicial poderíamos nos guiar por estas questões pois entendo que estes pontos se inter-relacionam e portanto irão sendo contemplados na medida que começarmos a discutir.

- **Atividade** recreativa ou artística realizada de forma **espontânea sem preocupação com a vitória** (Participante1).



Noção de atividade: é muito mais ligado à atitude da pessoa, a postura ativa e passiva diante da vivência. Prática X Consumo / Atividade X Passividade

Artística: existem outros conteúdos além da arte (atividade social, manual, turística, intelectual, artísticos e físico-esportivos).

Espontaneidade, gratuidade, liberdade.

Sem preocupação com a vitória: competição. Pode ser que a pessoa goste de jogar um futebol no momento de lazer visando a competição. O que podemos fazer enquanto profissionais “do lazer” ou professores? Questionar esta competitividade? Até que ponto ela vale a pena? Que outros aspectos tornam aquele momento em momento de lazer?

- Eu entendo lazer como um momento **alegre**, na verdade nunca soube de lazer ligado a tristeza (Participante 2)



Alegria, busca de satisfação pessoal.

- Existem maneiras diferentes de se enxergar e entender o que é o lazer. Pode-se dizer que o lazer é uma atividade que é feita em uma ocasião de não-trabalho, ou seja, quando o indivíduo tem a **possibilidade de escolher** o que fazer, mesmo que este fazer simbolize o não-fazer nada. O tempo livre pode ser entendido como diferente do lazer, mas acredito que o lazer é feito no tempo livre. Acho que o lazer deve ser, de preferência, saudável (atividades físicas, contato com a natureza, com a família, descanso...) (Participante 3)



Possibilidade de escolha
Tempo livre X Lazer – porque?
Saudável

- Lazer, na minha opinião, refere-se àquelas atividades desenvolvidas em tempo livre **sem muito compromisso**, com esquemas pré-determinados tais como **horários e duração**. Porém, acredito também que o lazer pode ser interpretado de diferentes maneiras de acordo com a visão da pessoa que dele desfruta. Por exemplo: uma pessoa que joga futebol todo fim de semana com os amigos tendo isso como um compromisso, pode encarar esta atividade como lazer e outra pode encarar a mesma atividade como um compromisso.



Sem compromisso – “caráter desinteressado, não se busca outra recompensa além da satisfação provocada pela situação” (Marcellino, 1990).

Horário e duração: tempo livre, ou disponível (Marcellino, 1990) das obrigações familiares, sociais, religiosas, profissionais.

Conteúdos culturais do lazer: interesses físico-esportivos, artísticos, manuais, turísticos, intelectuais, sociais.

Nos exemplos de atividades de lazer que vocês citaram, todos estes interesses foram citados. Mais uns que outros.

I. físico-esportivos: esportes, bicicleta, dançar.

I. artísticos: cinema, teatro, visita a museus, ouvir música.

I. manuais: pescaria, jardinagem.

I. sociais: esportes, pescaria, TV, dançar, namorar, festas, passeios.

I. intelectuais: meditação, leitura de bons livros, cinema, teatro e museus, TV, navegar na *internet*.

I. turísticos: pescaria, contato com a natureza, viagens, passeios.

Vivências que realizam no tempo de lazer:

Interesses físico-esportivos: atividades físicas (capoeira, futebol, basquete), praticando jogo.

Interesses artísticos

Interesses manuais: jardinagem.

Interesses sociais: TV, passeio com a família, contato com os amigos e família, tomar cerveja com os amigos.

Interesses intelectuais: TV, filmes, praticando jogo.

Interesses turísticos: passeios com a família.

Barreiras para as vivências de lazer:

- Fatores culturais (gênero, faixa etária, portadores de necessidades especiais), nível de instrução (educação para o lazer)

Espaços para as vivências de lazer

Duplo aspecto educativo do lazer: a educação para e pelo lazer.

APÊNDICE 7 – Mensagem Final aos Professores Participantes

Caros colegas,
Professores Participantes,

Mais uma vez, vimos agradecer e dizer da importância que vocês tiveram para este estudo que desenvolvo. Propomos uma pesquisa que não refletisse PELOS ou PARA os professores, mas um estudo que pudesse refletir COM estas pessoas acerca do tema Educação Física Escolar e a educação para o lazer. Chegando ao final dos nossos encontros, vemos que a pesquisa conta com reflexões que enriquecerão o debate acadêmico, mas também o quanto estes encontros nos enriqueceu pela TROCA de experiências, conhecimentos, informações, sugestões.

Enfim, só queremos dizer que vocês foram professores fundamentais para que a pesquisa acontecesse, se não fosse vocês...

Obrigada pela atenção, disponibilidade, esforço em comparecer e pelo envolvimento nas discussões. Valeu!

Desejamos sorte e sucesso a vocês para continuarem tentando fazer da nossa Educação Física Escolar um tempo e espaço de práticas corporais lúdicas para todos os alunos. Estamos juntos nessa.

Obrigada por tudo, um grande abraço,

Profa. Glênia Oliveira Bustamante e Profa. Irene C. Andrade Rangel
18 de setembro de 2002

P.S 1: deixo meu email gleniabustamante@bol.com.br e telefone 9102 3885, quando puder ajudar, conte comigo!

P.S 2: para o ano que vem, podem deixar que aviso a data da defesa da dissertação!

APÊNDICE 8 – Roteiro da entrevista final aos participantes

1- A partir das discussões que tivemos nos encontros e do seu trabalho de lá para cá, você percebeu alguns momentos em que relembrou, refletiu e/ou incorporou nas aulas algum assunto relacionado à Educação Física Escolar e a educação para o lazer nas aulas?

2- Realizando uma avaliação dos encontros, o que você apontaria como pontos positivos, negativos e como pontos que poderiam ser sugeridos para futuras pesquisas?

3- O que mais ficou dos encontros para você? O que te marcou?