

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**TATYANE PERNA SILVA**

**Lazer e Educação Física escolar: análise da *Proposta Curricular/Currículo do Estado de São Paulo* e da produção acadêmica no período de 2003 a 2012**

**Leisure and Physical Education in school: an analysis of the Curricular Proposal / Curriculum in the State of São Paulo and the academic production from 2003 to 2012**

**PIRACICABA  
2013**

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**TATYANE PERNA SILVA**

**Lazer e Educação Física escolar: análise da *Proposta Curricular/Currículo do Estado de São Paulo* e da produção acadêmica no período de 2003 a 2012**

**Leisure and Physical Education in school: an analysis of the Curricular Proposal / Curriculum in the State of São Paulo and the academic production from 2003 to 2012**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Faculdade de Ciências da Saúde – Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física. Linha de pesquisa: Movimento humano, lazer e educação.

**Orientadora: PROFA. DRA. CINTHIA LOPES DA SILVA**

**Piracicaba / SP  
2013**

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP  
Bibliotecária: Luciene Cristina Correa Ferreira CRB-8/ 8235

**SILVA, Tatyane Perna**

Lazer e Educação Física escolar: Análise da Proposta Curricular/Currículo do Estado de São Paulo e da produção acadêmica no período de 2003 a 2012.

152f

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências da Saúde / Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade Metodista de Piracicaba

Orientadora: Profa. Dra. Cinthia Lopes da Silva.

1 – Lazer. 2 – Educação Física escolar. 3 – Currículo. I. Silva, Cinthia Lopes da. II. Universidade Metodista de Piracicaba. III Título.

CDU

**TATYANE PERNA SILVA**

**Lazer e Educação Física escolar: análise da *Proposta Curricular/Currículo do Estado de São Paulo* e da produção acadêmica no período de 2003 a 2012**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, da Faculdade de Ciências da Saúde – Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física. Linha de pesquisa: Movimento humano, lazer e educação.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Cinthia Lopes da Silva  
Faculdade de Ciências da Saúde – UNIMEP

---

Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino  
Faculdade de Ciências da Saúde – UNIMEP

---

Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva  
Faculdade de Ciências – UNESP

*Dedico este trabalho a meus  
avós, pelo amor, carinho e  
dedicação e por sempre  
acreditarem e me apoiarem  
durante toda a minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que de alguma maneira passaram pela minha vida e contribuíram para a construção da pessoa que me tornei.

A minha mãe, Ana, que me deu a vida e me ensinou a arte de viver com respeito, dignidade e amor; que renunciou a suas vontades e sonhos para que eu pudesse viver os meus; que me criou, e cria, com muito amor e carinho.

A meu pai, Sérgio, por ensinar-me o que é amor e dedicação pela família. E a meu querido irmão, Matheus, por ensinar-me a ter paciência e testá-la!

A meus amigos, em especial Vanessa, que sempre estiveram comigo nos melhores e piores momentos.

A Bruno, meu amor e companheiro, pelas palavras de apoio sempre que precisei, pelo ombro amigo nas horas mais difíceis e pelos incentivos em momentos de desistência.

A meu avô, Rubens, pelas palavras de afeto, pelas correções e congratulações.

A minha avó, Nadir, por ter feito tudo e mais um pouco pela minha felicidade, mas que, infelizmente, presenciará este momento de um lugar bem mais bonito.

A Cinthia, minha orientadora, pela paciência, amizade, puxões de orelha e exemplo. Com sua experiência, ensinou-me a procurar um olhar mais crítico, a questionar e ser questionada, contribuindo para meu enriquecimento intelectual.

Aos integrantes da banca, Prof. Dr. Marcellino, por compartilhar seus conhecimentos em aulas maravilhosas e sempre (ou quase sempre) lúdicas e pela contribuição nesta dissertação e em outros trabalhos; e à Profa. Dra. Luciene, pelo apoio, críticas e sugestões que visaram ao crescimento profissional desta iniciante.

A meus mais novos queridos amigos, André, Milena e Lucas, pelas discussões filosóficas durante nossos cafés vespertinos!

À UNIMEP e a todos os funcionários que tiveram um papel fundamental neste meu caminho.

## RESUMO

Tivemos como objetivo para este trabalho analisar a *Proposta Curricular/Currículo do Estado de São Paulo* para a disciplina de educação física, visando compreender qual o trato destinado ao lazer nestes documentos. Além disso, analisamos o que tem sido produzido em âmbito acadêmico, no Brasil, sobre lazer e educação física escolar, procurando possíveis relações e diferenças com o que mostram os documentos oficiais do estado. No Brasil há uma considerável produção acadêmica relacionada ao lazer e à educação física escolar acumulada há mais de 30 anos. No entanto, o que se espera do professor de educação física com relação ao lazer em sua disciplina na escola? Esta questão foi nosso ponto de partida para a realização desta pesquisa. Para isso, lançamos mão de pesquisas bibliográfica e documental, caracterizando este trabalho como uma pesquisa qualitativa e quantitativa, segundo definições de Minayo (1994). Constatamos na *Proposta Curricular/Currículo do Estado de São Paulo* que o lazer só aparece como eixo temático relacionado ao trabalho e à ginástica laboral no terceiro ano do ensino médio, porém acreditamos que o lazer, conforme o conceito que escolhemos para embasar este trabalho, deve ser vivenciado em todos os anos escolares, em qualquer faixa etária, além de todos terem direito a essa vivência, como consta na Constituição de nosso País. Com relação aos resultados da pesquisa das dissertações e teses produzidas nos últimos dez anos (2003–2012), todos os trabalhos analisados, mesmo que com objetivos diferentes, tratam da questão do desenvolvimento de um ser humano integral, seja na escola, no lazer ou, mais especificamente, na educação física escolar. Os trabalhos analisados não mostram explicitamente o que se espera do professor de educação física com relação ao lazer nesta disciplina, porém todos se preocupam em enaltecer a educação física como um momento em que podem ocorrer diferentes práticas corporais, e que estas podem ser vivenciadas no lazer. Esperamos com este trabalho ter contribuído para a discussão sobre o lazer e sua aplicação na educação física escolar, colaborando para a compreensão de um lazer transformador, que desenvolva a consciência humana.

**Palavras-chave:** Atividades de lazer, Educação Física, Currículo.

## ABSTRACT

The aim of this work was to analyze the State of São Paulo's Curricular Proposal / Curriculum for Physical Education in order to understand how these documents approach the issue of leisure. Furthermore, we analyzed what we have produced in the academic sphere on leisure and Physical Education in Brazil, looking for possible relations and differences with what the State's official documents show. In Brazil there is a considerable amount of academic research related to leisure and Physical Education accumulated for over 30 years. However, what is expected of the Physical Education teacher with respect to leisure in his/her discipline at school? This question was our starting point for this research. Thus, we made use of literature review and desk research, characterizing this study as a qualitative and quantitative research, according to definitions by Minayo (1994). In the Curricular Proposal / Curriculum of the State of São Paulo we found that leisure appears only as a guiding theme related to work and labor gymnastics in the third year of high school, but we believe that leisure, in the view of the concept we chose to use in this work, should be experienced in all school years, at any age, and everyone should be entitled to this experience as stated in the Brazilian Constitution. As to the results of dissertations and theses produced in the last ten years (2003–2012), all the analyzed studies, despite their different goals, address the issue of the development of the human being as a whole, whether at school, in leisure, or more specifically in Physical Education. The analyzed studies do not explicitly show what is expected of the Physical Education teacher with respect to leisure, but they all praise Physical Education as a time when different bodily practices may occur, and these can be experienced in leisure. We hope this work has contributed to the discussion on leisure and its application in Physical Education, collaborating to the understanding of a transforming leisure that develops human consciousness.

**Keywords:** Leisure Activities, Physical Education, Curriculum.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

GRÁFICO 1 – Incidência das palavras-chave	71
GRÁFICO 2 – Autores mais citados nas pesquisas	72
GRÁFICO 3 – Número de obras utilizadas dos autores mais citados	73
GRÁFICO 4 – Instituição dos pesquisadores	73
GRÁFICO 5 – Titulação alcançada pelos pesquisadores	74

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. APONTAMENTOS SOBRE LAZER NA CONTEMPORANEIDADE	15
2. A ESCOLA, A EDUCAÇÃO E AS ABORDAGENS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	29
2.1 Lazer e educação física escolar	36
3. O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E OS ESTUDOS	49
3.1 O lazer na <i>Proposta Curricular/Currículo do Estado de São Paulo</i>	53
3.2 Lazer e educação física escolar: análise da produção de conhecimento no período de 2003 a 2012	60
3.3 Análise quantitativa	70
3.4 Análise qualitativa	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	87
ANEXO 1 – FICHA DE ANÁLISE	91

## INTRODUÇÃO

Este estudo é resultado de trabalhos, discussões e reflexões que se iniciaram antes de meu ingresso no programa de pós-graduação e, desde então, têm-se desenvolvido.

A graduação foi um momento para descobrir a educação física como uma área de diferentes possibilidades de estudo. Assim, pela escolha do curso de licenciatura, o interesse centra-se na educação física escolar e em sua relação com a sociedade.

Ainda na graduação, houve a oportunidade de trabalhar em eventos, festas de aniversário, festas empresariais e ruas de lazer, sendo estes os primeiros contatos com a área do lazer e recreação, ainda que com uma visão muito restrita do que depois se conheceu. Essas atividades levaram à participação de alguns cursos de recreação, percebendo que a ênfase era sempre na prática, como um manual de atividades a serem desenvolvidas em determinados ambientes.

Somente no último ano do curso de educação física, a disciplina “Lazer e Recreação” foi ofertada. A disciplina abordava a teoria do lazer, ainda que muito superficialmente; porém, o seu foco sempre foram as atividades de recreação e os guias de atividades. A partir disso, surgiu o questionamento sobre qual seria a relação desta disciplina com o foco do curso de licenciatura, a escola. Como o professor deveria abordar o lazer na escola?

Infelizmente, esta questão não foi respondida durante o curso de graduação, deixando uma interrogação sobre o que se espera do professor de educação física escolar no que diz respeito ao ensino do lazer, na formação de sujeitos preparados para intervir em nossa sociedade de modo efetivo e com criticidade para melhorá-la. Esta questão despertou o interesse em aprofundar os conhecimentos na área de lazer, oferecendo subsídios para esclarecer algumas dúvidas sobre a abordagem do tema nas aulas de educação física.

Com o ingresso no curso de mestrado e o acesso a disciplinas que modificaram a visão e o entendimento sobre o lazer, foi possível também acompanhar duas disciplinas ministradas no curso de graduação em educação física.

Com o avanço dos estudos, foi possível perceber, cada vez mais, a importância do lazer para as pessoas e também os interesses financeiros e/ou políticos que giram em torno dele. Assim, compreendemos o lazer como um direito social conquistado e assegurado pela Constituição da República Federativa do Brasil, sendo tão fundamental quanto a educação, moradia, transporte, alimentação e saúde. O próximo passo, então, seria a aproximação entre o lazer e a educação física escolar.

Acreditamos que a educação física, como área de pesquisa, seja uma grande aliada quando se trata do lazer, pois sabemos que estes dois campos têm uma forte ligação histórica. Além da pesquisa, a educação física, como disciplina inserida no contexto escolar, pode constituir um canal para a discussão do lazer em seus aspectos educativos e de desenvolvimento pessoal e social, além de proporcionar a experiência de diferentes práticas corporais que podem ser realizadas no lazer.

Pensando na escola como uma instituição sistematizada, que colabora na educação e formação de pessoas buscando seu desenvolvimento integral, esta pode constituir-se em um espaço para a inserção de conhecimentos que possam ir além dos muros da escola. Há também, no lazer, a possibilidade de desenvolvimento pessoal e social que é buscado pela formação escolar. Desta forma, a educação física escolar pode ser compreendida como uma disciplina na qual há possibilidade de se abordar o lazer, especialmente no que diz respeito à educação para o lazer. Neste sentido, o presente trabalho tem como tema norteador a seguinte pergunta: *O que se espera do professor de educação física no trabalho referente ao lazer em sua disciplina na escola?*

Assim, o objetivo deste trabalho consiste em analisar o *Currículo* e a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* para a disciplina de educação física, visando compreender qual o trato destinado ao lazer nestes documentos. Além disso, analisamos o que se tem produzido em âmbito acadêmico, no Brasil, sobre lazer e educação física escolar, procurando possíveis relações e diferenças com o que mostram os documentos oficiais do estado.

Desta forma, o primeiro item desta dissertação trata do lazer, trazendo uma discussão que nos permitirá compreender o tema em sua totalidade, bem como suas relações com a sociedade. O autor que serviu de base para esta discussão foi Nelson Carvalho Marcellino.

O segundo item se iniciará com um resgate das áreas de *lazer e educação física*, com a pretensão de entender essa relação, seguido de discussões sobre a escola como um espaço para a formação de pessoas, sobre a educação e sobre as abordagens metodológicas em educação física. As ideias de Jocimar Daolio foram utilizadas como referencial para a discussão sobre educação física escolar, por ser considerado um autor chave na abordagem deste tema. Além disso, foi um dos autores da *Proposta Curricular* e do *Currículo do Estado de São Paulo*, analisados nesta dissertação. A compreensão de cultura de movimento que os documentos trazem e as contribuições de Daolio são valiosas para a área de educação física escolar.

Em um terceiro momento, apresentamos nosso percurso metodológico, seguido de uma análise da *Proposta Curricular* e do *Currículo do Estado de São Paulo* com o intuito de esclarecer o que o professor é orientado a abordar sobre lazer nas aulas de educação física, e também as análises quantitativa e qualitativa da produção de conhecimento sobre lazer e educação física escolar.

Para finalizar, apresentamos algumas considerações, procurando contribuir com a produção de conhecimento da área. Acredita-se que a discussão realizada neste trabalho seja relevante para a área do lazer e da educação física escolar, e também para os profissionais da área, além de contribuir no apontamento de questões relativas à discussão atual sobre o tema.

## 1 APONTAMENTOS SOBRE LAZER NA CONTEMPORANEIDADE

O tema lazer tem em seu entendimento discussões polêmicas pela existência de diferentes concepções sobre o assunto, sofrendo variações conceituais. Em meio a essa diversidade, nota-se que várias áreas de conhecimento vêm estabelecendo relações com o lazer.

Por estes motivos, optamos por fazer um breve relato histórico do lazer para chegarmos à definição que adotaremos em nossa discussão.

A definição do lazer como manifestação social remonta à segunda metade do século XIX, a partir das transformações ocasionadas pela Revolução Industrial. No Brasil, a preocupação com o lazer teve início a partir da urbanização das cidades (MARCELLINO, 2012).

Nas primeiras tentativas de sistematizar o conhecimento sobre o lazer, observamos um caráter assistencialista, o que, segundo Marcellino et al. (2007), contribui para uma compreensão restrita da ideia da atividade e das possibilidades práticas proporcionadas por ela, além de colocar em segundo plano seu papel pedagógico.

Pode-se citar que os eventos de lazer tiveram o apoio do Serviço Social do Comércio (SESC), que a partir de 1969 passou a priorizar o lazer como campo de atuação. Foi também nesta época que os estudiosos brasileiros tiveram a oportunidade de participar de palestras e cursos ministrados pelo sociólogo francês Joffre Dumazedier, que exerceu grande influência nos estudos desta área realizados no Brasil.

Outros autores, contemporâneos de Dumazedier, também se destacam, porém com menor influência nos estudos brasileiros; dentre eles podemos citar Stanley Parker, David Riesman, Georges Friedmann e Mills.

As produções no campo do lazer no Brasil adquiriram visibilidade a partir dos anos 1970 e 1980, partindo para um processo de legitimação como campo de estudos. Assim, “a década de 1970 pode ser considerada um marco para a organização do lazer como um campo de estudos sistematizados e de intervenções” (GOMES; MELO, 2003, p. 27).

Podemos citar alguns nomes de estudiosos que deixaram marcadas suas contribuições nos estudos do lazer, como Luiz Octávio de Lima Camargo, Nelson Carvalho Marcellino, Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto, Heloisa Turini Bruhns, Christianne Luce Gomes, Helder Ferreira Isayama e Vitor Andrade Melo.

Por meio desses estudos, cada dia mais diversificados, encontramos relação com as manifestações culturais, como trabalho, políticas públicas, educação, e outras temáticas ligadas a este campo.

Em uma das primeiras publicações sobre o tema, Lenea Gaelzer (1985) enfatiza o “tempo livre” como uma forma de recuperação das forças físicas, psíquicas e espirituais. A autora apresenta sua preocupação no que diz respeito à educação para o tempo livre. Para Gaelzer,

era necessário um processo de educação para o tempo livre, acreditava-se que esse era o meio pelo qual o sujeito se conscientizaria do valor das atividades criadoras que [...] não só restabelecem a sua saúde integral, como podem constituir-se em uma promoção cultural no sentido de saber mais. (1985, p. 30).

Além disso, Gaelzer salienta que o desfrute deste tempo livre só pode ocorrer a partir do momento em que outras necessidades básicas para a sobrevivência estiverem atendidas, em uma lógica na qual o sujeito que está preocupado com suas necessidades básicas, como alimentação, por exemplo, “passa a trabalhar mais para ganhar mais, em um ritmo competitivo, no qual ‘consumir e ter’, é mais importante do que ‘viver e ser’” (GAELZER, 1985, p. 30)

O sociólogo Joffre Dumazedier foi responsável pela formulação de alguns dos conceitos fundamentais sobre lazer, como sua característica de não imposto, pois sua prática é resultado da própria vontade do indivíduo; seu caráter é desinteressado, ou seja, a atividade não está relacionada a finalidade alguma, e sua prática é individualista, por estar atrelada aos interesses do indivíduo que a pratica. Assim, para o autor, o lazer é:

um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua

informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (DUMAZEDIER, 1976, p. 34).

Para nos situarmos, lembramos que o sociólogo apresenta uma análise do lazer tendo como referência a sociedade francesa e o contexto europeu na segunda metade do século XX. Dumazedier foi um importante representante na perspectiva dos estudos do lazer e grande influência para estudiosos brasileiros. Porém, foram feitas algumas críticas ao seu modo de pensar, que muitas vezes foi direcionado para uma visão superficial do lazer, visto, principalmente, como uma compensação ao trabalho. Acreditamos que este conceito foi, e ainda é, importante para a construção de conhecimento sobre a teoria de lazer, sendo base para autores brasileiros criarem seus próprios conceitos.

O pensamento de Dumazedier teve grande aceitação e influência no Brasil, o que conferiu impulso às pesquisas sobre lazer em nosso país. A vinda do sociólogo ao Brasil estimulou a troca de ideias e a preocupação com o desenvolvimento do lazer como um campo de estudos (GOMES; MELO, 2003).

Em questão de pioneirismo, podemos citar dois brasileiros como principais autores da teoria do lazer em nosso país: Requixa, que define o lazer como “ocupação não obrigatória, de livre escolha do indivíduo que a vive, e cujos valores propiciam condições de recuperação psicossomática e de desenvolvimento pessoal e social” (1980, p. 35), e Medeiros, que entende o lazer como “espaço de tempo não comprometido, do qual podemos dispor livremente, porque já cumprimos nossas obrigações de trabalho e vida” (1980, p. 3).

Nas três definições apresentadas (Dumazedier, Requixa e Medeiros), observamos uma preocupação com as funções do lazer para o homem, como descanso, ocupações, divertimento, desenvolvimento. Entendemos que estas importantes definições direcionam-se ao fator “tempo”, tornando-se limitadas em seu significado.

Procurando um conceito mais amplo, encontramos em Marcellino o mais adequado para nossa pesquisa, tornando possível a compreensão do lazer em sua totalidade. O autor define-o como

a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante, como traço definidor, é o caráter “desinteressado” desta vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. (2010, p. 29).

O autor considera que, para a vivência do lazer, são necessários dois aspectos imprescindíveis: tempo e atitude. Assim, o “tempo de lazer” é entendido como aquele que é liberado das obrigações profissionais, familiares, sociais, religiosas, domésticas e políticas. Além disso, o lazer não pode ter um caráter obrigatório, ou seja, a atividade é escolhida de livre vontade pelo sujeito e vivenciada de forma desinteressada, sem “recompensas”. Observamos que o tempo destinado ao lazer – tempo disponível<sup>1</sup> – está diretamente relacionado com o tempo das obrigações.

Gomes destaca que “tanto o trabalho como o lazer deveriam possibilitar a realização humana, desde que as relações sociais constituídas ampliem as oportunidades nessa perspectiva” (2008b, p. 64). Deste modo, é inviável pensar no lazer sem pensar em sua relação com trabalho. Gomes destaca que “o lazer é uma criação humana que está em constante diálogo com as demais esferas da vida. Participa da complexa trama histórico-social que caracteriza a vida em sociedade” (2008a, p. 4).

Segundo Marcellino (2003), antes do processo de transformação da sociedade tradicional em uma sociedade moderna não havia uma real separação entre as esferas da vida. Não havia a caracterização do “binômio” trabalho/lazer, pois os locais de trabalho eram muito próximos ou até mesmo se confundiam com o local de moradia. Além disso, a produção era ligada ao núcleo familiar.

Com o processo de industrialização, no século XIX, a sociedade reconfigura-se, principalmente no que diz respeito ao tempo. Desta forma, o homem vende sua força de trabalho, sendo submetido a longas jornadas de labor diário e dedicando seu tempo restante ao descanso e compensação do esforço.

---

<sup>1</sup> A expressão “tempo disponível” é utilizada por Marcellino e outros autores que acreditam que a terminologia “tempo livre” seja uma criação da sociedade capitalista, e que nenhum tempo é livre no que concerne a normas de conduta e padrões sociais.

Porém, este “tempo livre” do trabalhador gerava uma preocupação na burguesia, que tinha a preocupação de o lazer ser um espaço para o questionamento da ordem e do sistema:

Essa preocupação não se voltava para o perigo de o lazer possibilitar a ocorrência do vício, mas para a sua utilização como pretexto para reunir os operários interessados em promover a mobilização política e o questionamento das suas reais condições de vida. [...] A classe burguesa acreditava que, se a eles fosse permitido se reunir, mesmo se fosse com o objetivo de lazer, iriam comparar as injustiças, se organizar e fomentar intrigas revolucionárias. (GOMES, 2008b, p. 55-56).

Neste mesmo sentido, Camargo (2006) argumenta sobre o trabalho industrial, que não poderia ser permeado pelo lúdico ou pelo entretenimento, sendo que a menor distração poderia prejudicar a produtividade. Assim, era necessário criar condições para que ocorresse a vivência da diversão, do lúdico “ainda que esse tempo a ser inventado fosse espremido entre o trabalho e o sono, cronometrado, artificial” (CAMARGO, 2006, p. 38).

O lazer assumia, então, grande ligação com o tempo de não trabalho, porém com o risco de associar-se somente a atividades para ocupar este tempo, em uma visão restrita de lazer.

Dessa maneira, ressaltamos que não é possível isolar o lazer de questões como trabalho e educação nem pensar em uma vivência desconectada da influência da sociedade. Separá-lo por completo seria, então, retornar a uma visão parcial de seu significado.

A atitude, como um aspecto imprescindível para a vivência do lazer, está relacionada com a escolha, o prazer e a satisfação no que diz respeito à vivência da atividade escolhida.

Neste segmento, Marcellino (2007) destaca que o lazer deve ser considerado em sua especificidade concreta, e não apenas em sua especificidade abstrata, que atenderia às concepções funcionalistas, não levando em conta o lazer em um contexto amplo. Para considerarmos o lazer em sua especificidade concreta devemos:

levar em conta o seu entendimento amplo em termos de conteúdo, as atitudes que o envolvem, os valores que propicia, a consideração dos seus aspectos educativos, as suas possibilidades como instrumento de mobilização e participação cultural, e as barreiras socioculturais verificadas para efetivo exercício, tanto intraclasses como interclasses sociais. (MARCELLINO, 2007, p. 13).

Quando utilizamos a expressão “concepção funcionalista de lazer”, estamos nos referindo equivocadamente ao emprego do termo pautado pelo conhecimento de senso comum. Marcellino (2010) classifica a visão funcionalista em quatro nuanças: romântica, moralista, compensatória e utilitarista.

A visão *romântica* é considerada aquela que enfatiza os valores da sociedade tradicional e a nostalgia do passado. A *moralista* caracteriza-se pela ambiguidade do lazer na qual, por um lado, o lazer pode engrandecer e, por outro, pode prejudicar na questão de atividades que comprometam a ordem social vigente. A abordagem *compensatória* do lazer está na oposição entre as obrigações e a realização individual; assim, o lazer é entendido como recompensa pela insatisfação causada pelo trabalho e pelas obrigações. Já a abordagem *utilitarista* reduz o lazer à recuperação das forças de trabalho e como instrumento para o desenvolvimento, sendo ele um meio para que o homem produza e volte a produzir, mantendo o funcionamento do sistema (MARCELLINO, 2010).

Além dos aspectos tempo e atitude, já citados, acreditamos que a compreensão de cultura seja imprescindível para o entendimento do conceito de lazer de Marcellino (2007), que compreende cultura na visão de Macedo (apud VALLE; QUEIROZ, 1982) como um conjunto de modos de fazer, ser, interagir e representar que, quando produzidos socialmente, envolvem simbolização e, conseqüentemente, definem o modo pelo qual a vida social se desenvolve.

Marcellino (2011) afirma que a cultura deve ser entendida em seu sentido amplo, considerando-se não só a *produção* cultural, mas também seu processo.

Assim, no tempo disponível podem ocorrer vivências de experiências criadas pelo próprio homem, possuindo sentido e significado para ele. Esta reflexão remete-nos ao conceito de cultura de Geertz (2008), que defende um

conceito de cultura semiótico, acreditando que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, e a cultura como sendo essas teias e sua análise. Para o autor, a cultura é uma ciência interpretativa em busca de seu significado.

Assim, entendemos que na vivência do lazer existem múltiplas possibilidades de contato com os produtos e processos culturais, permitindo o descanso, divertimento e desenvolvimento, tanto social quanto pessoal.

Outra questão apontada por Dumazedier (1980a), e abordada por Marcellino em seus estudos, diz respeito aos gêneros e níveis de participação. Os gêneros propostos são três: a *prática* (ou vivência) que ocorre quando o indivíduo busca a participação na atividade de lazer; a *assistência* (ou fruição) quando se busca somente a observação da atividade escolhida; e o *conhecimento*, caracterizado pela busca de informações sobre determinada atividade.

São considerados três níveis de participação: o *elementar* (conformista), o *médio* (crítico) e o *superior* (criativo). No nível conformista, os sujeitos reproduzem a atividade sem qualquer análise ou reflexão. No nível crítico ocorre a busca de informações importantes para a opção das atividades de lazer. No nível criativo tem-se, a partir de uma determinada atividade, a criação de novas possibilidades e oportunidades.

Esta discussão requer que nos lembremos da questão da atividade e passividade, em que uma atividade de lazer não se caracteriza como ativa ou passiva pela ação em si, mas, sim, pelo nível em que a atividade se desenvolve.

Isto significa que, mesmo sem executar uma ação com movimento intencional, a atividade desenvolvida pode ser considerada ativa se sua análise estiver sendo realizada nos níveis médio e superior.

É importante reconhecer que o valor cultural de uma atividade está ligado, fundamentalmente, ao nível alcançado, seja na sua prática, seja no consumo. [...] Entretanto é importante salientar que a simples prática não significa participação, assim como nem todo “consumo” corresponde necessariamente à passividade. (MARCELLINO, 2012, p. 23).

Assim, a consciência crítica é fundamental para que ocorra uma reflexão que seja realmente enriquecedora por meio das atividades de lazer. Porém, a possibilidade de vivência do lazer nem sempre pode ser constante na vida das pessoas, pois existem alguns fatores limitantes aos quais Marcellino (2010) denomina barreiras interclasses e intraclasses.

As barreiras interclasses são assim denominadas por existirem entre as classes sociais, seja pelo fator econômico que limita as possibilidades de contato com os equipamentos de lazer, ou pela falta de políticas públicas. Já as barreiras intraclasses ocorrem dentro das próprias classes sociais e também impedem o acesso amplo das pessoas ao lazer, como o gênero, faixa etária, nível de instrução.

Com isso, é preciso verificar como os sujeitos têm acesso e possibilidades no lazer, sendo que o acesso a esse direito é favorecido nas camadas mais privilegiadas da população, impedindo que as camadas econômicas de baixa renda tenham as mesmas oportunidades (BRUHNS, 1997).

Gomes, considerando a fase na qual nossa sociedade se encontra, em que as pessoas dispõem de mais tempo disponível que pode ser destinado ao lazer, depara-se com uma encruzilhada, pois “enquanto para alguns esse novo estilo de vida significa maiores chances para a ocorrência do lazer, para outros ele é, de certa forma, limitado e ofuscado por um desejo interminável por trabalho” (GOMES, 2008b, p. 73). O pensamento da autora remete-nos à questão de um lazer não prioritário, em que as pessoas, em virtude de sua condição social, trabalham mesmo em seu tempo disponível, buscando condições de vida mais dignas.

Bruhns (1997) também contempla essa discussão dizendo que encontramos teorias que concebem o lazer como não prioritário para as camadas mais pobres da população, sendo o argumento principal o não suprimento das necessidades básicas. Segundo esta visão, o lazer não é considerado um direito social, mas um privilégio das classes mais abastadas, uma mercadoria, atendendo à sua visão funcionalista.

Neste sentido, Marcellino comenta que nem sempre o lazer das classes sociais mais altas traz efetivamente alguma contribuição para a “humanização da vida do homem, mas tão somente que [...] são privilegiadas quanto às possibilidades para que tal fato ocorra” (2003, p. 50). E complementa:

Além de tudo têm acesso amplo e fácil à educação, o que torna seus componentes menos vulneráveis – o que não quer dizer imunes – ao conformismo, dando-lhes maiores possibilidades, a bem da verdade nem sempre aproveitadas, de práticas críticas e criativas. (MARCELLINO, 2003, p. 50).

Se considerarmos que as vivências do lazer das classes sociais mais baixas são experiências conformistas, sem possibilidade de passagem para os níveis crítico e criativo, estaríamos assumindo uma postura funcionalista, reduzindo o lazer somente a atividades que envolvam consumo e acreditando que estas seriam realizadas sempre nos níveis médio e superior.

Para que ocorra o exercício crítico e criativo do lazer, além de uma participação efetiva neste campo, é necessário que sejam oferecidas informações específicas reconhecendo as possibilidades do lazer no que concerne ao desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos. Sendo assim, é preciso um mínimo de orientação que permita a escolha da atividade, estimulando a população a participar de atividades que contemplem os conteúdos culturais do lazer apontados por Marcellino (2007), que se baseou em Dumazedier (1980b) e Camargo (2006). São eles os conteúdos manuais, artísticos, intelectuais, sociais, turísticos e físico-esportivos.

Os interesses artísticos abrangem as manifestações artísticas, o imaginário; possuem conteúdo estético e configuram a beleza do encantamento, como por exemplo, cinema, teatro, dança, literatura e outros. Nos interesses intelectuais acontece a busca do contato com o real, dando ênfase ao conhecimento vivido e experimentado, como a participação em cursos e leitura, ou seja, a busca de conhecimento sem obrigação. Os interesses físico-esportivos abrangem as práticas esportivas, passeios, pesca, ginástica e todas as atividades em que prevalece o movimento; aqui estão incluídas todas as modalidades esportivas. O conteúdo é caracterizado pelo prazer de movimentar-se ou assistir ao movimento de corpos. Os interesses manuais são delimitados pela habilidade de manipulação, compreendendo trabalhos manuais, individuais, para satisfação própria e com valor criador; por exemplo, atividades como artesanato, jardinagem, cuidado com animais. Os interesses sociais dão ênfase ao relacionamento, ao

contato face a face, como os bailes, bares, que servem de pontos de encontro. O fator motivador para o desenvolvimento deste conteúdo é o encontro entre pessoas. Finalmente, os interesses turísticos são caracterizados pela busca da quebra da rotina temporal ou espacial e o contato com novas situações e culturas, como os passeios e viagens.

Schwartz (2003) defende a inserção de um sétimo conteúdo, o virtual, apontando algumas de suas características, como a questão das variadas opções oferecidas, o encurtamento da relação tempo-espço, a possibilidade de livre escolha, seleção e acesso às informações com objetivos pessoais:

As características da comunicação em rede são especialmente baseadas na relação quantidade de informação-tempo-espço. [...] Isto afeta sensivelmente as concepções sobre os outros conteúdos culturais, levando-se em conta que em nenhum deles, esta dimensionalidade e esse caráter descentralizador e, ao mesmo tempo, aglutinador, são encontrados, justificando, novamente, a necessidade de um olhar específico a este interesse cultural do lazer. (SCHWARTZ, 2003 p. 28).

Em outros estudos, a autora evidencia a ampliação do papel educativo do lazer para além da escola formal, com possibilidade de desenvolvimento pessoal e social, além do favorecimento de um espaço de disseminação dos conteúdos educacionais do lazer. Schwartz afirma que o conteúdo virtual não deve ser visto como uma “roupagem” para os outros conteúdos, mas, sim, “como um elemento do tempo presente, com linguagem própria, [...] onde a pessoa pode usufruir de novas dinâmicas de acesso cultural” (2003, p. 29).

Seu estudo deixa espaço para refletirmos sobre essa inserção do virtual como sétimo conteúdo, já que temos a possibilidade, a partir do virtual, de ter acesso aos seis conteúdos do lazer mencionados anteriormente. Nesse sentido, consideramos a possibilidade de se pensar o virtual como um espaço, ao invés de ser um conteúdo específico do lazer. Fraga e Lopes da Silva discutem esta questão do virtual como espaço e entendem que as influências do mundo virtual no dia a dia das pessoas são “transformações que visam dar para a sociedade maior ‘liberdade’ de expressão e vivência nos variados conteúdos do lazer, onde

se tem com a *internet* um espaço que vem crescendo constantemente no que diz respeito às atividades de lazer” (2010, p. 18).

Para Marcellino, a classificação dos seis conteúdos – manuais, artísticos, intelectuais, sociais, turísticos e físico-esportivos – “é a mais adequada, pois situa, no campo específico do lazer, as atividades que buscam o atendimento das necessidades do corpo [...] procura abranger todos os aspectos que caracterizam o homem” (2003, p. 39).

Ressaltamos que as atividades de lazer não são exclusivas de um conteúdo, mas para a intenção de classificá-las levamos em conta o interesse preponderante na atividade, ou seja, os interesses culturais do lazer são divididos para estudo, mas na vivência podem ser realizados simultaneamente. Por exemplo, jogar futebol com amigos pode ser classificado como interesse físico-esportivo pelo fato de o indivíduo realizar uma atividade que envolve movimento intencional, porém pode também ter como interesse o encontro com os amigos, contemplando o conteúdo social. Assim, concordamos com Tenório e Lopes da Silva quando afirmam que:

Nossa referência dos conteúdos culturais do lazer é de considerar que as atividades não são estanques, ao contrário, há relações existentes entre os vários interesses culturais; uma distinção só pode ser estabelecida em termos de predominância respeitando as escolhas dos sujeitos, suas opções. (2012, p. 3).

Sabemos que a educação física está centrada nos conteúdos físico-esportivos do lazer, o que caracteriza sua especificidade como área de atuação. Porém, Pires (2008) ressalta que mesmo a educação física estando centrada em um só conteúdo, sua ação pedagógica e sociocultural não deve se limitar a esse campo. Ao mesmo tempo, devemos estar cientes de que seus conteúdos específicos, como os jogos, brincadeiras, esportes, estão quase sempre relacionados ao divertimento; assim, o profissional deve enfatizar as possibilidades de desenvolvimento de valores pessoais e sociais oportunizados pela vivência do lazer, possibilitando “o necessário questionamento dialético da sociedade” (PIRES, 2008, p. 4).

Aparentemente, para o senso comum, o lazer está sempre relacionado ao esporte. Até mesmo na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que garante o lazer como direito de todos, nota-se que ele está vinculado a um só conteúdo, o esporte. Sabemos que esta vinculação ocorre pelo fato de essas duas áreas – lazer e educação física – estarem historicamente ligadas.

Destacamos também os valores que mais comumente são associados ao lazer: o descanso, o divertimento e o desenvolvimento pessoal e social (DUMAZEDIER, 1980a). O descanso e o divertimento normalmente são os principais objetivos buscados por quem vivencia a atividade de lazer e estão presentes na maioria das atividades. Já o desenvolvimento pessoal e social não fica tão claro nas experiências de lazer.

Lembramos que é fundamental um equilíbrio entre os três valores. Assim, é essencial que haja uma inter-relação entre os valores e os conteúdos culturais do lazer.

Devemos ainda considerar que o lazer não se trata apenas de descanso e divertimento; por meio das atividades deve-se procurar estimular o desenvolvimento, enfatizando seu valor menos considerado.

A experiência proporcionada pela vivência do lazer deve ser/estar associada ao desenvolvimento da sociabilidade, da liberdade, da cidadania, trazendo à tona valores às vezes esquecidos pela sociedade.

Outro aspecto a ser considerado no lazer são os espaços onde ele ocorre. Marcellino (2012) divide em dois grupos os locais onde a vivência do lazer acontece: os equipamentos não específicos e os equipamentos específicos de lazer.

Nos equipamentos não específicos de lazer o autor inclui os lares, ruas, escolas, bares. Afirma que a grande maioria da população desenvolve suas atividades de lazer em casa, sendo o lar o principal equipamento não específico. Esses equipamentos não foram construídos especificamente para essa função, porém, por uma série de motivos, são amplamente utilizados como espaços de lazer. Por esta razão, Marcellino (2012) aponta a necessidade de desenvolvimento de política habitacional que considere também o espaço para o lazer, além de uma política de animação para a utilização dos equipamentos específicos de lazer.

Os equipamentos específicos são aqueles que foram “especialmente concebidos para a prática das várias atividades de lazer” (MARCELLINO, 2012, p. 35). Para a utilização desses espaços é necessário que existam políticas públicas, além de sua conservação.

Quanto a esta questão, acreditamos as vivências escolares possam contribuir para educar para o uso dos equipamentos não específicos e dos equipamentos específicos de lazer.

Outra questão, que consideramos imprescindível para o entendimento deste trabalho, é o que Marcellino define como um duplo processo educativo:

Trata-se de um posicionamento baseado em duas constatações: a primeira, de que o lazer é um veículo privilegiado de educação; a segunda, de que para a prática das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação aos conteúdos culturais que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, procurando superar o conformismo, pela criticidade e pela criatividade. (2012, p. 54).

Desta forma, ainda de acordo com o mesmo autor, quando tratamos do lazer como veículo de educação, devemos considerar suas potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social. Assim, para cumprir com os objetivos propostos pelo lazer como relaxamento e prazer, além de sua contribuição para a compreensão da realidade e para o desenvolvimento, pode-se optar pela prática ou contemplação, como já discutido anteriormente.

Quando a análise é dirigida ao lazer como objeto de educação, implica a consideração de difundir seu significado, esclarecendo sua importância e incentivando a participação. Com isso, o lazer passa a ser compreendido no que diz respeito a seus valores e funções. Além disso, facilita a passagem de níveis conformistas para críticos e criativos pela combinação da ação educativa para o lazer e sua vivência (MARCELLINO, 2012). Esta questão será retomada na segunda parte deste trabalho.

Entendemos que o lazer é um espaço de manifestação e participação cultural, oportunizando o contato com outras pessoas, outros lugares e outras culturas.

Nesta primeira parte discutimos abordamos a questão do desenvolvimento pessoal e social presente nas atividades de lazer, além do descanso e divertimento e sua possibilidade na formação das pessoas.

Tais discussões são pertinentes neste trabalho, uma vez que se pretende analisar as produções relativas à educação física escolar e o lazer. No segundo item deste trabalho abordaremos a questão do lazer em relação à educação física e seu papel na escola.

## **2 A ESCOLA, A EDUCAÇÃO E AS ABORDAGENS EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Acreditamos que a educação, assim como o lazer, é fundamental na vida de todos. Assim, entendemos que a educação tenha o papel tanto de transmissora quanto de criadora de cultura, sendo, como o lazer, um meio para transformar as pessoas para que sejam mais críticas e criativas.

Além disso, a educação aproxima-se do lazer na capacidade de instigar questionamentos sobre a ordem social e auxiliar o desenvolvimento integral das pessoas.

Entendemos que a educação transpassa o universo escolar, existindo em várias formas e modelos, estando presente em lugares como lares, igrejas e ruas. Também sabemos que a educação é diferente em sociedades diferentes.

Assim, encontramos em Brandão (1985) um conceito de educação que a entende como uma prática social, comparando-a com a saúde e o serviço militar, e que tem como objetivo o desenvolvimento de vários tipos de saber de uma cultura, visando transformar pessoas e o mundo para melhor, fazendo com que evoluam e tornem-se mais humanas.

O autor também considera que a educação está além da escola, como dissemos anteriormente. Neste sentido, pensamos o lazer como uma prática educativa que ocorre dentro e fora da escola.

Nossa educação é resultado de escolhas que fazemos e do meio em que estamos inseridos. Acreditamos que a escola seja um local onde somos guiados e aprendemos a fazer escolhas por nossa própria educação.

O contexto da escola e suas relações com a sociedade são, há muito tempo, objeto de estudos que tentam compreender suas práticas e sua organização.

Encontramos em Foucault uma discussão sobre o contexto escolar, no qual se exercia controle constante sobre as pessoas, citando o ordenamento espacial como uma ferramenta disciplinar:

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).

Além disso, o tempo também era usado como forma de disciplinar: o tempo deveria ser sempre útil, com horários rigorosos, ocupado com atividades cercadas por ordens que deveriam ser respondidas imediatamente (FOUCAULT, 1987).

Observamos que distrações e brincadeiras não eram toleradas, muito menos atividades que permitissem a ludicidade, o que pode ser explicado pelo fato de o componente lúdico, segundo Marcellino (2011), constituir-se como uma possibilidade de denúncia da realidade, com ideias transformadoras da moral e da cultura, dando subsídios para uma mudança na ordem social vigente.

Estes traços de ordem escolar rígida ainda podem estar presentes em alguns contextos escolares que se voltam para a produtividade e disciplina, ignorando o lúdico. Acreditamos, porém, que a melhor maneira de se enxergar a escola é como um espaço de convivência, no qual se conhecem e se produzem culturas diferentes em um meio permeado pelo universo lúdico.

É neste espaço que defendemos que ocorra uma influência no espírito crítico e criativo dos sujeitos nas diferentes esferas da vida, como o lazer. Assim, entendemos que a educação física seja uma disciplina privilegiada para a abordagem do lazer, pela aproximação histórica dessas duas áreas.

Sabemos que hoje, a maioria dos envolvidos nas pesquisas em educação acredita no poder educativo do lazer e sua inserção nas disciplinas escolares, especialmente na educação física. Porém, essa preocupação nem sempre foi tão grande. Na tentativa de demonstrar o crescimento da questão cultural na educação física, faremos um breve resgate das abordagens pedagógicas.

De acordo com Oliveira, foram suficientes setenta anos para que a educação física “saísse de um quase empirismo pedagógico e passasse a merecer algum destaque no sistema mais amplo da Educação” (2004, p. 8). Oliveira também acredita que foi a identificação com a medicina que deu *status* à educação física, porém observa que este fato afastou-a de sua finalidade.

Neste sentido, a tendência higienista chega ao Brasil ao fim do século XIX norteando a educação física para uma utilidade de preparação para a guerra, influenciada e guiada pelos militares. Neste momento, segundo Oliveira, o professor de educação física assume o papel de educador do físico, não atendendo às necessidades do homem total. “O profissional que atua nesta área ficou historicamente identificado com hábitos militares [...]. Tornou-se um ‘disciplinador’, antes de mais nada” (2004, p. 8). Podemos dizer que nessa época não existia a preocupação com a inserção de conteúdos culturais nessa disciplina.

Mais adiante, a partir dos anos 1970 e 1980, outras abordagens começaram a surgir e, segundo Darido (1999), tinham em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista.

A abordagem desenvolvimentista baseou-se na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, e ofereceu à criança oportunidade de experimentar movimentos, garantindo que se desenvolvesse normalmente e atendendo às suas necessidades de movimento (BRACHT, 1999). O maior representante desta abordagem no Brasil é o professor Go Tani.

Os autores da abordagem desenvolvimentista optaram por entender a educação física escolar a partir de aspectos do crescimento, do desenvolvimento e da aprendizagem, considerando que assim seriam atendidas as reais necessidades e expectativas das crianças (DAOLIO, 2007).

Daolio observa que “a ‘cultura’ aparece na obra quando os autores discutem o processo de desenvolvimento motor” (2007, p. 17); e nesta discussão:

a dimensão cultural aparece como consequência dos níveis geneticamente determinados, colocados hierarquicamente como anteriores e básicos no processo de desenvolvimento motor [...] colocam esta dimensão como posterior ou secundária em relação aos componentes biológicos. (DAOLIO, 2007, p. 18).

O mesmo autor observa que a dimensão de cultura na abordagem desenvolvimentista, mesmo que implícita, tem uma aproximação com aquela presente no pensamento evolucionista do século XIX; nesta dimensão, a cultura teria surgido “como consequência de um sistema nervoso cada vez mais

estruturado, culminando com a complexidade do *homo sapiens*” (DAOLIO, 2007, p. 19).

A abordagem construtivista, com contribuição do professor João Batista Freire, constitui uma educação das habilidades motoras. Além disso, considera a riqueza da cultura infantil e preocupa-se ao ver que a escola é uma instituição que nega esta cultura e acaba oferecendo uma educação pouco significativa para a criança (DAOLIO, 1998).

Segundo Daolio, João Batista Freire propõe uma educação em que corpo e mente são indissociáveis, valorizando a prática da educação física. Afirma também que o representante desta abordagem não acredita na padronização de movimentos, pois “as diferenças sociais, étnicas e culturais das diversas populações do mundo tornariam impossível qualquer padronização” (2007, p. 23). Mesmo com este pensamento, J. Freire não se propõe a trabalhar de forma direta o conceito de cultura.

Esta abordagem enfatiza o desenvolvimento das habilidades motoras em um contexto do jogo e do brinquedo, garantindo à criança uma linguagem corporal que lhe é familiar (DAOLIO, 2007).

Sobre o conceito de cultura nesta abordagem, Daolio observa que ele aparece quase sempre acompanhado da palavra “infantil”, parecendo referir-se

a algum elemento que foi internalizado pelo indivíduo, enriquecendo-o, sem dúvida, e interferindo em sua personalidade, fazendo-o mais capaz de interagir com o meio e com os outros. Parece um conceito “psicologizado” [...] falta a esse conceito de cultura a necessária consideração de que, embora seja internalizada pelos indivíduos, é também pública, gerada e constantemente atualizada nos contextos onde se realiza. (2007, p. 26).

Segundo Bracht, esta abordagem “revitaliza a idéia de que a principal tarefa da EF é a educação para a saúde” (1999, p. 79) e afirma também que estas duas abordagens – desenvolvimentista e construtivista – “têm em comum o fato de não se vincularem a uma teoria crítica da educação, no sentido de fazer da

crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central” (1999, p. 79).

A abordagem crítico-superadora, apresentada por um coletivo de autores, considera que a cultura corporal seja o objeto da educação física. Nesta abordagem, as práticas corporais são entendidas como fenômenos culturais, e não somente como uma expressão biológica (DAOLIO, 1998).

Para Bracht,

esta proposta baseia-se fundamentalmente na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani e colaboradores, e auto-intitula-se crítico-superadora. Entende essa proposta que o objeto da área de conhecimento EF é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica. (1999, p. 79).

Apesar de considerar a cultura nesta abordagem, Daolio (1998) diz que o conceito aparenta ser rígido, estático e unilateral por defender uma escola com conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora, o que pode negar o caráter dinâmico e plural dos valores de um determinado grupo.

Acreditamos que esta proposta foi um marco para a educação física, pois mostrou o caráter transformador que a disciplina pode ter; além disso, é uma abordagem que considera as pessoas concretas, com valor cultural, e não somente corpos em uma visão biológica.

A abordagem crítico-emancipatória, que tem como principal formulador o professor Elenor Kunz, foi influenciada, segundo Bracht,

pela pedagogia de Paulo Freire [...]. Outra forte influência são as análises fenomenológicas do movimento humano. [...] A proposta de Kunz parte de uma concepção de movimento que ele denomina dialógica. [...] A proposta aponta para a tematização dos elementos da cultura de movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera. (1999, p. 80).

O precursor desta abordagem considera a dimensão cultural no ensino da educação física e propõe que a área esteja relacionada com o contexto sociocultural local e seu planejamento dê-se a partir disso. Assim, esta abordagem propõe a consideração das ciências humanas e sociais para melhor compreensão e atuação da área (DAOLIO, 1998).

De acordo com Daolio (2007), Elenor Kunz reconhece a educação física em estreita relação com o plano sociocultural e político, devendo partir do movimento conhecido pelo aluno, que é composto por movimentos provindos das culturas tradicionais ou populares, para ampliar e transformar seus significados.

Na abordagem crítico-emancipatória prefere-se a expressão “cultura do movimento”, pois há uma crítica em que o uso da expressão “cultura corporal” reforça a dicotomia mente/corpo, pois “toda atividade cultural humana se expressa pelo corpo [...] pensar é tão cultural quanto correr” (DAOLIO, 2007, p. 39).

Para Bracht, nestas duas abordagens, crítico-superadora e crítico-emancipatória,

as formas culturais dominantes do movimentar-se humano reproduzem os valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, sendo o esporte de rendimento paradigmático nesse caso. [...] ambas as propostas sugerem procedimentos didático-pedagógicos que possibilitem, ao se tematizarem as formas culturais do movimentar-se humano (os temas da cultura corporal ou de movimento), propiciar um esclarecimento crítico a seu respeito [...] Assim, conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos. (1999, p. 81).

Na abordagem sociológica proposta por Mauro Betti encontramos uma consideração da dimensão cultural. O termo cultura é tido como um conceito-base e relaciona-se a valores relativos ao corpo, que envolve a cultura física pessoal, a comunidade cultural e correlatos materiais desta cultura (DAOLIO, 1998).

Segundo Daolio, quando Mauro Betti discute a educação física a partir de referenciais semióticos, o conceito de cultura utilizado por ele,

seja acompanhado pelas expressões física, corporal ou corporal de movimento – é atualizado e ampliado, considerando o saber corporal inerente aos humanos e presente na tradição da área e considerando também as mediações simbólicas necessárias para uma ação pedagógica efetiva. (2007, p. 55).

Observamos que vários profissionais da área contribuíram, e ainda contribuem, para os avanços dos estudos na área de educação física. Lembramos que as abordagens e conceitos citados foram elaborados em certos contextos históricos orientados pela concepção de movimento da época. Acreditamos que esta variedade de conceitos e formulações seja positiva para a construção de conhecimentos e discussões em nossa área.

Defendemos ainda que a dimensão cultural deve ser considerada ao falarmos de educação física, pois as práticas corporais, em seu viés cultural, podem ser vivenciadas no lazer por meio de uma perspectiva crítico-criativa, e não como simples repetição.

Desta forma, é essencial discutirmos qual o conceito de cultura nas abordagens que sustentam a educação física, pois, como vimos, inicialmente a percepção cultural nesta área não era realmente considerada ao tratarmos dos conteúdos da educação física. Porém, a partir das abordagens que trabalham na ótica do eixo cultural, é possível considerarmos um trabalho sobre lazer em sala de aula, evidenciando seus aspectos educativos, educando para as vivências no tempo disponível.

Além disso, destacamos que o conceito antropológico de cultura não trata especificamente da questão do lazer, como observado na discussão realizada, porém a educação física, compreendida a partir do conceito de cultura, como propõe o professor Jocimar Daolio em seus estudos, passou a ser uma referência para o currículo das escolas estaduais de São Paulo, fato que exige a intervenção dos professores no que diz respeito a uma leitura crítica da realidade social e dos sujeitos que dela fazem parte. A partir disso é que podemos pensar em uma melhor construção da relação entre educação física escolar e lazer.

O que comumente se vê, porém, nas aulas de educação física é a predominância do modelo esportivo, na maioria das vezes em referência ao

modelo de alto rendimento; esta situação “acaba privilegiando apenas os alunos que se destacam nas aulas” (TENÓRIO; LOPES DA SILVA, 2012, p. 6).

O esporte de rendimento possui certos valores intrínsecos, como a busca pela vitória, a reprodução de regras e técnicas, o menosprezo aos que não são campeões. A reprodução desse modelo esportivo na escola pode gerar desmotivação e desinteresse por parte dos alunos que não são bem-sucedidos, sendo que isso poderá influenciar a participação desses alunos primeiramente das aulas de educação física e depois nas práticas corporais em seus momentos de lazer fora da escola. (TENÓRIO; LOPES DA SILVA, 2012, p. 6).

Por este motivo, acreditamos que a educação física possa contribuir com experiências corporais diversas, podendo estas serem inseridas nos momentos de lazer. Essa disciplina tem como especificidade os conteúdos físico-esportivos e deve procurar englobar movimentos que tenham significados e sentidos para as pessoas, revendo o modelo de aula centrado na “esportivização”. Porém, a educação física tem potencial para trabalhar todos os conteúdos culturais, proporcionando aos alunos uma primeira noção e experiência das potencialidades não tão visíveis no lazer.

## **2.1 LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

O lazer como direito tem uma trajetória de mudanças significativas. Foi nos anos 1930 e 1940 que pela primeira vez falou-se em um tempo de “não trabalho”. Nas décadas de 1960 e 1970 abre-se espaço para a organização de sistemas públicos na área de bens e serviços sociais básicos, por exemplo, a criação de campanhas para a realização de *Ruas de Recreio*, mais tarde chamadas de *Ruas de Lazer*. Porém, essa estrutura não reconhece que o ser social possui necessidades e oportunidades diferentes, sendo que as políticas de lazer eram ações institucionalizadas, promovendo eventos esporádicos em que os usuários apresentavam atitudes conformistas. A partir dos anos 1980, o lazer conquista um maior espaço, ganhando força nas políticas econômicas; transforma-se em um tempo/espaço para consumo (PINTO, 2008).

É na Constituição de 1988 que o lazer passa a ser entendido como um direito social e a se relacionar com outras políticas sociais. Com isso, várias leis implicam o lazer no conjunto de seus dispositivos, passando a desafiar a construção de estratégias e instrumentos de gestão que permitam efetivamente promover amplo atendimento proporcionado por tais políticas (PINTO, 2008).

Marcellino (2008), porém, ressalta que até mesmo na Constituição de 1988 ocorre uma vinculação do termo “lazer” a um único conteúdo, o esporte, o que enfatiza sua restrição em termos de conteúdos, dificultando a construção de políticas públicas e sua efetiva realização.

Historicamente, o lazer e a educação física têm caminhado juntos, sendo este fato verificado a partir dos estudiosos sobre a temática. Não foi por acaso que o profissional de educação física foi considerado o mais apto a atuar no campo do lazer. Isayama (2009) aponta que esta questão relaciona-se à associação histórica do lazer com as atividades físicas e esportivas.

Assim, quando a questão do lazer é abordada e relacionada à formulação de políticas de atuação, deve-se considerar sua abrangência. Verifica-se uma associação com experiências individuais vivenciadas que muitas vezes reduz o conceito a visões parciais e restritas das atividades (MARCELLINO, 2008).

Neste sentido, o lazer é associado, de modo equivocado, somente a recreação, entretenimento, prazer e eventos de massa. Marcellino (2010) faz uma crítica ao entendimento do lazer como manifestação de massa ao ar livre e de conteúdo marcadamente recreativo e aos valores atribuídos a ele; segundo o autor, essa visão (única) pode provocar atitudes que classifiquem o lazer negativamente.

Esta ideia de lazer é o que o autor denomina *visão funcionalista*, colaborando para sua instrumentalização como um recurso de ajuste das pessoas à sociedade, ou seja, busca manter a ordem social já estabelecida. Acreditamos, então, que o lazer, trabalhado em seu viés educativo, pode colaborar para que seja rompida esta visão funcionalista e conservadora.

Marcellino (2009) lembra ainda que o jogo e o repertório de atividades chamadas de recreação, possibilidades do lazer, são conteúdos históricos da educação física e, aliados à vinculação do profissional com a área de atuação em lazer, acabaram provocando uma forte ligação e identificação entre estes dois campos de atuação.

Vivemos um momento em que o lazer, em sua visão funcionalista/assistencialista, privilegia as propostas que envolvem as atividades físicas e esportivas em detrimento de outras práticas culturais que podem ser vividas no âmbito do lazer (ISAYAMA, 2010).

O lazer vem se firmando em nossa sociedade, conquistando um espaço cada vez maior, tanto no âmbito acadêmico quanto no dia a dia das pessoas. Podemos observar este crescimento, no senso comum, nas propagandas divulgadas pelos meios de comunicação de massa, nas quais o lazer é enfatizado para promover vendas.

O que vem ocorrendo, como já citado, é a associação do lazer pela população em geral a atividades recreativas e eventos sociais, sendo esta ideia reforçada pelos meios de comunicação. Dessa forma, a população acaba tendo uma visão parcial do significado do lazer em suas vidas, associando-o somente ao divertimento e descanso, tornando-o uma compensação do trabalho.

Para um maior esclarecimento, recorreremos a Marcellino, que afirma que “as atividades físico-esportivas, no campo do lazer, vêm se firmando em setores significativos da nossa sociedade contemporânea” (2009, p. 81). O autor não defende que essas atividades ocorram exclusivamente no lazer, e nem que este se restrinja às atividades físico-esportivas, porém, “considerando o estilo de vida gerado pelo nosso sistema de produção, esse campo não pode deixar de ser levado em conta nos estudos sobre a educação física” (2009, p. 81).

Sabemos que o lazer deve ser encarado como área multidisciplinar, em que são necessários diversos profissionais de diferentes áreas de atuação para que se construa um conhecimento provindo de visões distintas de uma mesma situação. Sabemos também que não devemos desmerecer o descanso e divertimento proporcionados pelo lazer, mas é preciso considerar as possibilidades de desenvolvimento pessoal e social oportunizadas pela vivência de um lazer crítico e criativo, como já ressaltado na primeira parte deste trabalho.

De acordo com Marcellino (2003), o lazer oferece oportunidades de contato, percepção e reflexão sobre as pessoas e as realidades nas quais elas estão inseridas. Além disso, é um espaço para participação cultural, possibilitando a instauração de uma nova ordem social, levando os sujeitos a uma formação integral, transformando-os em cidadãos, atuando em sua cultura e modificando a sociedade.

Marcellino destaca algumas relações entre lazer e o cunho pedagógico da educação física na questão do duplo aspecto educativo do lazer:

Se formos pensar no ramo pedagógico da Educação Física [...] veremos as ligações com o duplo aspecto educativo do lazer: educação para o lazer e pelo lazer – 1. enquanto objeto [...], na perspectiva de chamar a atenção para a importância do lazer na nossa sociedade [...] e dando iniciação ao conteúdo cultural específico (físico-esportivo), mostrando a relação com os demais; 2. enquanto veículo [...], trabalhando os conteúdos vivenciados pelo lazer, [...] buscando a superação do conformismo, pela crítica e criatividade; e 3. enquanto conteúdo e forma, no desenvolvimento das aulas, buscando incorporar, o máximo possível, o componente lúdico da cultura. (MARCELLINO, 2009, p. 82).

Lembramos que no horário escolar somente é possível a educação para o lazer e a possibilidade de incorporar o elemento lúdico da cultura, pois, como já discutido, o lazer ocorre em um tempo de não obrigação, sendo a frequência na escola considerada uma obrigação.

Além disso, essas relações podem ocorrer com o esporte-participação, ou de lazer, e com o esporte de alto rendimento, sendo que este último pode ser visto em dupla perspectiva: como conteúdo e forma (no desenvolvimento de treinamentos, buscando incorporar o componente lúdico da cultura) e como espetáculo, em que, para o espectador, passa a ser lazer, mesmo que continue sendo trabalho para o atleta (MARCELLINO, 2009).

O autor ainda lembra que pouco tem sido feito no âmbito da educação física escolar na questão de atenção à formação do conhecimento e do espectador crítico e criativo. Também alerta para a forma como o lazer vem sendo tratado pela produção acadêmica, afirmando que sua “compreensão [...] precisa ser redimensionada, ampliando-se de acordo com [seu] significado [...] para as atividades físico-esportivas na nossa sociedade historicamente situada” (MARCELLINO, 2009, p. 84).

Devemos compreender, então, que a educação física como disciplina inserida no contexto escolar pode ser vista e utilizada como um meio de educação

para o lazer. O professor pode utilizar várias atividades como oportunidade para que seus alunos obtenham o conhecimento das diversas possibilidades que o lazer engloba. E a escola pode ser compreendida como um espaço não específico de lazer, na qual podem ser realizadas atividades nos momentos fora do horário escolar. Tenório e Lopes da Silva consideram que a escola “é responsável por lidar pedagogicamente com os conteúdos clássicos do lazer [...] sendo a especificidade das aulas de educação física os elementos da cultura corporal de movimento” (2012, p. 3).

Quando abordamos a educação pelo e para o lazer, devemos considerar suas potencialidades de desenvolvimento humano, pessoal e social que podem ser proporcionadas nestes momentos, no contato face a face, estimulando a sensibilidade.

Para Marcellino é necessário uma nova proposta que reconheça as relações entre lazer, escola e processo educativo, e essa pedagogia deve ser

embasadora de uma nova prática educativa e realimentada através dessa própria prática, considerando as possibilidades do lazer como canal viável de atuação no plano cultural, de modo integrado com a escola. Dessa forma, o lazer poderia contribuir para a elevação do senso comum, numa perspectiva de transformação da realidade social, sempre em conexão com outras esferas de atuação política. A esta alternativa educacional dei o nome de “pedagogia da animação”. (2011, p. 18).

O enfoque desta pedagogia está na criança, no início do processo de escolarização, justificada pela importância da atividade lúdica no processo de socialização (MARCELLINO, 2011). Caberia, então, a essa pedagogia

contribuir para a construção de um novo futuro sim, mas não a busca de um futuro ideal, decorrência e continuidade da situação presente, seguindo a lógica dominante, como guia para a tarefa educacional, mas o próprio questionamento: Que futuro é esse? Quem o determina? Como é determinado? (MARCELLINO, 2011, p.111).

Sobre a educação pelo lazer na escola, Marcellino (2010) afirma que este espaço existe fora dos “dias de lazer na escola” e festas, que normalmente são impostos, constituindo-se em instrumentos de arrecadação de fundos. Diz também que há outros espaços que não sejam o da orientação educacional, em que se constata uma abordagem utilitarista do lazer.

Com isto em vista, o autor defende que “há espaço para o lazer na escola que considere as suas possibilidades de aproveitamento enquanto práticas educativas” (2010, p. 84). Assim, devemos considerar as possibilidades de desenvolvimento pessoal e social que podem ser proporcionados pela educação pelo lazer:

as atividades de lazer favorecem, a par do desenvolvimento pessoal, também o desenvolvimento social, pelo reconhecimento das responsabilidades sociais, a partir do aguçamento da sensibilidade ao nível pessoal, pelo incentivo ao autoaperfeiçoamento, pelas oportunidades de contatos primários e de desenvolvimento de sentimentos de solidariedade. (MARCELLINO, 2010, p. 51).

O autor complementa, dizendo que a educação pelo lazer dar-se-ia em uma perspectiva de educação permanente, buscando o desenvolvimento cultural por meio da animação cultural.

Marcellino acredita que as atividades de lazer são canais possíveis de transformação cultural e moral da sociedade tornando-se “instrumentos de mudança, mas instrumentos que podem ser acionados qualquer que seja a ordem social dominante” (2003, p. 36).

Bruhns procura relacionar o lazer com um tipo de educação, chegando à conclusão de que ele se aproxima de uma forma de educação não formal, porém não significando a ausência das outras formas (formal e informal). Dessa maneira, nota-se uma vinculação entre educação e cultura, na qual aponta “a necessidade, no processo educativo, em considerar a especificidade cultural dos envolvidos” (1997, p. 43).

Camargo acredita que o lazer

é um modelo cultural de prática social que interfere no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Esta é a chamada educação informal, numa sociedade que, não apenas através da escola ou da família, mas também dos seus pontos de encontro, das informações difusas de tevê, jornais, *outdoors*, cinema, bate-papos, se converte numa sociedade educativa. (2006, p. 71).

Salientamos que a educação vai além da escola, tendo um sentido amplo, de formação do homem integral. Assim, acreditamos que o lazer, em seu cunho educativo, pode ser enquadrado em uma educação que abrange a possibilidade de educar ao longo da vida, sendo um processo permanente.

Lembramos que o potencial educativo do lazer, se considerado por meio de valores funcionalistas, caracteriza-se como uma visão superficial de suas possibilidades. Desta maneira,

só tem sentido se falar em aspectos educativos do lazer, ao considerá-lo como um dos campos possíveis de contra-hegemonia. A instrumentalização, mesmo educacional, do tempo disponível das pessoas, em que se busca, ou se deveria buscar, fundamentalmente o prazer, só tem sentido na medida em que possa contribuir para que essas mesmas pessoas tenham mais prazer de viver, sejam menos pressionadas por uma estrutura socioeconômica sufocante, em que uma minoria tem excesso de recursos, de espaço e de tempo, pela exploração da grande maioria, cujo tempo, quando não é desocupado pela incapacidade de o modelo econômico imposto gerar trabalho, é livre – entre aspas. Só tem sentido, na medida em que contribuir para eliminar essas aspas. (MARCELLINO, 2010, p. 54).

Entendemos a escola como um espaço de formação individual e coletiva, tornando-se um local que aperfeiçoa a possibilidade de uma reflexão sobre lazer. Assim, para um bom aproveitamento do período escolar, na questão do “ensino do lazer”, o educador e a escola em geral não devem desconsiderar o aprendizado fora do âmbito escolar, pois não são desvinculáveis.

As escolas contam com grandes possibilidades para o lazer, em termos de espaço, nos vários campos de interesse: quadras, pátios, auditórios, salas, etc. Devem-se considerar, ainda, seus períodos de ociosidade, em férias e fins de semana, e a existência de vínculos com a comunidade próxima. (MARCELLINO, 2008, p. 18).

Porém, o que se verifica no âmbito escolar,

são atividades meramente consumatórias, sem qualquer vinculação com o processo educativo global e desvinculadas entre si. A forma como essa “transmissão de conhecimentos se processa” dá-se por meio de métodos mais dirigidos para o produto, para a perfeição do produto acabado, e não para o processo de produção, de criação – refletindo e alimentando a ideologia dominante. (MARCELLINO, 2010, p. 106).

Considerando os aspectos tempo, espaço e atitude, conclui-se que o lazer trabalhado no horário de aula só pode ser considerado objeto de educação, ou seja, durante a aula, o que se trabalha é a educação para o lazer.

O professor, e frisamos que não só o professor de educação física, deve trabalhar com metodologias que proporcionem um entendimento por parte do aluno sobre o que é lazer, o que está envolvido em seu significado. Com isso, espera-se despertar nos alunos uma consciência crítica sobre os eventos sociais que sempre trazem embutidos os nomes *lazer* e *recreação*.

Tenório e Lopes da Silva compreendem que é fundamental que o professor de educação física realize mediações pedagógicas “no sentido de ressignificação do elemento da cultura esporte e também se preocupar em abarcar todas as formas da chamada cultura corporal e, ao mesmo tempo, contemplar todos os alunos” (2012, p. 7).

Marcellino diz:

Não tenho dúvidas de que a aprendizagem possa se beneficiar de aspectos característicos do lazer, como a espontaneidade na

escolha dos temas e o caráter lúdico como forma de abordagem. Mas nem por isso o trabalho escolar deixará de ser trabalho para se constituir em lazer. (2010, p. 82).

Uma questão levantada pelo mesmo autor é como educar para o lazer conciliando a transmissão do que é desejável (valores, funções, conteúdos) com sua característica de “livre” escolha e expressão. Acreditamos que uma tentativa de responder esta questão esteja na ação do professor, objetivando que os alunos participem diretamente da escolha das diferentes práticas corporais que podem ser vivenciadas na educação física. Desta maneira, as aulas poderiam despertar o interesse dos alunos, motivando sua participação nas atividades.

A educação para o lazer tem como objetivo auxiliar o indivíduo a potencializar seu tempo disponível, aumentando seu senso crítico às práticas de lazer, evitando que este termo tenha como único significado o ócio.

Neste sentido, Tenório e Lopes da Silva acreditam que

há a necessidade de diversificação dos conteúdos trabalhados nas aulas de educação física, explorando diversas práticas corporais, contextualizando os diferentes elementos da cultura corporal de movimento, empreendendo novas formas de vivências do lazer, preparando o educando para que aproveite o tempo disponível das obrigações sociais com qualidade. (2012, p. 8).

Observa-se que ainda há uma carência no conhecimento dos conteúdos do lazer, diminuindo a possibilidade de escolha da atividade a ele relativa. Assim, o processo de educação para o lazer contribui para o aprendizado e o estímulo, possibilitando aos sujeitos a passagem de níveis menos elaborados para níveis mais elaborados, enriquecendo a atividade (MARCELLINO, 2010).

O acesso às variadas práticas corporais é uma maneira de ampliar este conhecimento para que assim haja um maior poder de escolha na vivência de atividades no tempo disponível.

Marcellino, ao abordar a educação para o lazer, considera a necessidade de “difundir seu significado, esclarecer a importância, incentivar a participação e

transmitir informações que tornem possível seu desenvolvimento ou contribuam para aperfeiçoá-lo” (2012, p. 55), ou seja, é transmitir os conhecimentos sobre as possibilidades do lazer para que as pessoas possam vivenciar e escolher o que melhor satisfaça seu interesse. Além disso,

a educação para o lazer pode ser entendida, também, como um instrumento de defesa contra a homogeneização e internacionalização dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa, atenuando seus efeitos, por meio do desenvolvimento do espírito crítico. Além do mais [...] torna possível o desenvolvimento de atividades até com um mínimo de recursos, ou contribui para que os recursos necessários sejam reivindicados, pelos grupos interessados, junto ao poder público. (MARCELLINO, 2012, p. 55).

Acreditamos que a educação para o lazer deva ser um processo contínuo, permanente, desenvolvido por toda a vida; neste sentido incentivamos a escola e a disciplina de educação física como um espaço privilegiado para tal.

Concordamos com Camargo quando diz que, no campo educativo do lazer, é possível exercitar as possibilidades de participação social lúdica:

Seu objetivo é mostrar que o exercício de atividades voluntárias, desinteressadas, prazerosas e liberatórias pode ser o momento para uma abertura a uma vida cultural intensa, diversificada e equilibrada com as obrigações profissionais, familiares, religiosas e políticas. Pode ser, assim, uma educação para o lazer ou através do lazer. (2006, p. 75-76).

Outra questão a ser abordada na educação para o lazer diz respeito às modificações da nossa relação com o tempo e o espaço. O espaço vem se “virtualizando”, proporcionando contato com várias regiões do mundo sem sairmos do lugar. Além disso, a comunicação é instantânea, não há necessidade de espera pela informação. Até mesmo as relações sociais são mediadas por tecnologias, como o computador e o celular.

Algumas práticas de lazer tendem a obedecer a esta lógica, sendo rápidas e instantâneas, valorizando aquele que consegue fazer várias atividades concomitantemente e sem “perda de tempo”. Qualquer outra atividade torna-se monótona e repetitiva.

Assim, passamos por um momento no qual o lazer tem sido visto como um produto, deixando de ser encarado como um direito da sociedade, garantido por lei. A mídia, por sua vez, contribui para essa transformação do lazer em mercadoria, veiculando programações sem conteúdo que não agregam valor à sociedade. Porém, não devemos negar a importância da mídia na divulgação de atividades de lazer; o que se deve questionar é o baixo nível dessas programações (MARCELLINO, 2012).

Assim, o tempo de lazer torna-se um tempo de consumo, reproduzindo as diferenças sociais que existem em nossa sociedade. O lazer como mercadoria não é acessível a todos, apenas à parcela da população que pode pagar por ele.

Neste sentido, sabemos que a indústria cultural cria condições para um consumo desenfreado, reproduzindo conteúdos associados à ideia de padronização. Por este motivo, acreditamos que o desenvolvimento do espírito crítico deva ser estimulado, principalmente na escola.

Tenório e Lopes da Silva acreditam que “oportunizar um conhecimento capaz de fornecer uma visão mais abrangente aos indivíduos, que possa levá-los a contestar a realidade, é uma possibilidade do lazer como objeto de educação” (2012, p. 18).

Oliveira acredita que a educação física exista em função do homem, entendido como um ser individual e social. Além disso,

é cultura no seu sentido mais amplo, fertilizando o campo de manifestações individuais e coletivas. É transmissora de cultura, mas pode ser, acima de tudo, transformadora de cultura. [...] A tecnologia esportiva produz campeões e recordes inacreditáveis, mas em sã consciência – e em *corpore sano* –, não podemos aceitar que essa é a sua missão precípua. (2004, p. 87).

Assim, concordamos com o autor, e acreditamos que a educação física seja um espaço para além da transmissão e transformação de cultura, mas é

também um lugar de produção cultural. É, também, um momento para a discussão de fenômenos que rodeiam as esferas lazer/trabalho/educação como, por exemplo, a mídia, assumindo uma posição crítica diante dela.

Muitas vezes a educação física é entendida como uma disciplina menos importante, se comparada às outras; além disso, a função do professor de educação física é confundida com a de um treinador, por exemplo, que deve descobrir talentos esportivos ou formar equipes para representar a escola em competições (TENÓRIO; LOPES DA SILVA, 2012).

Essa discussão nos remete a Betti, que acredita que a educação física deva

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. (2003, p. 17).

Desta forma, as vivências do lazer e da escola possuem a característica da busca da participação e do desenvolvimento das pessoas, além de serem consideradas um direito de todos. Estas duas áreas estabelecem uma forte relação por meio de seus processos educativos, levantando a importância da educação para o lazer e da escola como um espaço privilegiado para essa aprendizagem.

Assim, é possível ter uma efetiva atuação pedagógica, seja atuando na escola durante as aulas com a educação *para* o lazer, seja nos momentos disponíveis na escola para se realizar a educação *pelo* lazer. Tudo isso sempre embasado pelos valores, ética e pluralidade cultural que tentamos passar para os alunos, respeitando o tempo/espço e a atitude pelos quais a educação pelo e para o lazer acontecerão, enfatizando a possibilidade de escolha das atividades e seu caráter desinteressado e enaltecendo as possibilidades educativas contidas no lazer. Por último, e não menos importante, é preciso lembrar que o descanso e o divertimento são os valores mais comumente associados ao lazer, porém temos o dever de lembrar outra possibilidade, não tão perceptível, que é o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo que ele promove.

Neste momento discutimos as relações entre educação física e lazer, relacionando-os em seus aspectos educativos e de possibilidade de desenvolvimento. Acreditamos que esta discussão seja relevante para esta pesquisa, pois forneceu-nos subsídios para a análise da *Proposta Curricular* e do *Currículo do Estado de São Paulo*, que será abordada no próximo item juntamente com a análise das teses e dissertações.

### 3 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS E OS ESTUDOS

Neste item exploraremos nossa metodologia para uma melhor compreensão do caminho percorrido durante este trabalho. Em seguida, apresentaremos as pesquisas e suas análises quantitativa e qualitativa.

Com o objetivo de contribuir com o debate sobre o lazer na educação física escolar, este trabalho analisou a *Proposta Curricular, o Currículo do Estado de São Paulo* e a produção acadêmica sobre educação física e lazer nos últimos dez anos (2003-2012), apresentando-se como uma pesquisa quantitativa e qualitativa. Minayo afirma que estes dois tipos de pesquisa não se opõem, “ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (1994, p. 22).

A natureza qualitativa, segundo Minayo,

responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode e não deve ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. (1994, p. 21).

Esta pesquisa caracteriza-se também como bibliográfica, tendo como base as ideias de Severino, que a define como sendo:

aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. (2007, p. 122).

Assim, as fontes de pesquisa são os textos já produzidos, nos quais o pesquisador trabalha a partir das contribuições de outros autores. A pesquisa bibliográfica tem por objetivo conhecer as diferentes contribuições científicas disponíveis sobre um determinado tema.

Para a realização deste levantamento, foram consultados livros, dissertações, teses e periódicos. A importância da pesquisa bibliográfica neste trabalho consiste em proporcionar um maior aprofundamento do tema para que seja possível conhecer a situação atual do problema estudado. Além disso, esta pesquisa é imprescindível para que ocorra uma interação a respeito das investigações já realizadas sobre o assunto.

De acordo com Severino (2007), a primeira medida a ser tomada pelo leitor é o estabelecimento de uma unidade de leitura, que pode ser um capítulo, uma seção ou qualquer outra subdivisão. Dessa forma, são determinados limites dentro dos quais ocorrerá a pesquisa.

A leitura dos textos deve ser feita por etapas. Severino (2007) aponta três: análise textual, análise temática e análise interpretativa. A análise textual é a primeira abordagem do texto, uma preparação da leitura. Primeiro, faz-se uma leitura completa, atenta, mas corrida; a finalidade desta primeira etapa é realizar um primeiro contato com o texto. O leitor deve fazer apontamentos sobre dúvidas e posteriormente tentar esclarecê-las. A análise textual pode ser encerrada com uma esquematização do texto, de modo a apresentar uma visão de conjunto da unidade.

A segunda etapa, a análise temática, consiste em compreender a mensagem veiculada pelo texto. Segundo Severino, a análise temática “procura ouvir o autor, apreender, sem intervir nele, o conteúdo de sua mensagem. Praticamente trata-se de fazer ao texto uma série de perguntas cujas respostas fornecem o conteúdo da mensagem” (SEVERINO, 2007, p. 56-57). Ainda segundo o autor, é esta etapa que serve de base para realizar o resumo ou síntese do texto.

A terceira etapa, a análise interpretativa, tem como finalidade a interpretação, uma síntese das ideias e sua compreensão; porém, o autor ressalta que

*Interpretar*, em sentido restrito, é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las

com outras, enfim, é dialogar com o autor. (SEVERINO, 2007, p. 59).

Na primeira fase desta interpretação deve-se situar o pensamento desenvolvido na unidade na esfera mais ampla do pensamento geral do autor e verificar como essas ideias relacionam-se com seu pensamento teórico. A seguir, deve-se situar o autor em um contexto mais amplo da cultura filosófica em geral. Depois disso, busca-se uma compreensão interpretativa do pensamento e explicitam-se os pressupostos, que são ideias nem sempre expressas de forma clara no corpo do texto (SEVERINO, 2007, p. 59-60).

Ao término destas etapas, o leitor deve estar apto a fazer comparações com outros escritos, bem como tomar uma posição crítica sobre o tema.

A pesquisa bibliográfica é completada pela documentação bibliográfica, por meio de fichas de documentação, organizadas de acordo com um critério temático. Faz-se, então, o fichamento do livro, delimitando a área geral e específica em que se situa. A intenção desta etapa é construir um acervo de informações sobre os escritos utilizados para o estudo (SEVERINO, 2007).

Além disso, utilizamos de pesquisa documental para análise dos documentos oficiais de organização curricular do Estado de São Paulo, a *Proposta Curricular* e o *Currículo* do estado referente à disciplina educação física. De acordo com Gil (2002), este tipo de pesquisa difere da bibliográfica na natureza das fontes utilizadas; assim, a pesquisa documental vale-se de materiais que ainda não receberam nenhum trato analítico.

A análise documental deu-se a partir da questão inicial desta dissertação, procurando compreender o que se espera do professor de educação física no trabalho com o lazer em sua disciplina na escola. Optamos por analisar os dois documentos pelo fato de a Proposta, criada em 2008, ter sido o ponto de partida para a uniformização dos conteúdos programáticos das disciplinas em todo o Estado de São Paulo, e o *Currículo*, escrito em 2010, por ser o documento mais recente na questão do direcionamento dos conteúdos a serem abordados nas disciplinas.

A análise destes documentos foi realizada pelo fato de constituírem parte de uma estratégia governamental para determinar o que deve ser abordado nas

aulas de educação física. Deste modo, torna-se uma referência para verificar o que se espera do professor desta disciplina com relação ao lazer nas aulas.

As dissertações e teses analisadas foram selecionadas a partir de consultas aos bancos de dados da produção científica; banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)<sup>2</sup>.

Para definir as teses e dissertações a serem analisadas, foi realizada uma pesquisa com as palavras-chave: “lazer” e “educação física escolar”, de produções entre os anos 2003 e 2012. Escolhemos investigar dez anos de produção para observar se houve crescimento ao longo dos anos, com a preocupação de pesquisar o caráter educativo do lazer em sua relação com a educação física escolar. Observamos durante nossa busca nos bancos de dados, que este tema já vem sendo estudado há algum tempo; encontramos, por exemplo, algumas teses e dissertações que foram publicadas no início dos anos 1990.

Com a pretensão de ampliar as palavras-chave, utilizamos, em uma primeira tentativa de pesquisa, os termos “lúdico” e “cultura”. No entanto, foi identificado nas bases de dados (Capes e BDTD), uma redução do número de pesquisas com esses termos somados ao lazer e educação física escolar; por este motivo optamos somente pelos termos lazer e educação física escolar, que proporcionaram acesso a um maior número de trabalhos.

Para a seleção dos trabalhos foram realizadas, nesta ordem, a leitura do título, do resumo e da pesquisa. Os trabalhos selecionados para fazer parte desta pesquisa deveriam, além de conter as palavras-chave citadas, ter em seu desenvolvimento o tema norteador de nossa investigação.

Ao pesquisar as dissertações e teses, encontramos na BDTD 16 resultados que se enquadravam em nossas condições. Depois de analisados, conforme já explicado, apenas quatro foram selecionados para serem utilizados em nossa pesquisa, sendo três dissertações e uma tese. Na pesquisa realizada na Capes, obtivemos sete resultados, dos quais foram selecionados quatro para a análise a partir das condições especificadas em nossa pesquisa, porém uma das

---

<sup>2</sup> <http://www.capes.gov.br> e <http://bdttd.ibict.br/>

dissertações já havia sido encontrada na pesquisa da BDTD, então foram utilizadas apenas três, sendo todas dissertações.

Depois da identificação das teses e dissertações, foram registrados em uma ficha (Anexo 1) os dados gerais sobre a produção dos trabalhos analisados, possibilitando uma melhor verificação do tema abordado. Para sua elaboração utilizamos como referência as duas fichas elaboradas por Ferreira (2011), que, por sua vez, baseou-se em pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa em Lazer (GPL/CNPq), em sua dissertação de mestrado. Para a identificação das dissertações e teses utilizamos letras, tanto na ficha de dados quanto no corpo de nosso trabalho.

Na análise das pesquisas, procuramos observar qual o conceito de lazer em que os autores basearam-se, que visão dos mesmos sobre educação física, além de observar se as pesquisas esclarecem sobre o que se espera do professor de educação física no trabalho referente ao lazer em sua disciplina na escola.

### **3.1 O LAZER NA PROPOSTA CURRICULAR/CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Neste subitem vamos apresentar a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (PCESP) e o *Currículo do Estado de São Paulo* (Cesp), dois documentos criados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que visaram a uma melhor organização no currículo dos níveis de ensino fundamental (ciclo II e médio). Nessa análise, tivemos a intenção de observar o que se espera do professor de educação física no trabalho referente ao lazer em sua disciplina na escola.

Com a criação desses dois documentos, a PCESP em 2008 e o Cesp em 2010, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo visou contribuir para a formação de uma base de conhecimento que fosse comum a todos os alunos, fazendo com que as escolas realmente funcionassem como uma rede.

Os documentos propõem os princípios orientadores para que a escola seja capacitada a promover algumas competências julgadas necessárias para enfrentar os desafios sociais, culturais e profissionais. Deste modo, as escolas tornam-se aptas a preparar os alunos para a vida em sociedade.

A PCESP vem acompanhada de mais dois documentos. Um deles destina-se às unidades escolares e aos dirigentes e gestores – *Orientações para a Gestão do Currículo na Escola* – e tem a finalidade de apoiar o gestor na execução da PCESP; além disso, procura garantir que o Projeto Pedagógico seja um recurso para assegurar a aprendizagem dos conteúdos previstos no documento. O outro documento é dirigido ao professor e nele são apresentadas situações de aprendizagem que visam orientar o trabalho do profissional ao ensinar os conteúdos de sua disciplina – *Cadernos do Professor*.

A construção da PCESP visa à melhoria da educação básica, pois vivemos um momento em que há uma tendência de democratização do acesso aos níveis educacionais que vai além do ensino obrigatório. Por este motivo, temos mais pessoas estudando e a posse de um diploma de nível superior deixou de ser um diferencial suficiente (SÃO PAULO, 2008).

Assim, a sociedade acabou por valorizar cada vez mais as características cognitivas e afetivas; são alguns exemplos citados pelo documento: a capacidade de resolução de problemas, o trabalho em grupo, a aprendizagem contínua, o cooperativismo. Neste sentido, o diferencial ficou marcado pela qualidade da educação oferecida nas escolas públicas; e então, tornou-se indispensável a “universalização da relevância da aprendizagem” (SÃO PAULO, 2008, p. 10).

esta *Proposta Curricular* tem como princípios centrais: a escola que aprende, o currículo como espaço de cultura, as competências como eixo de aprendizagem, a prioridade da competência de leitura e de escrita, a articulação das competências para aprender e a contextualização do mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2008, p.11).

A PCESP explica esses princípios centrais citados acima, porém não entraremos em tal discussão por não ser nossa intenção explicar o documento em si, mas, sim, entender sua criação e pontuar alguns conteúdos encontrados relativos à disciplina de educação física, como o lazer.

Para a disciplina de educação física, a PCESP centra-se em uma perspectiva cultural:

O enfoque cultural ganhou relevância na educação física, por levar em conta as diferenças manifestas pelos alunos em variados contextos e por pregar a pluralidade de ações. [...] Nesta *Proposta Curricular*, afirma-se que a Educação Física trata da cultura relacionada aos aspectos corporais, que se expressa de diversas formas, dentre as quais os jogos, a ginástica, as danças e as atividades rítmicas, as lutas e os esportes. (SÃO PAULO, 2008, p. 42).

De acordo com o documento, houve uma ascensão da cultura corporal e esportiva, denominada, de maneira mais ampla, cultura corporal de movimento.

Por cultura de movimento entende-se o conjunto de significados/sentidos, símbolos e códigos que se produzem e reproduzem dinamicamente nos jogos, esportes, danças e atividades rítmicas, lutas, ginásticas etc., os quais influenciam, delimitam, dinamizam e/ou constroem o movimento dos sujeitos, base de nosso diálogo expressivo com o mundo e com os outros. (SÃO PAULO, 2008, p. 43).

A PCESP tem um papel norteador para o professor que atua na escola, porém não há evidências de que ele a tenha como referência, já que foi elaborada por pesquisadores da educação física, não ocorrendo a participação de professores que atuam na escola. Podemos dizer que a implantação da PCESP foi autoritária, pois não deu espaço para discussão com o corpo docente; sendo assim, os professores tiveram de aceitá-la sem ler previamente o documento, muito menos participar das decisões para sua construção.

Ainda assim, o documento considera que o que dá sentido ao movimento é o contexto no qual ele ocorre; desvinculado disso, passa a ser analisado biologicamente. Diz ainda que “O que irá definir se uma ação corporal é digna de trato pedagógico pela educação física é a própria consideração e análise desta expressão na dinâmica cultural específica do contexto onde se realiza” (SÃO PAULO, 2008, p. 42).

A PCESP defende que o professor de educação física deve trabalhar com cinco grandes eixos: jogo, esporte, ginástica, luta e atividade rítmica.

As aulas destinadas ao ciclo II (antigas 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries) tratam de evidenciar os significados presentes nas experiências já previamente vivenciadas no ciclo I (antigas 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries).

As atividades de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries devem proporcionar aos alunos experiências que os levem a compreender formas e dinâmicas de jogos mais elaboradas, tornando-os mais capazes de responder efetivamente às situações-problema que os significados/sentidos de sua cultura propõem. (SÃO PAULO, 2008, p. 45).

Para os últimos dois anos do ciclo II, mais precisamente pelo fato de os alunos já terem certo amadurecimento em sua capacidade de absorção e reflexão, os conteúdos devem abordar a contextualização e fundamentação dos grandes eixos citados.

Para o ensino médio, o documento define como objetivos gerais a compreensão do jogo, esporte, ginástica luta e atividades rítmicas como fenômenos socioculturais. Para que isso ocorra, os cinco eixos de conteúdo – jogo, esporte, luta, ginástica e atividade rítmica – devem relacionar-se com alguns eixos temáticos: a) corpo, saúde e beleza; b) contemporaneidade; c) mídias; d) lazer e trabalho.

O primeiro eixo temático – corpo, saúde e beleza – deve tratar das doenças relacionadas ao sedentarismo, dos chamados padrões de beleza corporal, associando-os às práticas alimentares e à prática de exercícios físicos. No eixo contemporaneidade, deve-se abordar a questão das transformações pelas quais nossa sociedade passou e está passando, afetando os relacionamentos e até mesmo o preconceito. Em mídias, o professor deve contemplar a influência que os meios de comunicação exercem sobre seus alunos, explicar os interesses mercadológicos e incentivar a análise crítica de situações impostas pela mídia. No último eixo, lazer e trabalho,

os conteúdos da Educação Física devem ser incorporados pelos alunos como possibilidades de lazer em seu tempo escolar e posterior a ele, de modo autônomo e crítico; além disso, a educação física deve propiciar a compreensão da importância do

controle sobre o próprio esforço físico e o direito ao repouso e lazer no mundo do trabalho. (SÃO PAULO, 2008, p. 47).

Fizemos questão de transcrever este último trecho em razão da frase “como possibilidades de lazer em seu tempo escolar e posterior a ele”, pois acreditamos que no tempo escolar não há possibilidade de ocorrerem atividades de lazer, somente atividades que possam ser reproduzidas no tempo disponível para ele, já que o tempo escolar é considerado uma obrigação. Além disso, o texto sugere que o lazer seja uma compensação ao trabalho, ao esforço físico.

Ao final da Proposta, seguem os cronogramas, por bimestre, dos conteúdos que devem ser abordados na disciplina de educação física. Em tais cronogramas encontramos a palavra “lazer” somente no terceiro e quarto bimestres da terceira série do ensino médio.

Fizemos também a leitura do Cesp (o documento mais recente que direciona os conteúdos escolares), para observar qual foi a mudança de um documento para o outro, porém constatamos que este documento nada mais é que uma cópia, muitas vezes literal, da PCESP. A pequena mudança que pudemos notar está em dois subitens apresentados pelo Cesp: um, sobre a metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos e outro sobre os subsídios para a implantação do currículo proposto.

O primeiro subitem refere-se à articulação entre as disciplinas e as atividades escolares com o que se espera que os alunos aprendam no processo escolar e além dele. Também prevê que as habilidades como “identificar” e “reconhecer” sejam ampliadas para “relacionar” e “analisar”; no ensino médio esperam-se habilidades como “apreciar, elaborar e intervir”, contribuindo para a construção da autonomia e criticidade do aluno.

O segundo subitem trata dos espaços para a aula de educação física para além da quadra, sugerindo que algumas situações de aprendizagem podem ser realizadas em sala de aula, no pátio, na biblioteca, na sala de informática, na sala de vídeo, ou até mesmo em alguns espaços da comunidade local.

Ao final do documento, como na PCESP, seguem os quadros de conteúdos para cada série por bimestre. Existem algumas diferenças entre os dois documentos. Então, pelo fator atualidade, levaremos em conta os quadros apresentados pelo *Currículo do Estado de São Paulo*.

Os quadros que apresentam os conteúdos para cada série são acompanhados por um segundo quadro intitulado “Habilidades”, que traz especificadas as habilidades que se esperam que os alunos desenvolvam a cada bimestre.

Procuramos a palavra “lazer” em todos os quadros de conteúdos e habilidades, e encontramos somente no segundo, terceiro e quarto bimestres da terceira série do ensino médio.

No segundo bimestre ele é colocado como segundo tema, porém a ênfase do professor deve ser em “saúde e trabalho” e as habilidades esperadas são relacionadas com a ginástica laboral: a) identificar reações do próprio corpo diante das demandas ocupacionais; b) reconhecer motivos pelos quais a ginástica laboral contribui para a prevenção de doenças relativas ao trabalho; c) identificar as possibilidades de atividades na ginástica laboral. No terceiro bimestre aparece como segundo tema a ser abordado pelo professor: “O lazer como direito do cidadão e dever do Estado”. As habilidades esperadas são: a) construir argumentos sobre a importância do lazer; b) identificar possibilidades de lazer nas atividades de cultura de movimento; c) identificar diferenças e semelhanças de valores, interesses e recompensas nas situações de lazer e trabalho; d) identificar e reconhecer as dificuldades/facilidades para o acesso ao lazer. No quarto bimestre também aparece como segundo tema: “Espaços, equipamentos e políticas públicas de lazer” e “O lazer na comunidade escolar e em seu entorno: espaços, tempos, interesses e estratégias de intervenção”. As habilidades são: a) identificar as necessidades de lazer na comunidade; b) propor formas de organização do tempo disponível a partir dos interesses e conteúdos do lazer; c) elaborar argumentos para problematizar a ausência de espaços de lazer na comunidade.

Acreditamos que os documentos poderiam ter abordado o lazer em outras séries, pois, partindo de nossa discussão anterior, acreditamos que ele seja para todos e deva ser de conhecimento de todos. Neste caso, o acesso está restrito aos alunos mais velhos, quase adultos, pois na última série do ensino médio os alunos normalmente têm entre 16 e 18 anos. Além disso, não encontramos nos documentos como seria realizado o trabalho dos conteúdos da cultura corporal de movimento em sua relação com o lazer.

Lembramos que nossas considerações baseiam-se nos dois documentos, porém não é nossa intenção verificar como o professor utiliza este material em sala de aula e, sim, observar em que momento e em que situação o professor é orientado a abordar o lazer.

Observamos, então, os conteúdos da educação física, segundo o Cesp e a PCESP, e estes são divididos em esporte, ginástica, luta, atividades rítmicas e jogos. Além disso, para o ensino médio indica-se de que tais conteúdos sejam trabalhados junto aos eixos temáticos corpo, saúde e beleza, contemporaneidade, mídias, lazer e trabalho.

Identificamos nos documentos uma preocupação em considerar a cultura que o aluno já conhece, pois hoje há “necessidade de compreender o fenômeno das *culturas juvenis*, pois tem havido uma dissociação entre a vida (a ‘cultura viva’) e a escola” (SÃO PAULO, 2010, p. 179).

Esta preocupação com a cultura gera um questionamento sobre a organização dos conteúdos programáticos da disciplina de educação física: se há uma preocupação com o “histórico” do aluno em torno das atividades que ele possa já realizar fora da escola, muitas vezes em seu tempo disponível, por que abordar o lazer somente na terceira série do ensino médio?

Concordamos com Tenório e Lopes da Silva quando afirmam que:

Os conteúdos físicos do lazer têm estreita relação com a cultura corporal de movimento, e encontram na disciplina de educação física o espaço privilegiado para seu desenvolvimento. O lazer é um campo interdisciplinar e deveria ser parte do projeto das escolas, envolvendo a participação de todas as disciplinas, levando os educandos a adquirirem atitudes autônomas para além dos muros da escola. (2012, p. 20).

A importância da cultura aos olhos dos documentos transparece na organização dos conteúdos da disciplina. O fato de entendermos o lazer como cultura leva-nos a considerar que todos, de todas as faixas etárias, podem e devem vivenciá-lo. E, para que essa vivência possa ser realizada nos níveis crítico e criativo, acreditamos que seja essencial a educação para o lazer visando,

além do descanso e divertimento, ao desenvolvimento pessoal e social de quem o pratica.

Observamos também a ausência do jogo nos conteúdos programados para o ensino médio, tendo em vista que o espaço privilegiado para a manifestação da ludicidade é na vivência do conteúdo jogo, segundo Marcellino (2011). Sendo assim, o *Currículo* demonstra uma inconformidade com o referencial teórico utilizado no documento, pois desconsidera o elemento lúdico nos conteúdos do ensino médio, talvez por entender que estes alunos estejam mais próximos do mundo do trabalho e, portanto, a vivência das práticas corporais deveria ter uma perspectiva funcionalista.

No próximo subitem abordaremos a análise da produção de conhecimento sobre lazer e educação física escolar.

### **3.2 LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**

Neste subitem apresentaremos um resumo das pesquisas selecionadas para análise.

#### **Pesquisa A**

Dissertação de mestrado em Educação Física intitulada *A prática pedagógica e o ensino de educação física no cotidiano de duas escolas públicas estaduais do bairro Jardim Santo André: entre o texto oficial e o contexto cotidiano*, de autoria de Silvana Esmenia da Dalto Souza, publicada em 2009 e defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SOUZA, 2009).

Esta pesquisa objetivou compreender a especificidade da prática pedagógica em educação física no cotidiano de duas escolas públicas de São Paulo com o intuito de comparar com o que é proposto para esta disciplina na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN).

Para alcançar seus objetivos, foi realizada uma pesquisa nos documentos oficiais para os currículos nacional e do estado, além de observação participante em duas escolas estaduais do bairro Jardim Santo André, situado em um dos bolsões de pobreza da cidade de São Paulo. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis docentes de educação física e aplicados

questionários em duas turmas de 6<sup>a</sup> série do ensino fundamental. O uso de tais ferramentas teve como objetivo observar a relação professor–aluno, o planejamento, os conteúdos, as condições materiais, a prática pedagógica dos professores e o tratamento dado aos conteúdos.

Em análise dos documentos que norteiam o *Currículo*, a autora constatou que a prática da educação física ainda está banalizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva, sendo o principal obstáculo para o alcance de um ensino de melhor qualidade. Porém, ao coletar os dados de sua pesquisa, constatou que a prática pedagógica não se enquadra nessa perspectiva.

Observou que, apesar de os professores renovarem sua prática, o conteúdo desenvolvido com mais frequência ainda é o esporte, o que pode ser explicado pelas condições inadequadas de trabalho e as características socioeconômicas dos estudantes; estes não têm acesso a outros locais para a prática esportiva e do lazer, por isso acabam buscando essa oportunidade nas aulas de educação física.

A autora explica que ocorreu uma “confusão” com a educação física que acontece fora da escola com a que acontece dentro dela. Por este motivo, a educação física escolar ficou aprisionada no paradigma da aptidão física e esportiva, rotulada como uma prática instrumental. Isto se deve ao fato de que o mesmo profissional que atua na escola atua em outras dimensões da educação física, como academias e clubes, onde os objetivos do movimento humano são outros quando comparados aos da escola.

Assim, durante a investigação, a autora propôs-se confrontar as propostas oficiais de currículo com o contexto da prática pedagógica em duas escolas estaduais. Observou que os conteúdos relacionados ao jogo e ao esporte são aceitos com facilidade pelos alunos, porém outros conhecimentos que fazem parte da cultura corporal de movimento deixam de ser vivenciados. A autora conclui que existe um distanciamento entre as práticas pedagógicas e os documentos oficiais, pois o contexto das aulas de educação física reflete as dificuldades internas do espaço escolar e do contexto social do bairro.

## **Pesquisa B**

Dissertação de mestrado em Educação, intitulada *Educação física, lazer e cultura: os sentidos presentes no contexto escolar*, de autoria de Fábio Luís

Martins, publicada em 2010, defendida na Universidade Estadual de Londrina (MARTINS, 2010).

O objetivo desta pesquisa foi interpretar os significados que a professora de educação física e seus alunos produzem nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas e conhecer os sentidos atribuídos à disciplina de educação física, identificando as relações existentes entre a educação física escolar e o lazer.

Para isso, o autor utiliza-se de pesquisa caracterizada como estudo de caso do tipo etnográfico, com foco na relação entre lazer e educação física no âmbito escolar, entendendo os significados transmitidos e como a cultura vem sendo desenvolvida. Utilizou entrevistas, observações, análises do *Currículo*, textos e desenhos para interpretar quais os sentidos presentes nas aulas de educação física em sua relação com o lazer. Analisou, também, o currículo da escola.

A pesquisa foi realizada em uma turma de 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental. A entrevista foi realizada com a professora de educação física e seis alunos da turma citada. Para ampliar as interpretações, o autor pediu aos alunos que desenhassem ou escrevessem o que seria a educação física na escola e como eles gostariam que fosse.

Em virtude de paralisações de aulas, o autor acompanhou sete das quinze aulas previstas, o que foi suficiente para observar três conteúdos curriculares, contribuindo para a exposição das possíveis relações dos conteúdos e objetivos das aulas com o lazer.

O autor acredita que pensar a cultura é essencial ao se realizar pesquisa na escola ou quando desenvolvemos ações nessa esfera, pois a educação está atrelada à cultura e é aprendizagem cultural.

Uma questão que chama a atenção do autor é a exclusão da ludicidade como finalidade da educação escolar. Observou uma busca e valorização pela professora de educação física por sua associação a saberes de ordem técnica e lógica em uma visão naturalista.

Os sentidos atribuídos às aulas que mais se destacaram foram: exercitar o corpo, momento de lazer, aprender jogos, esportes e ginásticas. Apesar de alguns conteúdos relacionarem-se com o lazer, podendo caracterizar uma educação

voltada para ele, nem a professora nem os alunos expressaram isso. Para alguns alunos a própria aula de educação física constitui lazer.

### **Pesquisa C**

Dissertação de mestrado em Ciências da Motricidade, intitulada *Educação física escolar e a educação para o lazer*, de autoria de Glênia Oliveira Bustamante, publicada em 2003 pela Universidade Estadual Paulista (BUSTAMANTE, 2003).

Esta pesquisa trata da educação física escolar e sua interface com a educação para o lazer físico-esportivo, e teve como objetivo 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 relatos das práticas pedagógicas de professores de educação física.

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, sendo caracterizada como qualitativa. Para desenvolvimento da pesquisa realizaram-se oito encontros entre quatro professores de educação física que atuam em escolas públicas e particulares. Além disso, realizou-se uma entrevista individual com os pesquisados um mês após o último encontro. Antes dos encontros foi aplicado um questionário que buscava informações a respeito dos participantes bem como seus pensamentos sobre educação física escolar, lazer, sua formação e as possibilidades da relação entre a educação física escolar e o lazer dos alunos fora da escola.

As práticas pedagógicas dos professores em relação à 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.

Após a análise dos questionários, dos encontros e das entrevistas individuais, a autora chega a quatro contribuições implícitas e explícitas nas reflexões e nos relatos das ações pedagógicas dos professores: o espaço escolar e a organização das aulas; a 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.

A autora observa que, 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, levando à identificação de outros elementos da cultura escolar que conspiram e influenciam a educação para o lazer.

Além disso, dos quatro participantes da pesquisa, apenas um relatou que se preocupava com a educação para o lazer em suas aulas, relatando, inclusive, algumas atividades que já tinha realizado neste sentido. Os demais professores reconhecem que os conteúdos abordados em aula podem ser utilizados no lazer, mas dizem que a educação para o lazer nunca esteve explícita em suas aulas.

A autora acredita que esta pesquisa-ação, focada nas contribuições da educação física escolar para uma educação para o lazer dos alunos, pode ter auxiliado estes professores a explicitarem e ampliarem seus saberes e suas contribuições, mas que, acima de tudo, foram traçados por eles próprios.

Os professores que participaram da pesquisa afirmaram sentir-se satisfeitos em participar, acrescentando que essa experiência possibilitou-lhes conhecer novas pessoas, trocar experiências e refletir sobre suas vidas pessoal e profissional relacionadas à dimensão do lazer.

## **Pesquisa D**

Tese de doutorado em Ciências do Movimento Humano, intitulada *Os sentidos da escola na atualidade: narrativas de docentes e estudantes da rede municipal de ensino de Porto Alegre*, de autoria de Lisandra Oliveira e Silva, publicada em 2012 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (SILVA, 2012).

Esta pesquisa foi orientada pelo seguinte problema: na atualidade, quais sentidos são conferidos à escola e à educação física pelo professorado dessa área de conhecimento e pelos estudantes do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPA)?

A partir disso, a autora propôs os seguintes objetivos: a) compreender os sentidos da escola na atualidade conferidos pelo professorado de educação física da RMEPA; b) compreender os sentidos da escola na atualidade conferidos por estudantes regularmente matriculados no ensino fundamental da RMEPA; c) compreender os sentidos da educação física escolar conferidos pelo professorado

dessa área de conhecimento da RMEPA; d) compreender os sentidos das aulas de educação física conferidos por estudantes regularmente matriculados no ensino fundamental da RMEPA; e) compreender como os sentidos conferidos pelo professorado e pelos estudantes se inter-relacionam no contexto escolar da RMEPA; f) analisar de que modo os processos de mudanças histórico-sociais vividos na atualidade são percebidos por docentes e estudantes da RMEPA, a partir do contexto escolar.

Nesta pesquisa qualitativa, a autora serviu-se de observações, registros em diário de campo, entrevistas e análise de documentos como opções teórico-metodológicas, construindo e aprofundando o problema da pesquisa na perspectiva do professorado e dos estudantes. Para a autora, seu estudo está centrado nos princípios da etnografia e da pesquisa narrativa e prioriza as narrativas dos sujeitos. A partir disso, a autora foi capaz de construir e aprofundar conhecimentos sobre os sentidos da escola a partir da perspectiva dos sujeitos que a constituem cotidianamente, neste caso, sete docentes e doze estudantes.

Durante a pesquisa, a autora solicitou que os docentes e estudantes compartilhassem momentos que considerassem importantes em suas experiências nas aulas de educação física.

A partir das interpretações de suas observações e das narrativas dos pesquisados foi possível construir as seguintes categorias interpretativas: 1) escola e as relações com o conhecimento; 2) escola e educação física; 3) escola e os desafios vividos pelos colaboradores em seu cotidiano na atualidade; 4) escola, mudanças e projetos; 5) pensar o sentido da escola é pensar o sentido da vida.

Os sentidos conferidos à escola pelos estudantes foram considerados em três esferas: a escola como espaço para aprender cada vez mais; a escola que ajuda no futuro; a escola que possibilita escolhas e ajuda em seus projetos de vida. Já as aprendizagens construídas nas aulas de educação física foram: 1) práticas corporais e esportivas; 2) respeito, apoio e superação; 3) momento de liberdade do corpo; 4) saúde e possibilidade de cuidar do corpo; 5) lazer e a construção desse espaço no interior da escola e na comunidade.

Para os docentes, os sentidos conferidos à escola foram diversos, pautados nas experiências e reflexões realizadas a partir de sua prática pedagógica, em seus processos de formação, em suas histórias de vida.

Os pesquisados consideram a escola uma instituição educadora e assistencialista, um local para construção de conhecimento, que possibilita a transformação da sociedade e a formação de estudantes críticos e reflexivos e possibilita o trabalho coletivo e interdisciplinar.

A autora diz ser possível pensar que a educação física escolar vem se tornando componente curricular na escola, sendo percebida como um espaço capaz de insuflar discussões que sugerem uma busca de sentido; espaço esse que já foi preenchido pela atividade física e a prática hegemônica do esporte.

### **Pesquisa E**

Dissertação de mestrado em Educação Física, intitulada *A criança e as manifestações lúdicas de rua e suas relações com a educação física escolar*, de autoria de Hergos Ritor Froes de Couto, publicada em 2008 e defendida na Universidade Metodista de Piracicaba (COUTO, 2008).

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as manifestações lúdicas de crianças de ambos os sexos na faixa etária de 10 a 12 anos nos espaços da rua e da educação física escolar. Para isto foram combinadas as pesquisas bibliográfica e de campo, tendo como objetivo verificar quais são os jogos e brincadeiras mais praticadas nas ruas e se esta vivência lúdica da criança, obtida no espaço físico das ruas por meio dos componentes físico-esportivos do lazer, tem relação com as atividades desenvolvidas na educação física escolar de uma escola estadual da cidade de Guarulhos.

Na pesquisa de campo foram realizadas observações e entrevistas semiestruturadas norteadas por critério de amostragem do tipo não probabilística, intencional, de representatividade e acessibilidade e saturação de dados. O critério de inclusão das crianças foi de serem de ambos os sexos, estarem na faixa etária de 10 a 12 anos, estarem regularmente matriculadas no ensino fundamental ciclo III - 5ª e 6ª séries, e que brincassem nas ruas determinadas pelo pesquisador, a maioria no mesmo bairro onde se localiza a escola, e três ruas de um bairro vizinho.

A pesquisa no espaço da escola possibilitou ao pesquisador observar as aulas de educação física e verificar que a prática da modalidade de futsal é única, não sendo oportunizada nenhuma outra atividade, diferentemente do espaço da rua no qual se encontra uma diversidade maior no número de atividades. As

brincadeiras e os jogos são mais explorados na rua, no que se refere ao envolvimento dos participantes na construção e desenvolvimento das atividades.

A diferença nas ações dos sujeitos nos espaços da escola e da rua também é significativa. Na escola, o futsal é dirigido pelo professor, ou seja, ele apresenta as regras, controla o tempo, escolhe os capitães de cada equipe e separa meninos e meninas. Na rua, as ações dos sujeitos são totalmente ativas, ou seja, as regras são determinadas por aqueles que participam da brincadeira ou do jogo, o tempo também é regulado por eles, e quando não há necessidade de outra equipe entrar, a atividade estende-se sem controle do tempo.

Em relação às brigas, discussões e desentendimentos, o autor afirma que no espaço da escola estas atitudes são coibidas pelo professor, que impede o desenvolvimento de qualquer tipo de discórdia. Já na rua, situações semelhantes são resolvidas pelos próprios participantes. Algumas vezes não passam de pequenos xingamentos; outras vezes há pontapés e empurrões. A maioria dos desentendimentos, no entanto, é logo resolvida pela intervenção dos mais velhos ou dos que representam certa liderança no grupo.

Um fato que chamou a atenção do autor foi a declaração de algumas crianças de que não tinham aprendido nenhuma atividade nas aulas de educação física na escola, acrescentando que a maioria das brincadeiras e jogos praticados é fruto do conhecimento obtido na rua.

O autor entende que no espaço da escola, nas aulas de Educação Física, a cultura popular está sendo pouco explorada, limitando-se ao jogo de futebol e não aproveitando os saberes das crianças obtidos no espaço da rua através das manifestações lúdicas praticadas por elas em um ambiente de prazer, criatividade e interação entre os sexos. Vale ressaltar que muitas das brincadeiras, como “mãe da rua”, “barra-manteiga”, brincadeiras de roda, “amarelinha”, pular corda, entre outras, estão deixando de ser praticadas pelas crianças observadas nesta pesquisa.

## **Pesquisa F**

Dissertação de mestrado em educação física, intitulada *Representações do esporte-da-mídia na cultura lúdica de crianças*, de autoria de Mariana Mendonça Lisbôa, publicada em 2007 e defendida na Universidade Federal de Santa Catarina (LISBÔA, 2007).

Esta pesquisa objetivou identificar e compreender as representações sociais do esporte-da-mídia na cultura lúdica das crianças e suas possíveis transformações quando tematizadas na educação física escolar. Para isso, a autora realizou uma pesquisa-ação, orientada pela perspectiva da mediação escolar dentro do processo comunicacional, com uma turma da 2ª série do ensino fundamental de uma escola pública de Florianópolis.

A atual vida cotidiana, na esteira da globalização econômica e da mundialização da cultura, passa por um processo em que os meios de comunicação de massa e as novas tecnologias tornaram-se elementos constituintes importantes para compreensão da realidade e das transformações que se colocam na dinâmica social. Nesse sentido, a televisão, em especial, configura-se um importante e poderoso meio de produção e veiculação de conhecimentos que vêm se “naturalizando” como membro efetivo das famílias brasileiras, sendo o esporte um dos parceiros preferenciais de sua espetacularização. Assim, todos os dias, milhares de crianças chegam à escola com uma bagagem da televivência esportiva; mas será que elas compreendem as características fundantes do esporte-da-mídia? Que representações elas constroem através dessa mediação do esporte pela TV? É possível que a escola aja como mediação institucional desta cultura midiática, por meio da problematização do esporte-da-mídia nas aulas de educação física? Essas foram algumas perguntas que nortearam a pesquisa.

Segundo a pesquisadora, foi possível observar que, quando estimulados, os alunos conseguem narrar a dimensão do esporte tele-espetáculo, percebendo os elementos e recursos utilizados em sua veiculação. Contudo, afirmar que todos os interesses e dinâmicas são compreendidos ou descortinados pelas crianças é simplificar esta questão que, para muitos telespectadores (independentemente de idade), ainda carece de maiores esclarecimentos, o que não foi diferente para a turma.

Neste contexto, as representações do esporte-da-mídia em que se privilegia a competitividade, o individualismo, a obediência às regras, a mercadorização, envoltas em um discurso “positivo-funcional” do fenômeno esportivo, compartilham na cultura lúdica das crianças com sentidos/significados de resistência e contradição, fruto de suas ressignificações e interpretações infantis que ocorrem na ação concreta das crianças e em suas condições sociais.

A autora conclui que, ante o esporte-da-mídia, é fundamental e possível que a escola, por meio de uma tematização problematizadora, procure nestes férteis espaços de discussão social contribuir para o fortalecimento da recepção crítica dos diferentes assuntos propostos; caso contrário, a simples celebração acrítica, ou negação dessas temáticas, servirá a perspectivas de reprodução de muitos discursos e representações colocados pela mídia esportiva.

### **Pesquisa G**

Dissertação de mestrado em educação física intitulada *À escola com alegria. A importância da incorporação do componente lúdico no cotidiano da escola*, de autoria de Ivan Antônio de Freitas, publicada em 2004 e defendida na Universidade Metodista de Piracicaba (FREITAS, 2004).

Esta pesquisa fala sobre a importância das atividades lúdicas e sobre a necessidade de sua incorporação no cotidiano da escola de modo a fazê-la uma continuação natural da vida familiar e social com a eficácia que se espera de seus propósitos específicos.

O autor procurou destacar conceitos de educação física, jogo, recreação, lazer, educação e escola, buscando oferecer elos que os unam em função da “educação escolar”. Além disso, interpretou a história da civilização humana no que concerne ao lazer e à educação, com ênfase na educação brasileira e na educação física e seus desempenhos hoje, considerando seus méritos, princípios, objetivos e dificuldades aparentes. /apresentou também reflexões que levaram à interpretação desses aspectos, com respectiva superação possível dos problemas, em benefício das virtudes que nelas há e daquilo que pode ser inserido no meio pedagógico como contribuição.

Desta forma, seus objetivos foram:

- pesquisar sobre a importância e a influência da atividade lúdica na história e na cultura da humanidade;
- desenvolver trabalho que viabilize a incorporação do elemento lúdico nos vários componentes curriculares, de modo a contribuir com a qualidade da educação escolar;
- contribuir para que a “alegria de estudar e de aprender” estenda-se à “alegria de viver”;

- despertar nos professores a consciência da necessidade da adoção de metodologias didáticas que favoreçam a “fixação” do conhecimento e estimulem maior eficácia do processo ensino-aprendizagem;
- tornar a escola mais agradável, mais alegre e mais atraente e, assim, mais objetiva.

Para isso, efetuou pesquisa bibliográfica procurando autores que abordassem o tema, em especial sobre a importância do lúdico na vida do ser humano e sua inserção na escola como componente indispensável do processo ensino-aprendizagem. Dividiu o trabalho em três capítulos: O componente lúdico da cultura; O cotidiano da escola; A importância da incorporação do componente lúdico no cotidiano da escola.

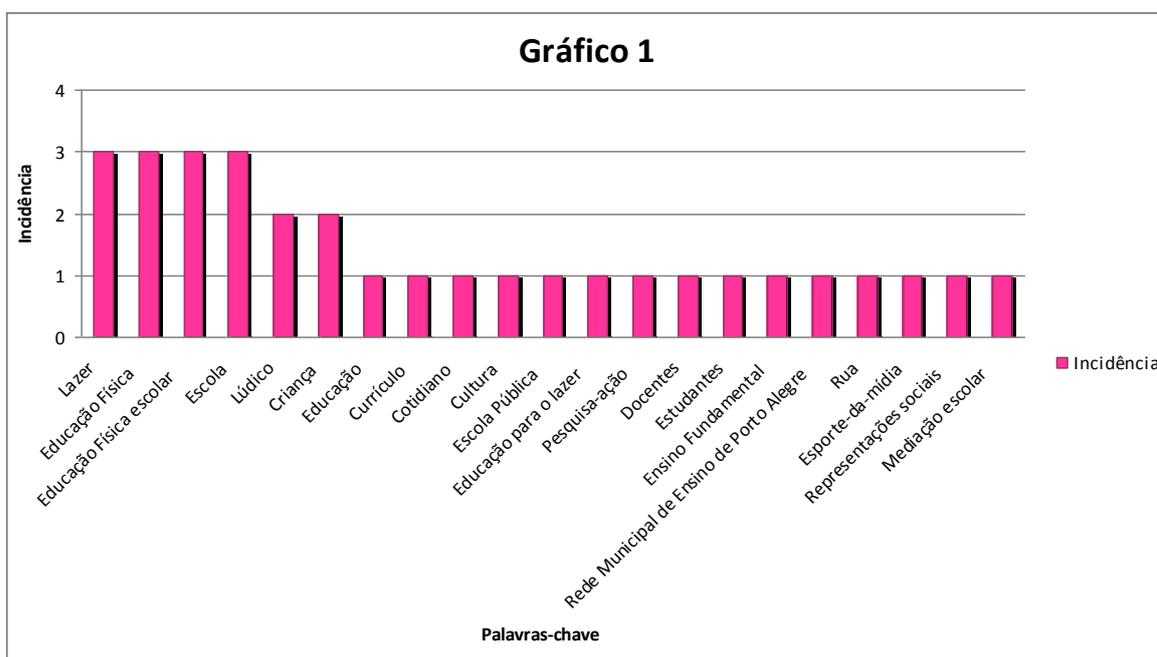
Depois de apresentar suas considerações, o autor acredita que haverá mudanças na educação. E complementa dizendo que o ser humano tem ligações íntimas com o lúdico e dele parece ser dependente para o que poderíamos chamar de qualidade de vida. Paralelamente, afirma que a escola, do modo como está, não satisfaz a expectativa da sociedade e nem ao menos justifica sua instituição e os investimentos que recebe e, portanto, a inserção das atividades lúdicas na escola pode ser a solução de grande parte dos problemas que hoje a afligem.

### **3.3 ANÁLISE QUANTITATIVA**

O estudo das teses e dissertações produzidas nos últimos dez anos mostrou-nos um grande número de produções relacionadas ao lazer, porém, quando adicionamos as duas palavras-chave que utilizamos para a pesquisa, essa produção diminuiu, visto o número de dissertações e teses que utilizamos em nossa análise. Acreditamos, porém, que a produção sobre este assunto vem crescendo e observamos trabalhos datados da década de 1990 que já se preocupavam com o lazer em seu duplo aspecto educativo.

Considerando-se que nossa busca concentrou-se em um período de dez anos, notamos que não houve ao menos uma produção publicada por ano neste tema. Observa-se, porém, o crescimento das publicações nos últimos cinco anos, sendo que, das sete pesquisas utilizadas deste trabalho, quatro ocorreram em um período de cinco anos (2008, 2009, 2010 e 2012), uma em 2007, e duas do início dos anos 2000 (2003 e 2004).

Em relação à incidência das palavras-chave, notamos que o termo “lazer” foi utilizado em apenas três dos sete trabalhos analisados. As palavras “educação física”, “educação física escolar” e “escola” também aparecem em três trabalhos, não necessariamente nos mesmos. Outras duas palavras recorrentes foram “lúdico” e “criança”, em dois trabalhos, sendo que em um deles a palavra utilizada é “crianças”, porém consideramos que em uma busca por “criança” esta também seria encontrada. Outras palavras-chave foram utilizadas, como podemos observar no Gráfico 1.



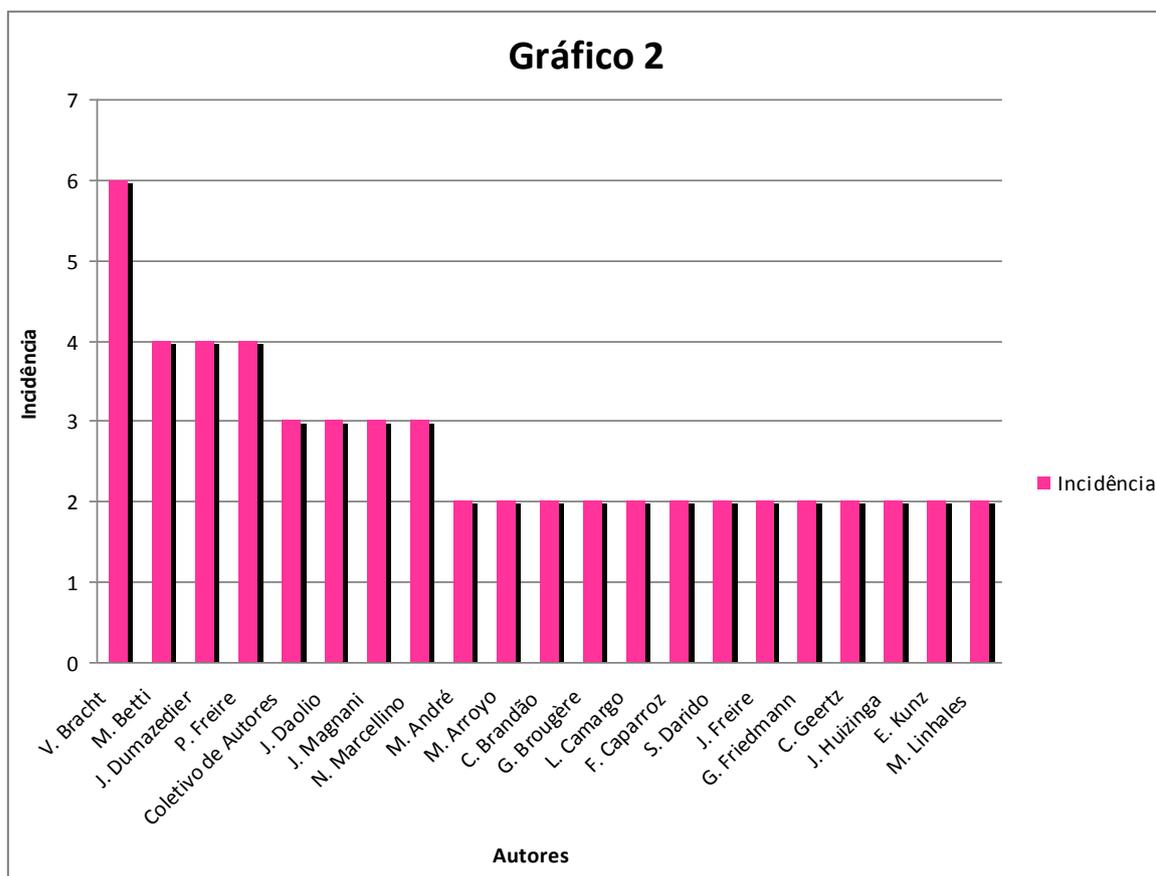
**Gráfico 1 - Incidência das palavras-chave**

Quanto às regiões do País, observamos que todos os trabalhos que se enquadraram em nossa pesquisa são da Região Sul, com três pesquisas, e da Região Sudeste, com quatro. Acreditamos que esta situação dê-se pelo fato de essas regiões concentrarem a maior parte da riqueza do país, o que pode refletir em maiores universidades e melhores condições de pesquisa.

Esta concentração, porém, pode acarretar situações negativas no que concerne à ampliação dos estudos sobre o lazer e seu duplo aspecto educativo na educação física escolar.

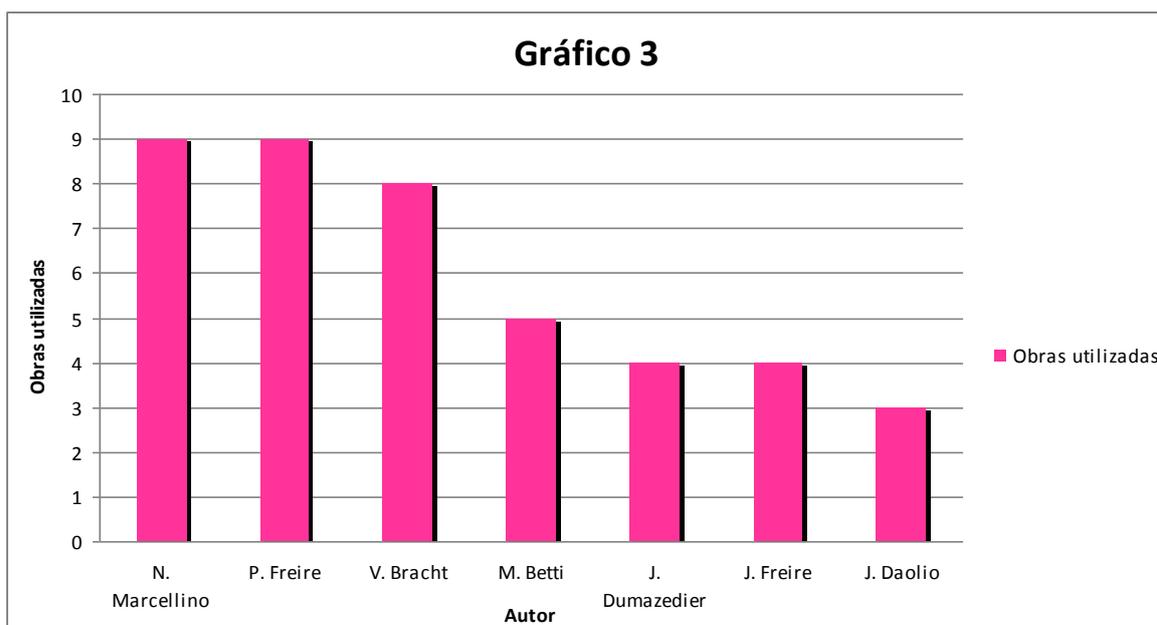
Com relação ao referencial teórico das pesquisas, observamos que seis delas utilizam como referência o autor Valter Bracht. Os autores Mauro Betti, Jofre

Dumazedier e Paulo Freire aparecem citados em quatro trabalhos; o coletivo de autores, Jocimar Daolio, José G. C. Magnani e Nelson C. Marcellino são citados em três pesquisas. Há ainda alguns autores em comum entre os trabalhos, mostrados no Gráfico 2.



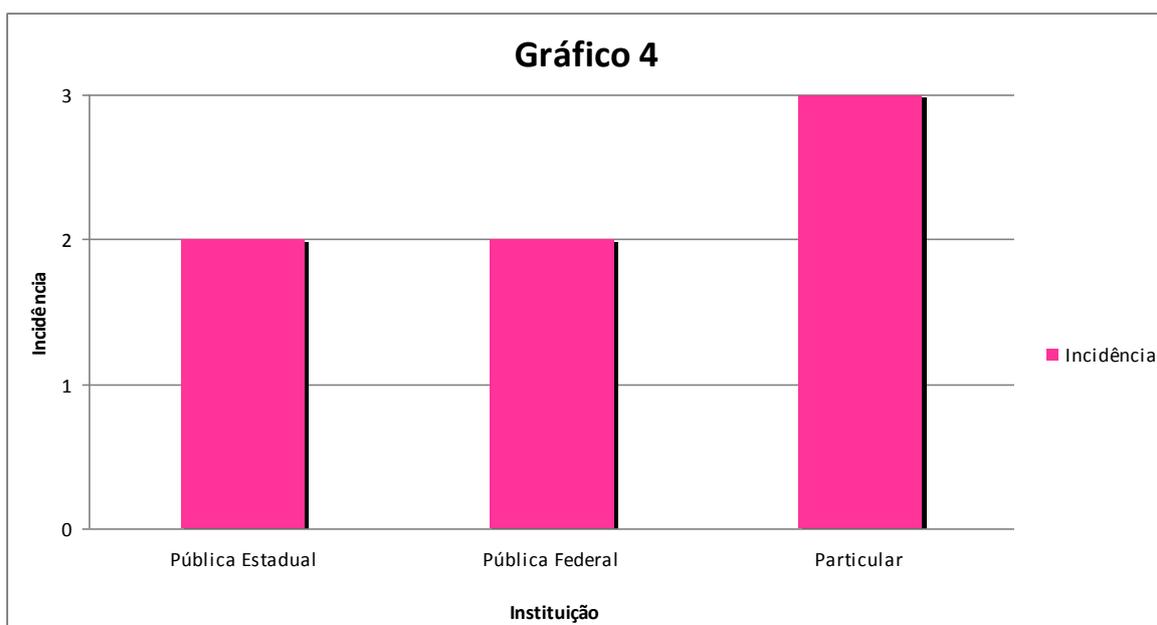
**Gráfico 2 - Autores mais citados nas pesquisas**

Quanto ao número de obras dos autores mais citados, entre livros, artigos, capítulos de livros e outros, observamos que Paulo Freire e Nelson C. Marcellino aparecem como os autores com maior número de obras utilizadas nos trabalhos, com nove cada um. Valter Bracht os segue com oito obras e Mauro Betti, com cinco. Outros autores também tiveram um número significativo de obras utilizadas, como pode ser observado no Gráfico 3.



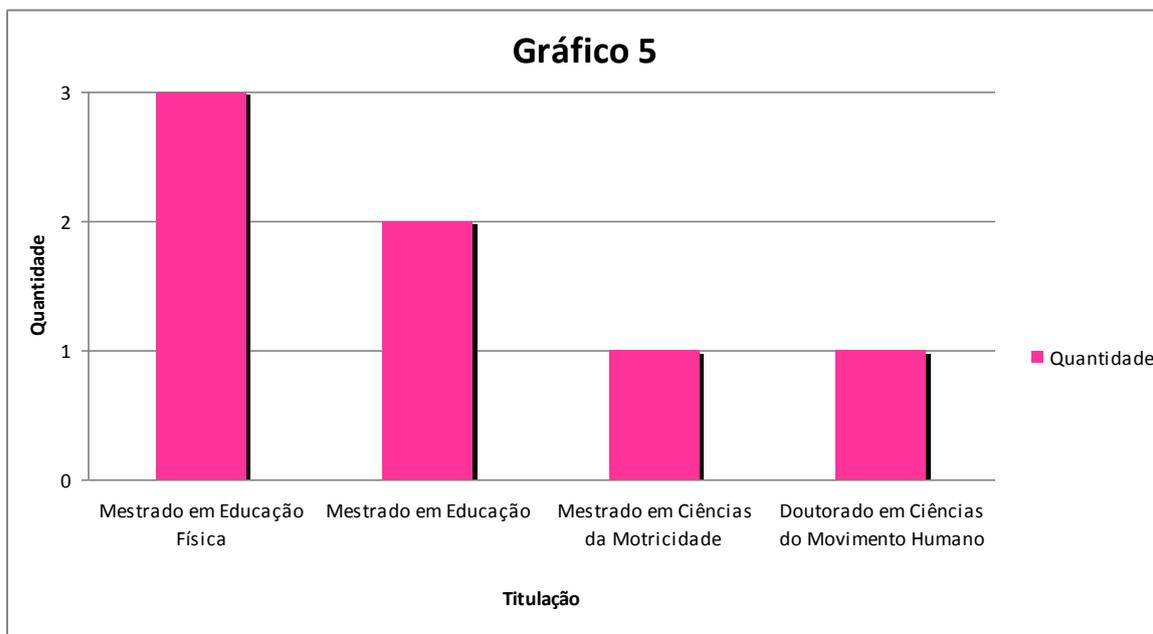
**Gráfico 3 - Número de obras utilizadas dos autores mais citados**

Observamos as instituições nas quais as dissertações e teses foram realizadas e constatamos que quatro delas são universidades públicas, sendo duas estaduais e duas federais. As outras três pesquisas foram defendidas em universidades particulares, sendo que duas delas na mesma instituição, como aponta o Gráfico 4.



**Gráfico 4 - Instituição dos pesquisadores**

Analizamos também a titulação que os pesquisadores buscaram com os trabalhos, sendo que dos sete analisados, apenas três são titulados como mestres em Educação Física, e dois como mestres em Educação, como observamos no Gráfico 5.



**Gráfico 5 - Titulação alcançada pelos pesquisadores**

A análise do gráfico evidencia que necessitamos de mais pesquisas que envolvam esta temática na área de educação física, pois acreditamos que esta seja uma área importante no que concerne ao aspecto educativo do lazer. Por outro lado, a análise das pesquisas evidencia uma característica relevante do lazer – a interdisciplinaridade –, sendo que este campo de atuação pode contar com a participação de sujeitos com diferentes formações.

### **3.4 ANÁLISE QUALITATIVA**

Diante dos dados e discussões analisados neste trabalho, acreditamos que ainda necessitamos de mais produções sobre a temática que nos propusemos estudar, considerando que esta tem uma grande amplitude de possibilidades para pesquisas e discussões.

Sobre as metodologias utilizadas nas pesquisas, observamos que duas caracterizam-se como pesquisa-ação (C e F) e duas contam com observação participante (A e D), sendo que a pesquisa D, segundo a autora, está centrada

nos princípios da etnografia e da narrativa, assim como a pesquisa B, que se caracteriza como um estudo de caso do tipo etnográfico. A pesquisa E lançou mão de pesquisa de campo, realizando observações e entrevistas; e a pesquisa G caracteriza-se como bibliográfica.

A maioria dos estudos analisados aqui não aborda explicitamente a educação para o lazer na disciplina de educação física, exceto as pesquisas B, C e E, porém observamos que todas demonstram preocupação com o caráter do desenvolvimento pessoal e social inserido na escola, na disciplina de educação física e no lazer, apesar de possuírem objetivos diferentes.

Com relação ao foco das pesquisas analisadas, observamos que a pesquisa A tem seu foco de estudo na prática pedagógica dos professores de educação física em relação ao que é desenvolvido na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. A pesquisa B enfoca os significados e sentidos atribuídos às aulas de educação física para identificar sua relação com o lazer; já a pesquisa C procurou contribuições da educação física escolar em relação à educação para o lazer. Na pesquisa D observamos que o foco está atrelado aos sentidos atribuídos à escola e à educação física pelos estudantes e docentes. A pesquisa E foca as relações das práticas corporais realizadas na escola com as vivenciadas no lazer; a pesquisa F trata das representações sociais do esporte-da-mídia<sup>3</sup> na cultura lúdica de crianças e suas possíveis transformações quando tematizadas nas aulas de educação física. Por último, a pesquisa G discute a necessidade da incorporação de atividades lúdicas no cotidiano da escola.

Assim, podemos ver que todos os trabalhos pesquisados preocupam-se em ressaltar as possibilidades de desenvolvimento de um ser humano integral, seja partindo dos sentidos atribuídos à escola, da inserção do componente lúdico nas aulas, ou mesmo pela preocupação com uma ação que eduque para o lazer, como podemos ver nos trechos abaixo:

[Pesquisa A] A finalidade última das ações pedagógicas, quer no âmbito da prática ou da pesquisa, toma como princípio a

---

<sup>3</sup> A expressão “esporte-da-mídia” é entendida, nesta pesquisa, como o esporte reproduzido pela mídia. Este assunto é abordado em Betti (2001).

intencionalidade da ação educativa e o bom desenvolvimento humano. (SOUZA, 2009, p. 26).

[Pesquisa B] Ter o lazer como objeto de educação crítica é possibilidade de compreendermos esta esfera da vida para além de seus valores funcionalistas e, sim, como possibilidade de produção cultural. A educação escolar seria responsável por questionar, desnaturalizar e desestabilizar as vivências de lazer em suas inter-relações com a sociedade, tornando-se fator de emancipação dos sujeitos. (MARTINS, 2010, p. 9).

[Pesquisa C] 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. [...] 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. (BUSTAMANTE, 2003, p. 10-11).

[Pesquisa F] todo este contexto de sentidos/significados expressos pelas crianças também pode apresentar as heranças e raízes de uma Educação Física escolar a-crítica que não reconhece as relações do fenômeno esportivo com todo o contexto sócio-econômico-político e cultural e que, portanto, educou/educa avós, pais, filhos de uma sociedade reforçando alguns desses valores e concepções. Como uma mediação institucional muito importante dentro do processo comunicacional estabelecido pela mídia/TV, a escola possui um significativo papel dentro das possibilidades de esclarecimento e emancipação dos sujeitos (crianças e jovens) e de suas culturas esportivas. (LISBÔA, 2007, p. 106-107).

A pesquisa F tem sua preocupação centrada na cultura esportiva difundida pela mídia e no papel da educação física escolar como espaço para tematização

e discussão acerca da veiculação deste esporte. Assim, acreditamos que, mesmo não sendo expresso diretamente, este trabalho trata da educação para o lazer, pois em nossas considerações o “assistir televisão”, seja qual for o programa, também pode ser lazer. Desta forma, a autora defende a necessidade de uma educação para a mídia, esportiva neste caso, que ousamos comparar com nossa preocupação com a educação para o lazer; assim, podemos considerar que estão interligadas pelo fato de a mídia e o lazer serem práticas culturais e poderem estar presentes no contexto escolar.

Observamos que a pesquisa C também expressa preocupação quanto às programações veiculadas na televisão:

[Pesquisa C] 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. (BUSTAMANTE, 2003, p. 19).

A pesquisa E, versando sobre a criança e a brincadeira, acredita que a tecnologia e a mídia também são responsáveis pela perda de algumas brincadeiras:

[Pesquisa E] No entanto, houve transformações do brincar no decorrer do século XX [...] No âmbito familiar, o significativo espaço tomado pela televisão no cotidiano infantil, ou por outras atividades extracurriculares, traz subjacentes aspectos relevantes na redução do interesse para a brincadeira. Aliados a esses fatores estão: o crescimento da indústria de brinquedos, [...] e, acirrado pela propaganda, o aumento do consumo de brinquedos industrializados no mundo infantil [...] Todas essas perdas, aliadas à conseqüente diminuição do contato das crianças com jogos, brincadeiras e brinquedos tradicionais, trazem, em sua

substituição, um aumento no consumo de equipamentos de alta tecnologia: videogames, computadores, televisores e brinquedos de controle remoto. (COUTO, 2008, p. 26-27).

Além disso, o autor da pesquisa E acredita que simultaneamente ao crescimento do consumo da internet e de tecnologias em geral, o lazer do “brincar na rua”, pelo qual são propiciadas as inter-relações entre as pessoas, neste caso, entre as crianças, acaba se perdendo:

[Pesquisa E] Entende-se que no universo eletrônico, da tecnologia em geral, as atividades particularmente estimulam a prática individual e o entretenimento consumista, enquanto as brincadeiras e jogos de rua pertencentes à cultura popular necessitam da sociabilidade, da convivência de uma comunidade e de seus símbolos. (COUTO, 2008, p. 27).

Observamos também a visão dos autores sobre a educação física:

[Pesquisa A] Compreendemos a Educação Física como uma prática social, que mantém a sua especificidade no trato pedagógico com o movimento humano; ela tanto pode ser uma prática científica que se caracteriza como área de conhecimento, como uma prática de intervenção, que se realiza dentro e fora da instituição escolar, porém com objetivos educativos diferenciados. (SOUZA, 2009, p. 25-26).

[Pesquisa C] 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. (BUSTAMANTE, 2003, p. 10).

[Pesquisa B] Visando uma Educação Física que possa contemplar toda a composição de seu objeto de estudo, a vertente cultural é uma forma de agir nesta perspectiva. Pela cultura, por sua característica *inter* e *transdisciplinar*, é propiciada uma maneira de se abordar a realidade mais globalmente em suas inúmeras relações [...] Focaremos a Educação Física como responsável pelo trato pedagógico de uma parcela da cultura denominada de *cultura corporal de movimento*. (MARTINS, 2009, p. 65).

Nas pesquisas em que encontramos a definição de lazer, observamos que todos os autores preocupam-se em ressaltar a necessidade do espírito crítico e criativo, aproximando-se das considerações feitas por Marcellino (2010). A pesquisa B apresenta algumas discussões utilizando obras do professor Nelson C. Marcellino (1995, 2002), como a importância dos aspectos tempo e atitude, criticidade e criatividade, entre outras, e tem seu conceito de lazer apoiado em Werneck (2003); além disso, o autor da pesquisa B entende o lazer

[Pesquisa B] como dimensão cultural, como produção humana de ressignificação constante, e não somente como uma parcela de tempo ou como uma coisa ou mercadoria. (MARTINS, 2010, p. 45).

Na pesquisa C, a autora faz uma discussão sobre o lazer, deixando clara sua opção por utilizar em seu trabalho o mesmo conceito que adotamos nesta dissertação, o de Marcellino (2010).

A pesquisa E apresenta quatro conceitos de lazer, não deixando explícito em qual deles o autor embasa-se para sua discussão. Porém, ao final da leitura do trabalho, observamos que ele propõe argumentos que, em grande maioria, são embasados pelas considerações de Marcellino (2010).

[Pesquisa E] O lazer é um elemento que possibilita às pessoas – no caso desta pesquisa, às crianças – diversas vivências em um ambiente de ludicidade e de experiências da cultura, entendida em seu sentido mais amplo, envolvidas em um ambiente de liberdade com disponibilidade de tempo. (COUTO, 2008, p. 20).

Quisemos observar se as pesquisas posicionam-se sobre nosso tema norteador: o que se espera do professor de educação física no trabalho com o tema lazer em sua disciplina na escola?

Na pesquisa A, em seu desenvolvimento, notamos que nas duas escolas observadas pela pesquisadora, o conteúdo mais desenvolvido é o esporte, deixando de lado outras práticas corporais possíveis de serem realizadas nesse ambiente. A autora acredita que essa condição possa ser explicada pela má condição de trabalho dos professores, além da condição socioeconômica dos alunos que, por não terem acesso a locais para as práticas esportivas e de lazer, buscam essas vivências nas aulas de educação física. Apesar de não explicitar sua opinião sobre o papel do professor no que concerne ao lazer, observamos que a autora acredita que a educação física tenha o papel de proporcionar diferentes práticas corporais.

Na pesquisa B, encontramos uma maior afirmação do potencial educativo do lazer; o autor observa que a educação física tem conteúdos que também estão presentes no lazer, como jogo, esporte, ginástica, e este ensino caracteriza uma educação para o lazer. O autor constata, porém, que nem a professora nem os alunos realizam esta educação para o lazer de maneira consciente; constatou que os alunos acreditam que as aulas de educação física constituem seu momento de lazer, o que demonstra que, mesmo a professora trabalhando práticas corporais diferenciadas, os alunos não têm acesso a esse conhecimento de maneira sistematizada.

[Pesquisa B] Parte das aulas, mesmo sem a consciência da professora e dos alunos, constitui-se como voltadas para o Lazer. Tem seus temas oriundos do Lazer, recebem seu trato pedagógico e, provavelmente, fará com que os alunos vivam seus lazeres de forma diferente. (MARTINS, 2010, p. 75).

A autora da pesquisa C acredita que o professor de educação física possa contribuir para a educação para o lazer; além disso, defende que esta educação deva ocorrer em uma compreensão de escola como um espaço de vivência e convivência, de produção e reprodução de cultura, e não com concepções fundamentadas somente no viés biológico.

[Pesquisa C] 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 [...] 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. (BUSTAMANTE, 2003, p. 34).

A pesquisa D não faz menção direta à educação para o lazer, por isso também não aborda o papel do professor de educação física nesse cenário; porém, como já dissemos, apresenta a preocupação em evidenciar o desenvolvimento pessoal e social que pode estar presente nas aulas desta disciplina.

O autor da pesquisa E constatou em suas observações que as manifestações lúdicas mais praticadas pelas crianças na rua são o vôlei, o futebol, o esconde-esconde e o pega-pega. Já na escola observada, notou apenas a prática do futebol. Isso demonstra que as aulas de educação física nesta escola não estão atendendo às necessidades de movimento dos alunos, pois eles buscam outras práticas corporais somente em seus momentos de lazer na rua. Essa pesquisa sugere que não há uma preocupação em se demonstrar a educação para o lazer nesta escola.

Na pesquisa F, a autora, procurando discutir sobre as representações do esporte-da-mídia na cultura lúdica de crianças, aponta que o professor pode, sim,

assumir um papel de mediador nas questões do lazer. A autora trata da mídia e de sua influência sobre as crianças e como consideramos que o “assistir TV” possa constituir-se em lazer; assumimos que o papel educativo do professor em relação às mídias pode ser ampliado para o lazer em todos os seus conteúdos.

O autor da pesquisa G defende a inserção do lúdico nas escolas, pois acredita que os professores teriam um melhor resultado se apostassem na educação com alegria e felicidade, gerando nos alunos a satisfação em aprender. Mesmo não abordando diretamente a educação para o lazer, podemos observar que o autor, ao defender a inserção do lúdico nas aulas, tenta aproximar a educação formal a uma educação pelo lazer, não em sua forma literal, pois entendemos que trabalho escolar não é lazer, mas em seu sentido de desenvolvimento de um ser humano integral.

Acreditamos que, de todas as teses e dissertações analisadas aqui, a que mais se aproxima da temática proposta por este trabalho é a pesquisa C, porém confiamos que todas elas possuem em seu desenrolar a característica de buscar teorias que sustentem a necessidade de crescimento e desenvolvimento pessoal e emancipação dos sujeitos, seja na escola, na educação física ou no lazer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs como objetivo analisar o *Currículo do Estado de São Paulo* e a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* para a disciplina de educação física, visando compreender qual o trato destinado ao lazer nestes documentos. Buscamos também pesquisar quantitativa e qualitativamente o que se tem produzido em âmbito acadêmico no Brasil sobre lazer e educação física escolar, procurando possíveis relações e diferenças com o que mostram os documentos oficiais do Estado. A partir disso, discutimos o lazer em seu aspecto educativo e sua inserção na escola.

Enfatizamos em nossa discussão que o lazer não se restringe a proporcionar o descanso e o divertimento presentes na maioria de suas atividades. Nele encontramos a possibilidade de desenvolvimento pessoal e social, gerando nas pessoas uma visão mais crítica de sociedade, contribuindo para o exercício da cidadania.

Observamos, então, que, na questão do desenvolvimento oportunizado pelo lazer, é possível fazer uma aproximação com a educação física escolar, pois esta também pode constituir-se em um tempo no qual as pessoas envolvidas busquem esse desenvolvimento e possam dialogar com o mundo, contestando a realidade em que vivem e buscando novas formas de transformação da sociedade.

Desta forma, a educação física, como disciplina inserida no contexto escolar, pode constituir um canal para a discussão do lazer em seus aspectos educativos e de desenvolvimento pessoal e social. Além disso, proporciona a experiência de diferentes práticas corporais que podem ser realizadas no lazer, pois, para que as atividades de lazer ocorram de modo a trabalhar a consciência crítica, é necessário que elas sejam conhecidas pelas pessoas para que elas possam ter a opção de escolha, além da oportunidade de vivenciar todos os seus conteúdos.

Sendo assim, há uma preocupação com o papel educativo que as práticas de lazer podem proporcionar e com o que a educação física escolar pode ensinar

sobre lazer, tendo como pano de fundo, nas duas situações, o desenvolvimento pessoal e social que podem ser proporcionados por esta vivência.

Pela educação para o lazer é possível que os professores, ao abordarem esta questão, auxiliem na melhoria do lazer dos alunos, mostrando a importância desse direito historicamente adquirido, proporcionando subsídios para que passem de uma vivência passiva e conformista para uma vivência ativa, com criticidade e criatividade.

Neste sentido, a educação para o lazer nas aulas de educação física pode constituir uma importante ferramenta que estimule o desenvolvimento das pessoas em suas práticas de lazer.

Porém, na análise dos documentos que organizam os conteúdos programáticos das escolas estaduais do Estado de São Paulo, observamos que os professores são guiados a uma abordagem superficial do lazer, e somente nos três últimos bimestres da terceira série do ensino médio é que ele é inserido como eixo temático, fato que vai contra nosso entendimento sobre esse assunto, que deve ser proporcionado a todos, de qualquer idade.

Além disso, os documentos mostraram um entendimento do lazer que se relaciona somente com o trabalho, esquecendo-se das possibilidades de relações que este possui com as variadas esferas da vida.

A partir de nossa discussão, deixamos claro que acreditamos em um lazer em que seja considerada a relação com as demais esferas da vida, como a educação e o trabalho, sendo que em seu entendimento parcial, como no caso dos documentos, ele é considerado, em muitas ocasiões, oposição ao trabalho, aproximando-se da concepção funcionalista abordada neste texto.

Lembramos que nossas considerações tiveram a intenção de observar em que momento o professor de educação física é orientado a abordar o lazer em sala de aula, e não a de verificar se ou como ele utiliza esse material, sendo que esta pode ser levantada como outra possibilidade de pesquisa.

Desta forma, identificamos nos documentos certa preocupação em versar sobre a importância do lazer, bem como sobre espaços e políticas públicas. Acreditamos, porém, que esta visão ainda é superficial, incompleta e tardia.

Outra questão não apontada nos documentos diz respeito à multidisciplinaridade do lazer, mencionada em nossa discussão sobre o tema.

Além disso, o lazer parece ser um ponto isolado na própria disciplina de educação física, pois não há, aparentemente, conexão com seus demais conteúdos.

Já a pesquisa da produção acadêmica no Brasil nos últimos dez anos sobre lazer e educação física escolar mostrou-nos um número menor de trabalhos do que esperávamos. Notamos que são muitas as publicações que envolvem o tema, porém quando associados à educação física escolar, diminuem consideravelmente.

Em todos os trabalhos analisados, observamos a constante preocupação em expor os valores educativos da escola, do lazer e da educação física escolar. Estes estavam sempre associados ao desenvolvimento integral dos sujeitos, ao incentivo da criticidade.

Assim, esta análise também pôde contribuir para nossa crítica à inserção do lazer no conteúdo programático da disciplina de educação física, pois várias dissertações e teses analisadas utilizaram-se de pesquisas de campo (observação, observação participante, pesquisa-ação) voltadas para crianças, corroborando nossa percepção de uma educação para o lazer que seja para todos.

Acreditamos também, que o lazer em seu aspecto educativo relaciona-se com uma educação duradoura, desenvolvida ao longo da vida, como um espaço para reivindicações. Neste sentido, consideramos a educação transformadora, um instrumento para criação e recriação de cultura.

Assim, o lazer pode ser inserido no conteúdo programático da disciplina de educação física das outras séries dos ensinos fundamental e médio, proporcionando a todos os alunos o conhecimento sobre o lazer e suas implicações na sociedade. Isto pode contribuir para que seja possível o desenvolvimento de um homem integral, crítico e criativo, capaz de participar cultural e politicamente, gerando valores que questionem a ordem social, que incitem mudanças para melhoria da sociedade. Pois, como observamos na análise das pesquisas, as práticas corporais realizadas nas aulas de educação física podem influenciar nas escolhas realizadas no lazer.

Enfatizamos que a análise dos documentos foi realizada somente no viés da educação física, porém acreditamos que as outras disciplinas inseridas no contexto escolar possam discutir o lazer, promovendo a interdisciplinaridade.

Esperamos, com este trabalho, ter contribuído para a discussão sobre o lazer e sua aplicação na educação física escolar, colaborando para a compreensão de um lazer transformador que desenvolva a consciência humana.

Desejamos, também, ter proporcionado novas ideias para outras pesquisas, procurando contribuições no que diz respeito a uma possível mudança na compreensão sobre lazer e suas relações com a educação física escolar e também sobre os temas dispostos na *Proposta Curricular/Currículo do Estado de São Paulo* da disciplina educação física.

Necessitamos de mais pesquisas nesta área, pois, como mostrou nossa discussão, a maioria dos professores de educação física não trabalha a questão da educação para o lazer em suas aulas, pelo menos não de maneira consciente.

Longe de esgotarmos este assunto, encerramos nossa discussão e esperamos que desta surjam muitas outras que apoiem uma mudança na visão do lazer como um conteúdo da disciplina de educação física.

## REFERÊNCIAS

- BETTI, M. Esporte na mídia ou esporte da mídia? **Motrivivência**, n. 17, set. 2001.
- BETTI, M. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRUHNS, H. T. **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas: Unicamp, 1997.
- BUSTAMANTE, G. O. **Educação física escolar e a educação para o lazer**. 2003. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP.
- CAMARGO, L. O. L. **O que é lazer**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- COUTO, H. R. F. de. **A criança e as manifestações lúdicas de rua e suas relações com a educação física escolar**. 2008, 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.
- DAOLIO, J. Educação física e cultura. **Corpoconsciência**, Santo André, n. 1, p. 11-27, 1998.
- DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- DARIDO, S. C. et al. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Araras: Topázio, 1999.
- DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- DUMAZEDIER, J. **Planejamento do lazer no Brasil: a teoria sociológica da decisão**. São Paulo: SESC, 1980a.
- DUMAZEDIER, J. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980b.

FERREIRA, R. de A. E. **Formação profissional para atuação em lazer:** produção acadêmica no período de 2005 a 2009. 2011. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGA, E. A. M.; LOPES DA SILVA, C. Comunidades virtuais de internet: atualização do debate sobre lazer. **Licere**, Belo Horizonte, v. 13, n. 4, dez. 2010.

FREITAS, I. A. de. **À escola com alegria:** a importância da incorporação do componente lúdico no cotidiano da escola. 2004, 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.

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

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, C. L. Lazer urbano, contemporaneidade e educação das sensibilidades. **Itinerarium**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2008a.

GOMES, C. L. **Lazer, trabalho e educação:** relações históricas, questões contemporâneas. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2008b.

GOMES, C. L.; MELO, V. A. de. Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 23-44, jan.-abr. 2003.

ISAYAMA, H. F. Atuação do profissional de educação física no âmbito do lazer: a perspectiva da animação cultural. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p. 407-413, abr.-jun. 2009.

ISAYAMA, H. F. Formação profissional no âmbito do lazer: desafios e perspectivas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Lazer em estudo:** currículo e formação profissional. Campinas: Papirus, 2010.

LISBÔA, M. M. **Representações do esporte-da-mídia na cultura lúdica de crianças.** 2007. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.

- MARCELLINO, N. C. **Lazer e humanização**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- MARCELLINO, N. C. Lazer e cultura: algumas aproximações. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Lazer e cultura**. Campinas: Alínea, 2007.
- MARCELLINO, N. C. Subsídios para uma política de lazer: o papel da administração municipal. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Políticas públicas de lazer**. Campinas: Alínea, 2008.
- MARCELLINO, N. C. Lazer, saúde e educação física: a corporeidade e a qualidade de vida. In: MOREIRA, W. W.; SIMÕES, R. (Orgs.). **Educação Física e produção de conhecimento**. v. 1. Belém: EDUFPA, 2009. p. 81-108.
- MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2011.
- MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer**: uma introdução. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.
- MARCELLINO, N. C. et al. **Políticas públicas de lazer formação e desenvolvimento de pessoal**: os casos de Campinas e Piracicaba - SP. Curitiba: Opus, 2007.
- MARTINS, F. L. **Educação física, lazer e cultura**: os sentidos presentes no contexto escolar. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- MEDEIROS, E. B. Educação para o lazer. **Boletim de Intercâmbio - SESC**, Rio de Janeiro, n. 3, 1980.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- OLIVEIRA, V. M. de. **O que é educação física**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- PINTO, L. M. S. M. Políticas públicas de lazer no Brasil: uma história a contar. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Políticas públicas de lazer**. Campinas: Alínea, 2008.
- PIRES, G. de L. Lazer e desenvolvimento pessoal e social. In: SEMINÁRIO LAZER EM DEBATE, 9., 2008, São Paulo. **Anais...** Disponível em: <

[http://www.labomidia.ufsc.br/publicacoes/2008/19pires\\_2008.pdf](http://www.labomidia.ufsc.br/publicacoes/2008/19pires_2008.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2011.

REQUIXA, R. **Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

SCHWARTZ, G. M. O conteúdo virtual do lazer: contemporizando Dumazedier. **Licere**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 23-31, 2003.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. O. E. **Os sentidos da escola na atualidade**: narrativas de docentes e de estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2012. 317 p. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

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

SOUZA, S. E. da D. **A prática pedagógica e o ensino de educação física no cotidiano de duas escolas públicas estaduais do bairro Jardim Santo André**: entre o texto oficial e o contexto cotidiano. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TENÓRIO, J. G.; LOPES DA SILVA, C. Lazer e educação física escolar: experiência pedagógica em uma escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. **Licere**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, set. 2012.

VALLE, E.; QUEIROZ, J. (Orgs.). **A cultura do povo**. 2. ed. São Paulo: Educ, 1982.

WERNECK, C. L. G. Recreação e lazer: apontamentos históricos no contexto da educação física. In: WERNECK, C. L. G.; ISAYAMA, H. F. (Orgs.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 15-56.

**ANEXO 1**

## FICHA DE ANÁLISE

Título do trabalho	
Autor	
Ano de publicação	
Tipo de trabalho	
Palavras-chave	
Número de páginas	
Instituição do pesquisador	
Referencial teórico utilizado (quatro autores mais citados)	
Metodologia	
Outros itens relevantes	
Resumo do trabalho	