GUSTAVO MANESCHY MONTENEGRO

CONHECIMENTO SOBRE O LAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um olhar sobre os cursos superiores das Universidades Públicas em Belém/PA.

BELÉM
2012

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONHECIMENTO SOBRE O LAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um olhar sobre os cursos superiores das Universidades Públicas em Belém/PA.

GUSTAVO MANESCHY MONTENEGRO

Dissertação submetida à apreciação da Banca Examinadora com vistas à obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Linha de Pesquisa: Currículo e Formação de Professores. Orientador: Prof. Drº. Wagner Wey Moreira.

BELÉM
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda / Instituto de Ciências da Educação / UFPA, Belém-PA

Montenegro, Gustavo Maneschy.
Conhecimento sobre o lazer na formação de professores de educação física: um olhar sobre os cursos superiores das universidades públicas em Belém/PA; orientador, Prof. Dr. Wagner Wey Moreira. – 2012.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

1. Professores de educação física – Formação – Belém (PA). 2. Universidades e faculdades públicas – Currículos – Belém (PA). 3. Lazer – Belém (PA). I. Título.

CDD - 22. ed.: 378.199098115

Gustavo Maneschy Montenegro

CONHECIMENTO SOBRE O LAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: um olhar sobre os cursos superiores das Universidades Públicas em Belém/PA.

BANCA EXAMINADORA

ORIENTADOR:_____

PROFº DRº WAGNER WEY MOREIRA (UFPA)

1º EXAMINADOR:_____

PROF. DR. GENYLTON ODILON RÊGO DA ROCHA (UFPA)

2º EXAMINADOR:_____

PROF. DR. ADEMIR DE MARCO (UNICAMP)

BELÉM
2012

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Iara Bentes, por ter sido uma grande amiga, companheira, meu amor e meu “porto seguro” nesses dois anos, e, sobretudo, por ter demonstrado carinho e ter entendido esse meu projeto de vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por tudo o que aconteceu em minha vida, por ter me dado calma, tranqüilidade e sabedoria para que pudesse realizar esse estudo.

A CAPES, pela bolsa de estudos que me foi concedida, sem a qual, seria praticamente inviável realizar o Mestrado.

A UFPA, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por ter me dado a oportunidade de ter cursado o Mestrado.

Aos meus familiares, em especial, minha mãe Izabel, meu pai Jorge e meu irmão Rodolfo Montenegro. Vocês são muito especiais em minha vida, e agradeço todos os dias por Deus ter me dado essa família. A minha sobrinha e afilhada Thainá Montenegro, a qual nos enche de graça e de amor.

Aos meus colegas do Mestrado 2010, especialmente aqueles da linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores, por termos divido nossas descobertas e aflições durante a realização de nossas pesquisas.

Agradeço também a todos os professores do PPGED/UFPA, que, sem dúvida alguma, contribuíram para a realização deste estudo.

Aos coordenadores dos cursos de Educação Física da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará, que em momento algum, dificultaram as etapas da pesquisa. A colaboração de vocês foi fundamental.

Aos discentes do oitavo semestre da UEPA e da UFPA.

Wagner Wey Moreira: não tenho palavras para dizer o quanto sou grato, primeiramente, por você ter aceitado me orientar. Aproveito também para dizer que me senti extremamente honrado em ser orientando de um pesquisador que é um dos maiores nomes da Educação Física e um dos profissionais que a mantém em vigor nos dias de hoje. O seu jeito de orientador professor, inicialmente, causou-me um pouco de aflição, pois você permite com que o seu orientando tenha liberdade e autonomia para fazer a pesquisa. Confesso que não estava muito acostumado com isso, e no começo da pesquisa me senti um pouco inseguro. Porém, depois percebi que essa sua maneira livre de orientar só fez com que eu pudesse ter encontrado mais elementos, mais artigos, mais livros, mais pesquisas e ter buscado maneiras de como escrevê-las e de como argumentá-las. Obrigado por ter sido o meu orientador.

Somos a mudança que queremos ver – Ghandi

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar os conhecimentos sobre o lazer desenvolvidos nos cursos de Educação Física da Cidade de Belém/PA. Adotou-se para o estudo, como referencial epistemológico, os pressupostos presentes na Teoria da Complexidade, de Edgar Morin. No que tange ao lazer, as produções de autores como Marcellino, Isayama e Gomes, foram utilizadas como principais referências brasileiras. Para responder ao objetivo, realizou-se uma pesquisa de campo em que o *lócus* de investigação foi a Universidade do Estado do Pará – UEPA e a Universidade Federal do Pará - UFPA. A discussão dos dados da pesquisa ocorreu por meio de análise das ementas e dos planos de ensino das disciplinas que abordam o tema do lazer nos currículos dos cursos. Para a análise desses documentos, utilizou-se a técnica da Análise Documental. Essa etapa da pesquisa foi seguida de entrevista semi-estruturada com os alunos do último semestre dos cursos de Educação Física de cada instituição. As falas produzidas foram analisadas com base na Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2006). Como resultados, constatou-se que a UEPA enfatiza temas como *lazer e políticas públicas*; *enfoque sociohistórico do lazer; lazer e direito social*. Na UFPA, evidenciou-se que a disciplina segue orientação didático-metodológica, mas não desenvolve uma formação que se limita a preocupação de ministrar conhecimentos de cunho técnico aplicados ao lazer. Quanto às entrevistas, foi possível identificar que a maioria dos alunos não se apropria do conhecimento debatido pelas disciplinas, os quais demonstraram ter um entendimento “funcionalista” do lazer. Este fato revela um distanciamento entre os relatos da maioria dos discentes e a proposta de formação desenvolvida pelas instituições no que concerne ao lazer.

Palavras-Chave: Lazer. Formação de Professores. Educação Física. Instituições Públicas.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyse the knowledge about leisure developed on physical education courses in Belém city Pará State. We adopted as an epistemological reference the presupposed present in complexity theory, by Edgar Morin. Talking about leisure we used as main references the productions of authors as Marcellino, Isayama e Gomes. To answer to the goal, we did a field research in which we elected as in as investigation *locus* the University of Pará State – UEPA and the Federal University of Pará – UFPA. The discussion of the research data was done by analysing the ementas and the teaching plans of subjects which talk about the leisure theme in curriculums of the graduations. This stage was followed of a semi-structured in terview with students of the last semester form each instituition. The produced speeches were analysed based on technical elaboration and analyse of units of meaning (MOREIRA, SIMÕES, PORTO, 2006). As results, we noted that UEPA enphasysed themes such as: leisure and public policies; sociohistoric focus of leisure; leisure and social right. At UFPA, we evidenced that the subject follow didactic-methodological orientation, but it does not develop a formation that limit itself to the intention of minister technical knowledge aplicated to leisure. While the interviews, we identified that the majority of the students do not get the knowledge debated by the subjects themselves. Which ones showed having a “funtionalist” understanding of leisure. That fact reveals a distance between the reports of majority of students and the proposal of formation developed by instituitions concerning to leisure.

Key-words: Leisure. Teacher Formation. Physical Education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Unidades de significados da primeira pergunta 119

Quadro 2: Unidades de significados da segunda pergunta.....132

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....12

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....19

1. CAPÍTULO I - COMPLEXIDADE, EDUCAÇÃO E O LAZER.....26

1.1 – O entendimento sobre a ciência.....26
1.1.1 – O que é complexidade?.....31
1.2 – Complexidade, Educação e o Lazer.....37

2. CAPÍTULO II - FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E O LAZER.....45

2.1 – A Formação de professores.....45
2.2 – Formação em Educação Física.....55
2.3– A questão da formação em lazer.....63

3. CAPÍTULO III - CONHECIMENTO SOBRE O LAZER NOS CURSOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM BELÉM/PA.....75
3.1- A proposta de formação dos cursos de Educação Física da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará.....75
3.2- A temática do lazer no curso de Educação Física da UEPA.....81
3.3- A temática do lazer no curso de Educação Física da UFPA.....94
3.4- As falas dos sujeitos.....116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....134
REFERÊNCIAS.....138
APÊNDICES.....148
ANEXOS.....167

INTRODUÇÃO

Agente não quer só comida, agente quer comida, diversão e arte – Arnaldo Antunes

A escolha do trecho da música “Comida” composta por Arnaldo Antunes, para iniciar a introdução da pesquisa, ocorreu em virtude de demonstrar a importância do lazer na vida das pessoas. Afinal, não nos basta apenas comida e trabalho, é preciso que os sentidos da diversão, do prazer e do lazer possam estar presentes em nossa vivência no mundo.

É necessário frisar que ao reportar a nossa existencialidade, nos deparamos com momentos de lazer muito prazerosos, sobretudo, com os instantes ao lado da família, com os amigos e nas diversas brincadeiras de infância. Assim, não se desejava “apenas” comida, mas também se necessitava de “diversão e arte”.

É importante dizer que essas vivências favoreceram uma aproximação, durante período da graduação em Educação Física, com a temática do lazer, seja por meio de disciplinas curriculares e do interesse na leitura de livros e artigos que se destinavam a analisar esse fenômeno.

Assim, em nível acadêmico, o primeiro contato com o lazer ocorreu durante o desenvolvimento dessa graduação, momento em que se teve a oportunidade de atuar, durante o ano de 2007, como agente de recreação no Serviço Social do Comércio-Ananindeua/PA (SESC-Ananindeua/PA) ministrando vivências por meio de jogos para crianças, adolescentes e idosos. No decorrer dessa fase, tinha-se uma percepção restrita do significado do lazer, compreendendo-o apenas no eixo da diversão e do entretenimento.

A atuação era centrada no “fazer pelo fazer” de modo técnico e ingênuo, contribuindo para um consumo acrítico e descontextualizado do lazer, muito próximo a que Isayama (2002) tem criticado ao referir que a prática pedagógica no lazer, quando fica a mercê da reprodução de jogos e brincadeiras, contribui para a alienação e reprodução das desigualdades sociais.

É importante ressaltar que essa forma de atuar sempre causou inquietação, no meio acadêmico, convertidos aos questionamentos: “lazer é só

diversão?"; "lazer é um momento para entreter os alunos?"; "afinal, o que é trabalhar com lazer?".

Na busca de respostas para essas indagações e subsídios que possibilitassem uma *práxis* pedagógica orientada para a reflexão/ação/reflexão, é de se destacar a oportunidade de ter exercido, durante os anos de 2008-2009, a função de monitor da disciplina Fundamentos do Lazer I no Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Esse fato, além de possibilitar melhor compreensão do tema, influenciou na investigação de como se configura a formação docente em Educação Física voltada para o lazer em nível nacional, e, em especial, nas Instituições de Ensino Superior (IES) de Belém/PA.

Nessa trajetória de vida, necessário se faz ressaltar a presença da professora Vera Fernandes, educadora do curso de Educação Física da UEPA, que sem dúvida, foi a responsável pela iniciação nos estudos do lazer e por ter mostrado que a compreensão desse fenômeno social não pode se limitar apenas aos eixos da diversão e do entretenimento.

Com o desejo de responder às inquietações mencionadas, dois passos foram fundamentais nesse processo. Primeiramente, com o Trabalho de Conclusão de Curso, ainda na graduação, no qual se debateu a temática "*O Lazer e a Formação:* um olhar no Curso de Educação Física da UEPA entre 1999 e 2008" em que se pesquisou como os conhecimentos de lazer foram inseridos no currículo do curso; e o segundo passo, por meio da monografia de especialização intitulada "*O discurso dos professores de lazer na formação do curso de Educação Física – UEPA"*.

Essas duas etapas, sem dúvida, alavancaram a intenção de pesquisar, no Mestrado em Educação, como a temática do lazer é abordada no interior dos cursos de Educação Física, das Universidades Públicas da cidade de Belém/PA.

Em meio a essas idas e vindas, ressalta-se que as possibilidades de lazer podem ser manifestadas por meio de inúmeras experiências corporais, tais como os conteúdos físicos e esportivos, como um jogo de futebol, uma apresentação de dança, um espetáculo de teatro, uma prática da recreação na escola, ou mesmo participar de um passeio a uma praia ou assistir um filme,

assim como compreende-se o lazer como política pública, que deve ser acessível a toda a população.

Marcellino (1987) adverte que o lazer se caracteriza por ser um fenômeno nascente na modernidade, emergido da revolução industrial, que foi marcada pela exploração dos trabalhadores, pelo corpo máquina e pela cisão entre trabalho e lazer, gerando, em contrapartida, uma organização dos trabalhadores para a reivindicação do direito ao seu tempo livre.

Existencializar lazer por meio da corporeidade significa optar por brincar, jogar, desenhar, ouvir música, sair com amigos, ou seja, vivenciar o corpo lúdico nas mais variadas formas de buscar felicidade, qualidade de vida e superação (MOREIRA, 2003).

Ressalta-se que o lazer, a partir desse entendimento, não se limita apenas na ótica da diversão e do consumo, mas sim, deve ser tratado como uma possibilidade de tempo e de espaço destinados à vivência lúdica, livre e criativa, que possa estabelecer diálogo com a compreensão de uma realidade social ampla.

Entende-se que os espaços de vivências do lazer podem ser materializados nas escolas, praças públicas, brinquedotecas, condomínios, colônias de férias, *spas*, políticas públicas de esporte e lazer, academias, clubes, centros de cultura, museus, parques e projetos sociais (MELO; ALVES JÚNIOR, 2003).

Nessa pesquisa, o lazer será entendido a partir dos sentidos atribuídos por Moreira (2003, p. 89), para o qual:

> Significa estar descompromissado com um trabalho produtivo, quando posso escolher a forma de minha vivência priorizando prazer, liberdade, ludicidade, enfim, as mais variadas possibilidades de existencializar o tempo livre na busca da felicidade e do convívio social.

De forma a situar o olhar sobre o lazer, pretendeu-se colocá-lo “debaixo dos sentidos da corporeidade”, uma vez que “o lazer só é possível ser vivenciado pelo ser humano através de seu corpo” (MOREIRA; SIMÕES, 2008, p. 175).

No campo da produção teórica, o tema do lazer tem sido bastante discutido na Educação Física brasileira, principalmente pela crescente inserção

de disciplinas específicas nos cursos de formação de professores na área (ISAYAMA, 2010).

Embora a Educação Física empreenda importante contribuição para o debate acerca do fenômeno lazer, não se pode perder de vista o seu caráter multidisciplinar, pois Peixoto (2007) identificou dezesseis áreas que tem produzido academicamente nesse campo, que são a Sociologia, Direito, Filosofia, Etimologia, História, Geografia, Administração, Economia, Arquitetura e Urbanismo, Matemática, Enfermagem, Turismo e Hotelaria, Educação Física, Antropologia, Pedagogia e a Psicologia.

Ainda que se reconheça essa questão como algo positivo, pois com essa amplitude de áreas que se dediquem a discuti-lo, maior é a possibilidade de compreensão sob diferentes abordagens, para essa pesquisa, o foco de análise do lazer será deste enquanto integrante dos cursos de Educação Física, e mais especificamente sobre os cursos de Belém.

Sobre essa questão, Marcellino (2010) afirma que: tradicionalmente, a Educação Física presta serviços na área de recreação e lazer desde as décadas iniciais do século XX, apesar de somente na década de 1960 a recreação tenha sido incluída formalmente na formação do profissional.

Para o autor, “a grande vinculação entre educação física e recreação/lazer é vista no Brasil, no caminho histórico da ação profissional desde os anos de 1930” (MARCELLINO, 2010, p. 61). Isso mostra o longo percurso de associação entre essas áreas em nosso país.

Mesmo com essa aproximação, as primeiras pesquisas sobre o lazer, no âmbito da Educação Física, ganharam força somente a partir da década de 1980 (MARCELLINO, 2010). Portanto, ao encontrar amparo teórico no pensamento do autor, é possível constatar que “existe uma diferença de muitos anos entre prática profissional, ensino e pesquisa, que se reflete ainda hoje na área” (MARCELLINO, 2010, p. 62).

Essa questão pode ser percebida no estudo desenvolvido por Isayama e Souza (2006), pois os autores identificaram, ao consultar os grupos de pesquisa cadastrados na plataforma *lattes* do site do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a existência de 81 grupos que discutem lazer, dos quais 36 estão ligados à Cursos de Educação Física.

Um dos motivos que influenciam, segundo os autores, o aumento de pesquisas sobre esse tema, é o fato deste se configurar como um campo de atuação que tem crescido nos últimos anos, gerando não só oportunidades de intervenção profissional, mas também possibilidades de investigação e produção de conhecimento na área da Educação Física.

Com base no pensamento de Isayma (2010), compreende-se que apesar do crescimento de produções científicas no campo de conhecimento Educação Física/Lazer, poucos estudos tem se dedicado a refletir sobre a questão da formação dos professores, o que faz urgir a necessidade de investir em pesquisas que visam discutir o tema e revelar como o lazer é abordado no interior desses currículos.

Autores como Schawarz (2007), Isayama (2002), Marcellino (2003, 2010) e Valente (1993), ao investigarem a temática, identificaram que a forma como o lazer é abordado segue uma perspectiva apenas instrumental, ou seja, a formação se assenta em uma discussão superficial, centrada na vivência corporal descontextualizada, tendo assim, o intuito de "treinar" os profissionais a reproduzir atividades lúdicas.

Os professores acabam por tratar os alunos enquanto corpo objeto burro[1], desprovidos de sentimento, de subjetividade, de desejo, e tolhem as manifestações criativas, críticas e lúdicas que o existencializar do lazer deve promover, por meio da manifestação autônoma e livre da corporeidade (MOREIRA; SIMÕES, 2008).

Compartilha-se com o pensamento de Werneck (2000, p. 144), pois a formação deve estar alicerçada na busca de:

> sujeitos comprometidos com o processo de construção do saber, sujeitos que questionem a realidade, que perguntem pelo sentido de seu exercício profissional, que assumam uma atitude reflexiva face aos processos sociais e às contradições do nosso meio, fazendo do lazer não um mero (e alienante) produto a ser consumido, mas uma possibilidade lúdica, crítica, criativa e significativa a ser vivenciada com autonomia e muita responsabilidade.

[1] Moreira (2003) menciona que muitas das nossas organizações sociais, dentre elas as escolas, trabalham para tornar dóceis os corpos, ou seja, em que o fazer não necessariamente está associado ao conhecer, muito menos a um saber por que e para que das coisas. Esse princípio capacita pessoas ao cumprimento de ordens sem entendê-las ou questioná-las, contribuindo, na visão do autor, para a formação de um corpo alienado, de um "corpo objeto burro".

Destarte, discutir o conhecimento sobre o lazer a ser inserido na formação em Educação Física é importante, pois o professor é responsável por dinamizar um espaço lúdico, criativo, democrático, com ampla possibilidade de vivências no lazer, as quais podem contribuir para uma compreensão da realidade social.

Essas análises, portanto, revelam necessidade de investir em estudos que tragam a tona questões relacionadas à formação nos Cursos de Educação Física de Belém/PA voltadas ao lazer, pois, apesar do crescente número de pesquisas sobre esses cursos, as produções não realizaram reflexões mais profundas sobre as disciplinas que abordam a temática.

Em meio aos questionamentos levantados se detém o problema da pesquisa: **Quais conhecimentos sobre o lazer são desenvolvidos nos cursos de formação de professores de Educação Física nas Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas de Belém/PA?**

O objetivo principal desta pesquisa é analisar os conhecimentos sobre o lazer desenvolvidos nos cursos de formação de professores de Educação Física nas Instituições de Ensino Superior Públicas da cidade de Belém/PA.

Para responder a essas questões centrais, foram eleitos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os princípios da Teoria da Complexidade, de Edgar Morin, que contribuem com a área da educação e para a formação do professor de Educação Física voltada ao lazer;
- Discutir a formação de professores e a formação do professor de Educação Física para a atuação nos espaços de lazer;
- Analisar os conhecimentos sobre o lazer desenvolvidos nos cursos de formação de professores de Educação Física da cidade de Belém.
- Identificar a compreensão sobre lazer sustentada pelos discentes das instituições investigadas.

Nessa linha de raciocínio, necessário se faz destacar que, em termos da relevância acadêmica e social do conhecimento produzido na perspectiva dos “Estudos do Lazer”, em especial para o Estado do Pará, esta pesquisa pretende cobrir possíveis lacunas existentes na produção do conhecimento, acerca das questões político-pedagógicas em relação à

temática, uma vez que, apesar de grande parte dos currículos de Educação Física mostrar discussões sobre o lazer, existem poucos estudos na Região Norte e no Estado do Pará que se dedicam a essas questões.

Os capítulos que compõem essa dissertação foram formatados de acordo com os objetivos específicos. No primeiro, realizou-se um debate sobre as contribuições da Teoria da Complexidade para a área da Educação e para a formação do professor de Educação Física voltada ao lazer. Iniciou-se a discussão por meio de uma análise sobre o entendimento de ciência a partir do pensamento de Morin para em seguida ser apontado como esse autor define a complexidade e alguns aspectos centrais para a compreensão dessa teoria. Na segunda seção, se discutiu algumas implicações da complexidade para a educação, bem como foram destacadas possíveis aproximações desse pensamento para a formação dos profissionais em lazer.

No segundo capítulo se concentra o debate sobre a formação de professores. Primeiramente, partiu-se de uma discussão sobre a categoria "profissão" e se analisou autores que explicitam o processo de formação docente. Posteriormente, a reflexão se destinou a compreender a formação em Educação Física por meio de uma discussão sobre os modelos da licenciatura e da graduação na área, bem como, uma reflexão sobre aspectos teóricos que auxiliam a pensar o processo formativo desse professor. No último tópico, é retratado como o lazer tem sido abordado na formação desse profissional, apontando, por exemplo, a sua presença nas Diretrizes Curriculares para a formação na área e algumas pesquisas que se destinaram a analisar a inserção desse conhecimento nos currículos de Educação Física.

O foco do terceiro capítulo é analisar como os cursos de Educação Física, de Belém, dês envolvem o tema do lazer na formação dos professores. Iniciou-se por uma discussão dos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições, da análise de ementas e planos de ensinos das disciplinas que abordam essa temática. Esse capítulo comporta também o discurso dos discentes que estão concluindo o último semestre nos Cursos de Educação Física das universidades pesquisadas, o qual foi capturado por meio de entrevista, bem como posterior análise e discussão.

Por fim, é incentivado o leitor a adentrar nessa pesquisa e nas reflexões que aqui são realizadas.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.

Esse estudo assume os pressupostos da Pesquisa Qualitativa que, segundo André e Lüdke (1986), trata-se de um modelo de investigação no qual envolve a obtenção de dados a partir do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em explicitar as perspectiva dos participantes.

De acordo com as autoras, na pesquisa qualitativa, “os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início do estudo. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente (...) à medida que o estudo se desenvolve” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 13).

Como a intenção era estar o mais próximo do objeto de investigação, optou-se pela pesquisa qualitativa, pois ela permite “uma imersão do pesquisador na vida e no contexto” (CHIZZOTTI, 2005, p. 81) do objeto pesquisado e, vale-se da interpretação do fenômeno, levando em consideração toda sua subjetividade, com o intuito de decodificar e de revelar sua complexidade (ANDRÉ; LÜDKE, 1986).

Essa pesquisa tomou como *lócus* de investigação as duas universidades públicas da cidade de Belém que apresentam o curso de Educação Física, sendo a Universidade do Estado do Pará - UEPA e a Universidade Federal do Pará - UFPA.

Embora já obtendo o conhecimento de que exista quadro IES na cidade, que apresentam o curso, a escolha por essas duas instituições como objeto de investigação ocorreu a partir da vivência na graduação, da participação em atividades pedagógicas como monitor e também por se tratar das universidades públicas da cidade, as quais são referências na formação e no incentivo de debates acadêmicos relacionados à Educação Física e ao lazer.

Como ponto de partida dessa pesquisa, tendo o intuito de responder aos objetivos propostos, realizou-se um levantamento bibliográfico acerca da

Teoria da Complexidade, a partir da ótica de Morin; efetuou-se uma revisão de literatura a respeito do campo da formação docente e da Educação Física, perpassando também pela discussão do lazer enquanto conhecimento inserido na formação desse profissional.

O passo seguinte foi à ida as instituições para a realização da pesquisa de campo, que de acordo com Severino (2007, p. 123), constitui-se em uma modalidade de investigação científica, na qual o objeto/fonte é "abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador".

A pesquisa de campo se efetivou por meio dos deslocamentos até as instituições a fim de obter a autorização para a realização da pesquisa, para coletar documentos referentes aos cursos e também na busca dos alunos do último semestre para a participação na pesquisa.

No primeiro contato com as IES, mediante a explicação dos objetivos da pesquisa e da entrega de uma cópia do projeto de pesquisa, solicitou-se, junto às coordenações dos cursos, a permissão para a execução do estudo. Em ambas não houve maiores problemas para conseguir as autorizações e poder iniciar a pesquisa.

Mediante a autorização, requereu-se junto às instituições os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos com o objetivo de identificar a presença de disciplinas que abordassem o tema do lazer na formação dos alunos. Como critério de inclusão das disciplinas na pesquisa, inicialmente foi determinado que fossem selecionadas somente as que apresentassem, em seu título, a palavra "lazer".

Com isso, identificou-se na UFPA apenas uma disciplina que aborda especificamente da temática do lazer, que é a disciplina "Recreação e Lazer na Sociedade" (ANEXO A).

Na UEPA foi possível identificar três disciplinas que apresentavam a palavra em questão seu título, que são as disciplinas "Fundamentos Históricos na Educação Física e Esporte e Lazer"; "Políticas Públicas de Educação Física e Esporte e Lazer no Brasil" e "Estudos do Lazer" (ANEXO A).

A partir de uma análise criteriosa das suas ementas e dos referencias teóricos indicados no ementário das disciplinas do curso, optou-se pela eliminação das duas primeiras em virtude dos seguintes fatores: embora a palavra “lazer” estivesse presente em seu título, praticamente não existia menção ao lazer em suas ementas e tão pouco nos referencias indicados.

Portanto, com base nessa reflexão, percebeu-se que essas disciplinas não apresentavam uma intenção de abordar o lazer como temática principal de discussão, e sim, o que se tornou evidente, foi que elas poderiam apenas apresentar uma discussão transversal do lazer, fato que não era interesse para a realização dessa pesquisa.

Optou-se por trabalhar apenas com a disciplina “Estudos do Lazer”, pois se compreende que ela se trata da única disciplina que aborda especificamente a temática do lazer no currículo do curso de Educação Física da UEPA.

Nesse sentido, a discussão dos dados dessa pesquisa se organizou, portanto, a partir das propostas de formação apresentadas pela disciplina “Recreação e Lazer na Sociedade” – UFPA e a disciplina “Estudos do Lazer” – UEPA.

Após a identificação dessas disciplinas, a próxima ação foi à solicitação de suas ementas e planos de ensino. Ao todo, os cursos disponibilizaram as ementas requeridas (ANEXO B) e quatro planos de ensino, sendo dois da UEPA, referentes ao ano de 2010 e dois da UFPA, um do ano de 2010 e o outro de 2011 (ANEXO C).

Para analisar o material coletado utilizou-se a técnica da Análise Documental, a qual é definida por André e Lüdke (1986, p. 38) como um procedimento que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

As autoras afirmam que documento pode ser entendido como “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fontes de informação sobre o comportamento humano” (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 38). Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, relatórios, memorandos, diários pessoais, fotografias, programas de disciplinas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, arquivos escolares, sendo, portanto, materiais

com fontes primárias, os quais possuem dados originais, que nunca receberam análise acadêmico-científica (GIL, 1991).

Silva (2009) afirma que documento se caracteriza em ser: 1- declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2- qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3- arquivo de dados por dado e processadores de texto.

Como nessa pesquisa foi investigado os conhecimentos sobre o lazer, por meio de análise dos planos de ensino e das ementas, compreende-se que esse estudo apresenta aspectos documentais, cuja uma das fontes de análise para a obtenção dos dados da pesquisa constitui-se em materiais que ainda não receberam um trato analítico-científico, portanto, caracterizam-se como documentos.

Guba e Lincoln (1981 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986) discutem algumas vantagens da utilização dos documentos na pesquisa educacional. Dentre as que os autores apontam, destaca-se o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica, pois os mesmos persistem ao longo do tempo, podem ser consultados várias vezes e explicitam a maneira em que as disciplinas estudadas estão organizadas, quanto ao conteúdo proposto, ao referencial teórico utilizado e a concepção de lazer nas mesmas.

André e Lüdke (1986, p. 40) afirmam que o propósito da análise documental é “fazer inferências sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos”. Com essa técnica, é possível apreender o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, as formas de produção destes, sejam por meio de redações, cartas e qualquer material escrito.

Na medida em que foi realizada a descrição desses documentos, sentiu-se a necessidade de poder entrevistar os discentes das universidades. Nesse sentido, a realização da entrevista teve o intuito de identificar a compreensão sobre lazer sustentada por eles e perceber se os alunos demonstravam ter domínio e apropriação dos conhecimentos desenvolvidos pelas disciplinas.

É ressaltado que as entrevistas só foram realizadas a partir da sua aprovação pelo Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos do Instituto

de Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA)[2], aprovado com o CAAE 0030. 0. 073. 000-11 e parecer nº 035/11 (APÊNDICE A).

Foi estabelecido que o critério para a participação dos discentes seria: estar cursando o oitavo semestre dos cursos de Educação Física da UEPA e da UFPA; disponibilização, livremente, para a participação na pesquisa e que preenchessem e assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Faz-se necessário ressaltar que ficou estabelecido em conversa prévia com os alunos, que a identidade deles não seria revelada (APÊNDICE B).

Obedecendo aos critérios colocados, aceitaram participar 12 alunos, sendo sete discentes da UEPA e cinco da UFPA. É importante ressaltar que a partir da perspectiva da pesquisa qualitativa, não existe a necessidade de definir, *a priori,* o número de sujeitos a serem entrevistados, pois o quantitativo de participantes depende da qualidade de informações (ANDRÉ; LÜDKE, 1986), da profundidade, do grau de recorrência e de divergência obtidas em cada depoimento (DUARTE, 2002).

A técnica da entrevista, segundo André e Lüdke (1986, p. 34), possui grande vantagem sobre outros procedimentos metodológicos, pois "permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre vários tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal"

Chizzotti (2005, p. 93) afirma que a entrevista é uma forma de colher informações baseada no discurso livre do entrevistado, a qual possibilita que este possa "exprimir-se com clareza sobre questões da sua experiência e comunicar representações e análises suas, prestar informações fidedignas, manifestar em seus atos o significado que têm no contexto em que eles realizam".

O tipo de entrevista adotada foi a "semi-estruturada", "que se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 34).

[2] Complexo de Sala de Aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, n.º 01, Guamá – CEP:66075-110, CAAE 0030.0.073.000-11 e parecer número 35/11

As autoras defendem que esse tipo de entrevista aproxima-se de um esquema mais acessível, menos estruturado, podendo contribuir para que o informante sinta-se mais livre em discorrer sobre o tema.

As falas produzidas pelos discentes foram analisadas com base na Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado (MOREIRA, SIMÕES, PORTO, 2005, p. 108), a qual procura “desvelar os significados de discursos, proferidos por corpos que apresentam experiências significantes, como veículos de comunicação com o mundo”

Essa técnica se estrutura nas etapas descritas pelos autores:

1º etapa: Relato Ingênuo – Apreensão e entendimento dos discursos dos sujeitos com base na aplicação de questões geradoras, as quais devem provocar os entrevistados a emitir seus pensamentos com detalhes;

2º etapa: Identificação de Atitudes – Nessa etapa, já de posse dos relatos, o pesquisador deve voltar-se várias vezes aos discursos das pessoas entrevistadas, para buscar captar o sentido do todo das suas falas, além de selecionar as unidades mais significativas dos discursos dos sujeitos, procurando indicadores e categorias que possam servir de análise para a interpretação.

3º etapa: Interpretação – Com o quadro geral das ideias de cada sujeito montado e caracterizado pela identificação das unidades de significado, bem como as convergências e divergências, o pesquisador passa a fazer a análise interpretativa do fenômeno, buscando compreendê-lo em sua essência, esta entendida como possibilidade de se manifestar após o desvelamento das ideologias que permeiam os discursos dos sujeitos.

Foi Informado aos alunos que a entrevista continha duas perguntas (APÊNDICE C), que seriam feitas uma de cada vez, ou seja, que a segunda pergunta só seria aplicada depois que a primeira tivesse sido completamente respondida; que deveriam usar o tempo que achassem necessário para responder, e que suas respostas fossem pensadas no sentido de falarem tudo o que soubessem e/ou quisessem a respeito da pergunta. A transcrição da entrevista dos alunos encontra-se em anexo nesta pesquisa (APÊNDICE D).

A primeira pergunta aplicada teve a intenção de identificar a compreensão de lazer sustentada pelos alunos. Sendo assim, ela ficou da seguinte forma redigida: O QUE É LAZER PARA VOCÊ?

Na segunda pergunta, a intenção foi compreender, a partir do olhar discente, se essas disciplinas atenderam as suas expectativas profissionais. Portanto, a questão dois ficou escrita assim: A DISCIPLINA SOBRE LAZER QUE VOCÊ CURSOU DURANTE A SUA FORMAÇÃO ATENDEU AS SUAS EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS? JUSTIFIQUE.

O Contato com os alunos, para a realização das entrevistas, não foi fácil, pois a maioria dos discentes se negou a participar, alegando, por exemplo, que naquele momento não poderiam, que estavam no tempo de aula. Além do mais, vários discentes declararam falta de segurança para responder as questões.

Ciente da dificuldade entrou-se em contato com vários professores das instituições e com os Centros Acadêmicos dos cursos, para que esses pudessem indicar ou facilitar a aproximação com os alunos. Foi por intermédios desses que se conseguiu o quantitativo exposto para a realização da pesquisa.

Mesmo com essa abertura, as dificuldades para a aplicação do roteiro de entrevista foram grandes, pois, ainda que esses alunos tenham aceitado participar, eles alegavam sempre pressa, fazendo com que as entrevista tivessem que ser realizadas nos corredores e ou nas lanchonetes das universidades.

Portanto, analisando esse primeiro contato com os alunos, avalia-se que a maioria dos discentes ainda carece de maior compreensão a respeito da importância e da contribuição que as pesquisas científicas podem trazer para os cursos que formam professores de Educação Física em nossa cidade.

1. CAPÍTULO I - COMPLEXIDADE, EDUCAÇÃO E LAZER

Neste capítulo serão explicitadas as contribuições da Teoria da Complexidade, de Edgar Morin, para a área da Educação, bem como, serão apresentadas possíveis relações dessa teoria com a formação do professor de Educação Física voltada para a área do lazer.

1.1- **O entendimento sobre ciência**

Para iniciar a discussão deste primeiro capítulo, o qual se destina a refletir sobre os principais fundamentos da Teoria da Complexidade, de Morin, bem como as suas implicações para a educação e possíveis contribuições ao campo do lazer, faz-se necessário um debate sobre o entendimento de ciência advogado pelo autor, pois esse é um assunto recorrente em suas produções.

Morin ressalta que a ciência, ao longo dos últimos séculos, tem sido o instrumento que a humanidade recorre para explicar os fenômenos, objetos de estudo e as dúvidas. Assim, ela goza do *status* da verdade, do conhecimento que é legítimo.

Morin ensina que nos últimos três séculos, o conhecimento científico não faz mais do que provar suas virtudes de verificação e de descoberta em relação a todos os outros modos de saber. Para o autor, “é o conhecimento vivo que conduz a grande aventura da descoberta do universo, da vida, do homem” (MORIN, 2008a, p. 15).

Ele afirma que a ciência caracteriza-se por ser elucidativa (resolver enigmas, desvendar mistérios), enriquecedora (permite satisfazer necessidades sociais, desabrochar a civilização), sendo, portanto, responsável por um significativo avanço da humanidade, principalmente no que se refere às tecnologias.

É importante destacar que o avanço da ciência proporciona possibilidades de prolongar a vida, por meio do aperfeiçoamento dos procedimentos e técnicas da área da saúde, possibilita encurtar as distâncias e favorece também, o entendimento e conhecimento do planeta em que se vive (MORIN, 2008a).

Embora o autor reconheça esses avanços no conhecimento que a ciência produz, ele afirma que a mesma apresenta graves problemas quanto ao saber que ela tem elaborado ao longo da história, pois, ao mesmo tempo em que é libertadora, apresenta possibilidades de subjugação, é conhecimento vivo e produz ameaça de aniquilamento da humanidade (MORIN, 2008a).

O autor revela que a ciência ocidental formou-se como ciência experimental, a qual teve que desenvolver poderes de manipulação precisos e seguros. Assim sendo, "a ciência começou como um processo em que se manipula para verificar, ou seja, para encontrar o conhecimento verdadeiro, objeto ideal da ciência" (MORIN, 2008a, p. 108).

Manifesta-se concordância com o autor quando este afirma que o desenvolvimento científico, apesar do seu avanço e de proporcionar uma série de benefícios para a humanidade, apresenta também os seus "traços" negativos quanto ao conhecimento que produz, o que muitas vezes aparece como inconvenientes menores. Assim, destaca-se, a partir do pensamento de Morin, que:

> 1- O desenvolvimento disciplinar das ciências não traz unicamente as vantagens da divisão do trabalho (isto é, a contribuição das partes especializadas para a coerência de um todo organizador), mas também os inconvenientes da superespecialização: enclausuramento ou fragmentação do saber.
> 2- Constitui-se grande desligamento das ciências da natureza daquilo a que se chama prematuramente de ciências do homem. De fato, o ponto de vista das ciências da natureza exclui o espírito e a cultura que produzem essas mesmas ciências, e não chegamos a pensar o estatuto social e histórico das ciências naturais. Do ponto de vista das ciências do homem, somos incapazes de nos pensar, nós, seres humanos dotados de espírito e de consciência, enquanto seres vivos biologicamente constituídos (MORIN, 2008a, p. 16-7).

Essas reflexões ajudam a perceber que o pensamento científico se baseia em uma lógica apenas disciplinar, na qual as Ciências da Natureza encontram-se desligadas das que o autor denomina de Ciências do Homem (cultura, antropologia, economia, política). Nesse sentido, o esforço teórico que Morin faz, por meio da complexidade, está em mostrar as devidas associações dessas disciplinas nos contextos humanos.

Para Morin (2008a, 2008b) a falta de comunicação entre as ciências não é algo restrito às ciências biológicas, que fechadas em si mesmas não

observam os aspectos culturais e sociais dos seres humanos, uma vez que as ciências antropossociais adquirem as mesmas características de especialização.

É possível depreender que a ciência tende a fragmentação do conhecimento quando não reconhece a junção natureza/cultura do ser humano, o que pode colaborar para o isolamento de áreas comunicantes em "caixas" fechadas, ao afastamento das disciplinas, a ausência de diálogo entre elas.

O autor indica que *"*os conhecimentos molares de homem, de indivíduo, de sociedade, que perpassam várias disciplinas, são de fato triturados ou dilacerados entre elas, sem poder ser reconstituídos pelas tentativas interdisciplinares" (MORIN, 2008a, p. 17).

Ao avançar em suas discussões, Morin adverte que o conhecimento científico não se conhece, desenvolveu metodologias para entender os objetos e fenômenos, mas não se conhece e não se pensa. Para o autor, a ciência é incapaz de se pensar de tanto crer que o saber que produz é o reflexo do real.

Para Morin (2007a, p. 59), essa forma de pensamento presente na ciência moderna fundamenta-se em um "paradigma simplificador"*,* que, de acordo com o autor, "separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diverso (redução)".

Neste paradigma, o autor debate acerca da existência do princípio da disjunção, o qual separa radicalmente a realidade biológica do contexto cultural humano, e o princípio da redução, em que se restringe o conhecimento do mais complexo ao menos complexo (redução do biológico ao físico, do humano ao biológico).

De acordo com Morin (2010), o princípio da disjunção (separação), formulado por Descartes, origina a separação entre o objeto conhecido e o sujeito conhecedor, ao isolamento das unidades elementares (biológica, cultural, econômica, afetiva) que constituem o ser humano por meio de disciplinas fragmentadas e desconectadas.

Por redução, entende-se que o conhecimento dessas unidades permite compreender o conjunto dos quais elas são partes, o que significa dizer que o

ser humano pode ser entendido tomando como referência apenas uma dessas dimensões apresentadas pelo autor (MORIN, 2010).

Nesse sentido, Morin (2008a, p.27) esclarece sobre a racionalidade do pensamento simplificador, afirmando que:

> A primeira (separação) isola os objetos não só uns dos outros, mas também do seu ambiente e do seu observador. É no mesmo movimento que o pensamento separatista isola as disciplinas umas das outras (...). A redução unifica aquilo que é diverso ou múltiplo, quer aquilo que é elementar, quer aquilo que é quantificável. Assim, o pensamento redutor atribui a "verdadeira" realidade não às totalidades, mas aos elementos.

Por meio dessa reflexão, o autor demonstra a lógica do pensamento científico simplificador, que, alicerçado em uma perspectiva fragmentada da realidade humana, afasta as nossas múltiplas dimensões e não concebe a possibilidade de aproximação das Ciências Naturais e Humanas.

Morin (2008a) afirma que há de se reconhecer que a simplificação proporcionou progressos fabulosos por meio da especialização do conhecimento e do desenvolvimento de diversas disciplinas. No entanto, esse conhecimento, que se coloca como um saber fragmentado e não comunicante, produz uma realidade "mutilada" e desconectada.

Ao apresentar o ser humano como exemplo, Morin afirma que este é um ser evidentemente biológico, mas, concomitantemente, é um ser cultural, metabiológico e que vive num universo de linguagem, de ideias e de consciência. De acordo com a sua concepção, o pensamento científico nos ensinou a separar essas duas dimensões sem a realização de uma devida associação entre ambas (MORIN, 2003).

Com essa lógica de pensamento, o autor mostra que existe um grande desmembramento no conhecimento científico, consolidado em "impérios isolados entre Física, Biologia e Antropologia, que só podem ser conectados de forma mutiladora. (MORIN, 2008a, p. 103). Essa forma de pensamento, para o pesquisador, conduziu a conceber a incomunicabilidade entre as disciplinas, "que os poucos esforços interdisciplinares não conseguem superar" (MORIN, 2008a, p. 103).

Para Morin, o pensamento simplificador nos "treinou" a não reconhecer o que se encontra entre as disciplinas, a ponto de não se conseguir conceber

que somos seres humanos, espirituais, biológicos, culturais e físicos. Assim, ele destaca que “apesar de termos certeza disso, não conseguimos fazer essa articulação que demanda o espaço entre as disciplinas” (MORIN, 2008a, p. 104).

Exemplifica que é característico desse pensamento o seguinte discurso:

> Vamos, pois, estudar o homem biológico no departamento de biologia, como um ser anatômico, fisiológico, etc. e vamos estudar o homem cultural nos departamentos das ciências humanas e sociais. Vamos estudar o cérebro como órgão biológico e vamos estudar a mente*, the mind,* como função ou realidade psicológica. Esquecemos que um não existe sem a outra, ainda mais que um é a outra ao mesmo tempo (MORIN, 2007a, p. 59).

O pensamento simplificador pode ser compreendido também como uma alternativa mutilante quando não considera a relação entre as dimensões culturais, biológicas e antropológicas do ser humano. Nessa forma de pensamento:

> ou bem separa, e foi o caso do “vitalismo”, que se recusava a considerar a organização físico-química do ser vivo, como é o caso do antropologismo, que se recusava a considerar a natureza biológica do homem; ou bem reduz a complexidade viva á simplicidade das interações físico-químicas, como é o caso das visões que fazem obedecer tudo quanto é humano à simples hereditariedade genética ou assimilam as sociedades humanas a organismos vivos (MORIN, 2008, p. 27-8).

Com base em suas reflexões, pode-se observar que o princípio simplificador limita o conhecimento do todo ao conhecimento de suas partes, isola a dimensão biológica da cultural presente nos contextos humanos, nos reduzindo, portanto, ou a um substrato puramente físico, ou a uma realidade que é apenas sócio-cultural.

Morin advoga que uma possibilidade de mudança desse entendimento pode estar articulada com uma concepção mais enriquecida de ciência “em que se estabeleça a comunicação entre objeto e sujeito, entre antropossociologia e ciências naturais. Poder-se-ia, então, tentar a comunicação (não a unificação) entre “fatos” e “valores””. (MORIN, 2008a, p. 122).

Ao avançar em suas reflexões, o autor afirma que é:

> Necessário enraizar o conhecimento físico, e igualmente biológico, numa cultura, numa sociedade, numa história, numa humanidade. A partir daí, cria-se a possibilidade de comunicação entre as ciências, e a ciência transdisciplinar é a que poderá desenvolver-se a partir

> dessas comunicações, dado que o antropossocial remete ao biológico, que remete ao físico, que remete ao antropossocial (MORIN, 2008a, p. 139).

Para Morin, não se trata de buscar uma ciência que possa unificar todas as “coisas”. O autor defende que a prática científica pode distinguir, separar, opor, e, portanto, dividir relativamente esses domínios, mas que possa fazê-los se comunicarem sem operar a redução.

Portanto, com o fundamento em sua concepção, pode-se perceber que uma possibilidade de mudança desse pensamento ocorre por meio de “um paradigma de complexidade, que, ao mesmo tempo, separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares” (MORIN, 2008a, p. 138).

Defende, portanto, que uma compreensão de ciência, baseada na complexidade, precisa reconhecer que “todas as ciências, incluindo as físicas e biológicas, são sociais. Mas não devemos esquecer de que tudo aquilo que é antropossocial tem uma origem, um enraizamento e um componente biofísico” (MORIN, 2008a, p. 20).

Expõe que, para essa mudança de entendimento, urge uma reforma de pensamento que não se manifeste apenas pela lógica simplificadora, mas que concebe a ligação do que está separado e a busca por um saber que se estabeleça pela comunicação entre as diversas disciplinas e dimensões humanas. Para o autor, essa mudança pode ocorrer por meio da Complexidade.

1.1.1 – **O que é Complexidade?**

No item anterior, é possível observar que uma das principais críticas do pensamento de Morin se manifesta na forma fragmentada em que as ciências foram colocadas a partir do pensamento cartesiano e na elaboração de um conhecimento simplificador, o qual ensinou a perceber uma profunda ruptura entre as disciplinas e as nossas dimensões biológicas e culturais.

A estrutura do pensamento de Morin se baseia, portanto, na epistemologia da complexidade, a qual busca, sobretudo, um pensamento que

possa religar e articular os saberes, ao invés de isolar, compartimentar e fragmentar o conhecimento.

Morin (2007a) indica que em um primeiro olhar a complexidade não pode ser vista associada ao sentido do complicado, porém, é necessário entendê-la como um tecido (*Complexus:* o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas.

Morin (2010, p. 564) esclarece que *Complexus* significa “o que está ligado, o que está tecido”. Assim, falar em complexidade remete ao pensamento em que possamos conceber a realidade humana a partir da comunicação e articulação das suas partes, da associação entre os saberes das disciplinas.

Ao partir de um pensamento científico, apoiado por este referencial, Morin afirma que a física, biologia e antropologia deixam de ser entidades fechadas, mas não perdem a sua identidade. Nas palavras do autor, significa buscar uma ciência que “respeite a física, a biologia, a antropologia, mas quebra o fisicismo, o biologismo, o antropologismo” (MORIN, 2007a, p. 50).

Com essa afirmação, o autor defende uma posição teórica em que seja necessário associar essas diferentes dimensões da realidade humana, o que não significa negar ou anular as especificidades de diferentes áreas do conhecimento.

Morin (2008b) indica que existe complexidade quando os diferentes componentes que constitui um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o cultural) são inseparáveis e existentes em um tecido interdependente.

O princípio da complexidade se esforça para compreender as especificidades e particularidades dos fenômenos físicos, biológicos e sócio-culturais, mas, concomitantemente, busca reconhecer que as “dimensões físicas, biológicas, espirituais, culturais, sociológicas, históricas daquilo que é humano deixam de ser incomunicáveis” (MORIN, 2008a, p. 30).

A compreensão de complexidade desenvolvida por Morin (2010) significa uma forma de conceber a realidade humana a partir da interação entre as partes e o todo. Para o autor, o conhecimento das partes isoladas não é

suficiente para a compreensão do todo, o que, por sua vez, faz com que o conhecimento do todo não esteja dissociado do conhecimento de suas partes.

Para fundamentar essa afirmação, Morin encontra no pensamento de Pascal um dos alicerces para o entendimento da complexidade, o qual revela que:

> Sendo todas as coisas causadas e causadoras, auxiliadas e auxiliantes, medidas e imediatas, e sustentando-se todas mutuamente por meio de um elo natural e insensível que liga as mais distantes e diferentes, eu assevero que é impossível conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes (PASCAL, *apud* MORIN, 2010, p. 11).

Com essa reflexão, Morin expõe um dos pilares de sua Teoria da Complexidade, para a qual, o conhecimento do todo depende do conhecimento particularmente das partes que o constituem.

Ao exemplificar essa interação, o autor mostra que podemos entender o ser humano como um todo, o qual é constituído por nossas dimensões biológicas, físicas, econômicas, afetivas, psicológicas, antropológicas, sociais e culturais. Para Morin, essas diferentes "partes" precisam ser levadas em consideração para um entendimento amplo dos fenômenos humanos (MORIN, 2008a).

Assim, ele exemplifica que a noção de ser humano não é uma noção simples, mas sim complexa. Nesse sentido, o pesquisador afirma que "*Homo* é um complexo bioantropológico e biossociocultural. O homem tem muitas dimensões e tudo que desloca essa dimensão é mutilante" (MORIN, 2008a, p. 130). Portanto, entender o ser humano em sua complexidade significa reconhecer que essas dimensões articulam-se, comunicam-se e não fazem parte de faces opostas de uma mesma realidade.

Esse fato, para Morin, não significa a unificação das partes, porém, com o seu pensamento de complexidade, ele indica ser necessário separar essas dimensões e associá-las, reconhecer as diferenças e buscar entender a relação e aproximação dos conhecimentos, pois as fronteiras entre essas disciplinas são tênues (MORIN, 2008a).

Para Morin (2000), o pensamento complexo não se traduz ao abandono do conhecimento das partes em função de um todo unificador, pois, de acordo

com o autor, isso já seria uma nova redução. Sendo assim, ele afirma que, para uma reforma de pensamento, se faz necessário conjugar as múltiplas dimensões do ser humano.

Realizando uma analogia com a questão do lazer, compreende-se que ele pode ser entendido como um “todo”, apresentando, dessa forma, várias “partes” que se encontram presentes nas diferentes áreas de conhecimento que desenvolvem estudos sobre esse tema, tais como o Turismo, Educação Física, Pedagogia, a Terapia Ocupacional.

É importante frisar também, que nas vivências de lazer estão manifestadas as dimensões biológicas, culturais, econômicas e afetivas do ser humano, o que, no ponto de vista desta pesquisa, é necessário associá-las, pois é imprescindível se ter em vista um entendimento amplo do lazer nos cursos de formação, aqui em especial, na área da Educação Física.

Morin exemplifica que uma das principais formas de manifestação da complexidade humana ocorre por meio de nosso processo de “hominização”, aventura de alguns milhões de anos, que realiza a passagem do animal ao humano e a da natureza à cultura (MORIN, 2008b). De acordo com seu pensamento, para entendê-lo precisamos:

> Recorrer à Genética (mutações sucessivas do australopteco ao *Homo Sapiens)*, á anatomia (o elo entre a bipedização e a manualização, a postura ereta do corpo, a modificações do crânio) as ciências neurológicas (crescimento e reorganização do cérebro) à sociologia (transformação de uma sociedade de primatas em sociedade humana) (MORIN, 2008b, p. 30).

Com esse exemplo, Morin apresenta o elo indissolúvel entre as diferentes dimensões de nossa existência ao nos fazer reconhecer que a nossa realidade não se manifesta apenas em uma lógica disciplinar, fragmentada, mas sim por meio da interação de diferentes conhecimentos e de distintas disciplinas.

Ao encontrar apoio nas reflexões do pensador, é possível entender que, ao se falar de complexidade, seja necessário conceber que:

> A biologia, a sociologia, a antropologia são ramos particulares da física; do mesmo modo, se o conceito de biologia se amplia se complexifica, então, tudo o que sociológico e antropológico é biológico. A física e também a biologia param de ser redutoras, simplificadoras e tornam-se fundamentais. Isto é quase incompreensível quando se está no paradigma disciplinar em que

> física, biologia, antropologia são *coisas* distintas, separadas, não comunicantes (MORIN, 2007a, p. 37).

Por meio dessa afirmação, Morin mostra a necessidade de reformular o pensamento científico, o qual, historicamente primou por uma separação dessas dimensões que constituem o ser humano.

Na prática científica atual, o humano continua “esquartejado”, partido em vários pedaços (MORIN, 2000) em que o pensamento disjuntivo reduz a unidade humana a uma essência apenas biológica, e as ciências humanas são elas próprias fragmentadas e isoladas (MORIN, 2008a).

Para o autor, uma reforma desse pensamento estaria relacionada com a capacidade de articular os saberes, explicitando que realidades como biologia, cultura, história, economia se associam, e não fazem parte de um contexto completamente distinto, como o paradigma simplificador ensinou a pensar (MORIN, 2003).

Por isso, Morin (2000) argumenta que, para se entender a complexidade, faz-se necessário reconhecer que o humano é um ser multifacetado, o qual possui um destino individual, social, histórico e cultural, todos entrelaçados e inseparáveis.

O autor ensina que a complexidade humana também está presente por meio da nossa unidade múltipla – *Unitas Multiplex* - o que, em suas palavras, significa dizer que cada indivíduo é uma unidade, um ser uno, mas que contém variadas dimensões, com traços anatômicos, fisiológicos, culturais, sociais, políticos, históricos, afetivos e psicológicos (MORIN, 2003).

Morin (2003) adverte que a unidade humana pode ser percebida em virtude do nosso patrimônio hereditário comum, o que proporciona aos seres humanos os seus caracteres anatômicos, morfológicos e cerebrais. Entretanto, dentro dessa unidade comum, convivem pessoas com culturas, linguagem, hábitos e costumes diferentes, explicitando assim, a nossa diversidade.

Para o autor, essa unidade múltipla gera um grande paradoxo, pois:

> O que une separa, a começar pela linguagem; somos gêmeos pela linguagem e separados pelas línguas. Somos semelhantes pela cultura e diferentes pelas culturas (...). Há unidade humana; e uma diversidade humana. Há unidade na diversidade humana, diversidade na unidade humana. A unidade não está somente nos traços biológicos da espécie *homo sapiens.* A diversidade não está somente nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Há uma

> diversidade propriamente biológica na unidade humana, e uma unidade mental psíquica, afetiva (MORIN, 2003, p. 65).

Ao avançar em suas reflexões, Morin esclarece que essa unidade múltipla ocorre em um contexto que é totalmente biológico e totalmente cultural. Assim, ele ensina:

> O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. O que há de mais biológico – o sexo, o nascimento, a morte – é, também, o que há de mais impregnado de cultura. Nossas atividades biológicas mais elementares – comer, beber, defecar – estão estritamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, ou seja, ao que há de mais especificamente cultural; nossas atividades mais culturais – falar, cantar, dançar, amar, meditar – põem em movimento nossos corpos, nossos órgãos; portanto, o cérebro (MORIN, 2008b, p. 40).

De acordo com o pesquisador, esse se constitui como um princípio fundamental para se entender a complexidade, pois, no paradigma que se privilegia o pensamento disjuntivo, há uma impossibilidade de se conceber o uno no múltiplo e vice-versa. Sendo assim, para o pensamento complexo, é fundamental entender o humano enquanto um ser que se movimenta no mundo em meio à interação dessas múltiplas dimensões, apresentando, portanto, uma diversidade e uma unidade.

Por exemplo, quando se pensa em uma escola, e nos indivíduos que a constituem, pode-se entendê-la como uma unidade múltipla, uma vez que, essa instituição, apesar de ser una, é constituída por diferentes atores sociais, que carregam consigo suas linguagens, valores e hábitos culturais próprios, explicitando assim, a diversidade em sua unidade.

Portanto, Morin (2010) apresenta que os desafios da complexidade residem na tentativa de buscar um entendimento da realidade humana que conceba a articulação das partes com o todo, de nossa unidade múltipla, reconhecendo, sobretudo, a associação do biológico com o cultural, a aproximação das ciências que, historicamente, foram separadas e a possibilidade de mudança de um pensamento apenas disciplinar e fragmentado, por um pensamento transdisciplinar e integrador.

Decorrido esse caminho, é necessário abordar possíveis implicações do pensamento de Morin para a educação, o que, como ponto de vista, pode

fornecer subsídios para se pensar o lazer enquanto conhecimento a ser inserido na formação de professores de Educação Física.

1.2- Complexidade, educação e o lazer.

Como foi possível perceber nas seções anteriores, o pensamento da complexidade, proposto por Morin, procura entender a realidade humana por meio da interação das várias dimensões que nos constituem, favorecendo, portanto, um conhecimento que possa ultrapassar o enclausuramento disciplinar.

Isso posto, verifica-se que é necessário realizar uma reflexão sobre os caminhos para uma educação “complexa”, pois esse é um tema constante nas reflexões e nas preocupações do pensador Edgar Morin.

Morin (2000, 2008b) parte da crítica de que a educação desenvolvida nas escolas e nas universidades segue uma lógica apenas disciplinar, fragmentada, ancorada por um pensamento simplificador, em que as diferentes disciplinas que compõe o currículo dessas instituições, não se comunicam.

Ele mostra que existe uma inadequação entre o ensino atual, cada vez mais compartimentado entre as disciplinas, o qual elimina o complexo do mundo e do ser humano, e, por outro lado, estão postas realidades ou problemas que se caracterizam por serem multidisciplinares, globais e transdisciplinares (MORIN, 2000, 2008b).

O autor afirma que a educação tem privilegiado a construção de uma inteligência parcelada, fragmentada, e reducionista, em que os saberes ensinados aos alunos estão “desunidos, divididos, compartimentados” em “gavetas” estanques (MORIN, 2000, p. 36).

Estes sistemas, segundo o autor, provocam a separação entre as diferentes disciplinas, as quais se encontram hiperespecializadas e fechadas em si mesmas. Sendo assim, Morin indica que a educação enfatiza uma noção disjuntiva do ser humano, pois:

> A sua dimensão biológica, inclusive o cérebro, é encerrada nos departamentos de biologia; suas dimensões psíquica, social, religiosa e econômica são ao mesmo tempo relegadas e separadas umas das outras nos departamentos de ciências humanas; seus caracteres subjetivos, existenciais, poéticos encontram-se confinados nos

> departamentos de literatura e poesia. A filosofia, que é por natureza a reflexão sobre qualquer problema humano, tornou-se, por sua vez, um campo fechado sobre si mesmo (MORIN, 2000, p. 40).

Com essa reflexão, Morin explicita que a educação não tem favorecido uma percepção de conjunto e uma articulação dos saberes desenvolvidos na formação dos discentes. Em sua percepção, os conhecimentos veiculados pelas disciplinas não se comunicam e nem se integram, desfavorecendo, portanto, uma visão de unidade desses conhecimentos.

O autor enfatiza que ao limitar em um ensino centralizado em disciplinas compartimentadas, ou seja, aos vocabulários e as linguagens próprias de cada uma, tem-se a imersão em uma realidade fragmentada, em que as várias partes que constituem o todo estão isoladas e desconectadas.

Aproximando essas argumentações com a realidade educacional que foi observada, é possível perceber, por exemplo, que disciplinas como física, biologia e química caminham em uma direção, ao passo que as disciplinas consideradas humanas, como a história, a geografia e as letras, também se encontram desunidas e isoladas.

Essa forma de conceber o ensino tem beneficiado um conhecimento simplificador, o qual apresenta aos alunos diversas realidades, várias disciplinas, mas não edifica possibilidades de conjugá-las, de aproximá-las e de articular os diferentes saberes. Nesse sentido, Morin adverte que esse raciocínio precisa ser substituído pela aptidão de contextualizar, globalizar e integrar os conhecimentos desenvolvidos na educação dos alunos.

Para o autor, pensar um ensino alicerçado pela perspectiva da complexidade pode se configurar como um caminho que se contraponha a essa realidade, haja vista que, em sua concepção, uma educação “complexa” precisa ligar os saberes desenvolvidos pelas diferentes disciplinas (MORIN, 2010), buscando, portanto, situar os conteúdos trabalhados no contexto, no global e no multidimensional.

Ele argumenta que o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente, fazendo-se necessário que a educação situe as informações e os saberes em seu contexto, para que os mesmos adquiram sentido. Assim, Morin (2000, p. 3) enfatiza que:

> É preciso ter uma visão capaz de situar o conjunto. É necessário dizer que não é a quantidade de informações, nem a sofisticação em Matemática que podem dar sozinhas um conhecimento pertinente, mas sim a capacidade de colocar o conhecimento no contexto.

Por meio dessa afirmação, Morin expõe a importância de que o conhecimento desenvolvido na educação possa ser contextualizado, ser apresentado em meio à realidade do educando, o que, na concepção do autor, facilita a apreensão do conteúdo por parte do aluno.

Quanto ao global, Morin ensina que essa dimensão da educação está relacionada com a interação entre o todo e as partes. O autor exemplifica que a sociedade é um todo, da qual fazemos parte, em que cada sujeito está presente por meio da sua linguagem e do seu saber. Sendo assim, "cada indivíduo singular contém de maneira "holográmica" o todo do qual faz parte e que ao mesmo tempo faz parte dele" (MORIN, 2000, p. 38).

Petraglia (2011, p. 59-60) elucida essa questão da seguinte maneira:

> Quando pensamos na organização de um curso de graduação como um "todo", consideraremos, então, as disciplinas que o compõe como partes integrantes e significativas, que, especifica e particularmente, apresentam suas características e qualidades individuais. A visão de seus recortes é importante, enquanto estudos de aspectos próprios, ao mesmo tempo em que contribuem para a visão e compreensão de conjunto, na dimensão da complexidade.

Por meio dessas reflexões, entende-se que uma educação "complexa" precisa buscar possibilidades de reflexões e discussões que favoreçam a articulação dos conhecimentos de uma disciplina com as outras disciplinas e delas com o curso, a fim de se obter uma educação que possa contribuir para um entendimento complexo dos conteúdos desenvolvidos nas diferentes instituições educativas (PETRAGLIA, 2011).

A questão multidimensional está relacionada com as unidades complexas que constituem o ser humano e a sociedade. Para ilustrar essa questão, Morin (2008a, p. 99) empreende uma crítica ao conhecimento unidimensional, o que, em suas palavras, significa "uma visão da sociedade que observasse apenas os fenômenos econômicos, por exemplo, (...) esquecendo os outros problemas de classe, de Estado, psicológicos e individuais".

Morin (2000) indica que a educação precisa valorizar uma percepção “multidimensional” da realidade, entendendo, desse modo, que o ser humano é, ao mesmo tempo, um ser biológico, histórico, cultural, afetivo, lúdico e psíquico, e que a sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, política.

Para Morin (2000, p. 38):

> O conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras; a dimensão econômica, por exemplo, está em inter-retroação permanente com todas as outras dimensões humanas; além disso, a economia carrega em si, de modo “hologrâmico”, a necessidades, desejos e paixões humanas que ultrapassam os meros interesses econômicos.

É evidente que o esforço teórico de Morin constitui-se na tentativa de provocar uma reflexão da educação pautada nos sentidos da complexidade, o que, como ponto de vista, constitui-se no desejo de mudança da compreensão do ensino que é desenvolvido, o qual possa caminhar em uma direção multidimensional, global e integradora.

Ao aproximar essas ponderações como uma possibilidade de se pensar a educação, é compreendido que as suas ideias auxiliam na percepção que o fenômeno educacional não ocorre apenas em uma lógica disciplinar, ou seja, com as diferentes disciplinas trabalhando em “caixas fechadas”, compartimentadas, sem a realização de uma devida ligação entre os saberes que elas veiculam.

O autor ensina que a educação, seja em ambientes formais, como escolas e universidades, assim como em ambientes não-formais, em que se verificam ações educacionais, como entidades e associações, precisam buscar a comunicação entre as diferentes disciplinas e as múltiplas dimensões do ser humano.

Em suas palavras, o pensamento complexo deve favorecer “uma educação para uma cabeça bem-feita, que acabe com a disjunção, daria capacidade para se responder aos formidáveis desafios da globalidade e da complexidade na vida quotidiana, social, política, nacional e mundial” (MORIN, 2008b, p. 33).

Para Morin (2008b), esse pensamento no campo da educação vai além da ideia de interdisciplinaridade, mas sim, o autor aponta para uma direção em que o fenômeno educacional seja compreendido pela prática transdisciplinar.

De acordo com o autor, a interdisciplinaridade “controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer a sua soberania territorial, e, à custa de algumas trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronarem.” (MORIN, 2008a, p. 135).

Define, então, “interdisciplinaridade” como troca, colaboração ou cooperação entre as diferentes disciplinas, demarcadas, evidentemente, as devidas especificidades e particularidades de cada uma (MORIN, 2008b).

Por transdisciplinaridade, Morin a entende como uma articulação e o intercâmbio de saberes, como uma circulação de conceitos que “atravessam” as disciplinas, “derrubando” assim, o conhecimento fragmentado e isolado em territórios disciplinares. Nessa proposta, o autor convida para o desafio de buscar as “rupturas entre as fronteiras disciplinares, da invasão de um problema de uma disciplina por outra, de circulação de conceitos, da formação de disciplinas híbridas que acabam tornando-se autônomas” (MORIN, 2008b, p. 107).

O pesquisador chama a atenção para a necessidade da educação contribuir para uma reforma de pensamento, que, ao invés de separar e isolar os objetos estudados, possa distinguir e associar, pois, de acordo com o autor, “não se pode demolir o que as disciplinas criaram (...) é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada” (MORIN, 2008b, p. 115).

Por fim, Morin (2010) apresenta que o pensamento transdisciplinar na educação pode auxiliar a construção de um conhecimento que possa reunir, contextualizar, globalizar e integrar os saberes desenvolvidos pelas diferentes disciplinas. Nesse sentido, em seu ponto de vista, isso pode ser caracterizado como um grande desafio para o ensino e para o pensamento complexo

A partir dessas reflexões e na escolha do lazer como campo de estudo, pode-se pensá-lo a partir do entendimento da complexidade, o que significa reconhecer em suas vivências, de forma integrada, a presença das dimensões biológicas, culturais, sociais, políticas, históricas e antropológicas que

constituem o ser humano. Considerá-lo sob um único viés, é ter uma visão igualmente mutiladora da realidade.

Por meio das contribuições de Morin, é possível entender a importância de pensar o ensino do lazer para além de uma lógica apenas disciplinar, mas sim, como um saber que apresenta possibilidades de associação com as diferentes áreas de conhecimento que empreendem as suas análises sobre esse fenômeno, tais como o Turismo, Educação Física, Pedagogia e a Antropologia.

Com base nas argumentações de Isayama (2010), Gomes (2010) e Marcellino (2003, 2010), é possível entender que o lazer não se resume a "propriedade" de um único campo de conhecimento, mas que uma percepção ampla desse fenômeno, precisa ser compreendida em meio à articulação dos saberes produzidos pelos diferentes campos que discutem o lazer.

Isso não significa anular a contribuição de cada área para o melhor entendimento do lazer, mas o auxílio da complexidade pode estar no sentido de explicitar a importância de associar o conhecimento produzido por esses diferentes campos para melhor compreender o lazer.

Observa-se que as reflexões de Morin podem possibilitar aos Estudos do Lazer a percepção da inseparabilidade dessas dimensões, o que implica na necessidade de pensá-lo para além da lógica da simplificação, mas concebê-lo em meio a sua complexidade.

Esse referencial pode fornecer uma visão mais ampla sobre o tema, que não negue o elemento biológico em detrimento do cultural nas práticas de lazer, assim como o cultural em razão do biológico, mas que auxilie na percepção de que o conhecimento produzido sobre o tema precisa reconhecê-lo em meio à interação desses elementos.

Ao encontrar auxílio nas reflexões do autor, compreende-se que o ser humano forma um todo, em que as dimensões biofísicas e antropossociais se articulam, se inter-relacionam e não estão completamente separadas e fragmentadas como tendemos a observar no paradigma simplificador (MORIN, 2008a).

Não diferente ocorre ao fenômeno lazer, que a partir da interação de conhecimentos de cunho biológicos, socioculturais, políticos, psicológicos,

antropológicos e econômicos se insere em uma realidade complexa que forma o ser humano.

O olhar no qual se pode empregar sobre o lazer, tendo em vista uma compreensão complexa do mesmo, tende a compreendê-lo a partir da associação de todas essas dimensões que estão presentes em sua vivência. Isso contribui para entender que, ao vivê-lo, o fazemos a partir dessa interação, fato esse que decorre a opção de pensar esse fenômeno tendo como base de referência a complexidade.

Considera-se, portanto, que uma percepção complexa do lazer pode ser alcançada em meio ao entendimento que o perceba como um conhecimento que apresenta características inter/transdisciplinares, o que explicita a possibilidade de comunicação entre os saberes produzidos pelas diferentes áreas que empreendem as sua análises sobre o lazer.

Um exemplo dessa complexidade se manifesta quanto o ser humano vivencia lazer, pois se esta a falar de um corpo que demanda conhecimento fisiológico, mas ao mesmo tempo, caracteriza-se como um ser que é sociocultural, em que a manifestação do lazer resulta da sua cultura historicamente construída, da sua linguagem, da sociedade em que está inserido e das condições econômicas, uma vez que, na sociedade capitalista atual, as pessoas que mais têm condições de vivenciá-lo, são aquelas que possuem poder aquisitivo para “comprá-lo”.

Como ponto de vista, a formação dos profissionais que atuarão nos espaços de lazer precisa possibilitar a articulação desses conhecimentos, a comunicação desses saberes, fato esse que tem em vista buscar um ensino não apenas “disciplinar”, mas sim, uma discussão do lazer a partir das interfaces entre essas diversas áreas. Sendo assim, esse pode ser o desafio das disciplinas no interior dos currículos dos cursos de Educação Física.

Essas reflexões auxiliam a perceber que o lazer, enquanto campo de estudo e fenômeno social, apresenta várias dimensões que se comunicam e estão presentes em suas manifestações, fato esse que pode ser levado em consideração tanto nas pesquisas acadêmicas sobre o tema quanto pelos cursos de formação dos profissionais.

Destarte, compreende-se que essas análises apresentam importância para se pensar o lazer enquanto conhecimento a ser inserido na formação de professores, aqui em especial, enquanto integrante dos cursos de Educação Física.

Construído esse corpo teórico, necessário se faz discutir a formação do professor, ao ter em vista encontrar subsídios que auxiliem a melhor compreender a formação em Educação Física e, por conseguinte, retratar como vem se constituindo a inserção do lazer enquanto conhecimento desenvolvido nessa área.

2. CAPÍTULO II - FORMAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E O LAZER

O foco do capítulo anterior foi realizar uma discussão sobre os destaques do pensamento de Edgar Morin. Foi evidenciado que o autor apresenta a necessidade de efetuar uma reforma de pensamento, a qual busca, sobretudo, a ligação entre as partes e o todo; a comunicação entre os conhecimentos desenvolvidos pelas disciplinas e o desejo por uma educação que possa caminhar em uma perspectiva transdisciplinar.

Neste capítulo, a reflexão que será realizada enfatiza a temática da formação de professores, sendo seguida de um debate destinado à pensar a formação do professor de Educação Física e retratar, a partir de uma revisão de literatura baseada em dissertações, teses, artigos científicos e livros, como o lazer tem sido abordado na formação desse profissional.

2.1- Formação de Professores

O tema formação de professores tem mobilizado a atenção de muitos professores e pesquisadores, propiciando a produção de um expressivo volume de literatura a respeito dos fatores com incidência positiva e negativa nos processos formativos dos mesmos.

Para iniciar essa reflexão sobre a formação de professores, parte-se primeiramente da discussão da categoria profissão, pois Popkewitz (1992, p. 40) indica que este termo é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado, o qual corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública. No entanto, o rótulo profissional é mais do que uma declaração de confiança, “é uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos.”

O autor afirma que a:

> Profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas a utilizam. Os termos que empregamos retratam uma realidade em função da qual podemos medir a nossa capacidade de viver de acordo com um padrão específico, fazem parte dos diferentes mundos em que vivemos e são criados e preservados socialmente (POPKEWITZ, 1992, p. 38).

O autor argumenta em favor da possibilidade de que os professores possam trabalhar com autonomia, valorizar a realidade de saberes que os educandos carregam consigo, reconhecer que a sua ação docente exige práticas de ensino que valorizem o pensamento crítico, a criatividade e a responsabilidade ética e social.

Autores como Nóvoa (1992), Imbernón (2010) e Pérez-Gómez (1992) revelam que um dos principais problemas enfrentados pelos cursos de formação de professores, na atualidade, é o acentuado valor destinado aos conhecimentos de cunho estritamente curricular.

De acordo com os pesquisadores, esse fato nos direciona para duas situações: de um lado, valorizam-se apenas as competências de ordem prática, do saber fazer, e do outro, as de seguimento intelectual, que, muitas vezes, acabam por afastar o discente de um conhecimento mais próximo da sua profissão e do seu campo de atuação.

Nóvoa (1992, 2007, 2008) afirma que a construção dos conhecimentos relativos à formação dos professores pode buscar caminhos que não se restrinjam somente pelas vias das disciplinas que compõe o currículo, mas que esses saberes sejam alicerçados em vivências pedagógicas fundamentadas na reflexão sobre a profissão, da aproximação do educando com a realidade profissional, do contato e da partilha com professores mais experientes (NÓVOA, 1992). Assim, torna-se mais vivo os ensinamentos de Merleau-Ponty (1999 *apud* MOREIRA, 2003, p.85) de que *"*Eu decolo de minha experiência e passo à idéia*".*

Ao avançar nessa discussão, Nóvoa (1992) apresenta importante contribuição para a reflexão da formação docente, uma vez que o autor tem dedicado vários estudos que nos ajudam a pensar esse tema.

O pesquisador afirma que para se debater o processo da formação docente, necessário se faz deslocá-lo da perspectiva essencialmente acadêmica (disciplinas, currículo, estágio) a qual está inserida, mas discuti-la sob uma reflexão profunda da própria profissão.

O educador afirma que estamos diante de um "consenso discursivo" sobre o desenvolvimento profissional dos professores, haja vista que se

avolumam em teses de doutorado, relatórios internacionais, discursos políticos, artigos científicos e documentos sobre a formação, produções que tratam sobre:

> À articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, à atenção aos primeiros anos de exercício profissional e a inserção dos jovens professores nas escolas, à idéia do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação, às novas competências dos professores no século XXI, à importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores (NÓVOA, 2007, p. 3).

É possível notar então a existência de um rico acervo teórico que possibilita refletir sobre o desenvolvimento docente para além de uma perspectiva apenas “técnica”, mas em articulação com uma abordagem reflexiva, autônoma, a qual possa valorizar o pensamento crítico do professor e dos alunos.

O autor adverte que por trás dos avanços nesse discurso, escondem-se deficiências nas práticas formativas, o que acaba por gerar uma dualidade nesse campo: de um lado, tem-se um discurso coerente, com aspectos e defesas em comum, e do outro, raramente “temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (NÓVOA, 2007, p. 4).

Nóvoa chama atenção para o fato de que os conhecimentos produzidos na área precisam estar mais próximos dos cursos de formação dos professores, uma vez que ainda é possível se deparar com práticas reprodutivistas de ensino, em que o saber encontra-se centrado no professor.

O pesquisador alerta que a formação do professor encontra-se muito afastada da profissão docente e das suas rotinas profissionais. Nesse sentido, ele argumenta em favor de uma formação de professores construída *“*dentro da profissão”.

O autor defende que o processo formativo deve ser baseado na combinação de saberes científicos, pedagógicos e técnicos, mas que precisa ser fundamentado pelos próprios professores por meio da reflexão/ação sobre o fazer pedagógico, e não somente pelo consumo de teorias elaboradas por intelectuais.

Não se trata de pensar a formação alicerçada apenas em suas formas de organizações históricas, como as disciplinas curriculares postas de forma isoladas e sem conexões (MORIN, 2008b), na dicotomia entre teoria e prática, em que se deslocam as vivências de estágio para o final do curso (NÓVOA, 2008).

Essa forma de organizar a formação acaba por afastar o educando da sua profissão, da sua cultura profissional, e pode torná-la um processo burocrático, sem motivação e desarticulada com o seu campo de atuação.

Ao encontrar amparo teórico nesses estudos, considera-se necessário debater a respeito de uma perspectiva em que o processo formativo possa estar em articulação com a profissão docente, com o campo de atuação do professor (IMBERNÓN, 2010), em diálogo com as escolas e com os professores mais experientes.

Para Nóvoa (2008), esse caminhar significa buscar um processo formativo que possa resignificar o conhecimento e a cultura profissional do professor.

Ele explica que o debate sobre a formação, durante muito tempo, foi marcado pela dicotomia teoria/prática, sem haver uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. Além do mais, é possível destacar, de forma primordial, que ainda se concebe a formação docente como um processo de transmissão de saberes e de reprodução de métodos de ensino.

Recorrer às ponderações de Freire (1996, p. 22) possibilita perceber que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo”.

As argumentações de Freire ensinam que a formação docente precisa ser baseada por meio de uma construção teórica que possibilite uma ação pedagógica autônoma e reflexiva, em que ensinar “não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar, é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (FREIRE, 1996, p. 23).

Essas ponderações podem contribuir para se pensar a Formação de Professores de Educação Física voltada à área do lazer, uma vez que, ao

deparar com esse processo, é possível constatar, tanto de forma empírica quanto a partir de produções acadêmicas – (GOMES, 2006; ISAYAMA, 2002, 2004, 2010; MARCELLINO, 1987, 2010) – profissionais atuando nos moldes da reprodução de jogos e brincadeiras de forma descontextualizada, em que a formação é centrada na perspectiva da "prática", estando a teoria deslocada para um segundo plano.

Nóvoa (2008, p. 4) afirma a urgência em buscar uma forma de superar essa dicotomia e compreender que, a formação, deve possibilitar ao educando a percepção de que a "profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente."

O autor conclui que é necessário:

> Um conhecimento que vai para além da "teoria" e da "prática" e que reflete sobre o processo histórico da sua constituição, as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel de certos indivíduos e de certos contextos, as dúvidas que persistem (...), para ser professor, não basta dominar um determinado conhecimento, é preciso compreendê-lo em todas as dimensões (NÓVOA, 2008, p. 5).

A formação de professores ganharia muito se estivesse organizada em torno de situações concretas do cotidiano profissional (NÓVOA, 1992, 2008; IMBERNÓN, 2010; FREIRE, 1996), próximo dos contextos e problemas escolares, da partilha de saberes entre professores mais experientes e de futuros profissionais, ou seja, em articulação com a profissão docente.

E nesse caminho, Nóvoa vai debater uma proposta de formação que passe por "dentro" da profissão, que se baseie na aquisição de uma cultura profissional, ou seja, significa:

> Compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2008, p.3).

A aquisição da cultura profissional ocorre de forma marcante nos primeiros anos de exercício profissional (NÓVOA, 1992), por meio da integração do professorado nas escolas e da reflexão sobre o fazer

pedagógico. Caracteriza-se, de acordo com o autor, por ser um processo de "formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente" (NÓVOA, 2008, p. 6).

Ao caminhar nessa direção de pensamento, Imbernón (2010) salienta que grande parte do conhecimento que o professor adquire está ligado a própria experiência profissional, ao exercício de sua profissão. Nesse sentido, este defende a importância de "desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola" (IMBERNÓN, 2010, p. 17).

Nóvoa (2008) e Imbernón (2010) indicam que a formação docente pode ocorrer também mediante a análise coletiva das práticas de ensino dos professores, da valorização profissional e do reconhecimento de que a sua ação pedagógica esta compromissada socialmente com a vontade de mudança e de qualidade de vida da população.

Embora se compreenda que a atuação do professor de Educação Física, no âmbito do lazer, não ocorre apenas em escolas, mas também em espaços como políticas públicas de esporte e lazer, colônia de férias, brinquedotecas e na organização e gestão de programações de lazer, advoga-se que essas reflexões auxiliam na melhor compreensão da formação deste profissional.

A contribuição que esses autores podem proporcionar para o lazer reside na possibilidade de se pensar uma formação em constante aproximação com o seu campo de atuação, com situações concretas e práticas (IMBERNÓN, 2010) da atuação do professor de Educação Física na área do lazer.

Por exemplo, os cursos em questão poderiam aproximar os discentes desses espaços de atuação, para que os alunos possam observar a prática pedagógica de profissionais mais experientes e, como nos ensina Nóvoa, criar possibilidades de partilha e troca de experiências de ensino, pois a socialização de conhecimentos, vivenciados no cotidiano profissional, pode possibilitar a reflexão sobre a ação pedagógica e a valorização pessoal do profissional.

Nóvoa (2008) adverte que um segmento importante na formação do professor refere-se à sua dimensão pessoal, pois essa exerce influência na profissão docente, sendo impossível separá-la da dimensão profissional.

Sendo assim, o educador afirma que, no ato pedagógico, nós professores ensinamos “aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (NÓVOA, 2008, p. 6).

É nesse sentido que o autor aponta a importância do desenvolvimento pessoal na formação docente, pois a sua compreensão de sociedade, de homem, seus valores éticos e sociais acabam sendo repassados no interior das instituições formativas.

A formação deve produzir a vida do professor, estimular uma prática reflexiva sobre o fazer pedagógico (SCHÖN, 1992), possibilitar um pensamento autônomo, um trabalho docente livre e criativo com vista à construção da identidade pessoal e profissional.

Nóvoa (1992, p. 25) ensina que:

> O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência.*

Destarte, elaborar um conhecimento pessoal, ou seja, um auto-conhecimento (NÓVOA, 2008) no interior do conhecimento profissional e fundamental para se produzir uma identidade docente, o que implica no apropriar-se do sentido de sua profissão, não apenas nos aspectos técnicos ou científicos, mas humanos e culturais.

A proposta do autor também apresenta a sua contribuição para a discussão do lazer, enquanto componente curricular da Educação Física, pois considera-se que os cursos precisam valorizar a “pessoa” do profissional que atuará no lazer.

Essa valorização poderia ocorrer por meio de uma sólida formação que o possibilitasse o profissional a ter uma compreensão de mundo democrática, reconhecendo o lazer não apenas como mercadoria, como algo a ser consumido, mas também, como um direito social e como um dos indicadores de qualidade de vida da população (MOREIRA; SIMÕES, 2008).

Esses espaços podem ser vistos como de grande valor no desenvolver da formação, pois, além de possibilitar a construção da identidade docente, podem auxiliar na reflexão e auto-reflexão da prática pedagógica, na partilha de saberes, na troca de experiências, na qual, cada professor é chamado a desempenhar a função de formador e de formando.

Essas reflexões dialogam com as ideias de Freire (1996, p. 23) sobre o processo de formação docente, pois o autor afirma ser:

> preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (...), não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.

E assim, construir um processo que se estabeleça pelo diálogo, pela pesquisa, pela construção de conhecimentos, que se aproxime da profissão docente é de suma importância para se pensar a formação de professores para além de uma perspectiva didático-metodológica, com ênfase nos conteúdos e na reprodução dos saberes.

Para isso, Schön (1992) afirma que um possível caminho seria investir nos saberes e conhecimentos da experiência vivida pelo professor, na sua vida enquanto profissional, e que este possa reconhecer-se enquanto agente reflexivo, que constrói e reconstrói a sua prática pedagógica por meio da reflexão sobre a ação profissional.

Perez-Gómez (1992) apresenta um interessante debate acerca do professor como um profissional reflexivo. Nesse sentido, o autor inicia as suas considerações partindo da crítica à racionalidade técnica enquanto paradigma para a atuação do professor, entendendo-a como um modelo “instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” (PEREZ-GÓMEZ, 1992, p. 96).

O autor afirma que essa forma de pensamento ainda é muito presente nos currículos de formação docente, os quais supervalorizam competências profissionais instrumentais e empreendem uma “imagem do professor como um técnico especializado que aplica as regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normalizado” (PEREZ-GÓMEZ, 1992, p. 98).

O modelo da racionalidade técnica também pode ser visto nos cursos de Educação Física, uma vez que muitas propostas de formação são assentadas em uma lógica meramente instrumental, em que o professor é visto como um mero “recreador” e “aplicador” de jogos e brincadeiras (ISAYAMA, 2002, 2010).

Para uma possível mudança desse quadro, Perez-Gómez (1992, p. 102) advoga o pensamento reflexivo do professor, que, de acordo com o pesquisador:

> Parte-se da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas complexos da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos.

De acordo com o autor, o pensamento reflexivo é divido em três etapas: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação é o componente inteligente que orienta toda a atividade humana e se manifesta no saber fazer. Para Perez-Gómez, é um saber fruto das reflexões de experiências passadas, as quais consolidam-se por meio do saber fazer e saber explicar o que se faz.

A reflexão na ação se trata de um pensamento durante a ação, ou seja, o professor reflete sobre a própria prática no momento em que atua. O pesquisador ensina que esse é um momento de extrema riqueza na formação do profissional, pois pode ser considerado um espaço de confrontação empírica com a realidade de sua atuação.

Ele explica que é nesse momento, por meio de um “contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem” (PEREZ-GÓMEZ, 1992, p. 104).

A reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação pode ser considerada como uma análise em que o docente realiza, a *posteriori,* sobre a própria ação, utilizando o conhecimento para descrever, analisar e re-configurar as futuras intervenções pedagógicas.

Nas palavras de Perez-Gómez (1992, p. 105):

> Neste processo são postas à consideração individual ou coletiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios, e, o que na minha opinião é o mais importante, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade utilizadas pelo profissional quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas.

As contribuições que o autor apresenta manifestam-se no sentido de buscar a formação de um professor reflexivo, que se defronte com situações concretas do cotidiano profissional, que as saiba enfrentar e contextualizar, buscando refletir sobre o seu próprio fazer enquanto educador (IMBERNÓN, 2010).

A importância de aproximar essas considerações com a formação do professor de Educação Física na área do lazer configura-se em uma possibilidade de edificar um profissional a partir de situações concretas do seu campo de atuação e, sobretudo, que o mesmo reconheça a necessidade de refletir, constantemente, sobre a sua prática pedagógica.

Freire (1987) indica que a reflexão, não só da pratica educativa, mas da estrutura social em que vivemos, pode ser um passo importante para uma nova relação entre os seres humanos, sobretudo com a diminuição da exclusão social e da injustiça perante aos mais carentes. Assim, advoga-se que os cursos de formação de professores podem ter esse pressuposto e possibilitar aos formandos um processo de reflexão/ação sobre seu fazer profissional.

Essas questões até aqui debatidas não devem ser vistas como uma “receita” ou o “caminho da verdade” para os cursos, mas sim, devem ser consideradas como reflexões, análises, proposições e indagações sobre o campo da formação docente.

Ainda que reconheça a atuação do professor de Educação Física voltada ao campo do lazer como sendo não restrita à ambientes educativos escolares, é compreendido que essas reflexões auxiliam a pensar acerca da formação/atuação deste.

As reflexões de Melo e Alves Júnior (2003, p. 52) auxiliam na compreensão dessa questão, pois os autores afirmam que:

> O profissional de lazer promove um tipo de intervenção pedagógica peculiar quando comparada a outras formas de educar. Isto é, o

> profissional de lazer, embora sendo também um educador, não exerce essa função no mesmo sentido que o professor da escola ou que os familiares. Basta lembrar que sua atuação se dá em um espaço de maior liberdade, cuja procura é motivada, sobretudo pela busca de prazer e no qual não há necessariamente um conjunto de conteúdos preestabelecidos com rigidez. Isso sugere que o profissional tem maior flexibilidade para preparar uma intervenção que leve em conta os diversos interesses culturais.

Embora se concorde com os autores que a ação do professor de Educação Física no lazer não aconteça apenas em escolas, avalia-se que a sua atuação em muito se assemelha com o fazer docente nesse espaço.

Ao trabalhar em programas de políticas públicas de lazer, mesmo este sendo um espaço educativo não-escolar, o profissional do lazer necessitará de conhecimentos pedagógicos, de teorias educacionais e de faixas etárias que se assemelham com as quais o professor que atua na escola deve possuir ao fundamentar a sua prática pedagógica. É nesse sentido que consideramos a pertinência das reflexões aqui expostas para discutir a formação voltada ao lazer.

Além desse aspecto, ressalta-se que os cursos de Educação Física que se constituem como alvo dessa investigação optam pela licenciatura e possuem disciplinas que abordam o tema do lazer em seus currículos, o que permite perceber que eles reconhecem o lazer enquanto espaço de atuação do professor.

Enfatiza-se que as ideias aqui colocadas podem ser relacionadas com a formação do professor de Educação Física, pois existe a necessidade de refletir e construir um processo educativo que proporcione ao docente a percepção de que a sua ação profissional não é neutra e nem ingênua, mas como esclarece Freire (1987), está comprometida com a melhoria de vida da população.

2.2- A formação em Educação Física

Como visto anteriormente, o tema formação de professores tem sido bastante debatido no meio acadêmico. No caso desta pesquisa, foi enfatizada a necessidade de pensar e edificar um processo de formação docente que

possa se organizar a partir de situações concretas do cotidiano do professor e estimular uma conduta reflexiva por parte deste profissional.

Quanto ao debate acadêmico sobre o assunto da formação de professores de Educação Física, é possível constatar que este se trata também de um tema bastante discutido, o qual foi objeto de análise de diversos estudos e investigações científicas no Brasil. Esse fato explicita, portanto, o interesse de um elevado número de pesquisadores em investir na produção de conhecimento sobre a temática.

Para realizar a discussão, e posteriormente, encontrar indícios sobre que perspectiva de formação é defendida nas instituições investigadas nessa pesquisa, inicia-se este item por uma reflexão importante, que é quanto ao tema ligado a Licenciatura e a Graduação na área da Educação Física.

Os cursos de Licenciatura em Educação Física são regulamentados pela resolução nº1 do Conselho Nacional de Educação/CP/2002, de 18 de fevereiro de 2002, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.

De acordo com o seu Artigo 1º, essa lei constitui-se com um "conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica" (BRASIL, 2002). Sendo assim, a mesma objetiva organizar não apenas as Licenciaturas em Educação Física, mas todos os cursos superiores nessa modalidade.

A formação em nível de Graduação em Educação Física é regulamentada pela resolução de N 7, de 31 de março de 2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

A instituição dessas diretrizes provocou algumas críticas da comunidade acadêmica da área, pois ela apresenta uma proposta de formação voltada para o campo de atuação não escolar. Nessas diretrizes, a Educação Física é entendida como:

> uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, como foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico,

> da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esporte, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004).

Com base no artigo 4º, § 2º deste documento, essas diretrizes esclarecem que o licenciado "deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação" (BRASIL, 2004) e no artigo 6º, § 3º, o qual mostra que a definição das habilidades gerais e específicas que definem o perfil do licenciado em Educação Física "deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação" (BRASIL, 2004).

Isso deixa evidente que as diretrizes curriculares para os cursos de graduação têm como preocupação basilar orientar a formação voltada à área de atuação não escolar do profissional da Educação Física.

Autores como Taffarel *et al* (2006), Taffarel e Lacks (2005) e Nozaki e Quelhas (2006) empreenderam críticas ao modelo de formação em nível de graduação, sobretudo, por acreditarem que a mesma provocou uma fragmentação na área, na medida em que a sua implantação resultou em duas propostas de formação: uma em licenciatura, voltada ao espaço escolar e outra em graduação, dirigida a âmbitos não escolares.

Eles apresentam dois pontos principais em suas argumentações: primeiramente, defendem que toda ação profissional na Educação Física é fundamentada na docência, seja em âmbito escolar ou não escolar, o que torna desnecessário a existência de cursos de graduação e em segundo lugar, expõe que as diretrizes curriculares são apologéticas ao mercado capitalista, pois entendem que a sua elaboração procura "atender", de forma acrítica, necessidades de formação para a atuação profissional.

Outro grupo de estudiosos como Oliveira (1988), Costa (1988), Pellegrini (1988) e Moreira (1988) defendem a existência dos cursos de graduação, pois ressaltam que essa perspectiva de formação pode contribuir para a

qualificação dos profissionais, com possibilidade de auxiliar na construção da produção científica na área.

Os autores ressaltam que esses cursos podem ajudar a melhor qualificar os profissionais que desejam atuar fora do âmbito escolar, o que se torna necessário mediante o crescimento de espaços com possibilidade para a atuação de profissionais de Educação Física.

Independentemente se a proposta é a licenciatura ou a graduação, compreende-se que a formação em Educação Física deve procurar um sentido que ultrapasse o entendimento do corpo objeto (MOREIRA, 1990), mas que reconheça que falamos de:

> um processo que prepara o Homem "na" vida e "para" a vida, de modo que as decisões curriculares se assumam em correspondência não somente com os avanços científicos e técnicos, senão também atendendo aos diversos contextos e características culturais em que é desenvolvido (FERNANDES, 2000, p. 13).

Advoga-se, portanto, que esse entendimento da formação do professor pode configurar-se como uma possibilidade de se alterar o eixo reprodução-assimilação de conhecimento que marca historicamente a formação/atuação em Educação Física (MOREIRA, 1988).

Os estudos de Moreira *et al* (2010, p. 120) mostram que a formação desse profissional revela um imperativo de exceder "brigas estéreis" encontradas na historia da área, que, dentre outras, buscam enquadrar, "sem se dar conta do cartesianismo subjacente: somos da área da educação ou somos da área da saúde".

Os autores argumentam que a formação em Educação Física precisa reformular o seu entendimento sobre o corpo humano e conceber que não se trabalha com corpos máquinas, mas com a corporeidade viva, existencial. Portanto, os pesquisadores argumentam que o profissional deve ter a clareza que a sua ação pedagógica precisa reconhecer o ser humano em sua totalidade, em sua complexidade

Os pesquisadores indicam que a corporeidade é, ao mesmo tempo, totalmente biológica e totalmente cultural, sendo que "bacharéis e licenciados devem compreender o ser humano em sua totalidade e produzir conhecimento científico que respeite esse novo homem" (MOREIRA *et al,* 2010, p. 120).

Assumir o sentido da corporeidade, segundo os autores, exige dos profissionais da Educação Física o abandono a idéia de só buscar o corpo perfeito. Entretanto, é necessário reconhecer que o ser humano busca transcendência, que significa superar-se, ir além das possibilidades.

Nesse caminho de reflexões, os autores ensinam que os cursos de formação na área:

> Devem procurar contribuir para o desenvolvimento do sentido do corpo existencial que, ao movimentar-se, busca constantemente a superação. [...] Corporeidade exige a consagração de um corpo sujeito, o qual é autor de sua história e de sua cultura. É um sujeito relacional, criativo, crítico, dependente de conhecimento de si, dos outros e do mundo (MOREIRA *et al,* 2010, p. 121).

É nesse sentido que se entende a corporeidade a ser explorada na formação dos professores de Educação Física, a qual nos põe a questionar a abordagem que percebe o corpo enquanto máquina, enquanto alto rendimento de desempenho, mas sim, que nos possibilite conviver melhor, estar, ouvir e sentir o outro.

Em meio às reflexões, é importante salientar que:

> Enfocar a corporeidade na formação profissional da Educação Física é estar associado a um projeto que valorize o sentido de humanidade, de seres vivos existenciais, de entendimento de corpo-sujeito autor ao mesmo tempo ator de seu destino, produzindo na pertença do gênero humano história e cultura e, na constante dialógica, sendo modificado por essa história e essa cultura (MOREIRA *et al*, 2010, p. 124).

Essas discussões são fundamentais para se analisar o processo de formação de professores, aqui em especial para o campo do lazer, pois é importante reconhecer, assim como os esportes, danças, lutas e ginástica, o lazer é fruto do existencializar a corporeidade, cabendo ao docente ofertar uma gama de possibilidades que possa valorizar o ser humano em suas dimensões biológicas, cognitivas, sociológicas, psicológicas, políticas e ideológicas.

Essa direção de pensamento pode ser encontrada nos estudos de Bento (2010), pois o autor auxilia a refletir sobre o “ser professor” e os desafios de exercer essa profissão na atualidade.

O pesquisador revela que “de todos os lados sopram ventos contrários à escola e à genuína função da educação. Hoje é muito mais difícil, do que no passado, ser pai e professor” (BENTO, 2010, p. 25).

Compreende-se que esses ventos contrários a qual o autor se refere, são agravados pelo descaso do poder público em relação à educação, as más condições de exercício profissional nos espaços educativos, aos baixos salários e até mesmo, em muitos casos, à falta de segurança nas escolas.

É necessário, de acordo com Bento, o reconhecimento por parte dos docentes, de que a tarefa de educar tornou-se demasiado “pesada”, em que uma possível alteração desse quadro pode ocorrer por meio de uma formação que objetive:

> A promoção da emancipação, autonomia e liberdade dos humanos e o estímulo e encorajamento para se subtraírem das garras da irracionalidade e menoridade, da manipulação e alienação, da instrumentalização e domesticação. Ou seja, hoje são requeridas uma coragem acrescida e uma lucidez ética muito mais apurada para ser professor (BENTO, 2010, p. 25-6).

É importante empreender a ideia de que a formação não se resume a construir um profissional “repassador” e “transmissor” de conhecimentos, mas que esse processo formativo precisa colaborar para uma ação pedagógica comprometida com a emancipação de seres humanos, com um ensino contextualizado e crítico.

O autor ensina que o propósito dos cursos deve ser com a formação humana, a qual se ocupa com um processo para além da formação técnica e científica, mas que busca “a edificação do corpo e da alma, dos gestos e sensações, das emoções e reacções, das intenções e expressões, das atitudes e posturas, das palavras e acções” (BENTO, 2010, p. 54).

No entanto, é necessário refletir sobre as críticas que os currículos de Educação Física sofrem. Para isso, apóia-se em Betti (1992), ao revelar que um dos principais problemas dessa formação ocorre em virtude de professores e alunos estarem na posição de consumidores do conhecimento criado, e não, produtores do saber elaborado cientificamente.

Ele apresenta algumas reflexões que julgamos importantes, dentre elas destaca-se:

> (1) A ação profissional em Educação Física/esporte deve basear-se num corpo teórico, interdisciplinar, de conhecimentos, que tem por objeto o estudo do ser humano em movimento numa atividade do tipo esporte, dança, ginástica e jogos. (2) A ênfase da ação profissional em Educação Física/esportes está no aspecto intelectual e não físico-motor. A posse de habilidades (saber fazer o movimento) não leva necessariamente ao sucesso profissional (ensinar o movimento a outras pessoas) (BETTI, 1992, p. 239-240).

Argumenta-se que a formação do professor de Educação Física pode auxiliá-lo ao reconhecimento de que sua ação profissional está mais associada ao aspecto intelectual, sendo, portanto, mais ampla do que o simples ensinar movimentos para um corpo restrito à sua dimensão biológica.

Os trabalhos de Morin mostram que o ser humano não pode ser entendido apenas pela sua dimensão biológica, tão pouco, esse entendimento deve estar fechado em uma compreensão sócio-cultural do ser. Sendo assim, o autor revela a necessidade de associar essas dimensões, pois:

> O indivíduo humano, na sua autonomia mesma, é, ao mesmo tempo, 100% biológico e 100% cultural. Submete-se à autoridade do superego social e absorve a influência e a norma de uma cultura (...). O indivíduo encontra-se no nó das interferências da ordem biológica da pulsão e da ordem social da cultura (...). Há, em todo comportamento humano, em toda atividade mental, em toda parcela de práxis, um comportamento genético, um componente cerebral, um componente mental, um componente subjetivo, um componente cultural, um componente social (MORIN, 2003, p. 53).

A contribuição dos estudos do autor para a discussão da formação do professor de Educação Física pode estar ao revelar que os contextos que envolvem o ensino da disciplina ocorrem em meio à relação de complexidade.

Por exemplo, ao trabalhar em uma escola, é notório que as vivências corporais proporcionadas pelo professor nas aulas de Educação Física tem um forte enraizamento cultural, como as práticas ligadas aos jogos, as lutas e os esportes, haja vista que essas manifestações foram culturalmente construídas em determinadas épocas históricas. Do mesmo modo, ao vivenciar um jogo, temos os nossos movimentos comandados pelo cérebro, que, por meio de estímulos, proporciona o movimento de membros superiores e inferiores, ou seja, do nosso corpo.

Reduzir um fenômeno ao outro é ter uma visão fragmentada do contexto que envolve a área, sendo necessário que a formação dos professores possa

oferecer uma visão complexa, a qual associe conhecimentos advindos de diferentes disciplinas, tais como a biologia, a cinesiologia, a sociologia, a antropologia, a administração, a psicologia, a história.

Mais uma vez recorre-se aos estudos de Betti (1992, p. 247), pois o autor adverte a respeito da dialética teoria-prática, ao argumentar que:

> Um professor de escolhinha de futebol que conheça fatos e teorias da aprendizagem motora, por exemplo, verá sua prática com outros olhos. Sob essa perspectiva, qual deve ser o papel e que amplitude devem ter as experiências de movimento (as chamadas "aulas práticas") na formação profissional? Vista sob o ângulo da *práxis*, adquire função muito diferente de um simples *fazer mecânico,* e torna-se tão importante quanto a teoria. Trata-se de estudar os movimentos, trata-se da consciência corporal, de si e do ambiente.

A construção de um conhecimento teórico-prático na formação pode ser adquirida por meio de maior seriedade e espaço destinado as experiências de estágio nos currículos dos cursos (BETTI, 1992), pois este é um momento fundamental para a construção de saberes pedagógicos que balizarão a atuação do professor.

Compartilha-se com o pensamento do autor, ao indicar que as:

> Atividades fora da sala de aula, formais ou informais, e principalmente programas de extensão á comunidade, que permitam a imediata dialética teoria-prática, devam ser fortemente estimulados pelas instituições de ensino superior. Os estágios formalmente exigidos pelo currículo deveriam iniciar, se possível, já no segundo ano do curso (BETTI, 1992, p. 248).

Considera-se, portanto, que as reflexões de Betti se apresentam como um viável caminho para os cursos de formação, pois é entendido que privilegiar a *práxis* pode "instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época" (MORIN, 2008b, p. 22).

A partir dessas discussões, compreende-se as Licenciaturas em Educação Física como um espaço de formação que deve articular conhecimentos ligados ao lazer, à dança, aos esportes, e ter como foco principal para a atuação do professor as escolas e as atividades físicas dentro desse ambiente (BETTI, 1992).

Concorda-se com as críticas de Betti (1992) e Faria Júnior (1992) quanto aos currículos das licenciaturas no Brasil, pois também se considera muito

difícil, em uma área da amplitude da Educação Física, articular em um único currículo, de forma competente e séria, todas as possibilidades de atuação do professor/profissional.

No entanto, independente se o pressuposto de formação é a Licenciatura ou a Graduação, a discussão sobre o conhecimento lazer precisa estar inserida no currículo, não apenas por ser um importante campo de atuação desse profissional, mas por configurar-se em uma possibilidade de vivência corporal que pode valorizar menos o produzir e mais o viver bem e com qualidade.

Nesse sentido, propiciar uma formação que possibilite ao discente uma visão ampla da área, não apenas focado nas competências e habilidades, articula-se com os dizeres de Moreira *et al* (2010, p. 122), para os quais, a formação precisa ser um processo que "englobe os sentidos de educação, saúde e de qualidade de vida".

Portanto, esse entendimento da formação pode contribuir para a construção de uma identidade profissional que valorize o ser professor enquanto agente social, cultural, ideológico e político, e não transmita o estigma de "reprodutor de gestos mecânicos".

Ressalta-se que as reflexões realizadas nestes itens são fundamentais para pensar a formação dos professores voltada ao campo do conhecimento lazer, pois essas argumentações podem auxiliar a construção das propostas de disciplinas que abordam o tema no interior dos cursos de Educação Física.

2.3 - A questão da formação no lazer

Ao iniciar essa discussão, é necessário frisar que o lazer configura-se por ser um importante campo de atuação do professor de Educação Física, no qual as vivências proporcionadas podem contribuir na perspectiva da reprodução de valores hegemônicos, como a exclusão, a competição exacerbada, ou criar possibilidade para usufruir uma sociedade diferenciada e mais humana (MARCELLINO, 2008).

O debate sobre a formação de profissionais para o campo do lazer tem sido fomentado por áreas diferentes, dentre as quais, destaca-se a Educação

Física, o Turismo, a Pedagogia, a Antropologia e a Administração (PEIXOTO, 2007) o que revela o seu caráter multidisciplinar (FRANÇA, 2010).

Apesar desse maior envolvimento de disciplinas que se dedicam a pesquisar o lazer, pode-se perceber, por meio dos estudos de Isayama (2010), que o número de pesquisas que investigam os processos de formação dos profissionais que atuam no lazer ainda é pequeno, carecendo, portanto, de mais estudos e de maiores reflexões.

O autor enfatiza que o incremento da produção científica relacionada ao lazer no Brasil ocorreu a partir da década de 1970. Nesse período, emergiram livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses sobre o tema, cuja produção científica:

> Contribuiu de forma significativa para a ampliação das ações no âmbito da formação profissional em nosso país, principalmente no que se refere ao desenvolvimento de cursos centrados no "fazer por fazer", em receitas de atividades ditas "recreativas" (ISAYAMA, 2010, p. 10).

Apesar das constantes críticas por parte de pesquisadores (ISAYAMA, 2002, 2003, 20010; MARCELLINO, 2000, 2003) ao modelo "técnico" na formação (o qual privilegia conhecimento de cunho metodológico), os autores afirmam que isso ainda é uma constante nos cursos de Educação Física.

Isayma (2002) destaca que a presença de disciplinas que abordam o tema do lazer em cursos de Educação Física no Brasil tem crescimento principalmente a partir da década de 1990, especialmente pelo fato de abranger um amplo campo de atuação para o profissional, como escolas, clubes, academias*, spas*, colônia de férias, políticas públicas de esporte e de lazer e centros de cultura, assim como na organização e gestão de eventos.

No entanto, Melo (2003) indica que a preocupação com a formação de professores de Educação Física para a atuação no lazer já podia ser vista em meio ao surgimento dos primeiros cursos no Brasil, em especial, na Escola de Educação Física do Exército (1933) e na Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) na Universidade do Brasil (1939).

O pesquisador aponta que a principal intenção com essa formação ocorria em meio à necessidade de profissionais que pudessem atuar nos

"Centros de Recreio" e nas "Praças de Esporte"[3], políticas públicas de lazer características das décadas de 1920 e 1930.

O autor enfatiza que diversas iniciativas em favor da inclusão de disciplinas sobre esse tema puderam ser vistas, como ocorreu no interior da ENEFD, em 1945, em que "o profº Antônio Pereira Lira[4] propusera a criação da cadeira de "Recreação e Jogos"" (MELO, 2003, p. 6) e também, com a realização do "Curso de Especialização em Recreação", em 1958, organizado por Inezil Penna Marinho[5], o qual abordou conteúdos como "pedagogia; psicologia; atividades com aparelhos e jogos motores; sessão historiada; sessão dramática e dança; metodologia e técnica; brinquedos cantados; lutas; natação, teatro" (MELO, 2003, p. 6-7).

Por outro lado, Isayma (2002) afirma que o debate sobre recreação e lazer passou a ser incluída, de forma sistematizada, nos currículos de Educação Física já na década de 1960, por meio da aprovação da Resolução nº 69, de 6 de novembro de 1969[6] , em que a Recreação "passou a fazer parte do rol de disciplinas que integram o currículo mínimo dos cursos de graduação em Educação Física em nosso país." (ISAYMA, 2002, p. 7).

Mais recentemente, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, é possível

---

[3] O pesquisador destaca que esses locais estavam em consonância com o contexto sócio-político de "modernização" do país, que perpassava pelo desenvolvimento de estratégias higiênicas, associados a um projeto de controle corporal. Sendo assim, Melo afirma que as "Ruas de Recreio" tinham a finalidade de equacionar e resolver o problema higiênico, educativo e recreacional das cidades, proporcionando a população práticas de lazer que visavam atenuar as injustiças sociais e não contribuir para superá-las.

[4] De acordo com Melo (1996), Antônio Pereira Lira foi diretor da ENEFD.

[5] De acordo com Melo (s/d), dois estudos de Inezil Penna Marinho (*Curso de Fundamentos e técnicas da recreação*. Rio de Janeiro: Tipografia Batista e Souza, 1955; *Educação Física, recreação e jogos.* Rio de Janeiro: Tipografia Batista e Souza, 1957b) devem ser destacados por terem sido os primeiros a discutir com maior profundidade alguns aspectos da Recreação/Lazer e sua presença no contexto da formação profissional de Educação Física. O autor revela ainda que 'Curso de Especialização em Recreação' contou com 61 inscritos.

[6]Essa resolução fixava os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos currículos de Educação Física. Para Tojal (2005), percebeu-se uma preocupação com a formação educacional e com o aumento das disciplinas da área, porém a grande novidade foi à inserção de um elenco de disciplinas obrigatórias, subdivididas em *básicas* e *profissionais*, nos cursos de todo país, sendo este modelo chamado de *currículo mínimo*. As disciplinas eram as seguintes: Básicas: Biologia, Anatomia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria e Higiene. Profissionais: Socorros Urgentes, Ginástica, Rítmica, Natação, Atletismo, **Recreação** e as matérias pedagógicas de acordo com o parecer nº 672/69 (Psicologia da educação, Didática, Prática de Ensino através de Estágios Supervisionados e Estrutura de Ensino de 1º e 2º graus) (TOJAL, 2005).

identificar a presença do lazer enquanto conteúdo a ser trabalhado na formação, o que, como compreensão, revela a longa associação entre ambos.

Em seu artigo 6º, § 1º é destacado que o profissional da área deve intervir academicamente nos campos “da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer” (BRASIL, 2004,) e dominar “procedimentos e metodologias para a produção e intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer” (BRASIL, 2004).

Isso mostra que a discussão acerca do conhecimento lazer, em cursos de Educação Física no Brasil, não é algo recente, mas é possível perceber que se constitui em um debate que ocorre desde as décadas iniciais do século XX e também nos dias atuais, revelando-se, desse modo, como um importante campo de formação, atuação e produção de conhecimento na Educação Física.

No entanto, é necessário enfatizar dois aspectos: primeiramente, embora se considere a sua inclusão em currículos de Educação Física como algo positivo, entende-se que o lazer não pode ser visto apenas como um “ramo” ou uma possibilidade de atuação nessa área, pois este se caracteriza também por ser um campo de conhecimento interdisciplinar, possibilitando a associação entre vários campos do saber.

O outro ponto destacado é a importância da discussão sobre o lazer estar inserida nos cursos de licenciatura em Educação Física, pois as suas vivências precisam ser incluídas também em espaço escolar, desde que as mesmas possam valorizar uma corporeidade lúdica, criativa e fornecer maior autonomia ao educando em sua opção pela participação nas atividades propostas.

No campo da produção teórica, embora o número de pesquisadores que tenham se dedicado a investigar a formação no âmbito do lazer seja pequeno (ISAYAMA, 2010), foi possível identificar alguns estudos que esclarecem como esse tema tem sido abordado nos currículos de Educação Física do nosso país.

Para iniciar essa discussão, destaca-se a pesquisa de mestrado de Valente (1993), a qual tomou como objeto de investigação a transferência de conhecimentos teóricos sobre Recreação e Lazer para a disciplina Recreação e Lazer, componente curricular do curso de formação de profissionais em Educação Física do Nordeste do Brasil.

A autora concluiu que nas disciplinas por ela analisadas predominam as abordagens de caráter essencialmente didático-metodológicas, fundamentadas na dimensão "prática", ou seja, no treinamento do professor para aplicação de jogos.

Apontou também, que as disciplinas fundamentam-se, basicamente, em livros que apresentam uma "receita pronta" de atividades recreativas, sem a devida contextualização da aplicação dessas atividades. Além disso, ela revelou que as disciplinas se encontram isoladas, não interagindo com os demais componentes curriculares.

A pesquisa de doutorado realizada por Isayma (2002)[7] mostra que a discussão pertinente ao lazer está cada vez mais presente na Educação Física brasileira, gerando um maior número de disciplinas específicas ligadas a essa temática nos currículos de formação, em cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento, além de maiores espaços para debates como seminários, congressos e encontros acadêmicos.

Ao analisar os conteúdos propostos em programas destas disciplinas, o autor identificou a existência de falta de clareza quanto ao enfoque utilizado: muitas oferecem a ideia da recreação com ênfase na reprodução de atividades, por meio do ensino de jogos e brincadeiras, não superando a dicotomia teoria-prática enraizado historicamente na área, em que o lazer é atribuído com algo não sério, "válvula de escape".

De acordo com as suas reflexões, predomina-se uma proposta formativa que busca um:

> profissional mais técnico, que tenha como orientação primordial o domínio de conteúdos específicos e metodologia. Nesse caso a formação privilegia a familiarização com as práticas e atividades que se apresentam no dia a dia do animador cultural. A preocupação

[7] Nessa investigação, o autor analisou 44 programas de disciplinas ligadas ao lazer em 25 instituições de ensino superior brasileiras.

> central é com a instrumentalização técnica e com o domínio de procedimentos e metodologia (ISAYAMA, 2010, p. 12).

O autor identificou que essa tendência é a mais predominante nas disciplinas ligadas ao lazer, ao ter o seu foco centrado no eixo diversão/descanso, sendo, portanto, utilizada principalmente como recurso metodológico para entreter os participantes. Essas reflexões mostram o imperativo de redimensionar essa questão.

O modelo tradicional na formação tem como traço definidor reproduzir pacotes de atividades com jogos e brincadeiras, no qual a prática configura-se como eixo fundamental da formação, estando à teoria deslocada para um segundo plano (ISAYAMA, 2002, 2010). Portanto, essa forma de pensar a formação dos professores de Educação Física reafirma e legitima a fragmentação entre teoria e prática na ação pedagógica de profissionais da área.

Os estudos de Melo (2007) revelam que historicamente os processos de formação destes professores vêm sendo dirigidos sob dois focos: a tradição histórica, que muitas vezes ainda confunde a atuação no âmbito do lazer com o simples oferecimento de uma série de atividades; a compreensão simbólica de que trabalhar na área é simples e que qualquer um pode atuar, bastando ter algumas características de personalidade (ser divertido, ter carisma) e saber muitas brincadeiras.

Marin (2001) destaca que os conhecimentos sobre recreação e lazer desenvolvidos nos cursos de formação em Educação Física são em geral, práticos, voltados à recreação orientada, com ênfase no ensino técnico e na dicotomia entre teoria e prática.

É possível perceber que alguns autores, ao investigar os processos de inserção do conhecimento lazer em cursos de Educação Física, empreenderam críticas as disciplinas, dentre as quais, apontam a predominância da falta de clareza quanto ao enfoque utilizado nas mesmas, ênfase em aspectos didático-metodológicos, no qual prevalecem entendimentos como: trabalhar com lazer é fácil, basta ao profissional ter características como alegria, ser carismático, ter “entusiasmo” e ser “criativo” durante o trabalho.

Essa perspectiva na formação profissional visa atender as necessidades consumistas que o lazer mercadológico assume na atualidade, ao fazer com que o profissional reproduza “pacotes” de atividades associados ao “fazer pelo fazer”, o divertir-se de modo ingênuo.

Advoga-se que a formação deve se pautar em um processo de reflexão, que entenda o lazer enquanto um bem social, do qual podem emergir experiências corporais para a construção de uma sociedade mais justa (MARCELLINO, 1987).

É necessário apontar que estudos mais recentes também investigaram essa questão, dentre os quais se destacam as produções de Pinheiro (2009) e de Schwarz (2007).

O primeiro discutiu, em sua Dissertação de Mestrado, acerca da inserção da temática do lazer nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.

Ao valer-se de uma pesquisa documental, o autor apresenta como principal conclusão a existência de duas vertentes na abordagem do lazer: a primeira o discute como possibilidades de inclusão/integração social, socialização, atividades lúdicas, utilizadas como meios e fins médicos/terapêuticos; a outra procura debater temas relacionados a questões sociais, históricas, políticas, educacionais, sobre a formação profissional e o mercado de trabalho no lazer.

O pesquisador enfatiza que os conhecimentos relativos ao lazer não são discutidos apenas em aspectos “técnicos”, mas sim, apresentam reflexões em que estão embutidas discussões como inclusão/integração social, experiências lúdicas e prazerosas, fins terapêuticos, além de temas que envolvem aspectos históricos, políticos e educacionais relacionados ao lazer.

Na dissertação de Schwarz (2007) foram analisadas as disciplinas que abordam a temática em três Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas do Estado do Paraná. A autora afirmou que o diferencial das concepções de Lazer e Recreação está na ação/reflexão/ação das disciplinas trabalhadas pelos

profissionais, contrapondo com os demais trabalhos lidos, onde prevalece a prática.

Ela concluiu que em duas instituições não predomina a ideia do "receituário de jogos", as quais priorizam discussões que envolvem o lazer a partir de aspectos políticos, históricos, mercado de trabalho e campo de atuação. No entanto, a pesquisadora afirmou que em apenas um curso ainda existe a ideia do lazer enquanto aplicação de jogos e brincadeiras, o qual ressalta conhecimentos de cunho didático-metodológicos na formação dos educadores.

Ao consultar esses trabalhos, verifica-se que, de um lado, ainda é possível se deparar com uma concepção tradicional do lazer enquanto "reprodução e aplicação" de jogos, porém, de outro lado, é evidente que tem emergido outra forma de pensar a formação, que a entende a partir de uma perspectiva crítica, política e criativa.

Isso é observado por Isayma (2004), ao esclarecer que em alguns cursos de Educação Física é possível perceber uma formação baseada no conhecimento, na cultura e na crítica, ao buscar a construção de saberes e competências alicerçadas com um novo olhar para a área, no qual o lazer pode contribuir para uma sociedade mais justa e mais humana.

O autor aponta que um possível caminho de se (re)estruturar a formação estaria em assumir o sentido da *práxis,* o que, segundo o pesquisador, implica na articulação e constante diálogo entre conhecimentos de ordem teórica e técnica.

Compartilha-se suas reflexões, pois se compreende que a formação:

> Deve possibilitar o domínio de conteúdos que tem de ser socializados, por meio do entendimento de seus significados em diferentes contextos e articulações interdisciplinares. Deve, ainda, promover o conhecimento de processos de investigação que auxiliem no aperfeiçoamento da ação do animador cultural no gerenciamento do próprio desenvolvimento de ações educativas lúdicas, críticas e criativas (ISAYAMA, 2010, p. 13).

Essas ponderações ressaltam que a formação na área para além da dimensão "tradicional" pode ocorrer em meio à construção de saberes técnicos, científicos, políticos, filosóficos, pedagógicos e no conhecimento crítico da realidade.

Marcellino (2000) visualiza que não significa negar a importância do saber técnico do professor que atuará no lazer, haja vista que, em sua ação pedagógica, seja em clubes, escolas ou políticas públicas de lazer, demandará dele certo conhecimento de repertório de atividades lúdicas.

No entanto, ao atuar, os profissionais do lazer precisam de conhecimentos sobre diferentes faixas etárias (crianças, idosos, adultos) e de planejamentos de atividades, o que exigirá deste saberes científicos, pedagógicos, históricos, culturais, políticos e biológicos.

Destarte, parece ser equivocada a ideia de considerar que a atuação na área é simples, mas sim, compreende-se que atuar no campo do lazer implica na construção de uma complexidade de conhecimentos que requerem do professor uma sólida construção teórica em sua formação.

Ao ter em vista contribuir para a construção do debate sobre lazer nos cursos de Educação Física, Isayma (2002, p. 104-106) elenca alguns temas que, em sua concepção, podem ser abordados pelas disciplinas que compõe os currículos dos cursos, que são:

- **Lazer e Sociedade-** Discussão sobre lazer, como problemática social; significados etimológicos; valores incorporados na sociedade ocidental; relações estabelecidas com o trabalho; ocorrência do lazer sob ponto de vista histórico-social; influências de diferentes fatores sociais, políticos e econômicos para o redimensionamento social do lazer; processo de constituição histórico-social do lazer no Brasil.
- **Lazer e produção do conhecimento-** o lazer enquanto campo sistematizado de estudos; contribuições das grandes áreas de conhecimento-sociologia, história, filosofia, psicologia, entre outros-; concepções e significados do lazer, no Brasil e no cenário mundial; especificidade e abrangência dos estudos construídos na área; pesquisa na área do lazer e sistematização do trabalho de conclusão de curso de graduação.
- **Lazer e educação-** O lazer e a constituição social do discurso pedagógico; lazer, currículo e formação profissional; o lazer e os componentes do processo de ensino; inter, multi e transdisciplinaridade no lazer; relação teoria/prática; lazer, educação e políticas culturais; educação, poder e lazer; desigualdades de acesso à educação como desigualdades de acesso ao lazer;

o lazer e a complexidade das questões educacionais; violência, educação e lazer.

- **Lazer, recreação e Educação Física-** Relações estabelecidas entre o lazer, a recreação e a educação física no Brasil e em outros países; corpo e lazer; educação física, jogos, brinquedos e outras práticas culturais lúdicas; atividades físico-esportivas de lazer: contribuições da educação física para a saúde e qualidade de vida no lazer.

- **Lazer e cultura-** Contribuições da Antropologia para o entendimento do lazer como dimensão da cultura; o lúdico como elemento da cultura; lazer e folclore; análises e vivências teórico-práticas de diferentes conteúdos culturais; jogos, brinquedos, brincadeiras, festa.

- **Lazer e grupos sociais-** questões culturais relacionadas à classe social, ao gênero e à sexualidade, à faixa etária, à etnia, à religião, à família e as pessoas portadoras de necessidades especiais; planejamento de programas e ações de lazer para os diferentes grupos sociais.

- **Políticas de lazer-** O lazer e as políticas sociais; o papel do Estado; cidadania, classes sociais e *status;* lazer como direito social; inclusão e exclusão; planejamento e avaliação de políticas públicas de lazer; lazer e comunidade; lazer e ação comunitária; mobilização social para o lazer.

- **Lazer e meio ambiente-** O lazer e a Agenda XXI; lazer e desenvolvimento sustentável; lazer, ética e educação ambiental; atividades múltiplas de lazer na natureza; lazer, meio ambiente e envolvimento comunitário.

- **Lazer e mercado de trabalho-** Globalização; emprego/empregabilidade/desemprego, indústria cultural do entretenimento; massificação cultural; produção/consumo de bens e serviços de lazer; avanços tecnológicos; competências e habilidades necessárias para o profissional do lazer; campos de atuação profissional: empresas, órgãos públicos, clubes, academias, *spas,* hotéis, hospitais, condomínios etc.; lazer e animação sociocultural.

- **Gestão do lazer-** Visão geral da administração; planejamento, execução e avaliação de projetos/ações de lazer: público-alvo; objetivos; conteúdos: metodologia de trabalho; recursos físicos, materiais humanos e

financeiros; estratégia de *markenting* e de operacionalização dos projetos e ações; avaliação dos resultados, cooperações e parcerias.

- **Psicologia aplicada ao lazer-** Relação entre lazer e prazer; atitudes, condutas, discriminação, valores individuais e culturais do lazer; emoção; fundamentos etiológicos da cultura lúdica.
- **Lazer e espaço-** Espaço e sociedade; espaço de lazer; influência de aspectos arquitetônicos na construção e no aproveitamento de espaços destinados ao lazer; espaço cheio e vazio no lazer; barreiras espaciais-arquitetônicos, transporte, segurança; o imaginário da cidade; o brincar nos diferentes espaços; o consumo do espaço.
- **Lazer e mídia-** Mídia e influência dos meios de comunicação de massa; jogo virtual; a Internet como espaço de lazer; espaços multimídia e a veiculação do lazer (Tv, rádio, vídeos, folders, jornais).

Essas sugestões de temas podem ser desdobradas em várias disciplinas ligadas ao lazer nos currículos de formação em Educação Física, considerando ainda aspectos como a ementa da disciplina que se deseja implantar, a carga horária e as peculiaridades de cada região.

Necessário se faz envergar estudos nessa área, no intuito de refletir e buscar alternativas que possam redimensionar a proposta de formação dessas disciplinas, haja vista que o lazer precisa ser encarado como uma oportunidade de vivenciar o elemento lúdico da cultura (MARCELLINO, 1989), o qual pode contribuir para desmascarar as contradições em que vivemos na sociedade atual.

Por fim, observa-se que os cursos de Educação Física precisam reconhecer que falar de lazer é:

> Ousar propor projetos para uma sociedade pós-industrial, na qual teremos de lutar por outra mudança de valores: deixaremos de nos preocupar demasiadamente com o produzir riquezas, o que aconteceu nos últimos duzentos anos da história da humanidade, e passaremos a projetar um mundo novo, preocupado com o distribuir dessa riqueza produzida, substituindo competitividade e a exclusão pela solidariedade e hospitalidade. Esses são os valores para uma vivência corpórea qualitativa (MOREIRA, 2003, p.87).

Isso implica em um estudo sobre o lazer centralizado nesse corpo sujeito, existencial, indivisível (MOREIRA, 2003), que se movimenta para

garantir, na vida, possibilidades de experiências lúdicas tanto de forma individual quanto coletiva. Ou seja, atuar no lazer é contribuir para um ser que se movimenta, em sua existencialidade lúdica no mundo.

A partir das reflexões teóricas que foram realizadas nesses capítulos, é necessário entender como os cursos de Licenciatura Plena em Educação Física, das Universidades Públicas de Belém/PA, têm abordado o tema do lazer na formação dos professores.

3. O CONHECIMENTO SOBRE O LAZER NOS CURSOS SUPERIORES EM BELÉM/PA.

Este capítulo é destinado a analisar os conhecimentos sobre o lazer desenvolvidos nos cursos de formação de professores de Educação Física nas Instituições de Ensino Superior Públicas de Belém/PA. Desta forma, serão apresentadas também as entrevistas que foram realizadas com os discentes do oitavo semestre das instituições investigadas. Para isso, a análise será iniciada por meio de uma reflexão sobre a concepção de formação presente nos Projetos Políticos Pedagógicos das universidades, ao se ter em vista identificar a perspectiva de lazer veiculada pelas instituições.

3.1- A proposta de formação dos Cursos de Educação Física da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará.

Essa etapa da pesquisa procura identificar as concepções teóricas presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos de Educação Física da Universidade do Estado do Pará- UEPA e da Universidade Federal do Pará- UFPA. O interesse nessa questão ocorre em virtude de poder buscar melhor compreensão acerca do lazer enquanto componente curricular nas instituições.

No Curso de Educação Física da UEPA, o atual PPP foi implantado no ano de 2008, apresentando como modalidade de formação a Licenciatura em Educação Física, ofertando anualmente 100 vagas.

Quanto a sua proposta de formação, a partir de leituras do PPP do curso, foi identificado que a perspectiva teórica que a norteia se aproxima dos fundamentos epistemológicos presente na Pedagogia Histórico-Crítica, a qual tem como principal representante Dermeval Saviani.

Saviani (1989, p. 23), ao encontrar amparo na base teórica do materialismo histórico, revela que a Pedagogia Histórico-Crítica procura “compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo”.

O autor explica que o intuito deste pensamento educacional se baseia na:

> a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente; b) conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2008, p.9).

Teixeira (2003) afirma que essa pedagogia tem a intenção de compreender a educação no contexto da sociedade humana, como ela está organizada e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo compromisso seja a transformação da sociedade.

Para Saviani (2008, p. 88), o empenho da Pedagogia Histórico-Crítica é buscar compreender a problemática educacional tomando como base o desenvolvimento histórico objetivo. Sendo assim, a concepção pressuposta nesta visão "é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana."

Com essa abordagem, Saviani compreende a educação como também determinada pelas contradições da sociedade capitalista, mas que ao mesmo tempo, caracteriza-se como um elemento que pode alavancar a tendência de transformação dessa sociedade. Em suas palavras, o intuito é "articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade, e não a sua manutenção, a sua perpetuação" (SAVIANI, 2008, p. 93).

Foi possível perceber a inserção desse pensamento teórico na proposta contida no PPP do Curso de Educação Física da UEPA, sobretudo, quando este documento indica a opção por:

> Um projeto mais amplo de formação humana, e em específico de formação profissional, partir de uma caracterização inicial das contradições de se organizar a vida sob o julgo do capital para assim apontar possibilidades superadoras para uma reconceptualização curricular no âmbito do CEDF/UEPA (PPP, 2007, p. 12).

Essa direção de pensamento também pode ser percebida por meio da presença de autores como Mészáros. Ao ancorar-se em suas análises, o documento expõe que o curso em questão toma:

> Como referência, para nossa análise, total acordo com os pressupostos teóricos defendidos por Mészáros (2005, p. 25) que

> "uma reformulação significativa na educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importante funções de mudança", portanto a articulação entre os elementos mais gerais da crise do capital e os mais específicos da formação de professores, cumpre a função de possibilitar entendermos com radicalidade o processo educacional vinculado a realidade concreta. Sendo assim, nos posicionamos claramente a favor de uma educação que vise à emancipação humana e "por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente" (MÉSZÁROS, 2005, p. 27 *apud* PPP, 2007, p. 17).

Com base nessas análises, é compreendido que a proposta de formação presente no PPP da UEPA não está dissociada de uma perspectiva política, crítica, ou seja, a mesma busca estabelecer diálogo com perspectiva à transformação da realidade social contraditória em que vivemos no sistema capitalista.

Portanto, é considerado que a defesa dessas argumentações enquanto intenção teórica para a formação no curso explicita a sua opção pela Pedagogia Histórico-Crítica como concepção norteadora do processo formativo de docentes na instituição em foco.

Quanto ao perfil profissional defendido pelo PPP, percebe-se que o curso busca um:

> Caráter ampliado em Educação Física com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva pautada em princípios éticos, políticos, pedagógicos e com base no rigor científico, cuja intervenção profissional seja qualificada para o exercício de atividades profissionais nos diversos ambientes educacionais da Educação Física com base na atividade docente expressa no trabalho pedagógico em diferentes campos de trabalho, mediado pelo objeto – práticas corporais, esportivas e do lazer (PPP, 2007, p. 36).

Por caráter ampliado, a concepção do curso se respalda nas argumentações de Taffarel e Santos (2007 *apud* PPP, 2007, p. 27). Os autores compreendem que "em qualquer campo de trabalho, a ação pedagógica é a base da formação acadêmica e do trabalho. Isso demonstra a necessidade de considerarmos o princípio de estruturação do conhecimento científico no currículo."

Essa compreensão se articula com a perspectiva de formação defendida por Taffarel e Lacks (2005), a qual indica que os cursos de Educação Física devem configurar-se em licenciatura de caráter ampliada, o que em outras

palavras, significa dizer que, em um único curso, devem ser abordados conhecimentos referentes tanto à ambientes educacionais escolares quanto nos não-escolares da Educação Física.

A pesquisadora justifica essa opção em virtude de compreender que a atuação na área manifesta-se a partir da presença pedagógica em qualquer atividade, ou seja, a docência é a base acadêmica da formação e o eixo que deve estruturar o currículo.

Portanto, a partir da análise do PPP, identificou-se que a concepção teórica do curso se aproxima da proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, e adota como perfil profissional a licenciatura, de caráter ampliado e generalista.

Na UFPA, o curso de Educação Física também é uma Licenciatura Plena, a qual teve início em 2006, sendo ofertadas 45 vagas anuais, de regime seriado semestral com carga horária total de 3.124 horas.

Por meio da leitura de seu PPP, identifica-se a existência de uma opção teórica que busca associar:

> produções teóricas emergentes, como a Teoria da Complexidade e da Corporeidade que consubstanciam a perspectiva da Motricidade Humana com idéias fundamentais de uma teoria-prática emergentes, na qual a concepção de corpo possível e de uma corporeidade cultural substitui a tradicional idéia de corpo-máquina, de um corpo-dócil (PPP, 2006, p.6).

É possível perceber a presença do referencial teórico sobre a Corporeidade a partir da ótica de Hugo Assmann (1994 *apud* PPP, 2006). Em sua concepção, a:

> Corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. Sem uma filosofia do corpo, que pervada tudo na Educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global, enfim, é de entrada, falaciosa (ASSMANN, 1994, p. 77 *apud* PPP, 2006, p. 8).

O pensamento sobre corporeidade também está inserido no PPP do curso a partir da visão de Moreira (1996 *apud* PPP, 2006). Para o autor, a corporeidade existe, e por meio da cultura ela possui significado. Nesse sentido, ele afirma que a ação educativa atua no corpo todo, ou seja, suas múltiplas dimensões instalam-se na corporeidade total dos seres e não apenas em seus aspectos mentalistas.

O autor afirma que:

> A constatação de que a relação corpo-educação por meio da aprendizagem, significa aprendizagem da cultura, dando ênfase aos sentidos dos acontecimentos, e aprendizagem da história, enfatizando a relevância das ações humanas. Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história fazendo cultura (...) em que em sua complexidade estrutural o homem pode ser fisiológico, biológico, psicológico e antropológico, significa entender que o corpo do homem não é um simples corpo, mas necessariamente um corpo humano, que só é compreensível por meio de sua integração na estrutura social (MOREIRA *apud* PPP, 2006, p. 10).

Empreendendo ênfase nessas argumentações, constatou-se que a proposta do curso se assenta na concepção de que a corporeidade, como base filosófica para a educação, deve vislumbrar as dimensões pessoais, políticas, culturais e históricas que representam a estrutura do fenômeno humano.

Santin (1992) apresenta um interessante debate para melhor entendimento da Corporeidade. O autor afirma que, ao se falar em corporeidade, não se está a lidar com um objeto, com uma forma ou um modelo. Trata-se de um conceito abstrato, o qual esta mais ligada à essência ou a natureza dos corpos.

Ao caminhar em suas reflexões, o autor expõe que o entendimento de corporeidade deveria reunir a ação de cultuar e a de cultivar. Em suas palavras, pode-se dizer que esta se caracteriza como culto e cultivo do corpo, mas:

> Não pode ser só cultivo porque dar a impressão do plantio de árvores, flores ou cereais, uma ação manual, mecânica, que acontece de forma externa. Não pode ser só culto porque pode significar que a corporeidade seja algo pronto, acabado e completo, que precisa ser venerado e contemplado. A corporeidade precisa ter a dignidade da ação sagrada e festiva e, ao mesmo tempo, a cotidianidade do esforço e do trabalho criativo (SANTIN, 1992, p. 67).

Para o autor, o importante não é saber o sentido de corporeidade, mas sim construí-la e vivê-la, pois “esse poderia ser (...) a tarefa da educação física: cultivar e cultuar o corpo” (SANTIN, 1992, p. 67).

Ao realizar uma discussão sobre o sentido de corpo, Régis de Morais (1992) explica que somos um corpo, como forma e presença no mundo. Assim, o autor ensina que qualquer atitude humana, por mais interior e subjetiva que seja, é uma atitude corporal.

Para Moreira e Simões (2006) corporeidade é buscar transcendência, em todas as formas e possibilidades, tanto em vivências individuais ou

coletivas. Para os autores, corporeidade é ir ao encontro do outro, do mundo e de si mesmo.

Os pesquisadores ensinam que corporeidade é existencialidade na busca de compromissos com a cidadania, com a liberdade de pensar e agir, é incorporar signos, símbolos, é cativar e ser cativado por outros, pelas coisas e pelo mundo. Sendo assim, eles dizem que:

> Corporeidade é sinal de presentidade no mundo. É a presença concreta da vida, fazendo história e cultura e ao mesmo tempo sendo modificada por essa história e por essa cultura. Corporeidade sou eu. Corporeidade é você (...) corporeidade não é um conceito, é um estilo de vida na busca da superação (MOREIRA; SIMÕES, 2006, p. 74-5).

Assumir o sentido da corporeidade como perspectiva para a formação de professores de Educação Física pode auxiliar na superação do entendimento de corpo apenas enquanto um conjunto de articulações, músculos e batimentos cardíacos, mas reconhecer que a corporeidade humana "deve ir além, precisa considerar a sensibilidade afetiva, as emoções, os sentidos, os impulsos sensíveis, o senso estético" (SANTIN, 1992, p. 67).

As análises realizadas mostraram que o enfoque teórico de maior inserção na proposta de formação na instituição é a Teoria da Complexidade, pois é possível identificar a presença das elaborações do pensador Edgar Morin em vários trechos do documento, com destaque para o seguinte:

> A partir do enfoque de Morin, a complexidade nos fornece instigantes alicerces para uma discussão profunda acerca do estatuto do homem, sublinhado por uma dialética onde figuram o físico, o biológico, o antropológico, o sociológico, o histórico, o cultural, enfim, o homem nas suas formas mais diversas e complexas (PPP, 2006, p. 6-7).

Outro ponto do PPP que evidencia a opção teórica pela complexidade pode ser percebida por meio de sua orientação epistemológica, a qual se baseia na:

> Complexidade/Motricidade (...). Com efeito, ela aparece nos títulos de nossas disciplinas, em suas ementas e em suas referências bibliográficas, proporcionando com isso uma coerência tópica, de relações e interrelações lógicas e dialógicas (...). Assim, justificamos nosso eixo norteador, entendendo a missão de nossa Instituição ser a de caminhar nessa produção epistemológica (PPP, 2006, p. 11).

A noção de complexidade inserida neste documento também esta presente nas reflexões de Damásio (1996 *apud* PPP, 2006). Ao travar um instigante debate sobre a superação da visão simplificada e reducionista do paradigma cartesiano, o autor afirma que não se trata de "reduzir os fenômenos sociais a fenômenos biológicos, mas antes debater a forte relação entre eles" (DAMÁSIO, 1996, p. 153 *apud* PPP, 2006, p. 7).

Com base nessas argumentações encontradas em seu PPP, foi possível perceber que o curso apresenta uma opção teórica a qual toma como suporte epistemológico a visão de complexidade do ser humano, o que na concepção de Morin (1986) significa reconhecer que fenômenos biológicos e socioculturais precisam ser separados, mas com o reconhecimento da devida integração e associação entre eles.

O pensamento sob a luz da Teoria da Complexidade lança o desafio de reconhecer o ser humano como uma totalidade física/biológica/antropológica, além de advogar ser fundamental edificar um pensamento que seja capaz de respeitar as riquezas, o mistério e a multidimensionalidade do real (MORIN, 2007b).

Advoga-se que as contribuições que a formação do professor de Educação Física pode extrair da Teoria da Complexidade estão em reconhecer que aspectos como biologia e cultura estão associados nos contextos educacionais que envolvem a área, o que de certo modo, expressa o contexto da ação profissional em que o docente atua, seja em escolas, em programas de lazer e de esporte.

Essas são algumas das principais direções estabelecidas para a formação docente em Educação Física na UEPA e na UFPA. Com isso, necessário se faz refletir e analisar como o conhecimento sobre o lazer é trabalhado nas instituições em questão.

3.2- A temática do lazer no curso de Educação Física da UEPA.

Essa etapa da pesquisa destina-se a compreensão, análise e sistematização dos conhecimentos sobre o lazer inserido nos programas das

disciplinas que abordam o tema do lazer nos cursos de Licenciatura em Educação Física da UEPA e da UFPA, campus Belém/PA.

Para iniciar essa conversa, recorre-se aos estudos de Montenegro (2010), pois o autor revela que as primeiras discussões sobre lazer no curso de Educação Física da UEPA já estavam presentes deste a década de 1970[8], na então Escola Superior de Educação Física, por meio da disciplina Recreação, a qual estava presente no desenho curricular da instituição na época.

O proposto currículo primava por uma formação eminentemente reprodutora, voltada essencialmente para uma intervenção pedagógica de caráter técnico sem uma elaboração crítico-reflexiva de pensamento, no qual a formação profissional estava vinculada ao saber fazer de forma prática e mecânica, sendo que os processos de ensino estavam aliados à tendência tecnicista e tradicional (TREPTOW, 2008).

No entanto, vale ressaltar que o trato do conhecimento na disciplina Recreação, embora muito centrada no fazer da atividade, promove as primeiras discussões sobre lazer no curso de Educação Física da UEPA, fornecendo suporte para uma reflexão mais ampliada sobre a temática posteriormente (MONTENEGRO, 2010).

O lazer só foi consolidado enquanto disciplina na reformulação do PPP/1998 e efetivada no desenho curricular em 1999 por meio da disciplina Fundamentos do Lazer I, com a intenção de agregar maior abrangência para o debate na área, levando em consideração questões sobre o lazer na sociedade capitalista e políticas públicas (MONTENEGRO, 2010) (ANEXO IV).

Atualmente, com a reestruturação e implantação do novo PPP em 2008, a disciplina Fundamentos do Lazer I passou a denominar-se Estudos do Lazer, sofrendo algumas alterações no que diz respeito à sua ementa e ao seu título. Sendo assim, no curso de Educação Física da UEPA, esta pesquisa se deterá analisar os conhecimentos sobre o lazer trabalhados na formação dos alunos por meio desta última disciplina.

---

[8] De acordo com Treptow (2008), as disciplinas oferecidas na Escola Superior de Educação Física, referentes ao regimento de 1970, foram as seguintes: Anatomia, Biologia, Fisiologia, Cinesiologia, Biometria, Higiene, Fisioterapia, Nutrição, Traumatologia, Socorros de Urgência, Didática, Psicologia, Sociologia, História, Legislação, Organização e Administração da Educação Física e dos Desportos, Ginástica, Rítmica, **Recreação,** Natação, Atletismo, Desportos, Educação Moral e Cívica (Estudos de Problemas Brasileiros), Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau.

Ao consultar o PPP atual do curso, é possível identificar a preocupação com a formação do professor para atuação no âmbito do lazer em alguns pontos do documento. Como exemplo, destaca-se o interesse do curso em responder as demandas de atuação profissional nos seguimentos das “academias, nas escolhinhas de futebol e nas diversas ações de lazer” (PPP, 2007, p. 30).

A intenção de abordar o lazer pode ser identificada no conjunto das competências profissionais desejadas pelo curso, em que o lazer aparece em dois tópicos: no primeiro, referente à “atitude ética e compromisso com a democratização da construção histórica no âmbito das práticas corporais, esportivas e do lazer” e também associado a “capacidade de relacionar as práticas corporais, esportivas e do lazer nos diversos campos de trabalho” (PPP, 2007, p. 37).

O curso elege o lazer enquanto um dos conhecimentos a serem trabalhados na formação dos discentes, o que se torna evidente no seguinte trecho do documento:

> O desenvolvimento da educação Física se estabelece também nas práticas de lazer. Entendido como prática que valoriza o tempo livre do homem, mas que ao mesmo tempo discute qual tempo livre que o homem tem na sociedade, quais são as reais práticas de lazer que a sociedade pode realizar, e de que forma se estabelece essas práticas, se são de livre criação ou manipuladas por padrões da indústria cultural (PPP, 2007, p. 33).

Isso faz perceber que a inserção da discussão do lazer não é feita de forma isolada ou desarticulada da formação do professor, mas sim, é pensada enquanto um importante eixo a ser desenvolvido no currículo do curso.

A partir dessa constatação inicial, ao se tomar como referência os conhecimentos sobre lazer presentes na ementa da disciplina “Estudos do Lazer”, foi possível constatar a intenção de se trabalhar com conteúdos que abordam o *enfoque sóciohistoricos e tendências na produção do conhecimento no campo do lazer; o lazer como campo transdisciplinar de formação humana, intervenção profissional e direito social.*

A partir dessa proposta de formação, identificou-se a intenção de agregar reflexão do lazer enquanto um campo de produção e sistematização de conhecimentos. Assim, considera-se que a contribuição dessa discussão

para a formação do futuro professor reside na possibilidade de explicitar que a sua atuação, na esfera do lazer, não está relacionada apenas com a possibilidade de aplicação de jogos, mas se configura também como uma área de pesquisa e de produção de conhecimento (GOMES, 2010).

Consultando a maneira como a disciplina é organizada, tomando como referência os planos de ensino disponibilizados pela coordenação do curso de Educação Física da instituição, é possível perceber a presença das denominadas atividades de ensino e atividades de pesquisa na formação dos alunos.

Os conhecimentos presentes nas atividades de ensino fazem alusão a temas como *políticas públicas do lazer, os direitos legais ao lazer, práticas políticas de lazer para o desenvolvimento humano e qualidade de vida, lazer e sociedade, formação e desenvolvimento para a atuação – o Público e os Projetos Sociais.*

Isso posto, considerando as temáticas expressas nos documentos, foi possível perceber que a principal preocupação da proposta de formação na disciplina gira em torno do lazer enquanto um direito social e como política pública.

Com relação à questão, pode-se identificar que, na atualidade, o lazer está presente em diversas leis que o garantem como direito social, como política pública e o tratam como dever do Estado em proporcionar espaços e vivências nesse âmbito de nossas vidas.

De acordo com os estudos de Marcellino (2008b), constata-se a inserção do lazer na própria Constituição brasileira de 1988, por meio do Título II, Capítulo II e artigo 6ª, em que aparecem como direitos sociais “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia**,** o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

O lazer também pode ser visto no Título VIII - Da Ordem Social- Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto- seção III - Do Desporte - Art. 217, item IV e § 3º, o qual expressa que “O Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social” (BRASIL, 1988).

Não apenas garantido pela constituição, mas é possível perceber o direito ao lazer em outras leis, a começar pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa questão é contemplada por meio de seu Título II - Dos Direitos Fundamentais- Capítulo IV, o qual discute sobre o direito a educação, cultura, esporte e lazer.

O último aparece no Art. 59, em que municípios, estados e a União "estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e juventude" (BRASIL, 1990).

Montenegro (2011) ressalta que o lazer é abordado também na Política Nacional para a integração das Pessoas com Deficiência - Decreto lei Nº 3.298, no qual é ratificado que "será dispensado tratamento prioritário e adequado às pessoas portadoras de deficiência para viabilizar e promover o seu acesso à cultura, ao lazer, ao turismo e ao desporto" (BRASIL, 1989).

O autor destaca que o mesmo acontece, por exemplo, na Legislação do Sistema Único de Saúde – SUS, lei nº 8.080, no Título I, art. 3°, na qual o lazer é abordado como um dos fatores determinantes da saúde de toda a população; na lei nº 10.216, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais, o lazer aparece no art. 4°, § 2º: "O tratamento em regime de internação será estruturado de forma a oferecer assistência integral à pessoa portadora de transtornos mentais, incluindo serviços médicos, de assistência social, psicológicos, ocupacionais, de lazer" (BRASIL, 2001).

No Estatuto do Idoso, lei nº 10.741, o lazer é citado em dois momentos: primeiramente no Título I, art. 3º, ao afirmar que o Poder Público deve assegurar ao idoso a efetivação do direito ao lazer e no Capítulo V - Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer – por meio do Art. 20, em que é garantido ao idoso o direito a educação, cultura, esporte e o lazer.

A partir desse breve levantamento, é possível perceber que o lazer, enquanto direito social e política pública, não está presente apenas na Constituição Nacional, sendo citado em várias leis que o abordam como um dever do Estado brasileiro em ofertar espaços e oportunidades para que a população possa usufruir de sua vivência.

Como ponto de vista, considera-se que o aspecto positivo dessa inclusão está em reconhecer o lazer como integrante do complexo de direitos sociais que devem ser garantidos a toda população, assim como ocorre com a educação, com a saúde, com a habitação, o transporte público, o esporte e a segurança.

Não obstante, a partir dos exemplos demonstrados pela legislação citada, não se pode perceber com clareza acerca das reais preocupações com investimentos para área, como a construção de novos espaços e a democratização do lazer. Nesse sentido, parece existir uma lacuna entre o direito e o real acesso ao lazer, pois, no sistema capitalista em que se vive apenas uma pequena parcela da população consegue, de fato, usufruí-lo.

Para melhor compreender o tema recorre-se novamente aos estudos de Marcellino (2008b). O autor afirma que ao abordar o lazer sob o enfoque das políticas públicas, em um primeiro aspecto, é necessário considerar a sua abrangência enquanto manifestação humana, a qual esta ligada a vivências no esporte, no turismo e nas manifestações artísticas.

Destaca também que a partir da década de 1970 incorporou-se no Brasil o termo “lazer” para denominar, tanto nos âmbitos federais, estaduais e municipais, Secretarias e Divisões de Esporte e Lazer, Recreação e Lazer, Turismo e Lazer, Cultura e Lazer.

Não apenas via secretarias, mas a colocação da palavra lazer junto a outras, ligadas pelo conectivo “e”, está presente em diversas ações de governos, como exemplifica o autor: “lazer e promoção social, lazer e violência, lazer e segurança, lazer e bem estar social, lazer e saúde” (MARCELLINO, 2008b, p. 22).

A respeito da questão, o pesquisador indica:

> é preciso lembrar que, embora tendo suas especificidades, essas palavras não designam coisas á parte, separadas, que se bastam a si próprias. Pelo contrário, fazem parte de um todo social (...). Segundo, mas não menos importante, nos levam à consideração de que o lazer só é justificado, infelizmente, se agregado a um outro conceito (MARCELLINO, 2008b, p. 22).

Com essa afirmação, Marcellino ensina que o lazer, embora tenha relação como todos esses aspectos nos quais ele aparece constantemente

associado, apresenta a sua especificidade, haja vista que por meio de suas vivências podem ser expressas uma série de manifestações culturais.

Por exemplo, ao ser relacionado apenas esporte e lazer, é possível transmitir a ideia de que as vivências do lazer ocorrem apenas pela via da prática esportiva. De outro lado, quando o lazer aparece associado à cultura, as políticas voltam-se, prioritariamente, para as atividades artísticas, como exposições, apresentações teatrais e musicais.

Corrobora-se o pensamento do autor, pois também é compreendido que:

> Chega de "Lazer e". Vamos falar de lazer e pronto. A felicidade, o prazer, não precisam de justificativas. Bastam-se a si mesmos. A produtividade, o caráter educativo, não são justificativas para o investimento na área. São consequências. E não buscas "*a priori".* Buscá-las *"a priori"* significa matar suas possibilidades (MARCELLINO, 2001*,* p. 22).

Marcellino mostra a necessidade de redimensionar esse entendimento que compreende o lazer apenas pelas vias das práticas esportivas, assim como, ligado estritamente as manifestações artísticas ou a "promoção da saúde". Por meio de suas reflexões, percebe-se que uma política de lazer envolve a articulação de todos esses aspectos.

Pinto (2008b) indica que as formulações de políticas públicas de lazer não podem ser vistas apenas enquanto proposições de ações e de atividades, porém, elas remetem, por exemplo, a questões como a construção de espaços como centros de cultura, de bibliotecas, de cinemas, de complexos esportivos, de parques públicos e a igualdade de possibilidade da população em ter acesso a esses locais. Essa reflexão explicita a dimensão de ações que uma política de lazer requer.

Em meio ao debate, avaliou-se que a inserção dessas discussões na proposta da disciplina da UEPA se justificava pelo fato do lazer aparecer enquanto direito social em várias leis brasileiras, o que, além de proporcionar uma visão mais ampla do mesmo, pode explicitar ao discente que o lazer é um bem social, o qual deve ser acessível a toda as pessoas em suas diferentes faixas etárias.

A inserção de discussões sobre as políticas públicas de lazer na formação dos alunos caracteriza-se como um passo importante para se buscar

uma compreensão que ultrapasse a lógica de entendimento do lazer apenas enquanto entretenimento e diversão.

Nas atividades de pesquisa inseridas nos planos de ensino da UEPA, foi constatado a intenção de realizar ações formativas que associam a Pesquisa de campo – *desvelar a Formação e Desenvolvimento de Pessoal e Políticas Públicas em Lazer; Pesquisa Participante, abordagem qualitativa e quantitativa, pesquisa etnográfica. Enfoque Materialismo, Método: Dialético. Técnica e coletas de dados – observação participante; fotografia; diário; análise documental; entrevista abertas.*

Gomes (2010) oferece importante contribuição para a discussão acerca das ações de pesquisa na formação do profissional que atuará no campo do lazer, pois a autora tem se dedicado a uma melhor compreensão desses significados no processo formativo.

Para a autora, a inclusão da prática da pesquisa na formação tem o intuito de despertar uma atitude mais curiosa, indagadora e crítica por parte do profissional do lazer, para a qual, esse deve ser entendido como um sujeito pesquisador.

Ao rever o conceito de pesquisa presente nos dias atuais, ela afirma que ainda existe uma prática de muitos professores e estudantes que se limita a reprodução das informações contidas em livros e sites, o que de certo modo, acaba por dificultar a análise crítica que essa ação requer.

A autora adverte para dois extremos no entendimento de pesquisa: de um lado, ela não pode ser considerada como algo banal, mecânico, acrítico e sem a reflexão necessária para a investigação, e de outro, a mesma não deve ser entendida como algo sacralizado, sendo tarefa restrita de grandes intelectuais ou de gênios (GOMES, 2010).

Ela afirma que a inclusão de práticas educativas fundamentadas na pesquisa pode favorecer um ensino problematizador, pois ela “representa uma mola propulsora do processo de produção do conhecimento (...). A pesquisa confere dinamismo a esse processo, revelando que ainda há muito que investigar, ainda há muito que sistematizar” (GOMES, 2010, p. 90).

Os escritos de Paulo Freire esclarecem que a atividade de pesquisa está presente em toda a prática pedagógica do educador, haja vista que:

> Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Para o pensador, a ação de pesquisa relaciona-se com a indagação, com a inquietação, com a busca de conhecimento, ou seja, com a curiosidade epistemológica que mulheres e homens devem ter em vista à construção de um ensino crítico.

A curiosidade pode ser compreendida como inquietação indagadora, como a procura de revelar algo, de esclarecimento, de entendimento. Em suas palavras, “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo” (FREIRE, 1996, p. 32).

O autor explica que o bom clima pedagógico-democrático é o em que o aluno vai aprendendo por meio do exercício da sua curiosidade, pois com essa, é possível fortalecer a “sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar” (FREIRE, 1996, p. 85).

As ideias de Freire alicerçam a proposta de formação docente que ultrapassa a mera repetição, mas sim, percebendo a proximidade que ensino e pesquisa têm no ato educativo, possibilita que professores e alunos edifiquem uma relação dialógica, aberta, “curiosa” e indagadora.

Ao associar essas questões com o campo do lazer, Gomes (2010) expõe a importância da tomada de postura investigativa que os profissionais formandos devam adquirir em seu processo de formação, a qual pode proporcionar uma excelente oportunidade de enriquecer a fundamentação e a qualificação na área.

Ela afirma que:

> O processo de pesquisa contribui para aprofundar o nível de conhecimento e para instigar a autonomia intelectual do sujeito pesquisador. Colabora para que esta garanta o rigor teórico-metodológico imprescindível para a pesquisa científica e desenvolva a habilidade de articular os diferentes elementos que compõem a investigação realizada. A pesquisa possibilita, também, zelar pela coerência no trato das informações, estimulando a criatividade e a criticidade do pesquisador na análise dos resultados (GOMES, 2010, p. 99-100).

Essas questões são importantes para se pensar as disciplinas que abordam o tema lazer em cursos de Educação Física, pois, além de buscar possibilitar uma prática pedagógica mais ampla do que a simples reprodução, a mesma pode contribuir para a reflexão sobre o fazer pedagógico do profissional e para a produção de novos conhecimentos na área do lazer.

Por meio da fala do discente 6 é possível perceber como se organizam as ações de pesquisa desenvolvidas na disciplina da UEPA. Assim, ele efetua o seguinte relato: “a metodologia da professora não fico só na sala de aula, partiu pra conhecer o espaço que a priori nos parecia que conhecíamos que é a cidade, então dividiu-se vários grupos e partiram para vários espaços da cidade pra conhecer o SESC, o mangal das garças, o ver-o-rio, o parque dos igarapés, as secretarias de esporte e lazer da cidade e do Estado, as praças, e depois, cada grupo fez a sua investigação e trouxe para a coletividade discuti, teve o CENTUR também. A gente teve uma idéia de como o lazer estava materializado na cidade” (ANEXO VI).

Porém, com base na análise dos planos de ensino da disciplina Estudos do Lazer e no relato do aluno, foi possível identificar alguns pontos contraditórios, como exemplo, o fato de caracterizar essas atividades como pesquisa etnográfica.

Os estudos de Andre e Lüdke (1986, p. 11) revelam que a modalidade da pesquisa etnográfica ancora-se em um “contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”.

As autoras argumentam que denominar uma pesquisa de etnográfica apenas em virtude da utilização de técnicas como observação participante e entrevista semi-estruturada nem sempre pode ser apropriado. Sendo assim, de acordo com as pesquisadoras, esse tipo de investigação “tem um sentido próprio: é a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (ANDRE; LÜDKE, 1986, p. 13-4)

Firestone e Dawson (1981 *apud* ANDRE; LÜDKE, 1986) ressaltam que nessa modalidade de pesquisa, o trabalho de campo deve durar pelo menos

um ano, ao fazer-se necessário uma longa e intensa imersão na realidade do grupo investigado, com o intuito de entender as suas regras e costumes.

Severino (2007, p. 119) também esclarece sobre a questão, e revela que a pesquisa etnográfica objetiva, sobretudo, compreender os processos do dia-a-dia, a cultura, a linguagem de um determinado grupo. Em outras palavras, o autor afirma que essa modalidade de investigação científica se constitui em "um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento".

Por meio das argumentações dos autores, considera-se ser incoerente a afirmação de que, dentro das atividades de pesquisa na disciplina, os alunos realizem a modalidade da etnografia.

Como pôde ser observado, esse tipo de pesquisa demanda um longo tempo de imersão no campo de investigação, baseado em um amplo contato com a população estudada e investigada, para que se possa apreender "os significados culturais" de um determinado grupo.

Nesse sentido, compreende-se ser equivocado afirmar que os alunos realizam ações investigativas ancorados na pesquisa etnográfica em uma disciplina que, além de possuir 90hrs de aulas semestrais, também desenvolve ações de ensino.

Não apenas fundamentado pelos autores em questão, mas ao recordar a experiência de monitor na própria disciplina, constata-se que, de fato, os alunos realizavam atividades de pesquisa, como idas a campo de investigação e elaboração de pequenos textos sobre essas pesquisas.

Essa prática na formação dos alunos apresenta a sua importância na preparação profissional dos mesmos, pois visa proporcionar os alicerces de uma relação educativa baseada na formação crítica e autônoma.

Baseado no relato do discente é possível constatar que as ações de pesquisa na disciplina se constituem como pequenas aproximações a alguns espaços de lazer da cidade, não se constituindo em um longo e amplo contato com a realidade investigada. Sendo assim, discorda-se quanto a caracterizá-las como ações de pesquisa etnográfica, pois essa se configura como uma metodologia de pesquisa que demanda de tempo e de maturidade por parte do pesquisador para a sua realização.

É considerado que essas ações desenvolvidas na disciplina estão muito mais associadas ao plano de concebê-las como atividades de iniciação à pesquisa, ou até mesmo como iniciação à prática investigativa, do que afirmar que elas se baseiam nas metodologias anteriormente descritas.

Ressalta-se também que nos planos de ensino da disciplina não foi possível identificar nenhuma referência teórica que sustente a discussão de pesquisa a ser trabalhado com os alunos, o que, como ponto de vista desta investigação, coloca-se como uma lacuna do processo de formação dos discentes.

Apesar desses aspectos questionados, a iniciativa de incluir atividades de pesquisa na formação dos discentes que atuarão no campo do lazer pode ser um passo importante para redimensionar uma perspectiva de formação/atuação que historicamente é alicerçada no mero “fazer pelo fazer”.

Buscando aproximar essa discussão na UFPA, foi possível perceber, a partir do PPP do curso de Educação Física, que existe uma intenção em incluir ações educativas de pesquisa na formação dos discentes.

Por meio da leitura desse documento, constatou-se a intenção de estimular a “prática da atitude investigativa [...] o estímulo à prática da pesquisa dos alunos [...] oferecendo-lhes a oportunidade de compreensão do fazer pedagógico do professor pesquisador”, pois “em termos curriculares, seja desejável que todas as disciplinas do curso sejam ministradas de acordo com as considerações de pesquisa acima citadas” (PPP, 2006, p. 51-2).

Não obstante, ao identificar essas questões e consultar a ementa e o plano de ensino da disciplina Recreação e Lazer na Sociedade, podemos constatar uma ausência de ações pedagógicas que tenham o objetivo de incluir práticas de iniciação a pesquisa à formação dos discentes.

Ao consultar o material, o leitor poderá perceber que as atividades de pesquisa constituem-se apenas em *leitura, debates de texto* e *seminário,* resultando em poucas atividades de formação nesse âmbito.

Portanto, avalia-se que a disciplina Recreação e Lazer na Sociedade, do curso de Educação Física da UFPA, destina pouco espaço para essa questão, o que dificulta a formação de um profissional que possa se perceber enquanto pesquisador e produtor de conhecimento sobre o lazer.

Defende-se que essas relações de pesquisa podem ser incluídas nos cursos de formação de professores de Educação Física, pois inserir a produção de conhecimento sobre o tema, desde a formação inicial dos alunos, pode possibilitar uma compreensão mais ampla sobre o lazer.

É considerado que a pertinência dessas reflexões pode estar na busca de possibilitar uma prática pedagógica mais ampla do que a simples "aplicação" de atividades, entendendo que o profissional do lazer se apresenta como um pesquisador na medida em que fundamenta a sua ação na reflexão sobre a prática e na investigação acerca da realidade social na qual se encontra o grupo com que ele atua.

Em síntese, é possível perceber que o foco da disciplina na UEPA destina-se à discussão do lazer enquanto direito social e política pública, o que, de fato, pode proporcionar uma compreensão mais ampla do tema para o futuro professor, pois essa consideração explicita que, ao se falar de lazer, não estamos apenas lidando com o oferecimento de um rol de brincadeiras.

Apesar de incluir essas reflexões na formação, constatou-se que a disciplina oferece pouco espaço para a discussão de conhecimentos de cunho metodológico e para a construção crítica e reflexiva de um repertório de atividades lúdicas que possam embasar a atuação desse profissional.

Nesse sentido, considera-se que a sua proposta pode incluir mais espaços formativos que tenham o intuito de auxiliar na construção de um saber técnico por parte do professor, o que pode ser alcançado por meio de organização de programações de lazer ou, como ensina o educador Antônio Nóvoa (1992), do contato com profissionais mais experientes que já atuam nessa área.

Ao ser destacados esses principais pontos enquanto a proposta de formação desenvolvida pela disciplina Estudos do Lazer, no curso de Educação Física da UEPA, é necessário retratar como o lazer é abordado no curso de Educação Física da UFPA.

3.3- A disciplina lazer no curso de Educação Física da UFPA.

Como foi abordado anteriormente, a proposta de formação para o profissional em lazer, desenvolvida no curso de Educação Física da UEPA, apresenta, como intenção principal, a iniciativa de abordar o lazer sobre o enfoque das políticas públicas e direito social.

Por sua vez, na UFPA, a disciplina que aborda o tema do lazer denomina-se “Recreação e Lazer na Sociedade”, situa-se no 7º semestre do curso, sendo obrigatória e apresenta carga horária semestral de 68h.

Inicialmente, destaca-se que ao consultar o PPP do curso, também pode ser identificada a presença do lazer em alguns pontos do documento. Isso revela que ambas as instituições apresentam uma intenção com a formação do professor de Educação Física para a atuação nesse campo de conhecimento.

Na UFPA, a preocupação com a inclusão do lazer enquanto componente curricular é manifestada, por exemplo, em meio ao entendimento da Educação Física como uma área de “conhecimento e imprescindível componente curricular das escolas no processo global do ser humano, gera novos desafios e novos campos de trabalho, quer seja na esfera do lazer, do esporte ou da Educação Física em geral” (PPP, 2006, p. 2).

O lazer aparece como um dos espaços de intervenção profissional do professor, o qual tem nas “danças, lutas, esportes, ginásticas, jogos e diferentes formas de recreação e lazer na intenção de atuar, de fato, no ato educativo escolar que forme, crítica e criativamente, o aluno-cidadão” (PPP, 2006, p. 4).

A mesma intenção em abordá-lo também pode ser vista em um dos objetivos específicos do curso, no qual a Educação Física é entendida como uma área do conhecimento:

> que trabalha a preocupação básica com o movimento humano, no sentido de sua auto-superação, e como uma disciplina curricular preocupada em desenvolver conhecimento em temas que versem sobre jogos, esportes, ginásticas, danças e atividades físicas de lazer (PPP, 2006, p. 19).

Com base nessa leitura dos PPPs das instituições, é possível perceber a presença do lazer como conteúdo a ser discutido na formação dos professores,

o que demonstra o reconhecimento de uma importante área para a formação/atuação profissional e de pesquisa do professor de Educação Física.

Esse fato se articula com as reflexões de Isayama (2002), pois o autor indica que a Educação Física no Brasil tem se dedicado, cada vez mais, a incluir nos currículos reflexões relativas a esse campo de conhecimento.

Entretanto, a mesma preocupação com as reflexões sobre o lazer não pode ser vista no que concerne à disposição das disciplinas no desenho curricular de ambas instituições, pois, apesar de estar presente em alguns pontos dos PPP's, o lazer aparece timidamente nos currículos dos cursos, em apenas uma disciplina específica, fato esse que não reflete a mesma intenção com a discussão expressa nos documentos.

Isayama (2003) afirma que essa forma de abordá-lo é constante nos cursos de Educação Física do país, nos quais, o tema acaba sendo tratado, apesar de ser colocado como um eixo importante, em apenas uma disciplina, de carga horária quase sempre reduzida, dificultando uma formação mais aprofundada sobre a questão.

Em sua pesquisa de doutorado, o autor concluiu que existe "uma média de 1, 76 disciplinas por curso" o que expressa "o pequeno espaço para a difusão do conhecimento sobre recreação e lazer no interior desses currículos" (ISAYAMA, 2002, p. 58).

Essa questão também é apontada por Campos e Silva (2010). Os autores realizaram um levantamento nos sites de algumas universidades brasileiras com o objetivo de verificar como as disciplinas sobre o lazer aparecem distribuídas no desenho curricular das instituições.

Como critério de escolha, eles elegeram as dez universidades mais bem colocadas na lista do Ministério da Educação pelo Índice Geral de Cursos da Instituição (IGC). Dentre as quais, somente cinco ofertavam o curso de Educação Física, que são a Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Ao consultar os desenhos curriculares dos cursos, os pesquisadores concluíram que:

> As disciplinas relacionadas ao campo do lazer aparecem timidamente na grade curricular desses cursos. Na UNIFESP não há registro de disciplinas ligadas à área; já na outras quatro IES, há variação de uma a três disciplinas obrigatórias presentes nas respectivas grades curriculares. [...] conforme visto acima há nos referidos cursos – nos quais as respectivas instituições figuram entre as melhores do país-, uma desatenção com o campo do lazer, campo esse que vem se configurando como promissor tanto no que se refere ao mercado de trabalho quanto no que diz respeito à produção de conhecimento (CAMPOS; SILVA, 2010, p. 155).

Amparado pelos estudos dos autores, é possível concluir que apesar de haver uma ampliação de discussões acerca do lazer na área da Educação Física, fenômeno esse que segundo Isayama (2002) tem crescido principalmente a partir dos anos 90, o espaço de discussão que envolve a temática ainda é pequeno nos cursos.

Não diferente ocorre na UEPA e na UFPA, pois se constata que a inserção desse conhecimento em seus desenhos curriculares é pequena. Sendo assim, avalia-se ser necessária uma ampliação do espaço destinado à discussão de conteúdos referentes ao tema, pois realizar uma formação aprofundada, sobre um assunto bastante complexo, em disciplinas que possuem carga horária pequena, apresenta-se como um desafio para as instituições.

Na UFPA, o lazer também está presente no rol de disciplinas inseridas na Dimensão da Prática do curso expressa pelo seu PPP. Nesse tópico do documento, são apresentadas algumas disciplinas que devem enfatizar vivências e atividades “práticas”, com o intuito de privilegiar conhecimentos de cunho didático-metodológico (ANEXO V).

De acordo com a proposta de formação da instituição, a Dimensão Prática é entendida como:

> A não dissociação entre teoria e prática, adotada pelo curso, sustenta a consideração da validade de um saber empírico, oriundo da cultura corporal do aluno, por ocasião das práticas pedagógicas nas disciplinas, constituindo o espaço da aula como “encontros corporais” para dinamização do saber [...]. Assim, esses cursos podem se constituir em diferentes dimensões de prática: prática de apreensão e produção do conhecimento, prática de pesquisa, prática pedagógica, prática esportiva, prática artística, prática de lazer, dentre outras (PPP, 2006, p. 52).

É compreendido que ao estar inserida no contexto de disciplinas “práticas”, pode-se manter a ideia tradicional de que a atuação do professor no campo do lazer é voltada apenas para a aplicação e implantação de jogos e brincadeiras, na qual a construção de conhecimentos teóricos sobre o assunto encontra-se em segundo lugar.

Encontra-se auxílio em Marcellino (2010, p. 60) para entender que a dimensão “prática” na formação do professor da Educação Física voltada ao lazer é, de modo geral, entendida como “experiência desvinculada da teoria, o que a transforma, via de regra, em tarefa ou ação desprovida de sentido”.

O autor afirma que, quando ligada à área Educação Física/Lazer, a dicotomia teoria prática mostra-se clara e cercada por mal-entendidos, com destaque para:

> A tendência a associar a prática da Educação Física à prática de alguma modalidade de atividade física, ou seja, o exercício, uso, experiência, vivência, o que torna a relação com a teoria extremamente complicada, uma vez que o conceito de prática fica ainda mais restrito (MARCELLINO, 2010, p. 60).

Ao avançar em suas reflexões, o autor ensina que a atuação deste profissional, ao desconsiderar as teorias do lazer, aproxima sua ação pedagógica a uma relação de “tarefismo”, a qual pode ser verificada nos “manuais” de recreação e lazer ainda muito presentes nos cursos de formação na área.

Não significa negar a parte “prática” que envolve o trabalho do professor no campo do lazer, mas é necessário que os cursos de Educação Física não se limitem a repassar “receitas” de dinâmicas (ISAYAMA, 2010), mas que possibilitem a construção de um repertório de atividades vivenciadas e refletidas criticamente, as quais devem ser frutos de existencializar o corpo lúdico no lazer (CAMPOS; SILVA, 2010).

Mesmo que a organização da disciplina não ocorra apenas em uma perspectiva metodológica, compreende-se que o entendimento do lazer, enquanto uma temática que deve, prioritariamente, socializar conhecimentos de caráter “práticos”, reforça o entendimento do “fazer pelo fazer” que permeia historicamente a área.

A construção de uma proposta para a formação no lazer, tendo em vista alterar a perspectiva essencialmente técnica, requer empenho e compromisso por parte de professores e alunos para a construção de uma educação que se materialize pelas vias da *práxis* reflexiva e investigativa, o que na visão de Freire (1996) significa possibilitar espaços para a construção do conhecimento, e não a sua simples transmissão acrítica e descontextualizada.

Ao consultar os conteúdos propostos pela ementa da disciplina, podemos identificar que a mesma segue uma orientação "didático-metodológica", pois ressalta conteúdos como *Programação de atividades de esporte e lazer em conjunto com as organizações comunitárias; locais informais para a prática e os equipamentos de lazer* e a *aplicação didático-metodológica no contexto da Educação Física escolar e não escolar.*

A partir dessa questão, percebe-se que a Dimensão Prática veiculada pelo PPP como orientação para a disciplina é seguida pela mesma, haja vista que a sua principal preocupação ocorre com a socialização de conhecimentos de cunho metodológico. Assim, avalia-se que nesse ponto existe coerência entre o PPP do curso e a proposta da disciplina sobre lazer.

Isayama (2002) auxilia a pensar sobre esse processo, pois o autor aponta que os conteúdos sobre lazer inseridos nos cursos de Educação Física do Brasil expressam, predominantemente, uma prática sem reflexão, com ênfase na reprodução de atividades diversas, principalmente por meio do ensino de uma variedade de jogos e brincadeiras.

Além desses aspectos, o autor afirma que a compreensão de lazer difundida atrela-se ao entendimento da "receita" de atividades e propostas, não superando a tradição prática, o que acaba por dificultar a sistematização de conhecimentos teórico-práticos.

O pesquisador destaca que, em muitas vezes, o sentido atribuído ao lazer em alguns currículos de Educação Física está relacionado à sua consideração como algo não sério, entendido como fonte de consumos, bens/serviços e meio compensador de frustrações dos problemas gerados na vida cotidiana.

Em suas reflexões, é possível depreender que o foco de análise destinado ao lazer segue uma concepção "tradicional, geralmente desenvolvida

numa abordagem mercantilizada, priorizando a ação numa perspectiva técnica e abstrata" (ISAYAMA, 2002, p. 92).

Essa compreensão contribui para a formação de um profissional desconectado da realidade social, o que, em outras palavras, significa dizer que a sua atuação ocorrerá de forma ""instrumental", de uma perspectiva "saneadora", "moralizante", ou "terapêutica"" (MARCELLINO, 2010, p. 72).

Ao partir da crítica do "tecnicismo" enquanto pressuposto para a formação, Isayma (2010) entende que teoria e prática devem ser consideradas o centro articulador da formação de profissionais na área do lazer. Para isso, o pesquisador expõe que "esses dois eixos devem ser trabalhados simultaneamente, como elementos indissociáveis. É preciso superar uma das tendências encontradas no campo do lazer que considera recreação como prática e lazer como as teorias" (ISAYAMA, 2010, p. 15).

Para Marcellino (2010), a formação do professor de Educação Física voltada ao campo de conhecimento lazer deveria torná-lo apto a trabalhar os três valores propiciados pelo lazer, que são o descanso, o divertimento e desenvolvimento pessoal e social.

O autor esclarece que não se trata de desprestigiar os valores de diversão e descanso nas práticas de lazer, mas explicita que apenas essas duas não são suficientes, sendo necessário articulá-las com a possibilidade de desenvolvimento social, cultural e criativo que o lazer pode proporcionar para o ser humano.

Portanto, ao encontrar respaldo no pensamento do Marcellino, considera-se que "atuando como educador, o profissional de Educação Física não deixará de lado os dois primeiros, sem dúvida, muito importantes quando se trata de lazer, mas enfatizará o terceiro" (MARCELLINO, 2010, p. 78).

Em meio à questão, compartilha-se do seu pensamento, pois o professor de Educação Física, ao atuar no âmbito do lazer, não deve centrar a sua ação profissional apenas pela trilha do entretenimento, mas sim, é imperioso proporcionar vivências de lazer que equilibrem esses três aspectos mencionados, o que, na ótica do pesquisador, pode contribuir para a qualidade de vida das pessoas.

Sendo assim, levando em consideração o entendimento do lazer expresso pelo PPP do curso e pelos conhecimentos propostos na ementa da disciplina da UFPA, foi observado que a mesma segue tendência didático-metodológica, pois enfatiza saberes ligados à *aplicação didático-metodológica no contexto da educação física escolar e não escolar; locais informais para a prática e os equipamentos de lazer; programação de atividades de esporte e lazer.*

Afirma-se essa questão não apenas por esse aspecto, mas também, em virtude da disciplina está incluída na lista das que compõe a dimensão prática do curso, o que explicita a sua intenção com uma formação que enfatize conhecimentos técnico-metodológicos.

A formação do profissional para o lazer, caso não esteja devidamente articulada com a construção de uma base teórica que possa nortear a atuação para além de uma lógica instrumental, pode reforçar a visão de que a prática pedagógica nesse âmbito ocorre apenas enquanto reprodução de atividades lúdicas e aplicação de jogos.

Enfatiza-se que a crítica que foi realizada ao processo de formação não ocorre apenas pelo fato de conhecimentos metodológicos estarem inseridos nos programas de disciplinas, mas sim, entende-se que o problema central se materializa quando essa perspectiva é fundamentada por meio de um pensamento apenas “instrumentalizador”, o qual visa simplesmente “treinar” o professor para reproduzir, de forma mecanizada, as atividades no tempo de lazer.

Nesse sentido, os cursos de Educação Física, ao priorizarem uma direção para a formação mais próxima a um viés metodológico, precisam associá-la com uma sólida construção teórica que explicite o lazer enquanto fenômeno que apresenta uma dimensão educacional, política, ideológica, cultural, social, afetiva, histórica e biológica.

Embora os conhecimentos sobre o lazer apresentados pela ementa da disciplina na UFPA enfatizem saberes de cunho metodológico, foi possível identificar que a disciplina apresenta também conteúdos que mostram um entendimento do lazer não apenas atrelado ao eixo diversão/descanso.

Essa afirmação ocorre em virtude da presença de conhecimentos que procuram discutir temas como *Estudo de fundamentos sobre a manifestação lúdica do homem e o reconhecimento do deu valor educacional.*

Os estudos de Pinto (2008) mostram que a relação entre lazer e educação tem sido marcada por perspectivas instrumentais, assistencialistas, as quais priorizam a vivência de jogos e brincadeiras sem uma devida compreensão das relações humanas nelas postas.

Para a autora, as ações educativas no lazer não se caracterizam apenas como uma forma do mero entretenimento, o que muitas vezes são utilizadas com o intuito de mascarar as contradições sociais presentes no sistema capitalista.

De acordo com a pesquisadora, a relação entre lazer e educação pode ser vista como um espaço de construção e difusão de relações humanas que contribuam para mudanças de mentalidades e de condições de vida (PINTO, 2008).

Para Marcellino (1987, p. 60), reconhecer a ligação entre lazer e educação, que ultrapasse o entendimento assistencialista, pode estar em "considerar suas potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos".

Ao avançar em suas reflexões, o autor indica que a educação, por meio das experiências de lazer, podem ser tanto na esfera do:

> Relaxamento e o prazer propiciados pela prática ou pela contemplação, quanto objetivos instrumentais, no sentido de contribuir para a compreensão da realidade, 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 auto-aperfeiçoamento, pelas oportunidades de contatos primários e de desenvolvimento de sentimentos de solidariedade (MARCELLINO, 1987, p. 60).

Nessa concepção, pode-se perceber que o lazer apresenta valores que não estão associados apenas a uma prática instrumental, voltada para a uma "boa ocupação" do tempo livre das pessoas, mas sim, está alicerçado na busca de desenvolvimento de sentimentos que possam contribuir para a criatividade, para crítica e o autoconhecimento humano.

Marcellino advoga que as práticas de lazer podem contribuir “para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedora de mudanças no plano social”. Portanto, o seu valor educacional não pode ser visto como uma possibilidade de alienação, ma sim “como um dos campos possíveis de contra-hegemonia” (MARCELLINO, 2008, p. 63-4).

Esse entendimento de lazer e educação pode proporcionar uma percepção mais ampliada para os professores de Educação Física que desejam trabalhar com o lazer, pois essa compreensão visa construir práticas educativas que possam ser vivenciadas e refletidas criticamente.

Corroboram-se as reflexões de Pinto (2008, p. 48) quando aponta que a formação dos educadores, ao ter em vista assumir esse sentido de lazer e educação, precisa buscar “não só domínio de conhecimentos específicos sobre lazer como também de competências e habilidades adequadas a formação/atuação política, ética e estética concretizada nas vivências realizadas”

É nesse sentido que é entendida a presença da inserção de discussões que envolvam conhecimentos relativos a lazer e educação, o que implica no desafio de construir uma visão que ultrapasse a lógica do mercado, na qual o lazer é acessível apenas às pessoas que tem poder aquisitivo para comprá-lo.

Mediante essas questões, ao partir da concepção do PPP e da ementa da disciplina na UFPA, percebe-se que o lazer é concebido como um campo de atuação de professor de Educação Física, em que a principal preocupação da proposta da disciplina manifesta-se na intenção de debater conhecimentos de caráter didático-metodológico, ao ter em vista a aplicação de atividades nas diversas possibilidades de atuação deste profissional na área do lazer.

Entretanto, foi possível encontrar indícios para afirmar que essa formação não ocorre apenas em uma perspectiva pragmática, meramente tecnicista, na ausência de teoria, mas sim, a disciplina, embora enfatize uma preocupação central com o saber metodológico do professor, reconhece o lazer enquanto um campo educacional, o qual pode contribuir para uma vivência lúdica do ser humano.

Com relação à organização dessa disciplina, a partir dos planos de ensino obtido por meio de solicitação na coordenação do curso de Educação Física, foi identificado que a sua organização não enfoca apenas aspectos didático-metodológicos, embora esses ainda apareçam com bastante destaque.

O plano, o qual é dividido em unidades, apresenta conhecimentos ligados aos aspectos do *lazer e trabalho na sociedade; processo histórico do surgimento do lazer e da recreação; concepções de lazer e recreação*; *conteúdos culturais do lazer e atividades recreativas.*

Nas unidades subsequentes, podem ser observados destaques para conhecimentos de cunho metodológico: *modelos e paradigmas de planejamento, programação, execução e avaliação de ações de lazer e recreação; planejamento e aplicação das atividades recreativas e de lazer em instituições de ensino.*

Para melhor compreensão da questão, encontrou-se auxílio nos estudos de Valente (1997). A pesquisadora identificou, ao analisar planos de ensino de disciplinas ligadas ao lazer em cursos de Educação Física, que as mesmas caracterizam-se pelo isolamento do conteúdo, apresentando-se restrito à disciplina.

Na pesquisa que realizou, a autora destaca que o cerne dos conhecimentos sobre lazer, abordados nas disciplinas, revela a preocupação "com o estudo e demonstração de técnicas recreativas, visando sua aplicação no âmbito escolar, assim como o planejamento e execução de projetos comunitários" (VALENTE, 1997, p. 69).

Esses aspectos apontados pela autora se assemelham em alguns pontos da proposta da disciplina na UFPA, pois, observando os objetivos presentes nos planos de ensino, é possível constatar a intenção de discutir conhecimentos como: *sistematizar possibilidades metodológicas de intervenção no âmbito do lazer e recreação; executar possibilidades de intervenção no âmbito do lazer* e *vivenciar alternativas metodológicas para o trato do lazer em espaços formais e não-formais.*

Entretanto, percebe-se que a proposta de formação desenvolvida pela disciplina na UFPA não se limita à abordagem de conhecimentos

metodológicos ligados ao lazer, embora esse seja o seu foco central de discussão.

Isso é afirmado em virtude de se ter encontrado, nos próprios objetivos dos planos de ensino, a intenção de discutir os seguintes conhecimentos: *refletir sobre diferentes abordagens teóricas do lazer; identificar as diferenças conceituais do lazer e recreação; conhecer e caracterizar os diversos conteúdos culturais do lazer; discutir o lazer e recreação em suas diferentes relações e atuações na sociedade*

Pode-se identificar que os conteúdos sobre o lazer presentes nesses documentos englobam conhecimentos ligados aos processos *históricos do lazer, as concepções de lazer*, o que nos faz reconhecer a intenção de discuti-lo de forma não restrita à lógica das atividades “práticas”.

Por meio das evidencias destacadas, verifica-se que a disciplina segue uma proposta em que se enfatizam aspectos didático-metodológicos relacionados ao lazer, porém, não se trata de uma perspectiva instrumental, mas sim, constitui-se em uma formação a qual busca agregar fundamentação teórica que auxilie a atuação do professor nos espaços de lazer (ISAYAMA; SANTOS, 2011).

Entretanto, mesmo com esse presumível avanço em sua discussão, foi possível observar uma tendência a compreender as “atividades recreativas” como sinônimos de aplicação de “jogos e brincadeiras”, visão que segundo Werneck (2000), acaba por descontextualizar a própria construção da recreação no Brasil.

A autora ensina que o termo recreação foi amplamente difundido durante a primeira metade do século XX em nosso país, o que, naquele contexto, apresentava a “necessidade de englobar, em uma mesma expressão, toda uma série de atividades de cultura popular que os departamentos municipais se incumbiam de organizar, supervisionar e difundir” (WERNECK, 2000, p. 85).

Sendo vista como uma diferente estratégia de controle e de manipulação social, a recreação foi amplamente utilizada com o objetivo de organizar o “tempo de lazer” de pessoas de diferentes faixas etárias, especialmente das massas trabalhadoras, procurando minimizar os perigos causados pelo tempo ocioso (GOMES, 2003).

Nesse âmbito, Werneck (2000, p. 94) mostra que o lazer era visto como algo vazio e improdutivo, o qual deveria ser “ocupado” “com a proposta da recreação orientada, disseminada principalmente pelos professores de Educação Física”.

A recreação preocupava-se em proporcionar atividades alegres, espontâneas e prazerosas, desenvolvidas principalmente ao ar livre e organizadas por instrutores profissionais ou voluntários. Essa preocupação tinha como finalidade a manutenção da ordem, o controle moral, a disciplina e a manipulação social – valores vigentes da época (WERNECK, 2000).

A pesquisadora afirma que:

> A recreação, ao contrário do que se pensa, não significa uma “atividade”, tampouco uma “função” do lazer. Representa, outrossim, um recurso do sistema social e político mais amplo que objetiva a conformação social. Em outras palavras, a recreação representou um movimento com eficientes possibilidades “educativas” para as massas, a ser utilizado com imenso proveito político e integrado, via escola, a um sistema de valores coerente com os propósitos hegemônicos em cada contexto histórico (WERNECK, 2000, p. 140).

Essas reflexões explicitam, portanto, que a recreação não significa, como se pensa no senso comum, apenas as ditas “atividades lúdicas”, “jogos” e “brincadeiras”, pois, como foi demonstrado, ela se constituiu em um movimento sistemático de reprodução cultural que visava proporcionar vivências de lazer socialmente organizadas pelo Estado e outras instituições (WERNECK, 2000).

No que concerne a essa pesquisa, observando-se os planos de ensino analisados, constatou-se que existe uma tendência a considerar a recreação apenas enquanto “aplicação de atividades”, fato esse que precisa ser redimensionado na organização da disciplina.

Ao analisar o título da unidade III, presente nos planos de ensino disponibilizados, pode-se perceber que ela foca *o planejamento e aplicação de atividades recreativas,* enfatizando conteúdos como o p*lanejamento e aplicação das atividades recreativas e de lazer em espaços não escolares; modelos e paradigmas de planejamento, programação, execução e avaliação de ações de lazer e recreação; planejamento e aplicação das atividades recreativas e de lazer em instituições de ensino.* Sendo assim, como ponto de

vista, revela-se um entendimento superficial da recreação, entendendo-a como um simples ofertar “brincadeiras e jogos”.

Esse fato se articula com as críticas de Isayama (2002) quando afirma que as disciplinas que abordam esse tema nos cursos de Educação Física desenvolvem a compreensão restrita da recreação, deslocada do seu contexto de surgimento no Brasil e entendida, sobretudo, como uma prática voltada para se ofertar uma variedade de “dinâmicas” sem a devida contextualização de sua aplicação.

O pesquisador ratifica as suas considerações e mostra que:

> Nos dias de hoje, impera o significado da recreação como a *reprodução de jogos e brincadeiras.* Devido à sua tradição histórica e cultural em nossa sociedade, a recreação continua sendo perpetuada a partir da ênfase em aspectos técnicos-operacionais (...). As conseqüências dessa compreensão são visíveis em algumas propostas de disciplinas ofertadas nos cursos de graduação em Educação Física (...). Evidencia-se, portanto, uma prática sem reflexão, com ênfase na reprodução de atividades diversas (ISAYAMA, 2002, p. 60-1).

Compartilha-se com o pensamento de Marcellino (1987, 1989) quando assegura haver a necessidade de retomar o sentido etimológico da palavra recreação como *“recreare”,* (que significa “criar de novo, dar vida nova, com novo vigor”) para que possamos alterar o entendimento que a concebe como “prática de atividades”.

Com base nas argumentações desse estudioso, entende-se que a recreação pode ser compreendida como uma maneira de reflexão e de interação consciente com a nossa realidade, o que pode auxiliar no encaminhamento de mudanças (ISAYAMA, 2002).

Corrobora-se as análises de Isayama (2002, p. 64), pois o autor defende que um novo trabalho com a “recreação” pode manifestar-se ao compreendê-la como “a “recriação” que inclui o divertimento, mas não de uma forma alienada e dominadora e sim numa perspectiva de educação inovadora, que possibilite a criação, a recriação e, também, o divertimento”.

Portanto, é nesse sentido que se compreende a presença da recreação enquanto conhecimento a ser trabalhado na formação dos professores de Educação Física, entendimento esse que pode auxiliar na construção de uma

nova concepção sobre a temática, que não se retinja a ideia da simples aplicação de jogos e brincadeiras.

Outro fato a se destacar nos planos de ensino da disciplina diz respeito a uma lacuna quanto ao referencial teórico utilizado sobre a recreação. Pode-se notar, em alguns pontos dos documentos, a utilização dos termos “Recreação e Lazer”, expondo um entendimento de ambos como conceitos distintos, os quais deveriam ter referenciais teóricos próprios.

Esse fato é exemplificado a partir dos seguintes trechos presentes nos conteúdos a serem trabalhados pela disciplina: *Fundamentos Conceituais do Lazer e Recreação; processo histórico do surgimento do lazer e da recreação; concepções de lazer e recreação; as características e funções do lazer e da recreação na sociedade.*

Aproximando-se esses temas com os referenciais teóricos que são utilizados pela disciplina, pode-se notar a existência de autores que discutem apenas as questões relativas ao lazer, e não à “recreação”. Nesse sentido, mesmo apresentando “recreação e lazer” como categorias diferentes, a disciplina utiliza autores que não desenvolvem análises abrangentes sobre a recreação, fato esse que se coloca como uma contradição, como ponto de vista desta pesquisa.

Destarte, é possível notar que o entendimento de recreação presente na disciplina se articula com a tradicional visão da prática de “atividades lúdicas”, revelando-se, desse modo, carente de uma devida fundamentação teórica que possa balizar uma discussão sistematizada a respeito da recreação.

Sobre o assunto, Werneck (2000) destaca que muitos cursos de Educação Física têm ofertado disciplinas que abordam questões relativas a uma área denominada “Recreação e Lazer”, sem um devido esclarecimento sobre a relação entre ambos, proporcionando, assim, dúvidas e contradições.

Ela destaca que, embora a recreação apareça em muitas disciplinas e estudos na área, existe uma associação simbiótica à discussão do lazer, pois, muitos dos autores que as têm fundamentado são pesquisadores que focalizam especialmente o lazer, não discutindo, com profundidade, a relação entre ambos. Assim, a pesquisadora expõe:

> Temos em várias IES, por exemplo, centros de estudo e pesquisa em "recreação e lazer"; cursos de graduação/pós-graduação em "recreação e lazer"; eventos científicos e culturais de "recreação e lazer". Muitos desses espaços, cada vez mais, parecem se envolver e estar preocupados com a busca da constituição de um sólido corpo teórico de conhecimentos sobre o lazer. Assim, nem sempre é fomentada a discussão da recreação (WERNECK, 2000, p.119-120).

Por meio das reflexões expostas, foi possível identificar que as análises da autora se refletem na proposta da disciplina na UFPA, pois, apesar da presença de temas como *concepções e história da recreação*, os autores que alicerçam a discussão desenvolvida na instituição não realizam estudos aprofundados sobre esses temas, expondo, assim, uma lacuna na produção de conhecimento sobre a recreação.

Nesse sentido, também foi possível constatar que a disciplina acaba por se organizar de maneira dicotômica, haja vista que apresenta uma separação entre aspectos teóricos e práticos da atuação do professor.

Com base nos planos de ensino, percebe-se que a primeira unidade agrega conhecimentos teóricos, sendo que as unidades seguintes enfatizam saberes ligados à prática e ao fazer, sem demonstrar uma devida associação desses conteúdos.

Esse aspecto torna-se mais grave quando se parte da própria concepção presente no PPP (2006, p. 6) do curso, o qual defende a existência de "princípios teórico-metodológicos consistentes, teoria esta que é *práxis* operante".

O entendimento de *práxis* que deve permear a proposta de formação nas disciplinas sobre lazer em cursos de Educação Física necessita articular-se com a percepção de Freire (1987, p. 38), para o qual *práxis* é o movimento de "reflexão e ação dos homens sobre o mundo*"* como forma de alterar os quadros de exclusão social, de apropriação do corpo para a lucratividade, de injustiça perante aos mais carentes.

Ao caminhar nessa direção de pensamento, Isayma (2010) entende que teoria e prática devem ser trabalhadas em constante articulação e diálogo na formação dos profissionais em lazer, sendo, portanto, aspectos indissociáveis em todo o processo formativo desses educadores. Sendo assim, ele afirma que "uma intervenção profissional de qualidade é caracterizada por uma boa prática

profissional; no entanto, só existe boa prática com sólida formação teórica" (ISAYAMA, 2010, p. 14).

As reflexões de Schwarz (2007) demonstram que os conhecimentos ligados aos repertórios de atividades, ou como ela denomina de "parte prática", não devem ser excluídos dos programas das disciplinas. No entanto, é necessário estabelecer uma relação de constante proximidade entre teoria e prática na formação dos professores.

Com base nessas argumentações, foi identificado uma dificuldade em associar os conhecimentos teórico-práticos na construção da disciplina, e sim, parece mais haver uma separação entre esses elementos, no qual os conhecimentos teóricos apresentam-se deslocados da proposta de atuação.

Nesse sentido, com essa análise que foi realizada, identificou-se alguns pontos positivos na proposta de formação desenvolvida nesta disciplina, principalmente no que concerne à presença de conhecimentos como as *concepções de lazer*; *processo histórico do surgimento do lazer; animação sócio-cultural; lazer e trabalho; tempo livre; conteúdos culturais do lazer.* Portanto, esses temas podem contribuir para que o professor tenha uma visão mais ampliada do lazer e auxiliar na construção de vivências pedagógicas nesse âmbito.

Entretanto, apesar dos aspectos positivos que foram relatados, é possível afirmar que a concepção de lazer veiculada pelo PPP, pela ementa e contida nos planos de ensino ainda segue uma lógica didático-metodológica; empreende-se um entendimento da recreação apenas por meio do viés da prática de "jogos e brincadeiras" e carece de melhor articulação entre teoria e prática.

A partir desse levantamento que foi realizado, levando em consideração os PPPs, as ementas e planos de ensino das disciplinas que abordam o tema do lazer nos cursos de Educação Física da UEPA e da UFPA, identificou-se que a forma de abordá-lo pelas instituições segue o entendimento de que o lazer caracteriza-se apenas enquanto campo de atuação ou como possibilidade de intervenção profissional do professor de Educação Física.

O entendimento do lazer apresentado pelos documentos caracteriza-o como mais um campo de atuação deste profissional ao lado de áreas como

esporte, academias e atividades físicas em geral. Sendo assim, não encontrou-se elementos que explicitem o lazer enquanto área acadêmico-científica inter/transdisciplinar.

De um lado, esse entendimento pode ser benéfico, pois há um reconhecimento do lazer como um importante seguimento para a atuação desse profissional, o que se justifica, pois a Educação Física, historicamente, tem contribuído sobremaneira para melhor compreensão do lazer.

Não obstante, entendê-lo apenas como um "ramo" da Educação Física pode causar uma redução em sua compreensão, pois, quando se está a falar de lazer, não se pode perder de vista que este se configura também como uma área de produção de conhecimento que envolve diferentes disciplinas, com variadas abordagens.

Para compreendê-lo, compartilha-se do conceito proposto por Marcellino (1987, p. 31), para o qual lazer é:

> a cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no "tempo disponível"**.** O importante, como traço definidor, é o caráter "desinteressado" dessa vivência. Não se busca, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A "disponibilidade de tempo" significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa.

O autor mostra que o sentido amplo para o entendimento do lazer está em considerá-lo como integrante da cultura historicamente construída pelo ser humano, em que, das suas vivências, pode-se construir "valores questionadores da sociedade como um todo" (MARCELLINO, 2008, p. 12).

Amparado por essas reflexões, é possível constatar que o lazer não se configura como uma área de atuação e de intervenção profissional "habitada" apenas por professores de Educação Física, mas sim, com uma manifestação humana que envolve conteúdos ligados à disciplinas como História, Antropologia, Educação Física, Turismo, Sociologia, Psicologia, Biologia e Administração.

Mascarenhas (2004, p. 17) afirma que o lazer tem sido abordado como uma área de produção científica por diversos campos de conhecimento e por vários grupos de pesquisa no Brasil, o que mostra o crescimento e a importância dada ao tema na vida social. Para o autor:

> No atual momento histórico, o lazer é tomado como uma problemática social, constituindo-se enquanto objeto de estudos e intervenções de diversas instituições – estatais, não-governamentais e privadas – o que nos permite situá-lo entre vários espaços de vivência, criação e recriação da cultura.

Os estudos de Melo e Alves Júnior (2003) auxiliam a compreender essa questão. Os pesquisadores realizaram um levantamento a respeito dos grupos cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que se dedicam a reflexão sobre o lazer.

Em sua investigação, os autores identificaram 56 grupos de pesquisa cadastrados[9], envolvendo 305 pesquisadores entre acadêmicos e doutores, sendo que 42 estavam situados em instituições públicas e as 14 restantes estavam vinculadas em universidades particulares.

Quanto às áreas de conhecimento, os pesquisadores afirmaram que:

> Metade, ou seja, 28 grupos estão abrigados em faculdades ou departamentos de educação física. (...) outra parte está organizada em faculdades de pedagogia e em departamentos de antropologia. Em cada uma dessas áreas, foram identificados cinco grupos de pesquisa. Já nas áreas de Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Administração, Economia e Turismo, encontram-se três grupos, nas áreas de Urbanismo e Arquitetura foram encontrados dois grupos, e nas áreas de Psicologia e Medicina, um grupo (MELO; ALVES JÚNIOR, 2003*,* p. 93).

Em pesquisa mais recente, Isayama e Souza (2006) identificaram que o lazer como campo de estudos tem recebido crescente atenção nas últimas décadas, o que revela a ampliação de áreas que tem buscado produzir cientificamente sobre o tema.

Os pesquisadores destacam o caráter interdisciplinar que o lazer possui, pois em suas análises, diferentes reflexões teóricas "estimulam a construção de novas ideias e abordagens, estimulando o interesse e o engajamento nos estudos do tema. Olhares múltiplos devem ser considerados, pois podem fomentar a reflexão e a crítica" (SOUZA; ISAYAMA, 2006*,* p. 3).

Melo e Alves Júnior (2003) também compreendem o lazer como um campo de conhecimento que apresenta essas características, o que, no

[9] De acordo com Isayama (2010), em 2009 era possível identificar 160 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, de diferentes áreas do conhecimento, que elegiam como objeto de investigação a temática do lazer. A educação física aparecia com 78, a educação com 20 e o turismo com 13 grupos.

entendimento dos autores, contribui para diferentes visões e opiniões sobre a temática a partir da aproximação de várias disciplinas.

Isayama e Stoppa (2001) argumentam que são várias as possibilidades de intervenção na esfera do lazer, o que, na opinião dos autores, revela o seu caráter interdisciplinar. Sendo assim, os pesquisadores explicam que as possibilidades de atuação profissional, nesse campo, podem ser manifestadas por meio do:

> Planejamento, organização, realização e avaliação de vivências de lazer; gerenciamento, coordenação, supervisão e avaliação de projetos de lazer; viabilização de projetos e recursos; realização, registro e socialização de pesquisas; docência, entre outras. Se, por um lado, essa diversidade é interessante, por outro ela é complicada na medida em que envolve um domínio amplo de fundamentos, competências e habilidades, nem sempre trabalhadas adequadamente na formação profissional (ISAYAMA; STOPPA, 2001, p. 86).

Com essa argumentação, os autores procuram explicitar que as propostas formativas dos profissionais em lazer precisam buscar a articulação com as diferentes áreas de conhecimento que empreendem as suas análises sobre esse fenômeno, haja vista que, qualificar um profissional, que possa dominar todos esses saberes, em apenas uma disciplina por curso, é muito difícil.

Essas reflexões também estão presentes nos estudos de Werneck, (2000), Gomes (2010), Melo e Alves Júnior (2003) e Isayama (2002, 2003, 2010), pois esses pesquisadores indicam que apesar de certa dificuldade presente na formação, tendo em vista as diferentes áreas que se relacionam com esse objeto de estudo, é fundamental pensar em possibilidades coletivas e interdisciplinares de trabalho por meio da formação dos profissionais, superando a visão de que esse campo é “exclusividade” dessa ou daquela área.

É expresso total apoio ao pensamento de Marcellino (2010) quando afirma que, abordar o lazer, apenas enquanto disciplina dentro de currículos, não condiz com as necessidades atuais da especialidade. Assim, o pesquisador expõe:

> A compreensão mais ampla das questões relativas ao lazer e seu significado para o ser humano contemporâneo, pelas próprias

> características abrangentes desse objeto de estudo, não pode ficar na dependência de uma disciplina exclusiva, exigindo as contribuições das várias ciências sociais, da filosofia e de profissionais ligados direta ou indiretamente ao campo de atividades, caso de arquitetos, professores de educação física, terapeutas ocupacionais, educadores, administradores, arte-educadores, trabalhadores sociais, profissionais de turismo etc (MARCELLINO, 2010, p. 64).

Com essa afirmação, o autor apresenta a importância de que a formação dos profissionais para a atuação no lazer possa ser encaminhada por meio de propostas que desenvolvam ações interdisciplinares, favorecendo, desse modo, possíveis interfaces entre essas diferentes áreas, no que tange a discussão do lazer.

Os estudos de Morin (2008b) auxiliam a melhor compreender essa questão. Ele adverte sobre o perigo da hiperespecialização, o que, em suas palavras, significa a formação de um profissional extremamente “fechado”, o qual se torna incapaz de perceber a possibilidade de comunicação que a sua área apresenta com as outras dimensões do saber.

Em meio as suas reflexões, o autor vai indicar a necessidade de pensar a educação para além de uma lógica apenas disciplinar, pois, em sua opinião, significa buscar a “ruptura entre as fronteiras disciplinares, da invasão de um problema de uma disciplina por outra, de circulação de conceitos” (MORIN, 2008b, p. 107).

Morin defende articulação dos conhecimentos das disciplinas como um meio de possibilitar aos educandos uma formação que forneça melhor compreensão dos objetos estudados. Para o pensador, o mais importante seria refletir sobre a inter e a transdisciplinaridade, sendo que a primeira pode significar troca e associação de conhecimentos (MORIN, 2009) e a segunda “se caracteriza geralmente por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, por vezes com uma tal virulência que as coloca em transe” (MORIN, 2009, p. 51).

Portanto, tomando-se o lazer como foco de análise, entendendo este como um conhecimento que apresenta característica inter/transdisciplinar, é importante que a formação dos profissionais possa realizar a relação dos conteúdos entre diferentes áreas que empreendem as suas análises sobre

esse fenômeno, favorecendo o diálogo e a troca de saberes (WERNECK, 2000).

Mesmo reconhecendo que, predominantemente, o lazer é abordado em disciplinas de carga horária reduzida, considera-se que se pode, pelo menos, mostrar aos discentes dos cursos de formação, que a associação dessas diferentes áreas tem o objetivo de contribuir no aprofundar da temática e para a atuação do profissional.

Ao abordar o tema do lazer, entende-se que os cursos de Educação Física podem situá-lo como um conhecimento que não está reduzido ao “olhar” e a intervenção desse profissional, mas sim, que o lazer se apresenta como um saber complexo, o qual interage com outras disciplinas e também com outras áreas de conhecimento.

A partir dos estudos desses autores, pode-se perceber que a articulação dos conhecimentos para a formação do profissional em lazer se coloca como um desafio, pois ele tem sido abordado, de maneira predominante, enquanto “disciplina”, de forma isolada e desconectada das demais que compõe o currículo (VALENTE, 1993, 1997). Como ponto de vista, esse fato dificulta uma compreensão complexa desse conhecimento.

Nesse sentido, ao aproximar essas reflexões com os documentos das disciplinas analisadas, não foi possível identificar a intenção em abordar o lazer a partir de um enfoque inter/transdisciplinar (MORIN, 2000, 2008a, 2008b), o que, em outras palavras, significa uma formação que procure associá-lo com outras disciplinas e com diferentes áreas de conhecimento.

Mesmo reconhecendo haver alguns avanços na abordagem do lazer desenvolvida pelas instituições, foi considerado que as disciplinas analisadas ficam “fechadas” em sua discussão não interagindo com as demais do curso.

Embora se possa encontrar na ementa da disciplina na UEPA a intenção de discutir temas sobre *o lazer como campo transdisciplinar e tendências na produção do conhecimento no campo do lazer,* não foi identificado nos planos de ensino e nas referências citadas nesses documentos nada que indique uma proposta de se realizar uma discussão que situe o lazer como uma área transdisciplinar de conhecimento.

Nesse sentido, percebeu-se que as disciplinas se articulam com as críticas de Morin (2000, 2008b) quanto à educação, pois foi constatado um ensino “disciplinar”, o qual não apresentou a intenção de relacionar os conteúdos das disciplinas analisadas com os das outras disciplinas do curso, tão pouco entre as diferentes áreas do conhecimento que discutem o lazer.

Advoga-se que essa postura na formação do profissional em lazer seja necessário, pois, ao partir de uma concepção complexa desse conhecimento, entende-se que ele se insere em uma realidade que é, ao mesmo tempo, biológica, cultural, econômica, lúdica, afetiva, antropológica e ideológica.

Um exemplo dessa associação de saberes é quando um grupo de crianças, em determinada comunidade, vivenciam os seus jogos favoritos. Nessa atividade, temos que reconhecê-la como uma experiência carregada de valor cultural, uma vez que os jogos são formados a partir de experiências lúdicas, construídas socialmente em diferentes locais, com diferentes denominações, carregando saberes e linguagens próprias. Mas ao mesmo tempo, caracteriza-se em ser de algo biológico, pois esse corpo, ao brincar, obedece a comandos cerebrais, põe em movimento órgãos e o nosso corpo.

Em função dessas questão que é compreendido ser necessário refletir e encaminhar a formação do profissional em lazer a partir de uma perspectiva inter/transdisciplinar de conhecimento, embora isso não signifique negar a importância de inserir a discussão do lazer como um campo de atuação/intervenção do professor de Educação Física.

As reflexões de Marcellino (2010) mostram que essa formação não pode enclausurar-se na ideia do “especialista tradicional”. Para o autor, significa buscar um profissional que domine a sua especificidade de conhecimento, mas sem perder a visão de totalidade do lazer.

No sentido de poder indicar proposta de formação que possa trilhar nessa direção de pensamento, compartilha-se com o pensamento do autor quando apresenta possíveis encaminhamentos para a formação do profissional do lazer.

Para o autor, é importante que se equilibrem conhecimentos entre: a) iniciação às bases teóricas; b) construção de um repertório de atividades; c)

análise crítica do mercado de trabalho e d) iniciação ao planejamento de ações no lazer.

Além desses aspectos indicados, as discussões sobre o lazer podem abordar também ações educativas de iniciação à pesquisa nas disciplinas e o debate do lazer enquanto política pública, pois isso pode estimular uma conduta investigativa e a produção do conhecimento sobre o tema a partir da óptica da Educação Física.

Com a realização dessa discussão, baseada em documentos, algumas lacunas surgiram no decorrer desta pesquisa, principalmente no que diz respeito a poder melhor entender a compreensão de lazer sustentada pelos discentes que cursaram essas disciplinas.

3.4- As falas dos sujeitos

Essa seção se destina a apresentar as entrevistas que foram realizadas com os alunos do último semestre dos Cursos de Educação Física da UEPA e da UFPA. Para isso, foi coletado o relato de doze discentes, sendo sete alunos da UEPA e cinco da UFPA. O objetivo da realização da entrevista foi poder identificar a compreensão sobre lazer sustentada pelos discentes das universidades.

A primeira pergunta geradora a ser aplicada e ter a suas Unidades de Significados reveladas teve como intuito identificar a compreensão de lazer sustentada pelos alunos. Assim, a questão inicial foi: **O QUE É LAZER PARA VOCÊ?**

Mediante as respostas, foram identificadas dezenove unidades de significados. Porém, após várias leituras das falas, agrupou-se as que se equiparavam e, após isso, foram capturadas seis unidades mais significativas, as quais são apresentados no quadro 1.

Quadro 1: Unidades de significados da primeira pergunta

Sujeitos / Unidades de Significados	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	%	Total
Visão Funcionalista	X	X	X	X			X	X		X		X	66,66	8
Práticas Corporais					X								8,33	1
Manifestação Cultural						X							8,33	1
Direito Social									X	X			16,66	2
Tempo Livre							X				X		16,66	2
Fenômeno Histórico-Social											X		8,33	1

1ª Pergunta: O que é lazer para você?

Ao analisarmos das Unidades de Significados presentes no quadro 1, é possível identificar o elevado grau de convergência na unidade que entende o lazer a partir de uma VISÃO FUNCIONALISTA**,** totalizando 66,66% dos entrevistados que compreendem o lazer a partir dessa perspectiva.

Marcellino (1987, p. 38) apresenta a visão funcionalista do lazer, definindo-a como:

> altamente conservadora, que busca a "paz social", a manutenção da "ordem", instrumentalizando o lazer como fator que ajuda a suportar a disciplina e as imposições obrigatórias da vida social, pela ocupação do tempo livre em atividades equilibradas, socialmente aceitas e moralmente corretas.

É importante ressaltar também, que a compreensão funcionalista do lazer busca, sobretudo, a manutenção do *"status quo"* (MARCELLINO, 1987), procurando mascarar a sua verdadeira intenção, por meio de um falso humanismo, de legitimar a ordem social vigente.

Isayama (2002) afirma que esse entendimento encontra-se muito presente na prática pedagógica dos educadores do lazer, o que, de certo

modo, acaba por contribuir para uma vivência mecanizada, concebendo o corpo dos alunos enquanto objeto das atividades propostas (MOREIRA, 2003).

De acordo com Marcellino (1987), são quatro as principais abordagens funcionalistas do lazer – "romântica, moralista, compensatória e utilitarista". A primeira se caracteriza pela ênfase nos valores tradicionais e pela nostalgia ao passado, revelando discursos como "o lazer tem valiosas funções", "lazeres convenientes desenvolvem", "lazeres perigosos podem desintegrar a vida".

A visão "moralista" entende o lazer enquanto algo "construtivo", o qual pode contribuir para a "ordem e a segurança social" (MARCELLINO, 1987). De acordo com Melo (2003), essa abordagem considera que o lazer possui o "poder" de moralizar as pessoas, "afastando as crianças das ruas e as pessoas dos vícios" sem levar em consideração outras variáveis que podem implicar nesse processo, como condições dignas de moradia, de saúde, de emprego e de educação.

A duas últimas, "compensatória e moralista", apresentam relação com o trabalho alienado, mecânico, fragmentado e especializado da sociedade moderna. Nessa ótica, a primeira tem a função de "compensar" a insatisfação e a alienação provocada pelo trabalho, utilizando o lazer como "fuga" dos problemas da vida cotidiana.

A última se caracteriza por reduzir a compreensão do lazer à recuperação da força produtiva para o trabalho, o que significa entendê-lo apenas como um ato de descansar. Assim, as vivências de lazer têm o mero intuito de deixar o trabalhador "pronto" para mais um dia de labor (MARCELLINO, 1987).

A partir do esclarecimento desses autores, é possível depreender que a visão funcionalista do lazer caracteriza-se por ser acrítica e descontextualizada da realidade social, ao buscar contribuir para a alienação e manutenção da ordem social vigente.

Foi possível identifica entendimento sobre o lazer em vários relatos dos alunos entrevistos, com destaque para a fala do sujeito 1: "lazer é uma atividade não-obrigatória que nos faz relaxar das atividades obrigatórias diárias".

Destaca-se também a afirmação do sujeito 4, ao dizer que lazer “é algo que você faça sem obrigação nenhuma, que tu faça com prazer e sem pressão*”* e os relatos dos sujeitos 3, 7, 10 e 12, ao afirmarem, respectivamente, que lazer é “um momento em que eu vou descansar, isso pra mim é o lazer*”;* “a prática de uma atividade lúdica pra relaxar*”;* “esse espaço que a pessoa está fora das suas obrigações, (...) uma atividade que dê prazer mas que não tenha aquela obrigatoriedade, (...) um tempo realmente pra descansar, sair um pouco dessa liga” e “é um estado de sair da rotina (...) é algo que não seja um compromisso formalizado”.

É afirmada a posição de que não significa negar a importância da dimensão do descanso e do prazer nas atividades de lazer, mas, ao considerar apenas esse viés, o educador estará tendo uma visão reduzida desse fenômeno, não levando em consideração a importância do desenvolvimento social e educacional que essas vivências podem proporcionar as pessoas (MARCELLINO, 1987).

Por meio dos relatos dos discentes, é possível identificar que o entendimento da maioria dos alunos gira em torno do lazer enquanto algo “para relaxar”, “sair da rotina”, como um “espaço para descansar”, ou como o sujeito 2 afirma: “um momento onde o indivíduo encontra-se livre das suas obrigações cotidianas e visa descansar, sair da rotina mesmo*”.*

Ao encontrar apoio nesses discursos, considera-se que a maioria dos alunos demonstrou ter um entendimento funcionalista do lazer, o que se configura como uma compreensão que se distancia da proposta de formação das disciplinas que abordam o tema nos cursos investigados.

Embora as instituições tenham enfoques diferentes para a formação no âmbito do lazer, entende-se que elas buscam criticar o perfil de compreensão funcionalista, objetivando proporcionar uma visão mais ampliada e um paradigma de atuação para os futuros profissionais que supere essa relação.

No entanto, o que tornou evidente é que essa compreensão não é apropriada enquanto conhecimento pela maioria dos estudantes, ao revelar que o entendimento sustentado por grande parte dos discentes se articula com uma visão funcionalista e de senso-comum do lazer, algo que as disciplinas criticam.

Entretanto, foi identificado que alguns alunos demonstraram ter uma visão mais ampla do lazer, com destaque para a Unidade de Significado que o entende como MANISFETAÇÃO CULTURAL.

Em seu relato, o sujeito 6 afirmou que o lazer "é uma manifestação cultural, e lazer ele vai além daquele contexto como foi colocado na revolução industrial, que é só o tempo livre do trabalho*".*

Os estudos de Melo e Alves Júnior (2003) nos auxiliam a compreender o lazer enquanto manifestação cultural. Para isso, de acordo com os autores, é necessário, inicialmente, partir de um entendimento da cultura como um:

> conjunto de valores, normas, e hábitos que regem a vida humana em sociedade. A cultura é típica dos seres humanos, que, organizados em comunidades cada vez mais complexas, necessitam estabelecer princípios para viver com alguma harmonia (MELO; ALVES JÚNIOR, 2003, p. 26).

Os pesquisadores destacam que falar de cultura significa referir-se a algo amplo, que abarca valores, linguagens, manifestações, ritos, símbolos, relações sociais, disputas de poder. Nesse sentido, eles afirmam que todos os seres humanos fazem parte de um contexto cultural.

No que diz respeito às vivências de lazer, os autores argumentam que essas atividades estão imersas em um contexto cultural, pois carregam consigo linguagens, hábitos e costumes, sendo que elas podem reproduzir valores hegemônicos ou contribuir na perspectiva da contestação da realidade em que vivemos (MARCELLINO, 2008).

O lazer apresenta várias possibilidades de vivências culturais, que incluem atividades físicas, prática de esportes, brincadeiras, jogos, visitas a centros de culturas, museus, parques, encontros com amigos, festas e até mesmo a opção por não fazer nada.

Ao conceituar o lazer, Melo e Alves Júnior (2003, p. 32) afirmam que este se caracteriza como "atividades culturais, em seu sentido mais amplo, englobando os diversos interesses humanos, suas diversas linguagens e manifestações". Com essa afirmação, os autores advogam a ideia de que a atuação do professor de Educação Física, na área do lazer, seja uma "intervenção cultural", ao ter a responsabilidade de ofertar uma diversidade de vivências no plano cultural.

Ao caminhar nessa direção de pensamento, Marcellino (2008) também apresenta um entendimento do lazer baseado na questão cultural. Para o autor, o lazer é a “cultura vivenciada (pratica,fruída ou conhecida) no tempo disponível das obrigações profissionais, escolares, familiares, sociais” (MARCELLINO, 2008, p. 12).

O entendimento do lazer enquanto manifestação cultural também é abordado por autores como Gomes e Isayama (2008). De acordo com os pesquisadores, o lazer constitui-se em uma dimensão da cultura para a vivência lúdica do ser humano, o que pode ser alcançado por meio de atividades física e esportivas, atividades ligadas ao prazer de manipular objetos, pintar, assim como podemos afirmar que lazer é ler um livro ou brincar (CAMARGO, 2006).

Embora se reconheça que a cultura seja um importante fator para a compreensão das vivências de lazer, também se compreende que é preciso levar em consideração as condições econômicas, ideológicas e políticas presentes nessas práticas, pois não se pode perder de vista que, na sociedade capitalista atual, o lazer acaba sendo uma “mercadoria” a ser comprada.

É entendido que a intervenção cultural dos profissionais do lazer não pode manifestar-se apenas na lógica da reprodução acrítica das atividades, mas sim, precisa ser inspirada pelos valores da criatividade, da autonomia e da crítica, valorizando, sobretudo, um corpo que busca, na vivência do lazer, prazer e qualidade de vida (MOREIRA; SIMÕES, 2008).

A partir dessas argumentações, é possível considerar que esse entendimento do lazer pode auxiliar o professor a direcionar uma prática pedagógica nos espaços de lazer que não vise apenas à reprodução, mas sim, busque proporcionar vivências culturais que valorizem uma corporeidade lúdica e criativa.

Outra unidade de significado a chamar a atenção foi a TEMPO LIVRE**,** a qual, apesar de também ter uma convergência pequena -16,66% dos alunos -, julga-se ser relevante para um melhor entendimento do lazer.

Essa questão pode ser evidenciada na fala do sujeito 11, ao revelar que *“*lazer é um tempo livre, mas um tempo livre pra mim usufruir dela de forma a esquecer ou separar mesmo do trabalho, senão não é lazer, não é uma

atividade livre*"*. Por sua vez, o sujeito 7 destaca que, em sua concepção, falar de lazer significa ter *"*tempo disponível fora das nossas obrigações*"*.

O entendimento do aspecto tempo como central para compreender o lazer ganhou maior destaque a partir da década de 1970 com o sociólogo Jofre Dumazedier, o qual contribuiu para ampliar as produções teóricas no Brasil, tendo grande influência para os estudos do tema, inclusive nos dias atuais (GOMES, 2004).

Dumazedier compreende o lazer como:

> 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 formação desinteressada, sua participação social voluntária, ou sua capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER,1973, p. 34).

Por meio desse enunciado, é possível perceber que o autor reconhece que as atividades de lazer acontecem em um tempo livre das obrigações profissionais, familiares e sociais.

Autores como Renato Requixa e Luiz Octávio Camargo também apresentaram em seus estudos concepções de lazer fundamentadas nas proposições feitas por Dumazedier. Requixa (1980, p.35) define lazer como "ocupação não obrigatória, de livre escolha do indivíduo que a vive, e cujos propiciam condições de recuperação psicossomática e de desenvolvimento pessoal e social".

Camargo (2006, p. 97) compreende lazer como:

> um conjunto de atividades gratuitas, prazerosas, voluntárias e liberatórias, centradas em interesses culturais, físicos, manuais, intelectuais, artísticos, e associativos realizados num tempo livre roubado ou conquistado historicamente sobre a jornada de trabalho profissional e doméstico e que interfere no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Fica evidente a influência de Dumazedier na concepção propostas por esses dois autores, principalmente no que concerne o entendimento do lazer enquanto vivência no tempo livre e como um "conjunto de atividades", revelando uma percepção do lazer como mera "ocupação" de atividades, o que, como ponto de vista, acaba por reduzir a compreensão desse fenômeno.

Marcellino (1996) afirma que um dos conceitos fundamentais para que se possa entender o lazer é o aspecto tempo, embora o autor afirme que este não possa ser visto isolado da satisfação e do prazer provocado pela atividade nos momentos de lazer. Sendo assim, ele afirma que, para compreendê-lo, é necessário aliarmos duas categorias: tempo e atitude.

O lazer considerado como atitude será caracterizado pelo tipo de relação verificada entre as pessoas e a experiência vivida, basicamente a satisfação provocada pela atividade.

Por sua vez, ao estar ligado ao sentido de tempo, o lazer é entendido como atividades desenvolvidas no tempo liberado do trabalho, “ou no “tempo livre”, não só das obrigações profissionais, mas também das familiares e sociais” (MARCELLINO, 1996, p. 8).

O autor chama a atenção para alguns equívocos que podem ser empreendidos ao levar em consideração esses aspectos isolados, destacando que:

> O lazer encarado apenas como atitude, como um estilo de vida, fica na dependência exclusiva da relação da pessoa envolvida com a atitude. E assim, qualquer atividade poderia ser considerada lazer, até mesmo o trabalho, desde que atendesse a determinadas características, como a escolha individual, em um nível de prazer e satisfação elevados (MARCELLINO, 1996, p.10).

Com essa afirmação, o autor ensina que, ao se buscar entender o lazer, se faz necessário considerar os dois aspectos – Tempo e Atitude- ou seja, é imprescindível levar em consideração o prazer e a satisfação provocada pela prática do lazer, assim como dispor de um tempo livre para essa vivência.

Marcellino (1987, 1996, 2008) faz uma ressalva para o aspecto “livre” adicionado ao tempo. Para o autor, tempo algum pode ser considero como livre de coações ou normas de conduta, fazendo com que, em sua concepção, seja mais correto falar em “tempo disponível” ao invés de tempo livre.

Tomando como exemplo um trabalhador em sua jornada de labor de 8 horas diárias, este, ao livrar-se de sua obrigação profissional, na maioria das vezes, ainda gasta o seu tempo livre com outras atividades decorrente do trabalho, como na volta para casa, com obrigações familiares, e o que é muito

comum nos dias atuais, levando atividades decorrentes do emprego para a própria residência.

Marcellino afirma que o tempo que resta para a prática do lazer seria um "tempo disponível", pois parte de tempo livre é gasto com obrigações familiares, escolares, sociais, religiosas e profissionais.

Compartilha-se as considerações do autor, pois nas escolhas para o lazer, mesmo que pareçam livres, de algum modo fomos influenciados para escolhê-las, seja pela mídia, ao criar necessidades falsas de consumo, ou por amigos, filhos, namoradas e namorados (MARCELLINO, 1987).

Nesse sentido, se destaca a preocupação que o sujeito 11 demonstrou ter sobre a apropriação do tempo livre na sociedade contemporânea, afirmando que *"*o sistema se apropria do lazer, desse momento que seria lazer, seria momento de lazer, um tempo livre, pra vender isso, pra incentivar o consumo, então, na minha opinião, há uma burla desse tempo do lazer, justamente pra legitimar mesmo esse processo mercadológico, então, hoje o lazer é muito reduzido, reduzido porque o sistema ele é (...) uma ideologia, então cada vez vai colocando a gente pro trabalho, da ocupação do tempo pra trabalho, e eu acho que na minha opinião, também a gente tem que lutar pra conquistar esse tempo de lazer*"*

Essa reflexão é abordada pelos estudos de Navarro (2006), ao demonstrar que apesar da sensível diminuição das horas trabalhadas em vários países do mundo[10], isso nem sempre se configura como aumento do "tempo livre" destinado a vivência do lazer.

A autora nos explica que:

> O trabalhador na sociedade capitalista nada mais é que força de trabalho durante toda a sua existência, 24 horas por dia, o que implica que todo o seu tempo disponível é, por natureza e direito, tempo voltado para a lógica do trabalho e, portanto, pertence a autovalorização do capital (NAVARRO, 2006, p. 59).

Ao avançar em suas reflexões, a pesquisadora salienta que o trabalho "invade o espaço doméstico" (NAVARRO, 2006, p. 72), fornecendo como exemplo, o fato de muitos profissionais, como os professores, levarem grande parte dos seus afazeres, como correção de provas e planejamento das aulas,

[10] A autora revela que em países como a França, Itália e Alemanha, houve, respectivamente, uma redução anual de horas trabalhadas, entre 1870 e 1979, equivalente a 1.218 hrs; 1.320 hrs e 1.222hrs.

para a sua casa, “ocupando” um tempo que poderia ser dedicada a vivência do lazer.

Considera-se que na sociedade contemporânea em que vivemos se está enfrentando uma “colonização” do tempo da obrigação sobre o tempo livre, o que faz reconhecer que parte do tempo que poderia ser destinado ao lazer é apropriado pelo sistema vigente, sobretudo, em atividades decorrente das obrigações profissionais.

Portanto, é compreendido que a presença da discussão sobre as questões que envolvem a análise e reflexões do tempo livre, na sociedade contemporânea, é fundamental para que os discentes possam ter um entendimento mais abrangente do lazer.

Ainda no que concerne a primeira questão, é importante frisar o baixo número dos alunos que demonstraram ter um entendimento do lazer como um FENÔMENO HISTÓRICO-SOCIAL, uma vez que apenas um discente manifestou ter esse entendimento.

O sujeito 11, ao ressaltar o seu entendimento sobre o lazer, empreende a seguinte afirmação: “Pra mim, lazer é um fenômeno, um fenômeno histórico-social, eu compreendo o lazer como uma atividade exterior ao trabalho mesmo, e logicamente, pelo o que a gente estudou no curso, pelo o que eu tenho como opinião formada, lazer não pode ser confundido como trabalho (...) e ele está vinculado a esse processo que é histórico, e histórico mesmo de formação do capital”

Werneck (2000) afirma que, para entender o lazer como um fenômeno histórico-social, se faz necessário retornar aos sentidos que eram atribuídos ao lazer desde a antiguidade grega.

A autora destaca que os primeiros sentidos de lazer estavam relacionados com o ócio, que para os gregos, significava desprendimento das tarefas servis, condição propícia à contemplação, à reflexão e a sabedoria (GOMES, 2004). Para Aristóteles, “lazer” era um estado filosófico no qual se cultivava a mente por meio da música e da contemplação, apenas para aqueles que conseguiam libertar-se da necessidade de estar ocupado e do trabalho produtivo, que era visto como indigno (WERNECK, 2000).

Melo e Alves Júnior (2003, p. 2) indicam que na Grécia valorizava-se, acima de tudo, a contemplação e o "cultivo de valores nobres, como a verdade, a bondade, a beleza". O trabalho cotidiano era considerado uma mazela, pois o mesmo destinava-se as pessoas de menor status social.

Mascarenhas (2006) adverte que esse entendimento de ócio – estado de contemplação - presente na antiguidade, não pode ser compreendido como lazer, justamente por considerar que o lazer caracteriza-se como um fenômeno social emergido no bojo da modernidade.

O autor ensina que:

> O ideal clássico, no qual o ócio se equiparava a um modo de vida cujas ações do homem livre orientavam-se pela contemplação e reflexão dos supremos valores da época: a verdade, a bondade, a beleza, a sabedoria. (...) o ócio estava impregnado por uma idéia intrínseca, manifestando-se como estado ou condição de estar livre da necessidade de trabalhar. Portanto, o ócio não era (...) concebido como um tempo livre de trabalho, mas todo um tempo social de não trabalho, privilégio daqueles poucos cidadãos que desfrutavam das prerrogativas e direitos inerentes à organização e funções necessárias ao melhor para a *polis* (MASCARENHAS, 2006, p. 90-1).

Para o pesquisador, ócio e lazer são coisas diferentes: enquanto o primeiro se caracteriza como um estado de contemplação e um tempo social de não-trabalho, privilégio de uma pequena elite, o lazer é compreendido como um tempo social conquistado sobre a jornada de trabalho, portanto, em um tempo livre das obrigações.

Mascarenhas afirma que a compreensão do lazer como um fenômeno histórico-social perpassa pelo seu reconhecimento como fruto da modernidade, principalmente, com o alvorecer da Revolução Industrial. Ele revela que esse momento proporcionou:

> A ruptura com o ritmo "natural" de trabalho, uma imposição peculiar ao capitalismo industrial, como não poderia ser diferente, implicou uma verdadeira revolução do tempo social, opondo tempo livre e tempo de trabalho. A possibilidade de alternância contínua dos momentos de trabalho e de não-trabalho começa ai a ser suplantada. Nessa direção, a produtividade expressa pela nova disciplina do relógio torna-se a grande inimiga do ócio, invadindo a esfera do tempo livre e buscando conciliá-la com o trabalho. É então neste movimento de administração do tempo livre, de peleja contra valores, hábitos e comportamentos (...) que podemos localizar o aparecimento do lazer, fenômeno condizente com a ideologia da sociedade industrial (MASCARENHAS, 2006, p. 95).

Ao caminhar nessa direção de pensamento, Werneck (2000) afirma que compreender o lazer como um fenômeno histórico-social significa desvelar os seus enraizamentos culturais e reconhecer que a sua emergência ocorreu em meio à Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX, mediante as reivindicações de trabalhadores assalariados, a princípio, por um "tempo livre" socialmente regulamentado.

Ela demonstra que esse momento histórico gerou contornos que delinearam o lazer, sobretudo, em função do "tempo de não-trabalho", ou seja, um tempo estabelecido em contraponto ao trabalho produtivo e das obrigações diárias.

As longas jornadas de labor características dos primórdios do capitalismo – chegando de 12 a 16 horas diárias – proporcionaram o contexto social em que os trabalhadores iniciaram profundas reivindicações pelo seu direito ao descanso e a diversão. Um exemplo disso foi à publicação do panfleto "O direito à preguiça" de Paul Lafargue[11].

Para a autora, é importante que o lazer seja entendido não como um tempo fornecido pacificamente, mas sim, como um fruto das "reivindicações sociais pelo lazer que também poderia ser visto por meio de um espaço de luta e engajamento político. Emerge, assim, o significado do lazer enquanto um direito a ser usufruído por todos" (WERNECK, 2000 p. 57).

Ratificando suas ideias, o lazer:

> Enquanto prática social dialeticamente vinculada ao mundo do trabalho (...) passa a ser reivindicado pelos trabalhadores assalariados como um direito. Esse direito de cidadania se concretiza, primordialmente, através da conquista de um tempo de folga sobre o trabalho, modificando radicalmente o sentido de lazer até então construído em nosso contexto (WERNECK, 2000, p. 57).

Com base nesses autores, pode-se entender que foi na sociedade moderna, pós-revolução industrial ocorrida na segunda metade do século XVIII, na qual o modelo de produção capitalista acentuou a divisão do trabalho, que

[11] O manifesto "O direito à preguiça", escrito por Paul Lafargue em 1880, faz a defesa do direito ao ócio, ao descanso e ao tempo de lazer, em oposição ao tão proclamado "direito ao trabalho". A luta pelo "direito à preguiça" é, segundo ele, a luta verdadeiramente libertária, por meio da qual se construiria uma sociedade mais justa, regida pelo aproveitamento do tempo livre e não pela lógica de um esforço irracional e desumano. Lafargue tornou-se um marxista singular no movimento socialista internacional e foi um dos fundadores do Partido Socialista francês.

se tornou mais especializado e fragmentado, propiciou o contexto para o surgimento do lazer enquanto fenômeno histórico-social.

Considera-se que esse entendimento pode proporcionar ao profissional uma compreensão mais ampliada sobre o seu fazer pedagógico, pois contribui para que o mesmo entenda o caráter revolucionário do lazer (MARCELLINO, 1987), ou seja, que os educadores do lazer reconheçam o tempo livre não como algo fornecido pacificamente, mas fruto de uma conquista da classe trabalhadora, a qual entendia que esses momentos podiam proporcionar uma vida corpórea mais qualitativa ao ser humano (MOREIRA, 2003).

Ressalta-se, portanto, o pequeno número de alunos entrevistados que demonstraram ter esse entendimento, compreensão que precisa ser compartilhada pelos futuros professores ao ter em vista buscar uma atuação mais criativa e crítica nos espaços de vivências destinados ao lazer.

Por meio dessas Unidades de Significados – MANIFESTAÇÃO CULTURAL, TEMPO LIVRE, FENÔMENO HISTÓRICO SOCIAL- identificamos que alguns alunos se apropriam dos conhecimentos sobre o lazer colocados nas ementas e planos de ensinos das disciplinas, o que, nesses casos, mostrou uma aproximação entre o entendimento dos discentes e as propostas de formação dos cursos, no que diz respeito ao lazer.

Entretanto, ao realizarmos uma comparação com o número de convergência dos alunos na Unidade de Significado VISÃO FUNCIONALISTA com as demais unidades selecionadas**,** é possível perceber que a maioria dos alunos demonstrou ter um entendimento do lazer que se afasta e se contrapõe à proposta de formação das disciplinas analisadas. Esse fato demonstra que grande parte dos discentes não se apropria dos conhecimentos sobre o lazer desenvolvidos nas instituições.

A segunda questão geradora a ter as suas unidades de significados desveladas surgiu com base na intenção de compreender se os alunos atribuem importância à discussão do lazer em sua formação e identificar se a disciplina atendeu aos seus anseios profissionais, ficando assim redigida: A DISCIPLINA SOBRE LAZER QUE VOCÊ CURSOU DURANTE A SUA FORMAÇÃO ATENDEU AS SUAS EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS? JUSTIFIQUE.

Nessa questão, foram identificadas, inicialmente, doze unidades de significados. Como na primeira pergunta, as entrevistas foram relidas várias vezes, agrupou-se as unidades que mais se equiparavam e chegou-se ao total de quatro unidades de significados mais representativas dos pensamentos dos alunos, assim demonstradas no quadro abaixo.

Quadro 2: Unidades de significados da segunda questão

Sujeitos / Unidades De Significados	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	%	Total
Em parte	X			X						X			25%	3
Conceitos de lazer		X									X	X	25%	3
Brincadeiras								X					8,33%	1
Políticas Públicas			X		X	X	X		X				41,66%	3

2ª Pergunta: A disciplina sobre lazer que você cursou durante a sua formação atendeu as suas expectativas profissionais? Justifique.

Ao consultar o quadro em questão, o leitor poderá perceber que a maior convergência entre os relatos dos alunos ocorreu na Unidade de Significado POLÍTICA PÚBLICA. Assim, 41, 66% dos entrevistados afirmaram que a disciplina sobre lazer atendeu as suas expectativas em virtude de ter possibilitado um debate sobre o lazer com o enfoque nas políticas públicas.

Essa afirmação pode ser demonstrada por meio do discurso do sujeito 9, ao revelar que a disciplina o auxiliou a “conceituar o que é lazer e compreender esse fenômeno do lazer além do senso comum, e compreender o lazer de forma crítica, acho que, não só na mera reprodução, não só no papel de animador cultural, mas também ver o lazer como um direito social e político.”

O sujeito 6 também destacou o fato da disciplina ter colaborado para que ele pudesse ter esse entendimento do lazer, afirmando que a “disciplina ela foi mais além do que a minha expectativa (...) devido pensar na questão do lazer e a cidade, lazer e a cidadania, lazer e a política”

O discente afirmou que a partir da sua vivência na disciplina, passou a perceber que os espaços de lazer estão sendo cada vez mais apropriados na lógica do consumo, afirmando: “Se você analisar, você fala tanto do lazer, mas cadê os espaços apropriados para o lazer? Cada vez mais o privado toma conta, pra fazer lazer em academia ou em alguma coisa desse sentido você paga. Então não tem mais esse tempo que você jogava uma bola, hoje não, se você quiser, você tem que pagar. Por isso que eu te digo que a disciplina ela foi além da minha expectativa, ela despertou uma consciência do lazer, da importância do espaço que vai ser apropriado como equipamento do lazer, coisa que as vezes passa despercebido, as mudanças vão acontecendo tão rápido que você não para pra refletir como está o espaço de lazer, e os espaços que tem realmente apropriado para o lazer são os privados realmente e não público. Então, nesse caso, a disciplina despertou essa consciência crítica do lazer*”.*

Souza (2008) e Pinto (2008b) destacam que na conjuntura atual, o lazer, apesar de ser garantido como um direito social encontra-se muito distante de uma real efetivação na vida das pessoas, estando, portanto, mais caracterizado como uma “mercadoria” do que um verdadeiro “direito”.

As reflexões empreendidas pelo discente refletem, como ponto de vista, a realidade do lazer enquanto política pública: cada vez mais esse fenômeno social, que é um direito garantido na constituição, destina-se a lógica do consumo desenfreado, da desapropriação dos já poucos espaços públicos existentes e da distância de um efetivo acesso ao lazer destinado às camadas populares (AMARAL, 2006).

Outro aspecto a chamar atenção decorre da Unidade de Significado EM PARTE, a qual obteve convergência de 25% dos alunos que afirmaram que a disciplina atendeu em parte as suas expectativas profissionais.

O sujeito 10 afirmou: “enquanto disciplina, eu penso que como todas as disciplinas, elas são bem rasteiras, são bem superficiais (...) enquanto disciplina mesmo, como todos as outras eu vejo de uma forma bem superficial (...) com todas as debilidades de uma disciplina que acontece em três, cinco ou quatro meses”.

Avalia-se que o problema expresso pela discente não se caracteriza por ser algo específico do lazer, mas de toda uma estrutura curricular, que, ao agregar várias disciplinas que necessitam qualificador o futuro professor para atuar tanto em espaços escolares quanto nos não-escolares, acabam, desse modo, tendo que suprimir a discussão em várias disciplinas de carga horária reduzida, sem uma verdadeira possibilidade de aprofundar a temática (MOREIRA, 1988).

Autores como Marcellino (2010) Isayama (2002, 2004, 2010), Gomes (2010), Melo e Alves Júnior (2003) e Campos e Silva (2010) indicam a fragilidade de se abordar uma temática como o lazer em apenas uma disciplina. Em suas análises, os pesquisadores evidenciam que essa forma de discutir o tema nos cursos de formação acaba por proporcionar espaços reduzidos de debate, pouca possibilidade de instrumentalização dos conhecimentos apreendidos e, por conseguinte, em uma formação superficial e pouco aprofundada.

Corrobora-se as críticas que a aluna realizou, pois é entendido que os cursos de Educação Física da UEPA e da UFPA, ao abordarem o lazer em apenas uma disciplina, acabam por proporcionar poucos espaços para se ampliar a discussão de um assunto importante na formação dos alunos.

Merece destaque também as falas dos sujeitos 1 e 4. Os discentes afirmaram que a disciplina “contribuiu em parte, ficando em, “rodeios” na questão do lazer como direito social, e eu acho que a gente viu pouco de outros temas do lazer, pouco do campo de atuação do lazer*”* (SUJEITO 1).

O sujeito 4 ressaltou que “não foi totalmente que atendeu as minhas expectativas, mas foi até um pouco além, foi mais das políticas públicas na verdade o lazer, a discussão sobre o que o governo faz, perante ao lazer no Estado do Pará na verdade, mas em relação ao lazer propriamente dito foi discutido pouco, por isso que eu falo em parte”.

Para melhor dialogar com o relato dos alunos recorre-se às ponderações de Nóvoa (1992, 2007, 2008). O educador mostra a necessidade de, nos cursos de formação de professores, aproximarmos os formandos com o campo de atuação, de facilitar o contado com as práticas do cotidiano profissional e da partilha de saberes com os professores mais experientes.

Essa questão também a abordado por Imbernón (2010), ao revelar que a formação docente ganharia em qualidade se girasse em torno de experiências advindas de situações concretas da realidade em que o professor atua.

Percebe-se que os alunos expuseram essa fragilidade no que concerne a formação no âmbito do lazer, pois ambos afirmaram a necessidade de haver mais espaços formativos que pudessem aproximar a disciplina com o campo de atuação do profissional, o que poderia criar maiores oportunidades de reflexão sobre a própria prática pedagógica desenvolvida nesses locais.

A realização de ações formativas, as quais possam aproximar o discente com o seu campo de atuação, podem auxiliar na instrumentalização do conhecimento construído nos espaços de sala de aula das universidades.

Concordamos com Santos L. (2007) quando afirma que não devemos defender o rico acervo teórico e negar a sua instrumentalização. Entretanto, a autora defende que esses dois aspectos necessitam ser bem examinados, o que implica na constante articulação entre teoria e prática nos cursos de formação docente.

A reflexão da pesquisadora apresenta um viável caminho no sentido de superar a dicotomia teoria/prática enraizada historicamente na formação dos profissionais do lazer, o que pode ocorrer também por meio da aproximação do discente com o seu campo de atuação, com a valorização de projetos de extensão em que os alunos pudessem realizar estágio com atividades de lazer (BETTI, 1992) e buscar uma formação que aconteça em meio a diálogos interdisciplinares, por meio de troca de experiência de profissionais de diferentes áreas, proporcionando, assim, múltiplos olhares sobre o lazer (WERNECK, 2000).

De modo geral, no que concerne ao cruzamento de informações entre o que dizem as ementas, os planos de ensino das disciplinas e a compreensão de lazer sustentada pelos alunos, foi possível identificar que grande parte dos discentes manifestou ter um entendimento que afasta e se contradiz a proposta de formação das instituições.

Enquanto ambas, apesar de empreenderem abordagens diferentes no que tange ao lazer, buscam superar o entendimento de senso comum e

funcionalista do mesmo, foi possível perceber que a maioria -66,66%- dos alunos demonstrou ter uma compreensão nessa lógica, sendo que alguns discentes efetuaram críticas às disciplinas em virtude de uma abordagem superficial e por não realizar ações formativas que os aproxime do campo de atuação.

A partir das discussões travadas nesta pesquisa, espera-se ter esclarecido o leitor sobre como os cursos de Educação Física em Belém abordam o tema do lazer, levando em consideração as suas ementas e planos de ensino, bem como, ter demonstrado qual a compreensão de lazer sustentada pelos discentes dessas Instituições de Ensino Superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *Uma sólida formação profissional voltada para o lazer não está, pois, comprometida com o simples processo de transmissão de saberes, mas de constituição e posicionamento de nossa própria constituição enquanto sujeitos, e de nosso posicionamento no seio das diversas divisões socioculturais inscritas em nossa realidade. (WERNECK).*

Compartilha-se, com o pensamento da autora, no que se refere ao significado da formação profissional em lazer, pois esse é um processo que não deve ser visto apenas no sentido de uma qualificação técnica, baseado na transmissão de saberes. Mas, como ensina Freire, este conhecimento se constitui como um momento em que se faz um apresto para a vida e para uma tomada de posicionamento, no qual se necessita de uma valorização das relações humanas, da criatividade, da criticidade e do ser-no-mundo.

O objetivo desta pesquisa, nesta perspectiva, foi analisar os conhecimentos sobre o lazer desenvolvidos nos cursos de formação de professores de Educação Física nas Instituições de Ensino Superior Públicas de Belém/PA, nos quais se observou, entre outros pontos, a sua “solidez” quanto à formação profissional, no campo do lazer.

No caminhar dessa pesquisa, partiu-se da crítica a ênfase “didático-metodológica” que historicamente assumiu a discussão do lazer como conhecimento trabalhado na formação do professor de Educação Física. Nessa direção, deparou-se com diversos autores, que em suas produções acadêmicas, revelaram constantes fragilidades nos processos formativos de profissionais para atuação nos espaços de lazer.

Como primeira possibilidade de superação desse quadro, indica-se que a formação dos educadores não pode ser balizada em uma lógica apenas instrumental. Ela necessita perpassar pelo conhecimento, pela autonomia, pelo prazer e pela felicidade de existencializar o corpo lúdico.

Reconhecer esse ser que se movimenta exige um olhar científico que estude os movimentos e os gestos humanos desenhados no espaço ao longo de sua vida. Nesse sentido, compreende-se que pesquisar a temática do lazer

é refletir sobre um ser que vive a sua corporeidade na busca de prazer e qualidade de vida.

Apesar de, na maioria das vezes, na sociedade urbano-industrial em que vivemos, o lazer esteja mais associado à recuperação da força produtiva e não necessariamente a uma vida qualitativa, considera-se que, para viver com mais qualidade, a busca do lazer na existencialidade humana, como um direito social de fato, se faz necessário urgentemente (MOREIRA, 2003).

Em síntese, identificou-se duas perspectivas diferentes de pensar a formação na área do lazer nos cursos de Educação Física de Belém/PA. Na UEPA, a discussão do lazer tem o seu núcleo voltado para reflexões de temas como: *Políticas públicas*; *Formação humana e intervenção profissional; Enfoque sociohistórico do lazer; lazer e sociedade; Políticas públicas e direitos legais ao lazer.* Assim, se demonstra que a proposta formativa não ocorre na lógica do "fazer pelo fazer"*.*

Apesar de incluir essas reflexões na formação, foi possível constatar que a disciplina oferece pouco espaço para a discussão de saberes de cunho metodológico e para a construção de um repertório de atividades lúdicas, que possam embasar a atuação desse profissional.

Nesse sentido, pensa-se haver a necessidade de incluir mais espaços formativos, os quais possam auxiliar na construção do conhecimento técnico e de um repertório de atividades refletidas culturalmente e socialmente, a partir das experiências de vida dos alunos e professores.

Outro aspecto a destacar na instituição é a necessidade de se melhor consolidar as ações de pesquisa desenvolvidas na disciplina, pois foi identificada incoerência na conceituação das atividades, pois, compreende-se que essas ações não se caracterizam como as metodologias de pesquisa etnográfica e participante.

Avalia-se que essas ações, apesar de possibilitar uma importância significativa para a formação profissional, precisam ser compreendidas como atividades de iniciação a pesquisa e/ou atividades de iniciação a prática investigativa, do que, de fato, serem caracterizadas como as metodologias descritas nos planos. Além disso, é de se destacar também a falta de fundamentação teórica que sustente a inclusão de ações de pesquisa na

formação dos discentes, questão que precisa ser revista na organização da disciplina.

No que se refere ao Curso de Educação Física da UFPA, foi identificado conhecimentos sobre o lazer que seguem orientação de cunho didático-metodológico, em que se destacam temas como: a *Programação e execução de atividades voltada para o lazer; Modelos e paradigmas de planejamento, programação, execução e avaliação de ações de lazer e recreação; Construção e aplicação de intervenção pedagógica; Aplicação didático-metodológica no contexto da educação física escolar e não escolar*.

Apesar de privilegiar esse foco, compreendeu-se que a disciplina não trabalha o lazer de forma pragmática, apenas instrumental, por meio de uma reprodução acrítica de "técnicas" recreativas e na ausência de construção teórica.

Essa afirmação decorre do fato de se ter identificado a presença dos seguintes conteúdos: *Concepção e conceitos de lazer; Lazer e trabalho na sociedade: tempo livre e tempo disponível; Processo histórico do surgimento do lazer e da recreação; Animação Sócio-Cultural; e, Lazer e educação.*

A inserção desses temas na proposta da disciplina tem o intuito de fundamentar uma intervenção profissional mais crítica e ampliada por parte do professor, o que como ponto de vista, caracteriza-se como um avanço na formação do profissional.

Porém, no que concerne ao relato dos discentes, identificou-se que a maioria dos alunos entrevistados não se apropria do conhecimento sobre o lazer debatido nas disciplinas, os quais demonstram ter um entendimento "funcionalista" do mesmo, entendendo-o, sobretudo, como "algo para descansar" e para "relaxar" das obrigações diárias. Isso revela um distanciamento e contraposição entre os relatos da maioria dos discentes e a proposta de formação desenvolvida pelas disciplinas.

É importante destacar que o espaço destinado à discussão do lazer nas instituições é pequeno, fato esse que se coloca como um limite para a formação. Nesse sentido, coloca-se como sugestão para as instituições a necessidade de se ampliar as oportunidades de debate dessa temática no currículo dos cursos, o que pode ser alcançado por meio da inclusão de

disciplinas com discussões que envolvam políticas públicas de lazer, experiências de extensão e elaboração de projetos nesse campo de conhecimento.

Aproximando esses resultados com a concepção inter/transdisciplinar da educação desenvolvida por Morin, percebeu-se que as disciplinas analisadas não apresentam essa postura, pois não foi possível perceber, a partir dos materiais coletados, o desenvolvimento de ações pedagógicas que buscassem associar os saberes dessas disciplinas com as outras do curso e tão pouco situam o lazer enquanto área inter/transdisciplinar de conhecimento.

Apesar dos pontos positivos que foram destacados, considerou-se que as disciplinas se mantêm “isoladas” no que tange a discussão, não interagindo com os demais componentes curriculares dos cursos.

Por fim, manifesta-se o entendimento de que uma abordagem mais ampliada do lazer nos cursos de formação em Educação Física pode ocorrer por meio de uma perspectiva complexa, a qual como ponto de vista, pode contribuir para um entendimento deste fenômeno, a partir da interação das dimensões socioculturais, econômicas e biológicas presentes em suas vivências.

Compreende-se também que esse se constitui em um possível caminho de análise, pois, como foi enfatizado no decorrer desse estudo, o lazer configura-se como um campo de conhecimento que apresenta características interdisciplinares e transdisciplinares, favorecendo o diálogo com as diferentes áreas do saber que desenvolvem estudos sobre a temática.

Esse fato precisa ser levado em consideração nas produções acadêmicas e pelas propostas de formação dos profissionais que atuam nessa área, pois essa visão pode auxiliar na mudança do entendimento que restringe o lazer a simples idéia de diversão e entretenimento.

Portanto, com as reflexões realizadas no transcorrer da dissertação, espera-se ter suscitado novas interpretações e novas possibilidades de compreensão desse objeto, sobretudo, no que concerne a formação profissional ligada à área do lazer nestas duas instituições analisadas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Silvia Cristina Franco. Políticas Públicas de lazer: existe possibilidade de uma gestão participativa? In: PADILLHA. Valquíria. (Org.). **Dialética do Lazer***.* São Paulo: Cortez**,** 2006. p. 156-172.

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

BENTO, Jorge Olímpio. **Da Coragem, do Orgulho, e da Paixão de ser Professor***:* Auto-retrato. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2010.

BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física e esportes**: Perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992. p. 239-253.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988***.* Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 25. jan. 2010.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil***,* Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/33/1990/8069.htm>. Acesso em: 11 de fev. 2010.

_____. Lei nº 8.080 de 19 de Setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil***,* Brasília, DF, 20 set. 1990. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1990/8080.htm>. Acesso em: 15 fev. 2010.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil***,* Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/23/1999/3298.htm>. Acesso em: 11 fev. 2010.

_____. Lei nº 10.216, de 6 de Abril de 2001**.** Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil***,* Brasília, DF, 6, abr. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10216.htm> Acesso em: 15 fev. 2010.

_____. **Resolução CNE/PC Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2010.

_____. Lei nº 10. 741 de 1º de Outubro de 2003**.** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 3 out. 2003. Disponível em: <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2003/10741.htm>. Acesso em: 15 fev. 2010.

_____. **Resolução Nº 7, de 31 de Março de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/id_submenu/83/resolucao_2004_7_cne_ces.pdf >. Acesso em: 22 jan. 2010.

CAMARGO, L. O. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CAMPOS, Priscila Augusta; SILVA, Sílvio Ricardo da. Formação profissional em Educação Física e suas interfaces com o lazer. In: ISAYAMA, Helder (Org.). **Lazer em Estudo**: currículo e formação profissional. Campinas: Papirus, 2010. p. 143-161.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, Vera Lúcia de Menezes. A Formação Universitária do Profissional de Educação Física. In: PASSOS, Solange C. E. (Org.). **Educação física e esporte na universidade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desporto, 1988. p. 208-224.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, 2002.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. Perspectivas na formação profissional em Educação Física. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física e esportes**: Perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992. p. 227-237.

FERNANDES. Vera Lúcia da Costa. **Um projeto de intervenção à transformação da prática pedagógica no curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará**. 2000. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado do Pará, Belém, 2000.

FIRESTONE, W. A; DAWSON, J. A. **To Ethnograph or not to Ethnograph**? Varieties of qualitative research in education. Philadelphia: Research for Better Schools. 1981.

FRANÇA, Tereza Luiza de. A construção do saber na formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Helder (Org.). **Lazer em Estudo**: currículo e formação profissional. Campinas: Papirus, 2010. p. 103-126.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, Cristiane Luce. **Significados de recreação e lazer no Brasil**: reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964). 2003. 322f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

_____. **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Competências profissionais para a formação em recreação. In: CONGRESSO NACIONAL DE RECREACIÓN COLDEPORTES, IX, 2006, Bogotá. **Anais eletrônicos...** Bogotá: FUNLIBRE, 2006. p. 1-7. Disponível em: <http://www.redcreacion.org/documentos/congreso9/CLGomes.html>. Acesso em: 14 de Abril de 2008.

_____. A contribuição da pesquisa na formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Helder (Org.). **Lazer em Estudo**: currículo e formação profissional. Campinas: Papirus, 2010. p. 87-101.

GUBA, E. G; LINCOLN, Y.S. **Effective Evaluation**. São Francisco: Jossey-Bass, 1981.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

ISAYAMA, Helder; STOPPA, Edmur. Lazer, mercado de trabalho e atuação profissional. In: WERNECK, C. L. (Org.). **Lazer e Mercado**. Campinas: Papirus, 2001. p. 71-100.

ISAYAMA, Helder. **Recreação e Lazer como integrantes de currículos dos cursos de graduação em Educação Física**. 2002. 205f. Tese (Doutorado em

Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

_____. Recreação e lazer na formação profissional em Educação Física: reflexões sobre o currículo. In: WERNECK, C. L.; ISAYAMA, H. F. (Orgs.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 173-214.

_____. Formação Profissional. In: GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 93- 6.

_____. SOUZA, A. P. T. Lazer e Educação Física: análise dos grupos de pesquisa em lazer cadastrados na plataforma lattes do CNPQ. In: **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, Año 11, n. 99, ago. 2006. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd99/cnpq.htm>. Acesso em: 18 de Junho de 2010.

_____. Formação Profissional no âmbito do lazer: desafios e perspectivas. In: ISAYAMA, Helder (Org.). **Lazer em Estudo**: currículo e formação profissional. Campinas,SP: Papirus, 2010. p. 9-25

_____. SANTOS, Carla Augusta. Formação profissional e currículo: o Curso de Técnico em Lazer do Centro de Educação Profissional do Amapá. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XVII, 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônico...** Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 1-13. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3471/1453>. Acesso em: 25 de Novembro de 2011.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas: Papirus, 1987.

_____. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. **Estudos do Lazer**: uma introdução. Campinas: Autores Associados, 1996.

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

_____. Lazer e qualidade de vida. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Qualidade de Vida**: Complexidade e educação. Campinas: Papirus, 2001. p. 45-59.

_____. Formação e desenvolvimento de pessoal em políticas públicas de lazer e esporte. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte**: Para atuação em políticas públicas. Campinas: Papirus, 2003. p. 9-17.

_____. Lazer e Sociedade: algumas aproximações. In: MARCELLINO. Nelson. Carvalho. (Org.). **Lazer e Sociedade**: Múltiplas relações. Campinas: Alínea, p. 11-26, 2008a.

_____. Subsídios para uma política pública de lazer: o papel da administração municipal. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Políticas públicas de lazer***.* Campinas: Editora Alínes, 2008b. p. 11-16.

_____. A relação teoria e prática na formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Helder (Org.). **Lazer em Estudo**: currículo e formação profissional. Campinas: Papirus, 2010. p. 59-85.

MARIN, Elizara Carolina. Currículo e Formação do profissional do lazer*.* **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 1, set. 2001.

MASCARENHAS, Fernando. **O lazer como prática da liberdade**: uma proposta educativa para a juventude. Goiânia: Ed. UFG, 2004.

_____. Em busca do ócio perdido: idealismo, panacéia e predição histórica à sombra do lazer. In: PADILLHA, Valquíria. (Org.). **Dialética do Lazer***.* São Paulo: Cortez**,** 2006. p. 75-103.

MELO, Victor Andrade de. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos**: uma possível história. 1996. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____; ALVES JÚNIOR, Edmundo de Drummond. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

_____. Lazer e educação Física: Problemas historicamente construídos, saídas possíveis – um enfoque na formação. In: WERNECK, C. L.; ISAYAMA, H. F. (Orgs.). **Lazer, recreação e educação física***.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 57- 76.

_____. Animação (Sócio) Cultural: uma possibilidade de intervenção pedagógica. In: SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Pinto (Orgs.). **Recreação, esporte e lazer**: Espaço, Tempo e Atitude. Recife: Instituto Tempo Livre, 2007. p. 125-142.

MONTENEGRO, Gustavo Maneschy. **O Discurso dos Professores de lazer na formação do curso de Educação Física-UEPA***.* 2010. 62f. Monografia (Especialização em Lazer)- Curso de educação Física, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2010.

_____. Políticas Públicas do lazer: um enfoque na formação. In: **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, Año 16, n. 156, Mayo de

2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd156/politicas-publicas-do-lazer-na-formacao.htm.> Acesso em: 25 de Maio de 2011.

MOREIRA, Wagner Wey. Repensar a formação profissional. In: PASSOS, Solange C. E. (Org.). **Educação física e esporte na universidade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desporto, 1988. p. 262-275.

_____. **A ação do professor de educação física na escola**: uma abordagem fenomenológica. 1990. 173 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

_____. Qualidade de Vida: Como enfrentar esse desafio? In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Qualidade de Vida**: Complexidade e educação. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 11-25.

_____. Corporeidade e lazer: a perda do sentimento de culpa. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, v. 11, n. 3, p.85-90, jul/set. 2003.

_____. SIMÕES, Regina; PORTO, Eliene. Análise de Conteúdo: técnica de elaboração e análises de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. Brasília, v. 13, n. 4, p. 107-114, out. 2005.

_____. Educação Física, Corporeidade e Motricidade: criação de hábitos para a educação e para a pesquisa. In: DE MARCO, Ademir (Org.). **Educação Física**: Cultura e sociedade. Campinas: Papirus, 2006. p. 71- 85.

_____. Lazer e Qualidade de Vida: a corporeidade autônoma. In: MARCELLINO, N. C (Org.). **Lazer e Sociedade**: Múltiplas Relações. Campinas: Alínes:, 2008. p.175-190.

_____. Corporeidade e Esporte: exigências na formação profissional na área da educação física e esportes. In: MOREIRA, Wagner Wey *et al.* (Orgs.). **Educação Física, esporte, saúde e educação**. Uberaba: UFTM, 2010. p. 117-135.

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **Os sete saberes necessários á educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **O Método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto alegre: Sulina, 2007a.

_____. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007b.

_____. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008a.

_____. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008b.

_____. **Educação e complexidade**. os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez: 2009.

_____. **A religação dos saberes**: o desafio para o século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NARVARRO. V. L. Trabalho, saúde e tempo livre sob os domínios do capital. In: PADILLHA. Valquíria. (Org.). **Dialética do Lazer**. São Paulo: Cortez**,** 2006. p. 50-74.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.

_____. **O regresso dos Professores**, 2007. Disponível em: <http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovoa.pdf.> Acesso em: 02 de Fevereiro de 2010.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**, 2008. Disponívelem:<http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf.> Acesso em: 02 de Fevereiro de 2010.

NOZAKI, H. J; QUELHAS, A. A. A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVIII, n. 26, p. 69-87, jun. 2006.

OLIVEIRA, José Guilmar Mariz de. Preparação Profissional em Educação Física. In: PASSOS, Solange C. E. (Org.). **Educação física e esporte na universidade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desporto, 1988. p. 226-245.

PARÁ. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física**. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Belém, 2006.

_____. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física**. Universidade do Estado do Pará. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. Belém, 2007.

PEIXOTO, Elza. Levantamento do Estado da Arte nos Estudos do Lazer: (Brasil) Século XX e XXI – alguns apontamentos. **Educ. Soc**. Campinas, v. 28, n. 99, p. 561-586, maio/ago. 2007. Disponível em: <http: //WWW.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 de Novembro de 2010.

PELLEGRINI, Ana Maria. A formação profissional em educação física. In: PASSOS, Solange C. E. (Org.). **Educação física e esporte na universidade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Física e Desporto, 1988. p. 248- 259.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 94-114.

PETRAGILA, Izabel. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Vozes, 2011.

PINHEIRO, Marcos F. **Inserção da temática Lazer nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Lazer)- Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Formação de Educadores e Educadoras para o lazer: saberes e competências. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 3. p. 53-71. Maio. 2002.

_____. Lazer e Educação: desafios da atualidade. In: MARCELLINO. Nelson. Carvalho. (Org.). **Lazer e Sociedade**: Múltiplas relações. Campinas: Alínea, 2008. p. 45-61.

_____. Políticas Públicas de Lazer no Brasil: uma história a contar. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Políticas públicas de lazer**. Campinas: Editora Alínes. 2008b. p. 79-95.

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 36-50.

REGIS DE MORAIS, J. F. Consciência corporal e dimensionamento do futuro. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física e esportes**: Perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992. p. 71-88.

REQUIXA, Renato. **Sugestão de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: Sesc, 1980.

SANTIN, Silvio. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física e esportes**: Perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992. p. 51-69.

SANTOS, Edmilson S. dos. O ensino de recreação: repensando algumas práticas. **Movimento***,* Porto Alegre v. 7, n. 15, p. 86-106, 2001.

SANTOS, Lucília L. Paradigmas que orientam a formação docente. In: SOUZA, João Valdir A. (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: Dez anos de LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 235-252.

SAVIANI, Demerval. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: BERNARDO, M. (Org.). **Pensando a educação**. São Paulo: EDUNESP, 1989.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os Professores e sua formação***.* Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-92.

SCHWARZ, L. **A disciplina lazer e recreação na formação de professores de Educação física***:* estudo sobre alguns tratos curriculares em Universidades Estaduais do Paraná. 2007. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Flávia Faissal de. In: MARCELLINO. Nelson. Carvalho. (Org.). **Lazer e Sociedade**: Múltiplas relações. Campinas: Alínea, 2008. p. 121-137.

SILVA, J. R. S. *et al.* Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais***,* São Leopoldo, ano I, n. I, p. 1-15, jun. 2009.

TAFFAREL, Celi; LACKS, Solange. Diretrizes Curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Zenólia Campos (Org.). **Formação profissional em Educação Física e Mundo do Trabalho***.* Coletânea de Textos, v. 1, 2005, p. 89-109.

_____. SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Formação de professores de educação física: estratégia e táticas. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVIII, n. 26, p. 89-111, jun. 2006.

TEIXEIRA, Paulo Marcelo M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no ensino de ciências. **Ciência & Educação***,* São Paulo, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003.

TREPTOW, Anahy Garcia. **A Formação do professor de educação física no Pará**: o que revela a história do currículo do Curso de Educação Física da

Universidade Estadual do Pará? 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

VALENTE, Márcia C. **A disciplina Recreação e Lazer no currículo de formação de profissionais de Educação Física**: o que dizem e o que fazem os professores do Nordeste do Brasil. 1993. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

_____. **Lazer e recreação no currículo de educação física**. Maceió: Edufal, 1997.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Um estudo sobre a gênese da profissão docente. **Revista Poiésis***,* Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 57-72, jan/dez, 2004.

WERNECK, C. L. **Lazer, Trabalho e Educação**: relações Históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte: Ed. UFMG: CELAR-DEF/UFMG, 2000.

APÊNDICE A – Carta de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Carta Provisória: 058/11 CEP-ICS/UFPA

Belém, 04 de maio de 2011.

Ao: Profº. Mst. Gustavo Maneshy Monteiro

Senhor Pesquisador,

Temos a satisfação de informar que seu projeto de pesquisa **"CONHECIMENTO SOBRE O LAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA" CAAE 0030.0.073.000-11** e parecer nº035/11 CEP-ICS/UFPA, foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano CEP-ICS/UFPA, do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará na reunião do dia 05 de abril de 2011.

Assim, Vossa Senhoria tem o compromisso de entregar a este CEP, no dia 27 de março de 2012, um relatório indicando qualquer alteração que possa ocorrer após a aprovação do protocolo.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Wallace Raimundo Araujo dos Santos.
Coordenador do CEP-ICS/UFPA

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres (CEP-ICS/UFPA) - Complexo de Sala de Aula/ CCS - Sala 13 - Cidade Universitária Professor José da Silveira Netto, nº 01, Guamá - CEP: 66075-110 - Belém-Pará. Tel.: 3201-7735
e-mail: cepccs@ufpa.br/ Site: www.ufpa.br/ics

APÊNDICE B – Termo de Livre Consentimento e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PESQUISA

Pesquisa: **CONHECIMENTO SOBRE O LAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE OS CURSOS SUPERIORES EM BELÉM/PA.**

Coordenador: **Profº. Drº. Wagner Wey Moreira.**

1. **Natureza da Pesquisa**: Convidamos você a participar desta pesquisa, cujo objetivo é analisar os conhecimentos sobre lazer desenvolvidos na formação dos Cursos de Educação Física das Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas de Belém/PA. Para a realização deste estudo é necessário coletar os dados com os sujeitos da pesquisa, ou seja, é necessário coletar documentos ementas e planos de ensino referentes as disciplinas que abordam o tema lazer nos cursos, além de entrevistar os alunos do oitavo semestre que vivenciaram as disciplinas sobre o tema do lazer nos cursos de Educação Física de Belém/PA.

2. **Participantes da pesquisa**: Participarão desta pesquisa como sujeitos, os alunos do oitavo semestre que vivenciaram as disciplinas sobre o tema do lazer nos cursos de Educação Física de Belém/PA. Vale ressaltar que a qualquer tempo poderão estes sujeitos desistir de sua participação na pesquisa.

3. **Envolvimento na pesquisa**: Ao participar desta investigação você deve permitir o pesquisador registrar em gravador de voz as falas que você desenvolver. Sempre que quiser você poderá pedir informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com o pesquisador responsável pelo estudo através do e-mail: Gustavo_maneschy@hotmail.com; fone 3244-9593 e 8185-9639. Esta Pesquisa foi submetida a avaliação e análise do Comitê de Ética de Pesquisas com Seres Humanos do Instituto de Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Complexo de Sala de Aula/ICS – Sala 13 – Campus Universitário, n.º 01, Guamá – CEP:66075-110 – Belém- PA; Tel/FAX:3201-7735; E-mail: cepccs@ufpa.br.

4. **Sobre a entrevista**: Este procedimento será realizado na instituição de ensino onde você estuda e serão agendadas com antecedência.

5. **Riscos e Desconfortos**: A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez apenas um sentimento de timidez que alguns sujeitos podem sentir ao serem entrevistados. A participação também não traz riscos, pois os (as) alunos (as) somente fornecerão dados sobre as suas atividades vivenciadas durante as aulas.

6. **Confidencialidade**: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e anônimas, por este motivo os sujeitos não serão identificados em nenhuma parte do trabalho escrito, ou na futura comunicação da pesquisa, recebendo nomes fictícios. Ressalto que as falas produzidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Em hipótese alguma, as mesmas destinar-se-ão para o constrangimento e difamação moral dos entrevistados.

7. **Benefícios**: Ao participar desta pesquisa os sujeitos e a instituição não deverão ter nenhum benefício direto, compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. Entretanto, nós esperamos que este estudo forneça informações a respeito dos conhecimentos sobre lazer inseridos na formação de professores de Educação Física, as quais poderão subsidiar outras pesquisas e intervenções metodológicas no âmbito da Educação e especificamente da Educação Física.

8. **Pagamento**: Os sujeitos não terão nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação.

GUSTAVO MANESCHY MONTENEGRO
(aluno/pesquisador responsável)
Pass. Santa Maria, Nº 380 ap. 206 - Sacramenta

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma, assim como de seus riscos e benefícios.

Assinatura do Discente (a) Local e data

Assinatura do Pesquisador Local e data

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

AUTOR: GUSTAVO MANESCHY MONTENEGRO

ORIENTADOR: WAGNER WEY MOREIRA

Prezado discente, essa entrevista faz parte da etapa da pesquisa Conhecimento sobre lazer na formação de professores de Educação Física: um olhar sobre os cursos superiores em Belém/PA, a qual é desenvolvida junto ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará- UFPA. Assim, o objetivo desta entrevista é identificar a compreensão sobre lazer sustentada pelos discentes da UEPA e da UFPA. Ao contar com sua colaboração em participar do estudo, ressalto que a sua identidade será mantida em sigilo, e que as falas produzidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos.

1) **O que é lazer para você?**

2) **A disciplina sobre lazer que você cursou durante a sua formação atendeu as suas expectativas profissionais? Justifique.**

APÊNDICE D – Transcrição das entrevistas dos discentes.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: CONHECIMENTO SOBRE LAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇAO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE OS CURSOS SUPERIORES EM BELÉM/PA.

ENTREVISTA SUJEITO 1

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

1) **O que é lazer para você?**

   R: Pra mim, lazer é uma atividade não-obrigatória que nos faz relaxar das atividades obrigatórias diária.

2) **A disciplina sobre lazer que você cursou durante a sua formação atendeu as suas expectativas profissionais? Justifique.**

R: Me esclareceu várias coisas, mas vejo que ela contribuiu em parte, ficando em “rodeios” na questão do lazer como direito social, e eu acho que a gente viu pouco de outros temas do lazer, pouco do campo de atuação do lazer.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: **CONHECIMENTO SOBRE LAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇAO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE OS CURSOS SUPERIORES EM BELÉM/PA.**

ENTREVISTA SUJEITO 2

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

1) **O que é lazer para você?**
R: Acredito que lazer, embora inúmeras discussões, nada mais é que o momento de liberdade onde indivíduo encontra-se livre das suas preocupações cotidianas e visa descansar, sair da rotina mesmo.

2) **A disciplina sobre lazer que você cursou em sua formação atendeu as suas expectativas profissionais? Justifique.**
R: A disciplina lazer proporcionou um leque ampliado de informações necessárias para a nossa formação e foi muito bem trabalhada pelo professor da mesma e tornou-se importante para aumentar o conhecimento dentro da área da Educação Física.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: **CONHECIMENTO SOBRE LAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇAO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE OS CURSOS SUPERIORES EM BELÉM/PA.**

ENTREVISTA SUJEITO 3

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

1) **O que é lazer para você?**
R: Lazer, pra mim, eu creio que a palavra em si lazer ela é muito relativa, a visão que nós temos no caso do curso é focada mais para uma coisa mais teórica e perto de vários autores, só que lazer ele é muito pessoal, eu acho que é a maneira que você vê o ambiente que você ta inserido, porque pra mim, lazer pode ser um momento em que eu vou ler um livro, pode ser um momento em que eu vou descansar, isso pra mim é o lazer, pra outros, pode ser uma atividade física ou pode ser muito bem estudar. Então, em si o lazer, pra mim, eu não tenho uma visão concreta do que pode ser lazer como um conceito formado, pré-definido, acabou e é isso, porque eu tenho uma visão não só minha como dos demais do que é em si o lazer, é complicado.

2) **A disciplina sobre lazer que você cursou em sua formação atendeu as suas expectativas profissionais? Justifique.**

R: atendeu, pelo ponto de que eu pude ver essas questões de lazer, quais são as políticas públicas que são trabalhadas dentro dessa perspectiva do lazer em alguns espaços aqui dentro da cidade de Belém que nós temos tido como espaço de lazer. De que forma esse lazer? é aquele lazer que você como fosse pra você ter acesso em alguns desses espaços, no caso aqui, falando de Belém ele é muito complicado, então nós fizemos um levantamento em alguns desses espaços tidos como espaço de lazer, como shopping, hangar, Parque na Residência, Mangal, e nesses espaços tidos como lazer para a grande maioria ele não é acessível, pela questão de ser pago, então muitas pessoas não tem acesso a esse tipo de lazer, que teria o acesso a esses espaços, que o lazer já é na Praça da República. Então, pra mim eu pude ver as várias formas de lazer, o que é lazer? Que formas são trabalhadas? O que é o lazer para cada pessoa? O que os autores falam sobre lazer? Contribuiu bastante para a minha formação.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: **CONHECIMENTO SOBRE LAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇAO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE OS CURSOS SUPERIORES EM BELÉM/PA.**

ENTREVISTA SUJEITO 4

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

1) **O que é lazer para você?**
R: o lazer pra mim é algo que você faça sem obrigação nenhuma, que tu faça com prazer e sem pressão, pra mim o lazer é isso.

2) **A disciplina sobre lazer que você cursou durante a sua formação atendeu as suas expectativas profissionais? Justifique.**
R: sim e em parte, porque não foi totalmente que atendeu as minhas expectativas, mas foi até um pouco além, foi mais das políticas públicas na verdade o lazer, a discussão sobre o que o governo faz, perante ao lazer no Estado do Pará na verdade, mas em relação ao lazer propriamente dito foi discutido pouco, por isso que eu falo sim e em parte.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: **CONHECIMENTO SOBRE LAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇAO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE OS CURSOS SUPERIORES EM BELÉM/PA.**

ENTREVISTA SUJEITO 5

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

1) **O que é lazer para você?**

R: Lazer eu acredito que são práticas corporais realizadas em um determinado tempo e espaço, acredito que essas práticas elas podem influenciar ou não na vida do ser humano de acordo como é perpassa pra essa pessoa, já que a gente entende que existe o lazer, que eu entenda assim que o lazer ele teve três diferentes funções, a função da ocupação do tempo, no caso do ócio, desde os seus primórdios durante a revolução industrial, também como a recuperação do trabalho, do trabalhador também, que o que é perpassado até hoje, que o lazer é algo recreativo, que não te faz tão pensar, tanto que tem gente que fala “ah, o lazer é só pra descontrair” e não, e como a gente também entende, como eu entendo, como Marcassa fala, que o lazer é algo político, é algo que faz pensar, recriar a sua própria história, de acordo com as sensações do lúdico**.**

2) **A disciplina sobre lazer que você cursou durante sua formação atendeu as suas expectativas profissionais? Justifique.**

R: atendeu, porque a gente fez várias vivências desde como fazer uma rua de lazer, como atender, a gente passou por como avaliar essas práticas de lazer, porque muitas vezes a gente vai lá e impõe como profissional, a gente vai lá e impõe algumas atividades, e muitas vezes a gente não avalia junto com a comunidade que agente ofereceu essas práticas e na disciplina a gente passou por isso, de como avaliar isso, desde como elaboração, a efetivação de um projeto de lazer até a avaliação, eu achei bem interessante isso, pelo menos o professor passou isso, e também quebrou alguns mitos, que a gente mesmo entende que lazer é algo muito de subjetivo, muitas vezes “ah!! lazer”, como a gente teve a disciplina, a gente pensava outras coisas, que a gente só ia brincar enfim, coisa que agente entende antes de entrar no curso, e não, a gente foi pra secretarias, viu como são elaborados alguns projetos de lazer dentro do nosso município, do nosso Estado também, a gente foi tanto para secretarias tanto municipais quanto estaduais, e foi muito proveitoso a disciplina, tanto que foi a partir da disciplina que surgiu a intenção do meu TCC.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: **CONHECIMENTO SOBRE LAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇAO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE OS CURSOS SUPERIORES EM BELÉM/PA.**

ENTREVISTA SUJEITO 6

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

1) **O que é lazer para você?**

R: Bom, conceituar lazer não é uma tarefa tão fácil tanto é que já fui perguntado e sempre dizia que “não sei o que é lazer”, mas eu consigo te dizer o que é o lazer, por exemplo, lazer ele é uma manifestação cultural, e lazer ele vai além daquele contexto como foi colocado na revolução industrial, que é só o tempo livre do trabalho, ele é muito mais além do que isso, outros autores dizem que é, tem que ser voluntário, longe daqueles caráter de obrigação de trabalho, de domésticos ou religiosos, ai me falaram “é lazer seria o ócio” é uma possibilidade, você pode ficar parado na sua rede deitado, lendo um livro, você pode assistir um futebol ou você pode jogar o futebol, é uma postura de lazer, e como na disciplina lazer possibilitou um monte mais de questões pra ser pensada, muitos mais livros pra ler, então, hoje eu pergunto o que é lazer? Ainda estou em processo de construção do lazer, não sei te dizer é isso, não sei te dizer, mas eu fico com alguns autores como o Marcellino, que ele te dá um norte de lazer.

2) **A disciplina sobre lazer que você cursou em sua formação atendeu as suas expectativas profissionais? Justifique.**

R: ela foi mais além do que a minha expectativa, ai a professora perguntou o que é lazer? E o que vocês esperam da disciplina? Eu nunca tinha parado pra pensar o que é lazer, e ela foi bem mais além, devido pensar na questão do lazer e a cidade, lazer e a cidadania, lazer e a política, então lazer e as manifestações culturais, vivências culturais, os animadores culturais, o nosso papel como animadores culturais, então foi uma possibilidade de refletir, foi a única disciplina que praticamente me despertou para o cuidado da cidade. Se você analisar, você fala tanto do lazer, mas cadê os espaços apropriados para o lazer? Cada vez mais o privado toma conta, pra fazer lazer em academia ou em alguma coisa desse

sentido você paga. então não tem mais esse tempo que você jogava uma bola, hoje não, se você quiser, você tem que pagar. Por isso que eu te digo que a disciplina ela foi além da minha expectativa, ela despertou uma consciência do lazer, da importância do espaço que vai se apropriado como equipamento do lazer, coisa que as vezes passa despercebido, as mudanças vão acontecendo tão rápido que você não para pra refletir como está o espaço de lazer, e os espaços que tem realmente apropriado para o lazer são os privados realmente e não público. Então, nesse caso, a disciplina despertou essa consciência crítica do lazer. Embora pra mim seja difícil ainda conceituar, mas os autores estão ai, e te dão um norte, que aconteceu comigo e a despertar essa consciência do lazer, do espaço. Outra coisa que contribuiu foi a metodologia da professora que não fico só na sala de aula, partiu pra conhecer o espaço que a priori nos parecia que conhecíamos que é a cidade, então dividiu-se vários grupos e partiram para vários espaços da cidade pra conhecer o SESC, o mangal das garças, o ver-o-rio, o parque dos igarapés, as secretarias de esporte e lazer da cidade e do Estado, as praças, e depois, cada grupo fez a sua investigação e trouxe para a coletividade discuti, teve o CENTUR também. A gente teve uma idéia de como o lazer estava materializado na cidade

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: **CONHECIMENTO SOBRE LAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇAO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE OS CURSOS SUPERIORES EM BELÉM/PA.**

ENTREVISTA SUJEITO 7

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

1) **O que é lazer para você?**

- Antes de aprender o que era lazer, nossa turma tentou criar um próprio conceito de lazer com nossas concepções, e o que ficou assimilado como lazer foi à prática de alguma atividade lúdica para relaxar num tempo disponível fora das nossas obrigações.

2) **A disciplina sobre lazer que você cursou durante a sua formação** atendeu as suas expectativas profissionais? Justifique.
Sim, pois foi fundamental para o nosso conhecimento das práticas públicas relacionadas ao lazer, educação e algumas praticam pedagógicas.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: **CONHECIMENTO SOBRE LAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇAO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE OS CURSOS SUPERIORES EM BELÉM/PA.**

ENTREVISTA SUJEITO 8

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

1) **O que é lazer para você?**

R: lazer para mim é aquilo que você faz nas horas vagas, ou mesmo em seu trabalho, que te proporcionam bem estar e qualidade de vida.

2) **A disciplina sobre lazer que você cursou em sua formação atendeu as suas expectativas profissionais? Justifique.**

R: acredito que atendeu, porque a disciplina eu pude ver várias formas de trabalhar o lazer, várias brincadeiras, várias dinâmicas e como trabalhar em espaços formais e não-formais.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: **CONHECIMENTO SOBRE LAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇAO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE OS CURSOS SUPERIORES EM BELÉM/PA.**

ENTREVISTA SUJEITO 9

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

1) **O que é lazer para você?**

R: bom, eu entendo o lazer como um direito social, assim como qualquer outro direito de saúde, de educação, o lazer também é um direito social, ele é importante, devia ser tratado como um direito social, não como uma forma de amenizar os problemas sociais, mas sim, como um direito de todo mundo ter acesso digno a ele, direito pleno a ele.

2) **A disciplina sobre lazer que você cursou durante ab sua formação atendeu as suas expectativas profissionais? Justifique.**

R: Acho que sim, porque deu subsídio pra mim conceituar o que é lazer e compreender esse fenômeno do lazer além do senso comum, e compreender o lazer de forma crítica, acho que, não só na mera reprodução, não só no papel de animador cultural, mas também ver o lazer como um direito social e político, reivindicá-lo, reivindicar ele como próprio.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: **CONHECIMENTO SOBRE LAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇAO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE OS CURSOS SUPERIORES EM BELÉM/PA.**

SUJEITO 10

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

1) **O que é lazer para você?**
R: lazer pra mim, eu entendo como um, assim, pelo que de leitura que até então eu tive, acredito que é esse espaço que a pessoa está fora das suas obrigações de trabalho, e ela tem pra fazer uma atividade que dê prazer mas que não tenha aquela obrigatoriedade de ta fazendo aquela determinada atividade, então eu entendo que é um conceito muito discutido, muito polêmico, inclusive quando a gente tá na sociedade que é capitalista, que diz que tempo é dinheiro, que tu tem que trabalhar, que tu tem que utilizar o teu tempo pra da conta das tuas tarefas, ai fala em lazer, eu entendo que é um tema muito polêmico, a gente, enquanto professor de educação física, tenta quebrar no sentido de dizer que é necessário como um direito social, ele é necessário, até porque, não só mentalmente, enquanto ser humano, tu precisas realmente de um tempo pra realmente descansar, sair um pouco dessa liga, e assim, ai eu vou concordar realmente da questão do direito social, assim como é a saúde, assim como é a educação, a alimentação, o lazer é um bem do cidadão, que deve não só lutar pelo lazer mas também fazer valer o seu tempo de lazer.

2) **A disciplina sobre lazer que você cursou em sua formação atendeu as suas expectativas profissionais? Justifique.**

R: Eu particularmente, enquanto disciplina, eu penso que como todas as disciplinas, elas são bem rasteiras, são bem superficiais, elas te dão um texto pra você ler, você estuda, você pesquisa sobre aquilo, mas se você já não tem aquele interesse é como se fosse só outra disciplina que você precisa aprofundar muito mais enquanto estudante pra sua formação, mas eu diria que o meu maior aprendizagem eu tive aqui no grupo do LACOR, que é um grupo de pesquisa nessa área do lazer, mas enquanto disciplina mesmo, como todos as outras eu vejo de uma forma bem superficial, mais ainda assim, enquanto disciplina, eu acho que é importante pra grade curricular, eu penso que foi um momento em que muita gente refletiu e que pode dizer “eu quero fazer o meu TCC em cima disso” “ eu quero estudar em cima disso”, eu mesmo me abriu muito os olhos pra estudar mais em cima do lazer, mas com todas as debilidades de uma disciplina que acontece em três, cinco ou quatro meses.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: **CONHECIMENTO SOBRE LAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇAO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE OS CURSOS SUPERIORES EM BELÉM/PA.**

ENTREVISTA SUJEITO 11

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

1) **O que é lazer para você?**

R: Pra mim, lazer é um fenômeno, um fenômeno histórico-social, eu compreendo o lazer como uma atividade exterior ao trabalho mesmo, e logicamente, pelo o que a gente estudou no curso, pelo o que eu tenho como opinião formada, lazer não pode ser confundido como trabalho, e é naquela perspectiva mesmo de tempo ocioso, mas aquele tempo ocioso que é pra formação humana, que é pro desenvolvimento de todos os aspectos do ser humano, e dentro daquela perspectiva mais tradicionais, que diz que o lazer é subjetivo, que o lazer é uma sensação que eu tenho, mas também da muito vinculado a esse processo que é histórico, e histórico mesmo de formação do capital, que é um momento também que as pessoas se apropriam, o sistema se apropria do lazer, desse momento que seria lazer, seria momento de lazer, um tempo livre, pra vender isso, pra incentivar o consumo, então, na minha opinião, há uma burla desse tempo do lazer, justamente pra legitimar mesmo esse processo mercadológico, então, hoje o lazer é muito reduzido, reduzido porque o sistema ele é meio, como ele gera uma forma de pensar também e ele é uma ideologia, então cada vez vai colocando a gente pro trabalho, da ocupação do tempo pra trabalho, e eu acho que na minha opinião, também a gente tem que lutar pra conquistar esse tempo de lazer, questionar mesmo: porque que no fim de semana, por exemplo, eu não posso usufruir esse tempo de forma a não pensar no trabalho? Que na segunda feira eu tenho que tá ferrado no trabalho e eu vou fazer uma extensão na sexta feira, uma extensão no domingo ou no sábado pra complementar esse trabalho, então lazer é um tempo livre, mas um tempo livre pra mim usufruir dela de forma a esquecer ou separar mesmo do trabalho, senão não é lazer, não é uma atividade livre, então, eu to bem ciente de que o meu curso eu acho bem interessante, é porque a gente discute esses conceitos e também a gente questiona eles, usa não só o lazer como se fosse algo estanque ou um fenômeno isolado, mas que ele vem, por ser fenômeno, historicamente, e surgiu com essa perspectiva do trabalho e tempo livre.

2) A disciplina sobre lazer que você cursou em sua formação atendeu as suas expectativas profissionais? Justifique.

R: Sinceramente, o curso de Educação Física aqui da UFPA ele, pelo menos com a professora que eu tive, ela contemplou sim as minhas expectativas, até porque ela, a princípio, pra quem já tem uma leitura sobre, a gente pode imaginar que “a não, a professora ta fazendo uso de apenas alguns autores”, aqueles autores mais tradicionais que dizem que o lazer é um tempo mais em uma perspectiva fenomenológica, mas da metade da disciplina para o final, a gente teve possibilidades de adquirir também uma nova perspectiva, leituras mais atuais, numa perspectiva mais histórico, mais histórico cultural, com a própria Elza Peixoto, essa autora que ta discutindo sobre o lazer, fala sobre o uso do lazer de forma a efetivação legitimação do consumo, então, ela questiona isso, ela discuti isso, lazer/trabalho, então, é um curso que ele completa as nossas idéias e ele dá suporte pra que a gente possa da suporte, a gente possa enfrentar lá e conviver com essa realidade, então não mascara apenas como se o lazer fosse uma coisa maravilhosa e não tivesse relação nenhuma com a nossa realidade, é pelo contrário, a principal relação dele com a sociedade dentro do curso, a gente tem essa possibilidade de na nossa atuação profissional ter uma atividade profissional, uma prática pedagógica muito mais embasada, muito mais proveitosa, não somente pra gente, mas pros nossos alunos ou pra quem quer que a gente esteja lidando. Então, na minha formação, eu não tenho que reclamar em relação a isso, porque agente conseguiu debater vários assuntos relacionados ao lazer e discutir o que acontece na realidade, a figura do animador cultural que existe muito hoje e questionar: até que ponto a gente é apenas animador, e um pouco pensador, mediador dessa relação? lidar com essa realidade de forma a criticar também ela não só fazer parte daquele grupinho que aliena, daquele grupinho que só anima, mas também questionar isso, então, na minha opinião, o curso de Educação Física consegue da conta dessa atuação profissional de forma mais transformadora mesmo em respeito a discussão do lazer.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO DA PESQUISA: **CONHECIMENTO SOBRE LAZER NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇAO FÍSICA: UM OLHAR SOBRE OS CURSOS SUPERIORES EM BELÉM/PA.**

ENTREVISTA SUJEITO 12

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1) **O que é lazer para você?**

R: é algo que gira em torno de uma atividade que não se caracteriza como trabalho, é um estado mesmo de sair da rotina, nesse sentido que eu falo da relação trabalho, homem e sociedade, é algo que não seja um compromisso formalizado com tempo, carga horária, ou até mesmo estudo, é um momento onde a pessoa, o ser humano, o indivíduo, consiga refletir e se situar até o mundo de forma descompromissada, algo que não requer formalização de tempo, horários e que seja atividades que caracterizem como algo assim importante pra pessoa, assim que eu vejo a questão do lazer, e nesse sentido, diversas maneiras de alcançar esse estado, através de esporte, através de um passeio, da leitura de um livro, é muito subjetivo pra cada pessoa, cada pessoa tem um entendimento, que tem o seu modo de compreender dessa forma, inclusive no meu modo de ver, algumas pessoas encontram esse estado até mesmo trabalhando, que assim foi infelizmente assim mudando o modo das pessoas de se relacionarem com a questão do lazer, é o meu ponto de vista.

2) **A disciplina sobre lazer que você cursou em sua formação atendeu as suas expectativas profissionais? Justifique.**

R: Eu posso afirmar que ela contribuiu bastante, e foi bastante significativa pra minha formação profissional, porque? Porque eu vejo assim, que o modo como ela foi abordada, como ela foi ministrada, as possibilidades de, em sala de aula, trazer os conceitos, abordagens, elas foram significantes no sentido de poder explicar e visualizar um contexto atual, da relação nossa com o sistema vigente, que infelizmente prega por uma certa ideologia para o uso do lazer, que objetiva, que chega a mascarar o que é colocado pela mídia a respeito do lazer é conforme o pensamento capitalista, que vem nesse sentido assim, e que muitas vezes, a maioria segue esses preceitos, essas ideologias que acabam mesmo desvinculando ou até mesmo desapropriando o ser humano de usufruir desse momento

que é muito significante para a constituição pessoal, intelectual, e eu vejo que a disciplina pode contribuir bastante, a forma que a ementa foi repassada, a forma que a disciplina foi colocada de forma geral e as grandes abordagens que foram estudadas em sala de aula, ela mostrou um vasto campo de possibilidades, ela relacionou desde o uso do lazer nas industriais, as praças, ao contexto escolar, e assim , as grandes pesquisas e os projetos que estão sendo direcionados nesse sentido pelo governo que muitas vezes não tem o mesmo sentido de estimular o ser humano pra relação de estado de espontaneidade, eu vejo que serviu para justificar, ou melhor, de orientar a gente na nossa formação que estamos lidando constantemente com esse tema.

ANEXO A – Desenho curricular do Curo de Educação Física da UEPA e da UFPA.

GRADE CURRICULAR CEDF/UEPA – 2008

1º Semestre	Pesquisa e Prática Pedagógica I (60) DAC	Fundamentos Filosóficos na Educação Física (90) DFCS	Fundamentos e métodos do Jogo (90) DAC	Fundamentos Históricos na Educação física & Esportes e Lazer (90) DAC	Biologia aplicada à Educação Física (60) DMCF
2º Semestre	Pesquisa e Prática Pedagógica I (60) DAC	Fundamentos Antropológicos na Educação Física (60) DFCS	Fundamentos e métodos da Dança (90) DAC	Fundamentos e métodos da Ginástica (90) DAC	Anatomia do movimento humano (90) DMCF
3º Semestre	Pesquisa e Prática Pedagógica II (60) DAC	Fundamentos Sociológicos na Educação Física (60) DFCS	Fundamentos e métodos do Esporte (90) DEDES	Fundamentos e métodos das Lutas (90) DEDES	Estudos do Lazer (90) DAC
4º Semestre	Pesquisa e Prática Pedagógica II (60) DAC	Fundamentos Psicológicos na Educação Física.(90) DPSICO	Didática aplicada à Educação Física (90) DEGED	Fisiologia aplicada à Educação Física (90) DMCF	Cinesiologia (60) DMCF
5º Semestre	Pesquisa e Prática Pedagógica III (60) DAC	Estágio I (120) DAC	Educação Física Adaptada (90) DAC	Políticas Públicas de Educação Física & Esporte e Lazer no Brasil (60) DAC	OPTATIVA I (60)
6º Semestre	Pesquisa e Prática Pedagógica III (60) DAC	Estágio II (120) DAC	Ginástica Contemporânea (90) DEDES	Medidas e Avaliação (60) DEDES	OPTATIVA II (60)
7º Semestre	Pesquisa e Prática Pedagógica IV (60) DAC	Estágio III (120) DEDES	Educação Física e Saúde Coletiva (60) DEDES	Tópicos especiais da produção do conhecimento I (60) DAC	OPTATIVA III (60)
8º Semestre	Pesquisa e Prática Pedagógica IV (60) DAC	Estágio IV (120) DEDES	Treinamento Desportivo (60) DEDES	Tópicos especiais da produção do conhecimento II (60) DAC	OPTATIVA IV (60)

GRADE CURRICULAR PARA CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM EDUCAÇÃO FÍSICA (Campus do Guamá)																
1º Semestre	**CH**	**2º Semestre**	**CH**	**3º Semestre**	**CH**	**4º Semestre**	**CH**	**5º Semestre**	**CH**	**6º Semestre**	**CH**	**7º Semestre**	**CH**	**8º Semestre**	**CH**
História dos Esportes e da Educação Física	68	Fisiologia Geral	68	**Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento**	68	Educação Física em Academias	68								
Bases Biológicas Aplicadas a Educação Física	68	Anatomia Humana	68	Neuro-Anatomia	68	Fisiologia do Esforço	68	Nutrição Aplicada a Educação Física e Esportes	68	Saúde Coletiva e Socorros Urgentes	68	Políticas Públicas em E.F. e Esportes	68	Teoria e Prática do Treinamento Desportivo.	68
BTM do Ensino do Jogo	68	BTM do Ensino da Ginástica	68	BTM do Ensino das Atividades Aquáticas	68	BTM do Ensino do Esporte	68	Cultura popular e educação física: Bases Teóricas e Metodológicas.	68	BTM das Atividades Rítmicas	68	Avaliação e Medidas em Educação Física	68	Ludicidade e Educação	68
Estudos Filosóficos da Motricidade Humana	68	Estudos Antropológicos da Motricidade Humana	68	Estudos Sociológicos da Motricidade. Humana	68	Didática e Formação Docente Aplicada a E. F.	68	Estágio Supervisionado I	102	Estágio Supervisionado II	102	Estágio Supervisionado III	102	Estágio Supervisionado IV	102
Estatística Aplicada a Educação Física	51	Tecnologias em Informática e Educação	68	Pesquisa Educacional em Educação Física	68	Educação Física com Cuidados Especiais	51	Administração e Organização Esportiva	68	Metodologia do Ensino da Educação Física	68	Recreação e Lazer Na Sociedade	68	Fundamentos da Educação Inclusiva	68
Optativa	51	Optativa	51	Optativa	51	Optativa	51	Optativa	51	Optativa	51	Educação Física Adaptada	51	Seminário de Pesquisa (T.C.C.)	51
Total de CH	**374**	**Total de CH**	**374**	**Total de CH**	**374**	**Total de CH**	**374**	**Total de CH**	**357**	**Total de CH**	**357**	**Total de CH**	**357**	**Total de CH**	**357**

ANEXO B – Ementas UEPA e UFPA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DISCIPLINA: ESTUDOS DO LAZER – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

EMENTA: Teorias sobre o lazer. Enfoques e tendências na produção do conhecimento no campo do lazer. O lazer como campo transdisciplinar de formação humana e intervenção profissional. Investigação, análise e proposição de atividades e projetos de lazer.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DISCIPLINA: RECREAÇÃO E LAZER NA SOCIEDADE – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

EMENTA: Estudo de fundamentos sobre a manifestação lúdica do homem. O reconhecimento do deu valor educacional e sua aplicação didático-metodológica no contexto da educação física escolar e não escolar. Estudo dos fenômenos atuais de lazer. Identificação das formas de esporte e lazer comunitário, nas suas características principais, bem como os locais informais para a prática e os equipamentos de lazer. Programação de atividades de esporte e lazer em conjunto com as organizações comunitárias.

ANEXO C – PLANOS DE ENSINO UEPA e UFPA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – CAMPUS III

PLANO DE CURSO

ESTUDOS DO LAZER

I – IDENTIFICAÇÃO:

1. **Licenciatura em Educação Física**
2. Nome da disciplina: ESTUDOS DO LAZER
3. Carga horária: 80 h
4. Período de realização: AGOSTO - DEZEMBRO de 2010
5. Dia e Horário de realização: TERÇA – FEIRA – 13:30 às 17:10;
6- ANO: 2010

II – COMPETÊNCIA(S) E HABILIDADES:

- Apreender conhecimentos Pedagógico-Científicos do fenômeno Cultural sobre os Estudos do lazer para a contextualização da realidade vivida;
- Interpretar os fatores sociais – político e culturais para traçar relações com a realidade Regional;
- Analisar os espaços de intervenção dos profissionais de Educação Física para elaboração de projetos pedagógicos - científicos e de ação comunitária em Belém do Pará, entre outros Estados da Região;
- Elaborar projetos de iniciação científica nas chamadas da UEPA; publicar os resultados em programas eventos científicos e revistas indexadas.

III - EMENTA:

Teorias sobre o lazer. Enfoques sócio-historicos e tendências na produção do conhecimento no campo do lazer. O lazer como campo transdisciplinar de formação humana, intervenção profissional e direito social. Investigação, análise e proposição de atividades e projetos de lazer na relação global/local.

IV – TEMAS GERADORES DE AULA:

1. O que é lazer? Dos clássicos a atualidade;
2. Lazer e políticas públicas;
3. Lazer e Qualidade de vida: Ações e Reflexões;
4. Lazer, meio ambiente e esporte de aventura;

5. Lazer e ação comunitária

V – ESTRATÉGIA METODOLÓGICA:

Quanto aos objetivos - Despertar o senso critico sobre os fatores socioculturais que influenciam as relações de lazer para o acesso aos direitos garantidos pela constituição vigente e, assim, contribuindo-se para o fomento das politicas publicas do lazer através de produções pedagogicocientíficas na indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão com perspectiva de intervenção nos espaços de atuação do profissional de educação física e areas afins, promovendo-se à transformação da sociedade para a humanização do lazer.

Quanto as Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão:

a-Atividades de ensino: Eixo Temático: Estudos sobre as teorias e as práticas do lazer

- Lazer e Sociedade: a epistemologia, os processos ontológicos e etilógicos - os padrões culturais(;conceitos, significados, função e correntes filosóficas); recreação e lazer - enfoque sociohistorico e tendências; Lazer e Cultura – a industria do entretenimento; lazer e minoria social;
- Lazer na América-Latina; trabalho e mercado; os direitos legais ao lazer;
- As práticas e as políticas públicas do lazer: formação e desenvolvimento para atuação – O Publico, Privados e os Projetos Sociais gestão; liderança, planejamento; os conteúdos;
- O lazer na/da cidade de Belém e a influência na formação profissional - os projetos sociais; barreiras e desafios; Práticas Politicas de lazer para o Desenvolvimento humano e Qualidade de vida" ; as experiências de uma formação vividas na comunidade paraense

b) - Atividade de Pesquisa: Eixo Temático: análise da realidade sociopolítica

- Pesquisa de campo– desvelar a Formação e Desenvolvimento de Pessoal e Políticas Públicas em Lazer nos espaços públicos e privados para elaboração de proposições de intervenção sóciopolitica. Pesquisa Participante, abordagem qualitativa e quantitativa, estudos etnográfico. Enfoque Materialismo, Método: Dialético. Técnica e coletas de dados – observação participante; fotografia; diário; análise documental; entrevista abertas;

c)- Atividade de extensão: **Eixo Temático: Compartilhar experiências do conhecimento apreendido**

- Elaboração de projetos de lazer para vivenciar nos espaços de intervenção do profissional de Educação Física ;
- Participação em programas e eventos pedagógicos – científicos; publicação em revistas indexadas; congressos; homepage; site de brinquedotecas e da brinquedoteca Joana D'arc; blog do curso de

especialização em Lazer; comunidade de brinquedistas; vídeo conferências;

Quanto ao Processo de Avaliação: contínua, diversificada, coletiva e individual com a pontuação de cada um, e forma de obtenção da nota final que é o *mínimo de 7 (sete) pontos.*

- Forma Processual e participativa : - a partir das vivências lúdicas(atividades individuais, grupos e coletivas);
- Resenha
- auto-avaliação das responsabilidades individuais, grupo e coletivas; a relação construída entre professor- aluno e aluno-aluno; superações das dificuldades na busca do conhecimento.

Quanto a Monitoria

- processo seletivo - chamada/UEPA; Cursando a disciplina; 2 bolsas para monitores; Curriculo latte;
- apreensão de conhecimentos pedagógicos e científicos mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- avaliação – ficha de freqüência e plano de ação da monitoria elaborado pelos os professores da disciplina;

Quanto aos Procedimentos metodológicos – articula-se uma relação intersetorial interna e externa, multiprofissional e interdisciplinar nos espaços públicos e privados de Belém, entre outras esferas socais de intervenção do profissional de Educação Física, tendo o lúdico como meio e fim educacional com atividades de ensino pesquisa e extensão, e ainda com a brinquedoteca Joana D'arc – Campus III/UEPA; o grupo de Pesquisa NEPAEL-UEPA e está inserida com a linha " Formação e Desenvolvimento de Pessoal e Políticas Públicas em lazer" ,

V – REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Marco Antonio Bettini de ;GUTIERREZ, Gustavo Luis. **O LAZER NO BRASIL:DO NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO À GLOBALIZAÇÃO** Conexões, v. 3, n. 1, 2005;

_____***Subsídios Teóricos do Contexto para Entender o Lazer e suas Políticas Públicas***, Conexões, v.2,n.1,2004;

FERNANDES, Érike Rodrigues at all.**Lazer, Trabalho e Sociedade: Notas introdutórias do lazer como um Direito Social.** VII Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais. 16 – 18 de Setembro, 2008;

_____ ***Os Estudos do Lazer no Diagnóstico da Praxis.*** Texto construído para a disciplina Estudos do lazer. UEPA, Belém, Agosto de 2009, pgs: 18;

_____***Politicas Participativas de Lazer: A Formação Universitária e a Ação Comunitária em Belém.*** Texto construído para a Disciplina Ação Comunitária no III Curso de Especialização em Lazer. Belém: UEPA, 2009, pgs:8

_____***Lazer e Acão Comunitária: As Dimensões Politicas do Lazer, Cidade e Comunidade em Belém.*** Texto construído para a Disciplina Ação Comunitária no III Curso de Especialização em Lazer. Belém: UEPA, 2009, pgs: 19;

MARCELLINO, Nelson Carvalho(org). ***A Formação e Desenvolvimento de Pessoal em Lazer e Esporte,*** in A Formação e Desenvolvimento de Pessoal em Lazer e Esporte, Para Atuação em Políticas Públicas. Campinas, SP: Papirus, 2003, pgs:9-17;

_____ O Lazer na Atualidade Brasileira: Perpectivas na Formação/Atuação profissional. Licere, Belo Horizonte, v.3, n.1, pgs: 125-133, 2000;

MARCARENHA, Fernando. ***Em Busca do Ócio Perdido***. In, Entre o Ócio e o Negócio: Teses Acerca da Anatomia do Lazer.pgs: 207 à 240. Tese de Doutorado, S.Paulo:Campinas, UNICAMP, 2005. Orientador: Profº Dr. Lino Castellani Filho, pgs:320

MINEO, Marcela Maria Patriarca. ***A Produção das Formas Urbanas no Mundo Comtemporâneo.*** Simpósio de Pós-Graduação em Geografia do Estado de São Paulo-SIMPGEO-SP. VIII Seminário de Pós-graduação em geografia da Unesp-Rio Claro, Dezembro de 2008. Pgs: 1029 – 1043;

TAFFAREL, Celi Zulke. ***Lazer e Processo Histórico***. Impulso, Piracicaba, 16(39): 91-106, 2005;

WERNEKC, Christianne Luce Gomes e PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. ***Recreação e Lazer no Brasil: Desafios para Novas Concretizações Educativas Lúdicas,*** in Anais – Encontro nacional de Recreação e lazer(12º ENAREL), 2001;

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA – CAMPUS III

PLANO DE CURSO

I – IDENTIFICAÇÃO:

1. **Licenciatura em Educação Física**
2. Nome da disciplina: ESTUDOS DO LAZER
3. Carga horária: 80 h
4. Período de realização: Fevereiro à Junho de 2010
5. Dia e Horário de realização: Segunda-Feria – 13:30 às 17:10;
   Terça-Feira – 7:30 às 11:10;
   Quarta-Feira – 18:00 às 21:20
6. ANO: 2010.

II – COMPETÊNCIA(S) E HABILIDADES:

- apreender conhecimentos Pedagógico-Científicos do fenômeno Cultural sobre os Estudos do lazer para a contextualização da realidade vivida;
- Interpretar os fatores sociais – político e culturais para traçar relações com a realidade Regional;
- analisar os espaços de intervenção dos profissionais de Educação Física para elaboração de projetos pedagógicos - científicos e de ação comunitária em Belém do Pará, entre outros Estados da Região;
- elaborar projetos de iniciação científica nas chamadas da UEPA;
  publicar os resultados em programas eventos científicos e revistas indexadas.

III - EMENTA:

Teorias sobre o lazer. Enfoques sociohistoricos e tendências na produção do conhecimento no campo do lazer. O lazer como campo transdisciplinar de formação humana, intervenção profissional e direito social. Investigação, análise e proposição de atividades e projetos de lazer na relação global/local.

IV – ESTRATÉGIA METODOLÓGICA:

Quanto aos objetivos - Despertar o senso critico sobre os fatores socioculturais que influenciam as relações de lazer para o acesso aos direitos garantidos pela constituição vigente e, assim, contribuindo-se para o fomento das politicas publicas do lazer através de produções pedagogicocientíficas na indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão com perspectiva de intervenção nos espaços de atuação do profissional de educação física e areas afins, promovendo-se à transformação da sociedade para a humanização do lazer.

Quanto as Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão:

a-Atividades de ensino: Eixo Temático: Estudos sobre as teorias e as práticas do lazer

- Lazer e Sociedade: a epistemologia, os processos ontológicos e etilógicos - os padrões culturais(;conceitos, significados, função e correntes filosóficas); recreação e lazer - enfoque sociohistorico e tendências; Lazer e Cultura – a industria do entretenimento; lazer e minoria social;
- Lazer na América-Latina; trabalho e mercado; os direitos legais ao lazer;
- As práticas e as políticas públicas do lazer: formação e desenvolvimento para atuação – O Publico, Privados e os Projetos Sociais gestão; liderança, planejamento; os conteúdos;
- O lazer na/da cidade de Belém e a influência na formação profissional - os projetos sociais; barreiras e desafios; Práticas Politicas de lazer para o Desenvolvimento humano e Qualidade de vida" ; as experiências de uma formação vividas na comunidade paraense

b) - Atividade de Pesquisa: Eixo Temático: análise da realidade sociopolítica

- Pesquisa de campo– desvelar a Formação e Desenvolvimento de Pessoal e Políticas Públicas em Lazer nos espaços públicos e privados para elaboração de proposições de intervençãosóciopolitica. Pesquisa Participante, abordagem qualitativa e quantitativa, estudos etnográfico. Enfoque Materialismo, Método: Dialético. Técnica e coletas de dados – observação participante; fotografia; diário; análise documental; entrevista abertas;

c)- Atividade de extensão: **Eixo Temático: Compartilhar experiências do conhecimento apreendido**

- elaboração de projetos de lazer para vivenciar nos espaços de intervenção do profissional de Educação Física ;
- participação em programas e eventos pedagógicos – científicos; publicação em revistas indexadas; congressos; homepage; site de brinquedotecas e da brinquedoteca Joana D'arc; blog do curso de especialização em Lazer; comunidade de brinquedistas; vídeo conferências;

Quanto ao Processo de Avaliação: contínua, diversificada, coletiva e individual com a pontuação de cada um, e forma de obtenção da nota final que é o *mínimo de 7 (sete) pontos.*

- Forma Processual e participativa : - a partir das vivências lúdicas(atividades individuais, grupos e coletivas);
- Resenha

- auto-avaliação das responsabilidades individuais, grupo e coletivas; a relação construída entre professor- aluno e aluno-aluno; superações das dificuldades na busca do conhecimento.

Quanto a Monitoria

- processo seletivo - chamada/UEPA; Cursando a disciplina; 2 bolsas para monitores; Curriculo latte;
- apreensão de conhecimentos pedagógicos e científicos mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- avaliação – ficha de freqüência e plano de ação da monitoria elaborado pelos os professores da disciplina;

Quanto aos Procedimentos metodológicos – articula-se uma relação intersetorial interna e externa, multiprofissional e interdisciplinar nos espaços públicos e privados de Belém, entre outras esferas socais de intervenção do profissional de Educação Física, tendo o lúdico como meio e fim educacional com atividades de ensino pesquisa e extensão, e ainda com a brinquedoteca Joana D'arc – Campus III/UEPA; o grupo de Pesquisa NEPAEL-UEPA e está inserida com a linha " Formação e Desenvolvimento de Pessoal em Políticas Públicas de lazer" ,

V – REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Marco Antonio Bettini de ;GUTIERREZ, Gustavo Luis. **O LAZER NO BRASIL:DO NACIONAL-DESENVOLVIMENTISMO À GLOBALIZAÇÃO** Conexões, v. 3, n. 1, 2005;

_____***Subsídios Teóricos do Contexto para Entender o Lazer e suas Políticas Públicas***, Conexões, v.2,n.1,2004;

FERNANDES, Érike Rodrigues at all.**Lazer, Trabalho e Sociedade: Notas introdutórias do lazer como um Direito Social.** VII Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais. 16 – 18 de Setembro, 2008;

_____ ***Os Estudos do Lazer no Diagnóstico da Praxis.*** Texto construído para a disciplina Estudos do lazer. UEPA, Belém, Agosto de 2009, pgs: 18;

_____***Politicas Participativas de Lazer: A Formação Universitária e a Ação Comunitária em Belém.*** Texto construído para a Disciplina Ação Comunitária no III Curso de Especialização em Lazer. Belém: UEPA, 2009, pgs:8

_____***Lazer e Acão Comunitária: As Dimensões Politicas do Lazer, Cidade e Comunidade em Belém.*** Texto

construído para a Disciplina Ação Comunitária no III Curso de Especialização em Lazer. Belém: UEPA, 2009, pgs: 19;

MARCELLINO, Nelson Carvalho(org). ***A Formação e Desenvolvimento de Pessoal em Lazer e Esporte,*** in A Formação e Desenvolvimento de Pessoal em Lazer e Esporte, Para Atuação em Políticas Públicas. Campinas, SP: Papirus, 2003, pgs:9-17;

_____ O Lazer na Atualidade Brasileira: Perpectivas na Formação/Atuação profissional. Licere, Belo Horizonte, v.3, n.1, pgs: 125-133, 2000;

MARCARENHA, Fernando. ***Em Busca do Ócio Perdido***. In, Entre o Ócio e o Negócio: Teses Acerca da Anatomia do Lazer.pgs: 207 à 240. Tese de Doutorado, S.Paulo:Campinas, UNICAMP, 2005. Orientador: Profº Dr. Lino Castellani Filho, pgs:320

MINEO, Marcela Maria Patriarca. ***A Produção das Formas Urbanas no Mundo Comtemporâneo.*** Simpósio de Pós-Graduação em Geografia do Estado de São Paulo-SIMPGEO-SP. VIII Seminário de Pós-graduação em geografia da Unesp-Rio Claro, Dezembro de 2008. Pgs: 1029 – 1043;

TAFFAREL, Celi Zulke. ***Lazer e Processo Histórico***. Impulso, Piracicaba, 16(39): 91-106, 2005;

WERNEKC, Christianne Luce Gomes e PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. ***Recreação e Lazer no Brasil: Desafios para Novas Concretizações Educativas Lúdicas,*** in Anais – Encontro nacional de Recreação e lazer(12º ENAREL), 2001;

Textos complementares

AGENDA 21, Rio de Janeiro, 1992;

CRUZ, Ernesto. ***História de Belém. Edição Comemorativa do Sesquicentenário da Adesão do Pará à Independencia Politica do Brasil***.1º volume, Universidade Federal do Pará, 1973;

Constituição Paraense, 2002;

ESTATUTO, da Cidade, Janeiro de 2010

FERNANDES, Vera Lúcia da Costa Fernandes.***Lazer e Formação em Gestão Pública***, in Projeto de Pesquisa no Núcleo de Estudos e Pesquisa Amazônicos em Esporte e lazer- NEPAL/CEDES. Belém, Pará: UEPA, agosto, 2007;

_____. ***Os Estudos do Lazer no Diagnóstico da Praxis.*** Texto apresentado no I Encontro Interdisciplinar no CEDF. Semana Acadêmica. VIII Seminário de Lazer. UEPA, Belém (Pa). Dezembro de 2009, pgs:8

_____ ***Lazer, Formação e Atuação na Cidade de Belém". .*** Texto apresentado no I Encontro Interdisciplinar no CEDF. Semana Acadêmica. VIII Seminário de Lazer. UEPA, Belém(Pa); Dezembro de 2009, pgs:8

_____ ***Um Projeto de Intervenção à Transformação da Prática Pedagógica Recreação no Curso de Educação Física da UEPA"***. Comunicação Oral. I COCENO – Amapá. Setembro,2006, pgs:6

_____***Um Projeto de Intervenção à Transformação da Prática Pedagógica Recreação no Curso de Educação Física da UEPA"***. Comunicação Oral. . !º Fórum Internacional de educação do Mercosul. Gestione. Belém-Pará, 30/11 à 2/12/2007;pgs:6

_____ e PEREIRA, Marcos Augusto Carvalho. Entre Fatos e Fotos: ***Os Padrões Culturais do Lazer,*** in I Congresso de Ciências do Esporte Região Norte(COCENO). II Seminário de Estudos do Lazer. Amapá, Macapá: UNIFAP, 20 à 23/09/ 2006, pgs:1-2;

JUNIOR, José Maria Rabelo . ***"Gestão Participativa: Uma análise documental do Projeto" Vida Ativa na Terceira Idade".***TCC-UEPA, 2008. Orientadora; Vera Fernandes; LICERE, Revista. Belo Horizonte, UFMG, 2006 – 2008;

LARAIA, Roque de Barros. ***Cultura um Conceito Antropologico***. 18ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005;

LEI, Orgânica do Município do Pará, 2005;

LEI, nº 8655. Plano Diretor Atual de Belém, Junho, 2008

_____ ***Políticas Públicas Setoriais de Lazer* - o papel das Prefeituras**. Campinas, Autores Associados, 1996;

_____***Lazer: Formação e Informação Profissional*** 5ª Ed. Campinas: Papirus, 2003;

_____***Estudos do Lazer: uma introdução***. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2002;

_____***Lazer e Humanização***, 7ª Ed. Campinas, Papirus, 2003;

_____***Repertório de Atividades de Recreação e lazer.*** 2ª Ed., Campinas, 2003;

_____***Lazer e Educação***. 10ª Ed. Campinas,Papirus, 2003;

_____***Lazer &Empresa – Múltiplos Olhares***. 4ªed. Campinas, Papirus, 2003;

MEDEIROS, Ethel Bauzer. ***O Lazer no Planejamento Urbano***. Rio de Janeiro. Fundação Getúlio Vargas, 1971;

MELO, Victor Andrade. ***A Animação Cultural, Os Estudos Do Lazer E Os Estudos Culturais: Diálogos. Programa Avançado de Cultura Contemporânea***/UFRJ, 2006,pgs:1-28;

_____ ***A Cidade, O Cidadão, O Lazer e Animação Cultural*****.** *Licere*, Belo Horizonte, v.5, n.1, p.101-112, 2002ª;

_____ ***Lazer e minorias sociais***. Ibrasa, 2004;

MINISTÉRIO da Cidade, 2005;

MINISTÉRIO do Esporte, Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e Lazer. ***O Esporte Recreativo, O Lazer, A saúde, A Ciência & Tecnologia No Âmbito Da Política Nacional do Esporte***, 2006, www.esporte.gov.br

MONTEIRO, Elren Passos Monteiro. ***Espaços Públicos de Lazer do Pará: a fundação Cultural Tancredo Neves(CENTUR) Como Protagonista da Cultura do Lazer.***Texto construído para o I Encontro Interdisciplinar do CEDF/UEPA, Belém(Pa), pgs: 7

MONTENEGRO, Gustavo Maneschy. ***O discurso dos professores de lazer na formação do curso de educação física-UEPA*****.** UEPA. Monografia – Especialização em Lazer/Dezembro - 2009,.pgs: 60. Orientador: Vera Fernandes(UEPA);

_____ ***"As Multi-Facetas do Profissional de lazer: A Formação em Questão"***. XIX Encontro Nacional de Recreação e Lazer/S.Paulo. Comunicação Oral,2008;

_____" ***A Difusão e a Formação Profissional do lazer na CEAL.*** Poster. !º Fórum Internacional de educação do Mercosul. Gestione.Belém-Pará, 30/11 à 2/12/2007;

_____***" O Lazer e a Formação: Um Olhar no Curso de Educação Física de 1999 à 2008*** – UEPA. TCC/Maio - 2009,.pgs: 43. Orientador: Vera Fernandes(UEPA);

MUNIZ, Maria Cristina Soto. ***A Brinquedoteca no Contexto Escolar.,*** in Revista de Divulgação Científica do Mestrado e Doutorado em Educação Física. Motus Corporis. Vol.6- n. 1. Maio, 1999, pgs: 143 à 153;

OLIVEIRA, Ana Cristina Guimarães de. ***Brinquedoteca: Concepções e Organizações,*** Texto construído no Mestrado de Educação. Mestranda da Universidad Autónoma de Assunción/PY, 2009;

_____***Construção de Debates sobre as Políticas Públicas de lazer através de ensino, pesquisa e Extensão: Experiência no Espaço de Lazer Brinquedoteca Joana D'arc/UEPA.***Texto construído no Mestrado de Educação. Mestranda da Universidad Autónoma de Assunción/PY, 2009;

PACHECO,Reinaldo Tadeu Boscolo. ***A Escola Publica e o Lazer: impasses e perspectivas***, in PADILHA, Valquíria(org.) Dialética do Lazer. S. Paulo: Cortez, 2006;

PCHMANN, Marcio***. Rumos da Política do Trabalho no Brasil***, in Politicas Publicas de Trabalho e Renda no Brasil Contemporâneo.SILVA, Mª Ozanira da Silva e YAZBEK, Mª Carmelita.2ª Ed. S.Paulo:Cortez, 2008;

PARKER, S***. Sociologia do lazer***, Rio de Janeiro, Zahar, 1978;

PEREIRA, Marcos Augusto Pereira. ***"Vontade Popular Para o Lazer: O Movimento Social em Defesa da Terra Firme Sob as Bases do Capitalismo".*** TCC/2007 - UEPA, pgs:67. Orientadora: Vera Fernandes;

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães.***O Trabalho Voluntariado para Esporte e lazer em Politicas Publicas; Problemas e Desafios Enfrentados***, in MARCELLINO, Nelson Carvalho(org). Formação e Desenvolvimento de Pessoal em Lazer e Esporte. Para Atuação em Políticas Públicas. Campinas, SP: Papirus, 2003, pgs:173 - 189;

_____; MARCELINO, N. C.; ZINGONI, P. **Como fazer projetos de lazer:** elaboração, execução e avaliação. Papirus, 2007;

O Estudo do Lazer na Cidade. http://www.eef.ufrj.br/ludicidade/estudo.htm, 8/10/02;

RELATÓRIO Anual, Doutores da Alegria, 2005;

RELATÓRIO Brasileiro sobre ***Direitos Humanos*** Econômicos, Sociais e Culturais, 2003;

REQUIXA, Renato. ***Lazer e ação comunitária***. São Paulo: SESC, 1973.
_____. ***O lazer no Brasil***. São Paulo: Brasiliense, 1977

RODRIQUES, Edmilson et al. ***Educação Nave do Futuro***. Belém: Labor Editorial, 2000;

ROLIM, Liz Cintra. ***Tempo e Lazer através das épocas históricas e lazer. Aprendizagem Permanente.*** S.paulo: Ática, 1989;

ROSA, Maria Cristina(org.).***Festar na Cultura***, in Festa, Lazer e Cultura***.*** S. Paulo: Papirus, 2002;

SANTOS, Dalva (org) et all. ***Esporte, Arte e lazer em Belém. Sob o Olhar dos Que Fazem***. Caderno de Educação nº3. Janeiro: Belém-Pará, 2002;

SARGES, Maria de Nazaré. ***Belém: Riquezas Produzindo A Belle-Époque***(1840 – 1912). Belém: Paka- Tatu, 2000;

SILVINO, S. ***Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento***. Porto Alegre: Edições EST/ESEF, 1994;

STIGGER, Marco Paulo. ***Politicas Publicas em Esporte e Lazer: Considerações sobre o Papel do Profissional Educador***, in MARCELLINO, Nelson Carvalho(org). Formação e Desenvolvimento de Pessoal em Lazer e Esporte. Para Atuação em Políticas Públicas. Campinas, SP: Papirus, 2003, pgs:101 -120;

VALLINOTO, Josiléia do Socorro de Lira. Origens da Institucionalozação Esportiva: A Vida Recreativa e, Belém do Pará de 1840 à 1905. Dissertação, Mestrado - UGF. Dezembro, 2000, pgs:120

VAROTTO, Mirte Adriane e SILVA, Maurício Roberto da. ***Brinquedo e indústria cultural: sentidos e significados atribuídos pelas crianças***; in Revista Motrivivência. Ano VXI, nº22, junho/2004, pg: 193-205;

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA CRÉDITO: 04
DISCIPLINA: Recreação e Lazer Código:
ANO LETIVO: 2010

EMENTA: Estudo de fundamentos sobre a manifestação lúdica do homem. O reconhecimento do deu valor educacional e sua aplicação didático-metodológica no contexto da educação física escolar e não escolar. Estudo dos fenômenos atuais de lazer. Identificação das formas de esporte e lazer comunitário, nas suas características principais, bem como os locais informais para a prática e os equipamentos de lazer. Programação de atividades de esporte e lazer em conjunto com as organizações comunitárias.

Objetivos:

.Geral

- Promover a apropriação crítica e significativa acerca do lazer e recreação como parte constitutiva do acervo cultural da humanidade e como prática social historicamente situada, refletindo sobre os limites e possibilidades da intervenção do professor de Educação Física nesse campo.

Específicos

- Conhecer e refletir criticamente sobre as diferentes abordagens teóricas do Lazer;
- Identificar as diferenças conceituais do lazer e recreação;
- Conhecer e caracterizar os diversos conteúdos culturais do lazer;
- Problematizar e sistematizar possibilidades metodológicas de intervenção no âmbito do lazer e recreação tendo como referência os diferentes campos de atuação da Educação Física e as fases da vida humana;
- Planejar e executar possibilidades de intervenção no âmbito do lazer.

Conteúdo Programático

UNIDADE I: Fundamentos Conceituais do Lazer e Recreação

1.1 – Lazer e trabalho na sociedade: tempo livre e tempo disponível;
1.2 - Processo histórico do surgimento do lazer e da recreação;
1.3 - Concepções de lazer e recreação;
1.4 - As características e funções do lazer e recreação na sociedade;
1.5 – Conteúdos Culturais do lazer e atividades recreativas;

UNIDADE II: Lazer e Educação (21 e 24 de Maio)

2.1 – O lazer como um campo de intervenção da Educação Física
2.2 – Animação Sócio-Cultural: intervenção pedagógica do Lazer e recreação
2.3 - Lazer - formação e atuação profissional;

UNIDADE III: Planejamento e aplicação das atividades recreativas e de lazer (24 de Maio a 11 de junho)

3.1 – Modelos e paradigmas de Planejamento, programação, execução e avaliação de ações de lazer e recreação
3.2 - Planejamento e aplicação das atividades recreativas e de lazer em instituições de ensino **(28/06)**
3.3 - Planejamento e aplicação das atividades recreativas e de lazer em espaços não escolares **(04/06 e 11/06)**

Metodologia

- Aula expositiva
- Leitura e debate de textos
- Seminários
- Vivências Corporais
- Vivências Temáticas
- Construção e aplicação de intervenção pedagógica (Festival de Lazer)

Avaliação

A Avaliação ocorrerá durante todo o processo educativo da disciplina considerando critérios de pontualidade, assiduidade, organização, cumprimento dos prazos estabelecidos e coerência e coesão textual nas atividades escritas. Como instrumentos avaliativos serão solicitados resumos/resenhas individuais das aulas expositivas e dos textos estudados; realização em grupo de seminário; aplicação de proposta de ação de lazer (planejamento e execução). Os critérios avaliativos para cada atividade avaliativa serão discutidos coletivamente.

BIBLIOGRAFIA

CAMARGO, Luiz O Lima. O que é lazer. São Paulo Brasiliense, 1986

DUMAZEDIER, Jofre. Lazer e Cultura Popular. São Paulo: Perspectiva, 1973.

LAFARGUE, P. O direito à preguiça. Lisboa. Estampa, 1977.

MAGNANI, J.C. Festa no pedaço. São Paulo, Brasiliebse, 1982

MARCELLINO, Nelson de C. **Estudos do Lazer: uma introdução** . Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. Lazer e humanização. Campinas, SP Papirus, 1983.

_____. Lazer e educação. Campinas, Papirus, 1987.

_____. Pedagogia da animação. Campionas, Papirus, 1990.

_____. Perspectivas para o lazer: mercadoria ou sinal de utopia? In: Moreira, Wagner Ney (org) Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI, Campinas Papirus, 1992.

MELO, Victor Andrade de, ALVES JR, Edmundo de Drummomd. Introdução ao Lazer Barueri, SP: Manole, 2003.

MELO, Victor Andrade de. Animação Cultural: conceitos e propostas. Campinas/SP: Papirus, 2006. – (Coleção Fazer Lazer)

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. A escola Pública e o Lazer: impasses e perspectivas. In: PADILHA, Valquíria (org). Dialética do Lazer. São Paulo: Cortez, 2006.

PADILHA, Valquíria (Org). Dialética do Lazer. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Se o trabalho é doença, o lazer é remédio? In: MULLER, Ademir e DA COSTA, Lamartine Pereira (orgs). Lazer e Trabalho: um único ou múltiplos olhares? Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

_____. Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito. Campinas/SP: Alínea, 2000.

PINTO, Leila Mirtes M. A recreação/lazer no "jogo" da educação física e dos esportes. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Vol.12 (1,2,3) - 1992.

_____. Formação de educadores e educadoras para o lazer: saberes e competências. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.22, Nº03, maio/ 2001.

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

ROLIM, Liz Cintra. Educação e Lazer. Editora Ártica, São Paulo, 1989.

SILVA, Jamerson A. de Almeida da & SILVA, Katharine Ninive Pinto. Círculos populares de esporte e lazer: fundamentos da educação para o tempo livre. Recife: Bagaço, 2004.

WAICHMAN. Pablo. Tempo Livre e Recreação: um desafio pedagógico. Campinas: Ed. Papirus, 1997.

WERNECK, Christianne Luce Gomes & ISAYAMA, Hélder Ferreira (org.). Lazer, recreação e educação física. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WERNECK, Christianne Luce Gomes. Lazer, Trabalho e Educação: relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PLANO DE ENSINO

I – IDENTIFICAÇÃO	
Curso:	Licenciatura em Educação Física
Disciplina:	Recreação e Lazer na Sociedade Código: ED 04094
Turma:	2008
Ano Letivo:	2011
Semestre:	7º semestre
Turno:	Tarde
Carga Horária:	68h
Créditos	04

II – EMENTA

Estudo de fundamentos sobre a manifestação lúdica do homem. O reconhecimento do seu valor educacional e sua aplicação didático-metodológica no contexto da educação física escolar e não escolar. Estudo dos fenômenos atuais de lazer. Identificação das formas de esporte e lazer comunitário, nas suas características principais, bem como os locais informais para a prática e os equipamentos de lazer. Programação de atividades de esporte e lazer em conjunto com as organizações comunitárias.

III – OBJETIVOS DA DISCIPLINA

- Promover a apropriação crítica e significativa acerca do lazer e recreação como parte constitutiva do acervo cultural da humanidade e como prática social historicamente situada, refletindo sobre os limites e possibilidades da intervenção do professor de Educação Física nesse campo.

- Compreender o binômio Lazer e Recreação em suas diferentes relações e atuações na sociedade, analisando neste contexto o tempo livre, o ócio e seus enredamentos com o trabalho no sistema do capital;
- Construir e vivenciar alternativas metodológicas para o trato do Lazer em espaços formais e não-formais, com bases experimentais para a atuação profissionais para contribuir, na dinâmica acadêmica, para novas elaborações no campo do trato pedagógico do Lazer nos diversos níveis de educação formal e não formal.

- Materializar os diálogos construídos durante a disciplina, na sistematização de textos escritos,

utilizando como ferramentas metodológicas o debate na socialização de idéias, imagens, encontros para orientação grupal para produção de análise individual e coletivamente através da ação interdisciplinar envolvendo as disciplinas do semestre.

IV – METODOLOGIA DE ENSINO

- Aulas dialogadas;
- Pesquisas
- Trabalhos individuais e em grupo;
- Leitura e discussão de textos científicos;
- Asssistência orientada de filmes;
- Debates;
- Vivências corporais.

V – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE I: Fundamentos Conceituais do Lazer e Recreação

1.1 – Lazer e trabalho na sociedade: tempo livre e tempo disponível;
1.2 - Processo histórico do surgimento do lazer e da recreação;
1.3 - Concepções de lazer e recreação;
1.4 - As características e funções do lazer e recreação na sociedade;
1.5 – Conteúdos Culturais do lazer e atividades recreativas;

UNIDADE II: Lazer e Educação

2.1 – O lazer como um campo de intervenção da Educação Física
2.2 – Animação Sócio-Cultural: intervenção pedagógica do Lazer e recreação
2.3 - Lazer - formação e atuação profissional;

UNIDADE III: Planejamento e aplicação das atividades recreativas e de lazer

3.1 – Modelos e paradigmas de Planejamento, programação, execução e avaliação de ações de lazer e recreação
3.2 - Planejamento e aplicação das atividades recreativas e de lazer em instituições de ensino
3.3 - Planejamento e aplicação das atividades recreativas e de lazer em espaços não escolares

VI – AVALIAÇÃO

1. Construção de alternativas metodológicas no trato pedagógico do Lazer ao espaço formal e não formal = valor 5,0 pontos
2. Freqüência, pontualidade, participação nas aulas, envolvimento e comprometimento nas atividades, auto-avaliação= valor 5,0 pontos
3. Desenvolvimento do Projeto Interdisciplinar = valor 5,0 pontos
4. Elaboração de Projetos sob a perspectiva da ação comunitária=valor 5,0 pontos

VII – REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

MARCELINO, Nelson. Lazer e Educação. São Paulo: Papirus, 2003.

MELO, Victor Andrade de; ALVES JUNIOR, Edmundo de Drummond. Introdução ao lazer. Barueri/SP: Manole, 2003.

WERNECK, Christianne Luce Gomes. Lazer, Trabalho e Educação: relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

CAMARGO, Luiz O Lima. O que é lazer. São Paulo Brasiliense, 1986

DUMAZEDIER, Jofre. Lazer e Cultura Popular. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LAFARGUE, P. O direito à preguiça. Lisboa. Estampa, 1977.

MAGNANI, J.C. Festa no pedaço. São Paulo, Brasiliebse, 1982

MARCELLINO, Nelson de C. **Estudos do Lazer: uma introdução** . Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

_____. Lazer e humanização. Campinas, SP Papirus, 1983.

_____. Pedagogia da animação. Campionas, Papirus, 1990.

_____. Estudos do lazer: uma introdução. São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. Perspectivas para o lazer: mercadoria ou sinal de utopia? In: Moreira, Wagner Ney (org) Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI, Campinas Papirus, 1992.

MELO, Victor Andrade de. Animação Cultural: conceitos e propostas. Campinas/SP: Papirus, 2006. – (Coleção Fazer Lazer)

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. A escola Pública e o Lazer: impasses e perspectivas. In: PADILHA, Valquíria (org). Dialética do Lazer. São Paulo: Cortez, 2006.

PADILHA, Valquíria (Org). Dialética do Lazer. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Se o trabalho é doença, o lazer é remédio? In: MULLER, Ademir e DA COSTA, Lamartine Pereira (orgs). Lazer e Trabalho: um único ou múltiplos olhares? Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

_____. Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito. Campinas/SP: Alínea, 2000.

PINTO, Leila Mirtes M. A recreação/lazer no "jogo" da educação física e dos esportes. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Vol.12 (1,2,3) - 1992.

_____. Formação de educadores e educadoras para o lazer: saberes e competências. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.22, Nº03, maio/ 2001.

WAICHMAN. Pablo. Tempo Livre e Recreação: um desafio pedagógico. Campinas: Ed. Papirus, 1997.

WERNECK, Christianne Luce Gomes. Lazer, Trabalho e Educação: relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

WERNECK, Christianne. **Lazer, recreação e educação física**. Ed. Autêntica, 2003

VI.I – BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas: Autores Associados – disponível no site: http://www.cbce.org.br

Revista Pensar a Prática. Goiânia: Editora da UFG – disponível no site: http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef

Revista Movimento – disponível no site:

http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento

Assinatura do(a) Professor(a)	**Coordenador(a) do Curso**

BELÉM,___/_____/2011

ANEXO D – Disciplinas presentes na Dimensão Prática do Curso de Educação Física – UFPA.

DISCIPLINAS DIMENSÃO PRÁTICA – UFPA

	CARGA HORÁRIA			
Atividades curriculares	**Semestral**		**Semanal**	
Bases Biológicas Aplicadas a Educação Física	68	03	01	04
BTM do Ensino do Jogo	68	02	02	04
Optativa I FUTSAL ou Atletismo.	51	02	02	04
Anatomia Humana	68	03	01	04
BTM do Ensino do Esporte	68	02	02	04
Tecnologias em Informática e Educação	51	03	01	04
Optativa II Fut. De Campo ou Gin. Rítmica	51	02	02	04
BTM do Ensino das Atividades Aquáticas	68	02	02	04
Educação Física em Academias	51	02	02	04
Optativa III Handebol	51	02	02	04
BTM do Ensino da Ginástica	68	02	02	04
Educação Física com Cuidados Especiais	51	03	01	04

Optativa IV Natação	51	02	02	04
Cultura popular e educação física: bases teóricas e metodológicas	68	02	02	04
Estágio Supervisionado I	102	01	03	04
Optativa IV Basquetebol	51	02	02	04
BTM das Atividades Rítmicas 68	68	02	02	004
Estágio Supervisionado II	102	01	03	04
Metodologia do Ensino da Educação Física	68	03	01	
Estágio Supervisionado III	102	01	03	04
Recreação e Lazer na Sociedade	68	03	01	04
Educação Física Adaptada	51	03	01	04
Teoria e Prática do Treinamento Desportivo	68	03	01	04
Ludicidade e Educação	68	02	02	04
Estágio Supervisionado IV	102	01	03	04
Optativa VI Voleibol	51	02	02	04
Avaliação e Medidas em Educação Física	68	03	01	04