

Rodrigo de Oliveira Gomes

**LAZER E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE  
LICENCIATURA E BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Belo Horizonte  
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG  
2013

Rodrigo de Oliveira Gomes

**LAZER E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE  
LICENCIATURA E BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos do Lazer.

Linha de Pesquisa: Formação, Atuação e Políticas de lazer.

Orientador: Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama.

Belo Horizonte  
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG

G6331 Gomes, Rodrigo de Oliveira  
2013 Lazer e formação profissional: entre licenciatura e bacharelado em educação física. [manuscrito] / Rodrigo de Oliveira Gomes – 2013.  
125 f., enc.:il.

Orientador: Hélder Ferreira Isayama

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 116-122

1. Lazer - Teses. 2. Educação física - Teses. 3. Formação profissional - Teses. I. Isayama, Hélder Ferreira . II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

. CDU: 379.8

**Ficha catalográfica elaborada pela equipe de bibliotecários da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional  
**Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer**  
Área Interdisciplinar

---

Dissertação ***Lazer e formação profissional: um estudo sobre licenciaturas e bacharelados em Educação Física*** de autoria do mestrando **Rodrigo de Oliveira Gomes** defendida e aprovada em 25 de junho de 2013, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais e submetida à banca examinadora composta pelos professores:

Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama (Orientador)  
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional  
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Coriolano Pereira da Rocha Junior  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Silvio Ricardo da Silva  
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional  
Universidade Federal de Minas Gerais

**Aos meus Pais,  
na fortaleza de um amor imenso e verdadeiro.**

## AGRADECIMENTOS

No caminho, muitas vezes com os pés descalços, sentindo medo e vontade de desistir, havia sempre alguém, com um sorriso, uma palavra de incentivo, um olhar que dizia: “siga em frente”. Algo significativo que fez toda a diferença nesse processo. Cada pessoa referenciada abaixo merece com carinho essa singela lembrança de agradecimento.

À minha família, meu porto seguro, minha força e minha essência. Aos meus pais, Gomes e Dôra pela presença certa e amor sem limites. Ao meu irmão Alan por ser essa pessoa generosa, garantindo minha estadia em Belo Horizonte. Ao meu irmão Saulo pela torcida e crença em minhas realizações.

Aos meus Alunos da Faculdade Presidente Antônio Carlos de Bom Despacho e da Faculdade de Educação de Bom Despacho dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física que apoiaram meu esforço e luta por qualificar minha experiência docente. De coração meus agradecimentos sinceros.

Aos colegas professores: Denisse Sousa, Heloísa Ricardo, Roberta Neves, Roberto Campanha, Rodrigo Diniz, Tânia Nakamura, Vitor Profeta. Em especial a Coordenadora do Curso de Educação Física da UNIPAC/FACEB, Kenya Oliveira e a vice-diretora acadêmica Samira Araújo.

Aos Amigos do grupo de pesquisa Oricolé (Laboratório sobre formação e atuação profissional em lazer): Dalva, Bruno, André, Juliana, Fabiano, Sheylazarth, Nayara, Karine, Vivian, Fernanda, Carla, Marie. Em especial: Marcília e Samuel.

À amiga Sarah Teixeira S. Mayor que incentivou minha entrada para o Mestrado tecendo considerações importantes e motivando meus estudos. Muito Obrigado.

Aos voluntários da pesquisa que disponibilizaram seu tempo e seus conhecimentos a favor de uma leitura sobre o lazer nos currículos da Educação Física no sentido da ampliação dos discursos, debates e qualificações para nossa área.

Aos professores avaliadores: Coriolano Pereira da Rocha Junior e Silvio Ricardo da Silva pela disponibilidade em avaliar minha dissertação de forma profissional, ética e atenciosa. Ao professor Nelson Carvalho Marcellino que muito contribuiu na qualificação do projeto de pesquisa.

Ao meu Orientador Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama. Minha admiração por sua competência, zelo e dedicação são eternas. Cada palavra dita, as reflexões ponderadas, uma presença marcante que abriu possibilidades para que eu trilhasse esse desafio tornando-me uma pessoa melhor. Muito Obrigado.

À minha companheira Fernanda Cunha. Porque eu gosto das suas histórias. Eu gosto da sua pessoa. Às vezes, tenho dificuldade em organizar todas as emoções contraditórias e confusas para sintetizar este sentimento que tenho por você chamado: Amor. Obrigado minha linda, mesmo com tantos caminhos tortuosos, obrigado.

**Quem vai dizer  
O que é impossível?  
Bem eles esqueceram  
Que este mundo continua girando  
E a cada novo dia  
Eu posso sentir uma mudança em tudo  
E enquanto a superfície quebra, reflexos enfraquecem  
Mas de algum modo eles permanecem os mesmos  
E à medida que minha mente começa a abrir suas asas,  
Não há limites para a curiosidade.**

(Trecho da canção: "Upside down". Composição: Jack Johnson)

## RESUMO

A Educação Física é uma das áreas que tem apresentado expressivas contribuições para os campos de estudo e intervenção do lazer e nesse âmbito, o mercado de trabalho tem ofertado inúmeras possibilidades de formação de sujeitos para atuação em clubes, hotéis, acampamentos, empresas, academias, ONGs, escolas, institutos de educação, entre outros. Um dos espaços de formação para atuar nessas diferentes instituições são os cursos de graduação em Educação Física, que tem ofertado disciplinas, projetos de ensino, pesquisa e extensão que podem qualificar a ação desses profissionais. Na área da Educação Física existem duas formações distintas e específicas, uma situada no campo das licenciaturas, com suas possibilidades de inserção na educação formal e outra destinada à atuação fora da escola denominada de bacharelado. Este estudo tem como objetivo analisar o trabalho desenvolvido nas disciplinas relacionadas ao Lazer dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas de Belo Horizonte/MG. Além disso, busco compreender as diferenças, as similaridades e as finalidades das disciplinas nos dois cursos analisando os discursos dos docentes sobre a aplicabilidade dos programas de tais disciplinas. Sobre os encaminhamentos metodológicos foram combinadas as pesquisas: bibliográfica e de campo em uma abordagem qualitativa de investigação. A pesquisa bibliográfica foi norteada pelas teorias sobre currículo; Educação Física e estudos da formação e atuação profissional no campo do lazer. O instrumento para a coleta de dados da pesquisa de campo foi a entrevista semi-estruturada realizada com os docentes das disciplinas sobre lazer nas instituições que ofertam os cursos de licenciatura e bacharelado concomitantemente e situados na cidade de Belo Horizonte. Para o tratamento dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo temática procurando analisar o trabalho sobre lazer dentro dos currículos da Educação Física na interface entre os discursos dos professores e os referenciais elencados para a análise. Pude constatar que o limite expresso na concepção sobre o lazer dentro da diferenciação entre as modalidades: licenciatura e bacharelado na Educação Física, é anunciada apenas na questão dos campos de atuação profissional. A diferença recai nos espaços de intervenção profissional (se escolar ou não escolar). Desta forma, o entendimento sobre lazer: seus conteúdos, interesses, histórico, concepções e significados é algo comum para ambas as modalidades. Além disso, há maior ênfase dos estudos sobre o lazer nos cursos de bacharelado e por isso, necessitamos ampliar as discussões sobre a problemática encontrada no cotidiano da formalização de programas e propostas das disciplinas nestes cursos, bem como a emergência em revisar os ordenamentos legais, no sentido da ampliação dos conhecimentos sobre o lazer nas licenciaturas. Acredito que a definição de saberes que estejam sustentados em uma formação profissional com ênfase na apreensão de conhecimentos reflexivos e críticos, consiga preparar os sujeitos para o processo de formação continuada, aptos a lidar com as contradições e contratempos sociais.

Palavras-chave: Lazer, Currículo; Educação Física e Formação Profissional.



## **ABSTRACT**

Physical Education is an area that has shown significant contributions to the fields of study and intervention of leisure and in this context, the labor market has offered numerous opportunities for training subjects to perform in clubs hotels, camps, businesses, gyms, NGOs, schools, educational institutions, among others. One of the areas of training to work in these different institutions are undergraduate courses in Physical Education, which has offered courses, projects, teaching, research and extension that can qualify the action of these professionals. In the area of Physical Education there are two distinct formations and specific, one located in the field of undergraduate education, with their ability to enter into formal education and other activities aimed at out of school called baccalaureate. This study aims to analyze the work in disciplines related to the Leisure courses and bachelor's degree in Physical Education in Higher Education Institutions Public and private Belo Horizonte / MG. In addition, I seek to understand the differences, similarities and purposes of the two courses in the disciplines discussing the relationship between the discourses and practices of teachers in the applicability of programs such disciplines. About the referrals were combined methodological research: bibliographical and field on a qualitative research approach. A literature search was guided by theories about curriculum, Physical Education and research training and professional experience in the field of leisure. The instrument for data collection field research was the semi-structured interview with the faculty of the subjects on leisure institutions that offer courses and bachelor's degree concurrently and situated in the city of Belo Horizonte. For the data processing we used the technique of thematic content analysis sought to analyze the work on leisure within the curriculum of physical education at the interface between the discourses of teachers and the references listed in the analysis. I could see that the limit expressed in the design of the leisure within the differentiation between modalities: Bachelor degree in Physical Education and is announced only on the question of the fields of professional activity. The difference lies in the areas of professional intervention (whether school or non-school). Therefore, understanding leisure: their content, interests, history, concepts and meanings is something common to both modalities. In addition, there is greater emphasis of leisure studies in bachelor degree and we need to broaden the discussion on the problems encountered in everyday formalization programs and proposals of courses in these disciplines, as well as emergency orders review the legal, towards the expansion of knowledge about leisure in degrees. I believe that the definition of knowledge that are sustained in a training with emphasis on seizure of reflective knowledge and critical, can prepare the subject for the continuous formation process, able to deal with the social contradictions and setbacks.

**Keywords:** Leisure, Curriculum, Physical Education and Vocational Training.

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| 1. INTRODUÇÃO.....   | 11  |
| 1.1. A trajetória dessa invenção, porque, sou invenção dessa trajetória.....   | 11  |
| 1.2. Caminho metodológico .....  | 17  |
| 2. OS ESTUDOS CURRICULARES E SUAS INTERFACES COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO LAZER .....                                   | 23  |
| 2.1. Currículo: Das teorias tradicionais às pós-críticas. ....   | 24  |
| 2.2. Entre licenciatura e bacharelado: Educação Física, Lazer e formação profissional no Brasil                                | 35  |
| 3. O LAZER NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA E BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA .....   | 55  |
| 3.1. Os sujeitos da pesquisa: saberes, relações e construções docentes .....   | 56  |
| 3.2. A temática do lazer entre as licenciaturas e bacharelados em Educação Física.....   | 66  |
| 3.3. Trato metodológico do lazer nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física: abordagens e procedimentos ..... | 86  |
| 3.4. Currículo e lazer nas tensões entre licenciatura e bacharelado da Educação Física.....                                    | 97  |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 113 |
| 5. REFERÊNCIAS .....   | 117 |

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. A trajetória dessa invenção, porque, sou invenção dessa trajetória

Pensar sobre formação profissional em lazer através da Educação Física é visitar minhas experiências educacionais, formais e não formais, que fundaram o sujeito curioso que me constituo hoje. Acredito no protagonismo das pessoas ao desenvolverem suas potencialidades através das vivências cotidianas que podem ressignificar pensamentos, atitudes, ações, emoções e sensações no processo das transformações sociais e individuais de nossa existência no mundo. Apresento ao longo desta introdução, as experiências que fizeram de minha trajetória, uma trajetória de invenções que possibilitaram o encontro aos estudos do Lazer e da Educação Física.

Minhas primeiras ações como animador cultural aconteceram durante o envolvimento com a equipe de teatro do Serviço Social do Comércio (SESC)<sup>1</sup> de Minas Gerais, na cidade de Bom Despacho, em 2002. A instituição está presente em todo território nacional, desenvolvendo ações de turismo, saúde, cultura, esporte e lazer através de projetos para os trabalhadores do comércio e comunidade em geral.

Assim, iniciei uma trajetória de experimentações no campo do lazer, que me abriu possibilidades de trabalho e estudo. O palco, meu principal lócus de intervenção, mostrou a possibilidade de sensibilizar as pessoas através dos sons, gestos, palavras e emoções oriundas das rotinas de brincadeiras e pequenas dramatizações que procuravam levar informação, diversão e reflexão sobre variados assuntos ao tempo livre dos sujeitos contemplados.

Ao longo do percurso de atuação dentro dessa instituição, pude vivenciar trabalhos como monitoria para hóspedes da pousada, ações integradas de esporte e lazer, desenvolvimento de programações recreativas, projetos culturais, esportivos e artísticos. Ainda inexperiente, buscava adquirir repertório de atividades, muitas vezes descontextualizadas da realidade local, que enfatizavam a reprodução dos sujeitos. Na busca por ampliar meus olhares para além do “fazer pelo fazer”, surgiu o interesse pela universidade e por conhecimentos que pudessem contribuir para melhoria das ações desenvolvidas.

---

<sup>1</sup> De acordo com Cheibub (2012) o SESC é uma entidade mantida e administrada pelos empresários do setor de comércio de bens e serviços. Tem por finalidade contribuir para o bem-estar de seus associados por meio de ações nas áreas de Educação, Saúde, Lazer, Cultura e Assistência. Criado em 1946, compõem o chamado sistema ‘S’, que além de terem em comum seu nome iniciado pela letra s, têm raízes comuns e características organizacionais similares.

O curso de graduação escolhido, Educação Física, permitia intervenção e aprofundamento nas temáticas de minha atuação que, até então, se sustentava principalmente pela lógica do esporte e da recreação. E nesse sentido, Werneck (2003) sinaliza que a procura em aprofundar e concretizar experiências relacionadas ao lazer através da Educação Física vem ocorrendo há muito tempo no Brasil, principalmente, pelo tradicional envolvimento da Educação Física com a recreação.

De acordo com a autora, “a recreação se constitui, e continua sendo uma das disciplinas que tratam de saberes que integram a formação e atuação profissional na Educação Física” (WERNECK, 2003, p.17). Sendo assim, talvez seja essa a premissa norteadora de minha aproximação e interesse por este curso, visto que, ao ingressar no universo acadêmico, minhas inquietações só fizeram crescer perante as múltiplas possibilidades que a área oferecia.

Ao longo dos estudos na licenciatura em Educação Física pouco foi discutido sobre a temática do lazer, apenas uma disciplina denominada “Recreação e lazer”, ofertada no primeiro período com ênfase na reprodução de jogos, brinquedos e brincadeiras. As disciplinas pedagógicas do curso possibilitaram reflexões sobre uma educação para além dos muros da escola, aguçando meu olhar para as perspectivas do lazer enquanto dimensão da cultura e campo de interesse para investigação.

Em 2008 finalizei minha graduação e dei início ao curso de especialização em Lazer na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Nesta ocasião tive o primeiro contato com pesquisas relacionadas à formação e atuação profissional em Lazer, fiquei interessado em compreender como eram constituídos os processos de formação profissional que interferiam nas práticas profissionais dos sujeitos no âmbito do Lazer e da Educação Física. Assim, partindo do meu campo de atuação (o SESC/MG de Bom Despacho), analisei o perfil dos profissionais que atuavam na unidade identificando as interfaces entre formação e atuação e os discursos destes profissionais acerca de suas vivências como animadores, gestores e/ou monitores em lazer, esporte, saúde e cultura.

No mesmo período fui contratado para lecionar as disciplinas Natação, História da Educação Física e Educação Física Escolar no curso de licenciatura em Educação Física da universidade onde obtive minha formação inicial. A experiência de lecionar no ensino superior motivou o interesse em conhecer e aprofundar minhas competências didáticas, guiando as pesquisas para análise de currículo, formação e atuação em Lazer e Educação Física.

Neste contexto, minha expectativa se firmava na presença de uma intervenção crítica e reflexiva perante meus alunos, buscando qualidade no desenvolvimento dos conteúdos didáticos. Tornei-me membro do Colegiado do Curso e passei a acompanhar a organização do currículo e suas possibilidades de formação. Interessei-me pelas dificuldades, limitações e características dos discentes, assinalando perspectivas e metas para a construção de um ensino pautado em diferenciais teórico-práticos da Educação Física junto aos demais professores e coordenação.

Em 2011, iniciamos os procedimentos para aprovação do curso de bacharelado em Educação Física junto ao Ministério da Educação (MEC). O trabalho envolveu reuniões, pesquisas sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), inter-relações entre as disciplinas, estrutura física e pedagógica, montagem de ementas, enfim, um montante de ações que envolviam a constituição dessa proposta curricular para além da licenciatura em Educação Física que já fazia parte do contexto da instituição.

Envolvido neste processo, percebi a tendência colocada por Isayama (2002) sobre a construção dos currículos em Educação Física ao enfatizar determinados saberes e omitir outros, expressando interesses de determinados grupos. É notável que os procedimentos não ocorram pela lógica pedagógica de construção crítica dos saberes, estando intrinsecamente ligadas às relações de poder.

Estas implicações devem-se às perspectivas dos interesses imediatos das instituições de ensino superior; aos conhecimentos privilegiados na concepção do currículo e às lógicas do mercado universitário brasileiro que nos últimos dez anos têm expandido o ensino para além dos grandes centros na expectativa de uma massificação da educação superior sem as devidas ênfases na qualidade das propostas curriculares.

Tal procedimento é legitimado por políticas educacionais compensatórias<sup>2</sup> que de acordo com Silva (2010) pretendem construir uma dinâmica de expansão e diversificação de programas e políticas cuja justificativa é a necessidade ou conveniência de compensar indivíduos e grupos pela falta de algum bem social, aí incluído o reconhecimento de direitos de afirmação e preservação de identidades coletivas. No caso da educação superior é questionável o papel de políticas públicas que não atentem para qualificação profissional

---

<sup>2</sup> Para Silva (2010) o conceito de *política compensatória* passa a denotar toda e qualquer ação e investimento do poder público que visa promover a melhoria das condições de vida de indivíduos e de famílias com o objetivo de garantir-lhes o acesso continuado a bens e serviços que assegurem vida digna, segundo padrões socialmente acatados de equidade social. Um tipo de política compensatória tornou-se particularmente significativa e difundida em sociedades capitalistas. É a que se refere à transferência de renda com o objetivo de garantir capacidade de consumo.

através de rigorosos processos na abertura, oferta e manutenção de cursos superiores em todo o Brasil.

Ao pensar este contexto, acentuei meu olhar sobre a formalização do currículo do bacharelado em Educação Física na instituição em que leciono. Especificamente na construção do programa da disciplina “Lazer e Recreação”. Percebi que na ocasião da escrita da proposta, houve a reprodução dos pressupostos, diretrizes, objetivos e conteúdos estabelecidos na licenciatura em Educação Física, sem aprofundamento dos debates sobre as possíveis coincidências ou divergências entre as modalidades.

Neste contexto, passei a questionar se os programas deveriam ser os mesmos para a licenciatura e bacharelado e como isso repercutiria em sala de aula, no trabalho docente e no entendimento do futuro profissional. Entendo que historicamente os currículos da Educação Física passaram por mudanças conceituais, políticas e ideológicas, de forma rápida, sem que pudessemos aprofundar as problemáticas de suas construções. E justamente por isso devemos dar atenção às questões curriculares postas em nosso cotidiano, que na maioria das vezes passam despercebidas mantendo o *status quo* da área.

A existência de uma dualidade de formação em Educação Física legitimada em 1987, com o parecer nº 215/87 e a resolução nº 03/87, que normatizaram a reestruturação dos cursos de graduação plena em Educação Física, com nova característica, mínimos de duração e de conteúdo. A modalidade bacharelado surge para além da licenciatura em Educação Física. O curso tinha como objetivo possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitiam aos graduandos atuação nos campos da Educação Escolar e/ou Não-Escolar.

Assim, a proposta era que os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física contemplassem um núcleo de disciplinas de formação geral (humanística e técnica) e um núcleo de disciplinas de aprofundamento de conhecimentos. A articulação de tais conhecimentos passou a ser constituída pela autonomia das Instituições de Ensino na possibilidade de construir seus currículos, os perfis profissionais e os marcos conceituais que contemplassem as características regionais e a organização dos conteúdos em conhecimentos técnicos, filosóficos, do ser humano e da sociedade.

Benites et al (2008, p.347) afirma que nesse momento, apresentou-se a concepção de “dois profissionais distintos com formações específicas, desencadeando um grande debate, em termos de intervenção, área de atuação e perspectivas de formação, obtendo um redimensionamento no próprio mercado de trabalho que até então não fazia distinção entre os profissionais”. Porém, a maioria das universidades resolveu adaptar os currículos da Educação Física em uma espécie de “formação três mais um”, na qual era permitido ao aluno cursar as

duas formações (licenciatura e bacharelado) de forma integralizada. Ao final dos quatro anos de curso, o profissional formado recebia o título de licenciado pleno em Educação Física.

Esta situação perdurou até o início dos anos 2000, quando ocorreram diversas manifestações, fóruns e debates sobre a caracterização profissional e acadêmica da área da Educação Física por todo o país. O Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e seus respectivos Conselhos Regionais (CREF) foram autorizados a funcionar a partir da lei 9696/98 e passaram a exercer influência sobre os currículos dos cursos de graduação. Surgiram outros ordenamentos jurídicos sobre a estrutura pedagógica do ensino superior brasileiro (Resolução sobre os Institutos Superiores de Educação – CNE/CP nº 01/1999 –, criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação (DCN) em todas as áreas do conhecimento).

No caso das DCN da Educação Física, publicadas em março de 2004, foram estabelecidos os princípios, normas, características e orientações que definitivamente segmentaram a formação profissional da área entre licenciatura e bacharelado. Desta forma, estão em vigência duas formações diferenciadas que pretendem estabelecer áreas e conteúdos distintos. Tal realidade é justificada apenas pelo contexto da intervenção, acreditando que uma formação deva direcionar esforços para aprimoramento da ação deste profissional na escola através de conteúdos pedagógicos e outra para os espaços não escolares nas perspectivas da saúde, do treinamento esportivo, do *fitness*, do lazer, entre outros.

De acordo com Isayama (2005, p.10), as Diretrizes de 2004 restringem o lazer “como um conteúdo ou uma atividade pertencente às manifestações da atividade física/movimento humano (termo utilizado no documento)”, fazendo com que as discussões tenham reduzido espaço no interior das propostas curriculares da Educação Física. Isto tem dificultado a compreensão e difusão do fenômeno lazer como direito social e campo interdisciplinar de estudo e de intervenção.

Compreendo o lazer como uma dimensão da cultura que dialoga tanto com instâncias exteriores ao indivíduo em sua lógica de organização social (entidades, normas e convenções) quanto com instâncias interiores que dizem respeito a subjetividade, seus desejos, interesses e vontades que foram aprendidas no bojo dos conflitos, vivências e experiências produzidas e reproduzidas na trama social cotidiana a qual pertence.

Assim, o lazer pode ser visualizado como tempo/espaço social para vivências/manifestações lúdicas de conteúdos culturais que não mascarem ou atenuem as injustiças sociais, caracterizado como uma esfera abrangente da vida do homem, assim como

o trabalho, a família, a educação, a religião, entre outras, apontadas por autores como Marcellino (1998); Isayama (2002) e Gomes (2012).

Afirmo, portanto, que o lazer será pensado nesta pesquisa como artefato cultural que estabelece diálogos sociais, podendo promover a melhora da qualidade de vida dos indivíduos através da mediação de propostas e práticas por profissionais que obtiverem em suas formações saberes pedagógicos, científicos, políticos e culturais. De certo que minha afirmativa não encerra toda a realidade posta na prática do mercado de trabalho visualizo a necessidade em fomentar pesquisas sobre essa temática nos cursos de graduação em Educação Física.

Sendo assim, questiono: Existem diferenças nas propostas das disciplinas sobre o Lazer nos cursos de licenciatura e de bacharelado em Educação Física de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas de Belo Horizonte/MG? Que saberes estão previstos na formação geral de um licenciado e de um bacharel em Educação Física, no que se refere às disciplinas relacionadas ao Lazer?

Entendo que a constituição dos currículos da Educação Física são espaços históricos e legítimos de organização, conflitos, valores e práticas sociais importantes aos indivíduos. Os sujeitos interagem e criam possibilidades de inserção no mercado de trabalho por diferentes interesses profissionais. O campo de atuação no âmbito do Lazer, para o sujeito formado em Educação Física, permite envolvimento em atividades profissionais múltiplas: desde a monitoria em escolas, clubes, academias, acampamentos, passando pelas demandas de prestação de serviços em Lazer, bem como na elaboração, gestão e acompanhamento de projetos. É fundamental compreendermos o contexto das disciplinas sobre o lazer nos cursos de graduação em Educação Física, para pensar o potencial de intervenção profissional da área.

Desta forma, compreendo que no currículo se desenvolvem as articulações dos diferentes interesses para a construção de um perfil profissional, por isso, destaco a necessidade de uma investigação sobre a forma com que os atores e instituições universitárias relacionadas à Educação Física desenvolvem as disciplinas sobre lazer nos cursos de Licenciatura e de bacharelado. Busco refletir como tais processos de construção curricular têm influenciado na legitimação do lazer enquanto área de estudos e de intervenção e com isso possibilitar uma qualificação das informações dos currículos do curso de Educação Física.

Este estudo tem como objetivo analisar o trabalho desenvolvido nas disciplinas sobre Lazer dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física de IES públicas e privadas em Belo Horizonte/MG que ofereçam as duas modalidades concomitantemente. Portanto,



busco compreender a formação em lazer oferecida em licenciaturas e bacharelados da Educação Física, analisando suas diferenças, similaridades e finalidades como também discutir as relações entre os discursos e as práticas na aplicabilidade dos programas das disciplinas sobre o lazer.

Justifico a realização desta pesquisa a partir da hipótese de que ao separar as modalidades (licenciatura e bacharelado) interesses, valores, conflitos, teorias, conteúdos, linguagens e fundamentações emergem e se tornam significativos nas suas inter-relações com o mercado de trabalho, com a comunidade acadêmica e principalmente com a atuação profissional no âmbito do lazer. Além disso, essa orientação profissional demanda estudos e pesquisas que aprofundem reflexões sobre as construções curriculares que interferem no cotidiano de ação dos sujeitos da Educação Física que pretendem atuar no âmbito do lazer.

Não é possível falar de intervenção profissional com qualidade, sem antes saber como se processam os conhecimentos integrados nas propostas de formação profissional. Cada especificidade de gestão das informações que são colocadas em nosso tempo/espço curricular precisa consolidar processos de análise-reflexão construindo interpretações críticas. Investigar o lazer nos currículos da Educação Física, na atualidade, nos instiga entender seus contextos e conseqüentemente o desejo de materializar teorias que rompam com o *status quo* vigente sem impor regras ou verdades absolutas, pelo contrário, a tentativa é pensar o contexto em suas diferentes manifestações, que implicam a vida dos sujeitos e as lógicas de atuação no mercado.

## **1.2. Caminho metodológico**

Todo o processo pelo qual uma teoria é fundamentada ou praticada pode se converter em experiência vivida, dando possibilidades críticas ou acríicas aos indivíduos dentro das artimanhas ideológicas do poder. Desta forma, torna-se desafio importante estabelecer um estudo através de procedimentos que qualifiquem meu trabalho como investigador.

Desta forma, optei por uma abordagem metodológica centrada na análise qualitativa, que de acordo com Deslandes (2008) é fundamentada no universo da produção humana em suas representações, relações e intencionalidades. Atento às orientações metodológicas de Triviños (1987), minha tentativa é aprofundar olhares sobre realidades não visíveis que necessitam ser expostas e interpretadas para além de uma quantificação inerte buscando responder a questões particulares sobre a formação profissional em lazer nos cursos de graduação em Educação Física.

Para fundamentar e discutir as informações utilizei a revisão de literatura como técnica de pesquisa bibliográfica, que de acordo com Marconi e Lakatos (2008, p. 57) tem como “finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto”. A partir disso aponto como termos para a pesquisa: Lazer, Currículo, Educação Física, Formação Profissional. O levantamento teórico foi realizado no acervo bibliográfico do grupo de pesquisa Oricolé (Laboratório de Pesquisa sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer) da UFMG, nos sistemas de biblioteca digital e no sistema de bibliotecas da UFMG, nos sites de busca acadêmica (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, Biblioteca Científica Eletrônica – *Scielo*, entre outros) e no Portal de periódicos CAPES.

Na pesquisa bibliográfica, foram utilizadas também as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (2004) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002). O objetivo foi analisar e entender como as legislações, normas, propostas e saberes sobre o lazer são abordados nos currículos dos cursos de formação profissional em Educação Física sob a lógica da dupla oferta de modalidades (licenciatura e bacharelado).

A pesquisa de campo ocorreu através da aplicação de entrevistas. Minayo (1994) afirma que a entrevista busca obter informações pela fala individual, onde são reveladas condições estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos que são transmitidos, através do interlocutor, representante de determinado grupo. Optei pela entrevista semi-estruturada que de acordo com Triviños (1987) parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses interessadas à pesquisa, e que em seguida, ofereçam um campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Para selecionar os sujeitos da pesquisa foi necessário, primeiramente, identificar as Instituições de Ensino Superior que estavam ofertando cursos de Educação Física com ambas as modalidades (licenciatura e bacharelado). Desta forma, utilizei como ferramenta de busca, o e-MEC<sup>3</sup>. Verifiquei a existência de noventa e cinco (95) instituições em Minas Gérias que ofertavam cursos de Educação Física. Destas, quarenta e quatro (44), apresentam simultaneamente as duas habilitações. Em Belo Horizonte existe cinco (05) instituições ofertando cursos de Educação Física nas duas modalidades de forma presencial: o Centro

---

<sup>3</sup>Sistema integrado de informações sobre abertura, credenciamento e regulamentação de cursos superiores no Brasil, presente no site do Ministério da Educação e em funcionamento desde janeiro de 2007. In: <http://emec.mec.gov.br/> acesso em 18 de maio de 2011.

Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH), a Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte (FESBH), a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC MINAS), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e a Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO).

Para selecionar a amostra da pesquisa entrei em contato com os Coordenadores de curso solicitando via mail as grades curriculares dos cursos de licenciatura e de bacharelado em Educação Física. Nesta fase, obtive retorno de quatro das cinco universidades. Para manter o anonimato e pensando em uma perspectiva de integridade das informações, caracterizei as instituições participantes da seguinte forma: Universidade Azul; Universidade Branca; Universidade Amarela e Universidade Verde.

Durante a análise das grades curriculares pude visualizar o universo das disciplinas ofertadas em cada curso. Para selecionar os programas pertinentes à pesquisa utilizei como critério termos-chaves expressos nas nomenclaturas das disciplinas, tais como: lazer, recreação, jogos, brinquedos e brincadeiras. Foi decidido, descartar as disciplinas optativas elegendando apenas aquelas obrigatórias. Esse recorte foi pensado em relação aos prazos de cumprimento do mestrado, uma vez que elencar todas as disciplinas (obrigatórias e optativas) acarretaria um grande volume de informações para análise que possivelmente não daria profundidade às interpretações.

Desta forma, 11 programas de disciplinas foram catalogados, possuindo as seguintes denominações e respectivas cargas-horárias semestrais: Na Universidade Azul - “Educação Física e lazer” (45 H/A); “Jogos, brinquedos e Brincadeiras” (45 H/A) e “Formação e atuação profissional em lazer” (45 H/A). Na Universidade Branca - “Jogos, brinquedos e brincadeiras” (45 H/A); “Fundamentos do lazer” (64 H/A), “Lazer e cultura” (64 H/A), “Lazer, exercício físico e saúde” (64 H/A) e “Educação para o lazer” (64 H/A). Na Universidade Verde - “Jogos” (45 H/A) e “Lazer e recreação” (45 H/A). Na Universidade Amarela - “Teoria e prática da Recreação e lazer” (80 H/A).

Novo contato foi feito com os coordenadores de curso solicitando entrevista com os respectivos professores das disciplinas elencadas na fase anterior de coleta. As entrevistas foram realizadas com 09 sujeitos (03 professores da Universidade Azul, 03 professores da Universidade Branca, 02 professores da Universidade Verde e 01 professor da Universidade Amarela). Um professor não participou da pesquisa por incompatibilidade de agenda. As entrevistas foram realizadas no período de janeiro a março de 2013 conforme disponibilidade dos sujeitos. A maioria concedeu sua fala nos próprios espaços de atuação, salvo uma que foi realizada na residência do voluntário e outra na sala do Oricolé (Laboratório de Pesquisa sobre formação e atuação profissional em Lazer) na EEEFTO/UFMG.

Minha expectativa foi permitir condições aos professores entrevistados discorrer sobre suas experiências, saberes e entendimentos a partir da esquematização de um roteiro de perguntas focalizado na relação temática: lazer, licenciatura, bacharelado, mercado de trabalho, formação profissional, currículo e Educação Física. Dessa forma, o informante teve a possibilidade de respostas espontâneas e livres. As questões do roteiro foram legitimadas após utilização de um pré-teste com um professor convidado e voluntário que não fazia parte do universo de amostragem da pesquisa.

As questões procuravam abranger: o contexto de atuação do professor universitário na Educação Física; os aspectos significativos de sua trajetória de formação para a área de estudos do lazer; seu envolvimento com a docência do ensino superior relacionada ao lazer; as características principais da formação em lazer para um licenciado e para um bacharel em Educação Física; a existência ou não de questionamentos sobre o mercado de trabalho e atuação profissional em lazer pelos alunos; as abordagens teóricas e metodológicas das disciplinas relacionadas ao lazer para a licenciatura e para o bacharelado em Educação Física e se existem diferenças; as percepções sobre os currículos construídos por suas instituições; a necessidade ou não de diferenciação dos programas das disciplinas para as modalidades. O roteiro da entrevista encontra-se descrito no anexo 2.

Desta maneira, foram selecionadas dez questões a priori e durante a coleta dos dados outras surgiram como necessidade circunstancial para ampliar o entendimento sobre o tema de cada questão feita. Antes do estabelecimento da entrevista, os professores receberam as devidas orientações sobre os objetivos da pesquisa e foi solicitada assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>4</sup>, conforme aprovação no Comitê de Ética e pesquisa da UFMG.

Utilizei para gravação das entrevistas um mini gravador digital e as transcrições foram realizadas de forma manual. A priori, transporte as falas em sua orientação bruta para forma escrita e em seguida retomei o documento realizando as devidas correções gramaticais mantendo termos pertinentes sem alterar os sentidos e significados estabelecidos pelos sujeitos. A organização das entrevistas em documento transcrito possibilitou um melhor preparo do trabalho de apreciação das informações, uma vez que permitiu que o conteúdo fosse examinado pela técnica de análise de conteúdo.

De acordo com Bardin (1997) a análise de conteúdo pretende estudar as características de uma mensagem através da comparação para receptores distintos, ou em situações

---

<sup>4</sup> Ver anexo 1.

diferentes com os mesmos receptores. Além disso, considera o contexto ou o significado de conceitos sociológicos e outros nas mensagens, bem como caracteriza a influência social das mesmas. Outro fator importante é o estudo das condições que induziram ou produziram a mensagem.

Apoiado em Bardin (2009) organizei a análise nas seguintes fases: pré-análise; exploração do material e tratamento/ interpretação dos resultados. Na pré-análise tomei como princípio o desenvolvimento das ações operacionais e sistemáticas sobre as ideias iniciais do contexto da documentação estabelecida: As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (2004); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) e as entrevistas transcritas. Formulei as hipóteses e os objetivos e ao fim desta primeira etapa construí os indicadores que fundamentaram a interpretação sequencial.

As Diretrizes Curriculares Nacionais foram utilizadas como referencial por tratarem das legislações específicas sobre um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que norteiam as instituições de ensino superior na organização curricular de seus cursos. No entanto não limitei as apreciações aos documentos escritos, uma vez que encontrei possibilidades de análise nas entrevistas concedidas, destinando esforços para interpretar as informações em quadros temáticos de análises, que abriram possibilidades categoriais para o estudo.

Passado para a fase de exploração do material, que de acordo com Bardin (2009, p.127) “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”, codifiquei e categorizei as informações das entrevistas de forma qualitativa. Em um primeiro momento organizei as informações dos discursos dos sujeitos procurando aprofundar o conteúdo das mensagens na expectativa de criar pontos de interseção e divergência com os documentos elencados na pré-análise.

Neste sentido procurei mapear os discursos dos sujeitos a partir das temáticas levantadas, criando as seguintes categorias de análise: Sujeitos da pesquisa; Temática do lazer nos programas das disciplinas; Abordagens metodológicas; Tensões curriculares e lazer. O julgamento categorial facilitou o exame dos elementos de análise em critérios de escolha e de delimitação orientados pela extensão de investigação do objeto central da pesquisa relacionando os temas que foram surgindo nos discursos dos sujeitos pesquisados aos demais documentos catalogados na fase de pré-análise.

No tratamento e interpretação dos resultados a expectativa foi alcançar pressupostos teóricos que contribuíssem com o ampliar das discussões sobre o lazer no campo curricular da

Educação Física marcado pelas relações de poder como artefato cultural. Pela complexidade das informações optei por recortes contextuais que permitissem aproximações fidedignas e possíveis com o objeto central deste estudo, tendo consciência de que haveria outras possibilidades de interpretação, mas devido ao tempo de fechamento do mestrado não foi possível explorá-los.

Neste sentido a matriz de interpretação apontou para o elemento subentendido das mensagens, no qual pude organizar os conhecimentos adquiridos relacionando-os com a realidade sociocultural, buscando perceber os sistemas de ideias, as intenções, os interesses e privilégios na construção e execução dos programas das disciplinas relacionadas ao lazer nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física pela voz dos sujeitos entrevistados.

Portanto, não foi objetivo deste estudo estabelecer uma análise documental dos programas escritos de cada disciplina. Utilizo os programas como suporte teórico para estabelecer as amarras, interlocuções e contrapontos para com as entrevistas. Elejo como análise a voz dos sujeitos entrevistados e suas implicações no contexto social da Educação Física e do lazer marcados pela diferenciação entre licenciatura e bacharelado.

Apresento as reflexões desta dissertação com a seguinte organização: Na introdução situo minha trajetória pessoal, às aproximações com o campo de estudos do Lazer, o entendimento acerca da problemática de investigação, os objetivos almejados e a justificativa para execução da pesquisa. No primeiro capítulo realizo um aprofundamento teórico, no qual são contextualizadas as teorias do currículo e suas interfaces com a Educação Física e os estudos do Lazer, principalmente na temática sobre formação profissional.

No segundo capítulo trago as entrevistas dos professores discutindo a construção de saberes no campo do Lazer, interpretando como suas formações para área interferem em seus entendimentos sobre seus programas de disciplinas, além disso, teço interpretações sobre as temáticas e conteúdos do lazer nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, bem como discuto o trato metodológico dado nestes programas. Por fim considero as tensões curriculares sobre o lazer na licenciatura e no bacharelado em Educação Física promovendo um diálogo frente à realidade vigente.

As considerações finais descrevem a compreensão geral sobre a pesquisa e discorre apontamentos a partir das análises realizadas na trajetória de interpretações sobre meu objeto de estudos, tecendo considerações para a área do lazer na Educação Física e possibilitando encaminhamentos para futuras pesquisas sobre currículo, formação profissional e docência no ensino superior.

## **2. OS ESTUDOS CURRICULARES E SUAS INTERFACES COM O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E DO LAZER**

É fundamental destacar que para alicerçar os conhecimentos aqui tratados busco compreensões sobre os estudos curriculares e suas interações com o campo da Educação Física e do lazer. Nas últimas três décadas a Educação Física vem passando por mudanças que legitimaram suas teorias, seus espaços de ação, suas metodologias, suas perspectivas de formação e atuação profissional. Essas mudanças, não aconteceram de forma estanque e pré-determinada, pelo contrário, os movimentos de renovação da área ocorreram por todo o país, atrelados às perspectivas de autonomia das universidades, das articulações do mercado de trabalho e da crescente preocupação dos indivíduos por melhoria da qualidade de vida associada ao lazer, esporte, saúde e atividade física.

O lazer neste contexto, também sofreu expressivas mudanças na produção de seus sentidos, significados, conceituações, abordagens e intervenções dentro e fora das universidades. Historicamente associado à Educação Física, a priori pelo viés da recreação e posteriormente pelas correntes sociológicas e antropológicas, se constitui, na atualidade, como área multidisciplinar. As discussões sobre o lazer não se restringem a um pensamento utilitarista de suas práticas. São lançados caminhos para enxergá-lo como artefato cultural e prática social contextualizada que possui um currículo próprio com incertezas, possibilidades e formas dos sujeitos encontrarem-se no mundo.

Os saberes produzidos, inventados e/ou legitimados sobre o lazer nos cursos de graduação em Educação Física podem se transformar em ferramenta de emancipação social para superação dos problemas existentes, ou de alienação dos indivíduos na conformidade e aceitação passiva de “verdades” cristalizadas em currículos que pretendem mascarar a realidade. Pouco tem sido discutido sobre a ênfase dada a tal processo, especialmente diante a diferenciação da área (licenciatura e bacharelado) da Educação Física através da formalização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 1/2002, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física – Resolução CNE/CES nº 7/2004.

É necessário analisar a lógica dos currículos dos cursos de Educação Física, demarcados por essa perspectiva de oferta das modalidades. Neste primeiro capítulo lanço questionamentos sobre a discussão conceitual que envolve os termos currículo, Educação Física e lazer. Na parte inicial levo em conta as teorias do currículo das tradicionais às pós-críticas, em seguida discuto a construção curricular da Educação Física no Brasil pelo viés da

formação profissional e finalizo este tópico analisando o lazer inserido historicamente nos processos de formação em Educação Física.

### **2.1. Currículo: Das teorias tradicionais às pós-críticas.**

Parto da epistemologia da palavra currículo, que de acordo com Hamilton (1992, p.10) surge da ideia de “pista de corrida” ou “circuito atlético” e suas similaridades com “ordem como sequência” e “ordem como estrutura”, ditadas pelo conjunto de práticas educativas tradicionais das escolas do século XV. Entendo como perspectivas iniciais de discussão as relações da palavra currículo como tentativa instantânea de controle estrutural dos processos educativos que tradicionalmente estiveram marcados na vida dos indivíduos ao longo da história.

Assim, muitas vezes, o currículo escolar é historicamente compreendido como uma sequência organizada, estruturada e interligada de disciplinas responsáveis pela formação de pessoas engajadas aos interesses da classe hegemônica. Paraíso (2006) afirma que no campo educacional o currículo, em determinados contextos, é formalizado apenas como ordenação e controle das atividades pedagógicas, estruturando e classificando essas atividades. Diversas correntes tratam a temática do currículo, seja nas perspectivas: tecnológica; progressista e/ou estruturalista, bem como em abordagens: críticas, pós-críticas e/ou culturais que contribuem para o aumento das discussões sobre as lógicas do poder, da identidade e do controle social.

Sistematicamente, as teorias sobre currículo datam do fim do século XIX e início do século XX, com origem nos Estados Unidos. De acordo com Moreira e Silva (2002) as primeiras tendências formalizadas, ditas tradicionais se distinguem em escolanovista, que valorizava os interesses dos alunos e a outra denominada “semente do tecnicismo”, que construiu cientificamente um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta, considerados “desejáveis”. É importante perceber que a sociedade norte-americana passava por um período de transformações políticas e econômicas que transversalmente modificavam a estrutura do pensamento nas escolas dentro da ordem vigente.

Assim, na medida em que os processos de transformação industrial envolviam os indivíduos no mundo do trabalho, as ações educacionais passaram a garantir uma formação voltada à funcionalidade do sistema, ou seja, ao considerarmos o remanejamento das regras originárias da demanda relacionada à produção industrial para a perspectiva educacional, evidenciamos a produção no campo educacional, de ações semelhantes às do mundo do trabalho. De acordo com Santomé (1998) ao analisarmos as estruturas assumidas pelas escolas



neste período, tais como: I. Tendência à hierarquização; II. Surgimento da divisão de funções; III. Crescente atomização de tarefas; IV. Ênfase no conhecimento científico como verdade absoluta; V. Formulação de um currículo composto por disciplinas estanques; perceberemos tais similaridades.

Na década de 60, eram frequentes as metáforas e comparações da escola com as fábricas, sobretudo entre aqueles que apoiavam modelos positivistas e tecnológicos de organização e administração escolar. A linguagem, conceitos e práticas normalmente utilizados na indústria, como "direção por objetivos", "*management científico*", "taxionomias de objetivos operacionais", etc., passam a ser habituais nos tratados de pedagogia e nos programas das Escolas de Magistério e Faculdades de Ciências da Educação. Esta nova linguagem incorpora os valores e pressuposições do mundo empresarial do capitalismo (SANTOMÉ, 1998, p.18).

Sendo assim, o currículo passou a ser abordado como um aparelho tecnológico de produção. Esta faceta do currículo sugere que os benefícios da aprendizagem sejam demonstrados em condutas específicas determinadas operacionalmente, com verbos convenientes, ajustados aos propósitos que se almejam impetrar com a prática pedagógica. Um processo de mecanização dos pensamentos e das ações humanas atreladas ao controle hegemônico da classe dominante da época.

A institucionalização do ensino para as massas surge como expoente funcional, bem como, a busca por respostas fundamentais desse processo de dominação social, voltado prioritariamente para o crescimento econômico do setor industrial. Desta forma, as articulações curriculares das escolas técnicas direcionavam os indivíduos às “competências” de aceitação, ajuste e adaptação. Silva (2009) lembra que John Franklin Bobbitt, adepto a esta tradição curricular, publicou em 1918 a obra intitulada *The Curriculum*, organizando seu pensamento na seguinte lógica:

O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. As repostas de Bobbitt eram claramente conservadoras, embora sua intervenção buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Bobbitt propunha que a escola funcionasse da forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendiam obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. (...) o modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia (SILVA, 2009, p.23-24).

Este esquema de pensamento de Bobbitt esteve ancorado nos princípios da administração científica propostos por Taylor<sup>5</sup> e sua orientação se transformou em uma das vertentes dominantes da educação estadunidense no restante do século XX. Em 1949, Ralph Tyler, contaminado pelas ideias de Bobbitt, publica um estudo que definiria o campo curricular em torno da organização e desenvolvimento, essencialmente na lógica técnica, propondo quatro questões básicas: “I. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? II. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos? III. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? IV. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” (SILVA, 2009, p.25).

Assim, Tyler amplia o modelo de Bobbitt, incluindo traços dos estudos sobre psicologia e sobre disciplinas de cunho acadêmico, porém continua respaldado na definição de objetivos estabelecendo a imposição de um modelo de currículo comportamentalista. Contudo, para além das ideias de Bobbitt e Tyler, as teorias tradicionais apresentam um cunho humanista de vertentes consideradas mais progressistas, como o modelo de Jonh Dewey. Esta outra premissa baseia-se na ideia conservadora de cultura, significando tal termo de forma fixa, estável e herdada.

De acordo com Teitelbaum e Apple (2001) o currículo estabelecido por Jonh Dewey criticou as escolas públicas estadunidenses por silenciarem e ignorarem os interesses e as experiências dos alunos, utilizando uma linguagem artificial. Dewey acreditava em uma educação através da experiência dos alunos, mobilizando a racionalização da aprendizagem para além da imposição: Professor/Aluno. Contudo sua teoria, através da crença de que a chave do desenvolvimento intelectual e do progresso social era a escolarização, restringia-se a uma naturalização moral e social da escola.

Desta forma, Dewey apresenta a ideia do conhecimento como um acontecimento, apenas como ciência, além de uma compreensão baseada em uma perspectiva conservadora da função social e cultural da educação, ou seja, não há avanços sobre perspectivas de emancipação dos sujeitos de forma real e/ou integral. Apenas o interesse em manter um sistema com antigas amarras sociais que legitimavam a escola como propriedade constituinte da formação de pessoas conforme os interesses dos governantes.

---

<sup>5</sup>Frederick Winslow Taylor formou-se em engenharia mecânica. É considerado o "Pai da Administração Científica" por indicar a utilização de métodos científicos cartesianos na administração de empresas. Seu foco era a eficiência e eficácia operacional na administração industrial através de uma orientação cartesiana extrema. Seu controle inflexível, mecanicista, elevou o desempenho das indústrias em que atuou, todavia, igualmente gerou demissões, insatisfação e estresse para seus subordinados e sindicalistas (TAYLOR, 1990).

Entendo que o projeto de Dewey, apesar de inovador para a época, esteve marcado por uma visão restrita no que tange a compreensão sobre cultura, pois, ao determinar o âmbito escolar como única porta de conhecimento humano, não pensou toda a potencialidade de desenvolvimento intelectual nas artes, no lazer, nos esportes, nas festas, nas relações com a natureza e em toda forma de interação social fora os muros da escola que permite aos sujeitos educar-se pela sensibilidade, experiências e vivências de forma mais prazerosa.

No final da década de 1960 surgiram discussões contrárias ao modelo tecnicista que foi criticado sobre sua forma de controle e ideologia discriminatória. De acordo com Silva (2009, p.30) é a partir daí que surgem as teorias críticas do currículo que “desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais”. Sua intenção “não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” e assim efetivamente desconsidera a reprodução, a aceitação, o ajuste e a adaptação social.

Autores como Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, Basin Bernstein, Willian Pinar, Michael Apple, Henry Giroux, em diferentes contextos sociais, já desenvolviam ideias tanto no cerne da teoria educacional crítica mais geral quanto da teoria crítica sobre o currículo. Indubitavelmente os diálogos produzidos por estes indivíduos, apesar das frequentes análises sobre um suposto determinismo econômico, inovaram o campo curricular ecoando até a atualidade interpretações e partilhas sobre a construção dos símbolos, significados e usos do currículo para as múltiplas características que o comporta.

Os processos de convencimento, adaptação e repressão da hegemonia dominante estão atrelados às lógicas da construção curricular pelo uso do poder. Neste sentido, Silva (2009, p.48) argumenta que a questão básica é a da conexão entre, de um lado, “a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos e, de outro, a produção distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo”.

Apple (2006) descreve o currículo como um mecanismo de controle social sendo um dos primeiros autores a politizar as relações educacionais e culturais. O autor afirma que currículo não é campo de neutralidade, de inocência ou desinteresse, e que para entendermos as peculiaridades da escolha de determinados conteúdos por parte da escola é importante refletir sobre os valores sociais contidos na organização do currículo. Esses valores são determinados por organismos econômicos e políticos que colaboram para as desigualdades sociais.

Sendo assim, tais práticas “estão ligadas a estruturas econômicas, sociais e ideologias que se encontram fora dos prédios escolares” (APPLE, 2006, p.105), por isso, precisamos considerar todo o contexto externo à escola que intervém em seu cotidiano, suas decisões e indiscutivelmente seus currículos. Silva (2009, p.46) esclarece que “o conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”.

Para além desta lógica de reprodução social e cultural, surge nas ideias de Henry Giroux a perspectiva crítica de um currículo de resistência, ou seja, a preocupação em superar o pessimismo e a imobilidade das teorias anteriores, propondo à oposição, a rebelião e a subversão embasadas em:

Uma teoria de resistência ao desenvolvimento de uma pedagogia radical porque indica às práticas sociais nas escolas, que são organizadas em torno de princípios hegemônicos e da mistura de práticas acomodativas e resistentes que os acompanham. (...) aponta para o currículo hegemônico e seus corpos hierarquicamente organizados de conhecimento, particularmente a maneira pela qual o conhecimento da classe trabalhadora é marginalizado (GIROUX, 1986, p.154).

De acordo com Silva (2009, p.51) Giroux “ataca a racionalidade técnica e utilitária, bem como o positivismo das perspectivas dominantes sobre o currículo” utilizando conceitos das teorias da Escola de Frankfurt, de autores como: Adorno, Marcuse e Horkheimer. Assim, os entendimentos sobre a dinâmica cultural são legitimados e a crítica à racionalidade técnica<sup>6</sup> é confrontada.

Giroux (1986) entende currículo como campo de libertação e emancipação dos sujeitos e seus estudos caminham para tendências de um pensamento baseado não apenas na lógica do Capital, mas também, relacionados às perspectivas culturais. Os atos de formalização curricular devem atentar não apenas aos interesses hegemônicos, pelo contrário, politicamente os sujeitos se tornam autônomos e independentes quando participam dos processos de criação, execução e avaliação curricular sendo respeitadas suas opiniões pertinentes as reivindicações, reflexões e debates políticos de suas necessidades imediatas. As relações de poder começam a ter novo sentido pela reflexão dos subjugados ao promover uma educação transformadora, que dê voz aos sujeitos para ativa participação social.

---

<sup>6</sup> Schön (2000) argumenta que a racionalidade técnica objetiva resolver os problemas da prática por meio da aplicação de teorias geradas pela investigação acadêmica, todavia tal processo pode apresentar-se de forma inadequada quando os professores vivem situações de confusão e de incerteza no desempenho de suas atividades. Na razão técnica existe a ideia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção dos meios técnicos.

Desta forma, Giroux (1995, p.144) vem colaborar com estudos que vislumbram uma perspectiva de pedagogia que compreenda a existência de aprendizagem para além dos muros da escola em que o conhecimento é edificado nos diferentes espaços sociais onde perpassa a “possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades”. Através de Giroux (1995) devemos atentar para a existência de “pedagogias” que traduzem determinados mecanismos de transmissão do saber, algumas em via de padronização e outras de oposição.

As perspectivas de “pedagogia padronizada” são aquelas "que codificam experiências e moldam a produção de significados de forma predizível e convencional e, ao fazê-lo naturalizam o significado e as estruturas sociais" (GIROUX, 1995). Em outra instância as "pedagogias de oposição" lutam contra essa produção formalizada de significado apresentando novas vias de comunicação, novos códigos de experiência e novos aspectos de recepção que apontam a conexão política entre imagens, seus meios de produção e recepção, e as práticas culturais que as legitimam (p.144).

Neste processo, Silva (2009) afirma que as teorias pós-críticas sobre o currículo, emergem da observação histórica de que a construção curricular por séculos esteve atrelada a um perfil de sociedade masculina, branca, heterossexual e européia; cujas intenções, os olhares, as obras, os estudos e as doutrinas foram estigmatizados como verdades absolutas. Os grupos culturais subordinados como as mulheres, os negros, os homossexuais travam críticas ao modelo tradicional de currículo, incorporado pela cultura socialmente dominante e tendem a avançar nas discussões curriculares superando a ideia de classes e tomando como investigação a compreensão do “para quem” se constrói o currículo: formação de identidades e subjetividades.

O currículo, então, passa a simbolizar discursos e representações das incertezas mobilizando questões sobre gênero, raça, etnia, sexualidade, desigualdades. Paraíso (2006) afirma que:

Constituímo-nos como sujeitos em processos heterogêneos, em diferentes instâncias e de modos conflituosos. Em diferentes práticas aprendemos e reaprendemos que existem modos considerados “adequados” de ser, viver e fazer que são diferenciados por relações de poder relativas à classe, idade, raça, gênero etc, e que mudam ao longo do tempo, de um contexto para outro, de uma cultura para outra e dependendo das relações de poder em jogo (p.01).

Ajuizado tal contexto, reflito sobre a necessidade do debate curricular fundamentado nos Estudos Culturais. Silva (2009) atenta que na Inglaterra esta vertente despontou para aprofundar e enriquecer a polêmica em torno do “direito à diferença” e suas implicações para a construção de um currículo no qual as vozes dos grupos oprimidos se representassem e se

confrontassem através da crítica a um modelo de sociedade burguesa e elitista, que restringia a produção e acesso dos bens culturais a um grupo privilegiado de pessoas.

Danon (2008) esclarece que os Estudos Culturais, como campo teórico de discussões surgiu em meados da década de 1950. Suas principais discussões ocorreram no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra, partindo do questionamento sobre a compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica. Os autores que se destacam nesse debate são Stuart Hall, Raymond Willians, E.P. Thompson e Richard Hoggart, esses discutiram as mudanças históricas na indústria, na democracia, nas classes sociais, nas artes, concentrando tais questões no debate sobre a cultura. Neste sentido, tal teoria atenta para os sentidos e significados na utilização do termo cultura propondo:

A discussão sobre as diferentes culturas, formadoras das sociedades diversas que compõem o mundo. Essa proposta se opõe às hierarquias que sempre marcaram o encontro de grupos diversos. Normalmente, os detentores de um poder classificado como mais universal passaram a atribuir a si mesmos uma alta cultura, enquanto os grupos de menor prestígio teriam uma baixa cultura (DANON, 2008, p.14).

Thompson (1998) demarca essa especificidade, alertando sobre uma possível ingenuidade ao atribuirmos significações e conceitos a palavra cultura de forma superficial. O autor afirma que “na verdade o próprio termo ‘cultura’, com sua invocação confortável de um consenso, pode distrair nossa atenção das contradições sociais e culturais, das fraturas e oposições existentes dentro do conjunto” (p.17). A cultura é um conjunto de diferentes recursos, coexistindo “na troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos” (p.17).

Este espaço é marcado pelas lutas de classes coexistindo nas relações entre produção, reprodução, circulação e dominação cultural e não apenas pelas imposições. Por essa premissa, cultura deve ser pensada como um campo de disputas, confrontos, dissensões e contradições: inclusive no terreno popular. O conceito esvaziado torna-se generalização universal, só tendo algum significado quando inserido num contexto histórico específico. Por esse motivo, Thompson (1998) esclarece que cultura é um termo emaranhado no qual reúne diversas atividades e atributos em um só feixe, expressando os sistemas de poder, as relações de propriedade, as instituições religiosas e não atentar para esses fatores produz uma visão pouco aprofundada do fenômeno e torna a análise superficial.

Neste sentido, os estudos culturais “permitem-nos conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade” (SILVA, 2009, p.134). A reflexão corrobora com a dinâmica de mudança do *status quo* vigente, que socialmente, valoriza

determinadas teorias em detrimento a outras, ou seja, um currículo como campo de relações de poder não procede à neutralidade, a desinteresse. Pelo contrário é espaço cultural das relações humanas latentes no processo de regulação social dos atores envolvidos, direta ou indiretamente, em sua formalização e prática. Desta forma, é importante entender que:

O currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro (SILVA, 2009, p.135).

Por tais motivos, utilizamos uma linguagem pós-crítica sobre o currículo, que de acordo com Paraíso (2005, p.70) “recebe influência dos estudos pós-estruturalistas, pós-modernistas, feministas, multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos, da teoria *queer* etc”. De acordo com Silva (2009) o pós-estruturalismo é uma categoria ambígua e indefinida que limita sua teorização sobre a linguagem e o processo de significação, tendo como principais autores, Foucault e Derrida. O pós-modernismo é um movimento intelectual que demarca uma época histórica que questiona, principalmente, os pressupostos do pensamento social e político iluminista.

A teoria pós-colonialista, por sua vez, “tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial européia, tal como se configura no presente momento” (SILVA, 2009, p.125). As teorias feministas, étnicas, ecológicas, *queer* recorrem ao efeito da radicalização de questionamentos a um currículo fixo, imutável, preconceituoso que historicamente deixam de lado discussões importantes no que tange as relações de gênero, identidade, sexualidade, raça e poder. O poder entendido na essência da descentralização, desconfiando de quaisquer ações que restrinjam o conhecimento a uma análise meramente econômica.

Já o pensamento multiculturalista, de acordo com Brandim e Silva (2008), emerge em território estadunidense em defesa das lutas dos grupos culturais negros e outras “minorias” com abordagem curricular contrária a toda forma de preconceito e discriminação no espaço escolar. Materializou-se como uma ação política fundamentada no conceito da diversidade cultural, na qual, a intenção prioritária esta na prática de estudos sobre a identidade cultural

como uma demanda política. Sua proposta alvo recai na diversidade e na deliberação de propostas políticas que contrastam as opiniões essenciais do conhecimento marxista<sup>7</sup>.

Constituiu-se como um campo de politização das vertentes curriculares transferindo para o terreno político contextos de compreensão sobre a diversidade cultural que ficou restrita a antropologia. De acordo com Isayama (2002) as análises apresentadas pelo multiculturalismo e suas teorizações podem ser de extrema relevância para os estudos sobre currículo e para a produção do conhecimento na escola, pois discutem a transformação das posições de poder no interior das instituições e na sociedade como um todo. Claro que de forma contextualizada e não neutra na coexistência entre dominados e dominantes no jogo da construção curricular.

Desta forma, o entendimento sobre o teor ambíguo do multiculturalismo é latente, pois, de acordo com Silva (2009), se por um lado pretende tornar legítimas as reivindicações dos grupos dominados, por outro pode apenas reduzir as discussões à dinâmica de classes sobre igualdade no acesso ao currículo dominante, não legitimando as ações emergenciais de emancipação crítica dos sujeitos. Dar acesso é diferente de construir coletivamente um currículo que entenda as necessidades culturais dos diferentes grupos sociais, ou seja, existem mecanismos de manipulação que ao “politizar” um currículo comum, perpetuam e mascaram sua dominação nas esferas econômica, social, política e cultural.

Assim, concordo com Isayama (2002) que o multiculturalismo não pode ser concebido somente como a coexistência de culturas diversas; necessita analisar, especialmente, as relações de poder viventes em suas conexões sociais. Portanto, um multiculturalismo crítico “não deve propor um fechamento cultural, mas sim pontos de contato entre as culturas, capacidades de tradução entre elas, identidades de fronteira; no entanto, a ênfase é a identificação e a transformação das relações de poder existentes entre as diferentes culturas” (p.30).

Desta forma, projeto meus esforços para o entendimento das lutas curriculares que reivindiquem o respeito à diversidade do pensamento. Macedo (2006) defende que currículo precisa ser refletido como espaço-tempo de negociação cultural para que consigamos lidar com a diferença, principalmente no que tange sua contextualização escolar. Neste sentido, recuperar seu potencial político rumo aos estudos sobre cultura é tarefa imediata, pois, não se trata apenas de formular teorias e práticas inovadoras e sim promover esforços para que

---

<sup>7</sup>De acordo com Bobbio (1998) entende-se por Marxismo o conjunto das ideias, dos conceitos, das teses, das teorias, das propostas de metodologia científica e de estratégia política e, em geral, a concepção do mundo, da vida social e política, consideradas como um corpo homogêneo de proposições até constituir uma verdadeira e autêntica "doutrina", que se podem deduzir das obras de Karl Marx e de Friedrich Engels.



constantemente as fundamentações estejam respaldadas no dinamismo das transformações sociais negociadas através de um olhar coerente a cerca das diferenças, contradições e disputas na contemporaneidade.

Assim, Paraíso (2005) afirma que as teorias pós-críticas do currículo realizam passagens, transgressões, modificações no que é de destaque e quebras em relação ao currículo-crítico. “Suas produções e invenções têm pensado currículo que apontam para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos, e a diferença” (p.70). Ele é aberto, dinâmico e inconstante. Está extremamente ligado à vida dos sujeitos, é uma invenção social, portanto não pode ser considerado como uma prática privilegiada dos grupos dominantes, mas sim como ferramenta de participação social engajada.

Acredito que como prática social, o currículo necessita ser alicerçado por mediações e não por processos de dominação explícita. Isayama (2002) lembra que “no currículo se confrontam diferentes culturas e linguagens. Professores, alunos e administradores, frequentemente, divergem a respeito das experiências e práticas que devem ser escolhidas e valorizadas” (p.27). Esses conflitos fazem parte do contexto da produção curricular mostrando sua complexidade nas relações e usos do poder, do conhecimento, do controle, dos artifícios de dominação e subversão, além da subjetividade impregnada nas condutas, valores e interesses dos atores sociais envolvidos.

Nesta lógica, entendo currículo como “uma prática cultural”; “um texto cultural com representações interessadas”, ou ainda, “uma prática de significação” e “uma prática produtiva”, evidentemente, alinhavadas com as relações de poder e conduta impregnadas no montante de sua formulação (PARAISO, 2010, p.28). Devem ser observadas suas lógicas de controle e subversão, reprodução e produção, educação e escolarização encenadas por seus intérpretes. No ambiente escolar, este jogo de interesses e articulações compõe-se como campo de disputa intelectual e territorial imprimindo nos sujeitos marcas, mitos, tendências e processos que podem libertar ou aprisionar experiências e ações.

O currículo escolar – como espaço que corporifica relações sociais, formas de conhecimento, de saber-poder e como território de composições e experimentações; território em que jogamos parte significativa dos jogos de nossas vidas – está centralmente envolvido na produção de sujeitos e na condução da vida. Por isso a sua força: ele é produzido e produtor, é segmento e fuga, é história e geografia, é o que fazemos com ele e nele, é o que ele nos faz (PARAÍSO, 2006, p.03).

De acordo com Paraíso (2010, p.32) “todo projeto conservador tenta fechar o processo de significação para que seus significados se tornem discursos verdadeiros”. É possível buscar

um entendimento oposto, que articule a produção dos significados para outros sentidos, por isso, a construção curricular sempre será campo de batalha, de interesses, de valores, de poderes. A intenção é que este campo com subjetividades e identidades seja mediado pelos questionamentos e críticas das pessoas, forças e objetos que se encontram, conquistam, experimentam, produzem e revitalizam a vida em sociedade.

Assim, concordo com Isayama (2002) ao ponderar sobre a importância do currículo como um fenômeno não ingênuo e não neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. É um organismo com inúmeras tomadas de partido ativamente contextualizadas na formulação de suas propostas. Enxergá-lo por um viés de naturalização e/ou inocência é perigoso, uma vez que, provém de construções, muitas vezes, maliciosas que podem movimentar o poder apenas a favor de seus interesses.

Souza (2010) afirma que uma das razões para isso pode ser as produções curriculares distanciadas das questões culturais e cotidianas.

Como pode a escola assegurar aos cidadãos uma visão pluralista, com sensibilidade para com as diferenças sem discriminações, uma ruptura com ideias cristalizadas, sem cair na “guetização” e esvaziamento de conteúdos os quais os currículos têm que rever para liberar esforços em direção ao entendimento humano? (SOUZA, 2010, p.42).

Isso é uma tarefa difícil e emergencial. A globalização avança e o dinamismo tecnológico nos projeta para um conhecimento universal e é neste sentido que o termo cultura deve ser considerado como um dos aspectos fundamentais para o entendimento das sociedades contemporâneas. É importante destacar o pensamento de Santos (2007) ao lembrar que “apenas levantar questões sobre questões postas não tem ajudado a pensar a contingência e as dificuldades de se tornar humano em um mundo que, cada vez menos, crê na possibilidade de justiça” (p.305), ou seja, as vertentes pós-críticas sobre currículo não podem apenas sinalizar medidas em discursos acadêmicos fechados, que em alguns casos não arquitetam estranhamentos que dirijam a novas análises sobre demandas naturalizadas pelo senso comum na educação.

Penso sobre uma prática curricular que possibilite aos sujeitos raciocinar sobre as diferenças na forma e no conteúdo, produzidos pelos currículos escolares. Santos (2007) lembra que “é preciso examinar com cautela as ideias que circulam nesse campo, pois algumas delas parecem estar se alinhando à arquitetura dessa sociedade de consumo, em que a valorização do efêmero, do instantâneo, do que causa prazer mediato, reproduz a exclusão

social de forma insidiosa e brutal” (p.306). Sendo assim é importante não perder de vista as ideias de Moreira e Candau (2007), quando afirma que:

O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (p.28).

O que venho atentar até aqui é a observação da tensão em nosso cotidiano quando pensamos nos currículos da Educação Física no Brasil. Como entender a educação profissional em Educação Física perante sua divisão entre licenciatura e bacharelado, garantindo, ao mesmo tempo, desempenho técnico e instrumental e engajamento sociopolítico? Devemos pensar em abrir mão das perspectivas reflexivas, das práticas lúdicas introduzidas nos currículos? Temos que retomar a um currículo meramente disciplinar? Como entender as disciplinas dos currículos da Educação Física de forma integrada, nas perspectivas de projetos, de negociação, da interdisciplinaridade e das múltiplas relações com a saúde, a educação, o lazer, os esportes, a cultura?

Neste sentido podemos entender que o Lazer e a Educação Física, ao se entrecruzarem historicamente nos currículos acadêmicos, carregam consigo múltiplos sentidos e relações que devem ser pensados e analisados pelas lógicas e significados colocados na práxis do conhecimento. O teor de suas propostas de formação pode influenciar socialmente os indivíduos, fazendo-os agir em suas práticas, respaldados ou munidos de determinadas ferramentas intelectuais a favor ou contra as demandas de mercado “colocadas” a seu discernimento.

## **2.2. Entre licenciatura e bacharelado: Educação Física, Lazer e formação profissional no Brasil**

A Educação Física é uma das áreas possíveis de atuação no âmbito do lazer e está diretamente influenciada por processos de formação profissional em duas modalidades de ensino: a licenciatura e o bacharelado. Esta realidade de exercício profissional necessita ser analisada perante os inúmeros limites conceituais marcados em sua trajetória. As possibilidades de intervenção para o profissional de Educação Física em clubes, hotéis,

acampamentos, empresas, academias, ONGs, escolas, institutos de educação, entre outros, estão diretamente alicerçados ao tipo de formação recebida.

De acordo com Werneck (2003) a Educação Física é uma área que possibilita o envolvimento de profissionais no desenvolvimento de projetos multidisciplinares sobre o lazer, marcados obviamente, pelos procedimentos, atitudes e conceitos advindos de formação específica, ora dos legados da licenciatura ora do bacharelado. Para tal afirmação, remontaremos a criação e o desenvolvimento dos currículos em Educação Física no Brasil que, segundo Silva e Campos (2010), surgiram no meio civil na década de 1930 durante o governo de Getúlio Vargas.

De acordo com Isayama (2002) em 1939 consolida-se a primeira experiência de graduação em Educação Física no Brasil para civis, ofertada pela Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD) na Universidade do Brasil situada no Rio de Janeiro, a partir do Decreto Lei nº 1212 de 1939. Esse curso se tornou modelo para todo o país oferecendo uma formação curta (dois anos) alicerçada nos modelos de aprimoramento da raça e fortalecimento do Estado. A formação estava voltada para a técnica desportiva e os aspectos médicos, militares e higienistas exigidos pela lógica social da época.

Melo (2003a) destaca que as preocupações com a “recreação” faziam parte do contexto de formação profissional na ENEFD, originalmente pensada para atuação do professor de Educação Física no primeiro segmento escolar e também nos centros de recreio que começavam a tomar espaço no desenho urbano das grandes cidades brasileiras. Importante destacar que tais atividades recreativas possuíam teor funcionalista<sup>8</sup>, pois, pretendiam atenuar as injustiças sociais através da aplicação de jogos, danças, brincadeiras, músicas, atividades sociais, mascarando o problema e não superando-o definitivamente.

Segundo Silva e Campos (2010) nas primeiras décadas do século XX a Educação Física dentro das escolas, denominada: *gymnastica era* ensinada com o intuito de instaurar e legitimar um novo estilo de vida atlético, disciplinado e saudável, com separação de gênero, onde as representações sociais estavam caracterizadas pela dominação ideológica vinculada a uma sociedade masculina, discriminatória e moralista. Portanto, a representação social que se esperava para os homens era a de desenvolvimento da força física e dos aspectos de liderança e para as mulheres a docilidade e maternidade.

---

<sup>8</sup> De acordo com Marcelino (1996) a visão funcionalista do lazer é reacionária e conservadora, busca a paz social, a manutenção da ordem, o controle social. Esta se divide em: romântica, utilitarista, moralista e compensatória. Refere-se à ação do ato de recrear do ponto de vista da função, ressalta a funcionalidade de cada contexto que tem como pressuposto a adaptação do homem ao sistema. Como toda classificação, não deve ser levada ao “pé da letra”, mas sim pensada no contexto do lazer na sociedade como um todo.

Essa constatação nos mostra como os currículos em Educação Física no Brasil evoluíram arraigados aos pressupostos das classes dominantes, verticalmente enquadrados nas lógicas do capital e do discurso hegemônico que valorizava a ideologia da higienização e da perspectiva militar que pretendiam padronizar os corpos e ditar o controle moral sob as ações dos indivíduos, os moldando socialmente para o trabalho dito “digno” e para “horas de lazer” ditas “saudáveis”.

Foi no Estado Novo, que a tendência militar sobre a área da Educação Física atingiu seu ápice. Castro (1997) afirma que com a promulgação da Constituição em 10/11/1937, tornaram-se obrigatórios, pela primeira vez na história constitucional do país, os exercícios físicos em todos os estabelecimentos de ensino. O “adestramento físico” era mencionado como forma de preparar a juventude para “o cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação” (p.11).

Essa tendência institucionalizava os corpos de forma utilitarista, assim, creditava-se que a falta de cuidados com sua própria saúde seria uma transgressão ou perversidade física. Segundo Marinho (1943) a pessoa que agisse dessa forma, estaria cometendo um pecado que não só a atingiria diretamente, mas também toda a sociedade. Para contaminar e mistificar os indivíduos nesta lógica era utilizado nas aulas de Educação Física, o método de ginástica francesa que ditava os cuidados fisiológicos e anatômicos das atividades preocupados com o cuidar do corpo e o retardar da fadiga na expectativa de os indivíduos deixarem-se levar pela lógica do trabalho.

De acordo com Souza Neto et al. (2004) entre 1945 e 1968, a formação do professor ganhou zelo especial, o que se pode observar de maneira clara na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/61. A duração do curso de formação do professor passou de dois anos para três anos e as preocupações com uma formação pedagógica, ainda que tímida, apareciam entre as exigências curriculares da época.

Até então, a formação do professor de educação física ocorria de forma totalmente independente dos cursos de licenciatura para as demais áreas do conhecimento (matemática, geografia, história etc.). Dos professores dessas outras matérias do ensino de 1º e 2º grau era exigido o curso de didática (1939) e para a formação do licenciado na educação física não se exigia esse curso. Porém, em função dessa LDB, o Conselho Federal Educação (CFE) vai apresentar os pareceres n. 292/62 e n. 627/69, visando estabelecer os currículos mínimos dos cursos de licenciatura sublinhando que “o que ensinar” preexiste ao “como ensinar” e estabelecer um núcleo de matérias pedagógicas (SOUZA NETO et al, 2004, p.119).

Ao final dos anos de 1960, com a internacionalização do mercado, o advento do esporte como um fenômeno de massas e a perpetuação do governo militar no país foi

realizada a Reforma Universitária de 1968 propondo um modelo de universidade científica e pós-graduação, na qual são propostos novos currículos (SOUZA NETO et al, 2004).

Desta forma, em 1969 foi estabelecido um currículo mínimo que dava “ao profissional formado o título de ‘Licenciado em Educação Física’. Além disso, era possível obter o título de ‘Técnico Desportivo’, desde que fossem cursadas mais duas disciplinas da área esportiva” (ISAYAMA, 2002, p.31). Segundo Silva e Campos (2010) este período marcou a Educação Física pela esportivização de suas práticas e tal modelo de conduta esportiva estava intrinsecamente relacionado aos investimentos nas ações nacionalistas de integração e segurança da pátria, promovidas pelo governo militar durante toda a década de 1970.

Neste sentido, os impactos para o ambiente escolar, em grande parte ocorreram de forma unilateral, de cima para baixo dentro das especificidades hegemônicas do poder militar da época. Assim sendo, o ensino do esporte nas aulas de Educação Física travestira-o como finalidade, não como meio. A aprendizagem reduziu-se às técnicas esportivas e à incorporação de suas normas.

De acordo com Dantas Junior (2008) a escola não discutia o esporte, nem recriava ou desenvolvia valores construídos no coletivo. Na maioria dos casos, era articulado um ensino na seleção dos melhores, no rendimento, na competição, na comparação de resultados, na regulamentação rígida, no sucesso como sinônimo de vitória no esporte e na racionalização de meios e técnicas.

Várias críticas foram levantadas a respeito da construção e apropriação dos conhecimentos na formatação das propostas vinculadas às Diretrizes de 1969. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (2004) foram realizados

estudos e fóruns específicos sobre o tema que reuniram parcela da comunidade acadêmica da Educação Física no Rio de Janeiro (1979), em Florianópolis (1981), em Curitiba (1982) e em São Paulo (1984), culminando em um anteprojeto encaminhado ao então Conselho Federal de Educação, propondo a superação da concepção de currículo mínimo (p.02).

Um novo currículo era exigido, no qual, permitisse maior liberdade e autonomia para que as Instituições de Ensino Superior criassem suas propostas de acordo com a realidade, interesses e necessidades da comunidade, atentando para os diálogos entre discentes e/ou docentes envolvidos na problemática da centralização do ensino. Isto implicou em novas formas de desenvolvimento para o campo de estudos da Educação Física na expectativa de democratizar e universalizar as propostas acadêmicas em todo o Brasil.

Segundo as DCN (2004) este processo de debates e de proposições culminou com a aprovação do Parecer nº 215/87 e da Resolução no 03/87, que normatizaram a reestruturação dos cursos de graduação Plena em Educação Física. Nesta lógica novas características, mínimos de duração e procedimentos foram elencados como forma de organizar os conteúdos em campos de conhecimentos e, além disso, surge outro tipo de formação: o bacharelado. De acordo com Betti (1996) esse modelo curricular caracteriza-se como técnico-científico valorizando as disciplinas teóricas (gerais e aplicadas), assim como as disciplinas das Ciências Humanas e da Filosofia.

A Educação Física, como área do conhecimento ou ciência, passa a ser entendida como responsável pela produção de conhecimentos científicos sobre o movimento humano em suas dimensões: biológica, psicológica, sociológica, pedagógica, técnica, entre outras. Betti (1996) afirma que na expectativa de atender ao mercado de trabalho, os currículos de Licenciatura em Educação Física, baseados neste modelo, sofreram um "inchaço", provocado pela incorporação de conteúdos ligados às novas áreas de atuação (musculação, ginástica aeróbica, educação física adaptada).

De acordo com Kunz (1998) tal procedimento era validado com a justificativa de que o Profissional da Educação Física necessitava ser preparado para atuar em todos os campos para além do campo escolar, havendo constantes debates sobre a formação em licenciatura não preparar adequadamente os indivíduos diante das inúmeras áreas de atuação que surgiram. Mesmo assim, poucos cursos de Educação Física, na modalidade bacharelado, foram criados e as instituições de ensino da época estabeleceram cursos “singulares” de licenciatura, nos quais os discentes adquiriam uma formação integral, que lhes dava vantagem legal de atuarem tanto dentro quanto fora da escola.

O Art. 2º da Resolução no 03/87 estabelecia que os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física passariam a ser elaborados pelas instituições de ensino superior, possibilitando a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas, que permitiriam “uma atuação nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários, condomínios etc.)”; garantidas através de uma formação geral (humanística e técnica) e de aprofundamento de conhecimentos (estabelecidos pelas próprias IES em conformidade com sua realidade local).

Segundo Isayama (2002), esta situação criou interpretações do tipo “licenciado é o profissional qualificado para atuar no âmbito da Educação Física formal enquanto que o bacharel deve ser qualificado para intervir no campo não escolar” (p.36). Nesta lógica, a maioria das IES adotou uma postura de oferta “dois em um” formando os profissionais ao

final do curso nas duas modalidades. Todos os profissionais formados pelos currículos baseados na resolução de 1987 podiam atuar em qualquer área da Educação Física habilitados por uma formação de professores que ficou caracterizada como modelo 3+1 (Parecer CNE/CP nº 009/2001).

De 1995 a 1997 ocorreram diversos reordenamentos legais que desencadearam um vasto processo de reestruturação da concepção e organização curricular dos cursos superiores, entre eles a Lei nº 9131/95 - Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto, para os cursos de graduação e a Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com esta nova perspectiva surge o Parecer CNE/CES nº 776/97 que enfatiza a necessidade de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação no Brasil possibilitando melhores condições de exercício profissional.

A elaboração de tais Diretrizes ficou a cargo das Comissões de Especialistas vinculadas a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC). A comissão de Especialista em Educação Física (COESP-EF) foi criada através da Portaria nº 146 de 10 de março de 1998, com mandato por dois anos, sendo composta pelos professores: Elenor Kunz (UFSC); Emerson Silami Garcia (UFMG); Helder Guerra de Resende (UGF); Iran Junqueira de Castro (UnB) e Wagner Wey Moreira (UNIMEP). Foi a partir deste contexto que a Comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física procurou aprimorar a Resolução nº. 03/87, bem como corrigir algumas distorções constatadas ao longo dos doze anos de vigência.

De acordo com Silva e Cruz (2004) a proposta apresentada por esta primeira Comissão de Especialistas determinava que a formação no nível superior em Educação Física necessitava se constituir em um curso de graduação, com a titulação de Graduado em Educação Física. Desta forma, refutava-se a divisão da área em licenciatura e bacharelado, pensando em um currículo único com maior inserção nos campos profissionais. Tal contexto atenderia às diversas possibilidades de manifestações culturais do movimento em suas perspectivas regionais e dialógicas com o mercado e com a atuação profissional.

Entendo que os caminhos pensados por tais especialistas estavam afinados com as demandas legítimas do mercado, das universidades e principalmente da relação entre a atuação e a formação do profissional no âmbito da Educação Física. Entretanto, a partir da resolução sobre os Institutos Superiores de Educação (Resolução CNE/CP no 01/1999) e da aprovação pelo CNE das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (curso de licenciatura de graduação plena - Parecer



CNE/CP n° 009/2001) a Educação Física necessitou adequar-se por uma lógica que defendia maiores investimentos e autonomias à licenciatura.

Segundo Silva e Cruz (2004) esta situação gerou inúmeras críticas por parte de diferentes instituições representativas sobre educação e pesquisa no Brasil<sup>9</sup>. As principais críticas foram quanto ao processo, à concepção e ao conteúdo de tal parecer, pois, o CNE não considerou as diretrizes enviadas pelas universidades e demais instituições de ensino superior do país. Além disso, fragmentou os cursos de formação, distinguindo cursos de pedagogia dos demais cursos de licenciatura, separando licenciatura de bacharelado. Esta situação promoveu inconformidades quanto ao desenvolvimento de um currículo amplo, coeso e plural, restringindo as ações pedagógicas a produtos com conceitos simplistas e reducionistas.

Assim, a licenciatura em Educação Física passou a ser regida por nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exigiu a definição de currículos próprios da Licenciatura que fossem diferenciados do curso de Bacharelado. No entanto, a estruturação dos currículos de licenciatura deveria se pautar tanto na Diretriz curricular da formação de professores como na proposta de Diretriz específica do campo da Educação Física.

De acordo com a DCN (2004, p.05) no início de 2001 o CNE convocou audiências públicas para as diversas áreas de formação profissional que articulavam a formação em níveis de bacharelado e de licenciatura. O objetivo destas audiências era fazer as reformulações a partir das orientações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. No caso da Educação Física, surge a segunda Comissão de Especialistas composta por membros do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF)<sup>10</sup> e pelo Grupo de Pesquisas em Preparação Profissional e Mercado de Trabalho em Educação Física da UNICAMP (GEPPEF).

Esta Comissão sem nenhuma resistência ao Parecer 009/2001, convoca a comunidade acadêmica para revisar as diretrizes elaboradas pela primeira Comissão de Especialistas. Segundo o CONFEF a proposta das diretrizes curriculares da

---

<sup>9</sup>ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação; FORUMDIR - Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras e Fórum Nacional em Defesa da Formação do Educador.

<sup>10</sup>O Conselho Federal de Educação Física – CONFEF, pessoa jurídica de direito público interno sem fins lucrativos com sede e Foro na cidade do Rio de Janeiro/RJ e abrangência em todo o Território Nacional, e os Conselhos Regionais de Educação Física – CREFs, com sede e Foro na Capital de um dos Estados por ele abrangidos ou no Distrito Federal, são autarquias especiais, criados pela Lei Federal nº. 9.696, de 1º de setembro de 1998, publicada no Diário Oficial da União em 02 de setembro de 1998, com personalidade jurídica e autonomia administrativa, financeira e patrimonial, organizadas de forma federativa como Sistema CONFEF/CREFs.

Educação Física, que estabelecia uma graduação com intervenção na área formal e não formal, consenso entre os Diretores e apresentada pela Comissão de Especialistas da SESu, fica sem sentido. Doravante, ao ser homologado este Parecer, todas as áreas deverão ter dois cursos específicos, um para Licenciatura e outro para Bacharelado. Ao relatar o processo de elaboração das diretrizes curriculares da Educação Física reconhece-se que o CONFEF vem interferindo na autonomia das Universidades Brasileiras, principalmente na construção de diretrizes curriculares para a graduação e no Sistema Nacional de Avaliação (SILVA; CRUZ, 2004, p.07)

Faz sentido perceber as articulações do CONFEF na tentativa de apoderamento sob os campos de atuação da Educação Física, uma vez que, ao fragmentar a profissão tenta criar mecanismos de privilégios, fiscalização e autonomia próprios que promovem sua ascensão “legal” perante as fragilidades históricas do campo da Educação Física. Sou contrário a este modelo de proposta curricular percebendo uma dimensão política alinhada a interesses. Assim, desconfio de uma formação em Educação Física desvinculada às práticas pedagógicas, pois creio que o ato de educar-se e educar o outro, acontece em ambientes formais e não formais que necessitam ser legitimados por diretrizes curriculares que rompam com a perspectiva neoliberal, a favor de um currículo que promova emancipação.

Taffarel e Lacks (2005) dirigem outras críticas sobre os apontamentos de tal comissão, nas seguintes análises: a predominância do paradigma da aptidão física para a Educação Física; a desqualificação profissional, na formação acadêmica, através da fragmentação da formação em licenciatura e bacharelado; a localização da área da Educação Física no campo da saúde; as “terminalidades” orientadas pela lógica do mercado e o currículo extenso e fragmentado em disciplinas estanques. Entretanto, em 03 de abril de 2002, recebendo a designação do Parecer CNE/CES nº 138/2002, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física que estavam de acordo com o Parecer CNE/CP nº 009/2001.

Houve resistência na Educação Física contra o Parecer CNE/CES nº 138/2002, porém sua publicação foi homologada em março de 2004. Desta forma, com a resolução CNE/CES Nº 07/2004 a Licenciatura e Bacharelado são duas formações distintas com intervenções profissionais próprias. Seu artigo 4º, § 1º e § 2º, estabelece as particularidades entre as modalidades da seguinte forma:

**§ 1º** – O graduado em Educação Física deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando à formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

**§ 2º** – O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação

básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução (DCN, 2004, p.18).

É preciso discutir tais incisos, uma vez que, buscam diferenciar as modalidades pela separação dos termos: graduado e professor. Entendo que todo curso de formação de professores é um curso de graduação, portanto, não há como separar tais explicações nestes termos. É evidente que a escrita dos incisos queira legitimar a atuação no ambiente escolar, exclusivamente para aqueles que possuem o título de licenciado, provocando com isso dúvidas sobre a necessidade em diferenciar a formação na área.

No que se refere ao campo de atuação não existe barreira para a intervenção do licenciado, entretanto há limitação nas possibilidades de ação legal do Bacharel em Educação Física, que não pode atuar na Educação Básica. Se o graduado (bacharel e licenciado) possui as mesmas perspectivas de análise, intervenção, visão e reflexão para atuar criticamente no mercado, qual seria a necessidade desta divisão na Educação Física? Seria adequado existir apenas uma habilitação designada “graduação em Educação Física”? E que nessa habilitação todas as dimensões do conhecimento pertinentes à área fossem desenvolvidas?

Uma das prováveis respostas estaria na caracterização de perfil profissional apresentado através das orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002). De acordo com tal documento “a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino” (p. 02).

Porém, ao demarcar que a licenciatura deve seguir tanto as orientações da resolução CNE/CP Nº 01/2002 quanto da resolução CNE/CES Nº 07/2004 discordo das argumentações de Steinhilber (2006) de que ambas as habilitações oferecem conhecimento e habilidades distintas. Pesquisas realizadas por Tojal (2003); Souza Neto (2004), Benites, et al (2008); Silva (2011) e movimentos junto ao Ministério Público Federal<sup>11</sup> mostram que os cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física estão sendo organizados com mesma estrutura

---

<sup>11</sup>Tutela Antecipada MPF Proc. 13853-04.2011.4.01.3500 versus CONFED CREF que trata de uma ação civil pública em face do Conselho Federal de Educação Física e Conselho regional de Educação Física da 14ª REGIÃO (Goiás e Tocantins) com a finalidade de obter, em sede de tutela antecipada, determinação judicial que imponha aos requeridos a suspensão, no estado de Goiás, da prática de atos que possam restringir o campo de atuação dos profissionais graduados em cursos de Licenciatura em Educação Física, passando os requeridos a emitir as correspondentes carteiras profissionais sem a inscrição “Atuação Educação Básica”.

e praticamente o mesmo conjunto de disciplinas, apenas com algumas variações, o que vem comprometendo a identidade do trabalhador, a uniformidade da área e confundindo a sociedade sobre o papel da Educação dentro e fora das escolas.

De acordo com Silva (2009) as universidades, principalmente as privadas, organizam currículos semelhantes e a maioria das dimensões do conhecimento (Relação do Ser Humano e Sociedade; Biológica do Corpo Humano; Culturais do Movimento Humano; Produção do conhecimento científico e tecnológico) possuem percentuais muito próximos de aplicação. Com relação à licenciatura há um maior percentual de atividades relacionadas à dimensão Didático-pedagógica e no bacharelado o percentual de destaque recai na dimensão Técnico-instrumental. É possível que neste contexto as instituições de ensino tenham dificuldade em definir com clareza as concepções, objetivos e perfis profissionais demarcando a licenciatura em distinção ao bacharelado.

Assim, corroborando com as ideias de Figueiredo (2001) não podemos ignorar os desafios da formação docente em Educação Física que há mais de três décadas tenta superar seus entraves, como a falta de articulação entre teoria e prática; a dicotomia entre formação específica e formação pedagógica; a necessidade de organização de uma formação consistente; a incoerência e não conexão entre disciplinas básicas e específicas; a superficialidade na identidade profissional e a baixa qualificação do seu objeto de estudo.

Neste sentido, reafirmo minha posição contrária ao modelo curricular defendido pelo CONFEF/CREF e debatido criticamente pela maioria das universidades, pelo Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE)<sup>12</sup>, pelo Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR)<sup>13</sup>, entre outros. Acredito que as Diretrizes Curriculares em Educação Física devem traduzir propostas de ensino engajadas a pressupostos científicos, políticos, culturais e sociais, pois, ao transformarmos os currículos de formação podemos modificar igualmente a Educação Física nos seus diferentes espaços de atuação (formal ou não formal).

Com isso torna-se necessário situar o lazer dentro desta realidade de formação profissional em Educação Física no Brasil. A formação profissional é campo de ideologias, confrontações e debates epistemológicos construindo identidades, sentidos e significados que

---

<sup>12</sup>Entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte. Organizado em Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos, liderados por uma Direção Nacional, possui representações em vários órgãos governamentais, é ligado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e está presente nas principais discussões relacionadas à área de conhecimento.

<sup>13</sup>Deflagrado em agosto de 1999, composto por estudantes, professores e professoras de Educação Física e outras áreas, organizado em diversas regiões do Brasil. O MNCR luta pela revogação da Lei 9.696/98 que legitimou a criação do CONFEF, porém o movimento vem perdendo forças diante do neoliberalismo crescente na área e os escassos debates nesse sentido.

podem emancipar ou alienar os sujeitos, silenciar ou aguçar debates, cristalizar ou mobilizar novas experiências, promover ação ou sustentar acomodação. Não podemos deixar de imprimir nossas análises a cerca do Lazer nos currículos da Educação Física, uma vez que, suas propostas podem interferir no cotidiano e na melhoria da qualidade de vida dos sujeitos.

Desta forma, assim como Isayama e Silva (2011) penso que o Lazer é um espaço privilegiado para vivências lúdicas de conteúdos culturais em patamares críticos e criativos, se constituído em um campo de estudos multidisciplinar. Analisando o contexto acadêmico brasileiro, encontramos diferentes cursos de graduação onde o lazer se faz presente nos currículos, porém de acordo com Isayama (2004, p.95) “muitos destes currículos demonstram que a discussão dos conhecimentos sobre Lazer tem pequeno espaço nas propostas”, ou seja, o lazer ainda é encarado de forma superficial e restrita, o que dificulta sua compatibilidade entre a forma como seus temas são tratados e as diferentes circunstâncias de estudos e atuação que o lazer apresenta.

Cursos como: Turismo, Educação Física, Administração, Pedagogia, Psicologia, Serviço Social, oferecem disciplinas ligadas ao Lazer e a recreação<sup>14</sup>. Evidentemente, cada um com sua ênfase específica e suas posições frente à realidade do mercado e da atuação profissional. A Educação Física possui destaque neste contexto, pois, historicamente esteve marcada como área de atuação e desenvolvimento de ações em recreação e lazer, pelas iniciativas em graduação e pós-graduação e pela crescente demanda de atuação profissional no mercado.

Isayama (2002) observou alguns limites e possibilidades no trabalho das disciplinas sobre recreação e lazer no interior dos currículos de graduações em Educação Física, ficando nítida a falta de clareza sobre o enfoque utilizado nas disciplinas. O autor pôde identificar a partir do nome atribuído às disciplinas que em algumas instituições utiliza-se o termo recreação; em outras, lazer, sendo ainda possível encontrar os dois termos. Além disto, as ideias de reprodução de atividades e a premissa de envolvimento lucrativo do Lazer com o mercado de trabalho estão imersas em muitas das propostas.

Isto exige a formulação de novas propostas curriculares, que possam suscitar um redimensionamento da recreação e do lazer no interior desses currículos, superando a tradição supostamente prática arraigada, e delineando com mais coerência os programas das disciplinas desenvolvidas nesse âmbito. É necessário lidar com esses saberes não apenas a partir da oferta de disciplinas, mas através de uma série de

---

<sup>14</sup>De acordo com Werneck (2003) apesar da recreação e do lazer estabelecerem inúmeras interlocuções a construção social, histórica, política, cultural e educacional de ambos foi completamente diferente em nossa sociedade. Enquanto a primeira foi moldada, sobretudo a partir das contribuições da pedagogia e da Educação Física, o segundo foi impulsionado primordialmente com a sistematização de reflexões sociológicas.

ações expressivas que possam contribuir com uma sólida formação (ISAYAMA, 2002, p.122).

Neste sentido tornar-se necessário estreitar os laços entre a formação e a atuação profissional, principalmente na expectativa da animação cultural. De acordo com Melo (2006) o projeto da animação cultural acredita que os profissionais podem intervir no mercado através de mediações, possuindo poder, porém um poder não absoluto. Sua qualidade de ação é heterogênea e carrega as contradições sociais pertinentes ao contexto, bem com entende o público como expoente de resistência que pode reelaborar suas premissas no tocante aos seus interesses, portanto é diverso.

Melo (2006) lembra que o profissional (Animador Cultural) terá que possuir uma responsabilidade imediata de exercitar um processo de intervenção enfrentando um debate sério no âmbito de seus espaços de trabalho em um sentido político de trabalho intelectual. Sua formação deve estar ancorada em bases coerentes de posicionamento astuto, polido e revolucionário, indo além de teorizações esvaziadas e limites acadêmicos dos debates em torno dos estudos culturais, da educação estética e da própria pedagogia de animação que ao se acomodarem em discursos presunçosos não produzem os efeitos sociais e práticos desejáveis para melhoria das relações culturais dos sujeitos.

A Animação Cultural é fundamentalmente um processo de intervenção que se constitui 'a favor', e não necessariamente 'contra' algo... Não se trata de substituir uma coisa por outra, mas de pensar que tudo pode ser acessado desde que os indivíduos sejam educados para exercer conscientemente seu direito de escolha (MELO, 2006, p.41).

A perspectiva delineada acima, ora pode ser vista como utópica<sup>15</sup>, ora como romântica, principalmente nas argumentações de indivíduos subordinados a um modelo de ensino e sociedade que mecaniza, rotula e descaracteriza os sujeitos e suas peculiaridades culturais. Porém, é na formação profissional que temos condições de implementar pensamentos e reflexões através de debates em torno da cultura, da educação, das sensibilidades, da arte, dos esportes e do lazer como fenômenos constituídos intelectualmente nas relações homem/homem, homem/natureza e homem/sociedade.

Neste sentido, entender os processos de formação e atuação profissional no âmbito do Lazer pode contribuir na intervenção, análise e qualificação do campo. Formar sujeitos para

---

<sup>15</sup> De acordo com Alves (1999) utopia é um ponto inatingível que indica uma direção, ou seja, é a ideia da possibilidade da realização de algo pelo movimento constante de transformação. No sentido de teoria ideal, imaginária e fantástica. Algo que é desejável e reconhecível, porém "um não-lugar" ou um lugar de um sonho ainda não realizado, mas que é marcado como alvo a ser conquistado.

atuar no mercado de trabalho é tarefa complexa e marcada por vários aspectos que vão depender dos processos de formação vivenciados, das consequências assumidas por tais profissionais em suas práticas no mercado e do envolvimento na mediação dos conhecimentos.

Segundo Isayama (2004) a formação profissional em Lazer aponta um desafio no contexto da atual sociedade, que seria agregar esforços para uma formação capaz de construir coletivamente ações teórico-práticas significativas que não mascarem ou atenuem os problemas sociais que surgem nas relações dos indivíduos. O papel do profissional é propor e mediar ações para garantir que o lazer se fortaleça enquanto um direito social e não seja desenvolvido apenas na perspectiva do “pão e circo”<sup>16</sup>.

Marcellino (1996) afirma que os processos de formação dos profissionais que atuam com lazer necessitam diagnosticar os riscos que envolvem a atuação na área e as adequações da formação às exigências do mercado de trabalho para que os sujeitos possam mediar os conhecimentos nos diferentes contextos culturais de nossa sociedade. Tal discurso emerge da significação do lazer como espaço diversificado de apropriação de sentidos e vivências que não o restringem a esta ou aquela atividade, pelo contrário, o potencializa relacionado à vertente cultural nos usos, interesses e articulações dos sujeitos na vida cotidiana de forma não neutra e contextualizada.

Por isso, Werneck (1998) chama atenção para os processos de formação e atuação em Lazer, dominados pela lógica da produção e do consumo (alienado) de bens e de serviços de lazer mercadorizados que podem conduzir vivências de lazer apenas pelo viés do lucro fácil e da manipulação de sonhos e produtos. De acordo com Werneck (1998) esta prática transforma o lazer em um rentável produto da sociedade de consumo e os objetivos, muitas vezes, se fixam em ações de entretenimento e de distração que buscam sensações para se matar o tempo e para escapar do tédio.

Não existe a preocupação com uma análise mais consistente sobre o significado sociocultural e político do lazer na vida das pessoas, bem como sobre as contradições que o permeiam em nosso contexto. Há de se relativizar tal entendimento sob a lógica da formação adquirida, pois, os sujeitos interferem no mercado de formas diferentes e com propostas

---

<sup>16</sup> De acordo com Marcellino (1996) a palavra lazer, com frequência é associada com experiências individuais vivenciadas dentro de um contexto mais abrangente que caracteriza a sociedade de consumo, o que, muitas vezes, implica a redução do conceito a visões parciais, contribuindo assim para o mascaramento das condições de dominação nas relações de classe, mantendo viva a expressão “Pão e circo”. Esta expressão, no antigo Império Romano, consistia em uma política de oferta de alimentos e diversão para alienar as massas e mantê-la passiva ao processo de dominação política.

vinculadas a princípios, valores e interesses, que inevitavelmente foram influenciados pelos processos de formação adquiridos.

Desta forma, Isayama (2004) apresenta duas perspectivas de formação profissional: “A primeira preocupa-se em formar um profissional mais técnico e tem como orientação primordial o domínio de conteúdos específicos e metodológicos” (2004, p.94). O autor esclarece que esta vertente consiste na adequação de práticas e atividades que serão cotidianas à vida do profissional e o destaque recai na aplicação de roteiros e manuais prontos de atividades classificatórias, estanques e restritivas.

Stoppa e Isayama (2001) esclarecem que esta ênfase na formação prática é uma proposta vista em alguns cursos de aperfeiçoamento e/ou atualização que apresentam técnicas recreativas, disponibilizando uma gama de atividades, geralmente lançadas como receitas, sem qualquer ligação com a vida concreta dos indivíduos que dela participam. Para os autores “acaba sendo restrito a um simples trefismo, com o “fazer por fazer”, tão presente em muitas vivências na atualidade” (p.88).

Na maioria das vezes esse tipo de formação é encarado como uma possibilidade de ascensão social e financeira por isso, segundo Werneck (1998, p.3) “muitas das oportunidades de capacitação na área são comercializadas no sentido de reforçar ainda mais a visão alienada do lazer, enquanto um simples produto”. Para a autora, alguns cursos e oficinas de treinamento, atualização e reciclagem no lazer, amplamente divulgados e oferecidos esporadicamente por diferentes instituições em nosso país, englobam apenas os aspectos técnico-metodológicos de atividades.

A maioria desses cursos são ministrados por profissionais da área de Educação Física e mesmo o lazer, sendo uma área interdisciplinar que permite a possibilidade do envolvimento de profissionais com diferentes competências e visões, regularmente os tópicos desenvolvidos se encerram nas vivências dos jogos e brincadeiras tradicionais da recreação (WERNECK, 1998). Estas ações reforçam o discurso da competência<sup>17</sup> como base da ação profissional no Lazer que instaura um importante modo de dominação, pois não permite a participação ativa dos indivíduos e nem propicia tensões no tocante às múltiplas relações do lazer com as diferentes esferas sociais.

Para esta perspectiva Melo e Alves Junior (2003) reforçam as críticas argumentando que a formação profissional em qualquer nível não pode servir meramente para uma lógica de

---

<sup>17</sup> Chauí (2003) afirma que o discurso da competência tenta moldar as pessoas socialmente através da aceitação de ensinamentos especializados, quase sempre inquestionáveis e reproduzidos naturalmente no cotidiano social. A ideologia da competência coloca em risco a condição das pessoas como sujeitos sociais, na medida em que tenta anular possibilidades subjetivas de interferir no processo de transformação da sociedade.



mercado que se dispõe apenas em reproduzir práticas e lucrar com ações descontextualizadas. Para os autores a Formação possibilita a oportunidade de aprender a intervir no mercado e na ordem social de forma crítica dialogando com os problemas inerentes às manifestações do lazer.

Neste caso, Isayama (2004) fala sobre uma segunda perspectiva de formação profissional na área do Lazer que está voltada para a apreensão do conhecimento, da cultura e da crítica. Essa vertente enfatiza a construção de saberes e competências fundamentadas nos compromissos sociais e na percepção do papel social do Profissional sobre a educação para e pelo Lazer. De acordo com o autor a Formação deve

possibilitar o domínio de conteúdos que devem ser socializados a partir do entendimento de seus significados em diferentes contextos e articulações interdisciplinares. Deve, ainda, promover o conhecimento de processos de investigação que auxilie no aperfeiçoamento da ação do animador cultural e no gerenciamento do próprio desenvolvimento de ações educativas, lúdicas, críticas e criativas (ISAYAMA, 2004, p. 94).

Portanto, a formação dos profissionais do lazer deve contemplar competências fundamentais, tendo em vista a evolução de uma práxis<sup>18</sup> em construção. Gomes (2008, p. 136) afirma que “formar é fecundar ideias e pensamentos, criar dúvidas que nos retirem de posições acomodadas, mobilizando o outro de alguma maneira”. Ao conjunto formativo de tais faculdades encontramos um profissional cujo amadurecimento ideológico e social pode atender as funções da comunidade contribuindo com o ressignificar da realidade dos sujeitos envolvidos em suas intervenções.

De acordo com Gomes (2008) esse caminho deve ser trilhado na perspectiva de uma formação capaz de alicerçar vivências teórico-práticas sobre o lazer junto aos sujeitos envolvidos na ação pedagógica. Isso quer dizer que os espaços de práxis não estão restritos às universidades, mas em campos de ação do voluntariado, das associações de bairro, dos centros esportivos, das escolas, dos parques, das feiras, das festas, enfim, em locais onde existam sujeitos dispostos a mobilizarem ações reflexivas sobre as práticas de lazer.

Para isso, Melo e Alves Junior (2003), afirmam que o profissional do lazer necessita atuar com conteúdos e manifestações que discutam com os sujeitos uma postura como

---

<sup>18</sup> De acordo com Vazquez (1977) toda a práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis, pois, práxis é um movimento objetivo e subjetivo de tomada de consciência no sentido da transformação social provocada nas relações do homem com a natureza, com os objetos, consigo mesmo, em processos interruptos de desenvolvimento. No caso do Lazer, existe um campo de conhecimentos em expansão, frente à realidade na qual vivemos que possibilita processos de tomada de consciência, reflexão e criticidade adquiridos por meio de uma formação cultural e científica.

cidadão, contemplando perspectivas que ensinam também para a vida, para além das limitações profissionais. Que sustente a necessidade dos indivíduos em legitimarem seus direitos e de estabelecer diálogos com todas as esferas da vida cotidiana.

Desta forma, não é possível entender o Lazer como um campo restrito a esta ou aquela área, por isso, Stoppa e Isayama (2001) lembram que o campo de atuação em Lazer é multidisciplinar possibilitando a concretização de propostas interdisciplinares, por meio da ação de profissionais de diferentes áreas. A interdisciplinaridade de acordo com Ribeiro (2005) sugere comunicação e permuta de conhecimentos, de análises, de métodos entre duas ou mais disciplinas, provocando interações, desenvolvimento mútuo entre vários estudiosos e trocas de metodologias de uma disciplina para outra.

Este movimento busca superar a desarticulação entre as disciplinas e a fragmentação do saber, enfocando determinado aspecto do conhecimento específico, sem perder a visão do todo no qual este se insere propondo um trabalho profissional integrado. De acordo com Maginani e Miotto (2009) a interdisciplinaridade surge como um processo inovador caracterizado pela crítica e oposição aos desdobramentos de uma cultura decorrente da formação, consolidação e expansão da ciência moderna. Configura-se por uma vertente social crítica na qual concentra seu diagnóstico através da dimensão histórica e social da produção do conhecimento.

É neste sentido que Melo (2010) procura alertar a comunidade acadêmica, sobre o entendimento acerca do lazer enquanto um fenômeno historicamente situado, que aponta para a necessidade de uma compreensão multidisciplinar. Permitindo assim, olhares sobre as demandas e critérios colocados pela sociedade, confluindo para uma teia de relações entre saberes que se comunicam e que precisam deixar se comunicar de forma coerente, com as peculiaridades dos meios sociais em que são produzidas nas diferentes manifestações culturais.

Isayama (2004) argumenta que existe a necessidade de formação de profissionais para o campo do Lazer pautado em estudos aprofundados sobre as relações mais amplas no conjunto das vivências lúdicas, o que pode levar a uma maior compreensão do cotidiano, considerando os diferentes pontos de vista, interesses e conhecimentos que engloba. Marcellino (1998) evidenciou que existe muito a se fazer na área do Lazer e as principais medidas se mostram primordialmente na educação de seus animadores e na reflexão sobre suas ações.

De acordo com Marcellino (1996) existe no lazer um duplo aspecto educativo: como veículo privilegiado de educação - educação pelo lazer e como objeto de educação – educação

para o lazer. O primeiro considera as potencialidades dos indivíduos em seu desenvolvimento pessoal e social inserindo-os em ações culturais de forma consciente e contra hegemônica. Por isso, “para a prática das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação aos conteúdos culturais, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, procurando superar o conformismo, pela criticidade e pela criatividade” (p.50).

Outro posicionamento de Marcellino (1990) vem reforçar uma perspectiva crítica ao funcionalismo proposto por algumas concepções de lazer que consideram as ações e atividades pela lógica da compensação e alienação das camadas populares através de eventos que tentam mascarar as desigualdades e manter a ordenação vigente. Desta forma, percebo que o lazer não é algo desconexo ou ingênuo dentro da sociedade, pois, estamos subordinados e ora subvertemos às lógicas sociais, e muitas vezes, são nos momentos de lazer que (re) inventamos nossas práticas culturais e sociais, portanto educamo-nos.

Com relação a Educação para o lazer, Marcellino (1996, p.51) afirma que “pode ser entendida, também, como um instrumento de defesa contra a homogeneização e internacionalização dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa, atenuando seus efeitos, através do desenvolvimento do espírito crítico”. Essa ação de tomada de consciência acontece pela intervenção de um profissional que atua no âmbito do lazer favorecendo o desenvolvimento de atividades com recursos formativos que podem contribuir com a ampliação da visão de mundo e de sociedade. Mas é importante ressaltar que para adquirir potencial crítico suficiente nessa empreitada, os sujeitos precisam garantir e ter garantias de uma formação com aprofundamentos reflexivos, críticos, dinâmicos, interdisciplinares e dialéticos.

Sendo assim é importante compreender que a formação

é um caminho que precisa ser trilhado com curiosidade e anseio de saber, permitindo o aflorar do desejo do outro, para que juntos (re) construam o conhecimento. É necessário buscar propostas formativas pautadas na organização em rede, com abordagem pluralista, dinâmica, diversificada, inovadora, flexível e processual. Assim, a formação pode representar uma possibilidade concreta para que os profissionais do lazer se comprometam com a construção do saber (GOMES, 2010, p.08).

Consciente de que a formação em lazer é um tema de interesse nas diferentes esferas acadêmicas, possuindo múltiplos enfoques e perspectivas é importante refletir sobre o estado

da arte<sup>19</sup> de produções científicas no Brasil que abordem tanto a temática da formação profissional em lazer, quanto suas relações com o campo acadêmico da Educação Física. Werneck (1998) já apontava que a temática da formação profissional vem ocupando um espaço cada vez maior no cenário educacional do Brasil e do mundo. Para a autora as pesquisas e publicações sobre o tema demonstram a necessidade de conhecer melhor os diferentes aspectos que envolvem o lazer nas múltiplas demandas impostas aos sujeitos que pretendem atuar nesse campo, sendo fundamental análise aprofundada sobre os limites e os horizontes da formação profissional em nossa realidade.

Nos últimos anos várias pesquisas têm sido realizadas com a intenção de estabelecer reflexões sobre o lazer nos cursos de graduação em Educação Física em diferentes pontos de investigação. Na Bahia em 2004, Roberto Gondim Pires buscou compreender e analisar como os professores das disciplinas relacionadas aos estudos sobre o lazer dos cursos de Educação Física do Estado da Bahia trabalhavam os seus programas de disciplinas (conteúdos e referenciais) e qual a visão sobre a atuação profissional do professor de Educação Física no âmbito do lazer.

O autor pode diagnosticar que no que se refere aos conteúdos trabalhos nas disciplinas existiu a predominância das atividades físico-esportivas. As grades curriculares das universidades pesquisadas ofertavam apenas uma disciplina sobre a temática do lazer. E os professores entrevistados possuíam baixo envolvimento com experiências acadêmicas no âmbito do lazer. Para o autor a formação profissional é espaço da elaboração de mudanças para se pensar na intervenção social e trás como necessidade a compreensão teórica do lazer.

Em 2007, Liamara Schwarz analisou as intenções teórico-metodológicas por trás das práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina Recreação e Lazer, no âmbito do currículo da Licenciatura em Educação Física em três Universidades Estaduais do Paraná utilizando como estratégia metodológica: análise de documentos e entrevistas com os docentes. A autora concluiu que as disciplinas pesquisadas abordavam conteúdos clássicos dos estudos do lazer e da recreação que se resumiam ao oferecimento de jogos e brincadeiras e ponderou a necessidade em rever tais programas acadêmicos no sentido de legitimar críticas ao modelo

---

<sup>19</sup>De acordo com Ferreira (2002) nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

tradicional de se pensar o lazer reconstruindo os saberes de forma articulada com a compreensão teórica.

Ferreira e Silva (2012) verificaram como a questão da formação profissional para atuação no lazer vem sendo discutida no âmbito acadêmico, no período de 2005 a 2009. De acordo com as autoras os trabalhos investigados apontam críticas construtivas e alertam para deficiências existentes com relação à formação dos profissionais. Um dos apontamentos centrou-se na visão restrita do lazer por parte dos alunos/profissionais como manifestação de jogos, brincadeiras e outras atividades ocupacionais. Neste sentido as autoras orientaram a necessidade dos profissionais em adquirirem uma formação baseada na concepção crítica e consciente dos problemas relacionados ao lazer na sociedade.

Outro ponto demarcado na análise de Ferreira e Silva (2012) foi a necessidade de uma capacitação profissional com perspectivas de uma formação continuada e reflexiva. Neste sentido, apontada a necessidade de outras pesquisas no que se refere à temática da formação profissional para atuação no lazer. Além disso, cabe a busca de conhecimentos com o intuito de romper com o imaginário social sobre o campo do lazer em relação a atuação profissional. As autoras destacaram que as pesquisas apontaram para trabalhos no âmbito do lazer em equipes de multiprofissionais, alertando sobre a necessidade do domínio de diferentes conteúdos/interesses do lazer (físico-esportivos, artísticos, intelectuais, sociais, turísticos e manuais) organizando possibilidades de experiências quando da imersão no campo de trabalho.

De acordo com Isayama e Silva (2011) a produção científica no âmbito do lazer e formação profissional tem se concentrado na região sudeste do país pelo crescente número de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação que enfatizam a dinâmica do lazer como área multidisciplinar. Apesar do apelo temático diverso existe o predomínio da Educação Física enquanto área que mais contribui com essa produção. Na pesquisa de Isayama e Silva (2011) foram analisados 27 trabalhos (teses e dissertações) disponíveis no portal Domínio Público<sup>20</sup>. Dentre eles, 15 estavam ligadas a pesquisadores com formação inicial em Educação Física. Dos 27 estudos, apenas 06 abordavam o tema “Formação profissional em lazer”, os demais traziam a temática da atuação profissional correlacionada a diferentes abordagens cotidianas, tais como: a educação, a gestão, as políticas públicas, o esporte, o entretenimento e o mercado de trabalho.

---

<sup>20</sup>Constitui-se em um ambiente virtual que permite a coleta, a integração, a preservação e o compartilhamento de conhecimentos, sendo seu principal objetivo o de promover o amplo acesso às obras literárias, artísticas e científicas (na forma de textos, sons, imagens e vídeos), já em domínio público ou que tenham a sua divulgação devidamente autorizada, que constituem o patrimônio cultural brasileiro e universal (HADDAD, 2012).

Apesar do surgimento de novas pesquisas que tem como foco principal o lazer e a formação profissional, entendo que existem limites no espaço acadêmico da Educação Física que dificultam o estudo de certas temáticas do lazer, já que historicamente a Educação Física é prioritariamente vinculada à macro área da saúde e não das ciências sociais e humanas. Isayama e Silva (2011, p. 168) alertam que “a pesquisa sobre este tema revela uma pequena produção existente em nosso país”, o que cria lacunas na disseminação do conhecimento e legitimação do campo.

Assim, os cursos de graduação em Educação Física apontam possibilidades de formação em lazer, no entanto é preciso ampliar reflexões no intuito de:

Trazer novos elementos para suscitar o debate entre acadêmicos e profissionais da área de Educação Física, com vistas a promover reflexões e questionamentos sobre a recreação e o lazer. É no nível da compreensão crítica que se situa um importante caminho para avançarmos conhecimentos, entre outras questões relevantes, sobre o desenvolvimento de diversas práticas culturais como meio e fim educacionais na Educação Física, e também sobre o lazer em nossa realidade (WERNECK; ISAYAMA, 2003, p. 29).

Neste sentido, não podemos perder de vista que a materialidade histórico-dialética<sup>21</sup> presente em nosso contexto requer que revisitemos nossas práticas cotidianas a fim de estabelecer outros olhares e conseqüentemente novas formas de nos organizar no mundo. Um mundo dinâmico e complexo com diferentes pontos de vista na trama social que compõe. Assim sendo, passo a discutir sobre o lazer nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física (licenciatura e bacharelado), tendo como base a pesquisa documental e os discursos dos sujeitos entrevistados nas Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas) de Belo Horizonte que apresentaram as duas modalidades concomitantemente.

---

<sup>21</sup> De acordo com Pires (1997) o método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história. Este instrumento de reflexão teórico-prático pode estar colocado para que a realidade educacional aparente seja, pelos educadores, superada, buscando-se então a realidade educacional concreta, pensada, compreendida em seus mais diversos e contraditórios aspectos.

### **3. O LAZER NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA E BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Diante dos debates sobre as teorias do currículo relacionadas à constituição política e social da Educação Física brasileira e das perspectivas sobre a formação profissional em lazer; este capítulo tem como objetivo discutir as propostas curriculares da Educação Física através do exercício interpretativo das entrevistas com os professores responsáveis pelas disciplinas sobre lazer. Assim, o eixo norteador foi a temática do Lazer na interface de sua constituição acadêmica e social nos cursos de licenciatura e os bacharelado em Educação Física de instituições públicas e privadas de Belo Horizonte/MG.

Para tanto, embasado em Triviños (1987) optei por uma pesquisa de caráter qualitativo na intencionalidade em não apenas descrever a aparência do fenômeno como também sua essência procurando explicar sua origem, suas relações e suas mudanças no esforço por intuir sobre o trabalho relacionado ao lazer dentro dos currículos dos cursos de graduação em Educação Física. Neste sentido, foram combinadas as pesquisas: bibliográfica e de campo, em uma abordagem qualitativa de investigação.

A pesquisa bibliográfica foi norteada pelas teorias sobre currículo; Educação Física e estudos da formação e atuação profissional no campo do lazer. O instrumento para a coleta de dados da pesquisa de campo foi a entrevista semi-estruturada. A amostra consistiu em nove docentes que lecionam as disciplinas sobre lazer nas quatro instituições participantes. Para o tratamento dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo temática procurando analisar o trabalho sobre lazer dentro dos currículos da Educação Física na lógica da diferenciação das modalidades licenciatura e bacharelado.

Desta forma, trago como eixos de análise as categorias: Sujeitos da pesquisa; Temática do lazer nos programas das disciplinas; Abordagens metodológicas e Tensões curriculares e lazer. Estas apropriações conceituais desenharam as amarras da dissertação pelo comprometimento em estabelecer diálogos entre os conteúdos das entrevistas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e toda a produção de conhecimento em lazer, currículo, Educação Física e formação profissional da qual tive acesso.

### 3.1. Os sujeitos da pesquisa: saberes, relações e construções docentes

A primeira categoria que elejo para esta análise são as considerações sobre os sujeitos da pesquisa tomando como unidade de registro as enunciações que ressonaram a cerca da formação pessoal, compreensão sobre o campo, relação com a docência e visão sobre os discentes. Como a análise gira em torno do trabalho docente foi importante caracterizar tais atores sociais.

De acordo com Nunes (2001) as pesquisas sobre formação e profissão docente precisam apontar para a compreensão da prática pedagógica do professor, que é o mobilizador de saberes profissionais. Interpreto estes sujeitos em suas trajetórias através das reflexões sobre seus conhecimentos e pelo empenho de utilização de suas experiências, olhares, caminhos formativos e profissionais dentro dos discursos sobre os programas de suas disciplinas relacionadas ao lazer.

Apenas um dos professores entrevistados não possui formação inicial em Educação Física. O sujeito E1 vem de uma graduação em psicologia e seu envolvimento com a temática do lazer surgiu pela demanda de estudos sobre qualidade de vida no trabalho em empresas. Dentro dessa trajetória tornou-se pesquisador e pode conhecer outras vertentes de pesquisa sobre a temática do lazer através de seu envolvimento em um programa de pós-graduação na área da educação.

Minha formação profissional é a psicologia, então para ser bem certo, o lazer não entrou na minha formação profissional, de fato, que me lembre, nunca a palavra foi mencionada. Foi através do trabalho, porque eu trabalhava muito com empresas com o tema qualidade de vida no trabalho e a partir disso fui entrando e encontrei-me com um texto de Marcellino, depois comecei a conhecer Dumazedier, daí me chegaram os textos de Chris Rogek, outro amigo trouxe-me um texto publicado na Espanha conheci um pouco do Cuenca, depois conheci os textos de Christianne Gomes e assim fui conhecendo outros textos (E1).

Sobre os demais docentes, a formação superior é a Educação Física, principalmente no envolvimento com experiências na área da recreação. De acordo com Werneck (1998), a recreação durante todo o século XX constituiu-se dentro dos saberes da Educação Física como disciplina relevante nos currículos brasileiros, principalmente em função do privilégio concedido às atividades físicas nos programas pioneiros de recreação nas cidades, à constituição inicial de profissionais ligados ao campo, bem como à inspiração metodológica norte-americana sobre ocupação do tempo livre dos trabalhadores.



Melo (2003) lembra que a história das relações entre Educação Física e Recreação se estabeleceram de forma intensa no âmbito da formação profissional permeada por diversos dilemas curriculares que até hoje, mesmo em outros contextos, ainda se fazem presentes nas discussões sobre o lazer para além da superficialidade técnica reprodutiva de atividades recreativas. Deste modo, observo a tradição recreativa no perfil da formação inicial desses professores, que trilharam suas graduações entre as décadas de 1980 e 1990.

Eu venho da tradição do recreador. Eu entrei em 1992 no curso de Educação Física da Federal, no primeiro período a gente tinha uma disciplina chamada “introdução aos estudos em recreação e lazer” então foi o meu primeiro contato com a área. Neste semestre com um trabalho da disciplina, a gente organizou uma rua de lazer e no final desse semestre a minha turma toda foi convidada pra trabalhar em uma colônia de férias e aí noventa por cento da minha turma teve a experiência profissional nessa colônia de férias e aos poucos as pessoas foram saindo para suas áreas. Eu continuei por um tempo maior atuando na recreação para poder me manter, como um bico mesmo, para poder me manter na universidade eu fui gostando, me dando relativamente bem. Eram propostas muito boas, muito interessantes e eu já estava inserido e então eu resolvi me dedicar à área da recreação mesmo (E2).

Na verdade, assim, eu me formei em 84 e entrei na universidade em 81 e nós tínhamos uma disciplina chamada “Recreação” era isso! Que nada mais era do que um monte de... Assim... A passagem de jogos e brincadeiras pra gente na nossa... Bom era isso (E3).

Na minha graduação eu não tive uma disciplina sobre lazer, o conteúdo que eu tive foi ligado à recreação, porque eu formei há vinte anos. Então têm vinte e quatro anos que eu iniciei a minha licenciatura. Eu comecei em 89, então o lazer não esteve presente em minha formação como uma temática de estudos (E4).

Como disciplina mesmo na Universidade Azul. Na época, uma coisa interessante é que da mesma forma que hoje a questão do primeiro trabalho é salão de musculação e tal, na minha época eram aquelas atividades de recreação: Rua de lazer, colônias de férias, então era o primeiro trabalho que a gente tinha ainda como estudante e fora isso como disciplina (E8).

A marca de formação básica da maioria dos professores entrevistados foi a recreação. É importante ressaltar que ao longo da carreira desses indivíduos a formação continuada favoreceu a ampliação dos horizontes acadêmicos e profissionais na perspectiva da problematização sobre o lazer, chamando atenção a processos que tentam mascarar as adversidades sociais através de um entendimento funcionalista sobre o lazer com pequeno aprofundamento sobre suas teorias e práticas.

Nas últimas três décadas vem ocorrendo uma ampliação dos debates em torno dos conhecimentos acerca do lazer dentro da Educação Física para além da recreação. De acordo

com Werneck (2003) o viés sociológico tem sido fundamentalmente discutido para a compreensão do lazer na Educação Física e embora tal encaminhamento já se verifique na atualidade, ele é ainda tímido no Brasil, principalmente se tivermos como parâmetro a realização de discussões teórico-práticas diferenciadas que consigam ultrapassar o nível da reprodução de conhecimentos sobre o lazer.

Consequentemente os entrevistados carregam valores e aprendizados desse processo em suas trajetórias de envolvimento na área mostrando que a Educação Física tem se apropriado com maior profundidade das problematizações sobre o lazer através de correntes antropológicas, sociológicas, políticas e culturais. Ficou evidenciado que os professores compreendem o lazer como um campo de estudos constituído em suas diferentes possibilidades de pesquisa e investimentos.

Oficialmente eu fui parar para pensar na palavra lazer, mesmo, em 89 e eu vou te explicar em que situação. Eu fui participar do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, o CONBRACE... E numa das atividades da programação eu vi o Marcellino falando, em Brasília, lá no centro de convenções, isso em 89. E ele apresentando este estudo do lazer que era uma coisa que não chegava à minha realidade do Rio de Janeiro. Eu já tava em Santa Maria da Serra fazendo mestrado aí tinha um professor lá que era o Roque. Ele era o cara que falava um pouco do lazer, mas era algo muito estranho, lazer era algo muito estranho, era algo que não era nem educação física escolar, nem era esporte, então era algo... Parecia um não lugar, mas quando o Marcellino falou dessa vez em 89, eu fiquei entendendo que... A sala cheia, lotada, gente no chão... E eu entendi que aquilo era um campo constituído, é isso! É engraçado né? O que determinadas falas fazem pra você. Isso eu entendi, que o lazer era um campo constituído, que era uma coisa que eu não entendia (E3).

Depois que eu me formei em 93 eu comecei a fazer o curso de especialização em lazer que foi a primeira turma, que foi o curso oferecido pelo SESI que a gente tinha cinco alunos da Universidade Azul e eu fui uma delas. A partir de então que a gente voltou o olhar para esse campo do conhecimento que não fazia parte da minha formação até então. Depois disso, imediatamente após a conclusão da especialização, eu fui para o mestrado em educação. No doutorado eu dei continuidade a isso quando eu fui estudar a festa, era o outro elemento que faltava né? Eu fui estudar a festa, festa especificamente de Nossa Senhora do Rosário, o congado, também em um programa de pós-graduação em educação, então mais uma vez eu ampliei a discussão do lazer, educação física e educação, desde o mestrado incorporando os estudos das humanas, principalmente da antropologia (E5).

Eu comecei fazendo pesquisas vinculadas aos idosos que eu participava do grupo de terceira idade também, mas a partir daí eu comecei a expandir para outras áreas porque a gente vai convivendo e percebendo como o campo do lazer é extenso (E9).

Neste sentido, temáticas ainda invisibilizadas na Educação Física começam a ser discutidas no âmbito das propostas do Lazer, advindas das ciências humanas e sociais através de metodologias que procuravam romper com a tradição prática arraigada nas disciplinas.

Cabe ressaltar que tais implicações históricas na constituição do campo do lazer interferiram na identidade dos currículos dos cursos de Educação Física. Ao evidenciar o lazer através das ciências humanas outras possibilidades de pensar o corpo, os espaços, os equipamentos e a própria atuação profissional em Educação Física passaram a fazer parte do contexto. Este processo ampliou os debates acadêmicos que de forma geral, limitavam os cursos apenas às técnicas esportivas, ao treinamento de alto rendimento e a um pequeno tratamento das discussões pedagógicas.

Assim é verificado nos discursos dos sujeitos um marco de experiências que os constituíram dentro da Educação Física legitimando o lazer como campo de estudos e intervenção profissional que afeta em longa escala a confecção dos programas de suas disciplinas e as maneiras pelas quais se posicionam perante os currículos. Por isso, entendo que interpretar os saberes docentes é algo fundamental nesse processo. As relações hegemônicas e contra hegemônicas na construção dos currículos e programas das disciplinas configuram as possibilidades da atuação profissional que podem levar os sujeitos a diferentes formações na realidade da Educação Física.

Perante esta constatação concordo com Tardif (2000) ao evidenciar que os saberes do docente, assim como seu envolvimento com a temática da formação profissional devem ser considerados como principal ferramenta de investigação no que diz respeito ao universo do conhecimento profissional. De acordo com o autor é importante compreender que tais conhecimentos estão inseridos em um ambiente denominado universidade e que em muitos casos buscam especializar os sujeitos para a solução de problemas de forma competente auto gerenciando as relações institucionais e sociais.

É essencial destacar que todos os professores entrevistados possuem mais que três anos de experiência na docência do ensino superior lecionando disciplinas na área do lazer, todavia com experiências em outras temáticas relacionadas à Educação Física.

No ensino superior eu atuo desde que eu me graduei o que acontece é que me titulei em psicólogo em 2003. No ano de 2005, entrei na *Universidad Bolivariana*, onde comecei a trabalhar como professor e pesquisador e tomei a responsabilidade de fazer algumas pesquisas. Posso dizer que trabalho a temática de lazer desde o ano de 2006 com as disciplinas “Lazer e dinâmicas de grupo” que é uma disciplina optativa uma disciplina que se chama “Atividades de lazer na natureza” e “Atuação e formação profissional em lazer” (E1).

Desde 2004. Desde fevereiro de 2004. Eu recebi um convite para participar do processo seletivo da Universidade Verde que estava chegando a Belo Horizonte e aí eu fiz o processo, fui aprovado e comecei a dar aula de recreação e lazer. Então eu atuo no primeiro período com a disciplina recreação e lazer que é da licenciatura e bacharelado, no terceiro com a disciplina “Didática da Educação Física”, que é só da

licenciatura e no quinto com a disciplina “Estágio supervisionado de licenciatura II” que é só também da licenciatura (E2).

No ensino superior desde 98. Foi o ano que eu terminei o mestrado. Na licenciatura ministrei a disciplina “Fundamentos do lazer”. Se bem que essa disciplina ela é comum aos dois cursos, licenciatura e bacharelado depois no oitavo período eu ministrei “Educação para o lazer” que faz parte do aprofundamento. Além dos “jogos e brincadeiras” que a gente tangencia o lazer também (E5).

Tenho atuado desde 2010, portanto são três anos, exatamente três anos e a disciplina que mais dialoga com esse conteúdo é uma das disciplinas do bacharelado denominada “Lazer, exercício físico e saúde”. Atuo também com as disciplinas de voleibol, tanto para a licenciatura quanto para o bacharelado e especificamente com a modalidade bacharelado eu atuo com mais três disciplinas sendo elas “Ginásticas de Academia” no quinto período do curso, “Preparação Física” no oitavo período do curso e “Lazer, exercício físico e saúde” também no oitavo período do curso, essas três disciplinas, portanto somente no bacharelado (E7).

A maioria apresenta experiências docentes com a temática do lazer tanto no âmbito da licenciatura, quanto do bacharelado. Os sujeitos 1, 3, 4 e 5 têm mais de 12 anos de experiência com disciplinas que dialogam sobre o lazer em diferentes contextos, tais como: o jogo, o brinquedo, a brincadeira, a ludicidade, a cultura, a formação e atuação profissional, os grupos sociais, a intervenção, a educação, entre outros.

O indivíduo 7 revelou baixo envolvimento com a área específica do lazer demonstrando um olhar mais próximo para as discussões relacionadas à temática do treinamento físico. Os indivíduos 2, 6 e 9 seguem lógicas disciplinares com ênfase na formação embasada na recreação, neste sentido o termo lazer é apropriado dentro das disciplinas, mas a relação processual que formaliza os programas, de forma geral, está voltada ao desenvolvimento de jogos, brinquedos e brincadeiras.

Desta forma, percebo que no campo do lazer existe uma necessidade profissional em constituir saberes por processos de reflexão que exigem uma formação contínua para acompanhar a demanda de discussões. A responsabilidade na busca por tais processos perpassa o interesse do próprio profissional em legitimar conhecimentos não lineares sobre o lazer validando propostas diversificadas seja no universo acadêmico ou fora dele. A maioria dos professores entrevistados possui envolvimento com processos de aprofundamento de estudos na área do lazer.

Toda a minha formação profissional é direcionada para isso, digo é porque eu ainda me considero em formação, espero daqui a alguns anos fazer outro pós-doutorado e na minha atuação profissional também é um componente que está sempre presente. Agora, como ela está presente? Nas leituras que eu faço sobre a temática do lazer, nos trabalhos que eu oriento, nas pesquisas que eu desenvolvo e até mesmo nas

atividades e vivências cotidianas que eu realizo nas minhas próprias possibilidades de lazer, seja sozinha, com familiares, com amigos, então nessa possibilidade de vivência eu também encontro aí aspectos interessantes que acabam instigando reflexões e problematizações interessantes que estão articuladas com esse cotidiano em minha formação e atuação profissional (E4).

A área de estudos da recreação e do lazer ela esteve presente em minha formação desde o primeiro momento da graduação. Quando eu entrei na UFMG no primeiro período que eu tive uma disciplina lá de introdução aos estudos da recreação e do lazer e dessa disciplina eu comecei a participar dos grupos de estudos do CELAR, onde junto com o professor Hélder e com a professora Christianne eu tive bolsas de iniciação científica, fui também monitor disciplina, logo na sequência quando eu me formei eu fiz o curso de especialização em lazer que foi em 2001 e continuei pesquisando na área. Posteriormente em 2010 eu fiz o mestrado lá na UFMG em lazer (E6).

O lazer esteve totalmente inserido na minha formação porque foi a área que eu mais me aproximei na graduação. Com essa temática do lazer fui bolsista de extensão, eu fui bolsista de iniciação científica, eu fui bolsista de iniciação a docência, então assim eu fiz um investimento na área, porque era minha área de interesse mesmo que eu realmente gostava e tanto é que depois eu emendei, assim que eu formei na graduação, na licenciatura, eu tinha intenção em fechar o bacharelado, mas preferi fazer o mestrado, então eu emendei os estudos de graduação com os estudos de mestrado, então assim, eu acho que é um investimento grande do ponto de vista dos cursos, dessa questão tanto da graduação quanto da pós. Eu ainda estou vinculada ao grupo OTIUM, então eu acho que é importante continuar a formação. Ela não pode finalizar com o mestrado e eu tenho a intenção de fazer o doutorado. Atualmente eu estou tentando aí algumas possibilidades para o doutorado (E9).

Foi recorrente na fala dos sujeitos a citação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) através do Centro de Estudos em Lazer e Recreação (CELAR) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) como ambiente de qualificação da formação profissional em lazer. É importante lembrar que o foco deste estudo são as Universidades de Belo Horizonte. A evidenciação das ações do CELAR tem relação com a regionalidade impressa neste contexto. O CELAR tem realizado ações em pesquisas, trabalhos e eventos acadêmicos sobre a temática do lazer que nos últimos anos mobilizou a formação de pesquisadores, professores e cientistas no campo do lazer. Recentemente a oferta do programa de pós-graduação interdisciplinar em Estudos do Lazer (mestrado e doutorado) é outro fator que determina a influência deste espaço sob os indivíduos entrevistados

Existe então um conjunto de saberes sobre lazer circulando pelas universidades de Belo Horizonte que provêm das fontes de estudos do CELAR, apesar de existir outras influências. Existem outros saberes que devem ser considerados neste processo, como os saberes adquiridos por uma formação cultural, na qual as experiências que constituem os sujeitos interferem em suas visões de mundo e de sociedade no estabelecimento de suas

ideias. Tardiff (2000) lembra que as práticas profissionais dos professores são constituídas por diversas correlações de conhecimentos e aprendizados.

Um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (p.13).

Portanto, entendo que os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque formam repertório de conhecimentos através das características destes professores. Tardiff (2000) explica que é raro o professor trabalhar apenas uma concepção, teoria ou prática de forma isolada. São múltiplas relações e articulações que surgem pela demanda da confrontação de diferentes olhares sobre um mesmo objeto de estudo.

Entendo que essa premissa deve partir do próprio docente. Desenvolver diferentes percepções sobre teorias, práticas e acontecimentos faz parte do processo de ensinar e aprender. De acordo com Nunes (2001, p. 34) “a concepção de saber não impõe ao professor um modelo preconcebido de racionalidade. Dessa forma, o saber do professor pode ser racional sem ser um saber científico, pode ser um saber prático que está ligado à ação que o professor produz um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo”.

Segundo Tardiff (2010) os saberes dos professores estão amplamente qualificados pelo contexto das interações com os alunos. Neste sentido, os saberes significam mais que objetos ou procedimentos técnicos (como no contexto superficial de práticas recreativas vazias), por que são produzidos socialmente pelos sujeitos em suas interações, conflitos ou ideologias. Portanto são saberes legítimos dos intercâmbios humanos que produzem marcas pessoais e sociais constantemente no jogo da vida em sociedade. Por esse motivo Tardiff (2010) alerta que os professores não devem exclusivamente saber ensinar, eles devem também saber fazer reconhecer e aceitar sua própria competência pelos seus alunos. O reconhecimento social parece, portanto, estar no centro da problemática dos saberes dos professores.

Assim, o saber é caracterizado como artefato social, submetido a diferentes compreensões e juízos de valor que são construídos pela troca de conhecimentos entre os sujeitos. Essa interação, manifestada dentro do contexto da sala de aula, apresentará importância na crescente abertura do processo de questionamento e reflexão. Nos discursos

dos entrevistados foi recorrente a caracterização sobre os discentes no processo de ensino e como o perfil geral dos alunos interfere no planejamento dos programas das disciplinas.

Levo em conta o contexto no qual se constroem e se aplicam os saberes dos programas analisados dentro da percepção dos professores sobre os alunos, pois estes professores possuem, em virtude da sua experiência de vida, saberes próprios que são influenciados por questões culturais e pessoais nas relações com seus alunos.

Eu diria que é preciso nivelar para que o aluno pelo menos possa compreender para depois superar algo que na Educação Física, vou falar no geral já que está uma bagunça! Vou falar em geral para ambos, tanto bacharelado como licenciatura, superar a tendência ao pragmatismo de si pensar, que superar o discurso “professor, por favor, como se faz?” Mas em que, para que e para quem? Muitos alunos ficam um pouco desconcertados com isso, por que não há muita receita. Basicamente seria pelo menos nivelar para que o aluno possa desenvolver algum conhecimento que não seja somente, neste caso, uma série de intuições práticas de como fazer recreação (E1).

Nosso aluno chega com sérias deficiências de formação básica né? Então, organizar um pouco a cabeça dele com relação à história, quando é que as coisas aconteceram? Sabe? Então eu vejo que é uma disciplina muito importante, que tem um potencial muito grande, mas que por uma série de motivos, inclusive a minha insegurança, às vezes, é uma disciplina que poderia render mais (E2).

Aqui nós recebemos um público que é um público, que a gente pode falar de C e D talvez, sem querer estigmatizar também os alunos, mas a gente consegue identificar que é o pessoal que muitas vezes é trabalhador, que trabalha para pagar a faculdade e eles não construíram no decorrer da vida deles uma visão mais política, eles não são muito politizados no sentido de pensar no bem comum ou no bem deles próprios, não tem essa visão de criticidade, embora o tempo todo a gente tente passar isso pra eles né? Pelo menos eu tento sempre nas aulas, nas conversas! (E6).

Eu acho que na verdade o aluno é mal preparado na escola porque a gente vai encontrar na faculdade, então chega na faculdade você fica muito também, muito vinculado ao que você já faz, então o cara fica pensando muito no que ele é hoje, não pensa muito lá na frente, então ele não questiona muito isso. Eu acho que ele faz uma escolha muito mais próximo do que ele tem naquele momento como vivência da área da educação física do que às vezes por escolha mesmo (E8).

De modo geral a percepção sobre os alunos aponta três ideias: A primeira relacionada a uma realidade de formação básica que não o qualifica para discussões mais complexas no ensino superior; A segunda que diz respeito à dificuldade e baixo interesse dos alunos por leituras de textos relacionados às diferentes temáticas do lazer e a terceira relacionada a uma visão acrítica e apolítica, de uma parcela dos graduandos, sobre a Educação Física e o lazer.

É preciso entender que a formação escolar de todo indivíduo é um processo histórico social cumulativo, que vai sendo desenvolvido em fases, de tal modo que a realização da

primeira é essencial para o progresso das demais. Durhan (2009, p. 10) lembra que “um bom curso médio depende de recrutar alunos com boa formação fundamental, isto é, que tenham, pelo menos, o domínio da leitura e da escrita, de forma a entender e produzir textos de média complexidade” para então prosseguir ao ensino superior com bagagem inicial de reflexões que deem possibilidades para pensar teorias e práticas pertinentes a sua área de intervenção profissional.

Além disso, Durhan (2009) esclarece que neste mundo globalizado a compreensão sobre geopolíticas do conhecimento, visões históricas das civilizações e a percepção sobre métodos e conceitos científicos é essencial ao nível de escolarização média pensando na qualificação para percorrer o ensino superior. Porém, o “fato é que a escola pública, a qual forma a grande maioria dos estudantes, não consegue realizar esta tarefa, e muitos saem do ensino médio sem ter sequer a bagagem que seria esperada ao final do ensino fundamental” (p.10).

É evidente que essa inadequação no sistema educacional brasileiro compromete o aprimoramento de conhecimentos no ensino superior. Muitas vezes as discussões sobre determinadas temáticas criam abismos na apropriação do conhecimento em sala de aula e o professor se vê obrigado a resgatar procedimentos elementares de racionalização para tentar construir junto aos alunos pensamentos críticos, políticos e emancipatórios que avancem outros níveis de intervenção no mercado de trabalho.

Creio que se os alunos ingressassem no Ensino Superior com uma base ampliada de teorias, conceitos e interpretações, tornaria o cotidiano da ação docente mais expressivo no que tange a exigências, procedimentos e debates sobre a formação profissional em lazer dentro da Educação Física. É inegável o esforço de alguns professores em desenvolver uma qualificação para a compreensão que amplie o senso crítico e a busca por superar barreiras conceituais da área.

O meu aluno é um aluno que precisa, ele precisa de tempo. Ele precisa assistir aula. Ele precisa que eu fale, repita, faça exercício pra ele. É um aluno que tem dificuldade de escrever, muita dificuldade de escrever, sem generalizar, mas como um todo assim. Então é um aluno que tem muita dificuldade, então estando no primeiro período a gente tem que bater nessa tecla porque ele precisa aprender essas coisas, faz parte né? É uma forma de linguagem importante, ele precisa utilizar isso. Então ele precisa ler. Ele não tem essa consciência, ele não tem esse costume. Não é um aluno que sabe ler. É um aluno que às vezes desiste. É aquele aluno que está acostumado com livro de figuras. Então, a gente precisa gastar um tempo para desconstruir isso (E9).

Eu acredito que em geral toda a formação universitária tem de ser uma formação que desenvolva a capacidade de compreensão das ideias, vamos falar da teoria, do



conceito, porque é o mesmo que falávamos, tem de ter um senso crítico, mas senso crítico vem depois de ter a capacidade de compreender, muitas vezes, o que eu tento fazer é que em uma primeira etapa é simplesmente que o “rapaz” compreenda o que um autor ou uma teoria está tentando desenvolver e numa segunda etapa que se envolva o senso crítico. Seria a primeira etapa que compreenda, porque importante ressaltar que existe um déficit, que não é só um problema brasileiro, um problema a nível latino-americano da formação e dos alunos que entram na universidade em geral (E1).

Apesar de validar o esforço desses professores não posso deixar de fazer perceber que a falha educacional não está somente no aluno e sim no sistema, como um todo, o professor deve contribuir com as experiências que podem motivar mudanças na concepção de mundo dos alunos, mas está sujeito a pressão que emerge de um sistema educacional permeado por incoerências curriculares desde a formulação de políticas educacionais até a execução das práticas de ensino na educação básica e superior.

O sistema educacional brasileiro desenvolve uma linha de progressão que nem sempre está preocupado com a qualidade dos conhecimentos a serem apropriados pelos alunos, mas sim no nivelamento de condutas que pensam apenas em estatísticas validadas em procedimentos de avaliação da educação básica como, por exemplo, o IDEB<sup>22</sup> e no ensino superior o ENADE<sup>23</sup>. Minha intenção aqui não é aprofundar esse debate, apenas quero contextualizar a realidade que tomou corpo nas falas dos sujeitos entrevistados perante a fragilidade da formação escolar básica da maioria dos brasileiros. Isso tem interferido cotidianamente na concepção dos programas das disciplinas preocupadas com a capacidade de entendimento e organização de raciocínio dos alunos que tem chegado ao ensino superior.

É importante destacar que no ponto de vista dos sujeitos entrevistados há dúvidas sobre a construção curricular da Educação Física e isso afeta as maneiras de conceber e executar suas ações neste contexto. No que se refere ao perfil profissional, ficou evidente estreita relação dos docentes com a área de estudos do lazer adquiridos pela formação inicial em Educação Física. Na formação inicial a marca fundamental foi a recreação. Na formação continuada apresentaram aprofundamentos nos estudos do lazer em mestrados e doutorados

---

<sup>22</sup>O IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente à sala de aula. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos Em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>> Acesso em: 30 de março de 2013.

<sup>23</sup> O ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Em: <http://portal.inep.gov.br/enade> Acesso em: 30 de março de 2013.

da educação, educação física e ciências sociais. Outro traço interessante foi a crença na formação cultural que interfere no trato sobre o lazer em seus trabalhos docentes, pois os saberes constituídos no cotidiano de suas experiências auxiliam no âmbito da intervenção pedagógica.

Assim, a aquisição dos saberes de forma reflexiva foi considerada estratégia fundamental nas rotinas em sala de aula. Os professores alegaram existir incompreensões e dificuldades na aprendizagem sobre o lazer pelos alunos, pois estes têm apresentado visões apolíticas, baixo interesse por leituras mais densas e uma formação anterior (escola básica) com *déficits* de percepção crítica e senso investigativo.

É preciso considerar o desenvolvimento da área nas últimas décadas e o espaço do lazer nessa discussão para compreender os objetivos, as características, as teorias, as práticas e os conteúdos selecionados por estes sujeitos em seus planejamentos de ensino. A seguir aponto elementos para a construção dos programas das disciplinas em sintonia com as transformações no âmbito da Educação Física e do lazer. Nestas transformações, torna-se importante pensar o lazer como um campo de conhecimentos teóricos e práticos que se consolida por meio da docência, tanto na escola quanto nos demais espaços de ação educativa e prática social.

### **3.2. A temática do lazer entre as licenciaturas e bacharelados em Educação Física**

De acordo com Santos e Simões (2008) a atuação em Educação Física possui registros de atividades características da área desde o século XVIII e foi através da Lei nº 9.696 de 1998 que a Educação Física foi reconhecida como profissão no Brasil. Nesta trajetória foi composto, diante de críticas e debates, o Conselho Federal de Educação Física e os Conselhos Regionais de Educação Física. Esse dado intensificou, ainda mais, os debates sobre a atuação profissional e influenciou discursos sobre o perfil profissional adotado nos cursos superiores de Educação Física.

Na última década surgiu a Carta Brasileira de Educação Física que faz uma declaração a respeito das perspectivas para Educação Física no século XXI, a Resolução nº. 46/2002 que dispõe sobre a intervenção do profissional de Educação Física, suas competências e seu campo de atuação profissional e a Resolução nº. 56/2003 que dispõe sobre o Código de Ética dos Profissionais registrados no sistema CONFED/CREFs. Toda esta transformação no campo da atuação profissional não passou à margem das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física. Até 2004, os cursos de Educação Física tinham como referência a Resolução CFE nº. 3, de 16 de junho de 1987 para estruturação de cursos superiores na área, porém em virtude destas significativas transformações, a Comissão da

Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CES nº. 58, de 18 de fevereiro de 2004 que culminou com a instituição das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, por meio de aprovação da Resolução CNE/CES nº. 7, de 31 de março de 2004 (SANTOS E SIMÕES, 2008, p. 268).

Neste sentido foi pela resolução nº 03/87 que surgiu a possibilidade da formação do bacharel em Educação Física, estabelecendo a diferenciação entre as modalidades (licenciatura e bacharelado). Porém, com a decisão do Conselho Nacional de Educação sobre a política de formação dos profissionais da educação, em 2002 foram aprovadas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura plena.

Neste sentido, a formação do professor e do profissional de Educação Física necessitou reorganizar-se perante tais circunstâncias. Como a licenciatura passou constituir terminalidade própria em relação ao bacharelado, o Conselho Nacional de Educação, juntamente aos demais atores sociais interessados neste processo (CONFED, CBCE, dirigentes, especialistas e estudantes de diferentes instituições de ensino superior) confrontaram ideias em audiências por todo o país para aprovação de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física. O documento foi aprovado em 02 de fevereiro de 2004, após intensos debates.

Nesta resolução está o artigo 6 § 1º que trata das competências e habilidades da formação do graduando em Educação Física, que cita o termo lazer juntamente a outros termos que relacionam aos conhecimentos a serem apreendidos pelo futuro profissional:

Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico esportivo, **do lazer**, da gestão de empreendimentos relacionados as atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a pratica de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, **do lazer**, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.

Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a 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**, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a pratica de atividades físicas, recreativas e esportivas (DCN, 2004, p. 19)

Nos diferentes trechos das DCN (2004) o lazer é destacado como uma das possibilidades que se apresentam para a intervenção do professor e do profissional de Educação Física. Nesse contexto, há um destaque para as possibilidades que os diversos campos abrem para oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas. No entanto, não há indícios sobre as diferenças entre licenciatura e bacharelado e conseqüentemente não há indicações de como esses campos podem se apropriar dessas competências e habilidades.

Portanto, a delimitação e seleção de determinados conteúdos fica sob decisão das instituições, o que pôde gerar dificuldades de acompanhamento e avaliação dos currículos. Desde a Resolução nº 03/87 é assegurado autonomia e flexibilidade para que as instituições de ensino possam organizar seus marcos conceituais, perfis profissionais, elaborar as ementas, fixar carga horária de disciplinas, bem como contemplar as peculiaridades e especificidades regionais.

No âmbito da sociedade civil, David (2009) lembra que deparamo-nos com movimentos sociais organizados em campos de disputas, dentre eles: o ENEEF – Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física (desde 1980); MNCR – Movimento Nacional contra a Regulação (desde 1999); CBCE – Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (desde 1978).

Para uns seria fundamental desregulamentar a profissão e extinguir o CONFEF (Conselho Federal de Educação Física), para outros, a revogação das Diretrizes Curriculares criadas pelo CNE/MEC propondo sua substituição para outro tipo de proposta de formação Profissional com o intuito de ampliar os horizontes desta formação. No meio disto está o Estado com seus interesses de mediar os conflitos do sistema produtivo capitalista, tentando preservar os interesses conservadores fundantes do *status quo* (DAVID, 2009, p. 03).

Os diferentes interesses expressos nesse contexto constroem os conflitos curriculares sobre os cursos de graduação em Educação Física. De um lado, o Conselho da categoria tenta regular o mercado da profissão, determinando espaços de atuação em uma visão fragmentada, atentando-se pouco para a representatividade dos indivíduos na área. De outro, os movimentos contrários vem debatendo propostas de currículo em Educação Física que atendam a outros interesses que vão além dos interesses econômicos estabelecidos, pensando a formação profissional como campo de concepções humanísticas, sociais, políticas e culturais.

Estabelecidas as demandas que configuram o fundo social na lógica da formação profissional em Educação Física e lazer inicio as interpretações a cerca das entrevistas no que tange a temática do lazer: Suas características, práticas, teorias e relação com o mercado de trabalho. Evidencio as enunciações que estiveram mais expressivas e foram repetidas pelos docentes do ponto de vista de suas vivências, experiências e opiniões sobre a temática do lazer entre os cursos de licenciatura e bacharelado da Educação Física.

Primeiramente, foi constatado que a estruturação disciplinar do lazer na graduação em Educação Física está evidenciada com maior ênfase na modalidade bacharelado. As grades curriculares possuem disciplinas como: “Educação para o lazer”; “Lazer, exercício físico e saúde”; “Lazer e Cultura”; “Formação e atuação profissional em Lazer”. Estas foram citadas ao longo das entrevistas como temáticas pertinentes ao profissional que vai atuar fora da escola.

Neste sentido, não foi mencionada nenhuma disciplina específica sobre o lazer para a licenciatura. O que existe nas grades curriculares é um primeiro programa de disciplina introdutório e comum para licenciados e bacharéis, geralmente com uma carga horária que tem em média: sessenta horas semestrais, e apresenta discussões gerais sobre recreação e lazer. Isso possibilita as primeiras aproximações com o debate no campo de estudo da área, mas ao fixar apenas essa possibilidade inicial de estudos sobre a temática, limita as experiências e impede que outros conteúdos sejam considerados na formação do licenciado,

Desta forma, o bacharel adquire olhares sobre a temática do lazer que lhe permitirá suporte a outras abordagens durante sua graduação e o aluno da licenciatura fica limitado a esse contato, o que pode minimizar as intervenções sobre o lazer no âmbito da educação formal em Educação Física, impossibilitando práticas dentro da escola e em outros espaços de educação que vinculem o lazer a diferentes questões sociais, econômicas, culturais e políticas na promoção e qualidade da educação.

A disciplina é “Fundamentos do lazer” que está na licenciatura só terá essa disciplina, então eu tenho que me desdobrar, até é uma disciplina bastante teórica, para tentar mostrar pra esse aluno o que eu acabei de dizer, que ele precisa compreender quais são os fundamentos porque ele vai precisar de elementos, argumentos, de fundamentação teórica para ser discutido na escola. Na licenciatura só aparece essa disciplina, infelizmente na licenciatura só tem essa disciplina fazendo a síntese mesmo com as outras que vão aparecer como o esporte, dança etc. Os outros alunos que também fazem o bacharelado, eles vão ter outras disciplinas que vão abarcar outros campos do conhecimento que também tem haver com o lazer de forma separado, eu mesmo faço isso lá no oitavo período, então não preciso preocupar tanto com a questão da gestão, das políticas, eu tangencio, mas preciso desprender tanta energia assim porque eles vão ter outras disciplinas, mas eu não posso deixar de tocar, por exemplo, na política, na gestão (E5).

De acordo com Isayama (2002, p. 121) “fica difícil formar profissionais qualificados para atuar nos campos da recreação e do lazer, se esses conhecimentos são trabalhados de forma rápida e superficial, em virtude da pequena abertura que têm, em termos de carga horária, número de disciplinas e abordagem dentro de outras disciplinas do currículo”. A pesquisa desse autor apontava a necessidade em ampliar os estudos sobre o lazer dentro das graduações em Educação Física. O que tem acontecido nos últimos anos, principalmente pelo financiamento de pesquisas, ampliação dos grupos de estudos e aumento de publicações.

Porém é importante entender que apesar do aumento nas iniciativas contribuírem para o avanço dessas propostas, a tradição em minimizar a participação do lazer no contexto da Educação Física mantém alguns limites já evidenciados por Isayama (2002). Em primeiro lugar ao dar pequena visibilidade ao lazer nas licenciaturas limitamos as possibilidades de atuação profissional que ajude a refletir sobre os diversos contextos e vivências de lazer que podem ser desenvolvidos, a partir de experiências e ações no campo da educação formal. Não penso em uma lógica de modelo escolarizado de lazer, pelo contrário, defendo a premissa que a escola é um espaço privilegiado de saberes e que o lazer deve ser pensado como estratégia de emancipação dos sujeitos através de processos de ensino-aprendizagem mais prazerosos.

Neste sentido, percebo a necessidade de refletir o lazer como disciplina da licenciatura em Educação Física. Com as DCN (2002) deparamo-nos com um paradoxo na área, pois ao mesmo tempo em que existiu uma valorização da formação de professores para a educação básica, ocorreu redução significativa da carga horária dos conhecimentos disciplinares de aproximadamente 2800 horas, na resolução nº03/87 para 1800 horas. Possivelmente, há dificuldades por parte das instituições de ensino em estabelecer um equilíbrio de oferta das disciplinas sobre corpo, saúde, lazer, esportes, qualidade de vida e cultura, bem como incentivar perspectivas de pesquisa e extensão. David (2003) denuncia o pragmatismo e imediatismo dessa proposta, ponderando que:

À determinação da carga horária mínima para os cursos de licenciatura. Em um currículo de 2.800 horas (carga mínima), ao incluir a prática de ensino, o estágio e as atividades complementares, estabelecendo que oitocentas horas serão dedicadas à prática de ensino e estágios e duzentas horas às atividades complementares da formação, restam apenas 1.800 horas para que o currículo se ocupe dos conhecimentos de natureza pedagógica, científica e cultural. Em face desse enquadramento e partindo da premissa de que a aprendizagem deve ocorrer baseada em operações práticas, vinculadas aos conteúdos profissionais, torna-se visível o distanciamento da licenciatura e o currículo do curso profissional específico (p.109).

Se existe este distanciamento do currículo da licenciatura das questões profissionais, como fazer com que esse profissional forme pessoas na educação básica com competência para lidar com as demandas e conflitos sociais, incluindo aí o lazer como direito social. Concordo com David (2003) ao afirmar que os debates na formação profissional em Educação Física devem estar relacionados à organização do saber e do fazer, como uma prática social direcionada pelo princípio da docência profissional, seja no sistema educacional, seja nos demais espaços e tempos sociais. O trecho da entrevista abaixo colabora com este debate e aponta argumentos sobre aprofundamentos nos estudos do lazer na licenciatura:

Na licenciatura, eu acho que tem que aparecer muito e cada vez mais, porque eu vejo que na nossa sociedade precisa ter uma compreensão melhor sobre o significado do lazer e eu entendo que a educação e a educação formal ela tem um papel fundamental em relação a isso e os professores de Educação Física em geral, eles podem colaborar com esse processo porque eles têm esse conteúdo na sua formação diferentemente dos outros licenciados das outras áreas que às vezes nunca tiveram contato com a temática do lazer, então como é um componente obrigatório aqui na nossa universidade e também está previsto aí em nossas legislações Eu enfatizo muito isso com eles também, há uma responsabilidade muito grande pra ampliar a compressão da sociedade em geral sobre o significado, valores e o papel que o lazer ocupa em nossa sociedade, então eu vejo aí um espaço muito interessante para esse aprendizado. Eu acho que a Educação Física não é a única disciplina responsável por isso, mas ela pode colaborar muito com o aprofundamento de conhecimentos e com ampliação de práticas de lazer em nossa sociedade (E4).

Neste sentido, a temática do lazer amplia-se dentro dos bacharelados em Educação Física e limita-se nas licenciaturas, por isso, é necessário pensar outras propostas sobre o lazer para a licenciatura em Educação Física. Marcellino (1990) evidencia a necessidade do lúdico nas escolas brasileiras como um componente da cultura atribuindo-lhe um duplo aspecto educativo: como veículo e como objeto de educação. E nesta lógica uma área que tem muito a contribuir é a Educação Física, pois é uma das áreas que trata da temática em sua matriz curricular, mesmo não tendo o aprofundamento necessário.

Creio que para pensar o lazer como veículo de educação precisamos qualificar sua mediação, compreendendo-o como um artefato cultural que pode levar os sujeitos a refletirem sobre mudanças sociais. Marcellino (1990) lembra que para o desenvolvimento de ações de lazer, seja no plano da produção ou do consumo não conformista e crítico, é necessário o aprendizado. E neste sentido, é importante a mediação de um professor/profissional que estimule o aprendizado e a introdução aos conteúdos culturais na expectativa da passagem de níveis simples para complexos na forma de pensar e vivenciar o lazer. Desta forma, é possível

romper com o conformismo expresso nas práticas sociais que não estimula crianças, jovens e adultos a pensarem seus direitos.

A formação do professor/profissional da Educação Física pode se sustentar em processos de aprendizagem na escola e em outros espaços (a família, a igreja, os clubes, as academias, os acampamentos, entre outros). Desta forma, podem ser espaços privilegiados para atuação pensando o lazer como um elemento da cultura e que pode educar para as sensibilidades, os valores, as incertezas, as reflexões, a criatividade através de uma imersão profissional política, científica e cultural. Isayama (2002) explica que:

Pensar o lazer no contexto da Educação Física pode contribuir com a ampliação da visão das lideranças que atuam no lazer para socializar e democratizar a apropriação, a criação e a recriação de diferentes conteúdos culturais, historicamente construídos, buscando o equilíbrio entre o consumo, o cidadão e a participação crítica, criativa, lúdica e transgressora no exercitamento, na expectativa e na busca de conhecimento, atentos às questões mais amplas que integram a nossa dinâmica social (p.117).

A expectativa está na ampliação do debate sobre a temática e na possibilidade da oferta de vivências e experiências significativas para os sujeitos. Assim, acredito que os licenciados bem como os bacharéis em Educação Física necessitam constituir saberes pertinentes sobre o lazer em suas múltiplas relações com a educação, a cultura, a história, a política, a economia. David (2009) alerta, porém que

ao comparar a formação do educador que lida com este objeto de trabalho/conhecimento com a formação do graduado em educação física, novos conflitos são gerados, tanto na esfera da formação curricular como na intervenção social e, mesmo que se lute no interior do currículo por assegurar uma identidade geral, inter-relação de conhecimentos com uma base comum, uma formação generalista e lance mão de metodologias crítico-humanizadoras, dificilmente ocorrerá ou se obterá êxitos, pois os conteúdos se desarticulam no percurso da formação inicial em decorrência da intencionalidade do lugar designado pela ação prática (p. 05).

Conseqüentemente, não é tarefa simples pensar os saberes docentes, suas trajetórias e suas articulações de ensino na formalização dos programas das disciplinas sobre lazer. Para David (2009) as articulações curriculares da Educação Física estão permeadas na atualidade por políticas que produziram no campo da formação profissional a tentativa de instrumentalização do aluno-sujeito para o trabalho produtivo. Este é largamente ajustável às leis do mercado deixando obscurecidas teorias, conteúdos e procedimentos de uma formação humana que busca construir autonomia e liberdade.



Falo sobre os ajustes políticos e sociais na trama das relações que afetam professores e alunos em suas apropriações e olhares sobre os programas das disciplinas. Evidente que as lógicas de hegemonia e contra-hegemonia vão aparecer a todo o momento nas práticas cotidianas. O que tento perceber é de que maneira os professores lidam com essa lógica e como ela interfere em suas escolhas teóricas. Alguns entrevistados destacaram a dificuldade de diferenciar licenciatura de bacharelado em Educação Física e apontam as dificuldades resultantes dessa questão ao lidar com os conteúdos em sala de aula:

A verdade é que essa diferenciação não fica de todo clara, tenho que falar, porque licenciado e bacharel, às vezes para os próprios professores é uma bagunça. Por que limita a atuação profissional, tanto do bacharel como do licenciado. Podemos falar que o licenciado teria que trabalhar mais dentro de uma lógica, de uma pedagogia mais educativa escolar, mas para ser bem certo, eu acredito que isso não acontece necessariamente. Eu sempre tento vincular com a formação própria deles, mas fica um pouco confuso, porque a pergunta é: “o bacharel não vai trabalhar com educação?” Então o que se está estudando? Então, aí está outra pergunta: “o licenciado não vai trabalhar com educação não formal?”. Assim como temos no segundo tempo, na escola integrada, com uma série de atividades de oficinas e outras atividades que podem se envolver, então, eu acredito que na verdade não fica clara a diferença (E1).

Essa divisão pra mim não é muito clara, porque ela se dá em termos do campo de atuação profissional e eu acho que isso é muito complicado, porque no fundo, um profissional de Educação Física que é formado no bacharelado ele também vai atuar como educador, então dividir isso pelo campo de inserção profissional, se é uma escola ou se é outro tipo de instituição, eu acho que é muito pouco pra caracterizar a ação desse profissional como um todo, daquele que é formado em Educação Física, seja na licenciatura, ou seja, no bacharelado (E4).

E sobre essa coisa da licenciatura e do bacharelado, da gente ter essas duas modalidades eu penso que isso mesmo, que é um pouco da regulação do mercado. Eu acho que a questão é muito mais política do que mais voltada para a formação em si. Eu acho que esse é o problema e acho que o debate tem de continuar, a gente estacionou na resolução 03/87 que definiu e baixou os dois cursos e tem curso aí com a maior dificuldade para poder dar conta das duas, da formação (E5).

Como eu te falei eu não consigo ver muito claramente na formação. Eu acho que não é necessário a gente enfatizar muito essa diferença, o que eu vou passar para o licenciado e o que eu vou passar para o bacharel. Há uma carência, uma demanda por atividades, aí eu não consigo separar muito o que a gente tem de trabalhar para formar um bacharel que vai trabalhar com lazer e o que a gente vai trabalhar com um licenciado (E6)

Existe um limite exposto na concepção desses sujeitos no que se refere a divisão licenciatura e bacharelado em Educação Física, pois parece que a definição tem relação direta com mercado. Ficou evidenciada pouca clareza sobre a diferenciação nos processos de formação. Silva (2011) afirma que existe por parte de algumas instituições dificuldade em

definir as concepções, objetivos e perfis profissionais de seus cursos, que realmente estabeleçam as diferenças entre licenciatura e bacharelado.

Para Silva (2011, p. 82) “isso acontece em parte pela falta de clareza nas resoluções que balizam a formação, mas também pela dificuldade de se enxergar uma formação diferente para um curso que desde sua concepção se utiliza da docência como eixo central em sua intervenção profissional”. Tal circunstância tem gerado nos professores a percepção sobre uma estrutura comum na formação em lazer para ambas as modalidades (conceitos, compreensões, abordagens, teorias). A diferença fica expressada no aspecto da intervenção profissional, ou seja, explicar o contexto do lazer para os licenciados dentro da escola e para os bacharéis nos outros espaços de atuação.

Acredito que tenha que ter, ou seja, deve existir diferenças, mas, por exemplo, “formação e atuação profissional”, neste caso, somente alunos de bacharelado, então eu dou o foco para essa formação, sabendo que ele não vai trabalhar na escola, salvo se entra por um programa especial como o segundo tempo, uma coisa assim que vá fazer uma oficina, algo assim e estar um pouco quase que infringindo a lei, porque o bacharel não pode trabalhar na escola, então tento abrir o tema para o campo de atuação profissional em empreendimentos particular, privado, em setor privado, empresas, escritórios, tudo que tem haver com academia e tudo o que tem haver com setor público e outros setores como terceiro setor, ONGs, fundações, etc. E se fosse o caso do aluno, que sei que é aluno e esta em uma turma misturada eu tento sempre dar exemplo e fazer com que os alunos falem de sua própria perspectiva, no caso, o que aconteceria na escola? O que aconteceria no setor privado? (E1).

A maior parte das coisas é comum, mas quando eu discuto a intervenção, eu discuto separado. Bom, tô discutindo a perspectiva do bacharelado, mas criança é criança! A criança do clube e a criança da escola é criança! A questão de você discutir a experiência, a imaginação, discutir alguns conceitos do Callois, por exemplo. Eu sinceramente não vejo necessidade de diferenciar, aí eu acabo diferenciando quando eu vou falar com eles sobre essa intervenção deles, são as últimas aulas. Então eu faço algumas diferenças nisso. Eu ainda tenho tentado amadurecer teoricamente, eu penso muito sobre isso, se é uma necessidade de tanta diferença, em algumas disciplinas e aí que são comuns, e aí eu não tenho visto ainda essa necessidade, a não ser quando você discute a intervenção (E3).

Não sei se eu te diria em termos de características. Eu poderia dizer da compreensão do que venha a ser o lazer, então muito mais importante o profissional, tanto o licenciado quanto o bacharel compreender o que é o fenômeno lazer, como ele se articula com a Educação Física, e a partir daí quais as possibilidades que ele vai ter de atuação profissional, tanto na licenciatura, na escola, quanto no bacharelado isso pra mim é o principal. Ele vai ter que compreender que fenômeno é esse e a partir daí sim a intervenção na escola vai ser de um modo e a intervenção de um bacharel vai ser em outro, até porque o campo do bacharel é muito mais amplo (E5).

Não vejo uma dicotomia, uma fragmentação assim: o licenciado precisa ter um conhecimento muito diferenciado do bacharel não. Eu entendo que os dois, a ementa, a própria abordagem das disciplinas, elas devem ter um eixo comum, independente se seja na escola ou fora do contexto escolar, à formação do

profissional que vai trabalhar com o lazer ela tem que estar permeada com alguns conteúdos, com alguns eixos que perpassem aí os interesses culturais do lazer (E6).

Olha isso eu acho que nem é questão só do lazer. Eu não vejo tanta diferença nos conceitos, nos quesitos que são necessários para a formação de um licenciado e no bacharel em termos de praticamente todas as disciplinas. Eu acho que você vai ter lógico, uma contextualização dentro da escola, talvez para os conceitos, para os saberes de determinadas áreas diferenciadas do que você vai trabalhar em determinados, em determinadas áreas do bacharelado, como bacharel. Mas eu não vejo tanta diferença (E8).

A ideia em diferenciar as características do lazer para um licenciado e para um bacharel não é tarefa simples, uma vez que repercutiu nas falas o entendimento do lazer enquanto um fenômeno abrangente ligado à educação dentro e fora da escola e a formação deve pensar os sujeitos e não apenas os espaços. Mas é necessário ressaltar que em diversos momentos as perspectivas sobre os locais de atuação estiveram presentes nos discursos como algo que deva ser balizado em suas diferenças de aplicabilidade para o licenciado e para o bacharel. Neste sentido as ideias oscilam e é nítida a dificuldade dos professores em situar as diferenças.

O entrevistado 1, por exemplo, inicia destacando que deve haver diferenças nas características de formação em lazer para o bacharel, que vai atuar fora da escola, mas lembra que existem ações desse profissional em projetos sociais que perpassam estruturas pedagógicas devendo relativizar esse contexto. Questiona também porque o licenciado não atua em espaços de educação não-formal, se pedagogicamente foi formado para discutir a educação de forma ampla. O entrevistado 3 é enfático ao dizer que não é necessário diferenciar, mas ao mesmo tempo lembra que precisa discutir as diferenças na intervenção profissional.

Essas questões se repetem nas falas dos sujeitos demonstrando a dificuldade em diferenciar as especificidades de cada modalidade no que se refere a inserção do lazer nos currículos. De acordo com David (2003, p. 126) “uma formação de professores ou profissionais que se preze pela qualidade deve ter como coluna central a produção de conhecimentos e o desenvolvimento do aparato científico da área de conhecimento acadêmico e profissional” para não cair em incoerências e/ou discursos tomados como verdades absolutas. Nesta expectativa, compreendo que pode haver fragmentações dos saberes sobre o lazer nos cursos de graduação em Educação Física, quando as ações docentes não estiverem pautadas na unidade e coerência de teorias e práticas que expresse os conhecimentos sobre o

lazer como um “todo”, amparados em debates coerentes sobre a realidade cotidiana dos alunos.

O primeiro momento deve ser ajudando que eles (os alunos) desenvolvam algum vínculo entre as teorias do lazer, e as teorias do lazer com a formação profissional deles. Se não estabelecer este vínculo é como uma teoria que fica isolada e que fica em outra dimensão praticamente, então, o primeiro assunto é vincular essa teoria com outras teorias. Depois podemos falar sobre algo que falo sempre com meus alunos, não existe teoria sem prática e prática sem teoria. Esta dissociação entre teoria e prática é uma dissociação um pouco artificial, mas muitas vezes, se faz práticas sem saber as teorias por trás e a teoria fica invisibilizada e silenciada (E1).

A ideia também não é só teorizar. É teorizar e tentar aplicar mesmo que... Ainda que a aula seja prática, tentar aplicar isso em situações práticas, para que o aluno visualize. Por que, por mais que ele esteja ali estudando e seja um bom estudante a gente só visualiza mesmo quando a gente começa a atuar no campo ou faz estágio e aí eu acho que a gente não pode perder esses momentos assim. Esses momentos de estimular o outro, aquele que esta ali em um momento de reflexão a perceber os possíveis problemas que ele pode ter os possíveis desafios que ele tem em cada área (E9).

De fato, o debate sobre a relação teoria e prática é uma questão que tem integrado a problemática da formação profissional em lazer como um todo. De acordo com Werneck (1998, p. 05) “a relação teoria-prática constitui uma das questões básicas da formação do educador e um dos pontos centrais de reflexão na busca de alternativas para a formação profissional, pois, essa relação manifesta os problemas e as contradições da sociedade”. Assim, não podemos perder de vista que as experiências formativas serão aprofundadas ao caminharem de encontro às vivências reflexivas que dialoguem, provoquem dúvidas e despertem o desejo de investigação por parte do aluno.

Werneck (1998) esclarece que a teoria torna-se importante à medida que fixa as experiências de vida nas práticas cotidianas e no processo de análise sobre as questões e os eventos significativos à vida habitual. Os professores dos cursos de graduação em Educação Física podem fazer emergir das práticas cotidianas dos alunos, entendimentos necessários para construir saberes sobre o lazer, pois ele faz parte de suas vidas. O que falta então é a oportunidade de debater o lazer como um tempo/espaço de conhecimento e reflexão que desperte pressupostos científicos para intervenção na realidade.

Neste sentido, “ao levar em consideração essa prática, não estamos privilegiando o pragmático em oposição à teoria, mas vendo a ação cotidiana inspirar-se em considerações teóricas reflexivas e, ao mesmo tempo, transformar a teoria” (WERNECK, 1998, p. 04). Evidentemente que as relações não são neutras e/ou desinteressadas. Giroux (2010) lembra

que a educação para a cidadania deve levar a sério a ligação entre teoria e prática, reflexão e ação. Muitas vezes, em ambientes acadêmicos a teoria torna-se fim e não processo, algo privilegiado no simbolismo de um poder intelectual.

Para Giroux (2010), a teoria é um caminho definidor que pode responder as questões postas em investigação à medida que vão surgindo nos contextos específicos de análise. Seu traço definidor é o poder de transformação apropriado nas perspectivas da ação/reflexão/ação que gera capacidade de resolver problemas norteados por princípios políticos e noção praticável de educação para a cidadania. A formação profissional em Educação Física pode eleger essa possibilidade na consolidação de estratégias que rompam com empirismos específicos de suas práticas e lance mão de outras possibilidades articuladoras de ensino-aprendizagem. O campo de estudos do Lazer vem contribuir para essa expectativa à medida que suas pesquisas e estudos têm dialogado com premissas interdisciplinares de conhecimento. Assim, torna-se essencial entender que:

A teoria não é apenas contemplação ou o caminho para o estrelato acadêmico, pelo contrário trata sobretudo da intervenção no mundo, do desenvolvimento de ideias para o espaço mundano da vida pública, do aprofundamento da responsabilidade social e da participação coletiva no mundo. Se a aprendizagem é uma parte fundamental da transformação social, a teoria é um instrumento essencial para o estudo de toda a gama de práticas diárias que circulam através das diversas formações sociais e para a descoberta de melhores formas de conhecimento e modos de intervenção (GIROUX, 2005, p.05).

Nesta expectativa, não há como dissociar teoria e prática no cotidiano da sala de aula, uma vez que, compete ao professor construir pontes epistemológicas entre o que é discutido na universidade e as múltiplas formas de intervenção social inseridas no contexto, em ações que sensibilizem tais experiências e definam debates reflexivos. Nos trechos das entrevistas citados na sequência, os professores entrevistados aplicam as teorias e práticas do lazer de forma comum para licenciados e bacharéis elencando conteúdos ligados a identidade do fenômeno lazer pelos conhecimentos de sua história, interesses culturais, conceitos, abordagens e vivências. Nos discursos aparece o universo da intervenção profissional como único conteúdo possível de diferenciação. Outro aspecto interessante é a ideia do lazer como possibilidade de educação nos diferentes espaços, o que nos leva a entender que essa discussão não deve ser restrita a escola.

Dominar a discussão sobre o campo do lazer, eu acho que os dois têm que dominar. Não adianta, o cara tem que entender: quais são os conteúdos culturais do lazer. O cara tem que entender: qual é a história do lazer. O cara tem que entender: qual é...

Os conceitos de lazer, os conceitos de recreação. O cara tem que dominar estes conceitos, conceito é conceito, não tem jeito. Agora no que se refere a outro espaço de formação importante que é a intervenção, aí eu acho que outras coisas podem ser discutidas. Tanto que aqui na graduação mesmo, eu acabo pedindo trabalhos pra eles, pra eles verem como é que se dá a perspectiva do lazer fora da escola e na escola, então é um trabalho que eu peço. Eu procuro apresentar a possibilidade de projetos de intervenção na escola e projetos de intervenção fora da escola, então eu acho que a diferença ela vai se dar quando você discute a intervenção (E3).

Eu concentro nessa discussão mesmo do lazer enquanto, na sua dimensão educativa, na relação que ele tem com a saúde, na relação que ele tem com a história e aí é o momento que a gente vai discutir as concepções de lazer desde o contexto da antiguidade clássica até hoje e tendo como referência o contexto europeu mesmo, por mais que eu faça essas ressalvas e fale que necessário pensar na realidade do nosso continente e do País, até quando eu trago a minha pesquisa com os índios, ela vai alimentar isso... e também discuto o lazer na dimensão das políticas públicas, na dimensão do direito e tudo mais pensando nos espaços e equipamentos, pensando na cidade propriamente dita e aí sim a gente vai ver como é que se constituiu, como é que esta em nossa sociedade hoje. Lazer é realmente... Direito de todos? É garantido por lei? Existe? As pessoas estão praticando? Como isso acontece? Então no “Fundamentos” eu fico mais centrada nesses debates do que mais na atuação profissional. Como é uma disciplina comum pros dois, eu trabalho isso muito mais no debate teórico que eu faço em sala de aula que o tempo inteiro eu chamo atenção disso, então no programa, talvez nem fique tão claro, mas eu falo isso desde o primeiro dia de aula (E5).

Eu ministro a aula pras duas turmas ao mesmo tempo. Eu entendo que a discussão do lazer para um licenciado ela tá muito focada em pensar a educação para e pelo lazer, onde a gente tem várias dimensões da vida humana no qual o lazer faz parte, é uma das esferas da vida humana e por uma série de fatores, a própria cultura, da própria sociedade. Então a gente podendo trabalhar isso dentro da Educação Física, na escola, essa importância do lazer ressignificando o lazer, ampliando os interesses culturais do lazer dos nossos alunos, trabalhando os interesses físico-esportivos, mas também os interesses artísticos, sociais, todos os interesses, os conteúdos culturais, os interesses manuais, dentro da especificidade da Educação Física, a gente pode fazer isso, a gente amplia o universo do nosso aluno Para o bacharel. Embora tenha essa legitimidade da licenciatura e do bacharelado eu penso que a discussão tem de ser focada em cima do dos espaços. Nós temos espaços aí hoje como clubes, como academias, como espaços diversificados para o profissional atuar, a gente tem que pensar que em qualquer espaço a gente é um educador, mas ao mesmo tempo nós temos funções sociais diferentes também e o espaço e as pessoas que estão ali coordenando vão exigir isso da gente. Então esse entendimento, por exemplo, dos interesses culturais ele também tem de estar presente, tentar diversificar, de ampliar os interesses culturais, mas ao mesmo tempo está muito ligado com essa percepção do que aquele espaço ele espera da gente enquanto profissional, então nós temos aí vários espaços hoje que exigem que o profissional tenha uma postura mais ativa em alguns dos interesses culturais. O que aquele espaço espera de você enquanto profissional (E6).

Eu acho que para ambos tem que existir uma discussão de educação para e pelo lazer e eu acho que o teor da discussão e a forma com que ela vai se organizar no campo de trabalho é que muda, entendeu? Eu penso que existe um campo comum aí de formação que é: Teoria do lazer básica, né? Entender o que é lazer, que fenômeno é esse. Entender um pouco a relação do lazer com a recreação, porque são coisas que vão aparecer na atuação nas duas habilitações. Acho que para, além disso, também tem uma questão importante que é essa ideia de que o bacharel ele tem uma atuação muito mais do ponto de vista de priorizar o lazer das pessoas, porque normalmente

ele atua com as pessoas no momento de lazer, o que nem sempre acontece no caso do licenciado. O licenciado normalmente ele tem um compromisso mais de formar aquele aluno ali pra que ele aproveite o seu momento de lazer de uma forma mais plena, então assim, os dois tem um compromisso de educação, mas a educação do bacharelado ela passa muito mais pela educação “PELO” lazer, durante o lazer. Ela pode vir a ser uma educação “PARA” o lazer, mas é muito mais pelo e o licenciado ele tem um contato muito maior com a educação “PARA” o lazer, apesar de que as aulas normalmente são aulas que tem algumas características que a gente encontra no lazer, a aula de Educação Física não é lazer. Existe um corpo aí de conhecimentos que podem ser priorizado para cada um, mas que no geral é necessário uma linha em comum para os dois (E9).

De acordo com os professores, as disciplinas não apresentam diferenças significativas ao formalizarem seus programas nos cursos de licenciatura e bacharelado. Apontaram que os conteúdos programáticos são os mesmos para ambas as modalidades. Os conteúdos evidenciados como comuns tem haver com: O histórico; Os interesses culturais; As concepções; Os conceitos; O lazer como fenômeno social; As relações do lazer com a educação, cultura e saúde. Percebi que no caso da licenciatura os professores priorizam as discussões vinculadas aos processos educativos e com os bacharéis esses elementos aparecem como conteúdos, mas eles não são priorizados. Os professores, ao tentarem explicar as diferenças em termos de conteúdos sempre retornam a justificativa sobre os espaços de atuação profissional.

Percebo a tentativa dos professores de extrapolar a visão de lazer ligada apenas à recreação. Para os entrevistados, a área do lazer no contexto da Educação Física, tem dialogado com perspectivas interdisciplinares do conhecimento. Compreendo que tal realidade teve como referências autores como Dumazedier (1979); Camargo (1998); Marcellino (2000); Gomes (2010), entre outros. As construções conceituais desses autores ajudaram a fomentar o campo do lazer na Educação Física traduzindo seus sentidos e significados através dos aspectos: Tempo; Atitude; Espaços e Interesses na lógica do fenômeno como artefato de vivência social e cultural. O que vem garantindo novas pesquisas e reflexões.

A maioria dos sujeitos mostrou possuir bagagem interpretativa sobre os diferentes significados do lazer, efetivamente conquistados por processos de imersão formativa nas ciências humanas e sociais. É importante destacar que todo conhecimento teórico e/ou prático, no cotidiano da docência profissional sofre interferências institucionais (normas, processos e regras) e do imaginário social. No caso do lazer, existe uma visão do senso comum de que a disciplina é responsável pela oferta de atividades recreativas e instrumentais de jogos,

brinquedos e brincadeiras. Os entrevistados apresentam tais situações mostrando-nos os limites e enfrentamentos na construção de seus programas de disciplinas.

A disciplina é meio esquizofrênica. Ela tem um lado que era o que constava no primeiro projeto pedagógico, se não me engano de 1987, que veio do Rio de Janeiro para Belo Horizonte. A serviço da Educação Física escolar, aquela ideia da recreação escolar, então o conteúdo repleto de jogos, para capacitar o professor de Educação Física pra dar aula de Educação Física, como se a aula de Educação Física, o conteúdo da aula de Educação Física estivesse restrito ainda aos jogos, brincadeiras, aos esporte, e por outro lado a gente tenta abrir um pouco a cabeça do aluno tentando introduzi-lo no problema do lazer, na urgência que é discutir o lazer hoje como um direito social, o lazer dentro das políticas públicas. Só que eu percebo que o aluno já chega com um preconceito, quando ele vê o nome da disciplina “recreação e lazer” ele acha que é uma disciplina exclusivamente prática que ele vai brincar e onde ele vai aprender jogos para poder ministrar na Educação Física escolar ou nas atividades recreativas que ele vai desenvolver depois, então assim, eu não consigo. Ao mesmo tempo em que eu tento cumprir o programa capacitando esse cara minimamente para que ele saia dali com um repertório mínimo para desenvolver alguma atividade quando ele for solicitado a partir do primeiro período, eu também tento introduzi-lo em uma discussão maior do lazer do ponto de vista de um fenômeno social (E2).

Eu penso que os conteúdos que a gente vai trabalhar na licenciatura em muitos casos eles estão voltados pros interesses físico-esportivos embora não precise ser só isso, mas os alunos eles chegam com uma demanda, aqueles da educação física escolar. Eu consigo perceber também a partir do espaço que eu atuo né? Aqui na Universidade Verde como tem essa questão dos alunos estarem preocupados muito mais com o mercado eles vem com uma carência muito grande de repertório de atividades. Eles querem na verdade é o que a gente chamava lá atrás de receita, né? Mas, eles querem muito é o repertório de atividades, um rol de atividades, que eu acho que é importante sim, né? Passar pra eles um rol de atividades, de jogos, de brincadeiras, de possibilidades de intervenção no momento de lazer das pessoas. Mas que não pode ficar só aí, porque tem que existir essa problematização, isso a gente vai fazendo no decorrer das aulas sem também fragmentar teoria e prática. Nas minhas aulas, por exemplo, eu faço jogos com eles dentro de sala, brincadeiras até pra ir puxando a problematização que a gente quer levantar no decorrer das aulas (E6).

O curso ele é organizado em forma de planos. Existe uma pessoa que faz o plano, no caso a Instituição Universidade Amarela, ela tem uma base no Rio de Janeiro, então existe um grupo lá que planeja e padroniza isso. Isso eu considero um problema e acho que tem sido um grande problema. Eu acho que de lugar para lugar muda muita coisa e muda muita coisa de turma para turma. Eu tento na medida do possível contemplar o plano, porque eu faço parte da Instituição e eu tenho que ter um compromisso com isso, mas na medida do possível também de forma dialogada com a coordenação, de modo que exista uma ciência sobre isso eu tento adaptar e aí existe uma discussão de jogos, brinquedos e brincadeiras dentro da disciplina que esvazia, que poderia ser mais ampliada se existisse uma disciplina “Jogos, brinquedos e brincadeiras” que não existe e a gente sabe que existem vários currículos de Educação Física que possuem, porque aí é uma outra possibilidade de se discutir uma coisa que é muito importante na área (E9).

Os professores lidam com os estigmas sobre as teorias e práticas do lazer buscando soluções que avancem para níveis superiores de conhecimentos, mesmo com as dificuldades e



percalços nessa trajetória. A visão prática e instrumental dos alunos sobre a disciplina e as dificuldades institucionais que engessam os planejamentos não impede os professores de refletir sobre o lazer como possibilidade de problematização cultural. Esta situação pode acarretar a desvalorização de determinados saberes e isso tem se tornado cada vez mais comum no ensino superior brasileiro em instituições que priorizam a formação orientada ao mercado e visam o lucro.

Para David (2009) existe uma adaptação das ideias unilateralmente associadas à realidade de países neoliberais para o Brasil. E esta realidade não avalia os contextos e os significados determinantes e determinados para que se possa construir uma pedagogia no ensino superior que efetivamente considere as necessidades sociais para além das econômicas. Essa lógica apenas fomenta o corporativismo educacional. “Uma coisa é propor mudanças onde o Estado não abriu mão de suas funções sociais de bem-estar da sociedade e, outra, é propor mudanças em um Estado neoliberal, que se desobriga de seus papéis sociais em defesa da liberdade de mercado” (p.92).

Isayama (2010) lembra que a tendência à comercialização das propostas de formação profissional na área do lazer, focaliza um filão no mercado que abre vastas possibilidades de ganhos, principalmente associadas à Educação Física. Essas ações estão afinadas como os pressupostos do consumismo acentuado de bens e serviços recreativos e podem auxiliar a fuga e a distração dos problemas apresentados em nosso cotidiano. Nesse caso, a expansão descomedida de ações de formação profissional que apresentem essa tendência é preocupante e vem reforçando cada vez mais uma visão reducionista de lazer.

De acordo com a pesquisa, alguns entrevistados compreendem a lógica mercantil na educação superior e neste sentido criam possibilidades para legitimar a temática do lazer em seus programas através de saberes que rompem com teorias e práticas padronizadas. Apontam a necessidade em estabelecer compreensões sobre tal contexto e despertar nos alunos reflexões sobre a atuação profissional, mesmo diante dos obstáculos que surgem nessa trajetória.

Então eu acho que é muito mais essa questão mesmo de regulação do mercado que esta atendendo a interesses outros e não os nossos e aí a gente vê. Acho que a gente tem uma responsabilidade muito maior com a sociedade que a gente vive nela e aí a formação profissional tem de dar conta de fazer essas reflexões pro nosso aluno ter clareza e eu faço, sempre que eu posso para ele ter clareza também desses deveres e direitos que ele vai ter na vida profissional (E5).

Eu acho que é um retrocesso, sim. É a minha opinião. Eu acho que prejudica muito a formação do aluno. Por outro lado eu acho que se eu não burlar isso de outras formas como eu faço, eu enquanto profissional eu não me sinto uma pessoa cumpridora dos meus deveres, éticos, mesmo assim, mais falando assim, éticos. Então assim, a gente fica realmente em uma corda bamba. Entre o que existe dentro da instituição que a gente tem que cumprir e entre o que a gente acha que é certo. Então, isso acarreta pra mim muito mais trabalho, porque o que eu tenho que fazer. Eu tenho que pegar o plano de ensino, eu tenho que adaptar ele, eu tenho que extrair coisas dele (E9).

Se de um lado temos a temática do lazer envolvida com os interesses do mercado, por outro existem ações de aprofundamento da temática a partir de outros olhares. Como exemplo, cito a Universidade azul. Para além das disciplinas obrigatórias que fizeram parte da análise neste estudo, há também investimentos em pesquisa e extensão, além da oferta de disciplinas optativas e um programa de pós-graduação específico na área.

Aqui na nossa instituição a gente tem várias disciplinas sobre a temática não só as disciplinas, a gente tem outras atividades curriculares, então no caso essa instituição tem uma gama de possibilidades pra enriquecer a formação dos estudantes da licenciatura e do bacharelado na temática do lazer. Eu entendo que uma primeira disciplina, ela não precisa ser diferente, ela pode enfatizar um conteúdo básico que seja importante independente da modalidade que, da modalidade desses alunos, mas é nesse caso que a gente tem uma disciplina que é introdutória, tem uma gama de possibilidades de disciplinas optativas. Em fim, então neste caso eu acho que não faz diferença se a gente quiser fazer com que essa disciplina introdutória ela trate de questões teórico-conceituais mais básicas pra ter um conhecimento mais aprofundado sobre a temática do lazer, então isso é possível, mas é porque a gente está contando também que em outros momentos da formação desse profissional existiram outras possibilidades pra fazer essas distinção e essa diferenciação. No caso do bacharelado a gente tem outra disciplina obrigatória, tem estágios curriculares, tem projetos de extensão, além da pós-graduação (E4).

Na Universidade Branca, dentro da modalidade bacharelado foi criada uma área de aprofundamento em lazer com disciplinas obrigatórias. São ofertadas três disciplinas: “Educação para o lazer”; “Lazer e cultura” e “Lazer, exercício físico e saúde” no oitavo período. De acordo com as DCN (2004) fica a critério da instituição de Ensino Superior oferecer um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento que articulem as unidades de conhecimento, bem como as experiências que caracterizarão o projeto pedagógico do curso. No caso da Universidade Branca, existe o núcleo de aprofundamento temático em lazer e outro específico para a área do treinamento.

Existem dois aprofundamentos aqui: treinamento e lazer. Eu trabalho no aprofundamento em lazer com a disciplina “Lazer e Cultura” para o bacharel em Educação Física. Ela é uma disciplina do aprofundamento, é uma disciplina do

oitavo período, ela já tá dois anos e meio, três anos que já tem essa disciplina, que são as primeiras turmas que chegaram (E8).

Os alunos até podem fazer os dois cursos concomitantemente, mas no bacharelado vão aparecer mais disciplinas de lazer que ter haver com a educação física, esporte, lazer, infância e adolescência, gestão de lazer, políticas públicas de lazer e o aprofundamento. No aprofundamento a gente tem mais três disciplinas: “lazer e cultura”, “lazer, exercício físico e saúde” e “educação para o lazer”. Todas são obrigatórias (E6).

Essa disciplina ela faz parte de uma área de aprofundamento do curso da Universidade Branca na qual... Aqui nós temos duas áreas de aprofundamento pro bacharelado. Um aprofundamento em esportes e o outro chamado aprofundamento em lazer. Nessa área de aprofundamento os alunos que cursam o último período eles tem a possibilidade de cursar três disciplinas de aprofundamento das quais uma delas é a disciplina que eu ministro denominada “Lazer, exercício físico e saúde” (E7).

Essa realidade confirma a premissa levantada por Isayama (2010) sobre a existência de iniciativas de algumas universidades, grupos de pesquisa e órgãos públicos que procuram focalizar o lazer de maneira abrangente e contextualizada. No caso, trato do âmbito da formação profissional, levando em consideração que é “necessário lidar com esses saberes por meio não apenas da oferta de disciplinas, mas de uma série de ações expressivas que possam contribuir com uma sólida formação e estreitar vínculos entre essa formação e a intervenção profissional” (p.19). Desta forma, torna-se relevante para o campo do lazer as estratégias propostas por essas universidades no sentido da ampliação e oferta de perspectivas em ensino, pesquisa e extensão vinculadas em grande parte no espaço de formação do bacharel em Educação Física.

Outro ponto essencial está relacionado aos limites da discussão sobre a temática do lazer na licenciatura em Educação Física, com apenas uma disciplina introdutória. Nas entrevistas, ao tratar sobre esse assunto, a maioria dos sujeitos apontou que: geralmente essa disciplina introdutória é comum para ambas as modalidades, ministradas concomitantemente, com uma carga horária elevada, possuindo apreensão de repertório recreativo sobre jogos, brinquedos e brincadeiras. A licenciatura é um ambiente de reflexões para se pensar o lazer como tática da/na ação educacional crítica quando são aprofundadas diferentes frentes teóricas sobre o lazer e suas correlações com as experiências pedagógicas da Educação Física.

Marcellino (1990) afirma que é a partir da escola que devemos pensar no sentido da animação cultural propondo a reconstrução de sentidos pelo cotidiano local, onde a escola está inserida. Desta forma, o profissional pode aproveitar o conteúdo existente no contexto, respeitando o ritmo dos alunos, com suas diferenças na apropriação do saber, e alterando a

abrangência da tarefa educativa para incluir a comunidade nessa pedagogia da animação, na qual a escola funcionaria como um centro de cultura popular.

Neste sentido, as iniciativas de mobilização, execução e avaliação dos saberes devem partir do professor. Como principal ator social deste contexto, será responsável por mediar uma formação que prime por diálogos interdisciplinares que não dissociem a teoria da prática. Nesta lógica, os conhecimentos estarão blindados dos perigos de uma fragmentação de saberes comuns na Educação Física. O que exigiria uma mudança na concepção de educação que temos na atualidade brasileira. Os professores comungam dessas ideias e explicam que:

Podemos falar que toda a teoria representa um olhar de mundo, então nessa perspectiva quando eu faço uma prática sem teoria, não é que não tenha teoria, não é que não tenha um olhar e uma perspectiva de onde estou vendo essa prática. É sinal que esta teoria está invisibilizada porque não é explicitada e o mais perigoso em geral é na área do lazer que quando uma pessoa faz por fazer, sem nesse caso um respaldo teórico e a pessoa não tem um sustento teórico um substrato teórico no qual pode embasar-se. Eu acredito que o primeiro é fazer esse link, esse vínculo, essa interface entre as teorias do lazer e as outras teorias que são desenvolvidas em outro âmbito. O que tem haver com o lazer? É interessante que é um problema em geral da formação universitária, que podemos falar que é um problema geral da educação em geral que é a reflexão do que acontece da ciência em geral que são conhecimentos fragmentados. Então eu acredito que o interessante é fazer essa interface, esse vínculo entre as distintas teorias (E1).

Eu acho que trás a teoria mais próxima da realidade cotidiana dos alunos. A gente pode fazer isso de outras formas, não vivendo, mas pensando nas experiências cotidianas de lazer que cada um tem, realizou, fez ou vai fazer, ou gosta, se identifica, mas aqui tem sido na minha prática cotidiana uma estratégia importante pra que eles assimilem algumas características e conteúdos que são importantes para a área do lazer, então a partir dali dá pra gente repensar, então, por exemplo, na nossa sociedade a recreação tá muito ligada à ideia de atividade, a gente realizou algumas atividades tradicionalmente como que isso é feito? O protagonismo, muitas vezes recai sobre o professor, aí eu mostro pra eles como fui eu que escolhi, eu que defini, coloquei as regras, quem que vai, quem que não vai, sou eu quem escolho, então a gente vai repensando tudo isso pra discutir os limites e as possibilidades de cada ação (E4).

Como a gente tem o aprofundamento que é do bacharelado, isso fica mais legal porque nas disciplinas do aprofundamento aí sim a gente consegue ampliar as possibilidades de vivência e a minha disciplina “Educação para o Lazer” aí a gente deita e rola nesse sentido, né? Por que eu consigo fazer uma relação teórico-prática mais qualificada. A gente tem mais tempo, eu to discutindo a dimensão da educação, então eu de certa forma abstraio os outros todos, né? Claro que eles aparecem de uma forma ou de outra, eu retomo alguma discussão que a gente fez lá no terceiro período, até porque fica longe demais né? Mas o foco principal é a educação, que é um dos fundamentos que a gente discutiu lá no terceiro e aí neste sentido eu consigo ampliar bastante o debate e as práticas (E5).

Como eu te falei eu tento trabalhar nas disciplinas de uma forma que não haja essa fragmentação teoria e prática, então dentro de sala eu tô o tempo inteiro fazendo os alunos movimentarem, ainda mais essa disciplina de jogos e brincadeiras até pra

aula não ficar enfadonha. São três aulas seguidas e a importância deles entenderem que não tem essa dualidade igual a gente costuma separar teoria de prática e isso já está arraigado na nossa visão desde muito cedo mas as disciplinas tem teoria tem prática a gente trabalha dentro de sala, a gente trabalha também em outros espaços, na quadra, tem galpões, tem outros espaços aqui na Instituição que a gente atua também (E6).

De acordo com Marin (2001, p. 129) ao pensar a relação teoria e prática na área do lazer precisamos entender que “cada disciplina curricular, de cada curso de formação profissional, do conhecimento, da ciência está na busca da recomposição do todo: As informações, os dados, para possuírem sentido, precisam estar situados em seu contexto, que é mais do que a soma das partes”. Sendo assim, o processo de recompor o todo é um processo de reconhecimento, no sentido de que somos parte do todo e que o todo está no interior de cada um de nós sinalizado nas relações cotidianas, nos conflitos, nas dissensões e nos interesses que constituem a vida humana.

Concordo com Alves (2010, p. 59) ao interpretar que “nossas ações docentes não são, assim, exclusivamente racionais, no sentido de planejadas e planificadas, mas correspondem a ‘aprendizagens’ que nos foram penetrando e nos marcando em situações diferentes, em qualidade, em quantidade, em *espaços tempos* de realização variados”. Por isso não devemos constituir saberes descontextualizados e estanques, principalmente na área do lazer que nessa expectativa pode recorrer a interesses outros que não dizem respeito a processos legítimos de construção social de conhecimentos para todos.

Por outro lado, “permite compreender que estas ações que produzimos no exercício da docência, embora aprendidas socialmente, são sempre únicas, porque organizamos o todo sabido em acordo com cada situação concreta. Ou seja, posso afirmar, considerando o “praticante docente”, que tanto cada ação habitual desenvolvida invoca muitas aulas assistidas e dadas – vividas – como que para ser ‘compreendida’, cada uma dessas ações precisa de outros que a tenham vivido também” (ALVES, 2010, p. 61). Portanto, formando assim uma rede entre teoria e prática coerente e disposta para um trabalho amplo de possibilidades educacionais complexas que apenas serão executadas quando de uma formação que proporcione experiências significativas para tais demandas.

A temática do lazer nos cursos de licenciatura e bacharelado na Educação Física possui avanços e retrocessos, com ênfases voltadas para o atendimento ao mercado de trabalho, bem como para uma perspectiva de lazer como direito social e dimensão da cultura. Além disso, destaco o tratamento diferente dado a temática do lazer nos cursos de licenciatura em comparação ao do bacharelado. Existem avanços nas contribuições por parte de algumas

universidades que estão investindo em ações de lazer em múltiplas frentes. Há um investimento por parte dos professores também em tratar o lazer como componente da cultura, destacando temas como: Educação, política, formação e atuação profissional, saúde, entre outros, que revelam perspectivas diferenciadas de apropriação dos saberes sobre o lazer na Educação Física.

Creio que é importante situar e analisar metodologicamente essas temáticas para entender com profundidade como esses professores articulam teoria e prática no cotidiano do tratamento pedagógico dos conhecimentos. Na análise da categoria a seguir trago diálogos pertinentes sobre essas metodologias anunciadas por diferentes vertentes curriculares.

### **3.3. Trato metodológico do lazer nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física: abordagens e procedimentos**

De acordo com David (2009) através das reflexões sobre a realidade das universidades percebemos que o processo de formação segue empregando metodologias impróprias, fragmentadas e descontextualizadas entre o fazer e o saber. Na prática educacional, por meio de análises realizadas da intervenção dos professores e dos profissionais dentro da escola e fora dela, “observa-se um profundo vácuo entre o fazer-saber e enorme fragilidade explicativa a cerca de sua atividade no mundo de trabalho” (p. 03).

Neste estudo, a análise perpassa a sistemática da formação em Educação Física pela diferenciação das modalidades: licenciatura e bacharelado, em perfis profissionais que foram definidos pela lógica dos campos de atuação profissional. Torna-se importante interpretar as metodologias expressas nas enunciações dos professores entrevistados, uma vez que podem ou não reforçar o modelo tradicional de construção científica, bem como romper com tais pressupostos de poder.

Ao pensar a formação profissional para o lazer através da Educação Física concordo com David (2009) no entendimento que a ação educativa é expressa por princípios de educação do corpo por diferentes processos e inter-relações entre os sujeitos delineados por lógicas biológicas, culturais, históricas e sociais que são expressas na relação do homem com a natureza, consigo mesmo e com a sociedade em geral. Portanto existem aspectos de uma materialidade concreta e de uma cultura simbólica que devem ser levadas em consideração dentro das análises sobre as metodologias empregadas nos programas das disciplinas.

Neste sentido, tomo cuidado ao comparar a formação do professor licenciado com a formação do bacharel em Educação Física na certeza de que conflitos foram provocados

dentro dos currículos universitários, na intervenção cotidiana e no imaginário social da população. David (2009) lembra que o ponto de partida para diferenciação do que seja a licenciatura em Educação Física de uma formação liberal na modalidade bacharelado está na delimitação dos objetos de conhecimento e de trabalho para cada uma dessas modalidades. A questão central é perceber que tal mudança na concepção da área implica lutas no interior dos currículos por diferentes pontos de entendimento sobre a identidade profissional da Educação Física.

Ao analisar as enunciações dos sujeitos entrevistados percebi diferentes possibilidades metodológicas que variam entre: leitura de textos, aulas expositivas dialogadas, formalização de trabalhos em grupos (estudos dirigidos, debates, mesas redondas, apresentações de vídeos), entre outros. A maioria dos professores destacou que não estabelecem diferenças na aplicabilidade de metodologias nos cursos de licenciatura e bacharelado.

Na verdade não existe diferença, a metodologia é leitura na aula, trabalho em grupo, faço muito trabalho em grupo, trabalho só o grupo, não grupalmente. Faço práticas em que os alunos desenvolvam uma ou duas ideias centrais que lhes chamaram atenção e que depois troquem a folha com outra dupla ou trio e essa folha vai sendo trocada com outros e vão aperfeiçoando até que todos ao final terminem de uma maneira socializando o que os colegas fizeram, depois de muito trabalhar o tema vamos para as dinâmicas de perguntas, questionando sobre as coisas. Na dinâmica de perguntas, tento fazer perguntas abertas, não perguntas fechadas, para que o aluno faça exposição, trabalho de treino que saibam investigar um tema específico tomando como metodologia um questionário que eles criem algum assunto (E1).

A parte teórica, que é a maioria do curso, a gente tem aulas expositivas dialogadas, são aulas com apresentação de laminas no Power point com data show. Os trabalhos da disciplina, eu tenho roteiros de estudo, então eu tenho roteiro sobre cada um dos conteúdos teóricos que servem pra norteá-los no estudo do conteúdo e pra mostrar pra eles o que talvez seja mais importante. E o segundo trabalho eu vou sempre variando, eu solicito algumas visitas técnicas. Às vezes eu peço para eles organizarem projetos de lazer, depois que eu falo de animação, de formação profissional... Eu falo sobre eventos recreativos, eu dou um modelo de projeto, ajudo a construir um projeto de animação cultural. Como eu te falei anteriormente, no caso dessa disciplina a gente não faz nenhuma distinção entre licenciatura e bacharelado (E2).

A ideia é que exista diferença, né? A ideia é que eu consiga tentar uma diferenciação da turma, mas trabalho com apenas um plano para ambas as modalidades. Dentro disso existem várias dinâmicas, então em alguns momentos um grupo observa coisas específicas para trazer para a discussão e aí esses grupos trocam outra possibilidade. Eu gosto muito da experiência do filme, apesar de que o filme só faz sentido se houver um diálogo sobre ele e tempo para assistir também, então eu tento trabalhar com alguns filmes dentro dos conteúdos que eu acho mais difícil para o aluno entender. Eu gosto muito também de trabalho em grupo. Eu acho que é uma possibilidade privilegiada para o aluno discutir e reelaborar um conhecimento. Eu uso muitos textos e normalmente eu indico os textos que serão utilizados nas aulas (E9).

As metodologias apontadas pelos docentes envolvem desde a oferta de atividades (repertórios de jogos e brincadeiras) até a discussão de textos com aprofundamento sobre os conteúdos. Isayama (2002) lembra que o ponto positivo é a metodologia possibilitar ações e trabalhos diversificados, o que pode propiciar uma relação diferente entre aluno, professor e conteúdo desenvolvido. Desta forma, as rotinas em sala de aula podem ser facilitadas através da diversificação, tendo em vista que a busca pela qualidade das informações e o empenho dos professores em caracterizar conhecimentos sobre o lazer, pode advir de estratégias que valorizam a experiência cotidiana dos alunos e não fica limitada na aprendizagem “do fazer pelo fazer”, rompendo com a visão funcionalista sobre o lazer presente em muitas ações universitárias.

Acredito que é interessante como prática metodológica estabelecer a aprendizagem, a partir dos saberes dos alunos, dando oportunidade para a apropriação de diferentes perspectivas no contexto a ser ensinado. Assim, é possível organizar um universo próprio de conhecimentos, construído por diálogos, valorizando elementos didáticos no qual o professor emprega uma linguagem de mediação dos conteúdos. Então, antes de desenvolver o conteúdo sobre o lazer é importante interpretar como as experiências cotidianas dos alunos dimensionam as compreensões acerca do lazer na tentativa de ampliar os diálogos e questionamentos em sala de aula.

No entanto, pode ainda existir visões utilitaristas sobre o lazer na formalização dos programas das disciplinas. De acordo com os professores, mesmo trazendo a importância de uma leitura mais aprofundada sobre as teorias do lazer, ainda há perspectivas metodológicas ligadas à oferta de repertório de atividades em parte significativa da carga horária de suas disciplinas. Essa realidade tem relação direta com a concepção de currículo das instituições que esses sujeitos fazem parte. Desta forma, as metodologias ditas pelos docentes não são só escolhas pessoais, mas também institucionais. Os trechos abaixo demonstram essa perspectiva:

As aulas práticas eu chamo de vivências, então a gente tem três aulas práticas, três a quatro aulas práticas, onde eu procuro ofertar atividades: jogos, brincadeiras, atividades aquáticas, atividades para dias de chuva e pequenos espaços, para que eles tenham um contato, um primeiro contato com algumas atividades, para a formação de repertório de atividades e pra que eles me vejam ministrando esse tipo de atividade, por que uma coisa que eu acho muito difícil, que eu aprendi batendo cabeça, aprendi na prática, vendo os outros fazer. Uma coisa que eu acho muito difícil de ensinar é como ministrar mesmo as atividades né? Têm algumas pequenas técnicas, coisas que agente vai aprendendo informalmente que vão aproximar esse cara do público, vão aproximar, por exemplo, para criança, né? Abaixar, olhar nos olhos, conversar na altura da criança. Como falar? Como apresentar uma atividade?



Então, essa atividade prática tem esses objetivos, de contribuir para a formação de um repertório, bem básico né? (E2)

Atuei com essa disciplina aqui na universidade até 2007, quando mudou o projeto pedagógico e a disciplina de “Recreação II”, que tinha uma grande ênfase na questão dos jogos, metodologias de jogos e brincadeiras, ela passou a ser “Jogos” e tornou-se mais específica e continuou a disciplina de “Recreação I”, agora é só “Recreação e Lazer”. Sempre a gente contempla também essa discussão nas disciplinas de “Jogos” sempre aparece alguma questão, a gente tá sempre também fazendo com que os alunos vejam a importância do lazer dentro desse contexto da disciplina de jogos. Entendendo o jogo como uma possibilidade das pessoas no tempo disponível para o lazer (E6).

Eu tenho encontro de quatro horas de disciplina por semana, então a metodologia é: existe um momento inicial que é teórico mesclado com atividades práticas, então: aula expositiva, mesclada com atividades práticas para que sejam discutidas. As atividades práticas, às vezes acontecem uma atividade por aula e às vezes é um período maior. Então por exemplo: Vai existir uma aula teórica para discussão de construção de brinquedos alternativos e depois uma aula de prática seguida de discussão. A ideia é aula prática não pode ficar só na prática, então tem uma experimentação mesmo. Um processo de experimentação dos alunos na prática que depois é discutido pelo grupo e a ideia é que todos possam participar, então na aula prática para estar presente é necessário participar da aula (E9).

É interessante perceber que apesar da fixação das rotinas vinculadas aos repertórios de atividades recreativas, os professores sinalizam a importância das discussões sobre o lazer no plano teórico que sustentem suas práticas. A aquisição de repertórios de atividades recreativas que não levem em conta, procedimentos reflexivos e bagagem teórica, pode montar um modelo de profissional reduzido à ação, acrítico.

Neste sentido, o mercado de trabalho pode receber sujeitos não politizados e desta maneira as transformações sociais necessárias no âmbito da intervenção estarão dificultadas em nosso cotidiano. É fundamental que outros elementos interajam nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física, que tem haver com a sensibilização, tomada de consciência e despertar crítico sobre a realidade da ação profissional.

É preciso esclarecer que ambos professores: 2 e 6, compreendem as lógicas de poder instauradas em suas práticas de trabalho. No cotidiano da sala de aula tentam quebrar certas “amarras” estabelecidas em seus programas de disciplinas que neste caso não estabelecem nenhuma distinção metodológica entre a licenciatura e o bacharelado:

Eu acho que essa formação que o lazer dá e essa problematização que a gente encontra na área de estudo do lazer, ela vale tanto para licenciados e bacharéis, pra você entender que você é um sujeito, você tem uma possibilidade de critica das manifestações. Pra que você tenha essa visão critica de que aquela prática vai poder contribuir, o que não contribui e aí você tendo essa autonomia de refletir se você

quer vivenciar ou não aí já é uma questão sua, né? Mas que a gente possa pelo menos ter essa visão de que o mercado quer quando ele oferece determinado produto de lazer. Se a gente quer comprar isso ou não. Ser um sujeito mais crítico nesse sentido de perceber que a gente está em uma sociedade capitalista (E6).

Essa disciplina, ela tem assim, uma possibilidade de abrir um pouco a cabeça desse aluno, de fazer pensar um pouquinho fora da caixa, sabe? De pensar coisas diferentes, de ampliar a visão sobre Educação Física. Eu acho que essas disciplinas, elas têm uma possibilidade muito interessante que é de abrir um pouco a cabeça o olhar sobre o que seja Educação Física, as possibilidades de intervenção. Organizar um pouco da cabeça desse aluno (E2).

Há um desejo em criar possibilidades que extrapolem a rigidez do processo de ensino, no qual o professor não mais permanece na centralidade do saber. Ao evidenciarem termos como “autonomia”, “pensar fora da caixa”, “abrir a cabeça”, “sujeito mais crítico”, percebo avanços na pragmática de ensino sobre o lazer, que ampliam o fazer pensar e o saber fazer dos alunos, tenta mobilizá-los para outros olhares e cria outras maneiras de envolvê-los no processo de formação da graduação em Educação Física, tanto para licenciados quanto para bacharéis.

Outro ponto que destaco sobre as entrevistas foi o uso de metodologias de projetos de intervenção no campo do lazer relacionado à Educação Física. De acordo com Fragoso (2005) um projeto de intervenção compreende várias fases, que vai desde o diagnóstico da situação (o problema social existente), passando pelas prioridades de ação (critérios definidos), bem como à análise do público-alvo (correspondente às necessidades de intervenção). Deste modo, deslocando estes conhecimentos para o campo do lazer, existe como premissa de alguns docentes, qualificar licenciados e bacharéis para intervir socialmente em situações que demandem articulações comprometidas para o bem-estar social.

Bom, divido a turma em três grupos, cada turma vai ter elaborar um projeto e aplicar um projeto de cada uma dessas coisas, então a última experiência aqui foi boa, porque rolou um ciclo turismo, rolou uma gincana, não! Rolou foi uma rua de lazer, já rolou um ciclo turismo e já rolou um acampamento legal. A elaboração do projeto, eles vão correr atrás para viabilizar o projeto, etc. e tal, apertado, é pouco tempo, mas dá pra fazer, então, porque uma crítica que eu tenho. A formação no campo do lazer, porque eu acho que, ora ela é extremamente intervencionista, aquela antiga, é prática mesmo, da galera aí dos tios pirulitos da vida aí, entendeu? Tio picolé sei lá, Bananinha... Essa coisa todas aí, que são os caras da prática, prática, prática, prática, prática, prática, prática, prática. O cara parece um macaco de imitação! E eu também faço a crítica a uma galera que acabou só discutindo conceitos sem pegar no pesado da intervenção. Eu acho que tem que ter essa intervenção, o cara tem que entender, o cara tem que saber como se fala com o grupo, o cara tem que saber musiquinha, tem que saber joguinho, tem que saber de tudo um pouco, então eu sou preocupado com isso (E3).

Existem metodologias teórico-práticas e depois no segundo momento a gente discute as metodologias de intervenção que infelizmente a gente não tem tantas, tantos estudos assim sobre intervenção no lazer, mas a gente trabalha esses autores que estão apontando algumas possibilidades com vieses diferenciados no aporte teórico e depois no final da disciplina a gente faz uma intervenção, infelizmente eu consigo fazer uma só até agora, que é, a gente vai para um sítio, o meu sítio e tem uma favela em frete, então a gente faz todo um planejamento aqui em sala de aula, define as atividades, todo, tudo, tudo, tudo que vai ser feito e vamos lá com as crianças da comunidade, em torno de umas quarenta crianças (E5).

Eu tenho trabalhado muito com a perspectiva que o Vitor Melo ajudou a difundir de Estudos Culturais, da questão da animação cultural. A importância de o profissional estar fazendo essa mediação cultural. Entender a animação cultural como uma proposta pedagógica onde o papel do professor de Educação Física e dos outros profissionais que atuam na área do lazer é importante para poder educar para poder transmitir valores e passar os interesses culturais, diversificá-los, mas entendendo aí essa importância dessa discussão da animação cultural. Eu tenho focado nessa discussão da animação cultural para trabalhar nessa perspectiva de construção, por exemplo, de festival de jogos com eles. Eles têm uma parte da disciplina que é o nosso trabalho e que a gente chama de VT aqui, que é a organização de um festival de jogos aí esse festival ele está pautado naquela metodologia do Nelson Carvalho Marcelino que ele trabalha cada grupo de interesse, tem uma função, a gente constrói junto à proposta. Os nossos alunos criam uma temática, eles é que organizam o espaço, cada comissão vai fazendo uma coisa e no final das contas eles também criam os jogos e as brincadeiras aí é interessante isso né? Eles já terem esse contato com as crianças, adolescentes e eu estou ali supervisionando, mas quem efetivamente constrói a proposta e vai ressignificando no decorrer do semestre é a turma mesmo (E6).

Os professores apresentam diferentes entendimentos sobre as possibilidades de intervenção relacionadas aos projetos de lazer. Esses entendimentos podem ter surgido das perspectivas históricas da Educação Física que estão relacionadas às premissas dos projetos de intervenção da recreação, e mais recentemente da animação cultural. De acordo com Gomes e Elizalde (2012) a recreação no Brasil, a partir do séc. XX constituiu-se como uma estratégia educativa que sutilmente buscava o controle social. Neste sentido os projetos recreacionistas difundiam as ideias de preenchimento do tempo ocioso através de atividades consideradas úteis e socialmente saudáveis (moral, higiênica e biológica) e que eram essenciais para formar os valores, atitudes e hábitos aceitáveis no contexto da modernidade.

Gomes e Elizalde (2012) lembram que os projetos de intervenção no âmbito da recreação foram desenvolvidos, de forma imediata para os grupos sociais em vulnerabilidade social, pretendendo a manutenção da ordem e a ocupação produtiva do tempo vago que não prejudicaria o progresso econômico do país. As estratégias visavam a ocupação das horas não produtivas moldando socialmente corpos disciplinados e ordeiros, principalmente pela oferta de atividades vinculadas a jogos, brincadeiras, esportes, entre outros.

Em outra perspectiva surgem os estudos sobre a Animação Cultural que de acordo com Melo (2003) configuram-se como uma tecnologia educacional que busca desenvolver no âmbito da formação profissional equipes multidisciplinares que considerem a mediação como forma radical de organizar as relações sociais dentro das tensões e conflitos pertinentes nesse processo. É uma proposta de pedagogia social que não se restringe a um campo único de intervenção (pode ser implementada no âmbito do lazer, da escola, da família, enfim, em qualquer espaço possível de educação). Não pode ser compreendida por somente uma área de conhecimento.

Assim ao trabalhar com metodologias de projetos de intervenção na lógica empregada por Melo (2003) as disciplinas sobre o lazer podem favorecer a constituição de profissionais que desvelam, recriam e geram em conjunto uma nova visão de mundo na tentativa de superar a ordem vigente. Creio que isso seja um caminho repleto de desafios e enfrentamentos, mas vejo também que as ações começam a fazer sentido para a Educação Física, mesmo de forma discreta. O importante é perceber que estão em circulação tais ideias e para além da percepção, faço coro a esta proposta na tentativa de ampliá-la.

Nesse sentido, Marcellino (2001) explica que uma formação voltada para capacidade e percepção dos sujeitos sobre noções de totalidade e integração em equipes multidisciplinares, pode contribuir com ações que possibilitem atuação na elaboração de projetos e programações, tornando-os componentes fundamentais nas equipes de planejamento participativo. Entendo desta forma, que as metodologias de intervenção oferecidas pelos professores acabam repercutindo na formação dos graduandos possibilitando competências, vivências e reflexões que não reforçam estereótipos ao profissional que vai atuar no âmbito do lazer, tais como a ideia do profissional extrovertido, simpático, que se “traveste” na própria atividade.

Assim sendo, visualizo tentativas de romper com o paradigma da técnica recreativa pelo esforço em legitimar teorias, conteúdos e conceitos através de novas possibilidades metodológicas que surgem do envolvimento desses professores com os campos das ciências humanas e sociais. Para Marcellino (2001) o profissional que quer atuar no âmbito do lazer necessita compreender as diferentes escolhas e os instrumentos fundamentais para sua atuação no sentido da democratização, promovendo escolhas pedagógicas que identificam o espaço de lazer como um espaço pedagógico do jogo social.

Portanto concordo com Isayama (2002) que a abrangência dessa possibilidade está ligada a uma decisão de proporcionar ao profissional, visões ampliadas do seu contexto sociocultural, colaborando para que as pessoas comprometidas nesse processo busquem

superar a ordem social vigente. De forma específica, superar a perspectiva tradicional de lazer, que vem cooperando e reforçando os valores da ideologia dominante. Muitos dos professores entrevistados trazem como estratégia metodológica a apropriação de referencial teórico diversificado através da orientação e leitura de textos simples que deem compreensão aos alunos na abrangência do fenômeno lazer levando em consideração os diferentes pontos de vista sobre o campo.

Pensando um pouco na graduação e aí com uma linguagem mais próxima a eles eu acabo trabalhando com uma galera mais chegada aí. Então, o Vitor, o Marcellino, a Chris, o Hélder são a base, a base porque o Vitor um pouco por essa discussão histórica, a Chris por ter alguns textos de conceitos que eu gosto, acho interessante os conceitos e o Marcellino por tudo, pra mim o Marcellino é o cara que mais contribuiu pro campo do lazer, pra mim é o cara que... Não é porque ele foi meu orientador, mas é o cara que se o lazer é o que é deve muito ao Marcellino. Ele é um cara que trás a linguagem para o povo que sabe falar desde o cara com doutorado até o cara da graduação, eu gosto muito dele. O Hélder, a questão da formação, o Hélder trás uma discussão muito boa sobre formação (E3).

Eu inicio com o Dumazedier para desconstruir que ele é o mais importante porque na biblioteca tem muito livro do Dumazedier. Eu trabalho com o que Dumazedier trouxe de diferente e que muitos autores usam até nos dias de hoje para a partir daí migrar para outros autores, então dentro da teoria do lazer e dessa discussão, a gente trabalha com a Christianne Gomes, a gente trabalha com o Bramante para discutir tempo conquistado. Dentro da discussão da cultura, fazendo essa relação com lúdico, tem ali uma discussão que eu uso muito José Alfredo Debortoli que tem uma ideia de lúdico que eu gosto que é um ideia de linguagem que eu acho difícil para os alunos entenderem. Eu uso a Leila Mirtes que já tem uma contribuição para jogos e brincadeira, porque a disciplina tem uma parte, prevê no plano de ensino uma parte para explorar sobre jogos, brinquedos e brincadeiras. Uma parte até bem extensa, então eu trabalho com eles dentro disso. A ideia é que eu consiga trabalhar pelo menos um pouco, pelo menos para que eles tenham noção, dentro dessa discussão de jogo, brinquedo com autores com Callois, Huizinga, mas só eu na aula porque não adianta pedir para ler esses textos mais complexos não é a questão, o ponto é só mostrar para eles o que existe. O Marcellino aparece muito, porque ele trás às vezes em alguns momentos na discussão do tempo disponível. Ele trás algumas ideias como a discussão de ócio e ociosidade. Na discussão sobre a formação profissional o Hélder Isayama aparece. Muitas vezes, a gente usa alguns livros, alguns textos que foram de organização do Hélder e dentro de História do Lazer eu costumo abordar um pouco do texto do dicionário crítico que foi escrito pela professora Christianne Gomes e aquele “Lazer e trabalho” eu dou como complementar. Animação Cultural: Vitor Melo, discussão de interesses culturais do lazer. A gente também vai ter uma discussão sobre projetos de lazer, então as discussões de projetos de lazer estão trabalhando mais com a Patrícia Zingoni pra nos ajudar (E9).

O estudo da temática na disciplina recai principalmente sobre os autores da década de 90 pra cá. A gente tem trabalhado nessa disciplina com o livro “Lazer e cultura” que foi organizado pelo Marcellino e autores diferentes escreveram os diferentes capítulos desse livro, então esses autores que são da década de 90 pra cá, principalmente dos anos 2000 pra cá, são considerados. A gente tem o Edmur Stoppa, o Hélder Isayama, o Ricardo Uvinha, o Giovanni De Lorenzi e os demais autores que colaboraram com a obra, também trabalho com alguns texto de minha autoria, mas como eu sei que a apreensão deles, nesse momento, que é a primeira

disciplina ela é mais focada em aspectos específicos, eu diria que um autor que é bastante trabalhado é o Dumazedier, mas numa perspectiva mais reflexiva, não apenas pra se apropriar do pensamento do Dumazedier, mas problematizar o pensamento dele já que a sua influência sobre os autores brasileiros continua sendo muito grande (E4).

As referências citadas pelos docentes e utilizadas em aula foram: Joffer Dumazedier, Nelson Carvalho Marcellino, Christianne Luce Gomes, Hélder Ferreira Isayama e Victor Andrade de Melo. Estes autores constam nos discursos dos sujeitos como referencial básico para desenvolver as aulas e aprofundar os conhecimentos sobre o lazer em diferentes perspectivas. É importante lembrar que as disciplinas são ofertadas concomitantemente e não estabelecem diferenciações metodológicas para licenciatura ou bacharelado. Não surgiu nas entrevistas afirmações da separação nesse sentido.

Para Werneck (1998) o interesse em legitimar o lazer como um campo de estudos científicos, de forma geral, aconteceu pela sociologia que desenvolveu as primeiras discussões sobre este objeto em 1959 com a publicação de um livro dedicado à problemática do lazer pelo autor francês Joffer Dumazedier. Este autor formulou um conceito difundido no Brasil cuja base teórica serviu como inspiração para os trabalhos de pesquisa e de intervenção relacionados ao lazer a partir de 1970.

De acordo com Werneck (1998) nos anos de 1980 são expressivas as produções de Nelson Carvalho Marcellino, sociólogo brasileiro engajado na luta por consolidar o lazer como campo de estudos científico. Ele é considerado por muitos como um dos autores de maior contribuição para os estudos do lazer possuindo quantidade significativa de citações dos seus trabalhos nas pesquisas sobre o tema. “Suas publicações mais importantes são *Lazer e humanização* (1983); *Lazer e educação* (1987) e *Pedagogia da animação* (1990), sendo que esses e inúmeros outros trabalhos organizados pelo autor constituem hoje o arcabouço teórico que fundamenta o conjunto dos estudos realizados sobre o lazer no Brasil” (p. 05).

Marcellino fez parte do corpo docente da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, bem como do primeiro programa de pós-graduação em Educação Física que contava com uma linha de pesquisa específica sobre o lazer. Juntamente com outros professores contribuiu com o crescimento da produção teórica sobre o lazer, especialmente no decorrer das décadas de 1980 e 1990. Werneck (2000, p. 06) lembra que “muitos dos profissionais, pesquisadores e docentes do ensino superior dedicados ao lazer, no Brasil, foram formados nesse programa de pós-graduação”. Alguns deles foram citados nas entrevistas, como o professor Ricardo Ricci Uvinha (USP), Ana de Pellegrin (UFG), Yara

Maria de Carvalho (USP), Hélder Ferreira Isayama (UFMG) e Victor Andrade de Melo (UFRJ).

Os estudos, pesquisas e obras do professor Hélder Ferreira Isayama foram destacados nas falas dos entrevistados. Atualmente é professor associado da Universidade Federal de Minas Gerais e vem se dedicado aos estudos sobre currículo, lazer, formação e atuação profissional em Educação Física dentro do único programa de pós-graduação em estudos do lazer no Brasil que possui mestrado e doutorado específicos na área, além das iniciativas em níveis de graduação, especialização e projetos de extensão. De acordo com Werneck (2000) desde 1990, a Universidade Federal de Minas Gerais se destaca no cenário nacional, sobretudo a partir da criação do Centro de Estudos de Lazer e Recreação (CELAR), junto ao departamento de Educação Física desta instituição.

O CELAR vem agregando estudiosos de diferentes áreas de conhecimento em torno das questões fundamentais do lazer, considerando o ensino da graduação e pós-graduação *lato sensu* como pontos de partida para ações multidisciplinares que concretizem propostas articuladas com a pesquisa e a extensão nessa área. Além de ofertar, regularmente, o Curso de Especialização em Lazer (desde 1993), esse centro de estudos vem organizando grupos de estudo; realizando assessorias acadêmicas; promovendo debates curriculares e eventos científico-culturais; desenvolvendo pesquisas e intercâmbios institucionais, além de colaborar com a estruturação de acervo bibliográfico e investir na publicação de pesquisas científicas, estudos e experiências sobre o lazer, sobretudo por meio da já citada revista *Licere* (WERNECK, 2000, p. 06).

Esteve à frente da coordenação do CELAR por vários anos, a docente Christianne Luce Gomes. É professora associada da UFMG, onde ingressou em 1996. Os trabalhos e pesquisas dessa professora vêm influenciando os programas das disciplinas sobre lazer aqui analisados. Suas principais obras são *Lazer, recreação e educação física* (2003); *Dicionário Crítico do Lazer* (2004); *Lazer, trabalho e educação* (2008); *Lazer na América Latina* (2010); entre outros. Outro autor lembrado repetidas vezes nas enunciações foi o pós-doutor em Teoria Crítica da Cultura: Victor Andrade de Melo. Atualmente é professor associado da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Suas pesquisas, orientações e trabalhos científicos no campo do lazer caminham para os estudos sobre a história do Lazer: História das práticas de lazer/diversão e História dos conceitos.

A presença desses autores nas argumentações dos entrevistados através da formalização dos programas de suas disciplinas é legitimada como algo importante, porque todos os sujeitos da pesquisa se envolvem ou se envolveram com as perspectivas de formação pelo lazer no CELAR da UFMG. Seja enquanto alunos da graduação ou pós-graduação ou por

iniciativas em grupos de pesquisa e outros trabalhos acadêmicos. Como é nessa instituição que existe o único programa de pós-graduação sobre essa temática no Brasil e considerando agora a possibilidade mais recente de doutorado, ela é a única da América Latina. Percebo a importância que o programa tem nas relações cotidianas de pesquisa, trabalho e experiência de aperfeiçoamento acadêmico dos professores entrevistados através das diferentes temáticas que são trabalhadas e da importância do lazer como uma possibilidade de aprofundamento para o profissional.

Em relação às metodologias utilizadas nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, pude constatar que, em grande parte, os saberes produzidos concentraram-se na diversificação das experiências metodológicas na busca dos docentes em ampliar as possibilidades de compreensão dos alunos sobre o campo. Alguns professores ainda enfrentam problemas para implementar metodologias diferenciadas em razão da burocracia institucional que tenta padronizar programas (incluído as metodologias), o que pode reforçar aspectos dicotômicos entre teoria e prática.

Em síntese, não houve um pronunciamento de diferenciação das metodologias empregadas na licenciatura para o bacharelado em Educação Física. O que existe é a indicação de metodologias de intervenção através de projetos em espaços escolares e não escolares, mas que efetivamente obedecem mesmas formas de orientação no sentido, percepção e encaminhamentos para a ação profissional. Foram apresentadas diversificadas possibilidades metodológicas que não fixam apenas as rotinas técnicas de execução de atividades. Mostraram possibilidades reflexivas nesse sentido. Observo avanço na execução dos projetos de intervenção, principalmente na disposição em atender aos estudos sobre animação cultural.

No próximo sub-tema apresento as relações entre currículo, lazer e Educação Física. A divisão de modalidades (licenciatura e bacharelado) trouxe outros conflitos e discussões ainda pouco compreendidas pela maioria das instituições e atores sociais deste contexto. Possibilitar uma análise dessas relações pode ampliar os conhecimentos sobre os currículos dos cursos de graduação em Educação Física, bem como, a compreensão sobre os interesses por detrás das ações institucionais, dos conflitos pedagógicos e das escolhas políticas que interferem nas construções dos programas das disciplinas. As interpretações dos docentes tornam-se importante ferramenta de análise dessa situação devido a pequena produção de pesquisas sobre esta temática.



### **3.4. Currículo e lazer nas tensões entre licenciatura e bacharelado da Educação Física.**

As discussões no campo curricular adquiriram complexidade nas últimas décadas, conseqüentemente entendo que são necessárias pesquisas que especifiquem seus propósitos e desdobramentos construindo redes de entendimentos sobre os diferentes pontos de vista teóricos das vertentes curriculares que implicam em como nos constituímos como sujeitos nos processos de formação profissional analisados pela óptica dos cursos de graduação em Educação Física. Isto coloca em discussão a realidade sobre o lazer nos cursos de formação em Educação Física num esforço de compreender as suas perspectivas e pretensões no processo de formação de sujeitos para um mercado de trabalho competitivo buscando na voz dos professores entrevistados caminhos para organizar interpretações possíveis dessa realidade.

Para Apple (2006), a problemática do conhecimento veiculado nos currículos escolares (e não escolares) é chave fundamental para entender a lógica da formação profissional como veículo de seletividade<sup>24</sup>. A compreensão do currículo como artefato relativamente neutro reduz seu significado apenas como objeto psicológico e aponta uma despolitização no campo cultural, que as escolas (incluído os cursos de formação em nível superior) podem reforçar. Essa manutenção apolítica e acultural permitem que ideias hegemônicas constituam espaços sociais de acomodação e alargamentos das desigualdades econômicas, sociais e intelectuais.

Concordo com Apple (1989) quando afirma ser fundamental questionar as formas de conhecimento difundidas dentro dos currículos e considero importante entender: De quem é esta cultura curricular? A que grupo social pertence este conhecimento? De acordo com que interesse? Por que e por quem se transmite determinado conhecimento? Em que sentido os professores se apropriam da cultura curricular? Para tentar entender como se articulam os conhecimentos sobre o lazer na diferenciação das modalidades nos cursos de graduação em Educação Física.

Nessa perspectiva pude perceber que os professores entrevistados apresentaram diferentes visões sobre a realidade curricular na qual estão inseridos, mostrando que existem tensões na temática sobre o currículo, seja na imposição de programas de disciplinas por parte

---

<sup>24</sup> Apple (2006) refere-se à existência de uma tradição seletiva na qual o conhecimento específico de apenas alguns grupos torna-se conhecimento oficial. De acordo com o autor, não podemos encarar o currículo de forma neutra, pois ele é o resultado da seleção de alguém, da visão de determinado grupo sobre o que acreditam ser conhecimento legítimo.

das instituições ou na pequena valorização do lazer nos currículos, ou ainda na ampliação das possibilidades de se pensar o lazer em aprofundamentos temáticos, bem como no investimento em disciplinas optativas, iniciação científica, projetos de extensão e grupos de pesquisa. Portanto não há como debater as relações curriculares sem propor análises das diferentes ações que compõe o espaço universitário do lazer no contexto dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física.

Isayama (2002) pesquisou os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas relacionadas à recreação e ao lazer nos currículos de cursos de graduação em Educação Física de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas do Brasil. O autor percebeu que, em alguns casos, existiu uma falta de clareza quanto ao enfoque utilizado nas disciplinas analisadas. Muitas delas apresentaram a ideia de recreação com ênfase na reprodução de atividades, através do ensino de uma variedade de jogos e brincadeiras, não superando a tradição prática e com dificuldades de fomentar a sistematização de conhecimentos teórico-práticos.

O autor apontou alguns limites e possibilidades no trabalho das disciplinas sobre recreação e lazer no interior desses currículos. Assim, o desenvolvimento dos conteúdos se apoiava na adequação às exigências do mercado, sem um olhar crítico sobre o trabalho que é desenvolvido nos diferentes espaços, centralizando a discussão nos interesses físico-desportivos.

Isayama (2002) também observou avanços no que diz respeito à diversificação e abrangência do lazer em alguns programas que discutiram a ampliação de espaços para a participação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento e para o trabalho em equipes no sentido da interdisciplinaridade que o lazer comporta, demonstrando a diversidade de possibilidades e de conteúdos culturais que podem emergir nos currículos dos cursos da Educação Física. Neste caso, o autor pode perceber que as teorias sobre o lazer foram fundamentadas nos conhecimentos da sociologia que privilegiavam uma visão crítica possibilitando novas formas de pensar teorias e práticas nos programas das disciplinas.

No que tange a oferta do lazer nos cursos de graduação em Educação Física, a partir do recorte metodológico dessa pesquisa, visualizo um aumento significativo da oferta de disciplinas obrigatórias sobre o lazer nos currículos dos cursos de bacharelado, enquanto que na licenciatura existe a oferta de apenas uma disciplina introdutória. Percebo que essa situação causa nos professores entrevistados tensões sobre a concepção de currículo em vigência, além de dificultar o trato conceitual, metodológico e avaliativo no cotidiano do trabalho docente. Eles tentam organizar um pensamento lógico sobre a diferenciação da disciplina entre as modalidades, mas acabam demonstrando incertezas nas argumentações:

Se vamos fazer uma colônia de férias e vamos fazer um passeio com os rapazes da escola. Podem ter temas similares, sem dúvida, porque seres humanos são seres humanos, educação é educação, mas pode também ter alguma diferença e eu acredito que isso já não compete a mim. Isto neste caso compete à Universidade porque é a Universidade tem que definir essa metodologia e quem sabe padronizar esta metodologia. Não sei! É um tema que se pode avaliar mais, mas tem de ser diferenciado, quando é o caso de diferenciá-la, quando não, em uma turma misturada, o que eu vou diferenciar? Vou diferenciando caso a caso e vou tentando abranger e abrir o olhar de uma perspectiva e de outra, vou fazendo uma interface entre ambas as formações (E1).

Possa ser que sim, possa ser que não, entendeu? Então assim, anatomia pro bacharelado e pra licenciatura é a mesma coisa, então no lazer é o que eu estou te falando, eu acabo diferenciando a discussão sobre intervenção, então eu faço alguma diferença, mas não é total a diferença. Se eu fosse discutir mercado de trabalho, sei lá, aí sim. A formação e atuação profissional, a agente diferenciava muito, então vai depender. Eu acho que alguma diferença é importante, mas é isso. Os mesmos não. Nós temos que ter diferença, os mesmo quer dizer que tem de ser a mesma coisa, então não! Isso eu sou enfático, então não, alguma diferença tem que ter. Agora, a diferença vai depender da disciplina, mas eu acho que no lazer ainda não há uma preocupação da mudança não. Dá trabalho e dá mesmo, ficar mudando ementa. Tem tanta coisa pra fazer, né? E você acaba jogando isso na sala de aula. Mas eu acho que não rola muito essa preocupação não, de diferenciar (E3).

Quando só tem uma disciplina no curso, que não é o nosso caso, eu entendo que talvez seja necessário dar um direcionamento maior para aquilo que for feito, pra aproveitar esse momento junto com os alunos, pra não ficar um conteúdo descontextualizado daquela formação específica, mas no nosso caso eu entendo que não, que não precisa ser diferente desde o início, pelas possibilidades que o currículo apresenta pra qualificar a formação desses estudantes (E4).

Sobre a dicotomização do curso? Da licenciatura e do bacharelado? Nossa! Eu nunca parei pra pensar nisso não! Nunca parei pra pensar nisso. Mas o que a gente percebe é que os alunos hoje em dia, eles estão entrando com o interesse muito maior no bacharelado. Quem vem pra licenciatura e fala assim: “Eu quero fazer porque eu gosto de criança, eu gosto de escola, eu quero fazer”. É um número muito reduzido e pra eles eu acho até que seja confuso, principalmente pra quem faz os dois cursos, eles tem dificuldade em saber qual é a disciplina, o que é da licenciatura e o que é do bacharelado. E tem um detalhe, tem professores que vão dar exemplos muito mais para a escola, tem outros que vão falar muito mais do bacharelado então tem hora que eles até reclamam: “Uai, mas eu tô fazendo bacharelado e o professor só fala de escola” e vice versa. Eu, por exemplo, tive uma formação generalista, não sei se foi bom ou se foi ruim (E5).

Essa multiplicidade de opiniões acerca do lazer no contexto dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física vai de encontro aos debates sobre currículo, pois, os professores ao indagarem o podem diferenciar e o que deve ser comum em seus programas, acabam por discutir questões de ordem superior que estão determinadas nas orientações curriculares de seus cursos. Não há clareza sobre o enfoque e definição da diferença nos

programas por não visualizarem uma mobilização curricular para tais mudanças dentro dos currículos.

É importante ressaltar que na atualidade, existem tentativas de compreensão das razões que geram essas ou aquelas configurações curriculares referentes a determinadas peculiaridades no domínio da intelectualidade e dos diferentes interesses em jogo. Moreira e Silva (1994) ressaltam que o currículo abandonou a visão meramente técnica na qual as preocupações recaíam em como elaborá-lo de forma mais eficiente. As correlações entre currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e história, dentre outras, são aspectos fundamentais de investigação no campo do debate acadêmico que devem ser ponderadas em relação aos diferentes atores sociais nessa organização.

Assim sendo, o Entrevistado 1 pondera sobre a existência de similaridades na discussão curricular sobre lazer nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, ao mesmo tempo define que existem diferenças e que tais diferenças devem ser padronizadas pelas instituições de ensino, limitando o seu papel docente apenas no cotidiano da sala de aula. Neste sentido, percebo como as relações de poder estabelecidas no contexto de algumas universidades afetam os professores.

Assim, concordo com Apple (2006), quando afirma que currículo é um mecanismo de controle social, educacional e cultural. Não podemos ser ingênuos e entendê-lo como algo neutro, que necessita ser padronizado, pelo contrário, a voz dos sujeitos, nesse processo é essencial para possibilitar esclarecimentos a cerca da separação das modalidades e suas implicações nos programas das disciplinas sobre o lazer, bem como na formação profissional em Educação Física.

Constato isso nas falas dos entrevistados 2, 6 e 9 que atuam em instituições que estão inseridas em uma lógica de formação profissional que reforça a oferta de disciplinas comuns sobre o lazer (aspecto que não se reforça apenas no lazer). Assim, temos um programa comum sobre o lazer para ambas as modalidades e a disciplina é ofertada concomitantemente. É preciso relativizar que há por parte dos professores uma tentativa de qualificar as discussões sobre as modalidades em sala de aula, porém o discurso é centrado nos espaços de atuação. Considero limitada essa noção de espaços para diferenciar o que é pertinente ao licenciado e o que é pertinente ao bacharel no âmbito do lazer:

A disciplina é subdividida, então tem um momento lá que é um momento de discussão nos possíveis locais de atuação. É claro que o licenciado é escola e o bacharelado é tudo que é fora da escola, então é muito maior o campo de possibilidades do bacharelado, então a ideia é que mesmo que divida tratar com o licenciado desses campos, que ele não fique a margem. O licenciado passando por

essa disciplina, se ele resolver não fazer o bacharelado ele não terá essa formação novamente, porque ele já passou por essa disciplina. Então a formação prevista é comum mesmo. É comum. Então eu não posso me furtar a abordar esse assunto, mas o que eu posso fazer é ter um olhar mais cuidadoso, mais pontual sobre a área de atuação do licenciado, porque eu sei que aquele menino com certeza vai para a escola e ele está ali por esse motivo, apesar de que o curso de Educação Física existe assim. Tem duas ênfases, mas não tem que ser assim. Eu vou tentar priorizar as duas formações com o foco mais forte, se houver diferenciação de modalidades. Eu acho que é isso. Eu trabalho em uma instituição onde são os mesmos programas para ambas as modalidades. É um plano de ensino para as duas modalidades. Se o aluno resolvesse fazer // Ele está na licenciatura, terminou a licenciatura, se ele resolvesse fazer o bacharel ele tinha que fazer o lazer de novo. Com o enfoque no bacharelado. (E9).

Então por mais que não haja essa divisão formalmente, né? É uma disciplina da licenciatura e do bacharelado e durante o curso não há nenhuma diferença de enfoque, o curso é pras duas modalidades e a preocupação tá além da atuação dessas modalidades, não sei se isso é uma coisa boa ou uma coisa ruim, você que vai analisar isso depois. Mas não há nenhuma diferença. Eu vou ser sincero com você. Eu nunca parei pra pensar sobre isso, até pelo fato da gente ter essa disciplina comum para as duas modalidades e do curso rodar sem essa diferenciação. Não sei se pensando agora eu conseguiria te falar. Eu acho que falei no início né? Sobre a diferença de formação e o que eu penso da diferença de formação do bacharel com o licenciado, não sei, eu acho que precisaria pensar. Qualquer coisa que eu falar agora vai ser assim de supetão, prefiro confessar que eu nunca parei para pensar sobre isso. Vou pensar prometo! (E2).

E aí eu não vou fazer separação também do que contribui para um licenciado e o que contribui para um bacharel. Eu acho que essa formação que o lazer dá e essa problematização que a gente encontra na área de estudo do lazer, ela vale tanto pra um quanto pra outro. Todas as disciplinas relacionadas ao Lazer aqui dessa instituição são ofertadas ao mesmo tempo para o licenciado e para o bacharel. São ofertadas tanto para o licenciado quanto para o bacharel, então a gente não faz essa separação. A gente tenta contemplar os dois, embora eu ainda não veja uma separação grande (E6).

No caso dos entrevistados 2 e 6, é perceptível o pensamento da formação em lazer não necessitar de diferenças entre as modalidades. Apesar de algumas incertezas e fragilidades apresentadas sobre o assunto, compreendem a formação como um processo de problematização que pode ser comum para ambos os profissionais (licenciado e/ou bacharel). Já a entrevistada 9, ao refletir sobre o limite da disciplina dentro do currículo de sua instituição, acredita ser necessário estabelecer oferta diferenciada entre as modalidades no sentido da ampliação dos estudos sobre o lazer focado no perfil de atuação profissional de cada curso.

A possibilidade em não diferenciar os programas está na oferta de cursos de graduação que permitam ao longo da trajetória acadêmica dos estudantes possibilidades de aprofundamentos sobre o lazer em diferentes vertentes de estudos. Quando há uma disciplina apenas ofertada na grade curricular, como é o caso de muitas instituições é preciso esforços

por parte dos professores, na tentativa de qualificar as informações. Todavia, por mais eficazes que sejam os esforços, percebo a necessidade de aprofundamentos no trato do lazer dentro das modalidades, dado a importância da temática e a multiplicidade de ações profissionais que a Educação Física oferece nesse sentido.

Na Universidade Branca, por exemplo, existe uma disciplina introdutória comum que realiza as considerações iniciais sobre a área. Ela diferencia os objetivos entre as modalidades, somada a oferta de uma área de aprofundamento em lazer para bacharéis no último período da graduação que amplia os horizontes de discussão do campo. No aprofundamento são considerados eixos estruturadores das disciplinas as áreas da cultura, educação e saúde, permitindo diálogos interdisciplinares e novas perspectivas de se pensar o mercado da Educação Física pelo lazer. Essa perspectiva pode romper com a hegemonia de estudos sobre o esporte de treinamento que é tradição comum nos bacharelados em Educação Física. Os entrevistados 5, 6 e 7 fazem parte dessa proposta.

Como a gente tem a disciplina “Fundamentos” comum, eu trabalho na ementa, nos objetivos vai tá lá e você vai ver que eu trabalho sempre isso, que é pros dois, que vai ser / os objetivos sempre vão dar conta de pensar os dois. Eu acho que essa que é a questão mais importante assim da gente conseguir mostrar pra ele que para conseguir atuar na escola ele vai ter uma linguagem diferenciada, um foco diferenciado, uma metodologia diferenciada por que o objetivo dele é outro, porque ele quer atender a formação do aluno naquela perspectiva ali, até o ensino médio, para que ele possa ir para uma academia entendendo o que é esse fenômeno e para os bacharéis, posteriormente temos o aprofundamento em lazer (E5).

Talvez o profissional que se forme em bacharelado ele deve ter vivências e competências um pouco diferentes daquele que se forma no campo da licenciatura. Algumas áreas de aprofundamento de lazer do nosso currículo permitem vivências que eu acredito que talvez não seriam tão pertinentes ou importantes para um profissional que se forma em licenciatura. Por exemplo... Bom eu vejo... ((pensando)) Algumas dessas vivências como, por exemplo... Se bem que... ((pensando))... Por exemplo, dentro de uma das disciplinas de aprofundamento eu vejo algumas vivências, por exemplo, “Educação para o Lazer”, uma disciplina ministrada por outra professora. Os alunos vivenciam alguns espaços... Como por exemplo, teatros, formas de apropriação do lazer que não sejam especificamente da própria atividade física, então por um lado, eu acho que faz parte sim dessa vivência de um licenciado e de um bacharel, ou seja, um espaço comum, mas eu acredito que outros espaços como, por exemplo: colônias de férias, e outros ambientes eles estejam mais próximos, ou talvez ou mais atrelados aí ao currículo do bacharelado, então eu vejo que tem conteúdos que são comuns, ou seja, a formação geral de um profissional que vá atuar dentro do lazer, mas outros conteúdos que talvez se aproximariam mais da intervenção de um bacharelado, ou seja a formação para atuar em clubes, como eu disse em colônias de férias, etc. Eu acredito que caminharia desta forma, a semelhança e a distinção (E7).

Eu acho que enquanto componente do currículo, como um saber específico eu acho que o que é ensinado é importante como instrumento tanto para a licenciatura e bacharelado. Por ser parte aqui do currículo só do bacharel é mais em termos das

áreas de atuação, então você focalizar para os tipos de atuação que existem e tudo mais. Mas em termos de conteúdo, de saberes específicos eu acredito que não (E8).

O entrevistado 7 argumenta que o bacharel precisa de vivências diferenciadas e ao exemplificar tais diferenças, apoia-se na questão dos espaços de atuação. O entrevistado 8 demonstra que o aprofundamento em lazer focaliza diferentes campos de atuação mais necessariamente não tem de diferenciar conteúdos e saberes. É nítida a percepção de que os docentes têm diferentes visões sobre o aprofundamento em lazer, gerando diferenças conceituais no trato das disciplinas e na própria concepção do que se espera do lazer nesse curso.

Concordo com Isayama (2002) que em muitos currículos a importância atribuída ao lazer possui contradições entre o que se propõe como objetivo e o que realmente se realiza no interior dos currículos. Assim sendo, os cuidados com o enfoque dado ao lazer precisam ser considerados por diferentes aspectos, desde os objetivos para a atuação profissional (entendo que tais objetivos perpassam uma interdisciplinaridade de saberes) até a seleção dos docentes que estarão aptos a ministrar os conteúdos do lazer frente à realidade da Educação Física. Isayama (2002) lembra que fica difícil formar profissionais qualificados para atuar no âmbito do lazer, se os conhecimentos são trabalhados de forma superficial e ainda segmentados por visões limitadas a campos de atuação profissional.

Ao visualizar o contexto social no qual estamos inseridos e diante os desafios de uma vida baseada em uma economia de mercado, com novas ocupações de serviços e postos de trabalho, alguns currículos acadêmicos atuam em favor dos interesses das corporações de ensino que ofertam conteúdos voltados para a formação de profissionais/professores que de acordo com David (2003, p. 111) trabalham na lógica da “racionalidade técnica, da eficiência, da eficácia, da avaliação e da gestão, como elementos constitutivos dessa nova pedagogia de resultados ou da qualidade total para o ensino, com consequências imediatas para o mercado e processo produtivo”.

Então há um descompasso grande entre a expectativa que eu tenho com a disciplina e a expectativa que eu percebo dos alunos e até da própria universidade. O fato da gente não ter um projeto pedagógico atualizado, revisto, eu faço parte do NDE (Núcleo Docente Estruturante), mas que começou a se reunir agora. Nós colocamos como a nossa prioridade, como a nossa maior urgência rever o projeto pedagógico do curso, discutir, colocar isso em discussão e reelaborá-lo se necessário, porque o que a gente tem é um ementário, é uma colagem de ementas de cada uma das disciplinas, pegaram os planos de ensino, pegaram as ementas e construiu-se ali um ementário, então a gente não tem um projeto pedagógico. Na Universidade Verde a matriz dela não é Belo Horizonte, a mantenedora está no Rio de Janeiro, a gente tem uma relação de colônia com a matriz lá, com a mantenedora. Então tudo fica preso à

mantenedora, a gente tem pouca autonomia pra fazer as coisas. Além do fato de ser uma universidade privada que dificulta também, não remunera os professores, não cria os tempos e espaços pra gente poder discutir, repensar, planejar... Então... Há este descompasso (E2).

Essa é uma relação muito tensa e bastante conflituosa, porque nós recebemos as ementas, os objetivos da disciplina pronto, inclusive as referências bibliográficas. As referências eles é quem falam “tem esses livros na biblioteca, então vocês tem que colocar esses, embora vocês possam trabalhar com qualquer outro”, então é uma referência bibliográfica que esta ali só para constar e isso é uma questão muito problemática, porque já começa, ao meu ver, já começa errado. A instituição coloca isso de uma forma que a gente não tem opção ou faz ou faz. Recebe pronto do Rio de Janeiro que é onde centraliza tudo. A Universidade Verde ela tem a sede no Rio de Janeiro, centralizam essa administração dos outros campos também. Em geral, a ideia é do currículo da Universidade Verde ser unificado. Eu penso que já começa errado né? Tinha de ter essa autonomia pra gente construir segundo nossa realidade, segundo as nossas demandas aqui, mas isso não acontece, aí é uma dificuldade grande porque você tem que explicar para o aluno também e isso é conflituoso e bastante tenso. Aí entra em choque com muitas coisas que inclusive está no plano lá também que na sequencia das aulas a gente vai trabalhando (E6).

Eu acho que a instituição, os professores que trabalham na instituição como um todo eles não gostam dessa questão do currículo que é engessado e que tem difíceis possibilidades de mudar. Eu acho que é um retrocesso, sim. É a minha opinião. Eu acho que prejudica muito a formação do aluno. E são coisas que o plano de ensino não pensa nisso. Ele não pensa que às vezes tem uma turma que tem características diferenciadas e por isso você vai gastar mais tempo. Ele não pensa as vezes que existem turmas que vão demandar. Acho que com certeza tem uma relação com o fato da instituição ser uma instituição aberta ao capital. Uma instituição que busca o lucro mesmo. Existem sim algumas discussões, algumas proposições já “então vamos inserir disciplinas regionalizadas” Mas eu acho que isso. Não é uma disciplina regionalizada que resolve o problema. Toda a disciplina tem de ser regionalizada. Eu acho que pode existir um plano de ensino sugestão, por exemplo. Isso pode. Não tem problema o professor saber de onde partir, né? Mas um professor que tem formação na área ele sabe bem o que ele precisa dar (E9).

Os trechos acima demonstram que os docentes entrevistados não se limitam pelos interesses do mercado, configurando que possivelmente haja por parte deles reflexões acerca desse contexto nos diferentes níveis institucionais, mas também interferências e limites em suas práticas pedagógicas que são mantidas padronizadas e formalizadas. Isayama (2002) afirma que ao destacar alguns saberes e omitir outros, os currículos expressam decisões políticas e ideológicas a favor de determinados grupos e que desta forma a ausência ou presença de determinado saber “resulta em disputas culturais e de embates em torno dos conhecimentos, das habilidades e dos valores considerados dignos de serem transmitidos e apreendidos, bem como dos significados que se deseja ver compartilhados” (p. 121).

Em outro sentido, o lazer vem sendo legitimado no campo da Educação Física como área multidisciplinar de pesquisa e desenvolvimento de ações que tem ampliado sua entrada e permanência nos currículos (principalmente os do bacharelado). Este fato tem haver com o



investimento feito por muitas universidades através de pesquisas em nível de mestrado e/ou doutorado, da criação de grupos de pesquisas que vem dialogando com diferentes áreas, de projetos de extensão que ampliam a intervenção reflexiva no mercado de trabalho e das oportunidades de inserção profissional principalmente pela oferta de serviços de lazer.

Eu tenho enfatizado que algumas coisas a gente não pode abrir mão, uma disciplina obrigatória não dá para abrir mão, esse é o conteúdo e a gente tem que aproveitar essa possibilidade da melhor maneira possível, mas existem também outras possibilidades, então eu vejo as disciplinas optativas como algo muito importante pra que o aluno interessado na temática tenha possibilidade de aprofundar seus conhecimentos sobre isso, mais do que pensar em várias disciplinas obrigatórias, eu vejo mais sentido em um leque de disciplinas optativas e os alunos que já no primeiro período eles têm uma carga horária muito pequena. Então aí eles podem participar do PET que é o Programa de Educação Tutorial em Educação Física e Lazer como bolsistas ou como voluntários, podem participar dos diferentes grupos de estudos e de pesquisa que a gente tem aqui sobre a temática, cada grupo coordenado por um professor diferente com ênfases diferentes, possibilitando que dentro do lazer eles também possam escolher possibilidades que eles vislumbram como mais interessantes para a sua formação. Os eventos que a gente organiza, as publicações que são feitas, os projetos de extensão, os estágios curriculares e os vínculos que nós temos também com colegas que estão atuando no campo de atuação profissional e que também requerem o envolvimento de estudantes em formação. Eu vejo isso como uma via de mão dupla porque da mesma maneira que o acadêmico tem a oportunidade de vivenciar situações que estão colocadas no campo de atuação profissional, então o primeiro contato com isso. Ele também pode estabelecer um intercâmbio com esses profissionais que nem sempre estão aqui vivenciando os estudos cotidianamente, então tem uma troca aí que vejo como muito enriquecedora para ambos os lados, considerando essa realidade que eu vejo aqui (E4).

Agente tem muito trabalhos voltados para uma discussão do lazer para pessoas portadoras de deficiência, do lazer em políticas públicas, então a gente tem tentado configurar uma linha de pesquisa que trate dessa dimensão do lazer. Aí quando a gente faz isso vai ficando mais claro para os outros professores também. Um movimento que a gente tá nele nesse momento agora e a ideia da gente... Nós temos o grupo de estudos que é o CFEL – Centro de Estudos em Educação, esporte e lazer, algumas pesquisas que a gente vem desenvolvendo, já desenvolvemos e a gente continua desenvolvendo também vão tangenciando a dimensão do lazer, então no nosso curso tanto para os alunos quanto para os professores a temática lazer ela é muito presente e os alunos conseguem perceber isso. É muito legal quando a gente entra em uma turma do oitavo período, no aprofundamento em lazer e eles já tem essa maturidade de dizer: “Eu escolhi o lazer porque eu acho o lazer mais inclusivo, eu não quero trabalhar com o esporte na perspectiva do alto rendimento...” Então é muito legal porque é uma construção que já vem ao longo dá proposta pedagógica do curso (E5).

Eu vejo um movimento forte da área do lazer nas instituições públicas, porque o professor do lazer ocupa uma cadeira, tem uma importância ali. Ele é pesquisador e dentro da particular eu não percebo isso tão facilmente. Eu percebo que a disciplina do lazer é do primeiro período porque é a mais fácil, abre aspas e fecha aspas. E ela não vai ser a mais fácil. Eu acho que tem muito esse tom às vezes, da brincadeira, da recreação “Vamos unir o grupo” “O grupo que chegou, né?” E eu acho que às vezes essa é uma ideia equivocada que está sendo alimentada pelo curso. Eu acho que às vezes é a disciplina que “Vamos fazer um evento?” É a disciplina de lazer que tem que ficar responsável, tem umas falas assim que são falas prontas, né? E eu acho que

é bem problemático, mas eu acho, eu percebo que a área tem crescido que depende muito do profissional que lida. Eu acho que e por isso que eu estou tão pressionada, mas assim eu acho que é um compromisso que a gente tem que ter com área pra valorizar a área o aluno precisa ter uma formação mais aprofundada nela pra ele ver que é uma coisa séria e eu acho que nem sempre tem sido levado dessa forma, sabe? Ao contrário da parte pública assim que eu acho que existe ali uma possibilidade mais ampliada para o professor. No mais eu acho que é isso assim. Eu acho que também tudo é processo. Eu acho que a gente também tem que no nosso dia a dia tentando fazer a nossa parte Eu acho que, assim bem a minha opinião focada também nas experiências que eu já tive e no contato com os currículos que eu já tive, mas vejo que o lazer tem ocupado um lugar secundário principalmente nos cursos particulares (E9).

Dessa forma, destaco a ênfase dada ao lazer nos cursos de bacharelado em Educação Física que situam a área como possibilidade científica e acadêmica, ampliando a oferta de disciplinas e as possibilidades de pesquisa, ao passo que na licenciatura o investimento recai na formação para o trabalho escolar. Percebo também, que a organização desses conhecimentos nos currículos entre as universidades pesquisadas está embasada em diferentes oportunidades de estudo, pesquisa e intervenção, mas em algumas instituições existem propostas do lazer em disciplinas estanques, fixas e voltadas para o desenvolvimento prático de atividades recreativas.

É preciso rever as propostas curriculares, a partir da própria problemática da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica (2002) e das Diretrizes Curriculares para os Cursos de graduação em Educação Física. A ordenação de tais procedimentos esteve permeada por diferentes pontos de vista marcados por disputas de poder internas e externas à Educação Física. De um lado, membros da comunidade científica engajada a um modelo de formação ampliada e humanística e do outro, sujeitos e instituições que buscam na regulamentação da profissão possibilidades lucrativas.

Isto pode gerar abismos na concepção curricular sobre a Educação Física. Entendo que houve um processo importante de legitimação da formação de professores para a Educação Básica, porém tal circunstância não ampliou as discussões sobre o lazer nos currículos da licenciatura. Os conhecimentos da diferentes áreas ficaram superficializados na concepção geral do curso, uma vez que as resoluções dessas diretrizes tratam dos conteúdos como fim e não como processo. Existe um dimensionamento básico de competências e habilidades que pode gerar saberes limitados e currículos com interesses outros aos de um projeto educacional reflexivo.

De acordo com David (2003) empregar o discurso da competência como única possibilidade de qualificação profissional e educacional acarreta certos riscos para a formação das potencialidades humanas relacionadas à atuação profissional. As políticas públicas para a

educação e para a formação de professores e de profissionais devem mediar processos e possibilitar a desmistificação de ideologias dominantes através de saberes que confrontem verdades absolutas postas na realidade do mercado de trabalho em Educação Física.

Neste sentido, apoiado nas ideias de Tardif (2000) sobre um modelo aplicacionista do conhecimento, torna-se possível que as construções curriculares dos cursos de graduação em Educação Física enquadrem os alunos em um sistema disciplinar, constituído por conhecimentos proporcionais, bem como por competências e habilidades que, na maioria das vezes, não se aplicam bem na prática cotidiana. No caso do lazer, essa lógica de conhecimento profissional pode fixar determinadas técnicas que acabam sendo apropriadas pelos alunos como “receitas prontas” para toda e qualquer ação profissional. Porém este “tarefismo” não suporta a totalidade da intervenção profissional, condicionando os sujeitos a determinadas incoerências no planejamento, execução e avaliação de suas ações.

Segundo Tardif (2000) a prática profissional deve estar constituída por um conjunto de saberes que serão realmente utilizados pelos profissionais em seu espaço de atuação englobando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. Este processo pode provocar re-elaboração, interpretação e reflexão dos conhecimentos teóricos e/ou práticos aprendidos na universidade. O exercício dessas funções profissionais pode constituir um processo de formação continuada, que possibilitará aos sujeitos capacidade criadora para soluções adequadas às diferentes situações que surgirem no cotidiano.

A fixação de competências e habilidades específicas para formação do graduado em Educação Física levou determinadas instituições no âmbito civil e acadêmico (CONFED, CREF, Universidades abertas ao capital, entre outras) a apresentarem a ideia de que o curso de bacharelado em Educação Física lida com saberes privilegiados em relação à licenciatura. Isso tem reduzido a lógica de formação aos interesses imediatos das corporações que visam lucrar com a propagação de saberes em uma tradição prática arraigada, limitada a comercialização de diplomas sem uma preocupação específica da consolidação e organização dos saberes acadêmicos, causando incoerência nos programas das disciplinas. Isayama (2002) lembra que é importante lidar com esses saberes não apenas a partir da oferta de disciplinas, mas através de uma série de ações expressivas que possam contribuir com uma sólida formação, e estreitar vínculos entre a formação e a intervenção profissionais.

Pude perceber que as instituições têm orientado os alunos a cursarem as modalidades concomitantemente, não levando em conta os conhecimentos das disciplinas, mas a possibilidade de conclusão das duas modalidades de forma facilitada. Assim, ofertam várias disciplinas comuns, incluído aí as disciplinas relacionadas ao lazer e no fim restam poucas

disciplinas que efetivamente não podem ser ofertadas concomitantemente (geralmente disciplinas do bacharelado com ênfase no treinamento e fitness. Na licenciatura às relacionadas ao conhecimento pedagógico e às práticas de ensino escolares). Veja alguns relatos dos professores sobre essa realidade:

Os alunos até podem fazer os dois cursos concomitantemente, mas no bacharelado vão aparecer mais disciplinas de lazer que ter haver com a educação física, esporte, lazer, infância e adolescência, gestão de lazer, políticas públicas de lazer e o aprofundamento. Eu acho que aqui na Universidade Branca a gente deu um jeito muito interessante, mas a gente paga um preço por isso, nós e os alunos, porque o curso da tarde, ele começa uma e meia e termina quase sete horas da noite. São seis aulas por dia e da noite começa as cinco para terminar às dez e meia da noite, também com seis aulas, sendo que em um período a gente tem aula de sábado de manhã, mas o aluno consegue. Se ele for um aluno regular ele consegue fazer as duas habilitações em quatro anos, três anos e meio a licenciatura e quatro anos o bacharelado (E5).

A entrada aqui é única. Aqui o projeto pedagógico é impressionante! A entrada é única e ainda mantém aquela coisa do: “três mais um”. Não sei como é que eles conseguiram isso. O aluno forma em três anos e consegue sair com a licenciatura e faz mais um ano e sai com o bacharelado também (E6).

A gente não tem um projeto pedagógico ainda, a gente tem um ementário. Esse projeto, ele tá em permanente construção, ou permanente não-construção porque ele tá parado a um tempão e isso tudo dificulta a gente repensar a disciplina, os objetivos, os conteúdos, né? O curso foi feito para rodar as duas modalidades juntas, mas na previsão deles formarem na licenciatura em três anos, nos seis primeiros semestres, então a maioria, a grande maioria das disciplinas são de dupla habilitação, mas todas as disciplinas da licenciatura estão concentradas nos seis primeiros períodos, então se ele se matriculasse na licenciatura no início seria mais vantajoso para ele, ééééé... Eles não sabem disso e isso não é informado para eles na universidade, é uma falha operacional da universidade, então a gente precisa de esclarecer isso durante o semestre (E2).

Essa realidade mostra como os ordenamentos legais são ajustados e/ou ajustáveis pelos interesses das pessoas e instituições. Existe a determinação legal em ofertar os cursos de Educação Física com diferenciação de modalidades, todavia os entrevistados trouxeram realidades institucionais que apostam em uma lógica de captação de alunos, na qual o que vale é a facilidade da oferta e agilidade na conclusão dos cursos. Assim, as ações podem centrar-se na ideia de operacionalidade que visa lucro, deixando em segundo plano propostas pedagógicas que talvez fossem pertinentes ao contexto.

Concordo com Freire (1997) que a qualidade na educação tem haver com o entendimento de que as práticas educativas, conseqüentemente as lógicas curriculares, não são neutras, descomprometidas ou apolíticas. Para a edificação de um projeto de formação humana com o objetivo de formar para a autonomia e liberdade, os sujeitos não podem ser

reduzidos a procedimentos técnicos e mecânicos de transmissão de conhecimentos. Precisamos de uma prática educativa e social que respeite os gostos, pensamentos, receios, desejos e curiosidades dos alunos entendendo-os como sujeitos culturais.

Assim, entendo que a formação do professor e do profissional da Educação Física acontece, principalmente, na possibilidade de atuação crítica desse indivíduo no mundo, levando em conta as circunstâncias cotidianas nas quais se encontra: suas dificuldades, suas singularidades e sua interação com o todo. A partir desse tipo de formação podem ser estabelecidas alternativas para superar o *status quo* vigente, na expectativa da melhoria da qualidade de vida da população através do lazer nos diferentes espaços sociais. Implica estabelecer currículos de formação profissional que possam dar entendimento sobre a lógica de mercado. Mas para isso são necessários novos ordenamentos que levem em consideração possibilidades de transformação social.

Neste sentido, uma parcela dos entrevistados entendem ser necessário diferenciar os programas das disciplinas sobre lazer no que se refere as duas modalidades, pois acreditam que dessa forma haveriam possibilidades de discussão sobre os conteúdos do lazer especificamente para cada modalidade:

Eu acredito que eles têm de ser diferentes, por exemplo, eu estou utilizando um livro para o tema “lazer e educação profissional”, estou utilizando o livro do Hélder, o livro “Gestão de lazer” que foi preparado para o SESI, mas esse livro é um livro que tem haver muito com empresa, é distinto se eu estivesse trabalhando, desenvolvendo uma formação e atuação profissional para a licenciatura, eu teria que focalizar a escola, metodologias para a escola, como por exemplo, desenvolver a capacidade para que eles consigam atingir esse universo específico que é o universo da escola, então eu acredito que tem de ter um diferenciação e neste caso eu não fiz essa diferenciação por que somente trabalhei para alunos de bacharelado (E1).

Eu acho que tem que diferenciar sim, eu aposto nessa diferenciação e cada vez tentar qualificar mais, eu acho que a gente tá ainda na experiência de um currículo em vigência, vamos tentar qualificar mais e é isso... Eu acho que, por exemplo, o campo do lazer deixa a desejar aqui... Se você for ver nós oferecemos poucas disciplinas em lazer, principalmente para atuação no mercado, entendeu? Principalmente para atuação no mercado! Tá tendo muito formação de pesquisador, mas nós oferecemos poucas disciplinas no que se refere a isso. Nós não temos nada de política sobre isso (E3).

Não, eu não acho. Eu não acho que devem ser os mesmos. Eu trabalho em uma instituição onde são os mesmos. Se o aluno resolvesse fazer o bacharelado. Por exemplo: Ele esta na licenciatura, terminou a licenciatura, se ele resolvesse fazer o bacharel ele tinha que fazer o lazer de novo. Com o enfoque no bacharelado. O que tenho hoje é um plano de ensino para as duas modalidades (E9)

Eu acredito que não. Eu acredito que deva sim ter alguns pontos que sejam comuns, uma formação geral mais especificamente no bacharelado que é uma área que tenho

mais contato aqui dentro da instituição eu diria que existem peculiaridades da formação, então tem uma série de atividades aí que seriam mais próximas realmente à formação do bacharel, de um profissional que vá atuar nesse mercado de trabalho (E7).

Outra parcela crê em uma concepção de conhecimento pautada na apreensão crítica e na construção de repertório de vivências, nas quais a importância do lazer é fazer com que o aluno tenha experiências de uma cultura reflexiva, na tentativa de superar os modismos temporários ou ações movidas por interesses hegemônicos. A visão de diferenciação dos programas, apenas por espaços de atuação (escola e fora da escola), não dá conta da diversidade do fenômeno lazer e portanto deve ser questionada e relativizada.

A primeira alternativa é estabelecer projetos políticos pedagógicos que especifiquem a interdisciplinaridade do lazer como objeto de estudos da Educação Física atentando para as relações com os campos da educação, saúde, cultura, sociedade, política, esporte, entre outros. Ampliar os debates sobre formação profissional em Educação Física e lazer esclarecendo as peculiaridades do mercado de trabalho, da regulação da profissão e das possibilidades de inserção na atuação. Consolidar outras ações para além das materiais disciplinares, como projetos de pesquisa, extensão, visitas técnicas, participação em eventos. Isso pode criar situações de aprendizagem interessantes, a partir de experiências extramuros da universidade.

Na licenciatura, provavelmente eu trabalharia as mesmas atividades com a discussão da escola, da formação dos alunos. Eu faria a mesma coisa que faço no aprofundamento em lazer do bacharelado. Trabalharia na licenciatura: o cinema na escola, o teatro na escola. De uma certa forma a gente até faz isso né? Por que temos alunos que estão lá na licenciatura e no bacharelado e aí falo disso também, mas o tom da conversa seria outro, seria o universo escolar, como que essas práticas todas poderiam estar contribuindo pro desenvolvimento do conhecimento sobre as práticas corporais inseridas da cultura corporal, então o tom seria outro. Eu acho que é uma pena mesmo, quem faz a licenciatura e não passa por essas experiências, por isso que eu sempre abro, a gente vai até fazer e até já conversei com os alunos do oitavo, nós vamos fazer uma agenda semanal que nós vamos pregar no quadro aqui para todos os alunos verem o que está acontecendo na cidade ou no entorno e aí depender do interesse do próprio aluno e da capacidade dele de perceber que isso é conhecimento, que isso faz parte da formação do aluno da escola também e que ele precisa desenvolver, seria in (E5).

De uma separação para a graduação eu acho que não é necessário, porque o que a gente precisa muito é focar nisso né? Principalmente nas instituições particulares aonde o aluno chega menos politizado, focar nisso. Para o professor, seja ele, aquele professor que vai trabalhar na escola ou aquele professor que vai trabalhar no clube, ele tem de ter essa formação cultural sólida e diversificada, até pra ele poder fazer uma intervenção mais pautada no conhecimento, em algo que ele possa realmente passar para o aluno enquanto experiência dele, para que o aluno sentir firmeza também e poder buscar essa diversificação nas experiências de cada um, então assim, eu penso que na graduação não é necessário (E6).

Eu acho que a gente vem de uma coisa histórica na Educação Física que é existir essa dicotomia, lazer e esporte; licenciatura e bacharel. Existe! E talvez ela tenha até uma função grande em termos profissionais pra você, em termos de atuação, mas eu acredito que tudo passa por um conhecimento e eu acho que hoje o mercado. O que eu acho é o seguinte: Hoje o mercado ele não quer só um cara bom. Ele quer um cara bom, mas cara bom tem muito. Ele quer uma pessoa boa e diferente. Um cara que seja bom, mas que possa oferecer uma coisa que o outro não oferece e eu acho que esse cara é o cara que transita bem com o conhecimento como um todo. Ele vai saber e não pode ser a especialidade dele o lazer, pode não ser o treinamento esportivo, mas é o cara que é especialista generalista. Conhece sim, profundamente o lazer, contar teorias, autores, vai te falar isso profundamente, mas ele não perde a visão do todo, ele não perde como aquilo lá, aquele estudo é tão específico é tão profundamente pode ser utilizado em qualquer outra área e desses caras surgem as grandes coisas (E8).

Para tanto, é necessário compreender que os saberes e a realidade cotidiana dos professores possuem relação intrínseca com os currículos, os espaços de trabalho, sua formação básica e continuada, corporificando os programas de ensino para além da palavra escrita. Assim, o valor dado ao conhecimento em sala de aula sofre interferência de diferentes âmbitos e condições, mas efetivamente quem decide acomodar ou transformar a prática profissional cotidiana são os docentes responsáveis pelas disciplinas. Claro que dentro dos limites impostos e das condições possíveis.

Entendo que toda a discussão que envolve currículo coloca em evidência múltiplas relações de poder. Os interesses que estão em jogo, tudo aquilo que faz parte de um processo de discussão curricular é definido nas relações que estão configuradas nos momentos de elaboração, execução e avaliação em diversas instâncias de poder, nos órgãos colegiados e também nas decisões que envolvem a comunidade acadêmica na forma de representação. Neste sentido, alguns conteúdos são privilegiados e outros não.

Concordo com Silva (1995, p. 195) que “as narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo”. Assim, as narrativas contidas nos currículos da Educação Física marcadas pelas diferenças entre licenciatura e bacharelado possuem propósitos não neutros que necessitam revisões no que tange sua organização e coerência nas necessidades dos profissionais para uma sólida intervenção profissional em qualquer espaço de atuação.

Considero que essas questões devem contribuir com a formação do profissional de maneira que despertem sensações, atitudes e entendimentos sobre o lazer no contexto da Educação Física e da sociedade. Para além da separação das modalidades, percebo que um caminho interessante seria comprometer-nos com uma formação que dê aos sujeitos

atitudes para envolvimento cultural e sensibilização política no que tange uma democratização consciente sobre o lazer como fenômeno de emancipação. Portanto vejo como necessários os debates, os aprofundamentos em pesquisas curriculares e os estudos multidisciplinares, no intuito de validar perspectivas e confrontar a realidade do lazer nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física.



#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, procurei discutir o trabalho desenvolvido nas disciplinas sobre Lazer dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física de IES públicas e privadas em Belo Horizonte/MG que ofereciam as duas modalidades concomitantemente. Minha expectativa foi compreender a formação em lazer oferecida nos cursos de licenciatura e bacharelado da Educação Física, analisando suas diferenças, similaridades e finalidades, bem como discutir as relações entre os discursos e as práticas na aplicabilidade dos programas das disciplinas sobre o lazer.

Pude constatar que as diferenças nas propostas são pequenas. Nas disciplinas introdutórias dos cursos, o lazer é apresentado de forma comum e generalista e em alguns casos, a ênfase recaiu na oferta de conteúdos físico-esportivos. Todavia, foi percebido que os professores mobilizam esforços para além dessa perspectiva, criando outras possibilidades de ação/reflexão/ação através de metodologias diversificadas que se utilizam dos projetos de intervenção como estratégia.

A linha de diferenciação é tênue e esteve marcada na argumentação sobre questões relacionadas à intervenção profissional. O discurso sobre os espaços de atuação (escola e fora da escola) centralizou-se nessa lógica, porém repleto de incertezas e dúvidas e o lazer foi encarado pelos entrevistados como fenômeno social e possibilidade de formação cultural relacionada à educação. Desta forma, limitar seus estudos a uma ou outra modalidade é algo a ser questionado, quando pensamos em um ensino que pretenda desenvolver pressupostos políticos, reflexivos e para autonomia.

Foram observados maiores investimentos sobre o lazer nos cursos de bacharelado, em ações como: Aprofundamento temático; Disciplinas específicas; Incentivo às pesquisas na graduação. Isso tem possibilitado a ampliação das discussões interdisciplinares do lazer no campo da Educação Física. Por outro lado, há pouca visibilidade do lazer nos cursos de licenciatura e talvez isso ocorra pelo perfil de oferta dos currículos na atualidade. Notei que as matrizes curriculares são organizadas para facilitar o aproveitamento de disciplinas “ditas” comuns e os alunos poderem cursar as modalidades concomitantemente, concluindo as duas habilitações em quatro anos.

Os saberes, tanto para licenciados quanto para bacharéis, estão sendo constituídos na totalidade dos conhecimentos sobre o lazer. Uma constatação interessante foi a importância dada a formação cultural dos alunos. Ao fazer a teoria emergir da prática cotidiana, os entendimentos tornam-se facilitados à medida que os discentes se apropriam dos textos, obras

e autores sobre o lazer. O que não configura tarefa simples, uma vez que foi nítida a preocupação dos entrevistados sobre o perfil dos acadêmicos que tem chegado às universidades com baixo potencial compreensivo, dificuldade na leitura de textos científicos e visões reducionistas de mundo e sociedade.

Os professores demonstraram estabelecer relações teórico-práticas coerentes, que vão desde os debates em torno da história sobre o lazer, conceitos, concepções, interesses culturais, apropriação de repertório de jogos e brincadeiras, até o estabelecimento da interdisciplinaridade com os campos da cultura, saúde e educação. Pude constatar que o limite expresso na concepção sobre o lazer dentro dos cursos de licenciatura e bacharelado na Educação Física é anunciado apenas na questão dos campos de atuação profissional, ou seja, entender o lazer: seus conteúdos, interesses, histórico, concepções e significados é algo comum para ambas as modalidades, encerrando a diferença unilateralmente entre ambiente escolar e não-escolar.

Percebo isto como algo limitador, pois não mostra sustentação epistemológica para legitimar a separação dos cursos ou dos programas das disciplinas, além disso, ficou marcada no pensamento dos docentes entrevistados uma formação ampliada, na qual o lazer estaria inserido no todo e não fragmentado em categorias reguladas pela atuação no mercado. No entanto, existem relações de poder em sintonia com pressupostos curriculares que atendem as lógicas do ensino superior brasileiro aberto às perspectivas do capital, da formação aligeirada e da lucratividade medida pela captação de alunos.

Neste sentido, visualizo as fronteiras desse estudo ao analisar apenas os discursos dos professores universitários. Há uma complexidade de conflitos ideológicos, políticos, sociais e econômicos na área da Educação Física. Entendo que existem outros aspectos e outros elementos que deveriam ser considerados na formação profissional em Educação Física e essa questão precisa ser debatida no âmbito dos cursos de graduação, pelos profissionais e instituições que estão envolvidas nesse campo.

Percebo essa demanda como algo muito complexo e permeado de dúvidas. Portanto, aprofundar esse tema é relevante e torna-se necessário envolver outros setores da sociedade para qualificar os processos formativos em Educação Física. Vejo a necessidade do encontro com outros atores sociais deste contexto (Coordenadores de curso; gestores universitários, alunos; dirigentes do Conselho Federal da Educação Física, bem como os dirigentes regionais) que constituem as políticas, as decisões, os interesses e as práticas curriculares da Educação Física em diferentes níveis de poder e apoderamento social. Ouvir, coletar e analisar as opiniões destes grupos, frente à realidade da separação de modalidades da

Educação Física pode contribuir muito para ampliarmos os debates a partir da confrontação dos interesses postos em jogo e da materialização das situações que envolvem a constituição dos currículos da Educação Física na forma como se apresentam hoje.

Em meio às diferentes questões observadas, enfatizo duas situações relevantes para o aprofundamento em novas pesquisas que tenham como pressuposto uma investigação curricular do ponto de vista das políticas de formação para o ensino superior. A primeira diz respeito à constituição do mercado de trabalho em Educação Física, permeada por uma lógica fragmentada, aberta ao capital e que investe dia a dia em estratégias vinculadas prioritariamente ao lucro, inclusive dentro do próprio mercado universitário, com a expansão acelerada da oferta de cursos por todo o país. A segunda tem haver com a aparente desconsideração profissional sobre as licenciaturas em Educação Física e os crescentes investimentos nos cursos de bacharelado que vem ampliando os abismos dentro da área legitimados por Diretrizes Curriculares Nacionais com falhas conceptuais e estratégicas.

Relativizo que para a formação de um professor e profissional da Educação Física, seja aquele que vai trabalhar na escola ou em outros espaços, a formação deve estar sustentada em uma perspectiva cultural sólida e diversificada. Neste sentido, haverá possibilidade de uma intervenção pautada no conhecimento dialógico e multidisciplinar. Algo que possa realmente sensibilizar o graduando em Educação Física como experiência transformadora, fazendo com que este sujeito sinta-se respaldado criticamente para intervir no mercado, bem como incentivando o ecletismo de suas experiências culturais na ampliação da visão de mundo e de sociedade deste sujeito.

Não pretendo defender uma formação com ênfase para uma ou outra modalidade. Penso em uma formação ampliada no sentido da aquisição de conhecimentos abrangentes, na qual os indivíduos ao final da graduação deem conta da totalidade dos saberes da área, seja correlacionada à educação, à saúde, ao lazer, ao esporte, ao treinamento, ou a qualquer outra especificidade da cultura corporal, todavia em propostas disciplinares onde a ação docente esteja embasada no compromisso em formar os indivíduos para a totalidade crítica das informações descaracterizando paradigmas positivistas da área.

Considero que a área do lazer avançou muito nos últimos anos, principalmente por materializar-se hoje como um campo interdisciplinar de conhecimentos. Isto esteve diagnosticado em minhas análises nos debates levantados pelos entrevistados. A Educação Física beneficia-se muito deste processo, ao acolher outras formas de visualizar as atividades humanas de movimento por correntes de pensamento da sociologia, antropologia, psicologia,

filosofia, arte, entre tantas outras. A apropriação desses conhecimentos pelos professores universitários tem qualificado os debates acadêmicos.

Concluo desta forma, que o lazer constitui-se como campo de mobilização política, cultural e ideológica para a área da Educação Física na medida em que suas ações vêm sendo legitimadas por diferentes possibilidades de ensino, pesquisa e extensão, principalmente na formação dos bacharéis em Educação Física. As legislações curriculares que dão sustentabilidade a diferenciação da área são frágeis e devem ser repensadas.

Necessitamos ampliar as discussões sobre a problemática encontrada no cotidiano da formalização de programas e propostas das disciplinas nestes cursos, bem como a emergência em revisar os ordenamentos legais, no sentido da ampliação dos conhecimentos sobre o lazer nas licenciaturas. Acredito que a definição de saberes que estejam sustentados em uma formação profissional com ênfase na apreensão de conhecimentos reflexivos e críticos, consiga preparar os sujeitos para o processo de formação continuada, aptos a lidar com as contradições e contratempos sociais.

## 5. REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Redes educativas dentro e fora das escolas explicada pela formação do professores. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. São Paulo: Loyola, 1999.
- APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997. 226p.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 6. ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BENITES, Larissa Cerignoni; et al. *O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago, 2008.
- BETTI, Irene C. R; BETTI, Mauro. *Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física*. Motriz. v.2, n.1, Junho/1996.
- BOBBIO, Norberto; et al. *Dicionário de política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1998.
- BRANDIM, Maria Rejane Lima; SILVA, Maria José Albuquerque da. *Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural*. Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4\\_mariasilva.PDF](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF).
- BRASIL. Parecer N. CNE/CES 0058/2004, de 18 de fevereiro de 2004, do Conselho Federal de Educação. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física*.
- BRASIL. Resolução n. 3, de 16 de jun. 1987, do Conselho Federal de Educação. *Fixa os Mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (bacharelado e/ou licenciatura plena)*.
- BRASIL. Parecer N. CNE/CES 0138/2002, de 25 de abril de 2002, do Conselho Federal de Educação. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física*.
- BRASIL. parecer CP n.009, de 08/05/2001. *Institui as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena*.

CAMARGO, Luiz Octávio de L. *Educação para o lazer*. São Paulo: Moderna, 1998.

CASTRO, Celso. In *corpore sano - os militares e a introdução da educação física no Brasil*. Antropolítica. Niterói, v.02, p.61-78, 1997.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Rev. Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.24, p.5-15, set/dez, 2003.

CHEIBUB, B. L. Breves reflexões a respeito do Turismo Social a partir da História Institucional do Serviço Social do Comércio e da produção acadêmica brasileira. In: XIII Seminário O Lazer em debate, 2012, Belo Horizonte. *Coletânea do XIII Seminário "O lazer em debate"*. Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR, 2012. p. 334-341.

DANON, Carlos Alberto Ferreira. *Estudos culturais*. Curitiba: Aymar, 2008.

DANTAS JUNIOR, H. S. A esportivização da Educação Física no século do espetáculo: reflexões historiográficas. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 29, p. 215-232, 2008.

DAVID, Nivaldo Antonio Nogueira. *Novos ordenamentos legais e a formação de professores de Educação Física: pressupostos de uma nova pedagogia de Resultados*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, UNICAMP. Campinas: [s.n], 2003.

DAVID, Nivaldo Antonio Nogueira. *A formação do profissional docente em educação física: dicotomias e rupturas no campo da formação e da prática*. VI/CONGOCE. Goiânia: CONGOCE/Sec. Estadual do CBCE, 2009.

DESLANDES, Suely Ferreira. et al. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DUMAZEDIER, Joffre. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A qualidade do ensino superior. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 2, n.1, p. 9-14, jan/jul. 2009.

FERREIRA, Rosana de Almeida e; SILVA, Cinthia Lopes da. Formação Profissional em Lazer: produção acadêmica de 2005 a 2009. *Licere*, Belo Horizonte, v.15, n.3, set/2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação e Sociedade*, ano XXIII, n.79, p.257-272, 2002.

FIGUEIREDO, Z. C. C. A formação docente, currículo e saber. In: CAPARROZ, F. E. *Educação Física escolar: política, investigação e intervenção*, v. 1. Vitória: Proteoria, 2001. p. 115-139.

FRAGOSO, A. Desenvolvimento Participativo: uma sugestão de reformulação conceptual. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, v. 18, n.1, p. 23-51, abr/jun, 2005.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez, 1997.

GIROUX, Henry A. *Ensino superior pra quê?* Educar, Curitiba, n. 37, p. 25-38, maio-ago. 2010. Editora UFPR

GIROUX, Henry A. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. e MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry A. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis, Vozes, 1986.

GOMES, Christianne, ELIZALDE, Rodrigo. *Horizontes Latino-americanos do Lazer/Horizontes Latino americanos del ocio*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

GOMES, Christianne. Mapeamento histórico do lazer na América Latina: Em busca de novas abordagens para os estudos sobre o tema. In: ISAYAMA, Hélder F.; SILVA, Silvio R. (Org.). *Estudos do Lazer: um panorama*. Belo Horizonte: CELAR/UFMG, 2011. P.145-164.

GOMES, Christianne. A contribuição da pesquisa para a formação profissional em lazer. In: Hélder Ferreira Isayama. (Org.). *Lazer em estudo: Currículo e formação profissional*. 1 ed. Campinas: Papirus, 2010, v. 1, p. 87-102.

\_\_\_\_\_. *Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria e Educação*, n. 6, p. 33-51, 1992.

ISAYAMA, Hélder Ferreira; SILVA, Adriano Gonçalves da; LACERDA, Leonardo Lincoln Leite de. Por onde caminham as pesquisas sobre formação e atuação profissional em lazer no Brasil? In: ISAYAMA, H. F; SILVA, S.R. *Estudos do lazer: um panorama*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011, p. 165-178.

ISAYAMA, Hélder Ferreira. *Recreação e Lazer com integrantes de currículos dos cursos de graduação em Educação Física*. Campinas: Faculdade de Educação Física da Unicamp, 2002. (Tese de Doutorado em Educação Física).

\_\_\_\_\_. *Lazer em estudo: Currículo e formação profissional*. 1 ed. Campinas: Papirus, 2010.

\_\_\_\_\_. Formação Profissional. In: GOMES, Christianne Luce (Org.). *O dicionário crítico do Lazer*. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

\_\_\_\_\_. Um olhar sobre a formação profissional no Lazer. *Licere*. Belo Horizonte, v.08, n. 1, 2005.

KUNZ, Elenor; et al. Novas Diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física: justificativa, preposições, argumentações. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, p.37-47, 1998.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

MAGINANI, Fernanda Nunes da Rosa; MIOTO, Regina Célia Tamasso. A interdisciplinaridade na sua interface com o mundo do trabalho. *Rev. Katál.*, Florianópolis v. 12 n. 2 p. 207-215 jul./dez. 2009.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e Educação*. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1990.

\_\_\_\_\_. *Lazer Formação e Atuação Profissional*. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. Nelson C. *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, p125-133, 2000.

\_\_\_\_\_. *Lazer e esporte: políticas públicas* (Org.), 2ª, ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARIN, Elizara Carolina. Currículo e formação do profissional do lazer. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, v. 23, n. 1, p. 123-130, set. 2001.

MARINHO, Inezil Penna. Os clássicos: Spencer. *Revista Educação Física*, Rio de Janeiro, Cia Brasil Editora, n.73, 1943.

MELO, Victor Andrade de. *Lazer e Educação Física: problemas historicamente construídos, saídas possíveis – um enfoque na questão da formação*. In: WERNECK, Christianne Luce Gomes; ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.). *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica. 2003a.

MELO, Victor Andrade de; JUNIOR, Edmundo de Drummond Alves. *Introdução ao Lazer*. Barueri: Manole, 2003b.

MELO, Victor Andrade de. *A animação cultural: conceitos e propostas*. Campinas: Papirus, 2006.

MELO, Victor Andrade de (Org.) *Lazer: Olhares Multidisciplinares*. Campinas: Editora Alínea, 2010.



MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3ª ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

MOREIRA, Antônio F. B. e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA Tomaz Tadeu da (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NETO, Samuel de Souza; et al. A formação do profissional de educação física no Brasil: Uma história sob a perspectiva da legislação federal no século xx. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

PARAÍSO, Marluçy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. *Revista Educação & Realidade* - Faculdade de Educação. Porto Alegre/RS, 30(01), p. 67-85 jan/julho, 2005.

PARAÍSO, Marluçy Alves. *Currículo e aprendizagem: relações de gênero e raça na escola*. In: Seminário Internacional "Fazendo Gênero". Florianópolis: UFSC-UDESC, 2006.

PARAÍSO, Marluçy Alves. Currículo e a Formação Profissional em Lazer. In: Hélder Ferreira Isayama. (Org.). *Lazer em estudo: Currículo e formação profissional*. Campinas: Papirus, 2010, v. 1, p. 87-102.

PINA, Luís Wilson. Multiplicidade de profissionais e de funções. In: MARCELLINO, Nelson C. *Lazer Formação e Atuação Profissional*. Campinas: Papirus, 1995.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. *Interface* (Botucatu). 1997, v.1, n.1, p. 83-94. ISSN 1414-3283.

PIRES, Roberto Gondim. Lazer e Formação Profissional na Bahia: Pensando seus Limites e suas Possibilidades. *Sitientibus*. Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana- Bahia, v. 30, p. 05-186, 2004

RIBEIRO, José da Silva. Interdisciplinaridade. *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v.8, n. 2, p.21-34, jul./dez. 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As origens da modalidade de currículo integrado. In:\_\_\_\_\_. (Org.). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, p.9-23.

SANTOS, Luciola Licínio. Currículo em tempos difíceis. *Educação em Revista*, n. 45, Junho de 2007, p.291-306.

SANTOS, Ana Lúcia Padrão dos; SIMÕES, Antonio Carlos. Desafios do ensino superior em educação física: considerações sobre a política de avaliação de cursos. *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 259-274, abr./jun. 2008.

SCHÖN, Donald. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas: Artes Médicas, 2000.

SCHWARZ, Liamara. *A disciplina lazer e recreação na formação de professores de Educação física: estudo sobre alguns tratos curriculares em Universidades estaduais do Paraná*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007. (Dissertação de Mestrado em Educação Física).

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. Licenciatura e bacharelado em Educação Física: Diferenças e semelhanças. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 124, p. 76-84, set., 2011.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. *Implicações da fragmentação da formação profissional de Educação Física em Licenciatura e Bacharelado para as IES baianas*. Monografia (Licenciatura em Educação Física): Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2009.

SILVA, Paulo da Trindade Nerys; CRUZ, Ana Maria Lima. *Políticas públicas para formação do professor de educação física no Brasil: O confronto ANFOPE X MEC/CONFED*. In: V congresso Internacional de Educação, 2004.

SILVA, Silvio Ricardo da; CAMPOS Priscila Augusta Ferreira. Formação profissional em educação física e suas interfaces com o lazer. In: Hélder Ferreira Isayama. (Org.). *Lazer em estudo: Currículo e formação profissional*. 1 ed. Campinas: Papirus, 2010

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In. SILVA, Tomaz Tadeu. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos da Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, V.A.C. Políticas compensatórias. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SOUZA, Maria Inez Salgado de. currículo, cultura e cotidiano: algumas notas a partir de estudos das formações curriculares na contemporaneidade. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão, et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STEINHILBER, Jorge. *Licenciatura e/ou bacharelado: Opções de graduação para intervenção profissional*. E.F. Ano VII n. 19 mar, 2006.

STOPPA, Edmur Antônio; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Lazer, mercado de trabalho e atuação profissional. In: WERNECK, Christianne L.G., STOPPA, Edmur Antônio e ISAYAMA, Hélder Ferreira. *Lazer e Mercado*. Campinas: Papirus, 2001.

TAFFAREL, C. N. Z.; LACKS, S. Diretrizes curriculares: Proposições superadoras para a formação humana. In: Figueiredo, Z. C. C. (Org.). *Formação profissional em educação física e mundo do trabalho*. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana da Vitória, 2005, v. 01, p. 89-110.

TARDIF, M. Os saberes dos professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais do professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 05-24, Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

TAYLOR, Frederick Winslow. *Princípios de administração científica*. 8 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p. 194-201, Jul/Dez, 2001.

THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TOJAL, João Batista A. G. Diretrizes Curriculares para o bacharelado em Educação Física: Novos rumos. *Movimento Percepção*, Espírito Santo do Pinhal, v. 01, n.03, p. 23-37, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*: 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

WERNECK, Christianne L.G. A formação profissional no lazer em nossa moderna sociedade: Repensando os limites, os horizontes e os desafios para a área. *Licere*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.47-65, set, 1998.

WERNECK, Christianne Luce Gomes; ISAYAMA, Hélder Ferreira (Org.). *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

**ANEXOS**

**ANEXO 1**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Pesquisa: LAZER E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: UM ESTUDO SOBRE LICENCIATURA E BACHARELADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

O Mestrado em Lazer da UFMG está realizando este estudo coordenado pelo Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama, contando com a participação do mestrando Rodrigo de Oliveira Gomes.

O objetivo geral da pesquisa é analisar o trabalho desenvolvido nas disciplinas relacionadas ao Lazer nos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física de IES públicas e privadas em Belo Horizonte/MG que ofereçam as duas modalidades concomitantemente. Para alcançar tal objetivo participarão da pesquisa os docentes responsáveis pelos programas das disciplinas elencados na fase de investigação inicial do estudo.

A abordagem metodológica utilizada nesta pesquisa será de natureza qualitativa. Neste caminho serão combinadas as pesquisas: bibliográfica e de campo. As entrevistas serão realizadas pessoalmente pelo mestrando em local, data e horários definidos pelo voluntário, em comum acordo com o pesquisador e respeitando o seu anonimato. As entrevistas seguirão um roteiro semiestruturado e possui como eixo central as perspectivas dos docentes a cerca das construções curriculares em Educação Física e suas relações com a disciplina relacionada ao lazer sob sua supervisão entre licenciatura e bacharelado da Educação Física. O local da entrevista não apresentará riscos para a saúde física ou mental dos envolvidos na pesquisa. Todos os dados coletados receberão um tratamento ético de confidencialidade e serão utilizados somente na pesquisa.

As despesas relacionadas com este estudo serão de responsabilidade do mestrando e não haverá qualquer forma de remuneração financeira para os voluntários. Todos os dados serão mantidos no Centro de Estudos em Lazer e Recreação (CELAR) e serão utilizados apenas para fins desta pesquisa. Os voluntários estarão livres para se recusarem a participar, sem prejuízos quaisquer.

Asseguramos total liberdade aos participantes que poderão recusar a participar ou mesmo retirar seu consentimento sem qualquer tipo de ônus para ambas as partes envolvidas (pesquisado e pesquisador). Havendo a necessidade de mais explicações, os voluntários terão total liberdade para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir através dos pesquisadores pelo telefone (0xx31) 3409-2335. Além disso, também poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP-UFMG), localizado na Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Adib. II, 2º Andar, sala 2005 - (0xx31) 3409-4592.

Este estudo poderá contribuir para que haja um aprofundamento de conhecimentos a cerca dos estudos sobre formação e atuação profissional em Lazer e Educação Física. Além disso, poderá auxiliar no preenchimento de algumas lacunas e contribuir com novas reflexões para as áreas envolvidas, tendo-se em vista que existem poucos estudos que envolvem discussões acerca desta temática.

Portanto, vale ressaltar que o anonimato dos voluntários será preservado durante todo o processo da pesquisa e na divulgação dos resultados. Desde já agradecemos pela compreensão e voluntariedade,

---

 Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama - Orientador

---

 Rodrigo de Oliveira Gomes - Mestrando

---

 Via para arquivo/ Pesquisadores responsáveis pela pesquisa – EEEFTO/UFMG

**Assim, se você entendeu a proposta da pesquisa e concorda em ser voluntário favor assinar abaixo dando o seu consentimento formal.**

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa intitulada “Lazer e Formação Profissional: Um estudo sobre licenciatura e bacharelado em Educação Física”, realizada por pesquisadores do Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais.

Local e data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

 Assinatura do voluntário

## **ANEXO 2**

### **Mestrado Interdisciplinar em Lazer**

Linha de Pesquisa: Lazer, Formação e Atuação Profissional

Título da Pesquisa: Lazer e Formação Profissional: Um estudo sobre licenciatura e bacharelado em Educação Física.

### **Roteiro Provisório de Entrevista Semiestruturada**

#### **Dados do Voluntário:**

- I. Dia – Local – Horário da Entrevista:
- II. Nome do Voluntário (Será omitido – receberá um código do alfabeto ou alfa numérico):
- III. Nível de Escolaridade – Nome do Curso – Ano de Conclusão:

#### **Roteiro:**

- I. Em qual(is) modalidade(s) de graduação em Educação Física você atua? E quais as disciplinas?
- II. Durante a sua formação profissional, como o lazer esteve inserido em suas rotinas de estudos e pesquisas?
- III. Há quanto tempo você atua no ensino superior? E lecionando disciplinas relacionadas ao Lazer?
  - a. E você ministra a aula para as duas turmas ao mesmo tempo?
- IV. Quais são as características principais da formação em lazer para um licenciado em Educação Física? E para um bacharel em Educação Física?
  - a. E como você percebe a disciplina sobre “Lazer” entre essas duas modalidades?
  - b. Você oferta essa disciplina ao mesmo tempo? Os licenciados e os bacharéis em sala ao mesmo tempo?
  - c. Específico na demanda do mercado, ou na atuação, na característica da atuação no mercado?
- V. Em sala de aula, ao discutir o mercado de trabalho e ou as teorias sobre atuação profissional em lazer os alunos questionam a diferenciação licenciatura/bacharelado em Educação Física?
  - a. Então automaticamente eles entram sem saber qual modalidade?
- VI. Como as teorias e práticas do lazer contribuem para formação de um licenciado em Educação Física? E de um bacharel em Educação Física?
  - a. Porque a disciplina “Educação para o lazer” é ofertada apenas para o bacharelado?
  - b. Todas as disciplinas relacionadas ao Lazer aqui dessa instituição são ofertadas ao mesmo tempo para o licenciado e para o bacharel?
- VII. Quais são as abordagens teóricas e metodológicas das disciplinas relacionadas ao Lazer sob sua supervisão?
- VIII. Existem diferenças nas abordagens teóricas e metodológicas quando aplicadas na licenciatura e no bacharelado?
- IX. Na sua opinião, as ementas, objetivos, conteúdos, metodologias e referências dos programas das disciplinas relacionados ao Lazer devem ser os mesmos para a licenciaturas e bacharelado em Educação Física?
  - a. Você acredita nessa diferenciação entre os cursos?
  - b. Então depende do contexto? Como essa articulação é vista perante o currículo e perante os atores que formalizaram o currículo daqui?
  - c. Os programas das disciplinas já chegam prontos? Como isso ocorre?
- X. Gostaria de expressar sua opinião frente a qualquer outro assunto que diz respeito à disciplina sobre o Lazer nos cursos de licenciatura/bacharelado em Educação Física?