

Vagner Miranda da Conceição

**LAZER, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E
ADOLESCÊNCIA:
um estudo com escolares de Ribeirão das Neves / MG**

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

Vagner Miranda da Conceição

**LAZER, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E
ADOLESCÊNCIA:
um estudo com escolares de Ribeirão das Neves / MG**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em 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 Lazer.

Linha de pesquisa: Lazer, Cidade e Grupos Sociais
Orientadora: Profa. Dra. Luciana Karine de Souza

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

C7441 Conceição, Vagner Miranda da
2013 Lazer, educação física escolar e adolescência: um estudo com escolares de
Ribeirão das Neves / MG. [manuscrito] Vagner Miranda da Conceição – 2013.
173f., enc.

Orientadora: Luciana Karine de Souza

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

Bibliografia: f. 148-160

1. Adolescência - Teses. 2. Lazer - Teses. 3. Educação física (Segundo grau)-
Teses. I. Souza, Luciana Karine de. 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.

ATA DE APROVAÇÃO

*Ao Senhor Geraldo e à Dona Hilda, meus pais, guerreiros e heróis,
pelo apoio e o amor de sempre.*

*Aos adolescentes,
por constantemente me ensinarem através da inquietude.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus por estar sempre ao meu lado e me guiando nas minhas escolhas!

Aos meus queridos pais que fizeram, e ainda fazem, o possível, e o impossível, para que eu possa alçar novos voos! Tudo o que eu faço é por vocês!

Aos amigos que sempre me apoiaram e me motivaram nesta caminhada, em especial à Aline e à Taiala, que se mostraram verdadeiros anjos nessa jornada e, que por vezes, acreditaram mais em mim do que eu mesmo. Ao Tiago Quirino, que sempre esteve presente para me socorrer em qualquer situação. Essa conquista também é de vocês. Aos colegas Sarandeiros pelo companheirismo e pelos memoráveis momentos de lazer proporcionados!

À Michelle Rocha que prontamente ajudou em partes deste trabalho. Muito obrigado pelo socorro e pelas palavras!

Aos professores do Mestrado em Lazer da UFMG pelos conhecimentos divididos, pelas recomendações de material e pelos auxílios na pesquisa, em especial ao professor Hélder Isayama que em todos os contatos se prontificou para auxiliar no que fosse necessário.

À CAPES/Reuni, pelo importante apoio financeiro em boa parte dessa trajetória.

Aos professores responsáveis pela qualificação do projeto: Hélder Isayama (UFMG) e Edmur Stoppa (USP). Aos professores que compuseram a banca: Hélder Isayama (UFMG) e Admir Soares (PUC/MG). Agradeço imensamente pela leitura, pela avaliação e pelas contribuições.

A Escola Estadual Antônio Miguel Cerqueira Neto, uma das primeiras escolas que tive a oportunidade de lecionar, que mais uma vez, e gentilmente, me recebeu de braços abertos.

Aos adolescentes/alunos desta escola que foram a base de todo este trabalho: sem vocês nenhuma linha desta pesquisa seria possível. Muito obrigado!

Às funcionárias Irís e Heloísa da biblioteca da EEEFTO/UFMG que, com toda paciência do mundo, se dispuseram a revisar essa dissertação e me auxiliaram na formatação final deste trabalho.

Por fim, agradeço à professora Luciana Karine de Souza, em primeiro lugar, por ter confiado em minhas capacidades de pesquisador, por ter interessado na

minha proposta de estudo e, principalmente, por pacientemente, muito ter me ensinado. Posteriormente, pelas leituras cautelosas, pelas imensas contribuições e pela dedicação a cada linha dessa pesquisa!

RESUMO

Esta dissertação teve como objeto de estudo a percepção de adolescentes, alunos da 2ª. série do ensino médio, de uma escola pública estadual de Ribeirão das Neves (MG), sobre lazer, educação física e da relação entre estas áreas. A fundamentação teórica e empírica teve como base a Ciência Interdisciplinar do Desenvolvimento Humano, os Estudos do Lazer e trabalhos na área da adolescência, em diálogo com a pesquisa de campo. A coleta de dados envolveu 18 adolescentes, que responderam a uma entrevista semiestruturada individual e, posteriormente, 9 dos 18 escolares participaram de um grupo focal. As respostas dos adolescentes à entrevista e ao grupo focal foram gravadas e transcritas, e posteriormente analisadas qualitativa e quantitativamente, tendo como base a Análise de Conteúdo. Foram criadas categorias de respostas formadas por unidades temáticas semelhantes, com cálculo de frequências das respostas dos adolescentes. Os adolescentes relataram o lazer como o momento para a busca e vivência do prazer e de um estado de satisfação pessoal, no qual podem fazer o que gostam. A diversão/distração também foi associada ao lazer pelos adolescentes pelo fato deste momento se configurar como uma possibilidade de desvio das obrigações cotidianas. O lazer ainda foi associado ao momento de liberdade de escolha para a satisfação de um interesse. A compreensão da disciplina educação física se fundamentou em dois pontos: o primeiro em críticas relacionadas à aula de educação física que possuem, em especial à falta de autoridade do(a) professor e à falta de atenção da escola e do governo para com esta disciplina; o segundo relacionando esta disciplina à prática de atividades físicas com o objetivo de manutenção e promoção da saúde, preocupação com a imagem corporal e como forma de movimento capaz de reanimar e repor as energias dos alunos. Para os adolescentes a educação física é o momento de lazer na escola, pois promove a comunhão entre colegas; proporciona prazer e satisfação pessoal; é uma disciplina diferente das demais, considerando seus conteúdos e os espaços de sua vivência; rompe com a rotina de sala de aula; e proporciona práticas que não separam os alunos por sexo. O entendimento dos adolescentes, quando relacionado à literatura conceitual do lazer, apontou o lazer dentro da escola como sendo um semilazer, pois é um momento de obrigação que também proporciona prazer. Nesse caminho, entende-se como possível a vivência do “lazer” dentro da escola, em especial proporcionado pela educação física escolar, que para além de práticas

divertidas pode promover o desenvolvimento dos sujeitos e orientá-los à hábitos saudáveis não somente de lazer, mas de vida.

Palavras-chave: Lazer. Educação Física. Adolescência.

ABSTRACT

This study had as its object of study the perception of adolescents, students of the 2nd. year of high school, a public school in Ribeirão das Neves (MG) on leisure, physical education and the relationship between these areas. Theoretical and empirical background were grounded in Developmental Psychology, Leisure Studies and professional practice with adolescence, in dialogue with the field research. Data was gathered from 18 adolescents who engaged in a individual, semi-structured interviews and later, 9 of 18 students participated in a focus group. Adolescent's answers were recorded, transcribed and later analyzed through qualitatively and quantitatively approach using Content Analysis. Response categories were created formed by similar thematic units, calculating frequency responses of adolescents. Adolescents reported leisure as the time for the search and experience of pleasure and a state of satisfaction, in which they can do what they like. The fun / distraction was also associated with the pleasure by teenagers because this moment is set up as a possibility of deviation of daily obligations. The leisure time has been associated with the freedom of choice to satisfy an interest. Understanding the physical education discipline was based on two points: the first criticism related to physical education class they have, especially the lack of authority of the teacher and the lack of attention of the school and the government towards this discipline and the second relating this discipline to the practice of physical activities aimed at maintaining and promoting health, concern with body image and movement as a way to be able to revive and restore the energy of the students. For teenagers physical education is the leisure time in school, because it promotes fellowship among colleagues; provides pleasure and personal satisfaction; is a discipline different from the others, considering its content and the spaces of his experience; breaks the room class routine, and provides practices that do not separate students by gender. The understanding of adolescents when conceptual literature related to leisure, recreation pointed inside the school as a semilazer, it is a moment of obligation that also gives pleasure. In this way, it is understood as possible the experience of "leisure" in the school, especially physical education provided by the school, which in addition to fun practices can promote the development of individuals and guides them to healthy habits not only for leisure, but for life.

Keywords: Leisure. Physical Education. Adolescence.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Frequência de respostas das categorias para a definição de lazer, por sexo	78
TABELA 2	Frequência de respostas das categorias para a definição de educação física, por sexo	80
TABELA 3	Frequência de respostas das categorias para a relação lazer e educação física, por sexo	82
TABELA 4	Frequência de respostas das categorias acerca dos possíveis responsáveis pelo trato do lazer na escola, por sexo	83
TABELA 5	Frequência de respostas das categorias acerca dos momentos de lazer na escola, por sexo.	84
TABELA 6	Frequência de respostas das categorias acerca dos momentos de lazer fora da escola, por sexo	85
TABELA 7	Frequência de respostas das categorias acerca do que os adolescentes gostariam que tivesse na cidade de Ribeirão das Neves para aproveitar/usufruir nos momentos de lazer, por sexo	88
TABELA 8	Frequência de respostas das categorias acerca do que os adolescentes gostariam que tivesse no bairro onde moram para aproveitar/usufruir nos momentos de lazer, por sexo	90

TABELA 9	Frequência de respostas das categorias acerca do que os adolescentes gostariam que tivesse na escola onde estudam para aproveitar/usufruir nos momentos de lazer, por sexo	91
TABELA 10	Frequência de respostas das categorias acerca do que os adolescentes gostariam que tivesse em casa para aproveitar/usufruir nos momentos de lazer, por sexo	92
TABELA 11	Frequência de respostas das categorias acerca da vivência de lazer fora da escola usando algo que aprendeu dentro da escola, por sexo	93
TABELA 12	Frequência de respostas das categorias acerca da vivência de lazer dentro da escola usando algo que aprendeu fora da escola, por sexo	94
TABELA 13	Frequência de respostas das categorias acerca das companhias para a vivência do momento de lazer, por sexo	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COEP -	Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais
COEP -	Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEFFTO -	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
PCN -	Parâmetros Curriculares Nacionais
RMBH -	Região Metropolitana de Belo Horizonte
SEEMG -	Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Do interesse em realizar esta pesquisa	15
1.2	Problema de pesquisa	17
1.3	Relevância da pesquisa	18
1.4	Justificativa da pesquisa	20
1.5	Objetivos da pesquisa	21
1.6	Fundamentação teórico-conceitual	22
1.6.1	Adolescência	22
1.6.2	Adolescência e juventude	25
1.6.3	Recreação e lazer: conceitos significados e aproximação	28
1.6.3.1	Recreação: definições	28
1.6.3.2	Lazer: definições	31
1.6.4	Lazer e adolescência	34
1.6.5	Educação física e lazer	58
2	MÉTODO	62
2.1	Participantes e contexto social	63
2.2	Instrumentos e materiais	66
2.3	Procedimentos	68
2.3.1	Preparação para coleta de dados	68
2.3.2	Coleta de dados mediante entrevistas individuais	70
2.3.3	Coleta de dados mediante grupo focal	72
2.4	Análise de dados	75
2.5	Procedimentos éticos da pesquisa	76
3	RESULTADOS	77
3.1	Resultados das entrevistas	78

3.1.1	Frequência de respostas das categorias para a definição de lazer, por sexo	78
3.1.2	Frequência de respostas das categorias para a definição de educação física, por sexo	80
3.1.3	Relação lazer e EF: existe?	81
3.1.4	O conceito de lazer na escola	82
3.1.5	O lazer dentro e fora da escola	84
3.1.6	O que poderia ter na cidade, no bairro, na escola e em casa para aproveitar os momentos de lazer	88
3.1.7	Aprendizado em lazer: dentro e fora da escola	92
3.1.8	Companhias para os momentos de lazer	95
3.2	Resultados do grupo focal	95
3.2.1	Como seria uma boa aula de EF?	96
3.2.2	Existe alguma relação entre lazer e EF?	102
3.2.2.1	O que é lazer?	103
3.2.2.2	A aula que vocês tem de EF é lazer?	104
3.2.2.3	E, a aula de EF pode, ou deve, ser um momento de lazer?	107
3.2.3	Encerrando o GF...	108
4	DISCUSSÃO	111
4.1	O lazer para o adolescente	112
4.1.1	Fazer o que gosta	112
4.1.2	Diversão e distração	116
4.1.3	Liberdade	121
4.2	O significado da EF para o adolescente	124
4.2.1	Críticas e anseios na EF	124
4.2.2	A EF como atividade física	136
4.3	A relação lazer e EF na visão do adolescente	138
4.3.1	A EF como lazer na escola	139
4.3.2	A EF pode educar para e pelo lazer	143
4.4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146

REFERÊNCIAS

150

APÊNDICES

163

1 INTRODUÇÃO

1.1 Do interesse em realizar esta pesquisa

O contato com a temática do lazer iniciou-se durante a minha Graduação em Educação Física (2000 a 2004) na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio de algumas disciplinas que compunham a grade curricular deste curso – principalmente aquelas diretamente relacionadas a este tema. Muitas reflexões, que não se limitavam às disciplinas específicas, levavam a diversos levantamentos e indagações. Por várias vezes, o que tínhamos nas discussões em sala de aula, nos corredores e em ambientes extra-acadêmicos, era uma provocação conceitual que levava ao surgimento de novos questionamentos e conseqüentemente à necessidade de compreender um pouco mais sobre este assunto.

Esta discussão conceitual acerca deste tema sempre esteve presente nos ambientes: familiar; social (círculo de amizades); acadêmico (pois, desde 2002, como integrante do Grupo Sarandeiros¹ - local de ensino, pesquisa e extensão, o contato direto com alguns alunos e pesquisadores do curso de Educação Física é frequente); e principalmente, no ambiente de trabalho: a instituição escolar. E foi neste último que surgiu o interesse pelo aprofundamento nas questões do lazer relacionadas à adolescência.

Antes de concluir a graduação me senti, por questões financeiras, obrigado a ingressar no mercado de trabalho. E, de fevereiro de 2003 até setembro de 2011, lecionei a disciplina de Educação Física (EF) em escolas públicas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), no município de Ribeirão das Neves e, desde 2010, leciono a mesma disciplina, pela Prefeitura Municipal de Betim, de modo que minha prática educacional majoritariamente vem sendo construída e exercida com alunos na faixa etária de 11 a 17 anos.

Existia e ainda existe, no imaginário social dos funcionários das instituições escolares públicas, nas quais lecionei e ainda leciono, uma relação entre lazer e a aula de EF, devido à prática de atividades físico-esportivas e recreativas inerente a esta disciplina. Muitas

¹ Grupo de dança, sediado na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, que tem como foco o trabalho as danças populares brasileiras.

foram as situações nas quais testemunhei manifestações como: “a EF é o único momento de lazer destes alunos”, “esses meninos tem que brincar mais, ter mais aulas de EF” ou “leva esses meninos para a quadra, pra extravasar, pra relaxar”. No entanto, pouco se sabe sobre o que os sujeitos da aula de EF, os alunos, têm a dizer e pensam sobre esta relação que, do ponto de vista científico, é duvidosa e agrega valor negativo à medida que reduz a EF escolar a momentos de lazer e restringe o lazer destes alunos às aulas desta disciplina. Não há informações se estes alunos acreditam nesta associação e, ainda, sobre os conceitos intrínsecos a esta discussão.

Sempre que uma afirmação como esta era feita, iniciava-se uma discussão sobre o conceito de lazer. Assim, o que percebia, e ainda percebo nestes momentos, era uma construção conceitual que não vai ao encontro dos conceitos científicos estudados durante a minha graduação e nem tampouco dos conhecimentos adquiridos nestes anos de formação continuada, quando fora do ambiente acadêmico, e mesmo agora, reinserido, como aluno deste curso de mestrado.

Sabe-se que estas duas áreas por vezes se entrelaçam. A EF historicamente teve, na sua construção, além das atividades físico-esportivas, as atividades recreativas como ferramentas de ensino e possibilidades de trabalho. Ao longo dos anos, esta disciplina se empossou de práticas corporais ligadas ao lazer, assim como atividades recreativas realizadas através de manifestações desportivas (PINTO, 2001). Mas, mesmo não podendo reduzir uma à outra, pois cada qual apresenta suas características e peculiaridades, o que se percebe é uma ligação conceitual e prática entre estas áreas, especificamente no ambiente escolar.

Parece que o senso comum vigora nestes casos, e uma definição historicamente construída por estes atores (diretores, professores e funcionários administrativos), seja a partir de suas experimentações no lazer ou na EF escolar, prevalece na tentativa de elaborar, mais uma vez longe dos conceitos acadêmicos, este conceito de lazer. De forma semelhante, com relação à EF, o que se tem é uma visão limitada da mesma como sendo somente um conjunto de práticas recreativas que tem como objetivo a busca pelo prazer e o alívio das tensões geradas no ambiente da sala de aula, ou seja, como um momento de relaxamento oposto a esse ambiente.

Entende-se que na formação do profissional de EF, durante sua graduação e após a mesma, ele tem a oportunidade de lidar diretamente com este assunto, podendo ler, refletir, criticar, recriar e se apropriar, de forma científica e confiável, dos conceitos e entendimentos

envolvidos na temática do lazer. Por outro lado, dentre as licenciaturas, tem-se notado que, tradicionalmente, é a graduação em EF que mais aborda este tema. Ainda que o tratamento do lazer na construção curricular de outros cursos de licenciatura (por exemplo, Pedagogia da UFMG e Dança na UFRJ) tenha aumentado na última década, percebe-se uma lacuna nessa formação. Afinal, existem pesquisas e estudos contemporâneos, como os de Melo (2010) e de Isayama e Silva (2011), que apontam o lazer como campo de estudos interdisciplinar que muito tem a contribuir com diferentes áreas de conhecimento. Por termos poucos cursos superiores que abarcam a temática do lazer, e até mesmo por ser difundido socialmente como “momento de relaxamento”, acredito que esse seja um dos motivos dessa visão um tanto distorcida, por parte destes funcionários, da EF no meio escolar (escola pública), e a perpetuação do entendimento que abarca a correlação direta entre EF e lazer.

O retorno ao ensino superior e o diálogo, agora científico, sobre o lazer fez com que mais dúvidas surgissem, gerando o desejo de aprofundar os conhecimentos acerca da relação entre lazer e adolescentes. Assim, o anseio deste projeto é saber o que esses adolescentes - alunos de escolas públicas - tem a dizer sobre EF, lazer, se para eles existe alguma relação entre esses temas e, em caso afirmativo, como esta se processa.

Concomitantes a estas indagações existem as lacunas deixadas pelos estudos sobre lazer e adolescentes. Essas lacunas, em interação com a experiência profissional recém relatada, motivam a estudar sobre os adolescentes e a origem de suas escolhas de vivências de lazer.

1.2 Problema de pesquisa

O problema de pesquisa deste estudo apresenta dois polos: um social e um científico. O polo social consiste na afirmação das aulas de EF, construída sócio-culturalmente dentro do ambiente escolar, como local e meio de oferta de lazer. Essa construção pode conduzir a formas limitantes de se pensar e reconhecer esta disciplina, fazendo com que a mesma seja vista como local de práticas recreativas que tem como objetivo o alívio das tensões geradas na sala de aula. E, ao mesmo tempo, a limitação do lazer como objeto de estudo exclusivo da área da EF, o que não condiz com o caráter interdisciplinar do

campo do lazer. Cientificamente, observa-se uma escassez de estudos nacionais que investiguem de forma mais detalhada o que os sujeitos das aulas de EF – os alunos, e, neste caso, os adolescentes – têm a dizer sobre lazer, EF, se estes conceitos se entrelaçam, e em caso afirmativo, de que maneira essa relação acontece.

Em busca bibliográfica realizada em junho de 2013 na base de dados ADOLEC² com o uso dos termos “lazer adolescência” foram encontrados 72 estudos brasileiros (textos completos disponíveis *online*). Destes, somente 47 são trabalhos brasileiros (46 em português e 1 em inglês). Em seguida, foi feita uma nova busca dentre os 47, utilizando o descritor *educação física*. Foram encontrados 9 trabalhos, dos quais somente 2 são textos nacionais. Em comparação com estudos com outras faixas etárias, percebe-se que o montante encontrado realmente foi baixo, visto que ao lançar na base de dados BVS³ os termos de busca “lazer idosos”, foram encontrados 2.084 estudos. Ademais, os 47 estudos localizados parecem carecer de um maior aprofundamento na interpretação, discussão e implicações dos resultados obtidos com as vivências de lazer de adolescentes. Em especial, a literatura publicada não apresenta uma análise da compreensão de como o adolescente percebe o lazer, seus pensamentos, sentimentos e comportamentos associados, suas vivências e experiências com o lazer, enfim, sua visão sobre lazer, fora e dentro do ambiente escolar.

1.3 Relevância da pesquisa

No meio acadêmico, a relevância deste estudo compreende a contribuição de conhecimentos para a comunidade científica de diferentes áreas, em especial para a área interdisciplinar do lazer, com a pesquisa acerca da compreensão dos adolescentes sobre lazer e educação física, e sobre as vivências de lazer destes alunos fora da escola. Neste caso, o intuito é a partir dos resultados encontrados possibilitar discussões futuras no meio acadêmico acerca da adolescência, da educação física e do lazer vivenciado numa realidade social demarcada pela violência e pelo baixo nível socioeconômico, como é caso de Ribeirão das Neves destacado por Andrade e Mendonça (2010). Também se considera relevante o trabalho

² A ADOLEC é uma base de dados dentro da BVS, mas voltada para o tema adolescência. www.adolesc.br, acesso em 15/06/13.

³ <http://regional.bvsalud.org/php/index.php>, acesso em 15/06/13.

com este tema para que se possa instrumentalizar futuros profissionais, em especial da área da educação física, para o trabalho com adolescentes inseridos nestes contextos, e consequentemente, auxiliar a escola a lidar melhor com este aluno no ambiente da educação física e na escola como um todo.

Estudos demonstraram que a exposição à violência comunitária (agressões, estupros, assaltos, homicídios e drogas), tanto dentro quanto fora da escola, pode influenciar diretamente em alterações fisiológicas, psicológicas e de âmbito interpessoal (MONTEIRO, 2009; BENETTI *et al.*, 2006). E que a incidência de violência é maior, porém não exclusiva, em regiões consideradas pobres, segregadas socioespacialmente e com sujeitos com menor poder aquisitivo (ANDRADE; MENDONÇA, 2010; PRIULI; MORAES, 2007).

Estes estudos apontam a necessidade de uma forte e estabilizada relação sujeito-família e a importância da escola, como transformadora dos sujeitos a fim de se evitar a exposição destes à violência (NJAINÉ; MINAYO, 2003). Desta forma, família e escola possuem um papel privilegiado neste contexto de prevenção à violência e, assim como aponta Priuli e Moraes (2007) e Benetti *et al.* (2006), são necessárias políticas públicas e programas preventivos com intuito de intervir na violência que acomete diretamente adolescentes inseridos em contextos violentos. Logicamente, o diálogo destas políticas e destes programas com a família e com a escola pode ser de extremo valor na prevenção à violência. Estratégias podem, dentro da escola, se relacionar com a educação física e com o lazer, fomentando nos alunos uma discussão acerca das possibilidades de lazer no contexto no qual estão inseridos. O objetivo principal da presente pesquisa é propor uma primeira aproximação nessa direção, qual seja, proporcionar ao adolescente estudante um espaço de discussão, individual e coletiva, sobre essas possibilidades de lazer na escola, em casa, no bairro, na cidade, enfim, em suas vidas. No que diz respeito à relação família-escola-violência, ainda que não seja o foco da presente pesquisa, trata-se de uma questão fundamental a ser tratada no campo dos estudos do lazer em futuras investigações.

1.4 Justificativa da pesquisa

O estudo pode contribuir para responder a algumas lacunas deixadas por pesquisas direcionadas à conjunção dos temas lazer e adolescente. Como exemplos, pode-se citar os seguintes estudos:

- Sarriera *et al.* (2007) teve como objetivo analisar o uso do tempo livre por adolescentes de classe popular e detectou a predominância de atividades não estruturadas, como assistir à televisão e ir para a rua, bem como a dificuldade de acesso ao lazer e a atividades culturais e esportivas. No entanto, como não era foco do estudo, a pesquisa não tratou da educação física e tampouco levantou ou discutiu a possibilidade de possível relação entre estes temas;

- Prata e Santos (2007) objetivaram levantar as atividades de lazer praticadas por adolescentes usuários e não-usuários de drogas e verificar possíveis associações entre uso de drogas e lazer na adolescência. Como resultado as principais diferenças entre os grupos foram observadas nas atividades “frequentar clubes/praias”, “sair com amigos” e “frequentar bares”, mais frequentes entre adolescentes usuários, enquanto “ir à Igreja/serviço religioso”, “praticar esportes” e “sair com a família” foram mais frequentes entre os não-usuários. Assim como o estudo de Sarriera *et al.* (2007) não fez nenhuma relação à educação física escolar;

- Bonato (2006) teve como objetivo investigar as correlações existentes entre os hábitos de lazer e o autoconceito em adolescentes e concluiu que as práticas de lazer qualificam o autoconceito dos adolescentes e este, por sua vez, atua na escolha, no grau de envolvimento e na manutenção dos hábitos de lazer. Ao tratar do autoconceito em adolescentes e das escolhas realizadas por estes sujeitos o estudo levanta a questão da preocupação exacerbada com a imagem corporal perante a sociedade e além de não trazer a possibilidade de discussão acerca dos distúrbios alimentares pela aula de educação física o estudo não traz como proposta o desenvolvimento do pensamento crítico como meio de resistência aos modelos de beleza expostos pela mídia;

- Esculcas e Mota (2005) tiveram como objetivo identificar as atividades de lazer mais procuradas pelos adolescentes e apreciar os mecanismos de influências da idade e do gênero na adesão às práticas, como opção livre e espontânea. Os resultados indicaram que os adolescentes têm um grande componente de tempo livre não estruturado, realizando

atividades classificadas como lazeres não ativos. A participação em atividades físicas não orientadas é apenas indicada em 14º. lugar, com 42,2 %, e as orientadas ou de competição em 15º., com 41 % das respostas. Quatorze das 21 atividades inventariadas apresentaram diferenças significativas entre rapazes e moças, com exceção de “ouvir música”, “ver televisão ou vídeo”, “visitar pessoas conhecidas”, “ir ao cinema”, “concertos”, “teatro”, “trabalhar para ganhar algum dinheiro”, “atividades de arte e expressão” e “trabalhos de solidariedade social”. Esculcas e Mota (2005) não focalizam o contexto escolar; ainda assim, a leitura de estudo traz à tona a questão desse lazer não estruturado, despretenhioso, no adolescente. A esse respeito, cabe uma reflexão sobre o lazer no contexto escolar, com o propósito apenas de diversão. Pensando na formação dos sujeitos e entendendo a escola como o lugar privilegiado desta formação, cabe considerar a possibilidade de o conjunto de disciplinas que compõem o currículo escolar, em especial a Educação Física, desenvolver nos alunos, além do espaço/tempo de diversão, um pensamento crítico acerca de suas práticas e de suas vivências no lazer, para que estas não sejam puramente encaradas como um momento despretenhioso na escola.

Observa-se, assim, a existência de produção científica relacionando lazer e adolescência. Entretanto, estes estudos questionam os sujeitos qual a atividade realizada em seus momentos de lazer e desenvolvem, a partir dos dados coletados, uma análise destas práticas e vivências relacionadas ao lazer. Nenhum destes estudos questionou sobre o conceito de lazer e tão pouco sobre o conceito de educação física, e ainda sobre estes termos, fez algum tipo de discussão sobre pontos intrínsecos a estas temáticas, que é o que se pretende realizar neste estudo a fim de preencher as lacunas deixadas pelos estudos citados.

1.5 Objetivos da pesquisa

Com base nesta discussão conceitual e na prerrogativa motivadora dessa pesquisa, de que a disciplina EF seria o único tempo de lazer dos alunos de escolas públicas, mais precisamente da região de Ribeirão das Neves (MG), é apresentado a seguir os objetivos desta pesquisa. Estes vão ao encontro da temática central do estudo e da realidade local na qual se planeja desenvolver a pesquisa.

1.5.1 Objetivo geral

A presente pesquisa terá como objeto de estudo a percepção de alunos adolescentes de uma escola pública estadual de Ribeirão das Neves (MG) sobre lazer e educação física. Assim, objetiva-se averiguar de forma mais detalhada o que estes sujeitos entendem por lazer, educação física, se estes conceitos se entrelaçam e, em caso afirmativo, de que maneira isso ocorre dentro e fora da escola.

1.5.2 Objetivos específicos

Há neste projeto o interesse em analisar alguns aspectos relacionados aos conceitos de lazer e educação física, para o adolescente da aula de educação física da escola pública estadual. Este estudo pretende averiguar:

- a percepção de adolescentes sobre lazer;
- a percepção de adolescentes acerca da disciplina educação física; e
- a percepção de adolescentes sobre uma associação entre lazer e educação física e os fundamentos desta (como surge e no que se baseia esta associação).

1.6 Fundamentação teórico conceitual

1.6.1 Adolescência

O adolescente é por vezes mal compreendido por aqueles que o rodeiam, em especial, pelos adultos como os pais e professores, por exemplo. Entendê-lo, tanto quanto estar atento às suas atitudes e escolhas, é necessário para não se fazer julgamentos precipitados e tomar atitudes que podem não levar a lugar algum no trato com estes sujeitos.

Deste modo é essencial compreender a adolescência como fase do desenvolvimento humano para então estudar e poder refletir sobre o lazer e a educação física em adolescentes.

De acordo com Shaffer (2005, p. 5):

“O desenvolvimento humano refere-se a continuidades sistemáticas e mudanças no indivíduo que ocorrem desde a concepção até a morte. Ao descrever mudanças como “sistemáticas”, implica-se estas serem ordenadas, padronizadas, relativamente permanentes e, de certa forma, esperadas neste processo de desenvolvimento. Logo mudanças ocasionais ou transitórias devem ser excluídas. Há ainda nesse processo de desenvolvimento as chamadas continuidades desenvolvimentais que são as formas pelas quais permanecemos os mesmos ou seguimos refletindo nosso passado. A única constante no processo de desenvolvimento humano é a mudança e, as mudanças que ocorrem em cada fase da vida, têm importantes implicações para o futuro”.

Vale ressaltar que as mudanças decorrentes do processo de desenvolvimento humano, tanto físicas quanto psíquicas, assim como as inter-relacionais, e a forma na qual os sujeitos são educados e perpassam por estas mudanças vão implicar em visões de mundo e nas formas em que estes sujeitos irão se relacionar com o meio ao seu redor. O desenvolvimento do sujeito crítico é dependente de mudanças e reflexões acerca do seu passado, pelo apropriado a partir de vivências anteriores, assim como do seu futuro, a partir de ações oriundas de escolhas pensadas e refletidas.

Segundo Shaffer (2005), o desenvolvimento humano se dá em oito etapas da vida, sendo a adolescência a quinta etapa, compreendendo dos 12 aos 20 anos de idade. Este autor ainda aponta que “muitos desenvolvimentistas definem o fim da adolescência como o ponto no qual o indivíduo começa a trabalhar e se torna razoavelmente independente dos pais” (SHAFFER, 2005, p. 4). Para Papalia *et al.* (2006) a adolescência dura aproximadamente 10 anos, dos 11 ou 12 anos até um pouco antes ou depois dos 20 anos. Seu ponto de início ou término não é claramente definido, passível a variações em função de aspectos sociais e culturais.

Esta fase da vida representa um momento de transformações físicas e sociais advindas de alterações hormonais pertinentes à puberdade. É comum esta nova etapa ser caracterizada como momento de tormenta e estresse, na qual o sujeito adolescente passa por grandes oscilações de humor, sensibilidade emocional e a tendência de correr riscos (BELSKY, 2010). Cabe ressaltar que a amostra da presente pesquisa, composta por adolescentes entre 16 e 18 anos, não sucumbiu a tais alterações já que estes sujeitos não estão no início da adolescência.

A puberdade é um momento de mudanças físicas e, em algumas culturas tradicionais, ela pode ser encarada como rito de passagem para a maioridade - transição de passagem das crianças para a idade adulta. Este momento de transição, de acordo com Belsky (2010), se inicia antes dos 13 anos de idade e no início da adolescência. No entanto, as meninas tendem, em média, a chegar à puberdade dois anos antes dos meninos. Da mesma forma o surto de crescimento se processa inicialmente nas meninas. Ainda de acordo com esta autora existe uma tendência secular do declínio da idade média da puberdade que pode gerar impactos sociais nas taxas de gravidez na adolescência.

Confirmando esta tendência a partir da minha prática profissional na qual percebo que tais mudanças físicas se processam cada vez mais cedo. No contexto que tenho desenvolvido minha prática percebo também a presença cada vez mais expressiva de adolescentes grávidas e a cada ano que passa esta gravidez se apresenta em adolescentes cada vez mais novas.

Outra característica desta fase é aproximação para a vivência em grupos, convívio com pessoas da mesma faixa etária que se unem devido aos mesmos interesses. E, mesmo buscando partilhar suas experiências e vivências, outro ponto merece ser destacado: o egocentrismo adolescente, que segundo Belsky (2010), é um sentimento distorcido no qual os adolescentes se veem como centro das atenções, como centro absoluto da consciência das outras pessoas. Este sentimento se instaura quando as crianças começam a perceber falhas nos comportamentos humanos e, essa percepção voltando para si próprio, leva a uma “*obsessão pelo que os outros pensam das falhas pessoais delas mesmas*” (p. 304). Convém lembrar que, por vezes, este sentimento é confundido erroneamente com egoísmo, pois ainda de acordo com Belsky (2010), o sentimento de comunhão – sentir-se próximo e ligado a outrem e compartilhar experiências e emoções – é uma das maiores alegrias do adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990) que trata como adolescente a pessoa “*entre doze e dezoito anos de idade*” determina:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Dessa forma, a criança e o adolescente possuem todos os direitos inerentes à pessoa. A família, a comunidade, a sociedade em geral e o poder público, enfim, todos os que cercam estes cidadãos, têm que assegurar a efetivação destes direitos que são referentes à vida, à saúde, à educação e dentre outros não menos importantes, ao respeito, à liberdade e ao lazer.

Assim, estes sujeitos, além do direito ao lazer, também possuem o direito de opinião e expressão sobre este ou qualquer outro tema. E isso também é foco do presente projeto de pesquisa: dar voz e direito ao adolescente para opinar e se expressar acerca da temática do lazer.

1.6.2 Adolescência e juventude

Os termos “adolescência” e “juventude” são frequentes em estudos nacionais, sendo abordados por diferentes campos e áreas do conhecimento. Esses termos ora se superpõem, ora são entendidos como distintos, mas complementares, ora refletem uma disputa por diferentes abordagens, onde cada qual os usa de acordo com os interesses vigentes (FREITAS, 2005). A partir de diferentes enfoques, os estudos que abordam estes termos tentam dar conta das condições sociais e de uma confluência de dimensões disciplinares, em todas as suas formas (inter-, trans-, multi-), com o intuito de alcançar a compreensão do adolescente e do jovem (LÉON, 2005) de acordo com o objeto de pesquisa e a temática a ser abordada.

Pensando nesses termos e em suas áreas de expressão, ambos são frequentemente utilizados em pesquisas e trabalhos nas ciências humanas. Os termos adolescente/adolescência são comumente usados por estudos na área da Psicologia quando se tem o intuito de se referenciar à fase da vida marcada pela puberdade e pelo conjunto de oscilações emocionais e comportamentais, associadas ao desenvolvimento físico e socioemocional desses sujeitos (BELSKY, 2010).

O termo juventude tem sido amplamente utilizado por sociólogos e historiadores quando se referem: a uma categoria social; a um segmento populacional; a uma geração em

um contexto histórico; ou a atores sociais (FREITAS, 2005). Por sua vez, a juventude tem sido analisada por outras disciplinas, como a Educação e a Sociologia.

As pesquisas acerca da juventude tem mostrado a existência de juventudes, pois, segundo esses trabalhos, essas se manifestam de formas diversas e dependem dos setores sociais e do contexto histórico no qual se expressam. Mudam de sociedade para sociedade e transformam-se também dentro desses contextos (ABRAMO, 1994). Logo, não é possível definir juventude por um único critério. O critério etário, por exemplo, é necessário somente para algumas delimitações iniciais, como forma da criação de um conjunto de sujeitos que apresentam similaridades devido ao tempo cronológico. Isso, na verdade, também é considerado nas definições atuais de adolescência (BELSKY, 2010).

As definições de juventude consideram diferentes critérios, como faixa etária, período da vida, contingente populacional, categoria social, geração, mas todos se relacionam e compreendem o período entre a infância e a maturidade (FREITAS, 2005). Segundo algumas abordagens, como a da categoria social, definir juventude é uma

... tarefa complexa, tanto para o mundo acadêmico quanto para os governos, delimitar uma categoria de juventude que permita estabelecer quais são os limites desta etapa da vida assim como visualizar as suas particularidades e necessidades sócio-históricas (CEPAL/OIJ, 2004, p.290, *apud* Freitas, 2005, p.6).

Como geração, a juventude é entendida por meio das similaridades de experiências dos indivíduos que nasceram em um mesmo período histórico e que vivem os processos das diferentes fases do ciclo vital sob os mesmos condicionantes das conjunturas históricas (FREITAS, 2005; MANNHEIM, 1982). A partir da lógica das gerações é possível entender as similaridades e as diferenças dos sujeitos com base nas regularidades presentes no estilo de vida.

De acordo com a sociologia funcionalista, a entrada no mundo é marcada por cinco pontos:

- a) terminar os estudos;
- b) viver do próprio trabalho;
- c) sair de casa e ser responsável pela sua moradia;
- d) casar; e
- e) ter filhos.

Nesse caminho, a juventude é a preparação para assumir as responsabilidades da vida em sociedade. Cabe ressaltar que estes condicionantes devem ser relativizados, pois não bastam, isoladamente, para caracterizar um ou outro estágio da vida (FREITAS, 2005).

Como fase da vida, a juventude é entendida a partir do início das mudanças físicas na puberdade, concomitantes às transformações intelectuais e emocionais, e terminando com a inserção no mundo adulto. Desta forma, de acordo com Allerbeck e Rosenmayr (1979, *apud* LEÓN, 2005) é delimitada por dois processos:

- a) biológico, para diferenciar da criança; e
- b) social, diferenciação com o adulto.

Esta definição de Allerbeck e Rosenmayr se aproxima mais dos conceitos e definições acerca da adolescência que vamos tratar na presente pesquisa.

O conceito de juventude é, de um lado, bastante amplo, visto que, segundo a literatura, abarca desde aproximadamente 12 anos de idade até quase os 30 anos (adulto-jovem e sua inserção no mundo adulto) (BELSKY, 2010; FREITAS, 2005). Ao mesmo tempo, a literatura de base mais sociológica (FREITAS, 2005), em contraste com a de base psicológica (BELSKY, 2010), tem uma tendência a tratar o conceito de juventude de modo a fazer menção a “juventudes”, ou seja, a juventude do *rap*, do funk, a juventude do *skate*, os jovens “forrozeiros, *blacks* e góticos” (por exemplo, ver DAYRELL, 2005 e MAGNANI; SOUZA, 2007).

Assim, diante do exposto e de acordo com os objetivos deste trabalho, opta-se pelo trabalho com a adolescência, no lugar da juventude, pelos seguintes motivos:

- a) pelo caráter interdisciplinar da presente pesquisa, relacionando o Lazer com a Ciência Interdisciplinar do Desenvolvimento Humano (DESSEN; COSTA JUNIOR, 2005), focalizada na Psicologia do Desenvolvimento (PD);
- b) os estudos sobre a juventude não abordam os processos de desenvolvimento e as transformações que estão ocorrendo no próprio sujeito nesses processos;
- c) a PD aborda as fases da vida (na presente pesquisa, a adolescência) e as continuidades e mudanças físicas e socioemocionais decorrentes dos processos de

desenvolvimento, considerados comuns à adolescência de culturas de diversas partes do planeta;

- d) a PD contribui, em especial, no entendimento dos processos socioemocionais que também fazem parte das viências/experiências/práticas de lazer das pessoas, no caso, de adolescentes; e
- e) os estudos publicados sobre juventude no Brasil não são suficientes para explicar os processos de desenvolvimento inerentes à adolescência, pois ora refletem a existência de uma juventude, ora de juventudes únicas e específicas a contextos culturais específicos (*rap*, *Black*, jovem do *skate*, etc.).

1.6.3 Recreação e Lazer: conceitos, significados e aproximações

A associação entre recreação e lazer é um fato errôneo que vem gerando dúvidas e confusões e tem se processado muito mais em função da direta vinculação entre estes termos do que pelos seus significados. A falta de reflexão sobre estes tem comprometido a compreensão e principalmente o entendimento acerca das suas especificidades (GOMES, 2008). O termo recreação, geralmente usado para designar um conjunto de atividades, é influência da abordagem norte-americana; o lazer, comumente utilizado para abordar o fenômeno cultural, emerge da influência de estudos europeus. Portanto, entende-se pertinente nesta pesquisa definir estes termos, principalmente no que tange suas aproximações e suas relações com a disciplina EF.

1.6.3.1 Recreação: definição

A origem etimológica do termo recreação tem sido objeto de duas abordagens. A primeira, proveniente do latim *recreatio* (recreio, divertimento), derivada do vocábulo *recreare*, significa recuperar, restabelecer, reproduzir. Nesse sentido, de divertir-se para recuperar, o objeto da recreação é a renovação/recuperação voltada para o trabalho

(MARINHO *et al.*, 1952). A segunda abordagem, trazida pelo Dicionário Aurélio (FERREIRA, 1986), por Bretas (1997) e por Marcelino (1990), apresenta como sentido para recreação o “recriar, criar de novo, dar novo vigor”. Para ambas as definições o termo se relaciona com o divertimento, mas sob perspectivas diferentes: na primeira, de recuperação da energia; na segunda, o reinventar para divertir (SILVA *et al.*, 2011).

É necessário ressaltar que a origem norte-americana para recreação era usada como estratégia educativa para a promoção de controle social mediante o preenchimento racional do tempo vago ou ocioso com atividades consideradas úteis ou saudáveis do ponto de vista físico, higiênico, moral e social. O objetivo destas práticas recreativas era a formação e a consolidação de hábitos, valores e atitudes “moralmente válidos e educativamente úteis para o progresso das sociedades modernas” (GOMES, 2012, p.68). As políticas, os programas e os projetos recreativos foram desenvolvidos com foco nos grupos sociais em situação de risco ou de vulnerabilidade social, com o intuito de reduzir conflitos e delinquência, manter a paz, a harmonia social e a ocupação positiva e produtiva do tempo ocioso. Alguns programas de recreação tinham o objetivo de preencher as horas vagas dos sujeitos em todas as faixas etárias, colaborando com o desenvolvimento de corpos obedientes, aptos, produtivos e vigorosos (MARINHO, 1957; MARINHO *et al.*, 1955).

As formas de lidar com a recreação tem sido objeto de estudos fundamentados nas áreas da Pedagogia, Psicologia e, sobretudo, na EF. De acordo com Gomes e Elizalde (2012), a EF, ao lado do esporte, é a mais associada à recreação, tanto na vida cotidiana como nos estudos e pesquisas (cursos, propostas de formação sobre o tema, campo de atuação etc.).

Vários autores tem apresentado diferentes conceitos para a recreação. Em geral referem-se às atividades realizadas no tempo livre, escolhidas voluntariamente em busca de prazer e satisfação (GOMES; ELIZALDE, 2012). Bramante (1997, 1998) associa recreação a um conjunto de atividades, que pode se manifestar como um produto do lazer, também comumente mediante programas de atividades pré-escolares. Bruhns (1997) corrobora a ideia da recreação como um conjunto de atividades desenvolvidas no momento de lazer. Para Gomes (2008), a recreação vem sendo considerada sinônimo de atividades realizadas nas horas de lazer.

Atualmente a recreação está muito relacionada à reprodução de jogos e brincadeiras, perpetuadas assim em livros e manuais de atividades, em detrimento de um entendimento mais reflexivo e estimulador para a prática recreativa contextualizada e coerente

com o público ao qual se destina. Deve-se (re)pensar a recreação e suas atividades, considerando seus significados sociais, pedagógicos e culturais e, dessa maneira, extrapolando o “fazer por fazer” (GOMES; ELIZALDE, 2012; SILVA *et al.*, 2011).

Em 1975, Dumazedier propôs três funções do lazer: descanso, divertimento e desenvolvimento. Tendo como base as reflexões anteriores, a recreação pode ser apontada como umas destas funções, aproximando-se do sentido do divertimento e da possibilidade de criação permanente do sujeito (GOMES, 2009). Nesse sentido, a recreação não pode mais ser pensada unicamente como uma atividade acrítica de reprodução de jogos, brincadeiras etc., mas compreendida como possibilidades da e para a vivência do lazer (MARCELLINO, 2010; BRETAS, 1997; GOMES, 2009, SILVA *et al.*, 2011).

A necessidade da recuperação do conceito de recreação como *recreare* – criar de novo, dar vida nova, com novo vigor – foi proposta por Marcellino (2010): a recreação como recriação. Tal possibilidade de (re)criar está associada à capacidade de ação do ser humano no mundo (BRETAS, 1997). Nesse caminho, a recreação pode ser entendida como meio de reflexão e de interação consciente com a nossa realidade, manifestar-se como local e espaço privilegiado para a construção coletiva de novos conhecimentos e ser instrumento de educadores comprometidos com a (trans)formação dos educandos, com mudanças sociais e, conseqüentemente, com uma sociedade pautada em valores verdadeiramente humanos, no lugar de valores de reprodução sociopolíticos, capitalistas, tecnicistas etc. Nesse sentido Silva *et al.* (2011) entendem possível o divertimento sob uma perspectiva inovadora, diferente de práticas alienadas, excludentes e de origem dominante.

Gomes (2009) e Silva *et al.* (2011) ressaltam que a literatura disponível basicamente aborda a recreação mediante manuais de atividades. É necessário ampliar a reflexão sobre este tema, pensando em maneiras críticas e criativas no desenvolvimento de atividades recreativas. Para tal será imprescindível atentar ao contexto e ao grupo social envolvido, para uma adaptação e uma recriação em conformidade às suas necessidades e potencialidades.

1.6.3.2 Lazer: definições

O Lazer, como parte constituinte da cultura, pode representar um elemento de conformismo ou de resistência à ordem social vigente. Não deve somente ser entendido como tempo de alienação ou de consumo. Enquanto tempo liberado das obrigações cotidianas (educação, trabalho etc.), pode ser espaço e tempo para discussão, reflexão e afirmação de conceitos e valores que possam equilibrar sua função (diversão, descanso e desenvolvimento) e forma (pensando em níveis, elevando os conformistas a críticos e criativos) (BRUHNS, 1997).

Historicamente é perceptível que, com a diminuição das horas de trabalho e com a crescente preocupação com a melhoria da qualidade de vida, o lazer tem sido valorizado na interface com diferentes áreas do conhecimento. Diante da interdisciplinaridade que este campo oferece, são pesquisadas e analisadas as possibilidades de contribuições e melhorias, tanto para a academia, em termos de reflexões teóricas, quanto para a vida das pessoas, com implicações diretas em aplicações e vivências práticas do lazer.

A origem etimológica da palavra lazer, assim como *loisir* (em francês) e *leisure* (em inglês), vem do latim *licere*, que significa lícito, permitido, poder, ter o direito (GOMES; PINTO, 2009; SILVA *et al.*, 2011). Tais significados podem se apresentar de diferentes formas, dependendo do contexto. Contudo, de acordo com Gomes e Pinto (2009), todas mantêm algum tipo de relação com a vivência de atividades culturais, em determinado tempo e espaço disponível marcado pelo interesse na experiência, pela liberdade de escolha e pela busca por prazer, satisfação e bem-estar.

Um dos conceitos de lazer mais difundidos é o de Dumazedier (1979, p.12):

...o lazer é o conjunto de ocupações, às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se e entreter-se ou ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais.

Em sua definição Dumazedier apresenta um conjunto de características essenciais para a constituição do lazer:

- a) Caráter libertário – o lazer é entendido como a liberação das obrigações profissionais, educativas, familiares/domésticas, socioespaciais, sociopolíticas, resultando da livre escolha;
- b) Caráter desinteressado – o lazer não precisa estar vinculado a um fim específico, de ordem profissional, utilitário, lucrativo, material, social, político;
- c) Caráter hedonístico – a vivência do lazer é marcada pela busca do prazer, felicidade, alegria, satisfação e, portanto, o hedonismo é seu principal motivador;
- d) Caráter pessoal – as funções de descanso, divertimento e desenvolvimento pessoal e social do lazer respondem às necessidades e obrigações do indivíduo de acordo com seu contexto social (GOMES, 2004).

Outros autores engajados nas reflexões acerca do lazer também apresentaram as suas percepções sobre este tema. Medeiros (1980, p. 3) define o lazer como “espaço de tempo não comprometido, do qual podemos dispor livremente, porque já cumprimos nossas obrigações de trabalho e de vida”. Já Requiça (1980, p.35) o entende como “ocupação não obrigatória, de livre escolha do indivíduo que a vive, e cujos valores propiciam condições de recuperação psicossomática e de desenvolvimento pessoal e social”.

Essas definições concebem o lazer a partir do tempo liberado das obrigações, refletindo-o como prática a ser vivida em um tempo residual e determinado de nossas vidas: o “tempo livre”. Marcellino (2010, p.27), afirma que, na verdade, “tempo algum pode ser considerado livre de coações ou normas de conduta social.” Este autor sugere como mais adequada a expressão “tempo disponível”, posto que seja difícil pensar as vivências do ser humano desconectadas das influências de sua vida em sociedade.

Marcellino (2010, p. 29) entende o lazer como uma dimensão da vida humana que reflete (e questiona), constantemente, o contexto socio-histórico no qual foi/é construído e que sofre interferências de valores, normas e críticas sociais. Para ele o lazer é

cultura – compreendida no sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no tempo disponível. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A disponibilidade de tempo significa a possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa.

Esta definição tem a cultura como elemento-chave na discussão sobre o lazer (SILVA *et al.* 2011). Marcellino (2010) ressalta ser preciso romper com a compreensão

limitada de cultura, abrindo espaço para artes e espetáculos e seu potencial de aprendizado proporcionado aos sujeitos.

Marcellino (2010) frisa como “importante traço definidor” (p. 29) o caráter desinteressado na vivência do momento de lazer. Este não apresenta um fim específico nem é vivenciado para se alcançar um determinado resultado, além da satisfação provocada pela situação. Para este autor, ter o tempo disponível (livre das obrigações) significa a possibilidade de opção na escolha do que fazer, seja de forma prática ou contemplativa.

O conceito de lazer de Melo e Alves Junior (2003) é fundamentado em duas dimensões: uma mais objetiva, de caráter social (o tempo), e outra mais subjetiva, de caráter individual (o prazer). Para eles, as atividades de lazer são vivências culturais que englobam diferentes interesses humanos, linguagens e manifestações; podem ser realizadas no tempo livre das obrigações de todo tipo (isso não quer dizer que não há obrigações nos momentos de lazer, mas a diferença está no grau de obrigação); pode-se optar com maior facilidade pelo o que se deseja fazer e em qualquer momento; as pessoas buscam as atividades de lazer pelo prazer que possibilitam.

Entendendo o lazer como parte do contexto cultural no qual o sujeito está inserido, nesta pesquisa o lazer é entendido como “necessidade humana e dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social” (GOMES, 2012, p.84). Assim, o lazer se constitui na relação de três elementos: a ludicidade, as manifestações culturais e o tempo/espaço social.

Segundo Gomes (2012), a ludicidade como linguagem se refere à capacidade do ser humano de elaborar, aprender e expressar significados a partir da interação com a experiência vivida. Esta característica se faz presente no lazer no sentido - e presença - da possibilidade de assimilar e (re)significar continuamente a cultura, reproduzindo, construindo e transformando as práticas culturais vividas por pessoas, grupos, sociedade e instituições. As manifestações culturais são práticas que integram o povo e podem ter vários significados de acordo com o tempo/espaço social, o contexto no qual é vivenciado e com o sentido que possui para cada sujeito. Gomes (2008a), ao tratar do tempo enquanto usufruto do tempo presente ressalta que este não se limita aos períodos institucionalizados para o lazer (final de semana, férias, etc.), e que o espaço, que está para além da dimensão física, é o local de encontro, convívio social e transformação, local das relações do sujeito com o mundo e consigo. Dessa forma, o tratamento conceitual de Gomes (2008a, 2012) para o lazer se insere

nesta pesquisa visto que o lazer é uma produção humana que se relaciona dialogicamente com a educação, o trabalho, a linguagem, e outras dimensões da vida.

Com base nas concepções apresentadas, entende-se o lazer como espaço privilegiado para vivências críticas e criativas de conteúdos culturais. É importante também avançar no seu entendimento apenas como descanso e divertimento, e pensar na possibilidade de proporcionar desenvolvimento pessoal e social, por meio das diferentes formas de vivenciar a cultura.

1.6.4 Lazer e adolescência

O lazer é apontado como um momento importante no contexto de aprendizagem e desenvolvimento; o primeiro na medida em que são possibilitadas e assimiladas novas formas de vivência deste tempo e o segundo a partir do momento que se tem o sujeito crítico e não mais um espectador alienado. Desenvolvimento e aprendizagem são potencializados pelo convívio social e pela mudança de percepção de mundo do sujeito. Belsky (2010) ressalta a importância da esfera cultural entendendo-a como um espaço produtor de sociabilidade, pois é nesse contexto de interação que encontram as possibilidades de experimentação da individualidade e das múltiplas identidades necessárias ao convívio cidadão nas esferas de inserção social.

O lazer, na sua inter-relação com a sociedade, apresenta, segundo Dumazedier, (1980) 3 valores. Dessa forma, pode ser desenvolvido e contribuir para a) o descanso; b) o divertimento; e c) o desenvolvimento pessoal e social. E, mais do que valores, estas dimensões que cerceiam o lazer devem ser entendidas como dinâmicas culturais do comportamento humano, aonde cada qual, em determinado momento da vida humana e de acordo com os interesses do sujeito, irão se sobressair e predominar. Entre elas há fronteiras porosas, permeáveis e intercambiáveis, como ressalta Pires (2008), mas que para a vivência de um lazer de qualidade é necessário um equilíbrio entre estes três fatores (MARCELLINO, 2006b).

Tais contribuições podem ser percebidas e facilitadas no desenvolvimento do lazer no âmbito educacional. Na sua inserção no meio escolar este conteúdo pode ser

desenvolvido em diferentes disciplinas como forma de instrumentalização do sujeito quanto ao desenvolvimento de hábitos orientadores e diferenciados de vivência no lazer, dentro e fora da escola. Tais hábitos foram caracterizados por Formiga *et al.* (2005) como: hedonistas, onde a característica predominante é a satisfação pessoal e imediata de um desejo; lúdicos, relacionados ao caráter instrumental do lazer; e hábitos instrutivos, nos quais se

ênfatisa a experiência de aperfeiçoamento e crescimento desenvolvida pelos sujeitos, tornando-os capazes de certas escolhas de lazer diferenciadas e exclusivas para eles, além de poder assumir uma atividade quanto à transmissão, à habilitação e ao ensino de conhecimentos (FORMIGA *et al.*, 2005, p.76).

Estes três hábitos de lazer apresentados por Formiga *et al.* (2005) e os valores do lazer expostos por Dumazedier (1980) são inerentes à vivência deste conteúdo, sendo (inter)tangenciais. Por vezes, um se sobressai ao outro, mas todos estes pontos são promotores do desenvolvimento do sujeito, com potencial de transformá-lo num indivíduo crítico e criativo quanto às suas práticas socioculturais de lazer.

Entendendo o lazer como parte do contexto cultural no qual o sujeito está inserido, nessa pesquisa o lazer é entendido como “necessidade humana e dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social” (GOMES, 2011, p.34). A autora ainda ressalta que o lazer se constitui na relação de quatro elementos: a ludicidade, as manifestações culturais, o tempo e o espaço social.

A ludicidade como linguagem humana se refere à capacidade do homem de elaborar, aprender e expressar significados a partir da interação do sujeito com a experiência vivida. Esta característica se faz presente no lazer no sentido - e presença - da possibilidade de assimilar e (re)significar continuamente a cultura reproduzindo, construindo e transformando as práticas culturais vividas por pessoas, grupos, sociedade e instituições. As manifestações culturais são práticas que integram cada povo e podem ter vários significados de acordo com o tempo/espaço social, o contexto no qual é vivenciado e com o sentido que possui para cada sujeito. Gomes (2008), ao tratar do tempo, que corresponde ao usufruto do tempo presente, ressalta que este não se limita aos períodos institucionalizados para o lazer (final de semana, férias, etc.) e, o espaço, que está para além do físico, é local de encontro, de convívio social e de transformação, é apropriado pelos sujeitos como local das relações do sujeito com o mundo e consigo mesmo. Desta forma, conforme as peculiaridades do contexto no qual é desenvolvido, este conceito se insere neste projeto, pois, o lazer como uma produção humana,

se relaciona dialogicamente com a educação, o trabalho, a linguagem, entre outras dimensões da vida.

De acordo com o Bonato, Sarriera e Wagner (2012), o lazer na adolescência é caracterizado por duas possibilidades: oportunidade de desenvolvimento ou risco. Belsky (2010) apresenta alguns pontos/fatores relacionados à proteção e ao risco para o desenvolvimento saudável do adolescente. Como fator de proteção e positivos para o desenvolvimento adolescente tem se:

- a) relacionamentos familiares próximos e amigos pró-sociais;
- b) estudar em boas escolas e ser bem sucedido nas atividades escolares;
- c) uma “paixão especial”, um *hobby*: como a arte ou esporte;
- d) ter uma qualidade valorizada socialmente; e
- e) ter uma fé religiosa.

Como fator negativo ou de risco ao desenvolvimento do adolescente, caracterizados por comportamentos delinquentes ou de falta estrutura emocional, Belsky (2010) cita:

- a) fracos laços familiares;
- b) comportamento problemático (beber, usar drogas, “matar aula”);
- c) envolvimento com amigos antissociais que reforçam entre si a prática de atividades perigosas.

Cabe ressaltar que os fatores de risco ou proteção devem ser considerados a partir do contexto e não isoladamente, pois um mesmo grupo de amigos pode estimular às práticas saudáveis e positivas para o desenvolvimento do sujeito, assim como podem estimular às práticas que podem denegrir ou depreciar a imagem e a vida do sujeito. Neste sentido, cabe uma atenção especial ao lazer na adolescência, pois este é um campo de multipossibilidades para o sujeito nesta fase da vida (BONATO; SARRIERA; WAGNER, 2012), já que muitas atividades são vivenciadas em consonância com estes fatores e, a partir do contexto de sua realização e vivência, tais práticas podem ser propulsoras ao desenvolvimento positivo/sadio dos adolescentes ou à depreciação da vida destes sujeitos.

Nas próximas linhas serão apontados alguns aspectos relevantes da relação lazer-adolescência extraídos de 17 estudos nacionais de variados contextos socioculturais. Estes estudos foram realizados em diferentes cidades do Brasil (Pelotas/RS – 2, Porto Alegre/RS - 3, Barão do Triunfo/RS – 1, Ananindeua e Belém/PA - 2, Ribeirão Preto/SP - 1, São Paulo/SP - 3, Ipatinga/MG - 1, Fortaleza/CE – 1, Belford Roxo e Rio de Janeiro /RJ – 2 e 1 estudo não traz esta informação) e sendo abarcados por diferentes áreas do conhecimento (Psicologia – 8, Medicina – 4, Educação Física – 3, Enfermagem – 2). As análises utilizadas para estes estudos variaram de quantitativas, qualitativas, inferência correlacional, mas em sua maioria utilizaram a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011).

Pratta e Santos (2007) abordaram 568 adolescentes entre 14 e 20 anos cursando o ensino médio em escolas da rede pública e privada na cidade de São Carlos (SP). Observaram uma associação entre tipo de lazer praticado pelos adolescentes e incidência do uso de substâncias psicoativas (exceto tabaco e álcool). Dentre as atividades de lazer mais citadas os autores identificaram, no grupo de usuários, ouvir música, assistir televisão e sair com amigos; no grupo de adolescentes não usuários, as atividades mais frequentes foram, além de ouvir música e ver televisão, praticar esportes e sair com a família. Pratta e Santos (2007) encontraram, ainda, diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Os não usuários apontaram mais “ir à Igreja ou serviço religioso”, “praticar esportes” e “sair com a família”. Já os usuários citaram mais atividades como “frequentar clubes/praias”, “sair com amigos” e “frequentar bares”.

O estudo não cita a quantidade em horas despendidas com as atividades descritas, tanto para o grupo de usuários quanto para os não usuários, mas cabe um apontamento sobre a diversidade de atividades apresentada para o grupo de não usuários que promovem o bem-estar físico (praticar esportes) e social-emocional (sair com a família). E ainda, apesar do grande número de atividades descritas no estudo, que inicialmente sugere que a ocupação deste tempo seria uma boa estratégia de prevenção ao uso de substâncias psicoativas, foi percebida uma relação do tempo livre e uso destas substâncias. Muito mais do que somente ocupar o tempo livre destes sujeitos com estratégias variadas o preenchimento deste tempo deve ser pensado de forma que tais atividades proporcionem prazer e que sejam capazes de despertar o interesse do adolescente para hábitos saudáveis de vida.

Sarriera *et al.* (2007), no estudo que teve como objetivo pesquisar o uso do tempo livre por adolescentes de classe popular (nível socioeconômico baixo), com uma amostra de

159 sujeitos, evidenciou que predominam para estes adolescentes atividades não estruturadas, como assistir TV e ir para a rua. No entanto este estudo não descreve de forma clara o que seria este “ir para a rua” já que este pode ser entendido, de acordo com o estudo de Prata e Santos (2007), como “sair com família/amigos” ou “frequentar bares”. Ainda sobre “o estar na rua”, Mascarenhas (1999), após um trabalho com crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, que moram na rua ou em instituições sociais da cidade de Goiânia, expõe que a rua é um local de vivência em coletivo de todas as práticas possíveis para estes sujeitos, sejam elas de resistência, conflito e/ou lazer, estando expostos a vários tipos de violência (física, simbólica ou policial). A vivência de atividades não estruturadas e/ou o usufruto de um tempo livre completamente descompromissado com qualquer capacidade reflexiva pode ser um indicativo de vulnerabilidade social por colocar estes adolescentes em situação de risco, já que de acordo com Belsky (2010) estes sujeitos estão mais propícios a tal, pois são muitas vezes impulsionados pelos grupos de pares e também por estarem expostos à sociedade e aos seus problemas sociais.

No estudo conduzido por Pfeifer *et al.* (2010) participaram 74 adolescentes, estudantes de uma escola pública e de uma privada de um município do interior do estado de São Paulo. Os resultados em atividades de lazer, que foram catalogados em quatro categorias: a) culturais; b) de vida diária; c) de participação social e d) físicas, demonstraram que não há diferenças significativas quando analisadas as atividades de lazer em relação ao nível socioeconômico. Foram apontadas “assistir televisão” e “ouvir música” como as atividades mais importantes para estes adolescentes na categoria de atividades de lazer cultural. Nesta mesma categoria, em se tratando do gênero feminino, mereceu destaque as atividades relacionadas às questões intelectuais (envolvimento com as questões acadêmicas e de leitura). Ainda para o gênero feminino, indiferente do nível socioeconômico, na categoria das atividades de lazer da vida diária, o cuidado pessoal (arrumar cabelo e roupa) foi descrito como muito importante, revelando a preocupação com a autoimagem perante a sociedade. O cuidado com a casa foi descrito como muito importante para os adolescentes da escola de classe popular e cuidar de animais/plantas para os adolescentes pertencentes à escola de nível socioeconômico elevado, revelando que a diferença socioeconômica influencia nas atividades diárias destes adolescentes. Para a categoria atividades de lazer de participação social, para ambas as escolas, foram declaradas como sendo muito importantes as atividades que envolvem relacionamentos. No entanto, na escola de classe popular foram destacados os

relacionamentos amorosos (paquerar/namorar/ficar) e na escola de nível socioeconômico elevado mereceram destaque os relacionamentos fraternos. Ainda nesta categoria, as atividades de socialização, tais como “conversar com amigos” ou “promover comemorações” foram destacadas pelo gênero feminino.

Atividades relacionadas com a informática (uso da Internet) foram descritas como muito importante indiferente da classe social e do gênero. O mesmo nível de importância foi relatado para as atividades de lazer físicas (praticar esportes e/ou ginástica) o que revela uma preocupação com o corpo, mais especificamente a imagem corporal (PFEIFER *et al.* 2010).

O interesse nestas atividades pode ser proveniente da influência da mídia televisiva, ao trazer nas suas transmissões um modelo de beleza que cria expectativas quanto à autoimagem e o culto a um dado padrão de beleza. Estas situações são arriscadas e devem ser bem observadas por aqueles à volta destes adolescentes, pois, como causa destes distúrbios de imagem, podem surgir distúrbios alimentares (anorexia, bulimia, e/ou vigorexia etc.) (BELSKY, 2010).

Atividades que podem ser desenvolvidas na rua ou ao redor da casa (andar de bicicleta, patins, etc.) foram descritas por adolescentes de classe popular, o que sugere um maior domínio dos espaços públicos já que estas atividades não dependem de um custo financeiro significativo. Pfeifer (2010) não ressalta o “correr riscos” por estar na rua como Sarriera *et al.* (2007) destacou.

O lazer não ativo tem se tornado uma constante e várias são as consequências negativas (obesidade, diabetes, etc.) pela contínua prática de atividades (assistir televisão, uso do computador, vídeo games etc.) onde não há gasto energético (GUERRA *et al.*, 2003; ROBESPIERRE *et al.*, 2006; SICHIERI; SOUZA, 2008; BERGMANN *et al.*, 2011). Uma atenção especial é necessária nestes casos e um estudo acerca destas atividades pode ser esclarecedor e delineador de uma nova forma de se encarar e desenvolver tais atividades, assim como uma nova ferramenta de trabalho, enquanto conteúdo a ser desenvolvido na escola, em especial, nas aulas de educação física.

O trabalho de Silva e Xavier (2006) em parte muito se aproxima ao proposto neste projeto, pois busca conhecer as representações sociais de lazer expressas por 66 alunos do ensino médio (EM) de duas escolas públicas, uma federal (Colégio A – classe social elevada) e outra estadual (Colégio B – classe pobre⁴), do Rio de Janeiro. A autora utilizou um

⁴ Termo usado no próprio estudo.

questionário com cinco perguntas descritivas que visavam investigar: como estes definem o lazer; o que fazem nas horas de lazer; que fatores impedem a prática de lazer dos respondentes atualmente e se a escola é considerada um espaço de lazer e por quê.

Nas definições de lazer expostas pelos alunos do Colégio A, 84% referiram relaxamento, momento da não-obrigação e livre escolha, enquanto 16 % aludiram a respostas como “ir ao cinema” e “sair na night”. Para 79% dos alunos do Colégio B o lazer está ligado a atividades práticas (volei, futebol, caminhar). Somente 2% trataram o lazer como consumo; 19% descreveram o lazer como fazer nada.

Quanto aos conteúdos relatados pelos participantes do Colégio A, 41% relataram vivenciar o lazer artístico (cinema, teatro, música etc.), 15% físico-esportivo (futebol, dança, mergulho etc.), 5% intelectual (ler um livro), 38% social (sair e conversar com amigos). No colégio B, 36% das repostas revelaram um lazer artístico (música, TV, DVD, desenho), 23% físico-esportivo (esportes, dança, academia), 13% intelectual (ler livros e jornais) e 26% social (sair com amigos). Em ambos os colégios não foram relatados lazeres manuais e turísticos.

As limitações financeiras apresentadas por ambos os colégios se aproximaram muito: 7% para o Colégio A e 8% para o Colégio B; no entanto o teor das respostas é diferente. Enquanto o Colégio A declara a “economia para o vestibular” e “falta de dinheiro para sair” o Colégio B declara, além da última resposta citada pelo Colégio A, o alto valor para o acesso a estas atividades. Limitações de ordem sociais, tais como “*falta de acesso, de oportunidade e de espaços disponíveis*”; “*incompatibilidade nos horários de lazer e os meus*”; “*falta de local apropriado e distância*”; “*violência*” (p.95), foram citadas por 7% dos alunos do Colégio A. Pelo Colégio B limitações desta ordem foram relatadas por 31% dos estudantes, sendo que neste caso o termo “falta” esteve expressivamente presente nas respostas: falta de estrutura, falta de interesse, falta de pessoas que se disponham a criar e organizar eventos. Outro fator limitante relatado pelos estudantes são as questões pessoais, e este fator em ambos os colégios esteve presente na maioria das repostas dos estudantes (Colégio A: 73% e Colégio B: 51%, ambos deixando claro que a falta de um tempo específico para a vivência do lazer é o que mais limita estes estudantes já que estes o colocam em segundo plano, priorizando as atividades laborais e estudantis). Somente alunos do Colégio B (10%) relataram não existir limitações para esta prática.

Ainda de acordo com a classificação de Marcellino (2006), nas categorias gênero e conteúdo, os alunos dos dois colégios estão no nível elementar, com baixa capacidade de reflexão sobre o lazer, vivenciando-o como uma prática alienada, considerando o espaço intraescolar favorável a esta prática, porém voltado ao consumo e não como local de reflexão do lazer dentro e fora da instituição escolar (SILVA; XAVIER, 2006). Para 45% dos alunos do Colégio A, a escola pode ser vista como um local de lazer por permitir o contato com amigos, a prática esportiva e a possibilidade de se fazer somente o que se gosta, mas 40% dos estudantes deste colégio a instituição escolar não pode ser vista como um local de lazer devido às obrigações escolares (preocupação com o vestibular, muitas atividades a serem cumpridas e pouco espaço para se expressar). Para 71% dos alunos do Colégio B o espaço escolar é favorável à prática do lazer, relatando as amizades, os momentos extra sala de aula (educação física e recreio) e a possibilidade de distração. Para os demais alunos (29%), a escola não é um espaço apropriado, pois entendem a escola como um local demasiadamente sério e fechado a novas possibilidades de ensino-aprendizagem ("um local feito para estudar", "a escola é um local que a pessoa vai aprender, adquirir conhecimento", "é um local de ensino, nada mais do que isso").

Este estudo comparativo de Silva e Xavier (2006) traz resultados nos quais um apontamento acerca da educação física escolar pode ser feito. Percebe-se a capacidade de uma disciplina dentro da escola abordar um conteúdo e ser capaz de apresentar e/ou ressignificar este conteúdo, como forma de apreensão de novas condutas e hábitos de vida, frente as possibilidades de vivências do lazer dentro e fora da escola, não somente como prática recreativa ou busca de relaxamento, mas como forma de desenvolvimento pessoal.

Bonato (2006), com o objetivo de investigar as correlações existentes entre os hábitos de lazer e o autoconceito em adolescentes, realizou uma pesquisa empírica com a participação de 506 adolescentes do ensino médio de 10 escolas da rede pública e privada de Porto Alegre/RS. Para avaliar as variáveis do estudo, utilizou-se um questionário de dados sócio-demográficos e duas escalas, a Escala de Hábitos de Lazer (FORMIGA *et al.*, 2005) e o *Self Perception Profile for Adolescents* (TAMAYO, 1981). Dentre os resultados, destaca-se a preponderância dos hábitos hedonistas (satisfação pessoal imediata: ir a shows, encontrar com alguém, assistir TV etc.) e o equilíbrio entre as dimensões do autoconceito dos jovens. Identificou-se que os hábitos instrutivos (leitura, visita familiar, ir à igreja etc.) correspondem a melhores níveis de autoconceito, seguido dos hedonistas. Conclui-se que as relações

existentes entre os hábitos de lazer e o autoconceito indicam que as práticas de lazer podem qualificar o autoconceito dos adolescentes e este, por sua vez, atua na eleição, no grau de envolvimento e na manutenção dos hábitos de lazer.

A formação de hábitos de lazer em adolescentes pode ser promovida por meio de atividades desenvolvidas no ambiente escolar, local onde a maioria dos sujeitos nesta fase da vida, considerando os ensinos fundamental e médio, passa no mínimo sete anos. A contribuição das disciplinas escolares na formação destes hábitos poderia ter sido explorada com o intuito de investigar o quanto e como cada uma ou, em especial, a educação física (parte do objeto deste projeto) contribuiu para o desenvolvimento de hábitos orientadores de lazer.

O estudo de Coelho (2005) teve como objetivo realizar um levantamento das atividades de lazer praticadas por adolescentes, assim como os locais e suas respectivas companhias, como possíveis indicadores do desenvolvimento. Participaram desta pesquisa 50 adolescentes, entre 12 a 15 anos, residentes na periferia da cidade de Belém, com renda familiar entre 1 a 3 salários mínimos. A pesquisa foi realizada em duas etapas consecutivas: a quantitativa, na qual foram aplicados 3 roteiros de entrevista: um referente à caracterização sociodemográfica da população, outro consistiu no levantamento das atividades de rotina e o último, relacionado às atividades de lazer. Na etapa qualitativa foi utilizada a técnica de discussão de grupo focal.

Os resultados do trabalho de Coelho (2005) indicaram que dentre a variedade das atividades de lazer, as mais frequentes foram: assistir televisão, brincar e conversar, com 100% dos participantes, 94% ouvir música, 88% passear, 70% ler e 52% praticar esporte. As companhias mais frequentes para assistir televisão foram os irmãos (84%) e os pais (46%) e para as brincadeiras, foram amigos fora da escola (78%) e os irmãos (48%). Em relação às companhias para passeio, as mais citadas foram os pais (76%), irmãos (66%).

Os locais mais relatados pelos adolescentes na realização das atividades de lazer foram a rua e a casa. Por possibilitar experiências fora da mídia e do ambiente familiar e escolar, as categorias jogos/brincadeiras e passear propiciam amplitude maior de experiências socioculturais. Contudo, em função dos interesses motivacionais e limitações econômicas, há uma restrição das possibilidades experienciais desta amostra de Coelho (2005). Os estudos de Prata e Santos (2007) e Sarriera *et al.* (2007), ao relatarem a rua como um local de vivência

do lazer, e o estudo de Pfeifer (2010), ao entender a rua como local de fácil acesso às práticas de lazer devido à não restrição financeira, corroboram com a pesquisa realizada em Belém.

Na segunda etapa do estudo de Coelho (2005), foram identificadas 5 categorias qualitativas: Lazer e socialização (contato com amigos e possibilidade de novas amizades mais do que as interações familiares), Lazer influenciando o comportamento (influência da TV), Lazer e intensificação de emoções (manifestação de sentimentos e emoções), Lazer e situações de risco (sexualidade, drogas e violência) e Lazer e inclusão social (o fator econômico não é um fator limitante mas a falta de políticas públicas e equipamentos de lazer voltados à esta prática são considerados como fator de exclusão social). O trabalho de Silva (2006) vai ao encontro desta última relação ao relatar que o fator econômico não é um fator limitante para a vivência do lazer, sendo este mais um trabalho que justifica a não necessidade de pesquisas comparando escola pública e privada.

De acordo com Rocha (2009) o lazer adolescente tem potencial para causar danos e prejuízos para o indivíduo e para a sociedade a qual ele pertence, ainda mais com este adolescente inserido em um contexto sociocultural violento. Em seu estudo, Rocha (2009) teve como objetivo detectar o que é lazer para jovens em situação de risco (inseridos em comunidade considerada violenta na cidade de Fortaleza / CE). Almejou-se ainda constatar se o fato de atribuírem sentido às experiências de lazer foi um ponto positivo para que estes jovens, em situação de risco, evitassem escolher lazeres de caráter nocivo. Como amostra, o estudo teve 4 adolescentes do sexo feminino com idades entre 14 e 16 anos. A ferramenta utilizada para a coleta de dados foi o trabalho grupal que, após uma investigação qualitativa das entrevistas realizadas, proporcionou ao autor constatar: divisão relacional intracomunitária (mesmo os sujeitos da pesquisa residindo no mesmo bairro e estudando na mesma escola o nível de informação acerca das atividades sociais eram assimilados de forma diferenciada); realidade escolar deficitária (ambiente violento, precariedade estrutural, falta de autoridade e medo do corpo escolar); espetáculo violento (apreciação das brigas sendo muitas vezes estimulada como um *show*, dentro ou fora da escola); espaço vital ameaçado (assaltos, tiroteios e tráficos); família como âmbito de conflito (recorrentes discussões no âmbito familiar); precariedade comunicacional (ausência ou dificuldade de diálogo no âmbito público, escolar e familiar), práticas diversas de lazer elegidas (estudar e ler, dormir, conversar e conviver com amigos ao frequentar ruas e praças do bairro, ir a festas); e posturas de significação do vivido (busca de estudar em casa, procurar frequentar a biblioteca da

escola, desejar terminar o ensino médio e/ou almejar uma faculdade e o engajamento em cursos profissionalizantes oferecidos na referida comunidade). Estas posturas de significação demonstram que alguns indivíduos conseguem transcender, mesmo em meio à adversidade, encontrando-se firmados em um sentido e valor claro de vida. Nesse sentido, o sujeito adolescente encontra-se necessitado de descobrir e desvelar o sentido presente nas experiências que é capaz de gerar autoconhecimento, desenvolvimento pessoal e social. Até porque a dinâmica sociocultural vigente apresenta-se permeada de estímulos, próprios da sociedade de consumo, que favorecem a manutenção de posturas imaturas as quais deveriam ser progressivamente ultrapassadas ao longo do percurso da fase adolescente.

O trabalho de Santos (2009) teve como objetivo investigar situações de trabalho e violência vivenciados por adolescentes, entre 14 e 18 anos, estudantes de uma escola pública estadual do município de Ipatinga – MG e, ainda, investigar e discutir o perfil destes adolescentes quanto à escolaridade, saúde e lazer. A amostra foi composta por 308 sujeitos numa proporção de 50% para trabalhadores e não trabalhadores. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas.

As principais atividades de lazer dos adolescentes listadas pelo estudo de Santos (2009) foram assistir TV e conversar com amigos (17,7%), seguidas de navegar na internet (17,0%), práticas religiosas (9,3%) e namoro (8,2%). Apesar da variedade de atividades listadas pelos adolescentes, não houve diferença significativa entre os grupos de trabalhadores e não trabalhadores. Quanto às práticas de lazer destes adolescentes, o estudo elenca tais atividades, mas inicialmente destacando que pode existir uma competição entre as atividades laborais, escolares, culturais, de esporte e de lazer.

O estudo não traz uma definição de lazer e um ponto que merece destaque é o termo “tempo livre” utilizado no texto para sinalizar o tempo utilizado para a realização das atividades de lazer descritas pelos adolescentes. E indo ao encontro do dualismo trabalho-lazer, é possível presumir que o lazer, neste estudo de Santos (2009) é entendido como aquele momento oposto ao trabalho.

Estimar a prevalência de atividade física entre adolescentes de Pelotas – RS e identificar fatores associados foram os objetivos de Dumith *et al.* (2010). Os dados foram coletados por questionários, durante oito meses, de 4.325 adolescentes com 14-15 anos de idade acerca de suas práticas em atividade física. A mãe ou responsável por este adolescente também respondeu a um questionário. 30% dos participantes foram re-entrevistados (20%

pessoalmente e 10% por telefone). Estes dados foram analisados por meio de três abordagens: a) prevalência de alguma atividade física de lazer; b) prevalência de algum deslocamento ativo (ir a pé/caminhando ou de bicicleta) para escola; c) prevalência de engajamento em pelo menos 300 minutos por semana da combinação de ambos (a e b). Os dados foram analisados estatisticamente.

Para a primeira abordagem os adolescentes poderiam escolher entre: futebol, futsal, atletismo, basquete, dança, ginástica, artes marciais, natação, vôlei, tênis, caminhada, musculação (treinamento resistido, de alta intensidade), treinamento físico (atividade de intensidade moderada ou baixa), correr e andar de bicicleta. Somente estas atividades foram consideradas como atividades de lazer. Neste caso, deveria se ter usado o termo atividades físicas de lazer, pois o estudo preocupa-se com o caráter biológico, a condição física, a saúde física do indivíduo. Não que as atividades de lazer não possam abarcar as atividades físicas, mas a sua capacidade de desenvolvimento do sujeito vai para além do físico somente.

Foram desconsideradas no trabalho de Dumith *et al.* (2010) as aulas de educação física, por serem consideradas atividades de baixa intensidade, e atividades em trabalho, devido ao baixo número de adolescentes que trabalhavam no momento da coleta de dados. Assim, neste ponto o estudo já se mostra contraditório, pois em momento algum foi aferida a intensidade das atividades realizadas e sim somente coletada a quantidade e o tempo despendido em cada uma destas atividades. Quanto ao trabalho adolescente, apesar de por vezes ser questionado, se este apresentava alguma atividade física laboral deveria sim ser considerado, pois para este adolescente pode ser seu único momento de atividade semanal, ainda mais se este adolescente acumula o estudo e o trabalho como atividades diárias.

Quanto às atividades de lazer, 87,2% dos meninos praticam alguma atividade com predominância do futebol em 62% das respostas. No caso das meninas 64,5% declararam ter alguma atividade como hábito de lazer, sendo a caminhada a atividade mais praticada (36% das respostas). O deslocamento ativo médio foi de 73,4% (77,2% entre os meninos e 69,8% de meninas). A participação na combinação das duas atividades foi de 96,7% dos meninos e 88,2% das meninas. Quanto a pratica mínima de 300 minutos semanais de atividade física a média ficou em 48,2%, sendo 62,6% para os meninos e 34,5% para as meninas. As variáveis *assistir televisão* e *usar computador* foram categorias que se dividiram em três grupos (1 - pouco tempo, 2 - intermediário e 3 - muito tempo). A prevalência em atividade física foi alta somente nos adolescentes dos grupos 1 e 2 relacionados à televisão e do grupo 2 relacionado

ao uso do computador. Esta prevalência se manteve alta também nos sujeitos que disseram jogar videogame e naqueles cujos pais declaram ser ativos fisicamente (DUMITH *et al.*, 2010).

Outro ponto que mereceria destaque na pesquisa de Dumith *et al.* (2010) seria buscar saber se as aulas de educação física interferiram nas escolhas dessas praticas físicas de lazer destes adolescentes. A origem deste hábito físico de lazer teve interferência do meio escolar, das disciplinas que compõem o currículo de disciplinas, mais precisamente a educação física? Já que possuía uma amostra tão volumosa (4.325 adolescentes) seria interessante discutir a interferência da escola e das suas disciplinas na formação do hábito de lazer destes adolescentes.

Garcia e Fisberg (2011) tiveram como objetivos caracterizar a atividade física (participação em atividades físicas de lazer e nas aulas de educação física, atividades preferidas) e as barreiras referidas para a prática por adolescentes atendidos pelo Centro de Atendimento e Apoio ao Adolescente de São Paulo (CAAA) – SP. A amostra foi de 118 adolescentes com idade entre 10 e 19 anos. Os dados foram coletados a partir de uma revisão das anamneses pertencentes ao ambulatório de Educação Física do centro. As variáveis analisadas foram: faixa etária (10-14 anos; 15-19 anos), gênero, participação nas aulas de Educação Física escolar, prática de atividade física de lazer, gostar de atividades físicas, atividade física preferida (brincadeiras e jogos coletivos; aulas de dança, lutas e natação; musculação ou ginástica), e principal barreira para praticar atividade física (situacional; falta de recursos; pessoal). Este trabalho, diferente do estudo de Dumith *et al.* (2010) que descreveu “atividade de lazer” somente com exemplos ligados a esportes, traz o termo “atividade física de lazer”, sendo, portanto, mais específico no trato de conceitos.

Após análise estatística os resultados demonstraram que em média 75,4% dos adolescentes pesquisados (73,1% das moças e 78,4% dos rapazes) declararam participar das aulas de Educação Física na escola. Quanto à prática de atividade física no lazer um pouco mais da metade (50,8%) não possui este hábito, apresentando diferença entre as moças (55,2%) e os rapazes (45,1%). No entanto, 93,2% dos adolescentes declararam gostar de atividade física. Brincadeiras e jogos coletivos foram as atividades listadas como preferidas dos adolescentes (51,7%). A principal barreira para a prática de atividade física listada entre as moças (40,8%) e os rapazes (50,0%) foi situacional (falta de suporte social ou ambiental: companhia de amigos e local para a prática) (GARCIA; FISBERG, 2011).

Estes resultados foram estratificados por faixa etária (10 – 14 anos e 15 – 19 anos), dentro de cada gênero. A não participação nas aulas de Educação Física prevaleceu entre os adolescentes de maior idade, em ambos os gêneros, assim como a predileção por jogos e brincadeiras. Quanto ao gostar de atividade física, houve redução entre as moças de maior idade. Mais uma vez, independente da faixa etária e de gênero, a maior barreira para a prática foi a situacional, pois as famílias atendidas pelo CAAA fazem parte de um perfil socioeconômico que possui maiores chances de residir em locais com pouca segurança, “*mal urbanizados e com falta de espaços gratuitos ou com custos acessíveis para a prática de atividades físicas, organizadas ou não*” (p. 168).

Alguns apontamentos iniciais devem ser feitos sobre os resultados da pesquisa de Garcia e Fisberg (2011), começando pela alta porcentagem de adolescentes que afirmaram gostar de atividade física. No entanto, essa porcentagem diminui quanto à participação nas aulas de Educação Física escolar e continua decrescendo quanto à prática de atividade física no lazer. O estudo traz estes dados percentuais, mas em relação à educação física escolar não ouve dos próprios adolescentes o motivo da não participação, apenas sugerindo que tais motivos sejam identificados para que seja criada uma estratégia para o envolvimento destes alunos nestas aulas. Além disso, a Educação Física escolar pode contribuir para a adoção e desenvolvimento de hábitos de lazer, assim como de atividades físicas de lazer, tendo um importante papel na adoção destes costumes dentro e fora da escola, ressaltando que a prática de atividade física - de lazer – apontada pelo estudo, cai praticamente pela metade quando se pensa nestas vivências fora do ambiente escolar.

A participação nas aulas de Educação Física, o praticar atividade física no lazer e gostar de atividade física são variáveis que o estudo de Garcia e Fisberg (2011) demonstrou que diminuem com o passar do tempo, independente do gênero. A primeira variável apresenta uma redução acentuada, de 93,0% para 37,5%, com o avanço da idade nas moças. Ainda de acordo com este critério elas passam a se dedicar mais a prática de atividade física relacionada aos cuidados com o corpo, musculação e ginástica, passando de 7,0 para 25,0%, deixando de lado os jogos e as brincadeiras, que caem de 60,5% para 29,2%. Surge também uma nova barreira com o avanço da idade: a falta de recursos, já que geralmente este novo tipo de atividade que surge com o passar dos anos demanda investimento financeiro.

Outro ponto que merece ser ressaltado é que o estudo de Garcia e Fisberg (2011) não informa sobre as ocupações dos adolescentes. Sabe-se que são estudantes, mas fora da

escola não se sabe se trabalham, ou se possuem outra ocupação que os impedem de ocupar o seu tempo com uma atividade de lazer. Ou ainda, não foi descrito se possuem algum outro tipo de atividade de lazer não pesquisada pelo estudo, já que o objetivo deste estudo estava centrado nas atividades físicas de lazer.

Raphaelli, Azevedo e Hallal (2011) tiveram como objetivo avaliar a associação entre comportamento de risco à saúde entre os pais e adolescentes escolares da zona rural de Barão de Triunfo – RS. A amostra incluiu 377 escolares, com idade entre 10 e 18 anos, de 5^a. à 8^a. série do ensino fundamental de 3 escolas da Rede Municipal de Educação e 338 pais (biológicos ou não) destes alunos. Foram coletadas medidas antropométricas, informações demográficas e sobre comportamentos de risco à saúde (ser ativo fisicamente, hábitos alimentares, uso de cigarros e consumo de bebidas alcoólicas, sobrepeso/obesidade) dos pais e dos adolescentes, através de questionários.

O tabagismo dos pais não se mostrou associado ao fumo dos adolescentes no último mês, apesar da prevalência ser maior em filhos de pais fumantes. O consumo de bebida alcoólica e a presença de excesso de peso apresentou associação entre os escolares e suas mães. O adolescente ser ativo fisicamente esteve associado à atividade física dos pais. O hábito alimentar dos adolescentes não se mostrou associado com o comportamento de risco dos pais.

Sobre o consumo de bebida alcoólica, o estudo de Raphaelli, Azevedo e Hallal (2011) traz um apontamento sobre a realidade local, na qual a população é constituída de imigrantes italianos e alemães. Neste contexto os lazeres ofertados estão arraigados a cultura, sendo que o consumo de bebidas alcoólicas nestas festas é feito por todos os membros das famílias. Sendo assim, o consumo deste tipo de bebida, mesmo não apresentando nenhuma relação parental, é considerado como um hábito de lazer por estar presente nas festas locais. O estudo também faz uma associação entre IMC e os maus hábitos alimentares dos pais, e ainda nesse caminho tem-se a associação entre a atividade física dos pais como modelo familiar para os filhos. Ressalta-se nesse caso o papel determinante dos pais na formação de hábitos saudáveis, tanto alimentares quanto de atividade física.

Este é mais um estudo que traz como resultado e discussão que o estilo de vida saudável deve ser estimulado na infância e na adolescência. Ainda mostra que os pais, como exemplos mais próximos destes sujeitos, podem influenciar diretamente no desenvolvimento da qualidade de vida e na formação de um sujeito crítico e questionador não somente acerca

dos comportamentos de risco (alimentares e físicos), mas também sobre seus hábitos de lazer no desenrolar do seu tempo livre.

O trabalho de Castro *et al.* (2008) apresentou métodos e resultados da implantação de sistemas de vigilância de fatores de risco para doenças não transmissíveis entre adolescentes. Este estudo se baseou em duas experiências (americana e europeia) implementada na rede de ensino destas regiões que têm auxiliado gestores e profissionais de educação na modificação de currículos e reestruturação de programas de saúde voltados para a adolescência. A amostra foi composta por 1684 estudantes da 8ª. série do ensino fundamental de escolas públicas municipais do Rio de Janeiro – RJ, com idades entre 13 e 18 anos.

As variáveis de interesse analisadas no trabalho foram as seguintes:

- padrão de consumo alimentar (frequência de consumo de determinados alimentos e adesão ao Programa de Alimentação Escolar);
- nível de atividade física (prática e frequência de atividade física ou esportiva, forma e tempo de deslocamento para escola);
- consumo de tabaco (experimentação, idade de experimentação e consumo atual);
- hábitos sedentários de lazer: hábito de assistir TV, jogar videogame e/ou usar computador.

Quanto ao consumo alimentar um ponto interessante é a diferença estatisticamente significativa do consumo de salada crua pelas meninas, podendo demonstrar uma preocupação com a saúde e com a imagem corporal. Para as meninas também foi significativo o consumo de doces e balas, que iria ao encontro da assertiva anterior, pois consumindo mais doces (em excesso) teriam problemas com o peso corporal e necessitariam de uma dieta mais controlada, aumentando a ingestão de saladas e alimentos saudáveis. Sobre o hábito de praticar atividade física as meninas apresentaram uma desvantagem nesta prática em relação aos meninos. Esta diferença foi marcante no caso das atividades físicas intensas (mínimo de 60 minutos por dia/5 dias por semana ou 300 minutos semanais). No geral, 40% dos adolescentes estudados acumulavam o mínimo considerável para a atividade física intensa, 60% acumulavam o considerado como moderado (150 minutos semanais) e 8,6% não realizam atividade física.

Quanto à exposição ao tabaco - ao experimentar cigarro - e continuar fumando foi, como condição, duas vezes mais frequente entre as meninas. Do grupo total estudado, aproximadamente 22% já experimentaram cigarro, sendo que 3,7% declararam ter fumado antes dos 12 anos e 8,6% ainda mantêm este hábito. Acerca dos hábitos sedentários de lazer, mesmo as meninas dedicando mais a assistir TV e os meninos a usar mais videogame e computador, o tempo total alocado nestas atividades foi o mesmo para ambos os sexos: cerca de 3 em cada 4 adolescentes passavam pelo menos 4 horas por dia em frente a TV, videogame ou computador e quase metade alocava 6 horas ou mais por dia nestas atividades.

Os resultados do estudo indicam prevalências relevantes de fatores de risco para doenças não transmissíveis (DNT) ligadas à alimentação e a atividade física, sendo que tais fatores podem ser intensificados pela experiência com o tabaco. Estes dados apontaram para a necessidade de intensificação e ampliação de programas de saúde desenvolvidos na rede municipal de ensino. Um ponto interessante a ser tratado por estes programas, além da oferta e orientação de atividades físicas, ou de lazer, seriam orientações que abordassem as diferenças entre meninos e meninas, no que diz respeito à busca de atividades por adolescentes de ambos os sexos, já que o estudo de Castro *et al.* (2008) e outros trabalhos tem demonstrado interesses diferenciados por estas práticas entre meninos e meninas. E ainda, este programa sendo desenvolvido em parceria com a escola, e por que não tendo como disciplina norteadora a EF, poderia ser uma ferramenta importante no combate aos hábitos sedentários de lazer muito expressivos na amostra desta pesquisa. Ao tratar das atividades físicas este estudo aponta as diferenças em intensidades (exercício moderado ou intenso), mas não descreve as atividades e não as relaciona com o gênero – o que poderia ser um fator importante para a elaboração do programa de saúde na escola. Ainda acerca destas atividades, sendo um estudo realizado com escolares, este não fez nenhuma relação de influência da escola, e em especial, da EF escolar, com a escolha e prática de tais atividades, o que poderia aproximar ainda mais o adolescente com a prática de atividade física orientada.

Mais uma vez o lazer é atribuído a prática de atividade física e promoção de saúde. Neste caso, as práticas sedentárias de lazer (TV, videogame e computador) foram descritas num dispêndio considerável de tempo a estas atividades, sendo que relacionando com a baixa ingestão de alimentos saudáveis e os problemas de saúde e as DNT terão uma probabilidade maior de ocorrer. O estudo faz uma coleta bem ampla, mas não discute os

resultados, restringindo-se a apontar os dados coletados apenas, sem fazer uma interpretação dos mesmos como forma de interação da academia e sociedade.

Bergmann *et al.* (2011) teve como objetivo estimar a prevalência de hipercolesterolemia e fatores associados em escolares de 7 a 12 anos de idade. A amostra foi composta por 1294 estudantes de Caxias do Sul – RS que participaram de entrevistas estruturadas com informações sobre o nível socioeconômico, hábitos alimentares e hábitos de atividade física e de lazer (ir para a escola caminhando/bicicleta, prática de esporte no lazer, tempo diário assistindo televisão, no videogame e no computador). Foram coletados ainda medidas de colesterol total (CT), de aptidão cardiorrespiratória, de massa corporal, estatura para cálculo do índice de massa corporal (IMC).

Para a análise deste estudo, composto por escolares de 7 a 12 anos, Bergmann *et al.* (2011) fez uma divisão por faixa etária em dois grupos para analisar os dados coletados. O primeiro composto por sujeitos de 7 a 9 anos e o segundo por 10 a 12 anos. E será neste segundo grupo que será debruçada a análise teste texto, pois é o que mais se aproxima da pesquisa em questão.

De acordo com os resultados, 34,4% da amostra total apresentou CT na faixa do 3º. tercil, considerado como colesterol aumentado (acima da normalidade) e 62,2% dos escolares apresentaram baixa aptidão cardiorrespiratória. Dentre as análises, escolares que informaram não ir à escola caminhando/bicicleta, com baixa aptidão cardiorrespiratória, excesso de peso, nível socioeconômico alto, menor faixa etária e sexo feminino apresentaram associação com o CT aumentado.

Uma leitura que pode ser feita destes resultados é que a baixa prática de esporte no lazer, devido ao tempo gasto com atividades sedentárias de lazer, assim como o não ir para a escola caminhando/bicicleta, por irem de carro ou ônibus, associado ao nível socioeconômico mais alto, o que facilita o acesso aos lazeres e a estes deslocamentos não ativos, podem ser a causa do excesso de peso em crianças e adolescentes, principalmente os de faixa etária menor. Isto por preocupação ou zelo excessivo da família (segurança ou cuidado para não se sujar, cansar etc.), em especial no caso das meninas.

O trabalho de Bergmann *et al.* (2011) ressalta que seria necessário, além dos dados investigados, uma pesquisa acerca do histórico familiar/parental, entendendo esta variável com importante influenciadora no desenvolvimento e formação de hábitos saudáveis, incluindo os alimentares, os de atividade física e de lazer. Ainda neste sentido, seria

interessante também investigar como a escola, em especial da EF escolar, influencia na formação destes hábitos. Outro ponto que merece destaque é que ao concluir este trabalho os autores apontam a necessidade de criação de medidas preventivas para a diminuição dos fatores de risco na população infantil e pré-púbere/adolescente, como, por exemplo, os programas de saúde, com intervenção dentro do ambiente escolar propostos por Castro *et al.* (2008). O estímulo a hábitos alimentares saudáveis, o incentivo à prática regular de atividades físicas e o encorajamento à avaliações física e nutricionais são pontos a serem tratados por estes programas e tem como intuito a detecção e prevenção do CT aumentado e de DNT em crianças e adolescentes.

O trabalho de Queiroz e Souza (2009) teve como objetivo descrever as atividades de lazer de 642 estudantes universitários, jovens e adultos entre 18 e 58 anos, da cidade Porto Alegre – RS. Os dados foram coletados através de um questionário com questões sociodemográficas e envolvimento em trabalho, estudos complementares, atividades físicas e de lazer.

Acerca da adolescência o trabalho ressalta que o lazer na vida do jovem está atrelado às relações que estes estabelecem com seus pares, com seus valores e com a cultura na qual está inserido. Logo, é necessário incluí-los em atividades que proporcione “à busca pelo equilíbrio entre fazer e o pensar da prática do repouso e relações sociais” e analisar os valores que tem sido transmitidos aos adolescentes a partir dos seus lazeres.

As relações sociais (amizades, namorar, família) foram apontadas como sendo um dos principais resultados encontrados acerca do lazer do grupo pesquisado. Outro ponto interessante é o fator da cultura, de forma nacional ou local, estar presente nas respostas, no caso da expressiva relação brasileira com o futebol e dos sujeitos de Porto Alegre com o Chimarrão.

O trabalho de Queiroz e Souza (2009), apesar da análise minuciosa dos resultados, faz uma classificação muito ampla considerando a faixa etária da amostra (18-58 anos). Neste sentido, se tivesse sido feita uma classificação também por grupos de faixa etária ou então informações sobre a porcentagem e/ou incidência das idades teríamos resultados mais reveladores acerca dos jovens/adultos pesquisados, pois os interesses sobre uma prática variam muito entre um adolescente de 18 e um adulto de 58 anos. E, considerando o adolescente o sujeito entre 12 e 20 anos de idade, se tivesse sido feito este fracionamento

poderíamos ter informações importantes sobre estes sujeitos. No entanto, como o estudo não apresenta esta divisão, não se pode inferir acerca da amostra adolescente do estudo.

Outro ponto que merece um diálogo com a pesquisa a ser desenvolvida é que a amostra foi composta por estudantes universitários. A variação em nível de ensino (de médio para superior) seria um fator a ser refletido acerca das escolhas e dos interesses de lazer? Estes lazeres seriam diferentes, pensando que o sujeito universitário não possui mais a preocupação com a escolha de um curso superior, uma carreira a ser seguida, com o vestibular - preocupações típicas dos estudantes do ensino médio? E mais uma vez, se tivesse sido realizado um fracionamento da amostra por faixa etária, teríamos uma amostra adolescente de nível superior e tais indagações poderiam ser respondidas ou, pelo menos, colocadas em discussão.

O trabalho de Souza e Araújo (2009) consistiu em verificar a contribuição social do lazer, a partir da implementação de um programa de atividades de lazer durante 3 meses, com aulas semanais de 1 hora de duração, para adolescentes envolvidos em caso de violência, no bairro de Curuçambá, Ananindeua – PA, caracterizando-se assim como um Estudo de Caso. Teve como amostra 7 adolescentes, entre 14 e 17 anos, que participaram desta pesquisa participando do planejamento, ação, observação, reflexão e, também, respondendo a entrevistas semi-estruturadas.

O lazer é apontado como possibilidade de ação educativa (MARCELLINO, 2010) e neste contexto de violência é uma forma de socialização do indivíduo. Neste sentido, os adolescentes, que apresentavam pouca afetividade entre si, foram incluídos em atividades de reconhecimento dos equipamentos de lazer naturais do bairro (ruas, campos, igarapés e praças), trilhas ecológicas, atividades aquáticas nos igarapés, jogos cooperativos, jogos socializadores e culturais, práticas esportivas, dinâmicas de grupo e gincanas (atividades de cunho coletivo). Após os 3 meses foi realizada uma avaliação de todas as atividades desenvolvidas, a partir de 3 questionamentos:

- a) qual o entendimento que passaram a ter sobre o lazer?;
- b) houve alguma mudança significativa em suas vidas, no que diz respeito as suas relações sociais?; e
- c) surgiu uma nova perspectiva de vida e, sobretudo, qual a relação que estavam estabelecendo com a violência?

Foi constatado que estes adolescentes precisavam ser ouvidos enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade discriminadora e segregacionista, que não contempla as minorias em seus direitos básicos. A partir da fala, gestos e até mesmo do silêncio eles expressaram o desejo de mudança de vida, enquanto uma necessidade do presente. No entanto, o estudo não constatou tal mudança de forma concreta, no que diz respeito ao afastamento da violência, mas ficou claro para estes adolescentes que estes podem preencher o seu tempo livre de uma forma diferente da violência. Este desejo de mudança de vida, de se reconhecerem como sujeitos e serem reconhecidos da mesma forma pela população foi, segundo Souza e Araújo (2009) o principal resultado desse estudo.

A partir de tal reflexão cabe um apontamento: se um programa de 3 meses com aulas semanais de 1 hora cada foi capaz de trazer esta inquietação o que uma aula de EF bem orientada, tratando do lazer como conteúdo, assim como qualquer outro pertencente a esta área, poderia fazer para auxiliar na educação e no desenvolvimento de estudantes adolescentes?

O estudo conclui propondo a construção de um projeto, baseado numa política sociocultural, de lazer para ser implementado na comunidade Paraense. Para além, deste trabalho local na comunidade, seria de extremo valor a comunicação deste projeto com as escolas locais, e com a EF escolar, no trabalho e desenvolvimento do mesmo com a população local, abarcando, promovendo e ampliando o diálogo dentro e fora dos muros da escola.

O texto de Romera (2009) é um ensaio acerca da juventude e suas interfaces com o lazer, com a mídia e com as drogas. As discussões são apresentadas a partir de abordagem sociológica, desenvolvidas à luz da teoria do processo civilizador (ELIAS; DUNNING, 1992), cujo ponto principal consiste na existência de um processo “cego”, não planejado, com mudanças muitas vezes imprevisíveis que ocorrem a médio e longo prazo, influenciando no comportamento dos indivíduos e da sociedade. E essas alterações, influenciadas por fatos passados e por comportamentos presentes, é uma das explicações para o surgimento da juventude como fruto da sociedade moderna e que passa a existir a partir da transição para a sociedade industrial, na qual se percebe a separação entre o mundo do trabalho e a família. Pois, até então os tempos, livres ou não, eram partilhadas com a família e com a industrialização tem se a cisão neste convívio entre crianças e adultos em tempo integral. Como fruto desse processo tem se também a criação de hábitos e costumes relativos às faixas etárias.

São discutidas as interferências exercidas pela mídia nas abordagens sobre juventude, drogas lícitas e ilícitas e o uso do lazer como elemento de convencimento para o consumo. No que diz respeito à juventude esta relação está na abordagem do consumo imediato: informação, hábitos, comportamentos, entre outros, pois é do jovem a necessidade do agora, do atual e ainda, lado a lado com esta abordagem a simbologia do jovem belo, alegre, despreocupado, esportista e saudável. No entanto, existe também uma mídia alarmista e exploradora - que busca por audiência e que trata o adolescente e o jovem como um ser irresponsável, disseminando uma imagem negativa destes sujeitos. E neste contexto, a mídia foca a sua atenção para o trato dos jovens com as drogas ilícitas, dando um enfoque maior, como se estas fossem as de maior uso entre a população, e gerando uma permissividade ao uso de álcool e tabaco. A título de exemplo o ensaio de Romera (2009) cita dados de um outro estudo (GALDUROZ *et al.*, 2005) sobre o uso (experimentação ou único uso) de drogas por estudantes dos ensinos médio e fundamental: álcool 65,2%, maconha 5,9%, cocaína 2,0% e crack 0,7%. Sobre o uso frequente (seis ou mais vezes nos últimos 30 dias): álcool 11,7%, maconha 0,7%, cocaína 0,2% e crack 0,1%. Estes dados sinalizam que o uso de drogas por sujeitos nestes níveis de ensino está mais vinculado às drogas lícitas do que às ilícitas.

Fato é que esta experimentação ou uso se faz também em situações e contextos de lazer, como finais de semana, festas com amigos e com familiares, bares e boates etc. E é neste ponto que a mídia foca o seu trabalho na veiculação de suas campanhas com o intuito de transmitir ao jovem, em especial, a imagem de festas, alegria, bebidas e pessoas atraentes (MARTINS, 2006). Dessa forma o consumo de bebidas alcoólicas é associado a situações de prazer e divertimento condicionadas à mesa do bar, com amigos, e no final de semana. O uso de drogas, sejam lícitas ou ilícitas, está associado à busca pelo prazer, e entre os principais contextos de uso destacam-se os momentos de lazer, devido à sua vinculação com prazer e liberdade, tornando a ocasião preferida para a experimentação e o uso destas substâncias.

Diante do aumento do número de usuários de drogas, apontado em diferentes estudos, o ensaio de Romera (2009) “alerta para a necessidade de um olhar multidisciplinar tanto para a juventude quanto para as constantes transformações imprimidas à sociedade” (p.1), visando repensar estes momentos, numa visão global: antes, durante e depois do uso de drogas, lícitas ou ilícitas. A leitura do trabalho de Romera (2009) faz refletir acerca do lazer do jovem fora das mesas de bar. Pensa-se sobre o abuso de bebida alcoólica na juventude, por exemplo, como fator de risco à saúde. Pensa-se, também, sobre a importância da formação

crítica para o lazer diante de fatores de risco como o citado, em especial, de uma conscientização acerca de si (autoconhecimento sobre o lazer em sua vida) e do mundo (contextos culturais que envolve o jovem). A família e a escola como um todo, em destaque a EFE, tem um papel fundamental nessa formação e conscientização, ou seja, nessa educação para o lazer.

Discutir estratégias para prevenção da obesidade em crianças e adolescentes foi o proposto por Sichieri e Souza (2008). Este estudo realizou uma metanálise de 24 publicações que tinham como foco estratégias de prevenção da obesidade em crianças e adolescentes em idade escolar. Após serem analisados estes foram alocados em 9 categorias, dentre as quais ressaltamos para esta pesquisa: a) intervenções centradas na família, b) atividade física, c) alimentação e dieta, d) televisão e computador.

Mesmo que o trabalho de Sichieri e Souza (2008) tenha como foco principal a alimentação saudável e a obesidade, podem ser feitas algumas associações com as temáticas centrais da presente pesquisa. Quanto à alimentação, eles apresentam uma preocupação com a formação de hábitos alimentares saudáveis e com o consumo desenfreado de *fast food*. Os autores citam a escola como contexto possível para a discussão sobre alimentação saudável e obesidade, mas acreditam que isso é melhor conduzido por profissionais de fora do contexto escolar, mediante programas e projetos de extensão. O argumento dos autores é de que estas pessoas tem mais tempo para dedicar às orientações às crianças e adolescentes da escola, do que os próprios professores. No entanto, acredita-se que o professor de EF tem condições de tratar das questões de alimentação saudável e obesidade com seus alunos, bem como é possível orientar esse professor a estabelecer pontes entre saúde e lazer, tratando, com seus alunos, da alimentação e do movimento nos espaços e momentos de lazer fora da escola, entre criança/adolescente e sua família, seus amigos, etc.

O estudo de Sichieri e Souza (2008) faz também uma alusão ao fato de o adolescente ter que pertencer a um grupo e a influência deste nas suas escolhas alimentares. Pensando nas intervenções centradas na família, o estudo traz o fato de a família ser o primeiro e principal exemplo para crianças e adolescentes. No entanto, em nenhum momento os autores consideram a possibilidade da aproximação entre escola e família como um fator positivo e de proteção à saúde do adolescente, tanto na interface saúde-lazer, como na construção de uma identidade adolescente saudável para todos os aspectos da vida.

A atividade física é tratada em segundo plano no estudo de Sichieri e Souza (2008) e é apresentada como uma das formas de controle do peso corporal. A escola, em especial a EFE, deve ser vista como um local de potencial instrumentação e ensino-aprendizagem de atividades físicas de lazer para a ocupação do “tempo sedentário”, conforme expressão exposta no próprio estudo (p.212). Muito comum em vários estudos acerca dos hábitos de lazer dos adolescentes o uso da televisão e do computador tem sido relatado por estes sujeitos como forma de ocupação do tempo disponível. E como ressaltado, por todos estes estudos há de se refletir com estes sujeitos acerca do tempo gasto com estas atividades, assim como o ensino e oferta a estes sujeitos de práticas de lazer, que não sejam compreendidas pelo sedentarismo. Tais discussões, ensino e oferta podem ser feitas no ambiente escolar, sem necessariamente ser abarcada pela disciplina EF. E, pensando acerca de programas a serem desenvolvidos com os sujeitos da pesquisa, a partir da aplicação e desenvolvimento de um programa composto por diferentes atividades de lazer tem se a possibilidade de ganhos não somente acerca de controle de peso e alimentação, mas também o desenvolvimento de hábitos saudáveis relacionados à atividade física e a vivência das diferentes formas de lazer, sejam práticos ou contemplativos, mas ambos reflexivos acerca de suas ofertas e consumo.

Todos estes estudos recém relatados e provenientes da produção científica publicada nacionalmente tiveram como sujeitos os adolescentes e, mesmo tendo o lazer como tema central, variados foram os focos destes trabalhos, trazendo resultados relevantes para o meio científico e que muito tem a contribuir para a discussão acerca desta fase da vida e das escolhas quanto aos hábitos e práticas de lazer. No entanto, nenhum destes trabalhos abarcou a escola, a educação física e relacionou este local e esta disciplina com o lazer com o intuito de discutir e refletir esta possível relação como local de formação de hábitos saudáveis de lazer. Para um breve entendimento sobre a educação física e o lazer, a seguir serão feitos alguns apontamentos acerca destes temas com o intuito de se (re)pensar o lazer enquanto prática e conteúdo presente na escola e, em especial, na educação física escolar.

1.6.5 Educação Física Escolar e Lazer

O estudo das questões que envolvem as atividades físico-esportivas, em particular, e de lazer, de modo geral, ainda mais quando aquelas são consideradas como conteúdos culturais do lazer, apesar dos avanços verificados nos últimos anos, encontra ainda hoje uma série de barreiras nos meios acadêmicos. Isso se visualiza até mesmo em algumas faculdades de EF, por mais que elas venham ganhando importância na nossa sociedade. Os dois termos são carregados de preconceitos, e a alegação mais frequente para a reserva no seu tratamento diz respeito a um pretensível caráter supérfluo dessas atividades, tendo em vista a situação socioeconômica brasileira, assim como o sistema econômico vigente, que objetiva a preparação dos sujeitos para o mercado de trabalho e a obtenção de lucros. E ainda, a utilização do lazer e das atividades físico-esportivas, como instrumento ideológico, contribuindo para o mascaramento das condições de dominação social, como, por exemplo, na oferta de locais e atividades como forma de mera ocupação de tempo e espaço, não permitindo discussões e reflexões acerca das reais necessidades e desejos da sociedade.

As atividades físico-esportivas não ocorrem de maneira exclusiva no campo do lazer, mas considerando o estilo de vida capitalista, no qual a criança, que tem como referência na sua formação como cidadão os pais que sempre saem de casa pra trabalhar; o adolescente, que vai se desenvolvendo num contexto onde a preparação para o trabalho é o grande foco; o adulto, que levanta cedo, vai trabalhar, volta pra casa, dorme para repor suas energias e ir trabalhar no outro dia; e o idoso, que passou a vida inteira trabalhando e deseja, nesta fase da vida, uma aposentadoria digna para descansar, após tantos anos de trabalho, esse campo não pode ser deixado de lado nos estudos da EF. Deste modo, é preciso enfatizar e considerar a importância das relações entre lazer e EF, assim como entender que tais relações constituem apenas um dos aspectos, no que diz respeito a estes temas (MARCELLINO, 2006).

A presente pesquisa focaliza a área da EF escolar, definindo-a como “prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (Soares *et al.*, 1992, p. 33). Nesse sentido, além de tratar do ensino-aprendizagem dos conteúdos da cultura corporal, a EF escolar também tem

como objetivo fazer com que os alunos compreendam tais conteúdos a partir de discussões e reflexões filosóficas, científicas, políticas e culturais nas quais estes conteúdos podem estar envolvidos e, concomitantemente, ser desenvolvidos.

Pensando na possibilidade pedagógica do lazer, Requixa, em 1980, já analisava e percebia no lazer uma função educativa. Mais tarde, Marcellino (2006) elucidava a ligação da EF com este duplo aspecto educativo do lazer: o educar para e pelo lazer. Nesta perspectiva o lazer pode ser entendido como:

- 1) objeto, na educação para o lazer, com o intuito de chamar a atenção para a importância do lazer na nossa sociedade, tendo em vista a sua pouca ressonância social, e dando iniciação ao conteúdo cultural específico (físico-esportivo), mostrando a relação com os demais;
- 2) veículo, na educação pelo lazer, trabalhando os conteúdos vivenciados pelo lazer, a partir deles, buscando a superação do conformismo, pela crítica e pela criatividade;
- 3) conteúdo e forma, no desenvolvimento das aulas, buscando incorporar o máximo o componente lúdico da cultura (MARCELLINO, 2006, p. 48-49).

Dentro do ambiente escolar as possibilidades de interação do lazer com a educação são variadas. Tratar um conteúdo na EF através de atividades lúdicas que tragam o conhecimento de uma forma mais leve é uma boa ferramenta para o desenvolvimento de um conteúdo da grade curricular. A possibilidade de reflexão e crítica acerca da realidade pode ser facilmente trabalhada a partir de uma visita a um museu, de uma ida ao cinema, ou pela simples e não menos importante, caminhada numa praça do bairro. Momentos como estes são capazes de quebrar a rotina escolar e trazer à tona a realidade local para a reflexão individual e o diálogo intersujeitos o mais próximo da realidade.

Ao lado do alargamento da compreensão do lazer pela EF escolar, em conteúdos (artísticos, físico-esportivos, sociais, manuais, intelectuais e turísticos), gêneros (praticar, assistir, conhecer) e níveis (elementar, caracterizado pelo conformismo, médio, caracterizado pela criticidade, e superior, caracterizado pela criatividade) de atividade dessa expressão humana (MARCELLINO *et al.*, 2001; MARCELLINO, 2006), é preciso que se destaque, com a necessária ênfase, o papel da EF escolar em conjunto com as demais disciplinas curriculares na escola. Cabe lembrar que as relações lazer-escola-processo educativo caracterizam-se pela interdependência entre cada um desses elementos, considerando-os como pares, ou de forma encadeada (MARCELLINO, 2004). Nesse sentido, merecem destaque seis

itens a serem considerados na relação lazer e EF, do ponto de vista da educação, a partir da EF escolar:

- 1 – contribuição para a demonstração da importância do lazer, na nossa sociedade, como forma de expressão humana;
- 2 – iniciação aos conteúdos culturais físico-esportivos;
- 3 – contribuição para que o aluno perceba a inter-relação entre os conteúdos físico-esportivos e os demais conteúdos culturais;
- 4 – desenvolvimento desses conteúdos físico-esportivos não apenas como “prática” mas como conhecimento e apuração do gosto, contribuindo para a formação não só de praticantes, mas de espectadores ativos;
- 5 – partir do “nível” em que o aluno se encontra, respeitando sua cultura local, procurando promover esse “nível” de conformista para crítico e criativo;
- 6 – trabalhar na metodologia de ensino, enquanto forma, incorporando o máximo possível, o elemento lúdico da cultura como componente do processo educacional (MARCELLINO *et al.*, 2001, p. 8).

Para quem usufrui as atividades físico-esportivas, a maioria delas ocorre em uma atitude de livre adesão, e em espaço/tempo disponíveis da esfera das obrigações, o que as caracteriza, por vezes, como manifestações de lazer (MARCELLINO, 2006b). No entanto, esta afirmação não condiz e nem deve ser aplicada à realidade escolar, pois mesmo que seja vista como um momento despretensioso, a aula de EF acontece num tempo/espaço regulamentado e com objetivos pré-definidos por quem orienta este momento. Além disso, o jogo e o repertório do que se convencionou chamar de recreação, uma das possibilidades de atividades que ocorrem o lazer, são conteúdos históricos da EF, o que aliado a uma vinculação também histórica do profissional da área com o mercado do trabalho do lazer, provocou uma identificação forte entre os dois campos de atuação (WERNECK, 2003).

Embora somente em 1962, por meio do parecer no. 298⁵, a recreação tenha sido incluída formalmente do profissional da área, a grande vinculação entre educação física e recreação/lazer é vista no Brasil, no caminho histórico da ação profissional nessa área, desde os anos 30 (PINTO, 2001). As primeiras pesquisas na área começam a ser produzidas de modo mais efetivo, no âmbito da educação física, somente a partir da década de 1980.

⁵ O parecer n. 298, que foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação (CFE) em 17 de novembro de 1962, estabeleceu distintamente o currículo com um núcleo obrigatório de matérias para os cursos de formação em nível superior do professor de educação física e do técnico desportivo. Mais informações em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/viewFile/231/233>.

Portanto, há uma diferença de muitos anos entre a prática profissional, ensino e pesquisa, que se reflete ainda hoje na área (MARCELLINO, 1995).

A relação lazer e EFE não se dá considerando seu profissional como mercador, não vendo o lazer como mais uma disponibilidade no mercado de consumo, mas sim, vendo esse profissional como educador e o lazer como um direito a ser assegurado a todos os cidadãos, pelo seu duplo aspecto educativo, contribuindo para o descanso, o divertimento, e o desenvolvimento pessoal e social, inclusive como fator de inclusão e de cidadania (MARCELLINO, 2006). Desta forma conclui se que estes são partes de um todo mais amplo.

2 MÉTODO

Esta pesquisa possui natureza predominantemente qualitativa, pois abarca fenômenos sociais e prevê a análise hermenêutica (análise interpretativa das declarações verbais e não verbais) dos dados coletados a partir desses fenômenos (LAVILLE; DIONNE, 1999; APPOLINARIO, 2004). Portanto é pertinente à pesquisa que busca estabelecer relações entre as práticas de lazer vivenciadas pelos adolescentes durante o tempo liberado da escola e as suas concepções de lazer e de EF (MARTINS, 2004).

A presente pesquisa analisou os depoimentos de um grupo de adolescentes através de entrevistas semiestruturadas e da condução de um grupo focal (GF). A escolha por mais de um procedimento de coleta de dados para esta pesquisa teve o intuito de averiguar as percepções individuais, nas entrevistas, e coletivas, no GF. De acordo com Barbour (2009) é possível esclarecer as diferenças em foco no presente estudo, aproveitando o potencial comparativo dos dados gerados, muito além de somente corroborar os achados nas diferentes formas de coletas.

As entrevistas semiestruturadas permitem a análise de eventos, experiências e relatos. O GF possibilita esta mesma análise, mas a partir de um contexto interacional, do qual os sujeitos fazem parte, abordando problemas específicos através das participações destes em situações de grupo (BARBOUR, 2009). O GF tem a sua relevância para este estudo levando-se em conta que os sujeitos da pesquisa são adolescentes, que possuem forte vínculo com seus pares e apresentam opiniões e comportamentos fortalecidos e catalisados no contato com outros sujeitos da mesma faixa etária (BELSKY, 2010). Nesse sentido, esta pesquisa procurou contribuir para ampliar o conhecimento científico acerca da relação do adolescente com o lazer, principalmente no sentido de dar voz e ouvir o que estes sujeitos, individualmente (na entrevista) e em grupo (no GF), tem a dizer sobre lazer e EF. Dessa forma, ambos os procedimentos se complementam para a compreensão desta relação.

É, ainda, uma pesquisa descritiva e exploratória, pois almeja ampliar a compreensão sobre três aspectos importantes da vida do adolescente:

- a) a aula de EF, como momento e disciplina para a instrumentalização do sujeito às práticas e hábitos saudáveis de vida;

- b) o lazer, como momento de (trans)formação, desenvolvimento, aprendizagem e vivência da cultura; e
- c) as diferentes buscas e escolhas de adolescentes por práticas de lazer.

2.1 Participantes e contexto social

Participaram desta pesquisa 18 adolescentes que cursavam, no ano de 2012, a 2ª. série do EM de uma escola pública estadual na cidade de Ribeirão das Neves, Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). O critério utilizado para a seleção da escola foi o de conveniência (APPOLINÁRIO, 2004). É assim caracterizada por fazer parte do grupo de escolar onde o pesquisador detectou a prerrogativa motivadora desta pesquisa e, também, por estar situada em uma região de fácil acesso na cidade de Ribeirão das Neves, próxima à divida com Belo Horizonte (zona norte de BH), com tráfego fluido e ruas pavimentadas.

Sobre a cidade de Ribeirão das Neves, o trabalho de Andrade e Mendonça (2010) a comparou com a de Nova Lima a fim de estudar a segregação socioespacial presente na RMBH. Ribeirão das Neves se caracteriza por uma forte homogeneidade social e, de acordo com os autores, é o “território da pobreza” (ANDRADE; MENDONÇA, 2010, p. 170), estigmatizado por todos que ali residem, primeiro por ser a “cidade-presídio” (p. 175) da RMBH e, segundo, por suas altas cifras de criminalidade violenta. A este respeito, Elias e Scotson (2000, p. 30) acreditam que “dê-se a um grupo uma reputação ruim e é provável que ele corresponda a essa expectativa”. Em outras palavras, se um grupo social é deixado à margem da sociedade e assim tratado, ele pode assumir a posição de rejeitado, agir como tal, adotar uma autoimagem coletiva negativa e, portanto, tornar-se vulnerável a déficits intelectuais, comportamentais e socioafetivos (AREIAS *et al.*, 2012; VEIGA, 2011). O autor da presente pesquisa corrobora esse raciocínio, posto que trabalhou quase nove anos nesta região e percebeu esses estigmas na comunidade escolar e na população do bairro (incluídas as famílias dos alunos). Parece faltar nestes sujeitos a crença de que esta situação pode ser mudada e de que a pobreza não precisa se perpetuar.

A tese de Kaztman e Filgueira (2006, p.15) *apud* Andrade e Mendonça (2010) é de que a homogeneidade das regiões pobres, como é o caso de Ribeirão das Neves, contribui

para enfraquecer a capacidade de formação de capital social e, conseqüentemente, o desenvolvimento individual e coletivo:

Para os pobres urbanos espacialmente segregados e com laços trabalhistas frágeis parecem confluir pelo menos dois processos que reduzem as suas chances de acumular capital social. Por um lado, seu isolamento em relação a outros estratos da sociedade. Por outro, as dificuldades para constituir instituições e redes sociais locais que deem suporte a esse capital.

Esse isolamento tende a diminuir a convivência próxima e diária com pessoas em condições melhores de vida, seja profissional, educacional ou culturalmente. Não são geradas condições nem meios para vencer as dificuldades do contexto, nem indicações para trabalho, continuidade dos estudos, etc. É neste ponto que a instituição escolar, a educação como um todo, e o lazer, em específico, tem a sua importância na medida em que podem abrir portas e novas oportunidades de vida, transformando o sujeito em um ser crítico e reflexivo acerca da sua realidade social e de todo contexto que o cerca. Isso pode ocorrer a partir da quebra deste isolamento social com a criação e o desenvolvimento de novas e saudáveis relações de trabalho, estudantis, socioculturais, etc., enfim, com momentos e oportunidades que sejam propícias ao desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos (MARCELINO, 2010).

A escolha por alunos especificamente da 2^o série é explicada por dois motivos:

- primeiramente não se optou pelos alunos da 1^o série, pois, com a mudança de nível de ensino (fundamental para o médio), e às vezes o turno de aula (o que é muito comum nesta região – da tarde para manhã), tem-se um estranhamento inicial que pode acarretar respostas não condizentes com a realidade;
- e em segundo lugar, não se optou pelos alunos da 3^o série, por estarem na série final deste nível de ensino e, conseqüentemente, se preocupando com o término do mesmo para dar continuidade aos estudos, através dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) buscando o ensino superior, assim como o ingresso no mercado de trabalho (MITRULLIS, 2002; CASTRO, 2008; SILVA e MACIEL, 2009).

A quantidade de alunos do sexo masculino foi a mesma do sexo feminino para garantir um equilíbrio na quantidade de depoimentos entre os gêneros na coleta de dados (delineamento intersujeitos, SPATA, 2005). Este equilíbrio se manteve durante a etapa das entrevistas com 18 adolescentes, mas na etapa do GF não foi possível. Mesmo tendo como intuito convidar 10 sujeitos (5 homens e 5 mulheres) o GF foi realizado com um homem a menos do total previamente pretendido, pois um aluno se desligou da escola.

A amostra precisou atender aos seguintes critérios de inclusão:

- ser aluno(a) da escola há pelo menos um ano, pois desta forma ele(a) já teria uma noção da dinâmica escolar desta instituição especificamente;
- ser morador(a) de Ribeirão das Neves há pelo menos um ano, pois dessa maneira o(a) adolescente já teria uma ideia da dinâmica sociocultural da região onde mora;
- ter no máximo 18 anos de idade, seguindo o limite proposto pelo ECA na sua definição de adolescente;
- ser aluno regularmente matriculado no 2º ano do EM da escola pesquisada.

A média de idade dos sujeitos foi de 16,5 anos, com idades entre 16 anos e 2 meses e 18 anos e 2 meses. Um dos entrevistados é pai, mas não mora com a namorada e a filha; uma aluna mora com o noivo. Dos 18 entrevistados sete trabalham, cinco fazem cursos e seis se ocupam exclusivamente das atividades escolares. Dos cursistas, três participam de um programa do governo do Estado de Minas Gerais chamado *Valores de Minas*⁶, que tem por objetivo possibilitar aos estudantes de escolas públicas estaduais formação cidadã e crescimento pessoal, para que possam, por si mesmos, descobrir seus caminhos, sejam quais forem as suas habilidades. No *Valores de Minas* são realizadas as oficinas de arte – teatro, circo, música, dança e artes plásticas. O objetivo não é formar artistas.

⁶ Mais informações em < <http://www.valoresdeminas.servas.org.br/o-programa.php> >.

2.2 Instrumentos e materiais

O uso da entrevista de tipo semiestruturado se justifica por permitir um roteiro de questões abertas com ordem pré-determinada, na qual o entrevistador tem liberdade para acrescentar perguntas de esclarecimento no momento de realização. Dessa maneira, entrevistador e entrevistado se aproximam, o que permite uma exploração maior das informações (LAVILLE; DIONNE, 1999).

O roteiro de questões para as entrevistas individuais foi elaborado a partir dos trabalhos relatados na introdução da presente pesquisa sobre adolescência, lazer e educação física, e com base na experiência prático-profissional do pesquisador como educador físico escolar. Assim, buscou-se conectar e estabelecer relações colaborativas entre ciência e profissão. Em suma, procurou-se conhecer o entendimento dos adolescentes acerca dos temas centrais deste estudo (EF e lazer), suas práticas de lazer dentro e fora da escola e suas possibilidades e limites na relação com o ambiente escolar.

O roteiro consta no APÊNDICE A. As questões 5, 6 e 7 são as questões centrais deste trabalho, e versam sobre a percepção destes sujeitos acerca do Lazer, o conceito de EF e suas experiências com a disciplina, e a relação entre Lazer e EF. A última questão, número 17, objetivou deixar o aluno à vontade para dizer o que este quisesse.

Uma entrevista individual com dois adolescentes voluntários (um rapaz e uma moça) não vinculados à escola do estudo foi realizada com a intenção de testar a compreensão do vocabulário do roteiro, o tempo gasto para a realização da entrevista e alguma reformulação na escrita e organização sequencial das perguntas. Com base nessas duas entrevistas-teste foi percebido a necessidade da reformulação de algumas perguntas.

O GF teve como objeto de discussão a relação central do estudo: lazer e educação física, tendo como perguntas direcionadoras (APÊNDICE B): 1) Por favor, diga o seu nome completo, idade e se gosta ou não da aula de EF; 2) Para vocês, como seria uma boa aula de EF?; e 3) Existe alguma relação entre lazer e EF?. Estas questões foram elaboradas com base nas entrevistas individuais, na prática profissional e científica dos pesquisadores envolvidos e na literatura. Como ressaltado por Barbour (2009), o roteiro de perguntas semiestruturado é flexível e, sendo assim, o pesquisador deve-se ater a pontos potencialmente relevantes para, se for necessário, alterar a ordem de apresentação das perguntas e/ou gerar novas para o trabalho

em desenvolvimento. Nesse sentido, outras questões surgiram durante a realização do GF e foram feitas aos estudantes com o intuito de esclarecer alguns pontos: 4) Para vocês, o que é lazer?; 5) A aula de EF que vocês tem na escola é lazer para vocês?; e 6) A EF, poderia, ou não, ou deveria, ou não, ser um momento de lazer?.

A primeira pergunta do roteiro para o GF teve dois objetivos:

- a) identificar os sujeitos; e
- b) gerar um bom material em áudio no início deste processo de coleta de dados para facilitar a identificação na transcrição que seria realizada posteriormente.

No entanto, ao responderem se gostavam da aula de EF, apontamentos complementares acerca da EF foram feitos gerando dados que também serão apresentados e discutidos.

A quinta e a sexta perguntas do GF surgiram a partir de uma observação de um aluno. Como ressalta Barbour (2009), a interação gerada no GF pode trazer novas informações e novos pontos de vista a serem discutidos, mesmo que estes já houvessem sido abordadas na entrevista individual.

Volpato (2013) marca que o estudo-piloto é necessário nas situações em que o pesquisador não dispõe de muita experiência e/ou contato com as técnicas e processo abordados na pesquisa. O estudo piloto é um ensaio prévio para o pesquisador ver as respostas reais e a partir destas decidir se serão necessárias alterações ou adaptações nos procedimentos de coleta de dados.

Um estudo-piloto com oito adolescentes foi realizado com a intenção de testar a atuação como moderador de um GF e também analisar o tempo gasto para sua realização, tendo em vista a capacidade de concentração dos adolescentes e do pesquisador nos temas a serem discutidos. Este grupo-teste foi composto pelos alunos que participaram das entrevistas e que não foram selecionados para o GF desta pesquisa. Esta testagem foi importante não somente em termos organizacionais desta técnica de levantamento de dados, mas também por trazer uma nova informação acerca do comportamento dos alunos nas aulas de EF e nos momentos de lazer, dentro e fora da escola, e que foi inserida no GF base dentro da pergunta número dois.

Os seguintes materiais foram utilizados para a coleta de dados: gravador de áudio digital, folhas de papel e caneta para anotações durante as entrevistas e o GF. Esse material

facilitou a gravação e o registro da fala dos escolares que, posteriormente, foram transcritas para a análise de conteúdo adotada para esta pesquisa.

2.3 Procedimentos

2.3.1 Preparação para a coleta de dados

Foi feito contato com a direção da escola e explicados aos diretores e às pedagogas todos os procedimentos da pesquisa. Aos responsáveis pela escola foi entregue o Termo de Anuência Institucional (TAI) (APÊNDICE D), o qual pesquisador e o responsável pela direção leram juntos com o objetivo de esclarecer todas as dúvidas acerca da pesquisa desenvolvida. Somente após o esclarecimento destas, da autorização da direção da escola para a participação voluntária da mesma e da assinatura do TAI a pesquisa seguiu com seus procedimentos.

Foi solicitado o acesso às dependências da escola para uma familiarização com o local através três visitas prévias ao início da coleta de dados. Assim, o pesquisador acompanhou o cotidiano da escola, mais precisamente as turmas do 2º. ano do EM. Na primeira visita, com auxílio da pedagoga da escola, foi definido o local para a realização das entrevistas e do GF: a biblioteca da escola – local mais apropriado por ser confortável, estar livre de ruídos e que garantia privacidade dos adolescentes. Este processo continuou na segunda visita e no terceiro dia acompanhando o professor de EF responsável pelas aulas do 2º ano do EM.

De posse das quatro listas de nomes dos alunos da 2ª. série do EM e suas datas de nascimento fornecidas pela pedagoga da escola, foi realizado um sorteio seguindo o número que cada nome já possuía nas listas. Inicialmente, foi definido que seriam sorteados três alunos por turma, buscando o equilíbrio entre os gêneros e com no mínimo uma mulher e um homem de cada turma, não podendo uma mesma turma ter como entrevistados somente homens ou mulheres. Dos sorteados, foram mantidos os primeiros seis nomes de alunos do sexo masculino e os primeiros seis nomes de sexo feminino, que atendessem aos critérios de

inclusão e exclusão da pesquisa. Os alunos sorteados eram convidados em sala de aula na companhia da pedagoga e, no caso de sorteados faltantes, de não cumprimento dos critérios de inclusão e exclusão de amostra, ou de desinteresse em participar da pesquisa, passava-se ao próximo aluno na sequência de nomes na lista.

Após a identificação dos alunos que atendiam os critérios de inclusão e de exclusão e alcançar o total de 12 sujeitos, houve contato formal com os mesmos para as devidas explicações sobre a pesquisa, sobre a realização da entrevista e do GF e subsequente convite para a participação neste estudo, deixando claro para estes alunos que nem todos os participantes da entrevista seriam selecionados para o GF e que esta seleção ocorreria após o término das entrevistas. O aluno que demonstrou interesse em participar da pesquisa recebeu dois Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), um para o adolescente assinar (APÊNDICE E) e outro que deveria ser assinado pelo seu responsável (APÊNDICE F). Somente foi permitida a participação aos adolescentes que trouxeram os dois TCLE devidamente assinados, cada um em duas vias de igual teor (uma para o pesquisador e outra para o participante e seu responsável). Cada TCLE possuía informações sobre os objetivos da pesquisa, procedimentos, riscos, benefícios e meios de contato com os pesquisadores responsáveis pela pesquisa.

Nessa etapa da coleta de dados foram encontradas dificuldades relacionadas à responsabilidade e ao comprometimento dos adolescentes com a pesquisa. No primeiro contato todos os sorteados aceitaram participar; no entanto, no dia seguinte, no qual iniciariam as entrevistas muitos desistiram de participar, o que modificou o cronograma da coleta de dados com um novo sorteio para compor a quantidade estabelecida de 12 entrevistados. Por dias seguidos alguns alunos manifestaram ter esquecido ou perdido o TCLE, ou mesmo o traziam, mas sem as assinaturas. Novas cópias do TCLE foram feitas e entregues. Isso prolongou o período de realização das entrevistas em 10 dias além do que havia sido estimado.

Outra dificuldade encontrada foi quando se buscava o aluno durante a aula de EF para fazer a entrevista. Alguns alunos desistiam de participar por não quererem sair desta aula ou pediam para adiar a entrevista. Outro horário e/ou outro dia era, então, marcado, e o pesquisador ia a outra turma para buscar outro aluno sorteado. Após a terceira desistência ou remarcação, percebeu-se que não era adequado chama-los para a entrevista quando se

encontravam na aula de EF. Era clara a preferência dos alunos em ir para a quadra no lugar de conversar com o pesquisador.

2.3.2 Coleta de dados mediante entrevistas individuais

O emprego de entrevistas foi importante neste estudo, posto que a fala é material fundamental da pesquisa qualitativa, pois engendra símbolos, normas, sistemas de valores, significados compartilhados por uma coletividade e representações de grupos de acordo com determinadas condições histórico-culturais, socioeconômicas (MINAYO; SANCHES, 1993; ZAGO, 2003). A quantidade inicial entrevistados era 12, no entanto chegou-se a um total de 18. Esta quantidade aumentou e se findou a partir do momento em que as respostas começaram a se tornar repetitivas e a não acrescentar dados novos para a pesquisa. Como dito por Bogdan (1984, p. 67)

Há sempre mais uma pessoa para entrevista, um final mais solto para amarrar, mais uma área para investigar. No entanto, a maioria dos pesquisadores chega a uma fase em que longas horas passadas no campo não são garantia de rendimento e os retornos tornam-se decrescentes.

Nesse sentido, a quantidade final de entrevistados foi determinada pela saturação teórica (GLASSER; STRAUSS, 1967), segundo a qual a quantidade de sujeitos é suficiente a partir do momento em que as respostas começam a se repetir e não são obtidos novos dados. Concordando com Bogdan (1984, p. 66), “é difícil definir os limites de um estudo. Há sempre mais pessoas e lugares para estudar”. Esse mesmo critério de saturação nas respostas foi utilizado no GF.

Nem todos os alunos que participaram da entrevista participariam do GF. Isso foi informado a eles no momento de explicação e esclarecimento acerca da pesquisa e no texto do TCLE. Assim, a não participação no GF poderia ser tanto em virtude da garantia da liberdade dos participantes de desistir a qualquer momento da pesquisa, quanto pelo fato de que para a formação do GF seria feito um sorteio de entrevistados.

As entrevistas foram gravadas por gravador digital e posteriormente transcritas para análise (BARDIN, 2011). Zago (2003) destaca a importância de realizar a gravação do

material, visto que a partir dela o pesquisador pode melhor se organizar para a análise dos resultados por ter posse de um material mais completo que as anotações, com a possibilidade de reexaminá-lo quantas vezes forem necessárias. As 18 entrevistas geraram 12 horas e 42 minutos de gravação. A entrevista mais curta teve a duração de 11 minutos e a mais longa 3 horas e 55 minutos⁷. O GF também foi gravado em áudio.

Além da gravação em áudio, foram realizadas anotações das manifestações não verbais dos sujeitos que, de alguma forma, expressavam algum significado acerca do discutido. Tais anotações foram feitas num caderno de campo. Este instrumento é importante, pois permite que o pesquisador acrescente detalhes (traduzidos em informações textuais) que extrapolam a fala, como gestos, silêncios, expressões faciais, alterações da entonação de voz (BORDIEU, 1999). Essas anotações também foram realizadas durante o GF.

Cada entrevista iniciou com uma conversa informal no sentido de deixar o entrevistado(a) à vontade com a nova situação. Após este momento, eram apresentados novamente o tema e os objetivos da pesquisa, esclarecendo que não existiam respostas certas ou erradas para as perguntas, ou seja, o aluno solicitado a responder de acordo com a sua realidade e estimulado a dar a sua opinião, ressaltando sempre que o que mais importava neste momento era saber o que ele(a) pensava e tinha a dizer sobre os temas da pesquisa. O GF também foi iniciado dessa forma.

Algumas vezes um adolescente antecipava a resposta de uma pergunta. Esta pergunta era realizada somente se o entrevistador julgasse necessário.

O uso do gravador foi justificado pela facilidade em escutar a entrevista posteriormente. Foi explicado que as gravações ficariam arquivadas na sala da orientadora da pesquisa, que somente os pesquisadores teriam acesso a elas e que seriam descartadas dois anos após o término da pesquisa. Todos os alunos concordaram com a utilização do gravador, tanto nas entrevistas individuais como no GF. À medida que as entrevistas eram realizadas, elas eram também transcritas, mediante serviço terceirizado contratado com recurso da bolsa de mestrado do pesquisador. Isso também foi realizado para a transcrição do GF.

⁷ Esta entrevista teve duração total de 3h e 55 minutos, mas foi realizada em dois momentos diferentes em virtude da quantidade de contribuições trazidas pelo(a) estudante.

2.3.3 Coleta de dados mediante GF

O GF é uma técnica de levantamento de dados na qual um grupo de pessoas é estimulado e encorajado por um moderador a conversar, refletir e discutir sobre um ou alguns temas a partir da promoção de um processo interacional entre estes sujeitos. Esta técnica difere-se da entrevista de grupo, pois a entrevista tem como objetivo realizar uma questão (ou lista de questões) para cada integrante do grupo por vez, diferentemente do GF, que explora não as repostas individuais, mas os significados e processos grupais acerca do que é discutido (BARBOUR, 2009).

De acordo com Gatti (2005, p. 11)

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos, atitudes, constituindo uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham de um traço em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Portanto esta técnica de levantamento de dados se fez presente neste projeto, já que buscou a representação dos participantes acerca do lazer e da EF, assim como suas implicações e relações com o cotidiano dentro e fora da instituição escolar. Para complementar, Morgan (1988) *apud* Barbour (2009) refere que o GF é excelente para descobrir não somente o que as pessoas pensam, mas também como pensam, auxiliando no entendimento da formação de percepções a partir das interações grupais.

Sobre a composição da amostra para o GF, Gatti (2005) sugere que fique preferencialmente entre 6 e 12 pessoas, mas concorda com Gondim (2003) que o ideal é trabalhar com até 10 participantes, pois em grupos maiores a participação, a elaboração, a troca de ideias, o aprofundamento no tema e os registros ficam limitados. O mesmo argumento é compartilhado por Barbour (2009), que sugere como mínimo e “perfeitamente possível” (p. 89) o número de três participantes e oito como máximo, por ser este número “desafiador o bastante” (p. 88). Considerando os autores citados, optou-se pelo convite de dez adolescentes para o GF.

A seleção das pessoas para o GF foi regida por dois critérios importantes destacados por Barbour (2009): a homogeneidade e a heterogeneidade. O primeiro está relacionado ao fato dos participantes compartilharem de uma mesma característica, na presente pesquisa: alunos adolescentes de uma escola pública de Ribeirão das Neves. Dessa forma, potencialmente podem debater questões próprias do contexto sociocultural no qual estão inseridos, com similaridade de experiências. O segundo critério disserta sobre a variação nos perfis de participantes do GF, pensando em contextos de vida, gênero, raça etc., pois esta diversidade é potencialmente capaz de fornecer dados interessantes à pesquisa. O caráter heterogêneo ainda foi reafirmado a partir da variação dos alunos por turma de origem.

O GF foi realizado com 9 dos 10, adolescentes previamente convidados. O aluno que não compareceu foi porque não frequentou mais a escola, segundo informações dos colegas de classe, professores e da pedagoga da escola.

Em virtude da mudança do cronograma das entrevistas individuais, o GF foi realizado no período da manhã do dia 11/04/2013, durante um período de aula dos adolescentes. A escolha pela realização neste momento se deu por que alguns alunos possuem outras atividades no período pós-aula e seria um fator complicador deixar de comparecer a estas atividades para participar do GF. Foi acordado com a supervisão escolar e com os professores destes alunos que estes poderiam deixar a sala de aula sem prejuízo algum, já que eles poderiam, se fosse o caso, entregar as tarefas escolares em data posterior. Ademais, cabe justificar a escolha do mês de abril para a realização do GF, considerando que o mês de março é um período de adaptação de toda a comunidade escolar ao início do ano letivo.

Foi pedido e autorizado pela direção da escola e pela supervisão escolar a utilização da biblioteca para o GF. A bibliotecária auxiliou, evitando interrupções durante a coleta. Assim, obteve-se um ambiente propício que permitiu aos alunos se manifestarem de forma clara, direta e com a privacidade necessária. Foi feito um combinado claro com o grupo de alunos, no qual estes se dispuseram a manter sigilo acerca de tudo o que seria dito no GF, por questões éticas.

A realização do GF teve a presença de um segundo moderador, pois o estudo-piloto demonstrou essa necessidade. Ademais, é um procedimento recomendado na literatura (BARBOUR, 2009). O GF, apesar de ter como foco um tema central e por isso parecer ser uma técnica de coleta de dados mais fácil e simples, exige muita atenção e concentração a dados verbais e não verbais. O segundo moderador, um(a) psicólogo(a) voluntário(a) com

formação em nível de mestrado, interveio em alguns momentos, auxiliando na discussão e realizando anotações. Após o GF ele colaborou no esclarecimento dos apontamentos feitos.

No dia da coleta os moderadores (pesquisador e segundo moderador) chegaram na escola pouco depois da entrada dos alunos. O segundo moderador foi apresentado à supervisora e todos se dirigiram para a biblioteca para organizar o espaço. Onze cadeiras, 9 para os adolescentes e 2 para os moderadores, foram dispostas em volta de uma mesa redonda grande. Após a organização do espaço o pesquisador se dirigiu às turmas e os professores autorizaram a saída dos alunos previamente selecionados. Assim que os alunos saíam de sala eram orientados a ir ao banheiro, beber água, pois também eram lembrados de que não seria bom sair durante a realização do GF.

Chegando à biblioteca, os alunos sentaram livremente à mesa. Os moderadores sentaram um de cada lado da mesa. Foram feitas etiquetas de papel com os nomes de todos para facilitar a comunicação. Estas etiquetas ficaram dispostas sobre a mesa em frente a cada pessoa.

O GF teve início com um agradecimento inicial e a realização de um combinado com os alunos. Tal acordo focalizou quatro pontos:

- a) o sigilo das informações, ficando acordado que o que fosse falado/declarado naquele local teria que permanecer somente entre os presentes;
- b) paciência para se manifestar, esperando o colega terminar para iniciar a falar;
- c) respeito às opiniões dos colegas, já que nem sempre há consenso de ideias; e
- d) manifestação em todas as perguntas e discussões, mesmo que concorde com tudo o que os outros já tenham dito, para estimular a fala e a expressão de todos.

Após o combinado os alunos se apresentaram, dizendo o nome, idade e se gostavam ou não da aula de EF. Posteriormente deu-se início à execução das perguntas subsequentes do GF.

O GF com os nove adolescentes teve a duração de 2 horas e 4 minutos. Durante a realização do GF, anotações foram feitas pelo segundo moderados.

2.4 Análise dos dados

Dois avaliadores treinados – o pesquisador e o(a) psicólogo(a) voluntário(a) com treinamento em pesquisa – executaram a análise das respostas dos adolescentes às entrevistas e ao GF, consultando um terceiro avaliador (orientadora da pesquisa) para dirimir dúvidas. Foram construídas categorias de respostas com base em unidades temáticas semelhantes em sentido, baseadas nos princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

As transcrições das entrevistas e do GF foram conferidas pelo pesquisador com os arquivos das gravações. Nessa etapa também foram consultadas as anotações de expressões, gestos e ênfases não verbais que ajudaram no entendimento de algumas respostas. Foi possível, portanto, e seguindo recomendações da literatura, corrigir falhas na transcrição e relembrar fatos e atitudes marcantes durante a coleta de dados que não puderam ser transcritos por serem não verbais (BARBOUR, 2009).

As transcrições das entrevistas e do GF foram analisadas conforme as etapas de análise propostas por Bardin (2011): pré-análise (organização dos dados); exploração do material; e tratamento dos resultados através de dedução e interpretação. Na pré-análise, uma leitura de familiarização das transcrições foi realizada pelos avaliadores de forma isolada, na qual cada um marcou pontos de destaque. Esta primeira leitura foi a base para a exploração do material, que consistiu em codificar, decompor e enumerar os dados. As respostas foram agrupadas segundo seus pontos de aproximação, como uma preparação para o próximo passo. Na fase de tratamento dos resultados os avaliadores, agora em conjunto, reuniram os conteúdos afins para cada resposta dada às questões e formaram agrupamentos temáticos, também chamados de categorias empiricamente construídas, o que significa dizer que elas foram elaboradas a partir das respostas dos participantes.

Inicialmente foi convencionado que cada categoria deveria ter, no mínimo, três respostas de participantes. No entanto, algumas categorias foram criadas com duas respostas pela relevância do dado.

Foram calculadas as frequências de respostas por categoria a fim de que contribuíssem para a visualização de um panorama quantitativo dos conteúdos analisados. Por fim, as categorias e algumas respostas isoladas com conteúdo relevante ao estudo foram

interpretadas qualitativamente com base na fundamentação teórico-conceitual que ampara a presente pesquisa.

2.5 Procedimentos éticos da pesquisa

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP-UFMG), sob o protocolo CAAE 0548012.6.0000.5149 (APÊNDICE C). A fim de assegurar a privacidade dos participantes, os dados obtidos serão mantidos na sala da orientadora por no mínimo um ano e no máximo dois anos após o término da pesquisa, período após o qual serão descartados. Somente os pesquisadores responsáveis pelo estudo terão acesso a estes dados, mantendo o sigilo sobre as informações prestadas. Por ocasião da publicação científica desta pesquisa, a identidade dos participantes foi e será preservada.

Os participantes não tiveram gasto algum decorrentes de sua participação na pesquisa e não houve qualquer forma de remuneração financeira. Os participantes estavam livres para se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem nenhuma penalização ou prejuízos. Ao fim deste estudo, será feito contato com a instituição pesquisada com o objetivo de se realizar uma palestra na qual possam ser transmitidos, à escola e aos seus alunos, os resultados do estudo, mediante uma apresentação adaptada, clara e de fácil entendimento para a realidade local.

Tanto a escola quanto os alunos poderiam desistir da participação na pesquisa a qualquer momento. Os alunos poderiam livremente optar por não responder alguma ou algumas das questões organizadas nos roteiros de entrevista e da mesma forma optar por não opinar e fazer declarações na realização do GF. Os participantes que apresentavam alguma dúvida tiveram total liberdade para esclarecê-las antes, durante ou após as etapas de coleta de dados da presente pesquisa.

Todas as análises e todos os materiais recorrentes da pesquisa foram e somente serão empregados para fins desta pesquisa e de defesa e publicação da dissertação de Mestrado, no curso de Mestrado Interdisciplinar em Lazer, da Universidade Federal de Minas Gerais. Em seguida, esses também poderão auxiliar na escrita de artigos científicos e/ou trabalhos para eventos científicos.

3 RESULTADOS

O presente capítulo apresenta os resultados obtidos através das análises de conteúdo das entrevistas e do GF. As respostas dos adolescentes geraram unidades temáticas (UT) que posteriormente foram agrupadas formando as categorias. Estas foram inseridas em tabelas cujo objetivo foi elucidar a frequência das respostas destes sujeitos e as unidades temáticas. Cada sujeito da pesquisa pode ter contribuído com mais de uma resposta, por esta razão em alguns casos o total de sujeitos não corresponde ao total de respostas. Desta forma, um mesmo adolescente pode ter mais de uma resposta dentro de uma mesma categoria, assim como, um mesmo adolescente pode ter contribuído com mais de uma resposta em categorias diferentes.

As categorias que se iniciam com “Outras” e “Outros” são resultados das respostas que não puderam ser aglutinadas como uma categoria específica devido à baixa frequência em respostas. A análise realizada foi amparada em critérios sugeridos por Bardin (2011), adaptados para a presente pesquisa.

Nem todos os adolescentes responderam todas as perguntas. Alguns se mostraram tímidos e limitaram suas respostas a poucas palavras, outros forneceram respostas evasivas ou repetitivas e, mesmo com o estímulo de perguntas diferentes, por vezes algum adolescente não conseguia se expressar de maneira clara e objetiva.

A ordem de apresentação das tabelas está relacionada com a ordem do roteiro de perguntas das entrevistas e do GF. Os resultados do GF, assim como as comparações deste com as entrevistas, são apresentados em seguida.

3.1 Resultados das entrevistas

3.1.1 Frequência de respostas das categorias para a definição de lazer, por sexo

A TABELA 1 foi construída a partir da análise respostas dos adolescentes à pergunta “Para você, o que é Lazer?”.

TABELA 1
Frequência de respostas das categorias para a definição de lazer, por sexo

(Continua)

Categoria	Unidade temática	M	F	T
Fazer o que gosta	Fazer o que gosta	4	7	11
	Coisas boas da vida			
	Sentir bem			
	Prazer			
	Faz bem			
Diversão	-	6	5	11
Tranquilidade, descanso e relaxamento	Tranquilidade	5	3	8
	Relaxar			
	Descanso			
	Liberar o stress			
	Distração			
	Sem preocupação			
	Desligar			
	Sair do cotidiano			
Liberdade	Fazer o que quer	3	3	6
	Momento livre			
	Sem regras			
	Ficar à vontade			
	Sem horário fixo			
Desenvolvimento	Pessoal - trabalhar com o que gosta - estar com amigos e familiares	1	1	4
	Social - reunião com o “pessoal” - festa com os pares	1	1	

Nota: M = masculino, F= feminino e T = total.

TABELA 1
 Frequência de respostas das categorias para a definição de lazer, por sexo
 (Conclusão)

Categoria	Unidade temática	M	F	T
Outros Elementos	Cultura	1	3	4
	Cidadania			
	Esporte			
	Saúde			
	Projeto governamental			
	É um dever			
	Ética			
Atividades variadas	Sair, passear	4	4	8
	Sair com os pais			
	Sair com amigos			
	Ir a Igreja			
	Ir ao clube			
	Jogar bola			
	Ir ao Shopping			
	Ver filme			
	Dançar			
	Evento na escola (Consciência Negra)			
	Ouvir música			

Nota: M = masculino, F= feminino e T = total.

Alguns comentários são necessários para melhor compressão da TABELA 1. A categoria “Diversão” foi formada por uma UT que possuía o mesmo nome. As respostas dos adolescentes para a categoria “Liberdade” se relacionam ao ir contra a regra adulta.

A categoria “Outros elementos” foi formada por UT referidas pelos adolescentes de modo mais genérico, sem associação de uma atividade específica. Esta categoria também foi composta por valores abstratos, como por exemplo: dever, ética e cidadania. A categoria “Atividades variadas” abarcou respostas que indicavam atividades que não se repetiram suficientemente para formar uma nova categoria independente, mas que possuíam em comum o exercício de alguma prática de lazer.

Houve uma diferença na frequência de respostas na categoria “Fazer o que gosta”, sendo a maioria de mulheres. Na categoria “Outros elementos” as mulheres fizeram menção a elementos abstratos e valores e estas foram responsáveis pela construção desta categoria.

3.1.2 Frequência de respostas das categorias para a definição de educação física, por sexo

A TABELA 2 foi elaborada a partir da análise das respostas dos adolescentes à pergunta “Para você o que é educação física?”.

TABELA 2
Frequência de respostas das categorias para a definição de educação física, por sexo

		(Continua)		
Categorias	Unidade temática	M	F	T
Críticas	Excesso de liberdade: falta comando do professor	4	7	11
	Falta criatividade			
	Fica só conversando			
	Falta espaço na quadra			
	Bola só para os meninos			
	Não gosta da aula: fica à toa			
	É regular, incompleta			
	Deveria ser variada			
	Pôr fofoca em dia			
	Deveria ser melhor			
Corpo, exercício e atividade física	Atividades físicas	7	4	11
	Cuidar do corpo			
	Interagir com o corpo			
	Exercitar			
	Habilidades do corpo			
	Aparência física			
	Estar bem com o corpo			
	Academia			
Esportes e jogos	Jogar basquete	5	4	9
	Jogar bola			
	Jogar jogos			
Avaliação	Melhor aula / Muito boa	5	1	6
	Aula Ótima			
	Estar de bem com a vida			
Quer aprender na EF	Quer aprender mais	4	2	6
	Quer aprender esporte em grupo			
	Quer aprender outros esportes			
	Quer novos exercícios			
	Quer novas atividades			
	Deveria ter peteca, handebol, queimada			
Sugere futsal, vôlei				

Nota: M = masculino, F= feminino e T = total.

TABELA 2
 Frequência de respostas das categorias para a definição de educação física, por sexo.
 (Conclusão)

Categorias	Unidade temática	M	F	T
Aprendizado na EF	É quando se aprende sobre corpo e saúde	3	2	5
	Aprende-se muito (cultura)			
	Novidades (tem diversidade)			
Liberdade	Sem rotina	2	3	5
	Ficar à vontade			
	Tem mais liberdade			
	Se distrair			
Outros	Às vezes traz violão	2	1	3
	Há resistência para o novo			
	Se divertir			
	Convivência com pessoas			

Nota: M = masculino, F= feminino e T = total.

A categoria “Críticas” foi uma das mais expressivas em respostas e foi observado que ao invés dos adolescentes tentarem conceituar a EF eles apresentavam reclamações acerca desta disciplina. Ainda neste caminho, e entende-se que não poderiam ser diferente, estes sujeitos, após apresentarem suas críticas, relataram também sugestões, em especial no desejo de aprender algo, e diante de tais exposições foi criada a categoria “Quer aprender algo na EF”.

A frequência de respostas de mulheres na categoria “Críticas” foi maior do que a dos homens. Já nas categorias “Corpo, exercício e atividade física” e “Avaliação” a frequência maior de respostas veio dos homens.

3.1.3 Relação Lazer e EF: existe?

A TABELA 3 foi elaborada a partir da análise das respostas dos adolescentes ao questionamento “Em sua opinião, existe alguma relação entre Lazer e EF?”.

TABELA 3

Frequência de respostas das categorias para a relação lazer e educação física, por sexo.

Categoria	Unidade temática	M	F	Total
Fazer o que gosta	Fazer o que gosta	4	3	7
	Faz bem			
	Felicidade / alegria			
	Prazer			
	Gostar			
Diversão	-	2	5	6
Distração, relaxamento e tranquilidade	Distrair	4	1	5
	Relaxado			
	Tranquilo			
Esportes e jogos	Esporte	3	4	7
	Jogar: Bola / Queimada			
	Jogos			
Exercício e movimento	Movimento	3	1	4
	Praticar exercício			
	Exercício			
Outros	Junto com pessoas (contatos)	3	3	6
	Interagir corpo e mente			
	Não ter que ficar na sala			
	Liberdade			

Nota: M = masculino, F= feminino e T = total.

Importante ressaltar que as respostas dadas para a categoria “Distração, relaxamento e tranquilidade” estavam diretamente relacionadas à associação que os adolescentes faziam entre Lazer e a aula EF que possuíam na escola pesquisada. A categoria “Diversão” obteve mais respostas das mulheres e a categoria “Distração, relaxamento e tranquilidade” foi mais referida pelos homens, sendo estes quase que exclusivamente os responsáveis pela criação desta. Da mesma forma a categoria “Exercício e movimento” apresentou respostas quase que somente masculinas.

3.1.4 O conteúdo Lazer na escola

A questão “Na escola, já conversaram com você sobre o lazer?” teve como objetivo procurar saber se existia, de alguma forma, o trato deste conteúdo no contexto escolar. Como resposta, 17 adolescentes afirmaram que este tema nunca foi abordado dentro

da escola e somente um adolescente disse que, apesar de não se lembrar do “*conteúdo total*” (E7), este afirmou que, na escola, já conversaram com ele sobre o lazer.

A TABELA 4 foi construída partir da análise das respostas dos adolescentes a pergunta “Em sua opinião, aqui na escola, quem deveria ser o responsável por conversar com você sobre o lazer?”.

TABELA 4
Frequência de respostas das categorias acerca dos possíveis responsáveis pelo trato do lazer na escola, por sexo.

Categoria	Unidade temática	M	F	T
Professor de EF	-	5	9	14
Professores em geral	-	2	1	3
Outros professores	Ensino religioso	3	1	4
	Sociologia			
	Filosofia			
Administração escolar	Supervisão Escolar	3	-	3
	Diretoria			

Nota: M = masculino, F= feminino e T = total.

A categoria “Administração escolar” foi criada, pois 3 adolescentes declararam ser de responsabilidade da direção da escola ou das supervisoras/pedagogas o trato do lazer com os alunos. A categoria “Professores em geral” diz respeito a qualquer professor da escola ter a possibilidade de falar sobre o lazer com os alunos.

A categoria “Outros professores” foi formada por respostas que referenciavam professores de disciplinas escolares, com exceção da EF, como sendo os responsáveis pela discussão do lazer na escola, sendo a Sociologia apontada como 1ª. opção pelo adolescente E13, o mesmo que colocou em 2ª. opção a EF. Outros dois adolescentes também apresentaram 1as. e 2as. opções: E6 apontou “Professores em geral” e “Professor de EF”, respectivamente, e E17, “Professor de EF” e “Professor de ensino religioso”, como 1ª. e 2ª. opção, respectivamente, para o trato do Lazer na escola.

Quanto às diferenças de sexo nas frequências de respostas, as mulheres citaram mais o “Professor de EF” como o responsável pelo lazer na escola. As categorias “Outros professores” e “Administração escolar” foram, respectivamente, quase e exclusivamente, formadas por respostas masculinas.

3.1.5 O lazer dentro e fora da escola

A maioria dos adolescentes (15, dos 18 pesquisados), respondeu positivamente à pergunta “Você tem momentos de lazer na escola?”. Três responderam negativamente e, dentre estes que negaram a presença do lazer na escola, um adolescente ressaltou que possuía momentos em que gostava **na** escola, mas que não os considerava como momentos efetivamente de lazer, como pode se perceber de acordo com a resposta deste sujeito: “... *lazer, lazer mesmo, não. Sim tem o momento ali legal, né, na Educação Física eu jogo futebol, que eu gosto, tal, mas não é aquela coisa que eu considero tipo meu lazer não, entendeu?*” (E 13 M).

A TABELA 5 foi construída partir da análise das respostas dos adolescentes à pergunta “Quais são estes momentos [de lazer na escola]?”.

TABELA 5
Frequência de respostas das categorias acerca dos momentos de lazer na escola, por sexo.

Categoria	Unidade temática	M	F	T
Aula de Educação Física	-	6	4	10
Recreio com amigos	-	4	4	8
Aulas de outras disciplinas	Aula de Matemática	1	4	5
	Debates em sala			
	Sala de aula			
Eventos Culturais	Dia da Consciência Negra	2	2	4
	Feira de Cultura			
	Apresentações no recreio			
	Rádio da escola			
Outros	Sem professor em sala	-	1	1

Nota: M = masculino, F= feminino e T = total.

A categoria “Eventos culturais” diz respeito aos momentos nos quais os adolescentes possuem alguma responsabilidade na realização de e/ou participação em eventos da e na escola. A UT “Dia da consciência negra” se refere a um evento realizado na escola alguns dias antes das entrevistas. As “Apresentações no recreio” são realizadas por grupos convidados de teatro e dança – mais frequentemente os de dança, durante este intervalo entre as aulas. “Rádio da escola” diz respeito a uma rádio que os alunos organizam uma vez por semana durante o recreio. Nesta rádio, os alunos da escola como um todo podem levar ou fazer pedidos de músicas.

A categoria “Aulas de outras disciplinas” foi criada a partir de informações nas quais os adolescentes expressavam algum momento divertido, como a aula de matemática; algum momento em que podiam expressar a sua opinião, como nos debates em sala; e momentos em que ficavam em sala com professores, mas que podiam conversar livremente. Apesar do “Recreio com amigos” ter sido citado por mais da metade dos adolescentes entrevistados um deles disse que não considera este momento como um momento de lazer. Esse participante ressaltou que ele aproveita mais os momentos em sala de aula do que o recreio, considerando-o momento desorganizado. Nas palavras dele,

... o recreio, eu acho tudo assim, muito... muito bagunçado, muito barulhento. Você não consegue nem conversar com... com a pessoa direito. Às vezes você vai tenta conversar com a pessoa, todo mundo tá gritando, tá todo mundo eufórico, você fica toda hora: "Repete de novo" "repete de novo". Já em sala de aula, por ser um grupo de pessoas que você já tem mais afinidade, você tem mais intimidade, que você vê todo dia, e então assim, e acontece barulho também, mas não tanto quanto no recreio. Eu acho que é mais prazeroso pra mim. Porque igual no recreio eu vejo pessoas que eu nunca dei nenhum bom-dia, eu nunca dei nenhum "oi". Pessoas assim que às vezes eu vejo, falo assim: "Hã, será que é novato na escola?" porque tipo assim, você não tem contato, mesmo. Agora, em sala de aula não, é mais... é mais família, vamos dizer assim. (E 17 F).

A categoria “Outros” foi criada com a UT “sem professor em sala”. Refere-se a um dia que o professor não compareceu a escola ou a algum momento em que seja necessário a saída do professor de sala. Ambas as situações os alunos ficam sem um orientador/professor/adulto em sala e podem conversar livremente. A categoria “Aulas de outras disciplinas” foi formada quase que exclusivamente por respostas de mulheres.

Com relação à pergunta seguinte da entrevista, qual seja, “Você tem momentos de lazer fora da escola?”, todos a responderam positivamente. A TABELA 6 foi construída partir da análise das respostas dos adolescentes a essa pergunta.

TABELA 6

Frequência de respostas das categorias acerca dos momentos de lazer fora da escola, por sexo.
(Continua)

Categoria	Unidade temática	M	F	T
Ficar com a família	Companhia de: filha, pais, tio	5	8	13
	Brincar com irmão	1	2	
Shopping	-	6	6	12

Nota: M = masculino, F= feminino e T = total.

TABELA 6

Frequência de respostas das categorias acerca dos momentos de lazer fora da escola, por sexo.
(Continua)

Atividades em contato com a natureza	Zoológico / Parque Municipal / Área verde	1	5	9
	Sítio / Cachoeira / Lagoa / Interior	2	1	
	Acampar	1	1	
Parque Ecológico	-	1	3	4
Cinema	-	3	6	9
Mexer no computador	Redes sociais: <i>Facebook</i>	3	4	7
	<i>Youtube</i>			
	Blogs			
Ver TV / Filme	-	2	5	7
Jogos eletrônicos	Videogame	5	2	7
	Jogos no computador			
Jogos com bola	Jogar bola / futebol / basquete	6	-	6
Alimentação	Sorveteria	3	2	5
	Restaurante			
	Lanchonete			
	Pizzaria			
Ficar com amigos	-	1	4	5
Atividades físico-esportivas	Lutas	2	3	5
	Academia			
	Andar de bicicleta			
	Dançar			
	Caminhada			
Atividades religiosas	Tocar na Igreja	3	2	5
	Ir à igreja			
	Rua de lazer			
	Retiro Espiritual / Festa evangélica			
Sair, viajar, passear	-	3	1	4
Ir ao clube	Piscina	2	2	4
	Sauna			
	Futebol			
Ficar tranquilo, descansar, dormir	-	2	1	3
Ouvir música	-	-	3	3
Parque de diversão	-	1	2	3
Outras atividades	Tocar violão	3	4	7
	Festa / Baile			
	Parque em geral			
	Teatro			
	Estádio			
	Shows			

Nota: M = masculino, F= feminino e T = total.

TABELA 6

Frequência de respostas das categorias acerca dos momentos de lazer fora da escola, por sexo.
(Conclusão)

Outras respostas	Ficar com namorado (a)	2	5	7
	Estudar / ler / pesquisar			
	Curso de teatro			
	Conversar			
	Fazer algo diferente (criativo)			

Nota: M = masculino, F= feminino e T = total.

A categoria “Ficar com a família” diz respeito a aproveitar os momentos de lazer fora da escola em companhia de algum ente familiar. Dos 13 respondentes nesta categoria, a maioria citou os pais como companhia favorita, um adolescente que já é pai citou a filha e outros dois sujeitos disseram que conversar e/ou estar com os tios também é considerado lazer. Ainda dentre os respondentes, 3 disseram que brincar com os irmãos é um momento de lazer e, nestes casos, sempre com irmãos mais novos.

A categoria “Atividades em contato com a natureza” está relacionada às atividades citadas pelos adolescentes nas quais estes expuseram como momentos de lazer estar em contato com o “verde”, com a natureza e em grandes áreas abertas. Ainda neste caminho, foi criada uma categoria “Parque ecológico”, pois este espaço/equipamento de lazer foi citado por 4 respondentes.

Também muito citado pelos adolescentes foram as atividades relacionadas ao uso do computador, especialmente o uso de redes sociais, o *Facebook*, além de leitura de blogs de moda e o uso do *Youtube* para assistir vídeos de dança. Tais atividades foram agrupadas na categoria “Mexer no computador”. A categoria “Jogos eletrônicos” foi criada a partir das declarações relacionadas ao dispêndio do tempo dos adolescentes com jogos seja em videogames ou no computador.

“Jogos com bola” é uma categoria que agrupou repostas que envolviam alguma atividade que tinha a bola, tais como: “*jogá bola*”, jogar basquete, futebol etc. Percebe-se que nesta categoria nenhuma moça respondeu. A categoria “Alimentação” se refere aos locais que os adolescentes costumam ir para comer no seu momento de lazer.

A UT “Tocar na igreja” da categoria “Atividades religiosas” se refere tanto a tocar algum instrumento quanto ao ato de cantar também. Ainda nesta categoria a “Rua de lazer” se refere a um evento organizado única e exclusivamente pela igreja, sem a ajuda de órgãos governamentais, empresas etc.

A categoria “Outras atividades” é formada quase que exclusivamente com exemplos de lazer que se referem a locais, ao ir a algum lugar. “Parque em geral” se refere às respostas dos adolescentes que somente disseram “Parque”, sem especificar qual tipo de parque seria este.

A frequência de respostas dos homens para “Ficar com a família” foi menor do que a das mulheres. O mesmo ocorreu nas atividades relacionadas ao “contato com a natureza”, “Cinema”, “Ver TV/filme”, “Ficar com amigos” e “ouvir música”, esta última criada apenas com respostas das mulheres. No entanto, nas categorias “Jogos eletrônicos” e “Jogos com bola” as respostas masculinas foram superiores, inclusive sendo a segunda atividade composta somente por respostas dos homens.

3.1.6 – O que poderia ter na cidade, no bairro, na escola e em casa para aproveitar os momentos de lazer?

As TABELAS de 7 a 10 foram construídas a partir da análise das respostas dos adolescentes a pergunta “O que você acha que poderia ter na sua cidade para aproveitar nos momentos de lazer? E no seu bairro? E na sua escola? E na sua casa?”. A TABELA 7 buscou nas declarações dos adolescentes o que estes almejavam para os seus momentos de lazer em sua cidade, numa visão mais ampla do todo no qual estão inseridos.

TABELA 7

Frequência de respostas das categorias acerca do que os adolescentes gostariam que tivesse na cidade de Ribeirão das Neves para aproveitar/usufruir nos momentos de lazer, por sexo.

(Continua)

Categoria	Unidade temática	M	F	Total
Praças e parques	Praças comuns	3	4	7
	Praças com aparelhos de ginástica			
	Parque			
	Parque ecológico			

Nota: M = masculino, F= feminino e T = total.

TABELA 7

Frequência de respostas das categorias acerca do que os adolescentes gostariam que tivesse na cidade de Ribeirão das Neves para aproveitar/usufruir nos momentos de lazer, por sexo.
(Conclusão)

Atividades e Espaços culturais	Teatro	3	1	4
	Espaço para apresentações culturais			
	Companhia de teatro			
	Escola de música			
Ensino - aprendizagem	Palestras	1	2	3
	Aula de música			
	Curso de teatro			
	Curso de dança			
Incentivo ao esporte	Oferta de esporte	1	1	2
	Incentivo ao esporte			
Espaços para prática de atividade física	Lugares para idosos se exercitarem	2	1	3
	Academia de musculação			
	Academia de lutas			
	Academia de dança			
	Campos de futebol			
	Quadra de tênis (esportes diferentes do habitual)			
Outros espaços	Praia	2	2	4
	Clube			
	Shopping			
Outras atividades	Eventos de lazer	1	1	2
	Festivais de música			
Outras respostas	Segurança pública	1	2	3
	Não sente falta			
	Não respondeu			

Nota: M = masculino, F= feminino e T = total.

Na categoria “Atividades e espaços culturais” existem duas UT relacionadas ao campo das artes cênicas: a) Teatro, como espaço físico/equipamento de lazer para ir e poder assistir uma peça/espetáculo e b) Companhia de teatro, como local no qual se pode estudar teatro, apresentar peças e se transformar num ator profissional. A categoria “Ensino-aprendizagem” foi criada a partir de respostas que expressavam o desejo de aprender algo. “Espaço para a prática de atividade física”, que agrupou respostas que indicavam locais para a realização de algum tipo de atividade física. Observa-se neste caso a atenção e o cuidado até com outras gerações (idosos) e o desejo por espaços e práticas não habituais / que não fazem parte do cotidiano destes sujeitos (tênis).

A categoria “Atividades e espaços culturais” foi formada quase que exclusivamente por respostas masculinas. As UT evidenciam o interesse destes sujeitos pelo campo das Artes, em especial a música e o teatro.

A TABELA 8 mostra o que os adolescentes gostariam que tivessem no bairro onde residem para usufruir nos momentos de lazer.

TABELA 8

Frequência de respostas das categorias acerca do que os adolescentes gostariam que tivesse no bairro onde moram para aproveitar/usufruir nos momentos de lazer, por sexo.

Categoria	Unidade temática	M	F	T
Praças e parques	Parque para exercitar fisicamente	4	1	5
	Praça com parquinho			
	Praça equipada para adolescentes			
	Praça com aparelhos de ginástica			
	Praça com quadras			
Quadra e espaços esportivos	Quadra	2	1	3
	Quadra de futebol			
	Quadra poliesportiva			
Outros Espaços	Lagoa	2	-	2
	Shopping			
	Cinema			
Escolas / centros culturais	Escola de Artes	1	1	2
	Centro de Cultura			
Está satisfeito(a)	-	1	2	3
Não foi perguntado / Acha Difícil	-	-	5	5

Nota: M = masculino, F= feminino e T = total.

A categoria “Praças e parques” mais uma vez se sobressaiu às outras e, assim como na cidade, no bairro são os equipamentos de lazer que os adolescentes mais sentem falta. Nesta categoria foram feitas referências ao “parquinho”, como espaço para crianças brincarem e, a uma diferenciação neste equipamento, pois gostariam que tais praças fossem equipadas com aparelhos para uso pelo público adolescente. Há interesse em espaços que possam ser utilizados para se exercitarem fisicamente.

A categoria “Quadra e espaços esportivos” refere-se a locais específicos para a prática esportiva. A categoria “Outros espaços” faz menção a lugares nos quais os adolescentes pudessem frequentar mais próximos de suas casas. A categoria “Praças e

parques” foi criada praticamente com respostas masculinas e em sua maioria teve alguma relação com a prática de alguma atividade física.

A TABELA 9, por sua vez, expressa o que os adolescentes gostariam que tivesse na escola para aproveitar os momentos de lazer.

TABELA 9
Frequência de respostas das categorias acerca do que os adolescentes gostariam que tivesse na escola onde estudam para aproveitar/usufruir nos momentos de lazer, por sexo.

Categoria	Unidades temáticas	M	F	T
Educação física diversificada	Várias atividades	-	4	4
	Ter mais coisas			
	Opção para todos jogarem			
Quadra e materiais adequados para a EF	Quadra aberta no recreio	1	2	3
	Mais quadras			
	Materiais e espaços adequados para a EF			
Eventos e Atividades Culturais	Aula de música	1	2	3
	Excursões			
	Palestras			
	Mais apresentações e passeios			
Outras atividades	Manter o futsal	2	-	2
	Mais aulas de EF			
Outras respostas	Pessoas falarem menos do aluno	1	1	2
	Ter mais momentos de conversa			
Está satisfeito(a)	-	1	1	2
Não foi perguntado / Não sabe dizer	-	3	1	4

Nota: M = masculino, F= feminino e T = total.

A monotonia e a rotina da escola, que se manifesta também na EF, foram mais uma vez desveladas nas declarações dos adolescentes e a partir destas foi criada a categoria “Educação Física diversificada”. Outro ponto relatado pelos adolescentes é a falta de incentivo, tanto em espaço como em materiais esportivos, para os momentos de lazer, o que gerou a categoria “Quadras e materiais esportivos”. A categoria “Eventos e atividades culturais” surge a partir de reclamações dos estudantes acerca de como o dia-a-dia escolar se faz sempre da mesma forma, sugerindo assim, novas possibilidades de aprendizagem e motivação para o conhecimento dos alunos. A categoria “Educação física diversificada” foi criada somente com respostas de mulheres, desvelando o interesse na variação em aula, tanto

dos conteúdos da EF quanto da realização de atividades, onde todos (homens e mulheres), possam jogar.

A TABELA 10 ilustra o que os adolescentes gostariam que tivesse em casa para aproveitar nos momentos de lazer. Foi relatado o desejo de “Ficar mais tempo com a família”, assim como o desejo de fazer exercícios e ter espaços para esta prática. A categoria “Outras atividades” foi composta somente por respostas masculinas, expressando a vontade de possuírem equipamentos de lazer/jogos em casa.

TABELA 10

Frequência de respostas das categorias acerca do que os adolescentes gostariam que tivesse em casa para aproveitar/usufruir nos momentos de lazer, por sexo.

Categoria	Unidade temática	M	F	T
Ficar mais tempo com a família	Ficar com a família	1	1	2
	Ficar com a mãe			
Exercícios e espaços para	Academia	-	2	2
	Mais espaços em casa			
Está satisfeito(a)	-	5	6	11
Outras atividades	Mesa de totó	3	-	3
	Mesa de sinuca			
	Piscina			

Nota: M = masculino, F= feminino e T = total.

3.1.7 – Aprendizado em lazer: dentro e fora da escola

As TABELAS 11 e 12 foram construídas a partir das questões “Você alguma vez aprendeu algo na escola que você usa nos momentos de lazer [fora da escola]?”, “Teve algo do seu lazer fora da escola que você trouxe para a escola?” e “E para as aulas de educação física, já trouxe alguma coisa?”. Tais questões tiveram como objetivo saber se as práticas dentro da escola, assim como os momentos de lazer fora da escola, podem caminhar entre estes locais e se manifestarem um no lugar do outro.

TABELA 11

Frequência de respostas das categorias acerca da vivência de lazer fora da escola usando algo que aprendeu dentro da escola, por sexo.

Categoria	Unidade temática	M	F	T
Jogos, movimento e atividades físicas	Conhecimento acerca de práticas esportivas	3	3	6
	Alongamento			
	Dinâmicas			
	Peteca			
	Dança (balé)			
	Xadrez			
Educação e respeito	Educação	1	2	3
	Respeitar outrem			
	Como se portar			
	Cuidado			
	Responsabilidade			
Temas transversais	Nutrição	-	2	2
	Meio ambiente			
Aquisições cognitivas	Contagem musical	2	-	2
	Atenção			
Outras respostas	Experiência no contraturno escolar	3	4	7
	Não se lembra			
	Não usa			

Nota: M = masculino, F= feminino e T = total.

Na TABELA 11, a categoria “Educação e respeito” foi criada a partir das respostas que abordaram questões relacionadas ao como se portar em contatos interpessoais. “Temas transversais” trouxe temas que extrapolam o currículo escolar, mas que geralmente, e indiretamente, são abordados por algumas disciplinas na escola. No entanto, em “Outras respostas”, muitos adolescentes relataram que não usa o que aprendeu na escola nos momentos de lazer fora dela.

Após questionados acerca do que pensam sobre usar algo fora da escola, mas que aprendeu dentro da escola, 13 dos 18 adolescentes concordam com tal iniciativa, 1 adolescente discorda, 1 não opinou e 2 adolescentes responderam criticando dizendo que o governo deveria investir mais na escola e que professor deveria valorizar mais as suas aulas. Não foram obtidas respostas de 2 adolescentes.

Dando continuidade, a TABELA 12 busca o inverso da TABELA 11 e traz informações acerca de algo que aprendeu fora da escola e que os adolescentes usam nos momentos de lazer na escola.

TABELA 12
 Frequência de respostas das categorias acerca da vivência de lazer dentro da escola usando algo que aprendeu fora da escola, por sexo.

Categoria	Unidade temática	M	F	T
Conteúdos morais	Lidar com os outros	2	2	4
	Educação			
	Saber aceitar o outro			
Respondeu a questão ???	Dama	4	1	5
	Violão			
	Futebol			
	Jogar bola			
Interação com amigos / colegas	Conversar com amigos	1	2	3
	Brincadeiras com amigos			
	Fofoca			
Não trouxe por	Falta de espaço / material	2	4	6
	Falta de coragem: timidez			

Nota: M = masculino, F= feminino e T = total.

A categoria “Respondeu a questão” traz a frequência de respostas dos adolescentes que efetivamente apontaram um exemplo de atividade para a pergunta realizada. “Não trouxe por” foi uma categoria criada a partir de apontamentos que relataram a falta de algo que pudesse auxiliar na realização de uma atividade ou a falta de coragem para apresentar algo na escola. A categoria “Conteúdos morais”, que se aproxima em partes da categoria “Educação e respeito” da TABELA 11, trouxe respostas que se relacionam ao contato e ao trato com o outro.

Quando questionados se já trouxeram algo especificamente para a aula de EF, 8 alunos detalharam atividades, como jogo de damas, futebol, basquete, voleibol e disputa de resistência física. Cabe ressaltar que as três últimas atividades foram sugestões e pedidos de alunos para a diversificação na aula de EF. O respeito ao próximo também foi citado por eles.

Houve, ainda, respostas que trouxeram críticas a aula de EF: a) trazer celular para a aula, para conversar com os outros, já que só os meninos fazem a aula e b) a professora tenta diversificar a aula, mas o futsal dos meninos domina a aula de EF. Cinco alunos disseram que não trouxeram uma contribuição para a aula de EF, 1 adolescente não respondeu e para 4 adolescentes a pergunta não foi feita.

3.1.8 – Companhias para os momentos de lazer

A TABELA 13 foi construída a partir da análise das respostas dos adolescentes a pergunta “Com quem você costuma dividir os momentos de lazer?”.

TABELA 13
Frequência de respostas das categorias acerca das companhias para a vivência do momento de lazer, por sexo.

Categoria	M	F	T
Amigos / Colegas	7	5	12
Familiares	6	5	11
Parceiro romântico	1	2	3

Nota: M = masculino, F= feminino e T = total.

3.2 Resultados do Grupo Focal (GF)

O GF teve início com um agradecimento inicial e com a realização de um combinado, como recomendado por Barbour (2009), com os alunos. Tal acordo focou em quatro pontos:

- a) sigilo das informações, ficando acordado que o que fosse falado naquele local teria que permanecer somente entre os presentes,
- b) paciência para se manifestar, esperando um colega terminar de falar para iniciar as suas declarações;
- c) respeito às opiniões dos colegas, já que num grupo focal nem sempre se tem um consenso de ideias; e
- d) manifestação em todas as perguntas e discussões mesmo que concorde com tudo que os outros já tenham dito, para estimular a fala e a expressão de todos.

Após os esclarecimentos e combinados iniciais os alunos se apresentaram um a um dizendo o nome, idade e se gostavam ou não da aula de EF. Este momento inicial teve como objetivo facilitar a identificação dos alunos na transcrição que seria feita

posteriormente. No entanto, esta questão acerca da EF já começava a elucidar alguns pontos que seriam discutidos posteriormente com a pergunta central do GF: “Para você, como seria uma boa aula de educação física?”. Todos os rapazes responderam que sim. Já as moças ficaram divididas entre: a) sim; b) sim, mas com a ressalva de que não gostava da forma que a EF era ministrada na escola; c) sim, mas em parte; e d) não.

3.2.1 Como seria uma boa aula de EF?

A primeira pergunta do GF foi pensada a partir de alguns anseios e críticas relatados pelos adolescentes nas entrevistas. A discussão acerca desta questão direcionou-se para a aula de EF que possuíam na escola, criticando-a e não respondendo diretamente como seria uma boa aula de EF. A partir daí surgiram algumas discussões tendo como foco o porquê da EF estar como está. Algumas observações acerca destes motivos foram explanadas pelos alunos e de acordo com estes sujeitos a aula de EF que possuem não é boa, ou não os satisfaz ou não é de qualidade por que:

- a) Falta uma atitude de autoridade no(a) professor(a): Segundo os alunos o(a) professor(a) responsável, relacionalmente muito próximo dos alunos, não possui “atitude” para mudar a situação na qual os rapazes demonstram ter mais autoridade e poder na aula de EF;
- b) os rapazes pressionam o(a) professor(a) para a prática fora de sala focalizando o futsal: Antes do(a) professor(a) chegar em sala os alunos, em horário de EF, já vão atrás dele(a) para adiantarem a aula, com o intuito de não perder tempo em sala. Nessa situação de pressão dos alunos sobre o(a) professor(a), este(a) não consegue mudar a oferta de atividades práticas nas aulas de EF, perpetuando assim o futsal que só rapazes jogam;
- c) as moças se acomodaram com a situação, segundo elas, preferindo não discutir nem se indispor com os colegas de turma sempre cedendo a eles o espaço de aula

(a quadra esportiva) para a prática do futsal. Houve relatos também de interesse em participar da aula e/ou praticar algo diferente, mas que elas se acomodaram com a situação. Segundo as estudantes, o(a) professor(a) já tentou dividir o horário, mas as alunas não se interessaram em participar e continuaram sentadas na arquibancada da escola durante a aula de EF;

- d) alunos e alunas desconhecem o sentido da escola e da disciplina EF para a vida, assim como para o futuro. A impressão deles é de que a escola é um momento de sair de casa, um encontro social, sendo que o principal objetivo da escola (aprender, adquirir conhecimentos) é colocado em segundo plano. Ademais, os alunos em geral não parecem estar abertos a novidades nem mudanças, pois mesmo quando o(a) professor(a) traz alguma atividade ou conhecimento, tentando ministrar uma aula fora do habitual, os alunos não se mostram abertos, não possuem interesse, mostrando-se desmotivados;
- e) os governos, via escola, não oferecem suporte financeiro a esta disciplina: De acordo com declarações dos alunos, a escola não possui material disponível e o(a) professor(a) já relatou ter comprado materiais para dar aula. Assim, a EF na escola parece ser uma disciplina deixada de lado;
- f) a direção da escola não direciona seu olhar para a disciplina de EF: Não Há um entendimento de que a EF seja uma disciplina importante na grade curricular. Ela não é tratada com a mesma atenção despendida com as outras disciplinas;
- g) A disciplina de EF não ensina nem passa aos alunos conteúdos e, portanto, eles não veem sentido na prática sistematizada nem em focar atenção a esta disciplina.

A vontade pela variação das atividades na EF, sem separação de práticas e conteúdos por sexo do aluno é mútua. É evidente, como nas declarações dos alunos E17 F e E7 M, a intenção da participação em atividades mistas que sejam capazes de integrar todos os alunos:

... E o mais legal disso tudo que, tipo assim, não tinha menino jogando futebol e nem menina sentada, estava todo mundo interagindo. [...] Aí todo mundo ria, e todo mundo ficava meio tímido e era muito bom porque todo mundo estava interagindo. Eu acho que a interação entre todo mundo, eu acho que é muito importante. (E17 F)

... interação para os meninos e para as meninas e vai todo mundo vai fazer junto a prática, porque igual, o futebol... Às vezes tem umas meninas que querem jogar, mas são poucas. Então, querendo ou não, às vezes elas ficam bem excluídas, esse pessoal. Então eu acho que podia ter um exercício que ia trazer para menino e para menina uma interação maior. (E7 M)

O anseio pela prática de diferentes atividades foi ressaltado por ambos, rapazes e moças, por dois motivos:

- a) prática de exercícios: os estudantes veem sentido e importância na prática de atividades físicas e entendem a EF como um momento possível para tal. Sobre esta importância o estudante E1 F disse que “Muitas pessoas não têm condições de fazer uma academia, fazer exercício, mas você está na escola, você está aprendendo alguma coisa. Acho que seria bom [a EF] para isso.”. O aluno E7 M, acerca da prática de exercícios, resalta que alguns alunos, em especial as moças, podem não praticar nenhum tipo de atividade física se estas não forem ofertadas como vivência na aula de EF:

E se o pessoal chega aqui na escola e 50%, que é as meninas ficam sentadas, elas não estão tendo essa prática. E se elas em casa não tem outras práticas que vai levar elas a estarem exercitando, então elas estão sem fazer nada a vida inteira. (E7 M);

- b) lazer: a EF é o único momento de lazer de alguns estudantes, pois devido às suas ocupações (cursos e trabalhos) ou devido às características dos locais onde moram (trânsito e violência) não tem acesso a momentos de lazer com liberdade e tranquilidade entendem a EF como meio de vivência de lazer.

[...] muita gente, às vezes, pode morar num apartamento, mora num lugar ali que não tem uma oportunidade de lazer e não vai ter oportunidade de estar ali, praticando esporte, a atividade física, algo que vai trazer um bem estar. Então, eu acho que quando a pessoa está na escola ali e tem esse horário que é destinado a uma prática, eh... mais Física, deveria ter... uma visão... para isso. E se o pessoal chega aqui da escola e 50%, que é as meninas ficam sentadas, elas não estão tendo essa prática. E se elas em casa não tem outras práticas que vai levar elas a estarem exercitando, então elas estão sem fazer nada a vida inteira. (E7 M)

O que é transmitido aos alunos, em termos de atividades práticas, já é de conhecimento e vivenciado por estes sujeitos em outros locais (por exemplo, em casa e na rua). Logo, estas atividades repetitivas – o futsal/futebol que somente os rapazes jogam e o “jogo de damas”, que às vezes é oferecido às moças – tornam a aula de EF monótona e desinteressante.

O suposto ensino-aprendizado na disciplina EF se dá pela teoria, nas aulas em sala e em trabalhos. No entanto, uma aula teórica para explicar o que foi cobrado dos trabalhos não é possível, como percebido pela sequência extraída de falas extraída do GF abaixo:

A gente só aprende quando a gente esta dentro da sala de aula. Quando é Educação Física a gente passa a matéria, copiar a matéria. Assim, eu entendo assim, que eu aprendo aí, porque na hora que eu chego na quadra: futebol. É sempre a mesma coisa, só tem futebol.” (E1 F)

... o(a) professor(a) passa de pesquisa para a gente. Mas, na prática mesmo, com certeza, não teria nada. (E10 M)

Tanto é que a gente nunca teve um trabalho que foi prático e teórico. (E1 F)

As críticas à EF não são exclusivas à aula prática. No GF surgem alguns apontamentos acerca das aulas teóricas também. Segundo os participantes, quando em outras disciplinas os alunos tem que fazer algum trabalho teórico, estes são apresentados para a turma na forma de cartaz etc., mas na EF os alunos somente o entregam e o fazem copiando de algum site sem ao menos ter a preocupação de ler: “Eu vou só lá no computador mesmo, copio e colo.” (E17 F), e continua “[...] eu vou lá mesmo no CTRL+C e no CTRL+V, por que eu sei que vou tirar 10, então eu não tenho interesse.” (E17 F). Os conteúdos cobrados são sempre os mesmos, e os estudantes chegam a sugerir novos temas, entendendo a EF como uma disciplina que tem muito a ensinar e contribuir com a vida e formação. Devido a essa aparente falta de organização e estruturação de conteúdos relatada pelos alunos, estes se sentem injustiçados e ressaltam que tal maneira de conduzir a disciplina é uma falta de respeito com eles, com a EF e com o(a) próprio(a) professor(a). Ademais, afirmam que a teoria trabalhada não foi unida a trabalhos práticos ou atividades que deem sentido ao que foi estudado.

Sobre o uso do tempo da aula de EF, em quadra ou em sala, os adolescentes referiram-se a este como o momento de conversar colegas, completar o(s) caderno(s) com

matéria perdidas de outra(s) disciplina(s), estudar para o vestibular/ENEM ou realizar atividades de outros cursos. E17 F diz que o

[...] momento de Educação Física é o momento dela [se referindo a pessoa do aluno] se organizar, que ela sempre está se organizando, ela está sempre completando caderno ou coisas para casa, ou fazendo coisas do curso dela, fazendo as atividades do curso dela, sempre, é a maioria dos casos. (E17 F)”

Alunos, Professores e Escola, enfim, todos não dão atenção à EF, pois é uma disciplina monótona e indiferente em termos de aprendizagem para os alunos. Estes últimos criticam a disciplina apontando o interesse em novas aprendizagens e comentando sobre “Como ter dúvida em algo que não é ensinado?” (E1 F). Nesse sentido, segundo relatos dos alunos, o que é cobrado dos alunos é algo muito fácil que não desperta interesse e motivação nos mesmos para se empenharem na EF. Acerca da desvalorização da EF eles questionam o porquê da EF não possuir excursões (saídas da escola) como outras disciplinas tem. “A educação física é muito largada.” (E3 F), ressaltando que existem muito lugares para irem visitar e que podem aprender muito (E1 F). Nesta discussão um aluno sugere uma excursão-visita aos maiores times de Minas e que estão bem próximos, em termos de distância. Percebe-se o interesse pelo aprendizado, pois os alunos demonstram querer aprender algo novo na EF.

A autoridade do(a) professor(a) de EF é questionada em vários momentos do GF e solicitada pelos alunos, pois estes entendem que se o professor soubesse dizer “Não!” para o futsal, assim como para os alunos que a pressionam, a aula de EF poderia ser diferente. Sugerem, mesmo questionando tal atitude, a realização de um acordo com os alunos para a efetivação de uma aula de EF de qualidade e diversificada. Caso o acordo não seja cumprido por algum aluno os estudantes sugerem uma punição, relacionado o contexto escolar com o mundo em que vivem: “Que se por um acaso ela falá e os alunos discordar, o quê que era hora de fazer? Ter punição. A gente não vive num mundo assim? Aonde tem regras, se você não seguir você é punido?” (E17 F).

Tal autoridade é pedida, e em vários momentos da coleta questionada, baseando-se em respeito e domínio de turma e sugerida também, se necessário, numa relação de temor entre alunos e o(a) professor(a) exemplificado pelo mesmo aluno a partir do excerto abaixo:

[...] o Maquiavel falava, que às vezes é melhor ser temido do que ser amado. Não estou falando que o(a) professor(a) tem que ser um(a) bruxo(a), mas eu acho que, às

vezes, eu acho que ele(a) tem que ter um pouco... um pouquinho só temido(a) também, porque se for deixar, vai ficar assim: o aluno vai fazer o que ele quer e a hora que ele quer e o(a) professor(a), o quê que ele(a) está fazendo lá? Está fazendo nada? [...]

No entanto, este estudante ressalta que

[...] Não estou falando de, tipo assim, você chegar e, igual a Hitler, mandando, cortando cabeça. Não, não é isso. É porque é muito difícil, no mundo da gente é assim. E sempre vai ser assim. É muito difícil todo mundo concordar com todo mundo e entrar em um consenso. Sempre vai ter, nem que seja uma só pessoa, para falar: "Ah, não, não quero fazer isso hoje". Aí que eu acho que a questão da punição poderia entrar, [...]

De acordo com o que foi observado no GF, os alunos parece entender que o(a) professor(a) pode mudar a rotina da aula de EF se atuar com autoridade. Eles citam a atuação de um ex-professor da escola que encarou firmemente esta pressão dos alunos e que, com o tempo, eles se acostumaram. Ressaltaram que com esse professor o futebol “Não foi só um jogo” (E1 F) e “Não foi jogar futebol” (E4 M), e sim “Foi aprender a jogar futebol.” (E1 F). Os participantes acrescentaram que nessas práticas orientadas se tem o benefício do surgimento de novos contatos com colegas de turma – uma aproximação com pessoas com as quais se convive durante anos no mesmo colégio, mas com raras oportunidades de interação direta. Além disso, referiram a também tão esperada participação de todos (rapazes e moças), sem separação de aula por sexo. O estudante E7 M neste momento faz questão de ressaltar que a discussão acerca do futebol não é uma crítica diretamente a este esporte, mas sim a como ele é repassado para os estudantes: “o professor chega, pega a bola e joga”.

Segundo os alunos, a EF deveria ser mais valorizada na escola, pois é a única disciplina que “tira os alunos da rotina”, que “sai de sala”, ressaltando que deveria ter uma visão diferenciada por parte dos governos a essa disciplina. Acrescentam que acham que muitos alunos desistem da escola devido à rotina estressante de cinco aulas por dia, e uma aula de EF em que se movimentassem, e não apenas descansassem, poderia evitar o abandono dos estudos.

Os estudantes entendem a aula de EF como um horário vago com professor. Segundo a discussão no GF, quando falta um professor na escola as turmas descem para a quadra e ocupam o mesmo espaço da EF. Assim, parece não existir diferença entre um horário vago e a aula de EF. A EF é o tempo/horário de fazer tudo (trabalhos de outras disciplinas, completar o caderno de EF, estudar para cursos etc.), menos a EF.

3.2.2 Existe alguma relação entre lazer e EF?

Após a discussão acerca de uma boa aula de EF foi feita a segunda pergunta ao GF: Existe alguma relação entre lazer e EF? Após a análise das transcrições da gravação e do GF e dos apontamentos registrado pelos dois moderadores, os conteúdos colhidos a partir da discussão no GF foram:

- a) estar exercitando com amigos/algém (E3 F);
- b) essa aproximação se faz a partir da distração e do bem-estar que o esporte pode proporcionar. O lazer é a distração capaz de gerar bem-estar, primeiramente mental, e em consequência deste, bem-estar físico também (E10 M);
- c) falar em EF lembra esportes, prática caracterizada pela interação com outras pessoas. A prática de esportes libera hormônios que fazem bem e isso está associado ao prazer/lazer. São práticas realizadas com uma ou mais pessoas (E17 F);
- d) momento que sai da rotina escolar, que tira do tédio, um alívio na obrigação de estar na escola. (E18 F);
- e) se tivesse alguma atividade que movimentasse a aula de EF e promovesse a interação entre os alunos seria Lazer (E1 F);
- f) bem-estar alcançado quando sai/foge da rotina escolar/de sala de aula, é o momento que desliga do cotidiano (E7 M);
- g) a EF é lazer pela distração que proporciona. Ressaltando que, apesar de não vivenciar a EF como ela deve ser vivenciada a considera como lazer por que é o momento de quebra da rotina no qual saem da normalidade escolar. (E5 F).

Os alunos E4 M e E9 M, por não se manifestarem, foram inquiridos a responder esta pergunta e ambos disseram apenas concordar com o que todos disseram. O aluno E4 M disse “Já falaram tudo o que estava passando pela cabeça da gente, é aquela forma de falar a mesma coisa [...]”.

3.2.2.1 O que é lazer?

Neste momento da coleta foi percebido que os alunos apresentavam uma breve dificuldade para responder a pergunta anterior. As respostas estavam se tornando evasivas e o segundo moderador, percebendo uma dificuldade no estabelecimento, ou não, de uma relação entre Lazer e EF, entendeu como necessário refazer uma questão que havia sido feita durante as entrevistas com o intuito de auxiliar os alunos na reflexão e construção do raciocínio acerca da pergunta em questão. Foi feita então a pergunta “O que é lazer?” e as seguintes respostas foram obtidas:

- a) momento de descontração que você se desconecta das responsabilidades diárias (E4 M);
- b) diversão, sair da rotina, fazer algo diferente com alguém (E3 F);
- c) fazer o que gosta, o que quer, por vontade própria (E17 F);
- d) momento que você se desliga das responsabilidades diárias – escola e trabalho (E7 M);
- e) algo diferente ou não, mas que traga um bem-estar – pode até ser uma mesma atividade, mas que sempre apresente variação. A diversão do lazer está na variação. Distração com algum benefício: usufruindo de forma correta algo que aprendeu; a EF é o lazer na escola, pois é o momento de distração (E1 F);
- f) sair da rotina/esquecer do mundo e fazer algo para você mesmo (E9 M);

g) é fazer algo que faz bem para você mesmo, que lhe faz sentir bem (E18 F).

Os alunos E5 F e E10 M não se manifestaram nesta questão.

3.2.2.2 A aula que vocês tem [de EF] é lazer para vocês?

Após um silêncio durante o GF, o moderador interveio e, se baseando na informação prestada pelo aluno E1 F à questão anterior, na qual afirma a aula de EF como sendo o momento de lazer na escola, foi feita a pergunta: “A aula que vocês tem [de EF] é lazer para vocês?”.

Quase que num coro vários “nãos” foram respondidos e as outras seguintes respostas foram relatadas:

- a) é lazer por que usa o tempo fazendo o que gosta (tocar violão), é prazeroso, mas gostaria de fazer algo diferente que não tocar ou jogar o futebol (E9 M);
- b) não é lazer, pois é um tempo à toa E3 F;
- c) discordando de E9 M, alega que atividades como tocar um instrumento musical e jogar bola são atividades que podem ser feitas em casa e na rua, respectivamente, e a aula de EF deveria ser usada para ensinar algo e fazer algo diferente destas coisas. Este aluno critica os colegas que fazem o uso do tempo da EF para fazer outras coisas, como estudar para o vestibular e diz “Mas não é necessariamente a coisa que você queria estar fazendo [na EF]”. Finaliza dizendo que EF bem feita é capaz de revigorar as energias para as outras aulas. (E1 F);
- d) não é lazer, pois é um horário vago usado para fazer atividades – não diretamente ligadas às tarefas escolares, como estudar para o vestibular usando

apostilas de cursinhos etc., mas usa o tempo desta maneira somente para otimiza-lo e não ficar à toa. (E17 F)

Neste momento E18 F se manifesta sugerindo que os próprios alunos, já que o(a) professor(a) não faz nada para mudar esta rotina escolar das aulas de EF, se unam para promover o lazer nestas aulas. O aluno E4 M exemplifica esta possibilidade com o fato do aluno E9 M poder trazer e tocar violão na escola. A falta de interesse de alguns alunos, assim como o comodismo de outros, é lembrado pelo aluno E17 F, ressaltando que neste caso nem seria problema a falta de autoridade do(a) professor(a).

Uma brincadeira, como exemplo, é sugerida pelo aluno E1 F e, este resalta que tal atividade pode ser feita envolvendo alunos de várias turmas. Propõe ainda que um aluno de cada sala pense numa atividade a ser feita para preencher este tempo desocupado na EF. Neste momento E10 M, interfere dizendo que

O quê que todo mundo está falando aqui? Agora é... exatamente que os alunos é que terão que mostrar interesse no caso da escola não se interessar por nós. Nós vamos fazer diferença, que já que ninguém liga para nós, nós vamos mudar isso. É exatamente é assim que eu estou sentindo.

O adolescente E18 F diz que “mesmo começando com um grupo pequeno”, este pode incentivar a participação das pessoas no mesmo. Os colegas que estão à toa e que poderão ver o desenvolvimento de tais atividades pelos próprios alunos podem se interessar por uma “coisa divertida”, segundo o aluno E1 F. O aluno E17 F diz já ter tentado realizar algumas atividades, mas os outros alunos não demonstraram interesse e não quiseram participar e, ainda segundo este aluno, preferiram ficar “enrolando”.

O aluno E5 F diz que seria interessante organizar estes momentos, mas primeiramente em sala, antes de irem para a quadra, pois se tentar organizar neste local é “perda de tempo”. E1 F concorda com o colega dizendo ser “difícil juntar todo mundo” na quadra.

E17 F disse sobre a dificuldade para o envolvimento em algumas atividades, tanto por parte deste aluno quanto de alguns colegas, na escola: “Tudo é questão de praticar, né?”, dos alunos se acostumarem com a presença e o desenvolvimento de atividades diferentes na escola. Tentando explicar a falta de interesse dos alunos da 3ª. série do EM, este aluno disse que estes são mais ocupados acreditando que os colegas de sala não se envolvem tanto por

que a EF é o momento que possuem livre para organizar a vida escolar (ou não), já que fora da escola estão num curso ou trabalhando.

Na tentativa de voltar ao foco da discussão – relação lazer e EF – o segundo moderador interveio neste momento apontando os exemplos dados pelos adolescentes para a pergunta “O que é lazer?”. Após expor estes exemplos, refez a pergunta.

O aluno E4 M, explicando a dinâmica organizacional de aulas de um ex-professor, disse que este preparava a aulas alternadas para as moças e para os rapazes e, independente do conteúdo da aula, este professor participava e incentivava a participação de todos os alunos. E, devido a participação de todos nestas aulas este aluno as considerava como lazer.

O adolescente E10 M responde: “É justamente aquilo que todo mundo acabou de falar. É exatamente, é isso, é todo mundo tentar interagir, seja com brincadeiras, seja com alguém tocando violão, que essa é a forma mais prazerosa que nós podemos ter.”. Logo que E10 M expõe a sua resposta, o adolescente E1 F faz um comentário relacionado a algo discutido anteriormente – à possibilidade dos alunos se organizarem e desenvolverem práticas de lazer na escola, dizendo que depende somente dos alunos essa mudança, de se inquietarem com a rotina. E1 F continua dizendo que as pessoas reclamam, mas a não “tomam iniciativa” para tal. Sugere para os colegas se juntarem para fazer algo diferente e conclui:

A gente podia juntar todo mundo, ver algo que podia ser diferente nas aulas, não depender só do professor, não ficar só falando: "Ah, é o professor que vai falar o que a gente vá fazer", porque ele não fala. Se fosse assim, ninguém estaria reclamando. Seria interessante da gente juntar e querer fazer alguma coisa diferente.

Outro tema discutido reaparece – o uso do tempo de aula da EF para fazer outras atividades, e E18 F faz o seguinte comentário:

Acho que não é certo você prejudicar nenhuma matéria assim, sabe? [...] principalmente Educação Física. [...]. Porque eu não acho assim, que é correto você querer fazer algo do seu cotidiano na hora da Educação Física. Ela é uma matéria importante, igual às outras. Entende? Você não vai tirar uma aula de Matemática porque você vai fazer um exercício de curso ou de..., consertar alguma coisa assim, sabe? Eu acho assim, o tempo, o seu tempo quem faz é você, você sabe dos teus limites. Você sabe, ó, eu quero fazer um curso ou fazer... que eu tenho que saber das minhas obrigações fora, não é pegar nenhuma matéria para você poder fazer aula de outra coisa, sabe?

O adolescente E17 F, que usa o tempo da aula de EF para fazer outras atividades, se defende dizendo que é só uma forma de otimizar o tempo – usa-lo de alguma forma produtiva e de modo a não perder os 50 minutos de aula. Ressalta que queria realmente fazer algo na e da EF, mas como não é possível. E4 M intervém nesta discussão e questiona “Vamos ficar olhando para o tempo?”.

E18 F retoma o assunto da organização dos alunos para a promoção do lazer na escola argumentando que se quiserem “fazer o seu tempo vale a pena” é melhor que a iniciativa parta dos alunos. A possibilidade desta vai para além das aulas de EF e E10 M sugere que tal pode ser feito em qualquer momento sem professor – “se faltar um professor [...] se a gente for pra quadra, a gente já pode criar uma atividade.”.

A responsabilidade do professor em organizar uma aula que aborde todos os alunos é lembrada por E18 F e este aluno aponta uma nova possibilidade: preparar algo para os alunos que não participam do futebol. O aluno E1 F sugere também conversar com o professor com o intuito de fazer com que este organize a aula e auxilie os alunos na execução das ideias que tiverem. Ressalta que tais atividades poderiam ser executadas na quadra, pois desta forma todos os alunos participariam da aula.

3.2.2.3 E, a aula de EF pode, ou deve, ser um momento de lazer?

Com o intuito de ouvir a opinião de dois adolescentes e trazê-los para a discussão uma nova pergunta foi feita: A aula de EF poderia, ou não, ou deveria, ou não, ser um momento de lazer? Somente quatro adolescentes se manifestaram acerca da pergunta realizada.

Para responder esta pergunta E3 F diz que poderia e deveria ser se tivessem condições para fazerem algo junto com os colegas. O aluno E10 M diz que pra quem joga futebol já é lazer, pra quem não joga é um momento livre. E17 F ressaltou mais uma vez que a EF é um horário vago e por isso usam o tempo desta aula para fazer “coisas” da escola. O aluno E4 M lembrou a organização das aulas de um ex-professor: aulas alternadas, que abordavam conteúdos diferentes, direcionadas para as moças e para os rapazes. Em todas estas aulas o professor participava jogando e interagindo com os alunos, assim como

incentivava a participação de todos independentemente do conteúdo da mesma, e que desta forma a aula de EF era um momento de lazer.

3.2.3 Encerrando o GF...

Após os moderadores perceberem que as respostas estavam demorando a sair e que os alunos devido ao tempo de duração do GF estavam ficando dispersos, foi iniciado o processo de finalização do GF. Foi perguntado aos adolescentes se gostariam de falar mais alguma coisa sobre o que foi conversado, sobre o GF, sobre a dinâmica desta coleta de dados etc.

O aluno E1 F disse ter achado “legal” a participação no GF, pois foi um momento onde todos puderam expressar o que pensavam em ideias acerca do lazer e refletir acerca da possibilidade do desenvolvimento do mesmo na escola. Este mesmo aluno deu a ideia de usar também o tempo do recreio para estas atividades, principalmente no dia que não tiver aula de EF: “Porque o dia que eu não tenho Educação Física, eu tenho os 5 horários naquela chatura? E nos seus 20 minutos que você pode descansar pode fazer uma coisa para a mente relaxar, seu corpo relaxar.”.

O moderador, a partir do exposto pelo aluno E1 F, perguntou aos colegas o que acharam da ideia do mesmo acerca do desenvolvimento de atividades de lazer no recreio, e para a surpresa de todos, pois os alunos já pareciam cansados/desmotivados, instalou-se um momento de euforia. Tal momento foi, de acordo Barbour (2009), um achado inesperado e este se mostrou como de extrema importância para os participantes, pois puderam discutir e conversar sobre esta ideia durante a execução do GF.

E9 M, E17 F e E4 M concordam de pronto com a ideia apresentada, tendo o último inclusive lembrado de um momento no recreio em que um grupo de amigos cantava no recreio, dentro da cantina da escola, ressaltando que estes momentos começavam com poucos alunos e no final sempre haviam muitos outros alunos os acompanhando.

E4 M lembrou outro momento parecido a este relatado: um(a) professor(a) de EF pediu que os alunos fizessem um trabalho no qual teriam que cantar em sala. E9 M

interveio dizendo que este professor(a) sempre passava trabalhos mais culturais para os alunos e sobre o desenvolvimento destes trabalhos na EF ele diz:

Podia desenvolver isso dentro das aulas. Porque, tipo assim, podia envolver a cultura. Porque hoje: a nossa cultura, a gente não presta atenção em nada. Ninguém vai ao teatro, ninguém liga, ninguém vai a um show de música boa. Tipo assim, se fizesse isso dentro das aulas de Educação Física seria legal para caramba.

E10 M entra na discussão e faz outro relato acerca de um trabalho no qual os alunos teriam que cantar em sala e diz que mesmo a turma não tendo se preparado “foi muito legal, todo mundo da sala cantou a mesma música, cantou junto, aí a professora acabou dando ponto para todo mundo, foi muito legal a interação, a relação que todo mundo teve.”.

Outro relato acerca de atividades envolvendo a música em trabalhos em sala foi apresentado por E1 F, neste caso na disciplina de Língua Estrangeira/Inglês. Sobre tal atividade o aluno diz:

e era mó engraçado, todo mundo tentando cantar em inglês aí um não sabia aí que acabou um ajudando outro, foi legal aquela aula. Todo mundo achou que ia ser maior chato você ficar cantando na frente da sala, na frente de todo mundo... Você já estava com vergonha, aí rolava que era brincadeira, [...]

Após os relatos envolvendo a música surgem os trabalhos que tiveram como foco a dança. E17 F lembrou um trabalho da disciplina de Artes no qual tiveram que dançar em sala, na frente de todos. Sobre este trabalho E1 F disse: “Foi muito divertido.” e E3 F interveio dizendo que os alunos, mesmo não tendo se preparado para tal, se uniram e foram “passar vergonha lá na frente” e termina dizendo “Foi muito legal, divertido.”. Outro momento de euforia se instala no grupo e E9 M relata outro trabalho: “Na oitava série que a gente dançou Thriller do Michael Jackson!”.

O aluno E18 F, com o intuito de opinar acerca da dinâmica do GF, chama os alunos de volta para a pergunta final e diz que foi “legal” participar principalmente pelo fato de um colega respeitar a opinião do outro. Continuando este aluno faz uma crítica acerca da aula de EF que teriam no dia da coleta, a qual iriam ficar em sala, pois estava chovendo neste dia: “Nossa, ficar dentro da sala... aquela mesma rotina... um ficar olhando para a cara do outro.”. E1 sugere pensarem numa atividade, sugerindo “Rouba marido” e mais uma vez a euforia se instala no grupo. O aluno E3 F pergunta aos colegas: “Vamos tentar fazer amanhã na hora do recreio?”. E1 F concorda prontamente e o segundo moderador, com o intuito de

motiva-los/encorajá-los neste processo sugere que os alunos pesquisem brincadeiras na internet.

Sobre o desenvolvimento da atividade a ser feita no recreio, no dia seguinte, E17 F, pensando na quantidade de pessoas para a realização da atividade, pergunta: “Nós somos em quanto? Somos nove.” e E1 F, também perguntando, continua:

É... na hora do recreio, vamos juntar, gente? Uma brincadeira? Porque todo mundo é pilha, um vê os outros fazendo, aí "Se eu vou fazer aqui o que ele está fazendo" aí vai ver: de repente, a escola toda vai estar brincando, todo mundo vai ficar assim: "Nossa, eu vou na escola amanhã porque vai ter aquela brincadeira".

O aluno E9 M, sobre a observação do aluno E1 F diz que o “exemplo arrasta”, ressaltando que uns alunos podem julgar como “besta” tal atividade, mas outros podem dizer: “Nossa! Que legal! Vou participar!”. E17 F conclui dizendo que as pessoas tem opiniões diferentes e que nem sempre gostam da mesma coisa. Ainda sobre o exemplo, o aluno E10 M comenta sobre o “Harlem Shake⁸” que fizeram na escola e que foi repetido por outros alunos da escola. E18 F comenta que esta possibilidade de repetição de manifestações pode ocorrer até mesmo com os conteúdos da EF, exemplificando com o alongamento.

Concluindo o GF, E3 F, E17 F e E1 F disseram que foi bom juntar as pessoas para conversarem. Continuaram, dizendo que participar do GF foi como ser “cutucado” e isso ajudou a gerar ideias. Perceberam que possuíam pontos em comum nas ideias sobre a relação EFE e lazer, mas que não agiam com iniciativa para conversar entre si (ou seja, no grupo de pares) sobre essas questões por motivo de vergonha ou por acreditarem, cada um, estar sozinho nessa condição de insatisfação com a aula de EFE.

⁸ Um “meme” da Internet é um conceito que se espalha de pessoa para pessoa através da rede mundial de comunicações. Este termo foi cunhado por Richard Dawkins em seu livro de 1976, *The Gene Egoísta*, como uma tentativa de explicar a forma como a informação cultural se espalha; memes de internet, como o Harlem Shake, são um subconjunto deste, específico para a cultura e o ambiente da internet. O Harlem Shake é um vídeo, no qual um grupo de pessoas realiza um *sketch* de comédia acompanhado por um pequeno trecho de uma canção de mesmo nome. Como um meme, o vídeo foi replicado por muitas pessoas, usando o mesmo conceito, e isso levou rapidamente a se tornar viral em fevereiro de 2013, com milhares de vídeos de "Harlem Shake" sendo feitos e carregados para o *YouTube* a cada dia, elevando ainda mais a popularidade deste conceito.

4 DISCUSSÃO

Através das perguntas direcionadas aos adolescentes, tanto nas entrevistas quanto no GF, foi obtida uma série de dados, tanto quantitativos quanto qualitativos. Apesar desta pesquisa não possuir uma amostra significativa em termos numéricos alguns dados serão discutidos de forma quantitativa, por se relacionarem ao maior ou menor número de respostas nas categorias construídas, e outros de forma qualitativa, já que representam unidades temáticas e/ou falas importantes para evidenciar apontamentos e situações de destaque na presente pesquisa. Essa abordagem quantitativo-qualitativa é importante a toda pesquisa científica atual que, como a presente, reconhece a importância da complementaridade proporcionada pelo encontro dessas duas dimensões para melhor explicar os fenômenos estudados (GONDIM, 2003). A discussão tornou-se possível a partir do referencial teórico abordado na introdução, bem como em novos textos e publicações.

Percebi, em meio aos resultados conseguidos, a necessidade de discutir grandes temas relacionados às respostas dos entrevistados. Serão discutidos os seguintes temas, em ordem de apresentação:

- a) O lazer para o adolescente;
- b) O significado da disciplina EF para o adolescente; e
- c) A relação lazer e EF na visão do adolescente.

Os dados são ricos e a análise não esgota. Outros trabalhos podem ser gerados com os dados coletados. No entanto, o foco desta pesquisa foi a relação EF e Lazer para o aluno e a proposta, a partir deste entendimento, é aproximar professor e aluno no contexto escolar desta disciplina. O intuito desta aproximação é possibilitar a reflexão e a discussão acerca da disciplina EF que tem como sujeito o adolescente, tendo como ponto central a possibilidade da oferta de um EF de qualidade, motivadora e transformadora, enfim, uma EF que realmente eduque e que seja capaz de imprimir valores a vida destes sujeitos. E o lazer é o elemento que pode possibilitar o resgate de uma disciplina escolar importante como a EF para o adolescente, destacando as qualidades culturais e desenvolvimentais envolvidas na disciplina.

4.1 O lazer para o adolescente

Quando questionados isoladamente nas entrevistas, ou no GF, sobre o conceito de lazer, as respostas foram variadas. Dentre estas foram destacadas: “Fazer o que gosta”, “Diversão” e “Liberdade”.

4.1.1 Fazer o que gosta

Fazer o que gosta foi a categoria mais expressiva em respostas dos adolescentes para o conceito de lazer, evidenciando que o lazer para estes sujeitos é o momento para a busca e vivência do prazer e de um estado de satisfação pessoal (DUMAZEDIER, 2008). O momento de lazer para o adolescente é aquele que ele tem para viver o seu tempo ao seu modo, como dito pelos adolescentes desta pesquisa:

“... é fazer as coisas que a gente gosta.” (E1 F);

“Fazer o que você gosta.” (E4 M);

“fazer uma coisa que você gosta de fazer” (E5 F).

Ainda segundo Dumazedier, a busca pelo prazer, pela felicidade e pela alegria na vivência do lazer elucida nesta dimensão da vida o seu caráter hedonístico e, se tal satisfação não é alcançada o lazer em si se desfigura e fica comprometido, pois esta é uma das características primeiras do lazer. Tal compreensão acerca do lazer se aproxima dos hábitos hedonistas de lazer exposto por Formiga *et al.* (2005), nos quais, corroborando com Dumazedier (2008), a característica predominante é a satisfação pessoal e imediata de um desejo/prazer individual.

Cabe ressaltar que, no lazer, o tempo de duração da atividade é controlado pelo indivíduo e quando o estado de satisfação pela atividade cessa, ou não é alcançado, é chegada a hora de interromper a vivência e voltar-se para outra atividade. Isso difere das obrigações

sociais (familiares, profissionais, escolares, domésticas etc.), controladas por um tempo cronológico rígido e que não permite uma flexibilidade e autonomia na escolha em participação pelo sujeito, como no caso destes adolescentes e as suas obrigações escolares.

Esta busca pela satisfação pessoal pode, em partes, ser entendida, a partir do momento em que o sujeito nesta fase da vida tende a querer se expressar, se manifestar e querer viver a vida à sua maneira, como declarado por E5 F “do jeito que a gente quiser, sabe?”, deixando de considerar o que os outros demandam, mais comum na infância. Dessa forma, tenta direcionar a sua vida, em todos os sentidos, única e exclusivamente para a realização de práticas e desejos pessoais. O lazer, como uma destas dimensões de vivência, também se caracteriza como tempo e espaço para a afirmação e a expressão de identidade destes sujeitos.

No entanto, esta categoria merece atenção, pois nem sempre fazer o que gosta significa fazer algo permitido socialmente ou que seja entendido com um hábito saudável de lazer. Saudável é compreendido, neste estudo, a partir do conceito de saúde da Organização Mundial de Saúde (1948): “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças” e também como um dos resultados da não degradação/depreciação da vida (ROJEK, 2011).

Neste sentido, Rojek (2011) chama a atenção para o lado obscuro do lazer, para a possibilidade da vivência de um lazer que traz a satisfação pessoal de um desejo através de atividades depreciativas à vida (beber, usar drogas, envolvimento com atividades criminosas etc.). E a partir deste entendimento acerca do lazer vem à tona uma das características universais da adolescência: o correr riscos, que é esta predisposição que os sujeitos desta fase da vida tem para se rebelar, desafiar, desobedecer, desafiar limites, sendo esta uma forma de conecta-los aos pares/colegas/amigos (BELSKY, 2010).

Uma atenção especial é necessária a estes sujeitos, assim como às ofertas de lazer para eles. Como ressaltado por Munné e Codina (2002), uma das características do lazer é a ambivalência: um momento potencial para o desenvolvimento e a vivência de ações criativas, mas também um momento no qual os sujeitos podem usufruir com atividades de lazer desviantes ou, como classificado por Rojek (2011), com formas anormais de lazer. Tais vivências envolvem comportamentos negativos e geram consequências degradantes à vida, oferecendo riscos à vida destes sujeitos (BONATO; SARRIERA; WAGNER, 2012).

Sobre esta forma ambivalente de lazer, um dos entrevistados faz um relato de uso de drogas, nomeando este momento como um lazer “não sério”. De acordo com este adolescente o lazer sério seria aquele no qual o sujeito reflete acerca da prática a ser realizada e que esta não seja prejudicial à vida/saúde. Nas suas palavras,

[...] lazer é pra... você se sentir bem mas também não pode ser uma coisa que foge, fuja muito do... do contexto, entendeu? Uma coisa tipo assim como se fosse uma coisa errada, sei lá. Se lá, cada um tem um jeito de ter seu lazer, né, mas saber... ter um lazer que não seja prejudicial a ninguém, aí não sei. Entendeu? (E13 M)

Mais a frente, na entrevista, o mesmo adolescente diz

[...] eu considero que não seja sério... seria sei lá, usar drogas eh... entendeu? Fazer alguma coisa assim pra aumentar a adrenalina... uma coisa que... seja errada assim, entre aspas, né? Sem querer julgar, mas... uma coisa mais... que venha... aumentar a adrenalina, e isso pra pessoa tem um... depende, a pessoa acha isso um lazer, entendeu, mas que ao meu ponto não é sério por isso. (E13 M)

O que este aluno expõe está relacionado ao envolvimento em práticas de lazer que sejam depreciativas à vida humana. Rojek (2011) classifica o envolvimento com drogas como uma forma de lazer invasiva e prejudicial, pois gera dependência a substâncias psicoativas. No caso dos adolescentes, este uso pode ser somente para satisfazer uma euforia grupal momentânea, para “liberar adrenalina” ou como uma forma de fuga e desprendimento dos compromissos e obrigações cotidianos (trabalho, família, escola etc.) ou, como exposto por Pinsky e Bessa, 2004 *apud* Coelho (2005), pode ter como objetivo a vivência de novas experiências, uma porta de entrada num grupo, ser diferente ou para conquistar *status*.

Os sujeitos deste estudo moram numa região em que o tráfico de drogas se faz presente. Como exemplo, cabe citar que o autor desta dissertação estava presente na escola no dia em que ocorreu um assassinato na calçada próxima ao portão de entrada da instituição por conflitos entre traficantes. Assim, é essencial que os governantes tenham como prioridade uma atenção especial a esta região de Ribeirão das Neves, na geração e no desenvolvimento de programas e políticas públicas de lazer voltados para o adolescente desta cidade. Isso significa dizer que somente políticas públicas voltadas para educação, saúde e segurança não são suficientes para atender às necessidades desenvolvimentais do sujeito adolescente. O adolescente necessita constantemente de se manifestar, tanto em termos de ideias, ideais, valores, crenças, opiniões, etc., como em termos de expressão corporal, movimento, emoções

e comportamentos. Oferecer tempos e espaços para o adolescente se expressar em todos estes níveis é proporcionar a ele(a) oportunidades de descanso, divertimento, desenvolvimento (social, físico, emocional e cognitivo), cidadania, autonomia, vivências culturais e, incluídas nesses processos, a expressão da individualidade (no sentido de personalidade ou identidade, dependendo da posição teórica-epistemológica do pesquisador/profissional) e a expressão da coletividade, esta última tão importante para o adolescente, como já referido. O adolescente precisa interagir com seus pares, e é de elevada importância que adultos cientificamente capazes e profissionalmente aptos ofereçam tempos e espaços mais adequados e saudáveis para o adolescente de Ribeirão das Neves, de qualquer outra cidade brasileira, ou mesmo de qualquer cidade de outro país. O intuito será de envolvê-los em práticas de lazer saudáveis e que sejam capazes de promover o desenvolvimento de sujeitos críticos e criativos e afasta-los de atividades e práticas que possam coloca-los em situações de risco, como nos conhecidos casos em que adolescentes são recrutados para trabalharem em diferentes funções junto a traficantes (por exemplo, como um *aviãozinho*). Há casos em que escolas públicas brasileiras possuem estudantes regularmente matriculados e assíduos que “trabalham” dentro da escola oferecendo drogas, vendendo-as e recrutando mais “colegas” para a “função”. Tudo isso demonstra que o adolescente necessita investir energia em práticas educacionais, laborais, de lazer, de voluntariado, de participação em vivências coletivas com outros adolescentes. É fundamental, portanto, que sejam oferecidos tempos e espaços para o adolescente que depende da oferta pública de educação, trabalho, saúde, segurança e lazer. Nesse sentido, o tempo-espaço de lazer tem o potencial de proporcionar experiências e vivências, para o adolescente, que possam contribuir para seu aprendizado e desenvolvimento, bem como colaborar com suas necessidades de um tempo-espaço seguro e protegido (sem riscos) em termos de educação e saúde. Assim, é possível afastar-se de propostas moralistas e eleitoreiras em termos de políticas públicas de lazer.

Ressalto que, neste sentido de ocupação do tempo dos sujeitos para o não envolvimento com atividades ilícitas e, para além o entendimento de um lazer puramente moralista (Marcellino, 2010), defendo um lazer capaz de desenvolver nos adolescentes novos valores e novas percepções acerca dos seus contextos de vida, concordando com Requixa (1980) e Medeiros (1975) que veem as atividades de lazer como meio potencial de desenvolvimento pessoal e social destes sujeitos. Isso, portanto, não envolve a intenção de projetos de lazer para “domesticar as massas” ou implique, a priori, que todo adolescente de

região carente usa o tempo livre para ingressar no crime. Acredita-se no potencial que o lazer tem de divertir, educar e desenvolver.

4.1.2 Diversão e distração

A diversão foi amplamente referenciada como sendo uma das definições para o lazer adolescente na presente pesquisa. Abaixo alguns exemplos do que os escolares disseram:

“Pra mim é um lazer pra gente se divertir um pouco, né?” (E4 M);

“É um momento que você tem livre para você se divertir,” (E6 F);

“Lazer pra mim é uma diversão” (E18 F);

A etimologia da palavra diversão vem do latim tardio *diversio* “digressão”, *diversiónis* “diversão” (HOUAISS, 2001). O verbo latim *divertere*, formado por *di-*, *des-*, “ao lado”, mais *vertere*, “virar-se, voltar-se”, distrair ou desviar (a atenção das ocupações habituais), pode ser entendido como “afastar-se, apartar-se, ser diferente, divergir” (HOUAISS, 2001; MACHADO, 1987; NASCENTES, 1952; ORIGEM...⁹, 2013), trazendo a ideia de voltar-se para um lado que não seja o das preocupações. É desviar, propositalmente, a atenção das preocupações.

Outros significados também são atribuídos pelo Michaelis (2013), tais como:

- 1) Ato ou efeito de divertir;
- 2) Distração, passatempo, recreio;
- 3) Ato de voltar para uma e outra parte;
- 4) Desvio;
- 5) Digressão;
- 6) Desvio do espírito para coisas diferentes das que o preocupam;
- 7) Desvio da atenção do assunto em que está concentrada;

⁹ Mais informações em: <http://origemdapalavra.com.br/palavras/diversao/>.

8) Aquilo que desvia o espírito das coisas que o preocupam ou a atenção do assunto em que está concentrada.

Outro termo bastante citado pelos adolescentes na definição de lazer foi distração.

Ao serem questionados, apontaram o lazer como:

“[...] tempo pra você distrair um pouco, se divertir, relaxar.” (E1 x);

“P’ mim é um modo que você pode se distrair um pouco [...]” (E8 M);

“Eh... poder distrair o meu corpo e a minha mente... com alguma atividade.” (E10 M).

Michaelis (2013) traz como significados para distração:

- 1) Ato ou efeito de distrair;
- 2) Estado em que a atenção está dividida entre vários assuntos ou ações; falta de atenção; desatenção;
- 3) Irreflexão, inadvertência;
- 4) Esquecimento;
- 5) Palavra ou ato irrefletido;
- 6) Divertimento, entretenimento, recreação; e
- 7) Divisão, separação (do que estava junto ou concentrado).

Ainda na definição deste verbete, este dicionário traz como antônimo de distração a palavra atenção.

Corroborando Rosa (2004), a diversão não é um termo recorrente nas pesquisas acadêmicas, assim como no campo do lazer. O que se percebe é uma abordagem indireta em estudos sobre consumo e trabalho.

No caso da diversão, é comum sua associação com termos como entretenimento, tempo livre, tempo disponível e lazer. Tais aproximações nem sempre são benéficas, pois prejudicam o debate e o aprofundamento da área, deixando transparecer a falta de construção de conceitos essenciais para argumentações e reflexões futuras (ROSA, 2004). A impressão que se tem é que não existe o interesse em pesquisar e aprofundar nestes temas ou estes, consequentemente e/ou de forma não refletida, são deixados de lado em detrimento a outros, de mais interesse ou foco. Para a distração, não foi encontrada referência teórica que pudesse

acrescentar à presente discussão. É necessário, para a ampliação e reflexão acerca destes termos, uma compreensão real dos seus sentidos para evitar que confusões acerca dos significados sejam perpetuadas e disseminadas nos meios acadêmico e social.

A partir das definições de diversão e distração, e das análises das falas dos sujeitos desta pesquisa, é possível perceber uma relação entre estes termos, pois além de se referirem um ao outro, os dois trazem em seus conceitos referências diretas à atenção, em especial à falta dela ou ao seu desvio para outra atividade. Dessa forma pode-se assumir que, para os adolescentes da amostra desta pesquisa, a diversão e a distração, por terem uma mesma base referencial para a formulação do seu significado (desvio da atenção) possuem o mesmo sentido. Para estes sujeitos, a diversão e a distração são momentos nos quais estes são capazes de desviar, transferir a sua atenção para uma nova ocupação, neste caso em especial, o momento de lazer.

Neste caminho, um entendimento possível da diversão/distração é o desvio das preocupações cotidianas. Assim, o foco não é mais o que se tinha como obrigação ou o que é de grande importância, mas aquilo que foi escolhido como importante para este novo momento, que agora é o novo/atual centro das atenções. A partir desta leitura de transferência de atenção de uma atividade/ocupação para outra se percebe então duas dimensões essenciais para o divertir-se:

- a) a autonomia; para a escolha do que fazer, quando fazer e como fazer; e
- b) a responsabilidade, para saber até quando e como se divertir/distrair para, em seguida, voltar ao foco/algo importante, quando necessário.

Sabe-se que atualmente a pressão e a cobrança cotidiana envolve desde as tarefas habituais de casa até os contextos escolares e profissionais. Portanto, o momento de lazer para o adolescente é um tempo/espço de potencial desenvolvimento para este sujeito a partir do momento em que a sua capacidade de escolha e de manutenção dos hábitos de lazer também são momentos possíveis de reflexão e desenvolvimento pessoal. Ademais, estes momentos, baseando em Elkind (1978) *apud* Belsky (2010), também podem propiciar nos adolescentes a reflexão acerca de seus atos, principalmente no que diz respeito ao pensamento distorcido do adolescente e sua visão de que todas as suas ações estão no centro das atenções das outras pessoas: o egocentrismo adolescente.

Para os sujeitos desta pesquisa é evidente que o momento de lazer é um tempo/espaço de diversão/distração, pois este é o momento no qual podem desviar a atenção das atividades do dia-a-dia para aquelas que são capazes de trazer prazer e satisfação pessoal. A diversão/distração é o momento no qual o adolescente deixa as obrigações de lado e prioriza outra prática/atividade, que de certa forma pode não ser tão importante para o cotidiano profissional ou escolar, mas que naquele momento é essencial para este sujeito, pois é o momento no qual o adolescente é capaz de recuperar a sua energia e a motivação para voltar à atividade primária, seja ela qual for. Este entendimento foi expresso pelos estudantes e vai ao encontro da abordagem utilitarista do lazer, a qual referencia o momento de lazer aos momentos de compensação às obrigações, na recuperação de energias (MARCELLINO, 2010).

Cabe ressaltar que na adolescência o sujeito passa a ter uma compreensão mais completa da palavra obrigação em suas vidas. Até então, havia obrigações familiares (cuidar de casa, dos irmãos etc.) e escolares (estudar para passar de ano). No entanto, o adolescente que está no EM começa a sentir uma pressão social pela necessidade de inserção no mercado de trabalho, para ser aprovado nos processos seletivos vestibulares e no ensino superior. Dessa forma, o lazer como diversão se torna proeminente, pois efetivamente se tem o interesse em desviar a atenção das obrigações para viver, mesmo que por pouco tempo, uma realidade paralela de prazer e satisfação pessoal.

Para além da reestruturação e recomposição do indivíduo, Rosa (2004) relata que a diversão tem sido referenciada também como um dos benefícios oriundos dos momentos de lazer: diversão, prazer, alegria, liberdade etc. Nesse sentido, ela se torna importante porque rompe com o tédio e a rotina, provocando momentos de evasão, fuga e desvio, indo também ao encontro do sentido etimológico desta palavra.

A produção científica sobre o Lazer geralmente considera as funções sociais deste fenômeno. O sociólogo Joffre Dumazedier (2008) tem sido um autor base para as discussões sobre o lazer que envolvem as reflexões conceituais acerca das funções de descanso, diversão e desenvolvimento. No Brasil, esta concepção foi adotada e tem sido disseminada por Nelson Carvalho Marcellino. Cabe ressaltar que, segundo estes autores, a diversão é apenas um dos objetivos/funções do lazer, não devendo este ser reduzido somente a esta função.

Entender estes momentos somente como possibilidades **solitárias** não é o ideal para a vivência desta dimensão da vida. O que estes autores ressaltam é que estas

funções/objetivos são **solidárias** e estão intimamente ligadas umas às outras, em diferentes graus (MARCELLINO, 2010). No caso dos adolescentes, principalmente no contexto escolar, a experiência profissional tem mostrado que, por vezes, é necessária uma orientação, mesmo nos momentos de lazer, para estimular o desenvolvimento a partir de uma atividade/prática a ser vivenciada, dentro ou fora da escola. Tal orientação tem como intuito estimular o pensamento crítico e reflexivo, estimular a curiosidade dos alunos, afinal este também é papel do professor: formar cidadãos que sejam capazes de atuar sobre a sua realidade. Fazer com que reflitam sobre suas vivências de lazer e não as entendam somente como uma forma de passeio, de sair da escola ou de casa. Mostrar aos alunos que é possível aprender e apreender algo também nos momentos de lazer, sejam estes proporcionados, ou não, pela escola.

Dumazedier (2008), ao tratar das três funções do lazer, associa a diversão (divertimento) com a recreação e o entretenimento. Para este autor, o tédio é o fator responsável pela busca da diversão no lazer, assim como a monotonia e as alienações sociais, também entendidas como corresponsáveis pela necessidade de quebra da rotina. Ainda pode ser entendido como uma fonte de equilíbrio, uma forma de suportar as amarras e as coerções sociais existentes em vários contextos da vida dos sujeitos.

Nesse sentido a busca pela diversão é a busca por um mundo diferente daquele onde se vive, como um meio de fuga e evasão do mundo enfrentado todos os dias. Dumazedier (2008) ressalta que é possível alcançar a diversão em atividades reais, com alteração do tempo/espço, tais como as citadas abaixo:

- viajar (E13 M)
- ir ao shopping (E 4)
- ir a casa de amigos (E15 F)

assim como atividades fictícias (identificação e projeção):

- jogos virtuais (E10 M)
- ler um livro (E17 F)
- participar de teatro (E9 M).

Acerca dos estudos do lazer que abarcam a diversão, Rosa (2004) diz que é possível encontrar dois entendimentos: o primeiro a partir da história da recreação e o

segundo a partir do lazer rural. As pesquisas que envolvem lazer e história e que buscam discutir conceitos acerca do lazer e da recreação sempre voltam os seus olhares às sociedades pré-industriais. Nestas sociedades, o lazer apreende o sentido de diversão devido a não dissociação deste com outras esferas da vida, como por exemplo, o trabalho, deixando claro a não divisão do tempo/espço de lazer (diversão) e estes outros contextos/momentos de vida. No entanto, ainda segundo Rosa (2004), em tais trabalhos a discussão acerca da diversão é incipiente e estes são, em sua maioria, desenvolvidos analisando realidades de outros países, o que demanda assim, uma atenção especial ao desenvolvimento histórico do lazer e a sua aproximação e associação com a diversão no Brasil (ROSA, 2004) e a sua população, nas diferentes fases da vida, pois concordando com Marcellino (2010), assim como os sujeitos são diferentes, suas construções acerca da realidade, leituras e interesses também serão. Logo, o lazer, corroborando com o conceito de lazer de Gomes (2011), deve ser compreendido acerca das necessidades humanas – dos interesses que cada sujeito tem para a fruição do seu lazer.

Permeando as experiências de lazer, a diversão, como um dos objetivos deste, pode ainda ser vista e entendida como forma e meio de consumo de bens e serviços, em que os indivíduos podem ser sujeitos, ou não, de suas ações. Como ressaltado por Marcellino (1995) deve-se buscar compreender a importância da diversão, e indo além, refletir acerca desta, num mundo onde o mercado se faz presente e a lógica do consumo e da preparação para o trabalho apresenta-se mais estimulada do que as possibilidades e estímulos da e para a criação cultural, assim como da e para a criticidade. Essa reflexão se faz necessária, pois neste estudo que foi realizado com adolescentes de classe popular (baixa renda) o ir ao shopping, e consumir/gastar com cinema e alimentação nestes locais, foi referenciado por 2/3 da amostra de entrevistados.

4.1.3 Liberdade

De acordo com Codina (2004) *apud* Paradiso *et al.* (2012) o comportamento e as atividades de lazer no tempo livre podem ser vistos e analisadas sobre a perspectiva da liberdade, pois é neste momento que se exercita a liberdade de escolha para a satisfação de um interesse. Para Dumazedier (1976) uma das características do lazer é o caráter liberatório, a

possibilidade de vivência da liberdade. No entanto, ser completamente livre no lazer não seria possível devido a todas as questões envolvidas nas discussões acerca dos determinismos da sociedade, tempo livre *versus* tempo disponível etc. Nesse sentido, o lazer é o resultado da livre escolha, é o momento de liberação de algumas obrigações cotidianas, assim como das relações e das obrigações sociais, é o tempo em que as restrições que governam nosso comportamento são diminuídas.

A categoria liberdade foi criada a partir de declarações dos adolescentes que tinham como cerne o ir contra a regra adulta – nenhum tipo de controle sobre o adolescente, assim como sobre os atos e as escolhas destes. Não é de se estranhar que estes sujeitos, que estão em desenvolvimento e passando por várias alterações físicas e emocionais, queiram, nesta fase da vida, viver a vida ao seu modo e sem interferências de qualquer pessoa que possa colocar em risco, ou em evidência, sua possibilidade de escolha e posse/domínio da sua própria vida. No trabalho de Sarriera (2007) a percepção do tempo livre como um tempo de liberdade também foi apontada pelos adolescentes do estudo.

A liberdade desejada pelos adolescentes pode ser vista como uma possibilidade de desenvolvimento pessoal a partir do momento em que este sujeito tem que exercitar a sua autonomia e flexibilidade para agir como queira e arcando com as consequências de suas escolhas. Há de se refletir também, especificamente acerca do lazer, como este sendo um tempo em que as restrições que governam nosso comportamento, como em outras dimensões da vida, trabalho, família, escola etc., são diminuídas. No caso dos adolescentes este é o momento em que as amarras são descartadas e este sujeito age conforme os seus desejos e vontades. A liberdade como local de expressão e manifestação da autonomia, sem controle e regras, também foi relatada por Sarriera (2007) num estudo que teve como foco a percepção de adolescentes acerca do tempo livre.

Na busca do entendimento do lazer como tempo/espaço para a vivência da liberdade, este pode ser compreendido como a possibilidade de não compromisso com as obrigações (DUMAZEDIER, 1976), e no caso dos adolescentes em questão o lazer é a liberação das atividades escolares, e/ou também, o momento liberado das atividades laborais, ou extra escolares, como a participação em cursos. Cabe ressaltar o que a liberdade do lazer, apontada pelos adolescentes desta pesquisa, se concretiza em oposição à obrigatoriedade de fazer algo condicionado por regras adultas.

No entanto, o que se percebe é um dilema na vida destes sujeitos que, em desenvolvimento, precisam de ajuda e auxílio externo para orientá-los nas escolhas, mas ao mesmo tempo não querem nenhuma interferência adulta em sua vida. Não é à toa que a adolescência é amplamente conhecida como uma fase turbulenta do desenvolvimento humano, no qual o sujeito não é mais uma criança que necessita de auxílio para realizar as suas tarefas, mas também não é um adulto capaz de fazer boas escolhas e arcar com as consequências das mesmas (OZELLA, 2002). Neste sentido, esta relação constante de busca pela liberdade e cobrança por limites precisa ser refletida, pois pode interferir na construção da identidade adolescente. No caso deste estudo, foi percebido o pedido de limites e de autoridade a partir de críticas e cobranças à postura do(a) professor(a) responsável pela EF na escola em questão. Ao mesmo tempo em que os alunos apresentavam o desejo de escolha do que fazer no tempo da aula de EF, estes queriam que o(a) professor(a) os exigisse posturas e atitudes na aula desta disciplina.

Acerca do conceito de lazer as entrevistas elucidaram alguns pontos, mas ficou mais claro o que é o lazer na visão destes sujeitos a partir da experiência com o GF. Se for possível pensar uma definição de lazer para esta fase da vida, a partir dos apontamentos destes adolescentes o lazer seria a diversão/distração alcançada por meio de atividades variadas capaz de trazer satisfação pessoal. Pensando no conceito base de lazer usado para este estudo e pensando no exposto pelos adolescentes, este momento se configura como uma necessidade humana que é saciada através da vivência de diversas manifestações culturais possíveis de serem vividas em inúmeros tempos e espaços sociais. Como autor deste trabalho entendo o lazer como um tempo e um espaço, articulado ou não com as obrigações sociais (laborais, escolares, domésticas etc.), capaz de promover o desenvolvimento (quando orientado e/ou refletido), o descanso (quando vivenciado para este fim) e a diversão (quando este propósito tiver).

A interação e a liberdade de escolha são essenciais para o lazer adolescente. A interação no lazer se manifesta, principalmente, como forma de contato com os amigos/colegas e que é muito característico nessa fase da vida: a aproximação com os pares (BELSKY, 2010). Alguns adolescentes relataram também apreciar os momentos de lazer em acompanhados por parentes (pais, irmãos, tios) e parceiros românticos.

Acerca das técnicas usadas para a coleta de dados neste estudo e na busca de uma clareza nas definições acerca do lazer a técnica de GF se mostrou mais apropriada para captar

e elucidar o pensamento adolescente. Acredita-se que por requerer atuação em grupo traz à tona os aspectos importantes da adolescência, em especial a aproximação com os pares, deixando os sujeitos participantes do GF, num ambiente confortável e propício para a manifestação dos adolescentes.

4.2 O significado da disciplina EF para o adolescente

Uma característica marcante, tanto nas entrevistas quanto no GF, na exposição do conceito da disciplina EF, foram as críticas à aula de EF. Outro ponto interessante, e que surgiu em consequência destes apontamentos negativos, foi o desejo pelo aprendizado, que levou os adolescentes a refletirem acerca de possibilidades em soluções para melhorar a qualidade da EF. Assim, foram de destaque as categorias “Críticas” e o “Quer aprender na EF”, pois se acredita que estas observações poderão auxiliar os profissionais da área, animadores culturais ou qualquer profissional que trabalha ou pretende trabalhar com adolescentes.

Um terceiro ponto que será discutido é a associação entre EF e a atividade física (AF). Os adolescentes mencionaram os cuidados com o corpo e a prática de AF com base em dois tipos de preocupação:

- a) manutenção da saúde e prevenção de doenças; e
- b) estética (imagem corporal).

4.2.1 Críticas e anseios na EF

No conceito de EF os adolescentes em sua maioria apresentaram críticas negativas, caracterizando a aula como repetitiva, direcionada para os rapazes e de baixa qualidade. Inicialmente, vale ressaltar que, como profissional de EF, o autor deste trabalho tem notado que, enquanto muitas observações dos adolescentes possuem fundamento, outras

nem tanto. Logo, alguns apontamentos e leituras serão feitos a partir da visão do pesquisador como professor de EF que tem construído a sua prática profissional majoritariamente com adolescentes e que trabalhou durante cinco anos na escola em questão. Além disso, é típico da adolescência o confronto com as figuras de autoridade, especialmente quando estas não correspondem a algumas expectativas egocêntricas típicas da fase adolescente. Ao mesmo tempo, é própria da adolescência a contradição entre querer e não querer algo, especialmente quando se trata de um elemento que põe o adolescente diante da oposição dos papéis de criança e de jovem (BELSKY, 2010). Este é o caso do pedido por autoridade.

A primeira crítica partiu especialmente das moças da amostra: a falta de autoridade e de comando do(a) professor(a). Marcellino (2010) chama a atenção para alguns casos de omissão profissional que são confundidos com liberdade de expressão, no qual o responsável se transforma num “mero espectador, em atitudes que disfarçam um certo comodismo” (p.81). No caso da escola em questão, são referidas uma permissividade exacerbada, passividade diante das situações, proximidade extrema com os alunos que se confunde com amizade e acomodação/comodismo do(a) professor(a). Esses elementos permitem aos rapazes dominar a aula de EF como um todo, em espaço e em conteúdo. Foi relatado que quando o(a) professor(a) chega em sala, os rapazes demonstram ser mais autoritários que o(a) responsável pela EF, não permitindo que o(a) professor(a) consiga dar algum recado, passar algum trabalho ou até mesmo conversar com os alunos. Isso acontece devido ao interesse dos rapazes em ir logo para a quadra da escola para jogar o futsal, esporte dominante na EF. Esta falta de domínio de turma pode fazer com que a formação destes alunos fique comprometida, pois eles não tem consciência da importância dos conteúdos da EF para suas vidas. O adolescente valoriza apenas o momento presente da aula na busca de uma satisfação pessoal imediata. É necessário que o(a) professor(a) haja com mais firmeza e autoridade (não é o mesmo que autoritarismo), mostrando a estes alunos o valor da EF e das suas práticas, proporcionando aulas estimulantes e variados conteúdos (teóricos e práticos) que muito podem contribuir para a formação integral destes alunos.

A segunda crítica tem a ver com essa monopolização da aula de EF pelos rapazes e pelo futsal, o que de antemão não segue ao exposto pela Política da Igualdade, descrita no inciso II do artigo 3º. das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), que diz

II - a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.

Segundo relatos da maioria das moças, e até mesmo de alguns rapazes do estudo, foram poucas as aulas de EF em que houve alguma variação na oferta de atividades e conteúdos pelo(a) professor(a). Isso conduz a uma EF na qual um grupo de rapazes praticam e os outros alunos ficam sentados assistindo a aula, conversando etc. Tal situação foi relatada por E17 M:

Eu não sei nas outras escolas, mas aqui tem muita exclusão quanto à EF. Porque é sempre os meninos jogando futebol e as meninas sentadas no banco. É muito... muito desigual e isso é sempre eles... A EF sempre prevalece para eles. Parece que a EF é só para eles, sabe? A gente não faz nada, não tem nenhuma outra coisa para a gente.

Nesse ponto cabem algumas perguntas:

- o(a) professor(a) de EF está acomodado a esta situação?;
- o(a) professor(a) concorda com a firmeza dos rapazes para preencher as aulas de EF somente com futsal?;
- o(a) professor(a) permite que esta situação se perpetue para não se indispor com os rapazes?

Esta última pergunta surge a partir de um apontamento das moças, que preferem também não se indispor com os rapazes na luta pelo espaço da quadra para a realização de outra atividade, ou até mesmo para participar do futsal. Dessa maneira, somente alguns rapazes participam do futsal e, como a escola possui apenas um espaço para a EF (quadra poliesportiva), as alunas ficam sentadas na arquibancada ao redor da quadra, assistindo os jogos e/ou conversando com os colegas. Vez ou outra jogam dama ou peteca nesse espaço. Algumas moças relataram que se tivesse outro espaço para a prática da EF elas participariam mais, ao passo que outras acreditam que nem isso aumentaria sua participação na EF.

Uma observação feita pelos alunos acerca da autoridade e domínio de turma do professor cabe neste ponto. Foi dito pelos alunos que um ex-professor, impondo autoridade

sobre os rapazes para a realização de uma aula diferenciada do futsal, conseguiu desenvolver um EF de qualidade e que envolvia a maioria dos alunos. Segundo estes, era uma boa aula de EF, com conteúdos variados, domínio de turma e com aulas em sala. Sobre a prática desse(a) professor(a) os alunos afirmaram no GF:

E5 F: E mesmo no final do ano, quando a gente aprendeu futebol [futsal], porque a gente, tipo assim, ia fazer aquela filinha, aí todo mundo ia no gol, aí todo mundo fazer isso, todo mundo fazia aquilo, entendeu? Então, todas as matérias, todo mundo passou pelo mesmo processo: todo mundo fez as mesmas coisas, todo mundo aprendeu igual assim, não teve...

E1 F: Não foi só um jogo.

E4 M: Não foi jogar futebol.

E1 F: Foi **aprender** a jogar futebol. (ênfase na voz)

A partir destes relatos percebe-se que mesmo quando o conteúdo era o futsal eles tinham verdadeiramente uma “aula” de futsal, na qual todos os alunos participavam na execução de exercícios sobre os fundamentos técnicos e que sempre ao final todos jogavam. Isso caracterizava o trato educacional do esporte na escola, a partir de uma prática sistematizada e orientada ao desenvolvimento integral dos alunos (MINAS GERAIS, 2005). Com base no relato dos alunos, quando o professor tem interesse e está disposto a ministrar uma boa aula, mesmo com dificuldades ele consegue. Ademais, aqueles alunos que confrontavam o professor, com o passar do tempo vão se acostumando com o modo de trabalho deste e não mais solicitavam somente o futsal na EF.

Outra crítica apresentada foi a falta de criatividade do(a) professor(a) no trato dos conteúdos da EF. Essa crítica foi apresentada junto a três tipos de argumentos. No primeiro, argumentou-se que se deve variar as atividades nas aulas de EF, pois ela é sempre igual, como dito por E1 F: “[...] sempre queimada-peteca-futebol, por isso que eu falei, é como eu falei: “Coisas diferentes é que interessam”. O segundo argumento consistia em apresentar algo novo e diferente,

Até porque o futebol [futsal] é uma coisa que todos os meninos brincam na rua, queimada todo mundo já brincou na rua, inclusive como pessoa. Eu acho que a maioria das pessoas já brincou de futebol, de queimada, e isso é uma coisa que você faz em casa. (E1 F).

Já o terceiro argumentou sobre conduzir a aula de futsal de uma forma diferenciada, como no exemplo do ex-professor relatado anteriormente.

Para os participantes da pesquisa, a aula é sempre a mesma: ir para a quadra, rapazes jogam o futsal, moças sentam na arquibancada e ficam “à toa”, conversam e colocam a “fofoca em dia” (E15 F). O que se denota é um tédio e monotonia ao chegar a aula de EF, pois sempre é ofertado um único esporte, como relatou E17 F:

Eu queria muito fazer outra coisa na aula de Educação Física. Jogar queimada, nem que seja o vôlei, aprender um pouco de técnica de vôlei, de outros esportes, mas não dá. Porque sempre é a mesma coisa, é futebol, futebol, futebol. Só isso, futebol. Isso enjoa as vezes também.

Continuam dizendo que a aula de EF poderia ser melhor se houvesse uma variação na oferta de atividades. Tal variação é preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), que entendem a EF como a disciplina responsável pela introdução dos escolares ao universo da cultura corporal, composta por múltiplos e variados conteúdos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e movimento. Logo, com o não cumprimento da oferta de diferentes práticas na EF para os alunos não se configura somente um desrespeito a estes sujeitos, mas também à EF e ao próprio profissional, além de ferir o proposto pelos PCNs. E como um dos objetivos da EF é ampliar o repertório de experiências corporais dos sujeitos, o desenvolvimento em termos de conhecimento, habilidades e capacidades físicas destes alunos é comprometido.

A participação em atividades que envolvessem **todos** os alunos também foi uma reclamação evidente em vários relatos. A partir dessas falas percebeu-se que os adolescentes tem interesse em atividades promotoras de contato e comunhão com outrem.

Estes sujeitos que tendem a se aproximar dos pares tem interesse em participar de uma EF diversificada, assim como nos momentos de lazer, os adolescentes buscam uma aula prazerosa. Nesse caminho, a satisfação pessoal pode ser alcançada através da interação com os colegas.

Exemplos disso foram dados pelos alunos ao considerarem que a EF pode ser um momento também de aproximação e conhecimento do outro a partir das interações proporcionadas na aula, como nas palavras de E17 F:

Por exemplo, basquete, cesta. E a filha, cada hora um tinha que fazer a cesta, acho que tinha duas oportunidades, se você não fizesse, tinha que fazer de novo, voltava

para o final da fila e era muito bom, todo mundo ficava conversando: "Aí, tá vendo? Que eu consegui, você não conseguiu". Ficava um zoando o outro. E é uma coisa boa porque um interage com o outro. Igual, quando, não sei quem que falou da questão de estar na mesma sala e às vezes nem conhecer, tem gente aqui que... é... foi do primeiro ano comigo, às vezes foi do segundo, foi do terceiro, e assim - sabe? -, estudou nesta escola os três anos, a mesma série que você, às vezes não foi da sua sala, mas da mesma série, às vezes eu olho e falo assim: "Nossa! Aquela menina é novata?". Ai vem alguém que me fala: "Não, ela estudou aqui no primeiro, no segundo e no terceiro.", "Estudou junto com você os 3 anos". Você pensa até que a pessoa é novata porque falta interação. E, querendo ou não, quando era uma sala fechada de 40 alunos, você, se vê conversa, interage com aqueles que você vê que tem mais afinidades ou que senta do seu lado, você nunca que, por exemplo, se você está aqui na frente, aí você fala assim, do nada eu vou lá para o fundo, eu quero conversar com o fundo, sabe?

Tais entendimentos se aproximam do exposto pela CBC (MINAS GERAIS, 2005). Nele constam as possibilidades das vivências corporais e das interações éticas, proporcionadas pela EF, o desenvolvimento da identidade e a ampliação da capacidade de diálogo e de conhecimento do outro, configurando esta disciplina como um tempo/espço propício ao desenvolvimento das relações humanas e à criação de novos contatos.

Para os escolares a aula de EF é “regular e incompleta” (E10 M). Parece que falta motivação do(a) professor(a) para pensar e refletir acerca da sua prática profissional para a construção e oferta de uma aula de EF de qualidade para os alunos. A literatura publicada e a prática profissional qualificada sugerem que este movimento de reflexão-ação-reflexão deve ser constante na prática profissional. Tal processo deve acompanhar o contexto de ação profissional, assim como todos os envolvidos neste para que se tenha uma EF contextualizada e realmente dirigida para os atores centrais desta: os alunos.

Diante do exposto até aqui foi percebido o interesse dos alunos em aprender algo na EF. Estes sujeitos faziam as críticas às aulas e sempre acrescentavam algo como: “Tinha que ser mais variado, tinha que ter mais coisa diferente que a gente só jogar futebol.” (E7 M), manifestando o desejo por algo novo e diferenciado na EF. Dentre as solicitações, além da variação em conteúdo na EF - com sugestões de novas atividades, novos exercícios, novos esportes, foi solicitado que tais atividades proporcionassem a interação entre os alunos, sendo esta declarada a forma mais prazerosa que poderiam ter na EF.

Como ressaltado por Belsky (2010), a proximidade e a interação grupal é uma característica da adolescência e, em consonância com a minha prática profissional, vejo como necessário fazer uma observação acerca do envolvimento de todos os alunos nas aulas de EF. A aula pode envolver todos os alunos, participando simultaneamente de uma atividade ou então de forma sequencial, onde um aluno executa algum exercício, depois outro e assim por

diante. Minha percepção como professor e profissional do campo do lazer é de que, esta aula onde todos participam simultaneamente e o olhar não está somente sobre um ou outro aluno, é a aula prazerosa para o adolescente. Ele(a) vivencia estes momentos de prática como uma possibilidade de desvio dos olhares, de não ser e estar unicamente no centro das atenções. É a aula que o adolescente não se expõe para os outros e desta forma não se sente o centro do mundo. Tal modo de se sentir na aula de EF vai ao encontro do processo cognitivo de egocentrismo adolescente presente no modelo teórico de David Elkind (BELSKY, 2010). Além disso, estes sujeitos na EF, num momento de aprendizado de algo novo, de exposição do seu corpo, não querem e evitam ao máximo participar de atividades que possam os colocar em situações constrangedoras diante dos presentes – professor(a) e colegas de classe, o que exemplifica claramente os processos de público imaginário e fábula pessoal do modelo de Elkind.

Todas as críticas apresentadas pelos adolescentes foram objetos de reflexão e análise e, a partir destas, foi gerada uma das perguntas norteadoras para o GF: “Para você, como seria uma boa aula de EF?”.

Foi percebido que, no GF, para além de apontar os pontos negativos da EF na escola, os alunos, numa espécie de euforia grupal, tentaram também criar soluções para a melhoria da aula desta disciplina. Isso demonstrou que esta técnica de coleta de dados (GF), com todos os seus cuidados e precauções, é uma estratégia para o levantamento de dados com adolescentes, visto que ela complementa a entrevista individual. Estes, num momento em que se sentem livres para falar e em contato com colegas da sua idade, se sentem à vontade pela situação e pelo clima de coleguismo que se instaura no GF. Ressalto que esta foi uma experiência acerca do GF, e que o contrário pode acontecer: ter um GF onde os sujeitos podem se abster ou se sentir coagidos. Para evitar tais situações de constrangimento foram seguidas as orientações de Barbour (2012) para a criação e desenvolvimento de GF.

A partir deste GF foram levantados cinco pontos que, para estes sujeitos, seriam os causadores da EF que possuem. Os adolescentes, na tentativa de responder à questão norteadora para o GF, apontaram os seguintes fatores como obstáculos a uma boa aula de EF.

- a) Em uma boa aula de EF o(a) professor(a) tem domínio de turma, com autoridade

Os alunos entenderam que a falta de autoridade e de domínio de turma do professor é um dos principais fatores causadores da qualidade da EF. Segundo os escolares, o(a) professor(a) cede à pressão dos rapazes e não cobra a participação das moças, impedindo uma aula em que todos os alunos participem. Foi colocado também que o(a) professor(a) não tem como cobrar essa participação porque nada é ofertado em aula por ele(a). O mesmo foi dito em relação aos conteúdos teóricos: “Cobrar o quê, se ele(a) não passa nada?” (E1 M). As moças se acomodaram com a situação e, diferentemente dos rapazes, não se interessam em participar da aula para não se indispor com os colegas nem ficar suadas.

A impressão que se tem é que se formou um círculo vicioso para esta EF: professor não comanda a turma → rapazes querem somente o futsal → moças não querem participar da aula. Segundo os próprios alunos, “não é uma aula de Educação Física. É uma aula vaga que a gente fica jogando bola.” (E9 M), ou é um “horário vago com professor” (E10 M). Além disso, na escola, quando falta professor, alunos de outras turmas vão para a quadra e dividem o espaço com a turma que esta em EF.

Outra percepção dos alunos acerca da EF é que esta aula é o momento que se tem para a realização de outras atividades, que não são e não se configuram como de responsabilidade da EF. Como uma forma de otimização do tempo, neste “horário vago com professor”, os alunos fazem atividades de outras disciplinas, estudam para cursos, leem, conversam com colegas e/ou ficam à toa.

b) Uma boa aula de EF recebe mais atenção e apoio da escola

A fala do aluno E9 M exemplifica essa questão:

De certa forma uma atenção da escola sobre isso [os conteúdos da EF]. Porque não tem atenção. Se tivesse a atenção da escola voltada: "Não, vai ter isso daqui", "Cada bimestre vai separar para uma coisa", seria muito mais fácil, mas a escola não dá atenção para a aula de Educação Física.

Assim, segundo ele e outros entrevistados, a escola, como instituição, e seu corpo administrativo (diretores, pedagogos etc.), não se preocupam com a EF. Isso é ilustrado pelo compartilhamento da quadra entre a EF e turmas com professores ausentes. Em outras palavras, parece haver um descaso institucional com a aula de EF. O que importa, naquele

momento, é que os alunos fiquem em quadra, e isso foi bem justificado pelos entrevistados. A quadra possui um portão trancado com cadeado e a impressão é que alunos sem professor são colocados neste ambiente para que fiquem retidos e não causem problemas às outras salas. Se ficassem em sala sem professor, estes alunos sairiam e ficariam andando pelos corredores, indo a outras salas e perturbando as outras aulas. Dessa forma, parece que “prende-los” no espaço da EF é uma maneira de manter a ordem do espaço escolar. Considero muito negativa essa ação da escola, principalmente porque a cidade de Ribeirão das Neves é conhecida como “cidade-prisão” de Minas Gerais (ANDRADE; MENDONÇA, 2010).

Que marcas essas ações podem gerar nos alunos? Que estigmas podem ser impressos nestes sujeitos a partir do momento em que são trancados em quadra para manter a escola organizada?

Alguns alunos não se importam, pois declararam gostar do horário vago sem professor e de desfrutar deste momento na quadra. Contudo, outros se demonstraram incomodados com o fato de estarem “presos”.

Outra crítica apresentada pelos alunos é que a direção da escola não oferece suporte em materiais didáticos para a EF, cópias xerográficas, materiais esportivos, bola, rede, nada. Foi relatado que o(a) professor(a) já teve que comprar uma peteca com o próprio dinheiro e pagar cópias impressas de atividades. Não são necessárias muitas explicações sobre o quão desmotivante deve ser trabalhar numa escola onde algumas disciplinas possuem privilégios em detrimento de outras, nem sobre como é tratada uma das disciplinas que os alunos mais gostam, na comparação com a disciplina de Português ou Matemática.

Alguns alunos declararam gostar de uma atividade pouco frequente na escola: a excursão. Apontaram que somente as disciplinas de Português e História promovem excursões, e que nunca houve uma excursão sobre responsabilidade da EF. No GF, após alguns questionamentos acerca dessa questão, os próprios sugeriram uma possibilidade de execução desta atividade na EF: visitar os times de futebol de Belo Horizonte (Clube Atlético Mineiro, Cruzeiro Esporte Clube e América Futebol Clube), pois todos possuem sedes de fácil acesso e que aceitam visitas escolares programadas. O autor do presente trabalho entende que excursões desse tipo podem enriquecer as vivências e facilitar a assimilação dos conteúdos da EF, através de uma aula de boa qualidade e diferenciada.

A EF é uma área do conhecimento que necessita de espaços e tempos diferentes dos hodiernamente tratados na escola com as outras disciplinas. Configura-se como prática

que exige um espaço físico adequado: amplo, arejado, protegido do excesso de sol e da chuva; e materiais apropriados (BRASIL, 1998). E é sobre estas necessidades da EF que dissertam os pontos 3 e 4, advindos da visão dos adolescentes participantes.

c) Uma boa aula de EF tem mais atenção e apoio do governo a esta disciplina escolar

Esta é uma crítica apresentada pelos alunos no que diz respeito principalmente ao espaço da EF. Como já relatado, a escola possui apenas uma quadra e, segundo os próprios alunos, se a escola tivesse outro espaço, talvez o problema não existiria. E, como professor que atuou na escola há alguns anos, levanto alguns pontos acerca do espaço da EF na escola, conforme o relato a seguir.

Quando comecei a trabalhar na escola em questão, o espaço da EF era formado por duas quadras grandes, uma ao lado da outra, e uma quadra pequena, logo ao lado daquelas. Era fácil ofertar atividades que envolvessem todos os alunos e até mesmo era tranquilo ficar com os alunos de turmas que estavam sem aula, pois esta variedade de espaços permitia manter, de forma organizada, alunos em EF e alunos sem aula. Uma reforma transformou as três quadras em uma única quadra, agora coberta, mas menor que as anteriores. Pilastras de apoio à cobertura, arquibancadas nas laterais e uma sala de materiais de EF também passaram a ocupar o espaço antigo.

A impressão é de que o planejamento e a construção desses espaços não considera a funcionalidade da disciplina EF, não conhece crianças e adolescentes nem sequer contata a direção da escola e os professores de EF, sobre suas necessidades profissionais e, em suma, educativas. Foi informado que sequer foi cogitado um diálogo entre empresa/construtora responsável e escola. Isso teria sido essencial, coerente com cada realidade e contexto escolar, com espaço realmente útil e direcionado para o público a quem se pretende atender. Isso sem considerar as demarcações dos espaços/limites de cada esporte que não seguem medidas oficiais.

Essa realidade de falta de recursos para a EF é tão urgente que os próprios alunos afirmaram que gostariam que fossem disponibilizados materiais adequados para a EF e mais quadras na escola. Na verdade o que se percebe é que existe pouco, ou quase nenhum, envolvimento tanto a nível governamental quanto local (direção) com a EF escolar, deixando

esta disciplina de lado. O que mais importa é a obtenção de índices em provas/testes/exames dos governos federal e estadual, que em sua maioria tem como foco as disciplinas de Português e Matemática.

d) Uma boa aula de EF desenvolve conteúdos

Diante do exposto até aqui, percebe-se que a EF dos participantes é desmotivante e não envolve prática, nem conteúdo. Na verdade, como relatado pelos próprios alunos, fica complicado pensar em conteúdos numa EF que não transmite conhecimento, que não gera dúvidas e que não exerce cobrança sobre os alunos.

De acordo com os relatos, já houve tentativas do(a) professor(a) em desenvolver conteúdo teórico mediante “trabalhos” – o(a) professor(a), a partir de um tema específico, estipula tópicos a serem pesquisados e os alunos tem um determinado prazo para entrega-los ao professor. Estes trabalhos são utilizados como base para os alunos estudarem para a prova teórica de EF. Entretanto, os alunos percebem que estes trabalhos não recebem muita atenção por parte do(a) professor(a) nem são corrigidos. Por isso não se dedicam efetivamente na realização dos trabalhos, preferindo copiar dos colegas e da *Internet*, como relatado por E17 F:

Até mesmo em questão de trabalho, às vezes o professor de Geografia e História passam um trabalho, que eles fazem debate em sala, você tem que apresentar, você tem que trazer cartaz. Né? É daí, o que acontece? De Educação Física não. Precisa você ser... entrega o trabalho escrito. Sinceramente, como eu sei que pode ser até falha minha, pode ser falta de interesse minha, pode até ser. Mas como eu sei que se eu só entregar o trabalho escrito eu vou tirar total, que é sempre assim, eu, eu não tenho nem a preocupação de ler. Do fundo do coração. Eu vou só lá no computador mesmo, copio e colo.

Outra reclamação é que os alunos não veem sentido nesses trabalhos, pois estas tarefas não associam teoria e aula prática. Esta última crítica foi apontada na forma de uma sugestão pelo participante E18 F, afirmando que com a união teoria-prática os alunos aprendem mais com o professor. Nas suas palavras,

[...] pode muito... ter apenas aula prática, mais no momento daquela aula ali, Ao mesmo tempo que você tá praticando, você tá aprendendo, sabe? Ao mesmo tempo que ocê tá ali ó... cê tá ali, você jogando vôlei, cê pode tá muito bem ensinando,

sabe? Tipo... "É isso mesmo gente..." aí que entra entendeu? A aula vai se tornar bem mais divertida... do que se for apenas assim, você tá ali aprendendo e ele fala, que é a teórica e depois você lá apenas pratica. A dentro de sala, ninguém vai ter interesse, você vai tá ali escrevendo, cansando a sua mão, sabe? Você tá ali explicando ali, mas ninguém vai levar em conta, porque a gente só... aprende... as coisas... praticando, entendeu? Então, eu tô falando isso pra você, porque você é professor e... pode levar isso com você entendeu?

E continua

Então, assim... já pensou se passasse a ser assim, ia ser bem mais interessante, aula prática ser uma aula teórica, entende? Uma em cima da outra, ia ser bem mais divertido e bem mais aproveitado. Você estaria ali... praticando e aprendendo, sabe? Um arremesso que você desse... você ali... sabe... já tava explicando "Ó, isso que você fez é tal coisa", sabe? É bom você chegar na hora de uma prática... você chegá... "O quê que é o vôlei?", sabe, vai lá e explica. "Agora vamos pôr em prática, que praticando vocês vão aprendendo, praticando eu vou ensinando", entendeu? Fica bem mais interessante e o aluno vai ter bem mais curiosidade, entende? Você vai ter bem mais gosto daquilo que você tá estudando, você vai se sentir feliz... ensinando o outro, entendeu? Levando pra eles o conhecimento. Então pra você eu digo isso, entende? Pra você... passa sabe... qualquer dia assim, que tiver dando aula assim "Gente, vamos fazer uma aula prática, mas teórica ao mesmo tempo", sabe? Você vai ver como é que essa aula vai fluir mais, e vai ter bem mais conhecimento.

O que este aluno evidencia é a urgente necessidade de uma reflexão acerca do trabalho profissional, colocando em questão a necessidade da aula teórica, em sala, para a EF: uma disciplina que tem como base o corpo e o movimento. Como profissional, de um lado entendo que para tratar de alguns conteúdos relativos à EF existe, sim, a necessidade de um espaço fechado e sem interferência de outros ruídos, como a sala de aula. Por outro lado, entendo que tais aulas não devem se sobressair às aulas práticas, à possibilidade de libertação dos alunos do espaço fechado da sala, no momento em que se sentem livres e podem, a partir de um contato diferenciado com os colegas, participar de atividades prazerosas e promotoras do desenvolvimento. Essa liberdade parece estar ligada, também à ideia de prisão comentada anteriormente.

e) Uma boa aula de EF tem escola e professor(a) mais motivados

Os alunos demonstraram-se desmotivados com a escola e com a EF em si. Parecem concluir que a instituição escolar não se importa realmente com seu desenvolvimento e aprendizagem, nem com a EF, ainda mais por esta não parecer ser uma

disciplina que efetivamente os educa dentro das suas variadas possibilidades de práticas e conteúdos. De fato, minha experiência profissional detecta que muitos docentes tem a representação de que a aula de EF é fácil de lecionar e que basicamente é um lazer para os alunos.

A respeito da desmotivação, no GF foi percebido um interesse dos alunos em mudar esta situação, em especial, da aula de EF. A partir de experiências em disciplinas que envolveram atividades artísticas, como música e dança, os adolescentes euforicamente sugeriram criar um grupo para desenvolver atividades na escola no horário do recreio:

E3 F: Vamos tentar fazer amanhã na hora do recreio?

E1 F: É, vamos? É... na hora do recreio, vamos juntar, gente? Uma brincadeira? Porque todo mundo é pilha, um vê os outros fazendo, aí "Se eu vou fazer aqui o que ele está fazendo".

Foi proposto pelos adolescentes para na hora do recreio realizar brincadeiras e criar um grupo no qual alguns alunos iriam tocar violão e outros cantar; e para a aula de EF trazer atividades e propo-las para o(a) professor(a). Esta inquietação e interesse pela mudança surgiu a partir do momento em que perceberam que o descontentamento era geral e que não deveriam esperar mudanças partindo do corpo administrativo escolar (direção, pedagogos, professores etc.). Então, como forma de realização pessoal, estes sujeitos decidiram optar pela mudança percebendo que ela teria que partir de suas ações.

4.2.2 A EF como atividade física (AF)

Este resultado, diferente do primeiro, não gerou nenhuma surpresa, e será aqui abordado a partir de três pontos citados pelos adolescentes. O primeiro trata a EF como uma forma de AF a partir do movimento; o segundo elucida a importância da prática de AF como forma de cuidado e manutenção da saúde; e o terceiro como preocupação estética com a imagem corporal.

Os relatos que tiveram como foco central a preocupação do movimentar-se elucidaram que os escolares entendem a EF como uma forma de quebra da rotina escolar de sala de aula, um momento de “relaxamento das tarefas demandadas por outras disciplinas”

(BRASIL, 2008, p. 217). Assim ressaltou E1F: “Ah, não é obrigado a ficar naquela rotina de todo dia ficar sentadinho na sala de aula ouvindo, que fica cansativo.”, e E18 F: “Chega o horário de Educação Física, todo mundo desperta, sabe? Porque você vai fazê o que você quer, entendeu? Cê vai brincar, cê distrair sabe? Cê vai se divertir.”

Eles entendem a EF como o momento do despertar na escola associado ao lazer. Nas palavras de E18 F, “Educação Física é um lazer dentro de uma escola.”, e nesse sentido ela se aproxima da abordagem utilitarista do lazer (MARCELLINO, 2010). Alguns alunos atribuem a ela o papel de recuperação do ânimo e das energias para as outras aulas, como se pode notar na fala de E18F e de E17F ao dizer que “a gente volta mais animado pra sala, pras outras aulas”. Vale ressaltar que estes alunos estudam no turno da manhã.

Dentre as finalidades da EF escolar apresentadas pelos *Conteúdos Básicos Comuns* (CBC) de EF para o EM (MINAS GERAIS, 2005), figura o oportunizar aos alunos conhecimentos e vivências que tenham como propósito a qualidade de vida, a promoção e a manutenção da saúde. Os PCNs também ressaltam a importância da EF como “possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde” (BRASIL, 1997, p. 27). O entendimento de que a EF associa à prática de AF com o cuidado à saúde e prevenção de doenças também foi referido pelos adolescentes e se materializou no seu discurso através de duas possibilidades:

- a) de escolar, que através do ensino, prática e discussão acerca da AF e dos seus benefícios à saúde, que pode estimular a prática de exercícios físicos fora do ambiente escolar; e
- b) de local único e exclusivo para alguns alunos realizarem AF em suas vidas, pois para eles a prática de exercícios se materializa somente na escola.

Os PCNs (BRASIL, 1997) esclarecem para o fato de que, para se alcançar ganhos efetivos na saúde, é necessário um programa de AF com recursos materiais, humanos, institucionais e conceituais adequados. Em outras palavras, nem sempre o que se pratica na aula de EF é suficiente para prevenir, cuidar e manter um bom estado de saúde física. Nesse sentido, a EF deve servir como estimuladora para a prática de AF fora da escola, a partir de um programa de condicionamento físico regular e direcionado para o sujeito. Tais

compreensões, mesmo que óbvias para os profissionais da área da EF, cabem ser lembradas neste momento, principalmente no caso da escola em questão.

A preocupação com o corpo também foi trazida pelos adolescentes ao se referirem à EF como possibilidade de realização de AF. No entanto, essa preocupação tem um caráter estético e de culto à imagem corporal. Para estes adolescentes, a prática de AF é uma forma de alcançar boa aparência física e de estar bem consigo através de, por exemplo, exercícios em uma academia de ginástica/musculação.

Na adolescência há a preocupação com a imagem de um corpo que está passando por mudanças significativas. Somado a isso, há o egocentrismo adolescente e os processos de fábula pessoal¹⁰ e de público imaginário¹¹, responsáveis, por exemplo, por preocupações do tipo “só comigo aparecem espinhas, todo mundo está reparando”, do tipo “todo mundo está ficando mais alto, menos eu”, ou do tipo “está todo mundo reparando que estou ficando gorda”. O sujeito adolescente focaliza sua preocupação ao que os outros estão pensando sobre ele. Outro ponto é a identificação e aproximação com colegas a partir de uma representação ideal de imagem corporal, socialmente bem aceita (o belo, o forte, o bem cuidado); e para o adolescente, ser aceito no grupo de pares é quase uma meta diária (BELSKY, 2010).

A AF deve ser valorizada e incentivada nesta fase da vida, pois, como observado por Requiza (1980b), existe uma tendência na diminuição da prática de AF após a idade escolar. Segundo Alves *et al.* (2005) e Azevedo *et al.* (2006), adultos que praticam atividades físicas regularmente foram adolescentes que tinham este hábito, ou seja, estes adultos apenas mantiveram a prática de AF regular a partir de um aprendizado e de um costume adquirido na adolescência. Possivelmente a EF escolar foi a responsável pelo surgimento desse hábito.

4.3 - A relação Lazer e EF na visão do adolescente

Para os sujeitos desta pesquisa a EF pode ou não se configurar como um momento de lazer dentro da escola. Para os que percebem esta aproximação, ela se dá por três motivos:

¹⁰ Processo pelo qual o adolescente sente que sua vida é única e especial.

¹¹ Componente fundamental do egocentrismo adolescente e causador de uma autoconsciência, na qual os adolescentes se sentem num palco onde todos observam o que eles fazem.

- a) pela possibilidade de se fazer o que o gosta;
- b) pela diversão vivenciada nestes momentos; e
- c) pela vivência de “Esportes e jogos” nesta disciplina, mediante conteúdos físico-esportivos na EF escolar.

Ressalta-se este ponto, pois se esta pesquisa tivesse sido realizada na dimensão de outra disciplina, possivelmente os dois primeiros motivos estariam presentes, mas o terceiro certamente não.

4.3.1 A EF como lazer na escola

De acordo com as percepções dos adolescentes, a aula de EF pode se configurar como um momento de lazer na escola. No entanto, para tal, a EF deve:

- a) promover a comunhão entre colegas, a interação de pares;
- b) proporcionar prazer e satisfação pessoal;
- c) ser diversificada, considerando os conteúdos da EF;
- d) romper a rotina de sala de aula (de ficar sentado); e
- e) não separar os alunos por sexo.

Percebe-se, a partir do exposto, que a EF como lazer se configura como uma aula diferente das demais por ser capaz de abarcar os pontos listados. Na visão dos adolescentes, esta disciplina tem a capacidade e o privilégio de gerar um processo ensino-aprendizagem num tempo/espaço diferenciado da sala de aula, através de atividades prazerosas e de interesse da maioria destes sujeitos.

Cabe neste momento voltar à definição de lazer que serve de base para esta pesquisa: “necessidade humana e dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social” (GOMES, 2012, p.84). Como ressaltado pela

autora, o lazer se constitui na relação de três elementos: a ludicidade, as manifestações culturais e o tempo/espço social.

Para estes adolescentes, além do já expresso acerca de suas necessidades desenvolvimentais e experienciais para com a EF, esta disciplina é lazer porque está envolta e constituída de conteúdos e características **lúdicas**. Também é lazer por ser um local no qual os estes sujeitos tem a possibilidade de se expressarem e de ressignificarem identitariamente suas vivências, experiências e relações humanas a partir das práticas e dos conteúdos desta disciplina.

As **manifestações culturais** da EF, ou seja, os seus conteúdos, em especial os práticos (esportes, danças, lutas, ginásticas e jogos e brincadeiras), são fundamentais para a materialização do cerne desta disciplina: o corpo em movimento. Livre para se movimentar, é capaz de interagir e se integrar a partir de reflexões e ressignificações teórico-práticas, direcionado a compreensão da EF como momento de lazer na escola, na visão dos adolescentes. Ou seja, a experiência corporal dos conteúdos da EF é um dos propulsores da associação desta com o lazer, em especial para estes adolescentes que indicaram experiências com esportes e jogos para evidenciar a relação lazer e EF na escola em questão.

Ainda relacionado aos conteúdos da EF, outro fator possível para a associação desta com o lazer seria pela necessidade de espaço e materiais adequados para o desenvolvimento desta disciplina, o que rompe, de acordo com os sujeitos desta pesquisa, com o cotidiano tedioso do espaço escolar. O fato de alterar o ambiente, sala de aula para a quadra, e da possibilidade de ensino-aprendizagem não usando, frequentemente, materiais didáticos convencionais (caneta, lápis, borracha, caderno etc.) elucida essa aproximação entre o lazer e a EF na escola a partir do momento que transforma e apresenta uma possibilidade de ensino prazerosa e divertida.

Logo, os conteúdos específicos e inerentes à EF, assim como as formas de desenvolvimento destes, podem ser entendidos como potenciais desencadeantes acerca da compreensão desta disciplina como lazer na escola. Mas ressalte-se que tal compreensão também pode ter como origem concepções formadas e práticas vivenciadas fora da escola, fazendo com que os sujeitos associem suas experiências de lazer com práticas da aula de EF, em especial as práticas esportivas referidas.

Como relatado, nem todos os conteúdos da EF são abarcados pela mesma. No entanto, os sujeitos desta pesquisa são alunos do EM e apresentaram discernimento acerca de

possíveis conteúdos, teóricos e práticos, que poderiam e deveriam ser tratados pela EF na escola.

Ampliando a visão acerca do todo aluno-escola-lazer-EF, e a partir da compreensão dos escolares, não seria a EF o “feriado” durante o período diário de aulas? Ou a EF não poderia se configurar como o período de “férias” das obrigações escolares durante as obrigações escolares? É nesse sentido que Gomes (2008) apresenta a sua compreensão acerca do **tempo** no lazer, como possibilidade de usufruto do agora e que não se limita a períodos institucionalizados (final de semana, férias etc.). Por isso, a aproximação do tempo da EF como um tempo de lazer para os estudantes. Mesmo como um tempo cronometrado e medido, os sujeitos fazem deste intervalo o momento de se desligar das tarefas/atividades, do compromisso escolar.

Há que se refletir acerca das obrigações escolares na EF, assim como seus propósitos e conteúdos. A impressão que se tem é que esta disciplina, no contexto escolar, é uma obrigação diferenciada, uma obrigação prazerosa a ser cumprida. Nesse ponto, acerca das obrigações e do compromisso, destaca-se o conceito de semilazer apresentado por Dumazedier (1979), enquanto atividades parte mandatórias e parte desinteressadas: “É uma atividade mista em que o lazer se impregna de uma obrigação institucional”. Este conceito, de acordo com Gomes (2008b) surge como justificativa, na qual, o lazer, por estar em oposição a obrigações de diversas naturezas, e não apenas ao trabalho, deve delas se distinguir. No entanto, de acordo com o tipo de atividade e o envolvimento do sujeito na mesma, tal vivência pode se configurar ora como obrigação, ora como lazer, ora como ambos, se o lazer atende a um objetivo lucrativo, utilitário ou engajado.

A partir do exposto pelos alunos, pode-se compreender a EF não especificamente como lazer, mas como semilazer. A EF, como o momento de quebra da rotina escolar e como disciplina obrigatória do currículo, pode ser compreendida a partir desta definição de Dumazedier, posto que é obrigatória e prazerosa para a maioria dos sujeitos. Em todas as suas relações com o contexto escolar, não é possível considerá-la inteiramente como lazer. Cabe ressaltar que a obrigatoriedade está na contramão da liberdade, e que, na conceituação dos adolescentes, a possibilidade de se fazer o que gosta é o fator primordial do lazer. Logo, esta associação entre EF e lazer na escola se configura pelo fato de, numa disciplina obrigatória no contexto escolar, estes sujeitos fazem o que gostam, pois pelo contrário esta associação/relação não se estabeleceria.

Diante do exposto pelos alunos, o espaço da EF, em toda a sua abrangência (quadra, arquibancadas – estar fora da sala de aula) é um **espaço de e para o lazer**, pois é o local de encontro, convívio social e transformação. O espaço da EF é apropriado pelos alunos como local das relações do sujeito com o mundo e consigo mesmo. É o ambiente das experiências, práticas e interacionais, prazerosas na EF.

Ampliando a visão do lazer na escola, foi percebido que qualquer atividade escolar ou disciplina que seja capaz de romper com a rotina de sala de aula é entendida como momento de lazer. Os alunos citaram exemplos de atividades/trabalhos já realizados por eles na escola:

- apresentação em sala cantando, quando toda a turma se envolveu numa atitude solidária para com os colegas que não sabiam cantar em inglês;
- apresentação em sala dançando, com a participação de todos os colegas de classe;
- participação num evento da escola sobre a Consciência Negra;
- excursão organizada pela escola para a cidade de Cordisburgo (MG).

Parece que só pelo fato de sair de sala de aula qualquer atividade e/ou disciplina para os alunos é lazer. Todavia, nem sempre isso é verdade e esta associação não se configura somente na perspectiva do espaço/ambiente de realização e vivência, mas também pela dimensão da orientação e comando.

Merece destaque, no caso da EF escolar, a presença do professor. Este tem um papel fundamental na condução desta disciplina e na orientação dos alunos, a fim de se efetivar uma EF de qualidade e (trans)formadora de sujeitos e que seja capaz realmente de educar através dos seus conteúdos. A presença de uma voz de comando é essencial no caso dos adolescentes, pois estes sujeitos, no dilema criança-adulto já relatado nesta pesquisa, apresenta a necessidade de uma figura de autoridade, para a condução e na orientação de escolhas, em especial àquelas que evidenciam este dilema (BELSKY, 2010).

Diante da compreensão de liberdade, anteriormente exposta no conceito de lazer dos adolescentes, assim como o entendimento deste momento como um tempo/espaço que o aluno faz atividades que gosta em interação com os colegas, atividades estas que quebram a rotina sala de aula, a aula de EF é entendida como um momento de lazer. Vale ressaltar que,

mesmo estes adolescentes não vivenciando uma EF que contemple cinco pontos inicialmente citados, estes sujeitos associam o lazer a esta disciplina.

4.3.2 A EF pode educar para e pelo lazer

Alguns alunos afirmaram que a aula de EF não é um momento de lazer, mas essa negativa se referia em especial ao não cumprimento dos pontos inicialmente listados no tópico anterior. Logo, na visão dos adolescentes a EF, se configura como um momento de lazer na escola. No entanto, algumas observações devem ser feitas, tendo como referência o documento orientador da educação mineira e a percepção do autor desta pesquisa como professor de EF e como pesquisador do lazer e das suas relações com a EF do EM.

O CBC (MINAS GERAIS, 2005) inclui o “Educar-se para o lazer” (p. 17) na lista de finalidades da EF para EM. Geralmente o que se denota quando se pesquisa sobre o lazer e suas possibilidades educacionais é sempre a presença de ambas as formas desta relação: a educação *para e pelo* o lazer (MARCELLINO, 2010). Acerca desta relação, e da forma única de expressão desta pelo CBC, cabem dois apontamentos:

- O valor dado ao lazer por este documento é evidente, pois além de ser elucidado como um dos objetivos da EF, esta nova versão¹² do CBC traz um texto explicativo sobre o lazer. Isso evidencia a importância deste tema e a possibilidade de trato deste conteúdo exclusivamente pela EF, num nível de ensino que antes tinha como propósito a preparação para o mercado de trabalho, e que agora apresenta uma preocupação com o tempo de não-trabalho, de não-estudo, com o tempo disponível dos escolares do EM.
- Entendimento indireto da EF como um não-momento de lazer, pois neste documento o lazer é apenas referido como um dos fins da EF, e não seu

¹² Na versão anterior, de 2003, nenhuma referência ao Lazer foi feita.

meio de transmissão de conhecimento. Assim, a partir do CBC, ela não é compreendida oficialmente como momento de lazer na escola.

O presente trabalho considera que o lazer, como proposto no CBC de EF para o EM, deve ser tratado por esta disciplina, assim como outros conteúdos abarcados pela EF, não somente como fim, mas também como instrumento reflexivo de educação. Isso porque o lazer pode ser um catalisador na aprendizagem dos demais, o que permitiria um diálogo destes também com outras disciplinas escolares (CONCEIÇÃO; DIAS, 2012).

Conforme o CBC, a EF escolar é a responsável pela ampliação do entendimento dos alunos sobre o lazer, que “no senso comum é entendido apenas como atividades para relaxar, divertir, distrair, dentre outros” (p.38). Esta mesma compreensão acerca da responsabilidade da EF foi expresso pela maioria dos participantes desta pesquisa.

Uma explicação possível acerca desta possibilidade vai ao encontro ao exposto pelos adolescentes desta pesquisa, que consideram a EF como o principal momento de lazer na escola. Tal consideração é devido ao tipo de atividade que vivenciam nesta disciplina, assim como o modo livre que tem para vivenciar a EF, e principalmente o contato mais próximo com os colegas que é permitido neste horário de aula. A conjunção destes fatores leva a este entendimento da EF ser a responsável pelo lazer na escola. Isso pode ser considerado algo positivo, pois faz com que a EF seja um tempo e um espaço possível para o desenvolvimento de conteúdos, teóricos e práticos, passíveis de entendimentos reflexões, sem que estes sejam vistos como algo pesado e obrigatório, já que, podem ser tratados de uma forma mais leve e apreendidos pelos adolescentes em contato com seus pares.

Considerado um fenômeno tipicamente moderno, o lazer pode atender as necessidades e demandas do ambiente escolar, devido à sua possibilidade de servir para alívio das tensões de sala de aula e reposição de energias para melhor estudar. Firmam-se, assim, as bases de exploração do tempo livre, que não é livre dentro do contexto escolar. Tal entendimento foi expresso e fundamenta a associação entre a EF e o Lazer na escola pelos alunos participantes da pesquisa, que entendem esta disciplina como reposição de energias. Nessa compreensão de fruição do lazer para um objetivo determinado, Marcellino (2010) apresenta as abordagens funcionalistas de tipo compensatória e utilitarista. São condizentes ao entendimento do senso comum acerca da vinculação entre as aulas de EF e o lazer dentro da escola, pois a compreendem como momento de quebra da rotina e recuperação das forças.

Com relação aos conteúdos da EF com possibilidades de abordar o lazer, destacam-se as atividades físico-esportivas, muito citadas pelos adolescentes desta pesquisa. São atribuídas àqueles que as praticam com uma atitude de “livre adesão”, e em espaço/tempo disponíveis da esfera das obrigações, caracterizando-as como manifestações de lazer (MARCELLINO, 2006). No entanto, corroborando Vago (2009, p. 26)

Escola não é clube. Escola não é academia de ginástica. Escola não é centro de treinamento esportivo. A escola não é a rua, ou a praça do bairro. Escola não é tempo nem “equipamento” de lazer. Embora possa estabelecer relações com todos esses lugares, a escola é um tempo e um lugar singular, que não pode ser nem confundido com (nem substituído por) nenhum desses.

Logo, a escola, e as disciplinas que compõem o seu currículo não devem ser entendidas como espaço e tempo de lazer. Embora algumas relações com esta dimensão da cultura possam ser estabelecidas com as disciplinas que compõem o seu currículo, em especial a EF, tal entendimento não condiz com a realidade escolar, pois, mesmo que seja vista como um momento despretensioso, a aula de EF acontece num tempo/espaço regulamentado e com objetivos pré-definidos por quem conduz e orienta este momento. Dessa forma, no contexto escolar, as aulas de EF não podem ser consideradas como momento de lazer. Esta disciplina pode, na verdade, ser um local de orientação, entendimento e discussão acerca do tema lazer, com atividades que possam facilitar a compreensão e a vivência do lazer para além dos muros da instituição escolar. Isso não significa afirmar que os estudantes estão errados em sua percepção, mas sim significa levar em consideração que o entendimento de lazer proposto na literatura científica como tempo-espaço sem obrigações (GOMES, 2012) ou do tempo livre (MARCELLINO, 2010) não é o tempo-espaço da aula de EF.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da presente pesquisa foi alcançado, pois foram identificadas as percepções dos adolescentes acerca da EF escolar, do lazer e da associação entre elas. Com relação ao lazer, foi percebido que os alunos o entendem como o momento em que podem fazer o que gostam e que são livres, em termos de decisões e escolhas, e ainda, como momento de vivências de práticas divertidas. Ficou evidente para estes adolescentes a necessidade da vivência em grupo desta dimensão da vida. Esta necessidade corrobora a característica universal da adolescência acerca da relação com os pares e a formação de grupos nesta fase da vida.

Os adolescentes relataram críticas negativas à aula de EF escolar. A principal crítica esteve ligada à autoridade do(a) professor(a), pois este não apresenta domínio de turma, cede à pressão dos rapazes para a prática quase exclusiva do futsal e, conseqüentemente, não oferta atividades diferenciadas que envolvam todos os alunos na prática da EF. Ainda foram relatados a falta de atenção a esta disciplina por parte da escola, como um todo, e do governo. Isso evidencia que os alunos percebem que a EF está sem o suporte necessário para sua efetivação no ambiente escolar.

Os participantes relataram também que a EF é principalmente uma disciplina relacionada à prática de AF como promoção e manutenção da saúde, a partir de duas dimensões:

- a) como disciplina orientadora e motivadora à prática da AF, dentro e fora da escola; e
- b) como local de prática da AF no contexto escolar.

Foi referido também que a EF se configura como momento de quebra da rotina escolar, principalmente a partir das práticas/conteúdos envolvidos na disciplina, em especial, os que envolvem o movimento corporal. Isto porque este tem a capacidade de despertar os sujeitos para as outras disciplinas através da recuperação do ânimo e da energia. Além, disso, os adolescentes entendem, na busca estética de uma imagem corporal ideal, a EF como forma de se alcançar um físico belo, saudável e socialmente bem aceito pelo grupo de pares.

Sobre a relação lazer e EF, os adolescentes mencionaram que a aula de EF é o momento de lazer na escola principalmente a partir da quebra da rotina, a partir do uso de outros materiais e de espaços não convencionais no contexto escolar para o desenvolvimento desta disciplina, o que evidencia na visão destes sujeitos a possibilidade de vivenciar a diversão a partir de atividades que gostam. No entanto, a EF, para além de momentos de diversão e relaxamento, deve ser vista também como um momento potencial de desenvolvimento e aprendizagem acerca de seus conteúdos e da relação destes no contexto social de inserção dos adolescentes. O fato desta disciplina fazer parte de um momento de compromisso do adolescente também é relevante e, nessa perspectiva, a EF pode ser considerada como semilazer, pois é uma obrigação da qual os alunos gostam.

Sobre a abordagem multimetodológica utilizada na presente pesquisa, entende-se como positiva a conjunção de entrevistas individuais com o GF, em especial para os sujeitos desta pesquisa, os adolescentes. No caso das entrevistas individuais, os escolares puderam expor suas percepções a partir de uma necessidade evidente de falarem o que pensam e o que sentem de forma sigilosa. Acerca do GF, foi evidente que está técnica se mostrou adequada para o trato com adolescentes, por criar um ambiente propício à exposição de ideias e debates com sujeitos que tendem a se aproximar e que vivem os mesmos dilemas desta fase da vida.

Esta pesquisa, mesmo sendo o estudo de uma escola, elucidada, a partir da visão dos adolescentes, alguns pontos referentes à disciplina EF, à prática profissional do professor nesta e da postura escola/governo com esta disciplina. Tais considerações podem e devem ser refletidas, pois se acredita que a vivência da EF pelos adolescentes da escola em questão se repete não somente em Ribeirão das Neves, mas em Minas Gerais e por todo o Brasil. No caso da prática profissional, esta pesquisa pode contribuir a partir de uma reflexão das nossas práticas (incluindo-me como professor de EF), tanto em termos de desenvolvimento de conteúdos, quanto em termos de se pensar para quem estes conteúdos são desenvolvidos. Trata-se de adolescentes no EM que estão preocupados com a inserção no mercado de trabalho e/ou com a continuidade dos estudos, mas que também anseiam por práticas e vivências de lazer junto aos momentos sem obrigações e compromissos, sejam eles de qual origem for. Pensando na organização/administração escolar, assim como um entendimento governamental da EF, esta pesquisa evidencia a necessidade de um olhar diferenciado a esta disciplina, na busca de uma melhoria, para além do trato, mas em especial no suporte da mesma, para que se efetive uma EF de qualidade e realmente trans(formadora).

Para os profissionais da área do lazer esta pesquisa traz novas leituras acerca desta área do conhecimento, principalmente por tratar de um grupo social de uma fase da vida específica. Buscou-se colaborar para que o entendimento acerca do lazer não seja difundido de forma ampla para a população como um todo, mas que sejam geradas reflexões para a efetivação de um lazer realmente direcionado aos sujeitos desta. Dentre as novas leituras possíveis, é evidente a possibilidade de novas discussões acerca da aproximação desta área do conhecimento com a EF, em especial dentro da escola, tanto quanto disciplina de vivências e experiências que para os adolescentes podem ser um momento de lazer, assim como a possibilidade de instrumentação, orientação e educação destes sujeitos para desenvolvimentos de hábitos saudáveis de lazer fora da escola.

Apesar dos ganhos e dos achados com esta pesquisa, esta apresentou algumas limitações. A primeira relaciona-se à realização de outros GF's, pois certamente outros dados a partir das interações geradas neste processo de coleta de dados poderiam ser encontrados. A segunda diz respeito a ter sido realizada em somente uma escola, pois outras realidades poderiam contribuir com novas informações acerca da percepção dos adolescentes sobre as áreas tema deste estudo. A terceira é que o(a) professor(a) de EF não foi entrevistado e, portanto, não pode comentar a visão dos adolescentes acerca da sua prática profissional. O embate das informações prestadas por alunos e professor poderia criar novos pontos de discussão. No entanto, cabe ressaltar que este trabalho foi concebido com o interesse de se ouvir o sujeito da aula de EF, o aluno – ou seja, o lazer e a EF calcados na visão do aluno.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a realização de futuros estudos científicos sobre lazer e adolescência, lazer e EF, adolescência e EF e/ou lazer, adolescência e EF. Para o primeiro trato, sugere-se uma discussão entre o lazer e a adolescência a partir de outros contextos, tais como os que possam envolver trabalhos e/ou cursos de formação, a fim de se entender como se inicia o processo de materialização do lazer num momento no qual as obrigações escolares e profissionais se apresentam mais evidentes. Sobre o lazer e EF, sugere-se um trabalho que tenha como objetivo a visão do professor de EF sobre o lazer, pois se acredita que sua compreensão profissional acerca do lazer possa influenciar no desenvolvimento deste tema nas suas aulas.

Sobre a EF e adolescência, sugere-se um estudo que aborde como os conteúdos da EF podem influenciar nas práticas e vivências, em termos de AF, fora do ambiente escolar. Tal compreensão pode orientar na prática profissional da elaboração de uma organização

curricular da EF orientada para a criação, prática e manutenção de hábitos saudáveis de vida. E envolvendo a relação central deste estudo, abordando os três temas supracitados, sugere-se um trabalho que seja capaz de abordar a fase inicial da adolescência (isto é, a puberdade). Acredita-se que esse momento de turbulência, em especial das transformações físicas, pode evidenciar novos dados da relação EF e lazer e ajudar a profissionais de ambas as áreas a pensar, refletir e desenvolver suas práticas com estes sujeitos.

E ainda, a partir das informações levantadas por este estudo, tem-se a intenção de trazer à tona a possibilidade de ferramentas e meios para desenvolver nestes adolescentes o pensamento crítico no entendimento do lazer como um direito social. Acima de tudo, que estes futuros adultos busquem o lazer para suas vidas a partir das práticas oferecidas e vivenciadas dentro e fora da escola.

Enfim, cabe a todos aqueles envolvidos na interface lazer, EF e adolescência, seja na teoria e/ou na prática, recordar que o adolescente é um ser humano como outro qualquer, com seus anseios, desejos, vontades de experimentar novas possibilidades e, principalmente, de participar ativamente do contexto no qual se insere. Dessa forma, é um sujeito a quem devemos dar o direito de se expressar, se envolver em desafios, e ainda, pelos diversos profissionais que possam ter como foco os sujeitos nesta fase da vida, criar condições que ampliem o significado e a reflexão acerca de uma cidadania ativa, em especial voltada aos direitos sociais, com foco no direito ao lazer.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis**. São Paulo: Scritta, 1994.

ALAVARSE, G. M. A.; CARVALHO, M. D. de B. Álcool e adolescência: o perfil de consumidores de um município do norte do Paraná. **Esc Anna Nery R Enfermagem**, v.10, n.3, p.408-16, dez. 2006.

ALLERBECK, K.; ROSENMAYR, L. **Introducción a la sociología de la juventud**. Buenos Aires: Kapelusz, 1979.

ALVES, J. G. B. *et al.* Prática de esportes durante a adolescência e atividade física de lazer na vida adulta. **Rev Bras Med Esporte**, v.11, n.5, set/out, 2005.

ANDRADE, L. T.; MENDONÇA, J. G. Explorando as consequências da segregação metropolitana em dois contextos socioespaciais. **Caderno Metrópole**, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 169-188, jan/jun 2010.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004. 300p

AREIAS, K. T. V. *et al.* Perspectivas de contribuição do setor de esporte e lazer para o desenvolvimento do Estado do Espírito Santo. In: LAZER EM DEBATE, 13., 2012. **Coletânea ...** Belo Horizonte: UFMG/ DEF/CELAR, 2012. p.245-251.

AZEVEDO, M. R. *et al.* Tracking of physical activity from adolescence to adulthood: a population based study. **Revista Saúde Pública**, v.41, n.1, p.69-75, 2007.

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional de educação física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.25, n. 2, p. 129 -142, jan 2004. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/viewFile/231/233>>. Acesso em: 31/10/2011.

BACZKO, B. Imaginação social. In: ROMANO, Ruggiero (org.). **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984. v.5. 311p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 216 p.

BELSKY, J. **Desenvolvimento humano: experienciando os ciclos da vida**. Elsevier, 2010. 608p.

BENETTI, S. P. da C. *et al.* Violência comunitária, exposição à drogas ilícitas e envolvimento com a lei na adolescência. **PSICO**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 279-286, set./dez. 2006.

BERGMANN *et al.* Colesterol total e fatores associados: estudo de base escolar no sul do Brasil. **Arq. Bras. Cardiol.**, São Paulo, v.97, n.1, Julho 2011.

BOGDAN, R. **Introduction to qualitative research methods: the research for meanings**. 2nd. ed. New York: 1984. 302p

BONATO, T. N. **Hábitos de lazer e autoconceito em adolescentes**. 2006. 106f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia Social e da Personalidade) - Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BONATO, T. N.; SARRIERA, J. C.; WAGNER, A. O lazer na adolescência. In: SARRIERA, J. C., PARADISO, A. C. **Tempo livre e lazer na adolescência: promoção de saúde, intervenção e pesquisa**. Porto Alegre: Sulina, 2012. 207p.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRAMANTE, A. C. Lazer: concepções e significados. **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 9-17, set. 1998.

BRAMANTE, A. C. Qualidade no gerenciamento do lazer. In: BRHUNS, H. T. (Org.) **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p.123-154.

BRASIL. **Lei 8.069/90, de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Senado Federal; 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm#texto>. Acesso em: 05/11/2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Acesso em: 14/03/2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> .

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC / SEF, 1998. 114p.

BRASIL. RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (1998). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em: 11/07/2013.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da educação / Secretaria de Educação Básica, 2008. 239p.

BRÊTAS, A. Recreação e a psicologia sociohistórica: novas bases, novos caminhos. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 10, 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: Gráfica e Editora Potência, 1997. p. 1050-1056.

BRONFENBRENNER, U. **Bioecologia do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2011. 310p.

BRUHNS, H. T. (org). **Introdução aos estudos do Lazer.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997. 154p.

CASTRO, C. M. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 113-124, jan./mar. 2008.

CODINA, N. Uma aproximación a la complejidad del tiempo libre y del self mediante la aplicación cualitativa secuencial de los presupuestos de tiempo. **Encuentros em Psicología Social**, v.2, n.1, 2004, p. 332-340.

COELHO, K. H. L. **O lazer em adolescentes: reflexões acerca do desenvolvimento.** 2005. 104f. Dissertação. (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, 2005.

CONCEIÇÃO, V. M.; DIAS, A.; MOURA, G. A. de. Lazer e ensino médio: uma análise inicial dos Conteúdos Básicos Comuns de Educação Física. **COLÓQUIO SOBRE**

QUESTÕES CURRICULARES, 10. COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 6, 2012, Belo Horizonte. **Atas...** Belo Horizonte: EFMG, 2012. CD-ROM

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE Y ORGANIZACIÓN IBEROAMERICANA DE LA JUVENTUD (CEPAL y OIJ). **La juventud em Iberoamérica: tendencias y urgencias.** Santiago: CEPAL y OIJ, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução 196/96.** 2012. Disponível em: < http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/resolucoes/23_out-versao_final_196_ENCEP2012.pdf >. Acesso em: 14/06/2013.

CORBIN, A. 2001. **História dos tempos livres.** Lisboa: Teorema, 2001.

DAYRELL, J. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude.** Belo Horizonte: Humanitas, 2005.

DESSEN, M. A.; COSTA JUNIOR, A. L. (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras.** Porto Alegre: ArtMed, 2005.

Diversão [Michaelis online]. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=divers%E3o>. Acesso em: 25/05/2013.

DUMITH, S. C. *et al.* Prevalence and correlates of physical activity among adolescents from Southern Brazil. **Revista de Saúde Pública**, v.44, n.3, p.457-67.

DUMAZEDIER, J. **Questionamento teórico do lazer.** São Paulo: SESC, 1975.

----- . **Lazer e cultura popular.** São Paulo: Perspectiva, 1976.

----- . **Sociologia empírica do lazer.** São Paulo: Perspectiva: SESC, 2008.

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

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação.** Lisboa: Difel, 1992.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsider:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ELKIND, D. Understanding the young adolescent. **Adolescence**, v.13, p.127-134.

ESCULCAS, C.; MOTA, J. Actividade física e práticas de lazer em adolescentes. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, v.5, n.1, p.69–76, 2005.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa** 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FORMIGA, N. S., AYROZA, I., DIAS, L. Escala das atividades de hábitos de lazer: construção em validação em jovens. **PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 6, n.2, p.71-79, Jul./Dez. 2005

FREITAS, M. V. de. **Juventude e adolescência no Brasil:** referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GALDURÓZ, J. C. F. *et al.* **Levantamento nacional sobre o consumo de drogas psicotrópicas entre estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino nas 27 capitais brasileiras.** Brasília: Secretaria Nacional Antidrogas – SENAD-CEBRID, 2005.

GARCIA, L.; FISBERG, M. Atividades físicas e barreiras referidas por adolescentes atendidos num serviço de saúde. **Revista Brasileira de Cineantropometria de Desempenho Humano**, v.13, n.3, p.163-169, 28 abr 2011.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais humanas.** Brasília: Liber Livro, 2005.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In:* _____. **Mitos, emblemas e sinais.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 281p.

GLASSER, B. G.; STRAUSS, A. L. The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research. Chicago: Aldine, 1967.] IN [TAYLOR, Steven J.; BOGDAN, Robert. **Introduction to qualitative research methods.** Michigan: Wiley, 1984. 302p.

GOMES, C. L. Lazer - concepções. In: GOMES, Christianne L. (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

----- . **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. 2.ed.rev. e ampl.. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008a. 151p.

----- . Lazer e descanso. In: SEMINÁRIO LAZER EM DEBATE, 9, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008b. p.1-15.

----- . Lazer e formação profissional: saberes necessários para qualificar o processo formativo In: FORTINI, J. L. M., GOMES, C. L., ELIZALDE, R. **Desafios e perspectivas da educação para o lazer**. Belo Horizonte: Editorial SESC/OTIUM, 2011. 440p.

GOMES, C. L.; ELIZALDE, Rodrigo. Análise teórico-conceitual da recreação e do lazer na América Latina. In: **Horizontes latino-americanos do lazer / Horizontes latinoamericanos del ocio**. GOMES, Christianne L.; ELIZALDE, Rodrigo (Orgs.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. 343p.

GOMES, C. L. ; PINTO, L. O lazer no Brasil: analisando práticas culturais, cotidianas, acadêmicas e políticas. In: GOMES, C. L. *et al.* (Orgs.) **Lazer na América Latina / Tiempo Libre, ocio e recreación em Latinoamérica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. 398p.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paideia. Cadernos de Psicologia e Educação**, v.12, n.24, p.149-161, 2003.

GUERRA *et al.* Relação entre atividade física regular e a agregação de fatores de risco biológicos das doenças cardiovasculares em crianças e adolescentes. **Rev. bras. saúde matern. infant.**, Recife,v.3, n.1: 9-15, jan. - mar., 2003.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ISAYAMA, H. F.; SILVA, R. **Estudos do lazer**: um panorama. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011. 180p.

KAZTMAN, R.; FILGUEIRA, F. **Las normas como bien público y como bien privado**: reflexiones en las fronteras del enfoque AVEO. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay, 2006. (Serie Documentos de Trabajo del IPES / Colección Aportes Conceptuales n. 4).

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 340 p.

LEÓN, O. D. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virginia de. **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

MACHADO, J. P. **Dicionário etimológico da língua portuguesa: com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos vocábulos estudados**. 4.ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1987. v. 2 C-E.

MAGNANI, J. G. C.; SOUZA, B. M. **Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade**. São Paulo: Ed.Terceiro Nome, 2007.

MANHEIN, K. **O problema sociológico das gerações**. São Paulo: Ática, 1982.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1990.

----- . A dicotomia teoria – prática na educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v.7, n. 8, p. 73 – 78, 1995.

----- . **Estudos do lazer: uma introdução**. 3.ed. Campinas: Autores associados, 2002.

----- . Lazer e educação física In: DE MARCO, A. (org), **Educação Física: cultura e sociedade**. Campinas: Papirus, 2006, p.47 - 69.

----- . **Lazer e educação**. 16.ed. Campinas: Papirus, 2010. 136p.

MARCELLINO, N. C. *et al.* O conceito de lazer nas concepções da educação física escolar: o dito e o não dito. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CBCE, 12., Caxambu, 2001. Caxambu: CBCE, 2001. p. 1 - 9.

MARINHO, I. P. *et al.* **Manual de recreação: orientação dos lazeres do trabalhador**. Rio de Janeiro: Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, 1952.

MARINHO, I. P. *et al.* **Curso de fundamentos e técnicas da recreação**. Rio de Janeiro: Baptista de Souza, 1955.

MARINHO, I. P. **Educação física, recreação e jogos**. Rio de Janeiro: [s.ed.], 1957.

MARTINS, H. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p.287-298, maio/ago 2004.

MARTINS, R. A. **Uso de álcool, intervenção breve e julgamento sócio-moral em adolescentes que bebem excessivamente**. 2006. Tese. (Livre – Docência) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2006.

MASCARENHAS, F. Meninos e meninas em situação de rua: à guisa de um baculejo. **Revista da Educação Física / UEM**, v.10, n.1, p.35-48, 1999.

MASCARENHAS, F. Tempo de trabalho e tempo livre: algumas reflexões a partir do marxismo contemporâneo. **Licere**, Belo Horizonte, v.3, n.1, p.72-89, 2000.

MASCARENHAS, F. O lazer e o príncipe eletrônico. **Licere**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 46-60, 2001.

MASCARENHAS, F. Em busca do ócio perdido: idealismo, panacéia e predição histórica à sombra do lazer. In: VALQUÍRIA PADILHA. (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-74.

MEDEIROS, E. B. **O lazer no planejamento urbano**. 2.ed. rev. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1975. 253p.

MEDEIROS, E. B. Educação para o lazer. **Boletim Intercâmbio**, Rio de Janeiro, n.3, p. 37-54, jul/set, 1980.

MELO, V. A.; ALVES JUNIOR, Edmundo de D. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

MELO, V. A. **Lazer: olhares multidisciplinares**. Campinas: Alinea, 2010. 209p.

MENEZES, A. M. B. *et al.* Problemas de saúde mental e tabagismo em adolescentes do sul do Brasil. **Revista de Saúde Pública**, v.45, n.4, p. 700-5, 2011.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo - qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 239 - 262, jul - set. 1993.

MINAYO, M. C. de S.. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MITRULLIS, E. Ensaio de inovação no ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, 217-244, julho/ 2002.

MONTEIRO, R. A. **Prevenção da violência: o caso de projetos sócio-esportivos em subúrbios cariocas**. 2009. 193f. Tese. (Doutorado em Saúde Coletiva) - Instituto de Medicina Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

MORGAN, David. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1988.

MUNNÉ, F.; CODINA, N. Ocio y tiempo libre: consideraciones desde una perspectiva psicosocial. **Revista Licere**, v.5, n.1, 2002, p 59-72.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1952. v.1.

NJAINÉ, K.; MINAYO, M. C. S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.7, n.13, p.119-34, 2003.

NOBRE, F. S. S. **Hábitos de lazer, nível de atividade física e características somatotoras em adolescentes**. 2006. 145f. Dissertação. (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Centro de Educação Física, Fisioterapia e Desportos – CEFID, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Conceitos chave**. Disponível em: <http://www.who.int/social_determinants/final_report/key_concepts_en.pdf>. Acesso em: 08/07/2013..

ORIGEM DA PALAVRA – site de etimologia. Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br/palavras/diversao/>. Acesso em: 25/05/2013.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, M. de L. J.; KOLLER, S. H.; BARROS, M. N. dos S. **Adolescência e Psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas.** Rio de Janeiro. Conselho Federal de Psicologia, 2002. 144p.

PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2006. 888 p.

PARADISO, A. C. *et al.* Tempo livre e projeto de vida: uma proposta orientada aos adolescentes. In: SARRIERA, J. C.; PARADISO, A. C. **Tempo livre e lazer na adolescência: promoção de saúde, intervenção e pesquisa.** Porto Alegre: Sulina, 2012. 207p.

PFEIFER, L. I.; MARTINS, Y. D.; SANTOS, J. L. F. A influência socioeconômica e de gênero no lazer de adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n.3, p. 427-432, Jul-Set 2010 .

PINSKY, I. BESSA, M. A. **Adolescência e drogas.** São Paulo: Contexto, 2004.

PINTO, L. M. S. de M. Formação de educadores e educadoras para o lazer: saberes e competências. **Revista Brasileira de Ciências do Esportes**, Campinas, v.22, n. 3,p. 53-71, maio, 2001.

PIRES, G. L. Lazer e desenvolvimento pessoal e social. SEMINÁRIO LAZER EM DEBATE ,9, 2008. **Anais...** 2008.

PRATA, E. M. M.; SANTOS M. A. Lazer e uso de substâncias psicoativas na adolescência: possíveis relações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 23, n.1, p. 043-052, Jan-Mar 2007,

PRIULI, R. M. A.; MORAES, M. S. de. Adolescentes em conflito com a lei. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.2, n.5, p.1185-1192, 2007.

QUEIROZ, M. N. G., SOUZA, L. K. Atividades de lazer em jovens e adultos: um estudo descritivo. **Licere**, Belo Horizonte, v.12, n.3, set./2009.

RAPHAELLI, C. de O.; AZEVEDO, M. R.; HALLAL, P.C. Associação entre comportamentos de risco à saúde de pais e adolescentes em escolares de zona rural de um município do Sul do Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, v.27, n.12, p.2429-2440, dez, 2011.

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

-----. Juventude e tempo livre em países em desenvolvimento. **Boletim de intercâmbio**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 7-22, jan-mar., 1980b.

RIZZO, C. B. da S.; CHAMON, E. M. Q. de O. O sentido do trabalho para o adolescente trabalhador. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v.8, n.3, p. 407-417, Nov.2010 - Fev.2011.

ROBESPIERRE *et al.* Fatores adicionais de risco cardiovascular associados ao excesso de peso em crianças e adolescentes: o estudo do coração de Belo Horizonte. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v.86, n. 6, Junho 2006.

ROCHA, L. D. L. A. **A experiência de lazer para adolescentes inseridos em contextos violentos**. 2009. 147f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas – CCH, Universidade de Fortaleza – UNIFOR, 2009.

ROJEK, C. O lado obscuro do lazer: formas anormais. In: FORTINI, J. L. M., GOMES, C. L., ELIZALDE, R. **Desafios e perspectivas da educação para o lazer**. Belo Horizonte: Editorial SESC/OTIUM, 2011. 440p.

ROMERA, L. Drogas e mídia: influências no lazer da juventude. **Licere**, Belo Horizonte, v.12, n.3, p. 1-18, 2009.

ROSA, M. C. Diversão. In: GOMES, C. L. (org.) **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 240p.

SANTOS, M. E. de A. **Trabalho e violência em adolescentes estudantes**: uma contribuição do enfermeiro. 2009. 154f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Enfermagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SALAZAR SALAS, C. G.. **Recreación**. San José, Costa Rica: Editorial UCR, 2007.

SARRIERA, J. C. *et al.* Uso do tempo livre por adolescentes de classe popular. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.20, n.3, p.361-367, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação. **Conteúdos básicos comuns - Educação Física**: Ensinos Fundamental e Médio. Belo Horizonte, 2005. Acesso em: 13/03/2012. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/minicursos/ed_fisica_em/capa_introducao.htm>.

SHAFFER, D. R. **Psicologia do desenvolvimento**: infância e adolescência. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. 788p.

SICHERI, R.; SOUZA, R. A. Estratégias para prevenção da obesidade em crianças e adolescentes. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.24, Sup. 2, p. 209-234, 2008.

SILVA, D. A. M. *et al.* **A importância da recreação e do lazer** : cadernos interativos-elementos para o desenvolvimento de políticas, programas e projetos intersetoriais, enfatizando a relação lazer, escola e processo educativo]. Brasília: Gráfica e Editora Ideal, 2011. 52 p.

SILVA, K. R. X. da; XAVIER, D. B. As representações sociais do lazer por estudantes do ensino médio: contribuições para a construção de novas práticas em educação física escolar. In: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 10. Lazer e Educação Física Escolar, Niterói, 2006. Niterói: UFF/Departamento de Educação Física e Desportos, 2006. p.90-97.

SILVA, R. da; MACIEL, P. B. Características da educação física no ensino médio noturno. **Motriz**, Rio Claro, v.15, n.2 p.247-256, abr/jun. 2009.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, G. A. N.; ARAÚJO, P. Lazer para que te quero ver: desarmando violências, cultivando vidas e transformando o social. **Licere**, Belo Horizonte, v.12, n. 3, pp. 1-25, 2009.

SPATA, A. **Métodos de pesquisa**: ciência do comportamento e diversidade humana. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2005. 260p.

TAMAYO, A. EFA: Escala Fatorial de Autoconceito. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v.33, p.87-102, 1981.

UVINHA, R. R. **Juventude, lazer e esportes radicais**. São Paulo: Manole, 2001.

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25-42, set. 2009.

VEIGA, C. G. História da educação social: um campo de investigação para a história da educação. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6, Vitória, 2011. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

VOLPATO, G. L. **Ciência**: da filosofia à publicação. São Paulo: Cultura acadêmica, 2013. 377p.

WERNECK, C. L. G. Recreação e lazer: apontamentos históricos no contexto da educação física. In: WERNECK, C. L. G.; ISAYAMA, H. F. (Orgs). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 268p.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.A.T (Orgs). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p.287-309.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE PERGUNTAS DA ENTREVISTA INDIVIDUAL COM OS PARTICIPANTES ADOLESCENTES

- 1 - Por favor, diga seu nome completo, sua data de nascimento e sua idade.
- 2- Há quanto tempo você estuda nesta escola?
- 3- Com quem você mora? Quem é seu responsável?
- 4 - Você trabalha?
 - 3.1 - Se sim, onde? Como é seu trabalho? Há quanto tempo? Quantas horas por dia?
- 4 - Para você o que é Lazer?
- 5 - Para você o que é Educação Física?
 - 5.1 – Você gosta das aulas de Educação Física? Por quê?
- 6 - Você acha que Lazer e Educação Física possuem alguma relação?
 - 6.1 - Se sim, explique com as suas palavras, como se dá esta relação.
- 7 - Em algum momento, na escola, já conversaram com você sobre o lazer?
 - 7.1 - Quem deveria ser o responsável por tratar deste assunto na escola com você?
 - 7.2 - Qual profissional que trabalha na escola que você acha que seria a pessoa mais indicada para tratar do assunto do lazer com você e com seus colegas?
 - 7.3 - Por que você acha que seria essa pessoa?
 - 7.4 - O que ele(a) costuma fazer que te deu essa ideia de indicar ele(a)?
- 8 – Você tem momentos de lazer na escola?
 - 8.1 - Se sim, quais são estes momentos? Quanto tempo aproximadamente?
 - 8.2 – Por que você acha que não tem momentos de lazer na escola?
- 9 – Você tem momentos de lazer fora escola?
 - 9.1 - Se sim, quais são estes momentos? Quanto tempo aproximadamente você gasta com estas atividades? Quais dias da semana você usa para estes momentos de lazer?
 - 9.2 – Por que você acha que não tem momentos de lazer fora da escola?
- 10 – Onde geralmente você tem seus momentos de lazer?
 - 10.1 - Se a resposta for citando somente atividades dentro de casa acrescentar: E fora de casa?
 - 10.2 – Por que essas atividades dentro de casa? Por quê estas atividades fora de casa?
- 11 – O que você acha que poderia ter na sua cidade para aproveitar nos momentos de lazer?
 - 11.1- E no seu bairro? E na sua escola? E na sua casa?

12 – Você alguma vez aprendeu algo na escola que você usa nos momentos de lazer?

12.1 - Quando foi isso? Com quem aprendeu?

12.2 - O que você pensa sobre isso?

No caso de resposta negativa a pergunta 12:

12.1 - Você acha que a escola é um lugar para se aprender algo sobre lazer para se fazer fora da escola?

12.2 - Por quê?

13 – Teve algo do seu lazer fora da escola que você trouxe para a escola?

14 – E para as aulas de educação física, já trouxe alguma coisa?

15 – Com quem você costuma dividir seus momentos de lazer?

16 – Você gostaria de dizer algo mais? Fique à vontade.

Entrevistador: “ - Muito obrigado por colaborar com esta pesquisa.” (Desligar o gravador).

APÊNDICE B**ROTEIRO DE PERGUNTAS DO GRUPO FOCAL
COM OS PARTICIPANTES ADOLESCENTES**

- 1 – Como seria uma boa aula de educação física?
- 4 – Existe alguma relação entre lazer e educação física?
- 5 – O que é lazer?
- 6 – A aula que vocês tem de educação física é lazer?
- 7 – E, a aula de EF pode, ou não, ou deve, ou não, ser um momento de lazer?

APÊNDICE C**TERMO DE APROVAÇÃO DO COEP / UFMG**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP**

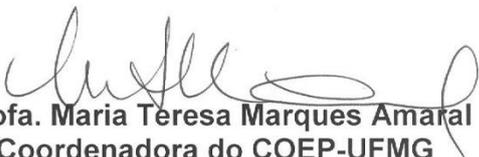
Projeto: CAAE –05428012.6.0000.5149

**Interessado(a): Profa. Luciana Karine de Souza
Departamento de Psicologia
FAFICH- UFMG**

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 13 de novembro de 2012, o projeto de pesquisa intitulado **"Lazer, Educação Física e Adolescência: um estudo com escolares de Ribeirão das Neves/MG"** bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto.


**Prof. Maria Teresa Marques Amaral
Coordenadora do COEP-UFMG**

APÊNDICE D

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL PARA A ESCOLA

Declaro que recebi a visita de Vagner Miranda da Conceição, convidando esta instituição para colaborar com a pesquisa intitulada “Lazer, Educação Física e Adolescência: Um estudo com escolares de Ribeirão das Neves/MG”. Trata-se da pesquisa de dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, cujos responsáveis são o mestrando e Educador Físico Prof. Vagner Miranda da Conceição e a orientadora Profa. Dra. Luciana Karine de Souza. O Prof. Vagner esclareceu que o objetivo principal da pesquisa é conhecer o que pensam os adolescentes, alunos da 2ª. série do ensino médio desta escola, acerca da educação física e do lazer.

A colaboração solicitada pelo Prof. Vagner a esta instituição é sob a forma de permitir que realize a coleta de dados da pesquisa na escola. Mais especificamente, o Professor pede anuência para que: 1) possa realizar visitas à escola com o intuito de familiarizar-se com o ambiente escolar, sem que isso interfira na rotina institucional; 2) convide alunos do segundo ano do ensino médio para uma entrevista sobre lazer e educação física, a ser gravada e realizada nas dependências da escola, sem interferir na rotina escolar, e com autorização do aluno e dos pais/responsáveis pelos alunos menores de 18 anos; 3) realize as entrevistas; 4) convide alunos que foram entrevistados para a realização de um grupo focal sobre educação física e lazer, a ser realizado nas dependências da escola e sem interferir na rotina da instituição, também com obtenção de autorizações do aluno e pais/responsáveis; 5) realize o grupo focal, com duração máxima de duas horas e por duas ocasiões, conforme disponibilidade da escola e dos participantes. Como a quantidade de alunos a ser convidada para participar do grupo focal será menor que a quantidade de alunos entrevistados individualmente, o Prof. Vagner se compromete a, caso haja interesse dos alunos, realizar um segundo grupo focal com aqueles estudantes que não participaram do grupo focal da coleta de dados da pesquisa, evitando, assim, qualquer forma de diferenciação entre os estudantes.

Foi explicado que o risco de participação nesta pesquisa é considerado mínimo, e ocorreria por cansaço ou desconforto durante a entrevista e grupo focal. Para evitar esse risco pequeno, o entrevistador, que será o Prof. Vagner, está treinado a oferecer pausas para descanso e também a deixar o participante à vontade para responder apenas o que quiser. Para assegurar a privacidade dos participantes, os dados obtidos com as entrevistas e grupo focal

serão mantidos na sala da pesquisadora-responsável por até dois anos a partir do término da pesquisa, período após o qual serão descartados. Somente os pesquisadores-responsáveis pelo estudo terão acesso a estes dados, mantendo o sigilo sobre as informações prestadas. Por ocasião de publicação científica desta pesquisa, as identidades, tanto dos participantes quanto da escola, serão preservadas.

Também ficou esclarecido que nem a escola, nem os participantes terão gastos decorrentes da colaboração e participação na pesquisa, e que não haverá qualquer forma de remuneração financeira. A escola e os participantes (alunos e seus pais/responsáveis) estão livres para retirar a anuência institucional ou o consentimento para a participação, em qualquer momento da pesquisa, sem prejuízo acadêmico ou social aos adolescentes e aos responsáveis, nem qualquer tipo de prejuízo à escola. Conforme explicado, a escola não saberá quais pais e adolescentes eventualmente recusarão participar ou retirarão consentimento. Ao fim desta pesquisa, os resultados da mesma, apresentados de forma agrupada e sem identificar participantes, serão disponibilizados à escola através de uma palestra, conforme o interesse da escola.

Caso a escola tenha qualquer dúvida ou necessite de algum esclarecimento sobre a pesquisa, tem total liberdade para esclarecê-las antes, durante ou após o curso da pesquisa com os pesquisadores-responsáveis, Prof^a. Dr^a. Luciana e o mestrando Prof. Vagner, através dos telefones (31) 3409-6264 e (31) 9456-8258, respectivamente, ou dos e-mails luciana.karine@pq.cnpq.br ou eefvagner@hotmail.com. Ficou claro também que, no caso de dúvidas sobre aspectos éticos da pesquisa, a escola pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP-UFMG), localizado na Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º Andar, sala 2005, Campus Pampulha, CEP: 31.270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br, telefone (31) 3409-4592.

Por meio desta anuência, autorizo que a pesquisa seja realizada na escola, sob as condições explicadas neste texto, que será assinado em duas vias iguais, uma para a escola e outra para os pesquisadores-responsáveis.

Ribeirão das Neves, ____ / ____ / 2012.

Nome completo do (a) Diretor (a): _____

Assinatura do(a) Diretor(a) e carimbo da escola:

Profa. Dra. Luciana Karine de Souza

Prof. Mestrando Vagner Miranda da Conceição

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARTICIPANTE

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre lazer e educação física intitulada “Lazer, Educação Física e Adolescência: Um estudo com escolares de Ribeirão das Neves/MG”, desenvolvida pelos pesquisadores-responsáveis Prof. Vagner Miranda da Conceição e Profa. Luciana Karine de Souza, ambos do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais. Saber o que você tem a dizer sobre lazer e educação física, que é o objetivo dessa pesquisa, é muito importante para que melhores ações possam ser desenvolvidas nessas áreas. Sua opinião irá nos auxiliar na forma de tratar e desenvolver a educação física e o lazer, dentro e fora da escola.

Estamos pedindo sua colaboração através de uma entrevista individual sobre educação física e lazer. Depois você poderá participar também de um grupo focal, que é uma discussão em conjunto com outros alunos de sua escola sobre educação física e lazer. Nem todos os alunos entrevistados participarão do grupo focal. Será feito um sorteio dos entrevistados, porque no grupo focal haverá menos pessoas participando. Mesmo assim, se você não for sorteado para o grupo focal, poderá participar de outro grupo após o primeiro terminar. A entrevista individual e o grupo focal serão gravados em áudio, e serão realizadas nas dependências da escola, pelo Prof. Vagner.

O risco de participação nesta pesquisa é considerado mínimo, e ocorreria por cansaço ou desconforto durante a entrevista ou grupo focal. Para evitar esse risco pequeno, o entrevistador, que será o Prof. Vagner, está treinado a oferecer pausas para descanso e também para deixar você à vontade para responder apenas o que quiser.

A fim de assegurar a sua privacidade, as gravações e transcrições das entrevistas e do grupo focal serão mantidos na sala da pesquisadora-responsável, a Profa. Dra. Luciana, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH)/UFMG, por até dois anos a partir do término da pesquisa, período após o qual serão descartados. Somente os pesquisadores-responsáveis pelo estudo terão acesso a estes dados, mantendo o sigilo sobre as informações prestadas. Por ocasião da publicação científica desta pesquisa, a sua identidade será preservada, e em momento algum seu nome será revelado.

Esclarecemos que você não terá gasto algum decorrente de sua participação na pesquisa e que não haverá qualquer forma de remuneração financeira. Os participantes e seus

responsáveis estão livres para recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem nenhuma penalização ou prejuízo social, escolar ou de qualquer tipo. Ao fim desta pesquisa, será feito contato com a sua escola com o objetivo de realizar uma palestra na qual possam ser transmitidos a você e a todo corpo escolar alguns pontos importantes dos resultados deste estudo, sem informar nomes nem qualquer forma de identificação dos entrevistados ou participantes do grupo focal.

Caso você tenha qualquer dúvida ou necessite de algum esclarecimento sobre a pesquisa, você tem total liberdade para esclarecê-las antes, durante ou após o curso da pesquisa com os pesquisadores-responsáveis, Prof^a. Dr^a. Luciana e o mestrando Prof. Wagner, através dos telefones (31) 3409-6264 e (31) 9456-8258, ou pelos e-mails luciana.karine@pq.cnpq.br ou eefvagner@hotmail.com. Ficou claro também que, no caso de dúvidas sobre aspectos éticos da pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP-UFMG), localizado na Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º Andar, sala 2005, Campus Pampulha, CEP: 31.270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br, telefone (31) 3409-4592.

Agradecemos antecipadamente a participação e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Por meio deste consentimento, declaro que fui informado(a) sobre a pesquisa. Aceito participar dela e assino o presente Termo em duas vias iguais, uma para mim e outra para os pesquisadores-responsáveis.

Ribeirão das Neves, ___/___/2012.

Nome completo do(a) Aluno(a): _____

Assinatura do(a) Aluno(a): _____

Prof^a. Dra. Luciana Karine de Souza Prof. Mestrando Wagner Miranda da Conceição
pesquisadores-responsáveis

APÊNDICE F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS OU RESPONSÁVEIS

Seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre lazer e educação física intitulada “Lazer, Educação Física e Adolescência: Um estudo com escolares de Ribeirão das Neves/MG”, desenvolvida pelos pesquisadores-responsáveis mestrando Prof. Vagner Miranda da Conceição e Profa. Dra. Luciana Karine de Souza, ambos do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Saber o que adolescentes tem a dizer sobre lazer e educação física, que é o objetivo dessa pesquisa, é muito importante, pois irá nos auxiliar na forma de tratar e desenvolver a educação física e o lazer, dentro e fora, da escola.

Estamos pedindo sua colaboração para que autorize seu/sua filho(a) a participar da pesquisa caso ele(a) assim queira. A participação será através de uma entrevista individual sobre educação física e lazer. Depois ele(a) poderá participar também de um grupo focal, que é uma discussão em conjunto com outros alunos da sua escola sobre educação física e lazer. Nem todos os alunos entrevistados participarão do grupo focal. Será feito um sorteio dos entrevistados, porque no grupo focal haverá menos pessoas participando. Mesmo assim, se seu/sua filho(a) não for sorteado para o grupo focal, ele(a) poderá participar de outro grupo, se ele(a) quiser, após o primeiro terminar. A entrevista individual e o grupo focal serão gravados em áudio, e serão realizadas nas dependências da escola, pelo Prof. Vagner.

O risco de participação nesta pesquisa é considerado mínimo, e ocorreria por cansaço ou desconforto durante a entrevista ou grupo focal. Para evitar esse risco pequeno, o entrevistador, que será o Prof. Vagner, está treinado a oferecer pausas para descanso e também para deixar seu/sua filho(a) à vontade para responder apenas o que quiser.

A fim de assegurar a privacidade dos estudantes participantes, as gravações e transcrições das entrevistas e do grupo focal serão mantidos na sala da pesquisadora-responsável, a Profa. Dra. Luciana, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) na UFMG, por até dois anos a partir do término da pesquisa, período após o qual serão descartados. Somente os pesquisadores-responsáveis pelo estudo terão acesso a estes dados, mantendo o sigilo sobre as informações prestadas. Por ocasião da publicação científica desta

pesquisa, a identidade dos participantes será preservada, e em momento algum qualquer nome será revelado, nem de alunos, nem de pais/responsáveis, nem da escola.

Esclarecemos que seu/sua filho(a) não terá gasto algum decorrentes da participação na pesquisa e que não haverá qualquer forma de remuneração financeira. Tanto você quanto o/a seu/sua filho(a) estão livres para se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer momento da pesquisa, sem nenhuma penalização ou prejuízos. Cabe lembrar que, mesmo que seu/sua filho(a) queira participar, a autorização dos pais/responsáveis deve ser obtida. Ao fim deste estudo, será feito contato com a escola com o objetivo de se realizar uma palestra na qual possam ser transmitidos a todos alguns pontos importantes dos resultados deste estudo, sem informar nomes nem qualquer forma de identificação dos entrevistados ou participantes do grupo focal.

Caso você tenha qualquer dúvida ou necessite de algum esclarecimento sobre a pesquisa, você tem total liberdade para esclarecê-las antes, durante ou após o curso da pesquisa com os pesquisadores-responsáveis, Prof^a. Dr^a. Luciana e o mestrando Prof. Vagner, através dos telefones (31) 3409-6264 e (31) 9456-8258, ou pelos e-mails luciana.karine@pq.cnpq.br ou eefvagner@hotmail.com. Ficou claro também que, no caso de dúvidas sobre aspectos éticos da pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP-UFMG), localizado na Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II, 2º Andar, sala 2005, Campus Pampulha, CEP: 31.270-901. E-mail: coep@prpq.ufmg.br, telefone (31) 3409-4592.

Agradecemos antecipadamente a participação e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Por meio deste consentimento, declaro que fui informado(a) sobre a pesquisa. Autorizo _____ (nome completo do aluno/a) a participar dela e assino o presente Termo em duas vias iguais, uma para mim e outra para os pesquisadores-responsáveis.

Ribeirão das Neves, ___/___/2012.

Nome completo do responsável pelo aluno(a): _____

Assinatura do responsável: _____

Prof^a. Dra. Luciana Karine de Souza Prof. Mestrando Vagner Miranda da Conceição
pesquisadores-responsáveis