

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA ATIVIDADE FÍSICA

JOSÉ AUGUSTO HONORATO VIEIRA JÚNIOR

**Educação Física e Lazer: o currículo nos cursos de formação de professores do Noroeste
Paulista**

São Paulo

2020

JOSÉ AUGUSTO HONORATO VIEIRA JÚNIOR

Educação Física e Lazer: o currículo nos cursos de formação de professores do Noroeste Paulista

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Atividade Física.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 15 de maio de 2020. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com a resolução CoPGr 6018 de 13 de outubro de 2011.

Área de Concentração: Atividade Física e Saúde

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Ricci Uvinha

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)
CRB 8 - 4936

Vieira Júnior, José Augusto Honorato
Educação física e lazer: o currículo nos cursos de formação de
professores do Noroeste Paulista / José Augusto Honorato Vieira Júnior ;
orientador Ricardo Ricci Uvinha. – 2020
209 f : il.

Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-
Graduação em Ciências da Atividade Física, Escola de Artes,
Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo.
Versão corrigida

1. Educação física - Estudo e ensino; Formação profissional -
São Paulo. 2. Lazer - Estudo e ensino - São Paulo. 3. Ensino
superior. 4. Currículos e programas. 5. Formação de professores.
I. Uvinha, Ricardo Ricci, orient. II. Título

CDD 22.ed. – 796.07098161

Dissertação de autoria de José Augusto Honorato Vieira Júnior, sob o título "**Educação Física e Lazer: o currículo nos cursos de formação de professores do Noroeste Paulista**", apresentado à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Atividade Física, na área de concentração Atividade Física e Saúde, aprovado em 15 de Maio de 2020 pela comissão examinadora constituída pelos doutores:

Prof. Dr. Ricardo Ricci Uvinha

Instituição: Escola de Artes Ciências e Humanidades (EACH/USP)

Orientador

Prof. Dr. Hélder Ferreira Isayama

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Profa. Dra. Cinthia Lopes da Silva

Instituição: Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof. Dr. Fernando Henrique Magalhães

Instituição: Escola de Artes Ciências e Humanidades (EACH/USP)

Dedicatória

Dedico essa dissertação aos meus pais José Augusto e Marizeti que fizeram o possível e o impossível para eu estar aqui nesse momento. Obrigado por toda dedicação, auxílio e perseverança de que eu poderia chegar até aqui.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente a Deus, que em sua magnitude me deu forças para iniciar todo esse processo e mesmo diante de todas as adversidades que ocorreram no caminho, acalentava meu coração de que eu conseguiria realizar este sonho.

Aos meus pais, pelo suporte e apoio nos momentos de crise e até desespero em realizar cada etapa desse processo, mesmo com a distância.

Aos meus familiares, em especial minha tia Rita Rangel por sempre demonstrar preocupação e obter notícias minhas; e amigos de Votuporanga que sempre me deram apoio e força dizendo que as dificuldades seriam superadas e sendo parte do meu refúgio quando estava em casa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ricardo Uvinha, pela constante preocupação com meu estado de saúde, auxílio desempenhado e oportunidades que me proporcionou neste período de estudos, confiando desde o princípio no ideal do meu trabalho.

Diversos foram os colegas de curso que tiveram suas parcelas de contribuição neste período, mas destaco alguns: a Rosângela Martins, que além de amiga e companheira, compartilhava minhas angústias e fez-se como uma mãe, me acolhendo em sua família e me fazendo sentir parte dela; a Carol Giolo, que também criou um laço de amizade, afeto e carinho; a Íbis Ariana e Mariana Antunes, às quais a amizade ultrapassou os limites da universidade.

A todos os professores que me agregaram conhecimento nessa etapa, principalmente o Prof. Dr. Douglas Andrade pelas contribuições proferidas em minha qualificação e em especial o Prof. Reinaldo Pacheco que além de um mestre, tornou-se um amigo memorável.

Aos colegas e comissão técnica da equipe de voleibol masculino da EACH, que me proporcionaram momentos inesquecíveis por meio do esporte que amo.

A Denise Veronezi, que foi minha professora e hoje é uma amiga que transmite fé, esperança, sempre me apoiando e acreditando no meu potencial.

Por fim, a todos aqueles que direta ou indiretamente me auxiliaram para chegar até aqui!

*“O que fazemos durante as horas de trabalho determina o que temos;
o que fazemos nas horas de lazer determina o que somos”.*

(EASTMAN, George, [s.d.])

RESUMO

VIEIRA JÚNIOR, José Augusto Honorato. **Educação Física e Lazer**: o currículo nos cursos de formação de professores do Noroeste Paulista. 2020. 209 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Este estudo objetivou analisar a relação e o tratamento do lazer nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Noroeste Paulista, investigando suas estruturas curriculares, suas concepções de lazer e recreação, além de examinar o perfil profissiográfico relacionado ao lazer. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, de finalidade exploratória, sendo norteadas pela pesquisa bibliográfica e documental, realizando a análise de dados por meio da análise de conteúdo. A amostragem contou com duas instituições, caracterizadas como IESEF1 e IESEF2, escolhidas de forma aleatória como meio de preservação da identidade das instituições de ensino. Na fundamentação teórica, termos-chaves que envolveram este processo como currículo, a transgressão das normas para a formação superior em Educação Física, o termo lazer no Brasil e suas relações com a educação, Educação Física e a formação nesta área envolvendo essa temática. Discutiu-se e descreveu-se a origem do termo currículo e suas teorias: tradicionais, críticas e pós-críticas. Sobre as normas para os cursos de graduação em Educação Física, foram descritos diversos parâmetros estabelecidos, mas com maior enfoque na Resolução CNE/CES nº 07/2004, todos que se encontravam em vigor durante este período de coleta e regeram a formulação dos projetos políticos pedagógicos da presente pesquisa. Caracterizou-se o lazer como algo não uniforme, determinado pelas práticas, ou lugares, tempos, horários e estratégias estabelecidas pelos atores sociais que combinam e geram seus arranjos criativos e suas variáveis. A Educação Física trata da cultura corporal e se relaciona com o lazer principalmente pelas atividades físico-esportivas que, enquanto componente curricular da Educação Básica, favorece discussões sobre a formação de sujeitos criativos, críticos, receptores e formadores de cultura. Nas discussões de resultados da análise documental, foram encontradas quatro disciplinas em cada instituição que abordavam os temas lazer e recreação. No perfil profissiográfico, em ambas as instituições o lazer não aparece como um dos conhecimentos necessários para a formação dos professores, dificultando a possibilidade desta prática transformadora e enquanto direito social, principalmente em objetivação dos preceitos para a formação dos seus educandos em suas futuras atuações, ensinando, orientando e alavancando o lazer na vida dos cidadãos que irão instruir futuramente. Houve dificuldades em identificar as concepções de lazer dos componentes curriculares nas duas instituições, pois apresentavam em suas ementas em tópicos de conteúdos ou até mesmo frases curtas, que não favoreceram esta análise. Concluiu-se que em ambas as instituições, na formulação dos componentes curriculares, o lazer aparece como um conhecimento especificamente teórico e as atividades práticas na dimensão da recreação, através dos jogos, brincadeiras e esportes. As duas instituições trabalham a recreação em uma abordagem tradicional, enraizadas num repertório de atividades e com conteúdos tratados de forma básica, o que também pode ser direcionado ao trato do lazer realizado pela IESEF2, pela ausência de aprofundamento na exploração do tema. Porém, os componentes curriculares da IESEF1 sobre a temática do lazer, possuem maior relação com as teorias críticas, principalmente por abordar em seus temas, questões relacionadas às classes sociais e reproduções cultural e social, podendo alinhar melhor ementas, objetivos e bibliografias para uma melhor efetivação deste processo.

Palavras-chave: Formação Profissional. Educação Física. Atividades de Lazer. Recreação. Currículo.

ABSTRACT

VIEIRA JÚNIOR, José Augusto Honorato. **Educação Física e Lazer: o currículo nos cursos de formação de professores do Noroeste Paulista.** 2020. 193 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This study aimed to analyze the relationship and treatment of leisure in the Physical Education Degree courses in the Northwest of São Paulo, investigating their curricular structures, their conceptions of leisure and recreation, in addition to examining the professional profile of these courses in relation to leisure. The research has a qualitative approach, with an exploratory purpose, being guided by bibliographic and documentary research, performing data analysis through content analysis. The sample included two institutions, characterized as IESEF1 and IESEF2, chosen at random as a means of preserving the identity of educational institutions. In the theoretical basis, key terms that involved this process as a curriculum, the transgression of the norms for higher education in Physical Education, the term leisure in Brazil and its relations with education, Physical Education and training in this area involving this theme. The origin of the term curriculum and its theories were discussed and described: traditional, critical and post-critical. Regarding the rules for undergraduate courses in Physical Education, several established parameters were described, but with a greater focus on Resolution CNE/CES nº 07/2004 that were in force during this collection period and governed the formulation of the pedagogical political projects of this search. Leisure was characterized as something non-uniform, determined by practices, or places, times, times and strategies established by social actors that combine and generate their creative arrangements and variables. Physical Education deals with body culture and has its connection with leisure, mainly due to physical-sports activities, which as a curricular component of Basic Education, favor discussions about the formation of creative, critical, receptive and cultural trainers. In the discussion of the results of the documentary analysis, four subjects were found in each institution that addressed the themes of leisure and recreation. In the professional profile, both institutions do not place leisure as one of the necessary knowledge for the training of these teachers, hindering the possibility of transforming leisure practice as a social right in objectifying the precepts for the training of their students in their future activities, teaching, guiding and leveraging leisure in the lives of future citizens who will instruct. There were difficulties in identifying the leisure concepts of the curricular components in the two institutions, as they presented in their menus, content topics or even simplistic phrases that did not favor this analysis. It was concluded that in both institutions they have in the formulation of their curricular components, leisure as a specifically theoretical knowledge, leaving practical activities for recreation through games, play and sports. Both institutions work with recreation in a traditional approach, rooted in a repertoire of activities and with content treated in a superficial way, which can also be directed to the treatment of leisure carried out by IESEF2 due to the problems presented in the exploration of the theme. However, the curricular components of IESEF1 on the theme of leisure have a greater relationship with critical theories, mainly because they address issues related to social classes and cultural and social reproductions, however, and should better align menus, objectives and bibliographies for better implementation of this process.

Keywords: Professional Qualification. Physical Education. Leisure activities. Recreation. Curriculum.

Lista de Figuras

Figura 1 – Ilustração do Noroeste Paulista.....	9
Figura 2 – Códigos e Subcódigos de Análise do Perfil Profissiográfico	95
Figura 3 – Códigos de Origem e Subcódigos Relacionados aos Componentes Curriculares Atividades Lúdicas e Atividades Recreativas (IESEF1)	125
Figura 4 – Códigos de Origem e Subcódigos Relacionados ao Componente Curricular Introdução ao Lazer (IESEF1)	126
Figura 5 – Códigos de Origem e Subcódigos Relacionados ao Componente Curricular Aprofundamento à Teoria do Lazer (IESEF1).....	129
Figura 6 – Códigos de Origem e Subcódigos Relacionados ao Componente Curricular Jogos e Recreação I (IESEF2)	132
Figura 7 – Códigos de Origem e Subcódigos Relacionados ao Componente Curricular Jogos e Recreação II (IESEF2)	133
Figura 8 – Códigos de Origem e Subcódigos Relacionados ao Componente Curricular Esportes Radicais (IESEF2).....	135
Figura 9 – Códigos de Origem e Subcódigos Relacionados ao Componente Curricular Esportes Alternativos (IESEF2)	136

Lista de Quadros

Quadro 1 – Classificação das IES com cursos de Licenciatura em Educação Física no Noroeste Paulista (por cidade)	10
Quadro 2 –Teorias do Currículo e seus Conceitos	19
Quadro 3 - “Disciplinas” obrigatórias da Resolução nº 69/69	29
Quadro 4 - Formação Geral da Reestruturação Curricular de 1987	32
Quadro 5 - Núcleos de Conhecimento da preliminar das DCNESEF	33
Quadro 6 - Conteúdos Curriculares das DCNESEF	34
Quadro 7 - Unidades de formação.....	34
Quadro 8 – Perfil profissiográfico das formações em Educação Física nas DCNESEF/2018	36
Quadro 9 – Diferenciação do objeto e objetivo geral entre 2002 e 2018	36
Quadro 10 – Citações do lazer na Formação Específica do Bacharelado	38
Quadro 11 –Indicadores Avaliados na Dimensão 1 do Instrumento.....	76
Quadro 12 – Indicadores Avaliados na Dimensão 2 do Instrumento.....	76
Quadro 13 – Indicadores Avaliados na Dimensão 3 do Instrumento.....	77
Quadro 14 – Concepções dos Cursos das IES analisadas.....	82
Quadro 15 – Objetivos e Ações da Política de Ensino da IESEF2	85
Quadro 16 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa da IESEF2.....	86
Quadro 17 – Políticas de Pesquisa e Ações propostas pela IESEF2	87
Quadro 18 – Ações realizadas pela IESEF2 em sua política de extensão	88
Quadro 19 – Atividades de extensão da IESEF2	90
Quadro 20 – Descrição de Códigos e Subcódigos de Análise	96
Quadro 21 – Categorias e Subcategorias abrangidas pela IESEF1	99
Quadro 22 – Descrição de competências e habilidades da IESEF2 e seus subcódigos identificados	100
Quadro 23 – Categorias e Subcategorias abrangidas pela IESEF2	101
Quadro 24 – Pontos Positivos e Negativos dos Itens Analisados nos PPCs.....	103
Quadro 25 – Eixos da Matriz Curricular IESEF1	104
Quadro 26 – Componentes Curriculares Selecionados Nas Instituições Analisadas	107
Quadro 27 – Ementas dos Componentes Curriculares da IESEF1 descritas no PPC	108
Quadro 28 – Ementas dos Componentes Curriculares da IESEF1 descritas nos Planos de Ensino	108
Quadro 29 – Ementas dos Componentes Curriculares da IESEF2	110

Quadro 30 – Objetivos dos Componentes Curriculares da IESEF1	113
Quadro 31 – Objetivos dos Componentes Curriculares da IESEF2.....	115
Quadro 32 – Códigos de Origem e Subcódigos Criados para a Análise do Conteúdo	
Programático	118
Quadro 33 – Conteúdo Programático dos Componentes Curriculares da IESEF1	123
Quadro 34 – Conteúdo Programático dos Componentes Curriculares da IESEF2	131
Quadro 35 – Indicadores que Avaliam a Bibliografia utilizada pelas IES	143
Quadro 36 - Pontos Positivos e Negativos dos Itens Analisados nos Componentes	
Curriculares da IESEF1	149
Quadro 37 – Pontos Positivos e Negativos dos Itens Analisados nos Componentes	
Curriculares da IESEF2	150

Lista de Abreviaturas

CEUV	Centro Universitário de Votuporanga
CC	Conceito de Curso
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNESEF	Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Superior em Educação Física
e-MEC	Sistema do Ministério da Educação
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
ICQ	Índice Cintura-Quadril
IES	Instituição de Ensino Superior
IESEF1	Instituição de Ensino Superior em Educação Física 1
IESEF2	Instituição de Ensino Superior em Educação Física 2
IMC	Índice de Massa Corpórea
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
SAPIEnS	Sistema Nacional de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior
SESu	Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIFEV	Centro Universitário de Votuporanga

Sumário

1	INTRODUÇÃO.....	4
1.1	<i>Justificativa/problema de pesquisa.....</i>	6
1.2	<i>Objetivos.....</i>	8
1.2.1	Objetivo Geral.....	8
1.2.2	Objetivos Específicos.....	8
1.3	<i>Método.....</i>	9
1.3.1	Universo e amostra.....	9
1.3.2	Delimitações da Pesquisa.....	10
1.3.3	Natureza e Finalidade da Pesquisa.....	13
1.3.4	Procedimentos e Análise dos Dados.....	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
2.1	<i>O Currículo e suas Teorias.....</i>	16
2.1.1	Compreensão das Discussões sobre Currículo.....	16
2.2	<i>Educação Física: breve trajetória, caracterização e personificação da área.....</i>	28
2.2.1	As transformações curriculares no processo de formação.....	29
2.3	<i>O percurso da recreação ao lazer no Brasil.....</i>	39
2.3.1	Da recreação ao lazer: instituição dos termos e contextualização.....	39
2.3.2	O lazer: conceituação, características e propriedades.....	42
2.3.3	Lazer, cultura e os interesses culturais do lazer.....	46
2.4	<i>As relações entre Educação, Lazer, Educação Física Escolar e a formação dos professores em Educação física para a atuação junto ao tema lazer.....</i>	52
2.4.1	Lazer, Educação, o duplo aspecto educativo do lazer e suas relações com a Educação Física.....	53
2.4.2	A formação em Educação Física e o lazer.....	66
2.4.3	O favorecimento da animação sociocultural e a educação para o lazer.....	71
3	RESULTADOS E DISCUSSÕES DA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DAS INSTITUIÇÕES.....	75
3.1	<i>O PPC e as IES do Noroeste Paulista.....</i>	75
3.1.1	Concepção e Objetivos dos Cursos.....	80
3.1.2	Políticas Educacionais do Curso: Ensino, Pesquisa e Extensão.....	82
3.1.3	Descrição da realidade local/regional.....	91

3.1.4	Perfil Profissiográfico (Perfil do Egresso)	93
	<i>Fonte: Elaborado pelo autor</i>	103
3.2	<i>Componentes Curriculares que tratam/abordam os termos Lazer e Recreação</i>	103
3.2.1	Ementas	107
3.2.2	Objetivos	113
3.2.3	Conteúdo Programático	117
3.2.4	Bibliografia Básica e Complementar	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS		153
REFERÊNCIAS		159
ANEXOS		170
	<i>ANEXO 1 – Parecer Consubstanciado de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa...</i>	170
	<i>ANEXO 2 – Apresentação do Componente Curricular Atividades Lúdicas no PPC da IESEF1</i>	174
	<i>ANEXO 3 – Plano de Ensino do Componente Curricular Atividades Lúdicas da IESEF1</i>	175
	<i>ANEXO 4 – Apresentação do Componente Curricular Atividades Recreativas no PPC da IESEF1</i>	177
	<i>ANEXO 5 – Plano de Ensino do Componente Curricular Atividades Recreativas da IESEF1</i>	178
	<i>ANEXO 6 – Apresentação do Componente Curricular Introdução à Teoria do Lazer no PPC da IESEF1</i>	180
	<i>ANEXO 7 – Plano de Ensino do Componente Curricular Introdução à Teoria do Lazer da IESEF1</i>	181
	<i>ANEXO 8 – Apresentação do Componente Curricular Aprofundamento à Teoria do Lazer no PPC da IESEF1</i>	183
	<i>ANEXO 9 – Plano de Ensino do Componente Curricular Aprofundamento à Teoria do Lazer da IESEF1</i>	184
	<i>ANEXO 10 – Plano de Ensino do Componente Curricular Jogos e Recreação I da IESEF2</i>	186
	<i>ANEXO 11 – Plano de Ensino do Componente Curricular Jogos e Recreação II da IESEF2</i>	188

<i>ANEXO 12 – Plano de Ensino do Componente Curricular Esportes Radicais I da IESEF2.....</i>	<i>190</i>
<i>ANEXO 13 – Plano de Ensino do Componente Curricular Esportes AlternativosI da IESEF2.....</i>	<i>192</i>
<i>ANEXO 14 – Eixos Temáticos e Conteúdos explanados por Isayama (2002, p. 104-106)</i>	<i>194</i>

1 INTRODUÇÃO

Meus estudos sempre foram acometidos de circunstâncias e escolhas, feitas por mim, as quais me tornaram o indivíduo que hoje eu me tornei.

Na ânsia por um curso superior e obter logo uma profissão, me atirei na Educação Física, motivado pela minha vida de atleta de voleibol. Obtive um primeiro contato com uma faculdade de cunho tecnicista (CEUV¹/Votuporanga), onde me avaliavam de acordo com meu desempenho físico e técnico-tático nas modalidades esportivas coletivas e individuais.

Em uma dessas circunstâncias geradas em minha vida, saí de Votuporanga um ano depois do início da graduação, retornando para São Paulo e me transferindo para a Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), pela tentativa de possuir uma bolsa-atleta. Nem me passava pela cabeça o quanto essa mudança auxiliaria nos alicerces do meu conhecimento.

Na UNICSUL me deparei com uma Educação Física diferenciada, mais filosófica, preocupada com valores, sentidos e significados, sem dar atenção às minhas habilidades esportivas, como no futebol, por exemplo – esporte ao qual jamais possuí interesse em praticar.

Os estudos sobre Educação Física escolar se tornavam cada vez mais frequentes e desejosos, me levando a conhecer o “lazer” através do grupo de estudos do professor Wilson Lino de Souza. Dentro das minhas ideias mais libertadoras e voltadas para a luta das injustiças sociais, me identifiquei com a Abordagem Crítico-superadora² e buscando assim, sempre atrelar tais ideais às concepções aprendidas sobre o lazer.

Realizei trabalhos como recreacionista e me envolvi em diversas atividades que permeavam entre os termos lazer e recreação – mesmo ainda não tendo a plena consciência sobre suas diferenciações.

¹ Centro Universitário de Votuporanga – Fundação Educação de Votuporanga

² Durante e após o processo de redemocratização do nosso país, a Educação Física obteve diversas discussões epistemológicas e teológicas, que dentro da relatividade e da característica perspectival de cada uma, compreende-se sua nomenclatura por “abordagens”. A abordagem crítico-superado surgiu como uma forte oposição à tendência tecnicista e o teor positivista presente na área, em crítica a subalternidade e o utilitarismo da Educação Física ao poder dominante, que buscava uma população sadia em garantia da melhor produtividade do trabalhador. O Coletivo de Autores (SOARES *et al.*; 1992), contextualiza o projeto político-pedagógico diante da existência de diferentes classes sociais, afirmando que há conflitos entre essas classes (proprietária e proletária), que afirmavam seus respectivos interesses; vem esta abordagem como propósito de transformar a sociedade, de maneira que a classe trabalhadora usufrua de seus resultados de produção, dentro de uma pedagogia emergente (PEREIRA; SOUZA; 2013).

Por essas minhas escolhas, decidi me dedicar à vida de atleta e deixar os estudos para mais adiante, retornando após praticamente seis anos à UNIFEV³, que agora possuía um corpo docente mais consciente das novas visões da Educação Física e que havia deixado de lado o seu “teor tecnicista”.

Durante esse período de estudos, aguardei ansiosamente pelo componente curricular “Teorias do Lazer”, onde poderia aprofundar meus estudos e obter base bibliográfica maior para a realização do meu trabalho de conclusão de curso. Deparei-me com uma aplicação totalmente voltada a recreação, com a criação de materiais usando reciclagem, repertório de brincadeiras de acordo com faixas etárias entre outras atividades voltadas somente ao mundo da recreação. Uma grande decepção!

Busquei em um esforço contínuo, a base de conhecimento para meu trabalho de conclusão de curso que levou o tema “A Educação para o Lazer Através do Estudo da Abordagem Crítico-Superadora”. Após o término da graduação, intensifiquei estudos sobre o Currículo do Estado de São Paulo⁴ e suas relações com a Educação para o Lazer, em que pude perceber determinadas incongruências, onde há uma concepção de valor ao Se-Movimentar e a cultura do movimento, mas possuindo maior ênfase nos conteúdos sobre a cultura físico-desportiva, em termos de apreciação técnica e tática (RODRIGUES; 2009, p. 37), o que pode deixar de contemplar os outros conteúdos culturais do lazer (artísticos, manuais, intelectuais, sociais e turísticos).

Para que esta deficiência no currículo não influencie na formação do educando, o caracterizo de extrema importância, e enxergando uma lacuna nos conhecimentos dos professores que deveriam trabalhar o conteúdo do lazer inserido nessa proposta de trabalho escolar, levo-me a refletir sobre sua formação, me utilizando como um espelho, pela experiência que passei e assim, identificar essa ocorrência na região na qual me formei.

Através desse estudo, busquei identificar como é tratado o âmbito do lazer nos cursos de graduação de Licenciatura em Educação Física na região do Noroeste Paulista, analisando o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de cada instituição selecionada e os planos de ensino dos componentes curriculares que, após a seleção preconizada, trabalham a temática do lazer.

³ Centro Universitário de Votuporanga (nova razão social)

⁴ Em um período de aprovação para a implementação (2008-2010), a chamada Proposta Curricular do Estado de São Paulo, passa a ser o Currículo do Estado de São Paulo (a partir de 2011), na pretensão de articular o conhecimento e a herança pedagógica das experiências escolares bem-sucedidas, dando um início de produção contínua e divulgação que organize a escola e aulas como um todo, visando garantir que o Projeto Pedagógico seja organizado em condições singulares à cada escola, num recurso efetivo e dinâmico que assegure aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e competências propostas.

Apresento ainda nesta primeira parte, a justificativa e o problema desta pesquisa; os objetivos gerais e específicos e a metodologia de pesquisa a ser aplicada, que se concentra em uma pesquisa bibliográfica e documental.

Na segunda parte direciona-se a fundamentação teórica norteadora para as concepções a serem abordadas, trazendo as teorias do currículo e buscando compreender suas discussões. A partir deste referencial, buscou-se neste trabalho utilizar o termo componente curricular, ao invés de disciplina, que carrega em si toda a formulação da relação de poder, domínio e de manutenção da ordem das teorias tradicionais.

O estudo tem prosseguimento com a caracterização da área da Educação Física e suas transformações curriculares no processo de formação. Apresenta-se, sequencialmente, o percurso da recreação ao lazer no Brasil, o conceito do lazer e suas associações com a cultura e os conteúdos culturais. Finaliza-se esta parte com as relações entre Educação, Educação Física e Lazer e a especificidade da formação em Educação Física referente ao âmbito do lazer.

Na última parte, são apresentados os resultados e discussões da pesquisa documental, analisando o PPC das instituições integrantes deste estudo e os componentes curriculares selecionados pelos critérios descritos na metodologia de pesquisa, verificando o tratamento e a relação do lazer e da recreação nestas instituições, bem como os componentes curriculares, com as considerações finais que apresentam os apontamentos do estudo por meio dos objetivos traçados inicialmente.

Os tópicos relacionados neste trabalho, diante das diferentes teorias de lazer, não buscam que tais afirmações sejam colocadas como verdades absolutas, mas um caminho norteador às discussões a serem realizadas em um processo de ensino na formação de professores de Educação Física no âmbito do lazer, em busca de concretizar o que se almeja para a atuação futura dos egressos.

1.1 Justificativa/problema de pesquisa

Segundo Marcellino (2007, p. 15), o lazer enquanto componente curricular dos cursos de Educação Física, teve uma difusão restrita à “[...] brincadeiras, jogos e alternativas de caráter ocupacional, ou seja, numa perspectiva reducionista”.

Isayama (2010) expõe que no Brasil existem duas tendências na formação profissional em lazer: a primeira sistematizada no conhecimento técnico que domina procedimentos e

metodologias; e outra pautada no saber científico para disseminar valores em uma sociedade democrática. Para o autor, é importante que esse profissional detenha o domínio da cultura corporal, porém, sendo necessária a amplitude de seus conhecimentos sobre as variadas práticas corporais, compreendendo suas influências sociais, pedagógicas e culturais.

Melo (2010b) determina que em programas de ensino, devem-se incluir estratégias de aprendizagem que favoreçam a ampliação do conhecimento geral dos alunos, possibilitando uma formação cultural e maior erudição, por considerar o estudante como um militante cultural.

Isayama (2002) realizou um estudo sobre a inserção dos componentes curriculares relacionados ao lazer e recreação nos currículos de graduação de Educação Física em Bacharelado e Licenciatura, junto a diversas Instituições de Ensino Superior (IES) de caráter público e privado do país. O autor apontou o crescimento do mercado de trabalho no campo de lazer e recreação, concluindo que as IES analisadas promoviam poucas discussões conceituais sobre estes temas, além de oferecerem diferentes oportunidades de estudo para a formação profissional desses futuros educadores. Estudos esses, muitas vezes pautados em atividades recreativas e conceituações rápidas e superficiais. Após mais de uma década deste estudo, mostra-se de extrema importância analisar a relevância do lazer às IES enquanto campo de estudos e de atuação profissional, para identificar se houve alguma alteração do quadro anteriormente relatado por Isayama (2002).

De acordo com Paraíso (2010, p. 38) os currículos são artefatos culturais que produzem e divulgam significados, sendo importante sua desconstrução e desmontagem, para mostrarmos o seu funcionamento e sentidos que estes pretendem fixar mediante às lutas atuais por relações menos hierárquicas e opressivas, com mais justiça e igualdade. Também destaca que estudos como esse, se tornam fundamentais para investigar “[...] o funcionamento dessas inúmeras *pedagogias culturais* e desses diferentes *currículos culturais*, destacando seus ensinamentos e efeitos na formação das pessoas ou na produção das subjetividades [grifos da autora]”.

Cabe ressaltar o posicionamento da autora, que esses estudos se demonstram necessários por serem recursos que nos auxiliam na visualização de uma criação interessada, que possa contrapor os conhecimentos ensinados com outros saberes para a abertura e multiplicação dos processos de significação e produção dos sentidos.

Pensando na formação dos professores de Educação Física, este trabalho versa sobre o seguinte problema de pesquisa: Qual a relevância e tratamento da temática do lazer nos cursos de Licenciatura em Educação Física do Noroeste Paulista?

Defronte a esta exposição, levanta-se a hipótese de que semelhantemente ao problema exposto por Uvinha (2010) sobre os cursos de graduação em turismo, o lazer desempenhe somente o papel de cumprir a grade curricular enquanto componente curricular, revestindo somente uma faceta técnico-operacional também nos cursos de Licenciatura em Educação Física.

A análise foi realizada nos cursos de Licenciatura em Educação Física, pois o profissional desta área tem seu trabalho diretamente na escola, atuando no duplo aspecto educativo do lazer enquanto objeto de educação, ou seja, na educação para o lazer.

A escolha por esta região demográfica pautou-se em uma percepção particular, onde há dificuldades no acesso a novos conhecimentos e orientações pedagógicas sobre a temática do lazer, acreditando que há uma falta de contato com universidades públicas da área da Educação Física, pois não existem na localidade e que, bem sabemos, possuem maiores vínculos com a pesquisa e a extensão; além, da intencionalidade de atuação futura enquanto professor universitário nesta localidade.

A linha de pesquisa escolhida, Atividade Física na Promoção da Saúde, se justifica pela busca da compreensão e apropriação do tempo livre pela e para a prática corporal. Proporcionando a transformação da comunidade em seu desenvolvimento social, que proporcione uma formação crítica e um progresso cultural pela importância de envolver instituições de todos os setores em oferecer uma melhor compreensão sobre a Educação Física e o Lazer, e suas consequências para a sociedade.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a relevância e o tratamento do lazer em componentes curriculares específicos, nos cursos de graduação de Licenciatura em Educação Física do Noroeste Paulista.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar a estrutura dos componentes curriculares relacionados ao lazer nas instituições selecionadas do Noroeste Paulista;

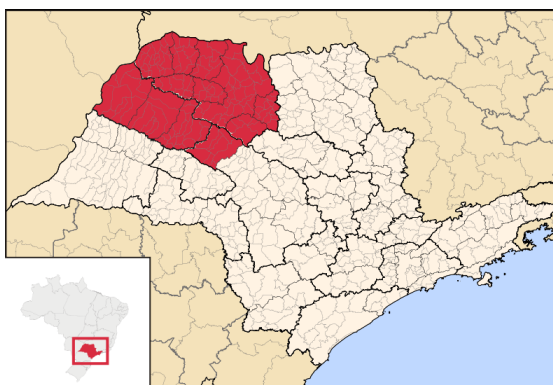
- Investigar as concepções de lazer e recreação presentes no programa e planos de ensino dos componentes curriculares nas instituições selecionadas;
- Distinguir os entendimentos e tratos pedagógicos que estes componentes curriculares sustentam, juntamente com os conteúdos a serem aplicados;
- Examinar o perfil profissiográfico destas instituições com relação ao lazer.

1.3 Método

1.3.1 Universo e amostra

A região denominada como Noroeste Paulista (Figura 1), é composta por duas mesorregiões: de São José do Rio Preto e Araçatuba, possuindo uma estimativa populacional atual num total de 2.375.497 habitantes (IBGE; 2018). A Mesorregião de São José do Rio Preto é composta por oito microrregiões (Auriflama, Catanduva, Fernandópolis, Jales, Nhandeara, Novo Horizonte, São José do Rio Preto e Votuporanga, também denominadas como cidades polos) somam um total de 109 municípios que tem uma estimativa populacional de 1.577.279 habitantes (IBGE; 2018). Já na Mesorregião de Araçatuba, as cidades de Birigui, Araçatuba e Andradina são suas três microrregiões ou cidades polos, compostas por 36 municípios e tem uma estimativa de 798.218 habitantes (IBGE; 2018).

Figura 1 – Ilustração do Noroeste Paulista



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Noroeste_Paulista_\(defini%C3%A7%C3%A3o\).png](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Noroeste_Paulista_(defini%C3%A7%C3%A3o).png)

A região do Noroeste Paulista possui nove instituições de ensino superior com cursos de Licenciatura em Educação Física, conceituadas ENADE⁵. Destas inicialmente seriam escolhidas três ou quatro instituições melhores colocadas junto ao indicador ENADE Contínuo e Faixa (INEP; 2017), com maior média no Conceito Geral (nota 4), onde seriam analisados os currículos dessas quatro IES do Noroeste Paulista.

Quadro 1 – Classificação das IES com cursos de Licenciatura em Educação Física no Noroeste Paulista (por cidade)

Município	Conceito ENADE (Contínuo)	Conceito ENADE (Faixa)
Votuporanga	3,4162	4
Araçatuba	3,2349	4
S. J. Rio Preto	3,1393	4
S. J. Rio Preto	2,7458	3
S. J. Rio Preto	2,4134	3
Catanduva	2,2374	3
Andradina	2,2301	3
Fernandópolis	1,8734	2
Santa Fé do Sul	1,0163	2
S. J. Rio Preto	0,9856	2
Jales	0,6867	1
Mirassol	SC	SC

Fonte: Adaptado de Conceito ENADE 2017(INEP; 2017).

1.3.2 Delimitações da Pesquisa

Sabe-se que os estudos sobre o lazer estão aumentando e cada vez mais as relações que envolvem o tema geram questionamentos que incentivam a pesquisar sobre as diversidades, principalmente pelas variações culturais que possuímos.

Quando envolve a multidisciplinaridade do lazer, coloca-se em questão o desenvolvimento de cada área envolvida no trato dessa temática, onde o produto final destes estudos possibilita enxergar esses posicionamentos e fazer refletir sobre como realizar o

⁵Esse Indicador de Qualidade avalia os cursos por intermédio dos desempenhos dos estudantes no ENADE, na parte de Formação Geral (FG), calcula também o desempenho dos estudantes concluintes na parte de Componente Específico (CE) e o total de estudantes concluintes que participaram do ENADE. Para divulgação desse cálculo é necessário que pelo menos os cursos tenham dois estudantes concluintes e participantes do exame. O Curso que não tiver essa quantidade fica “Sem Conceito (SC)”. Esse indicador também mantém relação direta com o Ciclo Avaliativo do ENADE, sendo os cursos avaliados segundo as áreas de avaliação a ele vinculadas(INEP; 2018).

andamento das discussões e conhecimentos, principalmente quando relacionado à formação em nível superior.

A área da Educação Física ainda possui grande referência aos estudos do lazer, pois historicamente o lazer desenvolve-se por meio das práticas corporais realizadas no tempo livre dos sujeitos.

Pela inerência do lazer na vida do ser humano diante dessas diversidades culturais e o tratamento desta temática nos diversos períodos históricos, que ainda permeiam na relação com a Educação Física, faz-se necessário compreender as suas relações e encontrarmos um ponto de equilíbrio entre as necessidades do mercado na formação de professores e profissionais desta área, objetivando uma melhoria no ensino e conseqüentemente, como o lazer será efetivado na vivência dos sujeitos.

Dessa maneira, este estudo busca compreender essa relação da Educação Física e o lazer, dentro dos cursos de formação de professores (Licenciatura em Educação Física), especificamente nesta região paulista, pelas experiências que obtive no decorrer do meu período de desenvolvimento e notar que melhorias poderiam ocorrer desde que se desenhasse um panorama do Noroeste Paulista que orientasse as IES a refletirem sobre como desenvolviam essas relações e, ainda, auxiliar nessa perspectiva da qualidade de ensino sobre a temática.

Percebe-se, no decorrer do levantamento das universidades e início do contato para a obtenção dos materiais necessários, uma grande preocupação de como seria o reflexo deste estudo às imagens dos cursos destas instituições após esta finalização, por mais que se deixasse claro o sigilo sobre a identificação das IES nos documentos e termos enviados às mesmas.

Todas as instituições do Noroeste Paulista são privadas e se sustentam através da quantidade de alunos que conseguem matricular para os mais variados cursos que oferecem, mas a licenciatura vem passando por dificuldades, não fechando turmas e ocorrendo até mesmo o encerramento dos cursos nesta área em algumas IES. Isto tem a ver, ao meu olhar, com uma disseminação de que a “profissão professor” não seja promissora e geradora de rendimentos plausíveis para o decorrer da vida em termos financeiros, pela desqualificação do professorado que há anos vem ocorrendo em nosso país e principalmente em nosso Estado.

Dentre as nove instituições levantadas, busquei todas as que possuem conceito no ENADE, para a possibilidade de qualquer problema, pudesse fechar as quatro instituições pretendidas inicialmente, mas grandes dificuldades foram se apresentando pelas declarações e visões que venho colocando. Em duas instituições mais distantes, realizei contato telefônico e

por correio eletrônico com os coordenadores, enviando os materiais necessários e explicando detalhadamente as intencionalidades do estudo, mas declararam que não podiam disponibilizar a documentação sem antes ter uma aprovação da pró-reitoria acadêmica. Devido à distância, o departamento solicitou que toda a documentação, incluindo o projeto de pesquisa, fosse enviado por correio e aguardasse a avaliação destes pró-reitores para liberação ou não do PPC (Projeto Pedagógico de Curso). Passado o prazo solicitado para as respostas, as instituições negaram, sem maiores explicações.

Outras duas instituições, por meio de seus coordenadores, informaram não possuir um PPC pronto para encaminhar, pois estavam passando por reformulações e se mantiveram nesses posicionamentos por diversos meses, até o momento em que este estudo tinha o prazo previsto para este levantamento.

Duas outras instituições também solicitaram análise e autorização pela pró-reitoria, mas só aceitariam a solicitação com a abertura de um processo na secretaria da instituição de forma presencial, o que ficou inviabilizado tanto pela distância, como pelas delimitações financeiras para me dirigir tantas vezes às cidades durante este processo.

A última instituição contatada, com a mais surpreendente reação, teve minha presença na instituição que faz parte de uma grande rede de ensino, onde conversei com o coordenador do curso da unidade por meio de contato telefônico, quando me informou que possuíam duas cópias do PPC. Uma delas ficaria em sua sala e não poderia ser reproduzida e nem ser retirada do ambiente; e outra que ficaria na biblioteca, que o acesso ficaria pela responsabilidade de permissão da pró-reitoria acadêmica, à qual deveria ser solicitado presencialmente.

Mais uma vez, em outra data, me dirigi a esta instituição e tive minha entrada negada, não podendo me direcionar nem ao departamento necessário e nem à biblioteca para poder ler o documento em questão, sendo que no site desta IES descreve-se que o acesso PPC é livre na secretaria e na biblioteca de cada unidade.

As duas instituições restantes e que fazem parte deste estudo, possuem acesso livre aos seus PPCs. Uma delas deixa disponível cópia de todos os cursos na recepção da instituição e na biblioteca, onde pode ser retirada por um período de duas horas deixando um documento e permitindo a realização de cópia, se necessário. A segunda disponibiliza em seu site o PPC de cada curso em formato PDF (*Portable Document Format*), que pode ser realizado o *download*.

Estas limitações, não somente prejudicaram a amplitude deste estudo, como também demonstraram que, caso um futuro aluno pretenda se respaldar melhor sobre o curso em que pretende realizar nestas instituições que dificultam o acesso ao documento, terá somente as informações sobre os componentes curriculares da matriz curricular ou dados generalizados

disponibilizados nos sites destas IES, limitando e restringindo sobre o andamento e prosseguimento de sua própria formação.

1.3.3 Natureza e Finalidade da Pesquisa

Este estudo se caracteriza por uma Pesquisa Qualitativa, por não intentar somente captar a aparência de um fenômeno, mas também sua essência, além de buscar as causas dessas existências “[...] procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforçar por intuir as conseqüências que terão para a vida humana” (TRIVIÑOS; 1987, p. 129) sendo realizada com a combinação de pesquisa bibliográfica e documental.

Lüdke e André (1986), complementam que este modo de investigação possui a obtenção de dados com o envolvimento direto do pesquisador à situação estudada, em maior preocupação com o processo do que o produto.

Esta pesquisa tem a finalidade exploratória, na pretensão de esclarecer conceitos e ideias que se familiarizem com o problema e possibilitem a construção de hipóteses, objetivando proporcionar uma visão geral sobre o fato estudado (GIL; 2008).

1.3.4 Procedimentos e Análise dos Dados

Para a base dos dados utilizou-se da pesquisa bibliográfica, revisando a literatura já elaborada, que demonstrou a cobertura da gama de fenômenos amplos sobre o tema a ser investigado para produzir o conhecimento pretendido (TOZONI-REIS; 2009), através de livros, artigos científicos, dissertações/teses e bases de dados.

Na pesquisa documental, onde a fonte de dados se caracterizou pelos documentos institucionais, buscou-se informações sobre o fenômeno investigado para a produção e análise dos conhecimentos (TOZONI-REIS; 2009) através do PPC e do Plano de Ensino dos componentes curriculares relacionados aos estudos do lazer.

Após a obtenção do PPC dos cursos de Licenciatura em Educação Física das duas instituições, identificou-se os componentes curriculares relacionados ao trato da temática do lazer, sendo que após essa verificação, houve a solicitação do Plano de Ensino do(s) componente(s) curricular(es) selecionado(s) para a próxima etapa de análise.

Na compreensão dos dados pautou-se pela análise de conteúdo, que segundo Triviños (1987, p. 60) caracteriza-se pelo “[...] conjunto de técnicas de análise de comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]” para a obtenção de indicadores qualitativos, permitindo “[...] a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens”, estabelecendo os critérios que auxiliem para a discussão dos resultados obtidos.

Bardin (2010, p. 31) sintetiza a análise de conteúdo como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, que pode ser um único instrumento, que possui uma variedade de formas que se adaptam a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

A partir disso, utilizou-se das três fases da análise de conteúdo descritas por Bardin (2010): a Pré-análise, a Exploração do Material e o Tratamento dos Resultados.

A *Pré-análise* que se refere ao momento de sistematizar as ideias iniciais, realizando uma leitura dos conteúdos que serão analisados para as primeiras impressões do estudo (BARDIN; 2010). Nesta fase, a exploração de leitura foi realizada na busca pelos componentes curriculares, que se deu pelo eixo temático “recreação e lazer” junto ao PPC dessas instituições, selecionando os componentes que continham essas palavras (ou apenas uma delas) em sua ementa ou conteúdo, utilizando como critério de exclusão a citação das palavras que fossem apenas de forma “ilustrativa”. Com a seleção dos componentes curriculares que abordavam especificamente o lazer e a recreação, iniciou-se a verificação do plano de ensino de cada componente, realizando a solicitação do plano de ensino de quatro componentes curriculares de uma das instituições, por não possuir estas informações descritas no PPC.

Na *Exploração do Material* realizou-se o alinhamento e estruturação dos conteúdos, estabelecendo categorias que levem a comentário e notas durante o processo final de análise (BARDIN, 2010). Em cada PPC foram descritos os seguintes tópicos: Concepção e Objetivos (Habilidades e Competências) do Curso; Políticas Educacionais do Curso: Ensino, Pesquisa e Extensão; Descrição da Realidade Local/Regional; e Perfil do Egresso. Nesse último item da exploração do material no PPC, no Perfil do Egresso, determinou-se a análise do perfil profissiográfico descrevendo as características almejadas do futuro profissional/professor, suas habilidades e competências dimensionadas em suas responsabilidades, conhecimentos, experiências e aptidões que o qualifique para desempenhar sua função adequadamente. Foram categorizados os códigos e subcódigos de análises do perfil profissiográfico, pautados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física (BRASIL; 2004a; 2004b), sendo eles: Sujeitos (Realidade Social; Formação dos Sujeitos; Diversidade dos Sujeitos), Formação do Professor (Educação Continuada; Conceito de Formação), Tipos

de Conhecimentos (Tipo de Conhecimento; Cultura Corporal; Questões com a Saúde; Atividades Recreativas; Lazer; Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's; Interação Teoria-prática) e Autonomia. Nesta fase de análise, utilizou-se dois softwares de análise qualitativa de dados: MAXQDA 2018⁶ e NVIVO 11⁷, realizando a mesma análise em cada software, mas utilizando na transcrição do trabalho os recursos mais adequados que cada um disponibiliza. A importância na utilização destes softwares se apresentou na categorização dos códigos e subcódigos, podendo demarcar cada parte correspondente dentro dos documentos analisados e o auxílio para a realização dos mapas mentais que facilitaram a compreensão de leitura sobre a mensagem e interpretação a ser passada com tais análises.

O *Tratamento do Resultados*, se efetivou após a definição das categorias e o resultado bruto das análises, inferindo e interpretando os resultados obtidos (BARDIN, 2010), descrevendo os pontos positivos e negativos de cada instituição ao final das discussões sobre o PPC e dos componentes curriculares selecionados para a pesquisa.

Discorre-se então, as considerações finais que revelam a compreensão geral da pesquisa, interpretando as análises realizadas por meio das bases bibliográficas utilizadas e o objeto e objetivos deste estudo, articulando com a área do lazer na formação de professores em Educação Física para possibilitar o andamento de pesquisas futuras referentes a currículo e formação profissional nesta área.

⁶Copyright © 1995 - 2020, MAXQDA –Distribuído por VERBI GmbH. Todos os direitos reservados.

⁷© QSR International Pty Ltd.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 *O Currículo e suas Teorias*

Esta seção trata fundamentalmente de um respaldo teórico para a compreensão das discussões sobre currículo ao tratamento histórico e a apresentação destas concepções. Diante desta busca pelo tratamento histórico, utilizo da pesquisa de David Hamilton (1993) por aclarar o surgimento do termo currículo na escola medieval, para assim entrar nas teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Dentro das teorias críticas, explane-se sobre relações de poder, cultura e controle social, para dar suporte a futuras falas nas discussões e conclusões que virão. Descreve-se a compreensão de currículo para este estudo, acrescentando pontos importantes que são abarcados pelas teorias críticas.

2.1.1 Compreensão das Discussões sobre Currículo

O currículo já não é considerado como uma área simplesmente técnica e de fundamentação relacionada a procedimentos, técnicas e métodos, tendo discussões críticas sobre sua tradicionalidade com influências sociológicas, políticas e epistemológicas. Mesmo com a importância do “como” sobre o currículo, o real sentido só será compreendido se considerarmos questões que pensem o “por quê” de sua organização do conhecimento (MOREIRA; SILVA; 2005).

A importância de se buscar uma conceituação de currículo nos faz conhecer as teorias que permeiam o âmbito educacional para superar a visão de um simples conjunto de conteúdos distribuídos sumariamente. Seguindo o pensamento de Pinar; Lopes e Macedo (2006), através dessas discussões poderemos compreender o currículo como um produto resultante de conflitos culturais de quem os elabora e o conhecimento do processo de escolha de determinados conteúdos em detrimentos de outros.

Hamilton (1993) declara que a referência da palavra *curriculum* surgindo na universidade medieval, pode levar inconscientemente a uma imposição da linguagem do presente a escolaridade do passado e determinar uma compreensão de que o ensino e a aprendizagem ficaram a salvo das transformações históricas.

O autor ressalta que o termo escola tinha um duplo significado, podendo ser referido a um grupo de pessoas ou um local onde se ministra o ensino. Na escola medieval havia uma relação entre um professor particular com cada um dos estudantes do grupo, onde os

professores admitiam estudantes de qualquer nível, o que acabava por apoiar a organização do ensino em bases individuais. Esta estruturação de ensino foi considerada como frouxa, pois não pressupunha que os alunos aprendessem simultaneamente o mesmo assunto; não eram obrigados a estar na presença do professor para a realização de horas letivas, podendo estudar em qualquer lugar; além de não precisarem permanecer na escola se já alcançassem suas próprias metas educativas.

As práticas medievais foram sofrendo um processo gradativo de reordenação, havendo uma sequência denominada como “classe”. Em Bolonha nos séculos XII e XIII, os estudantes adultos europeus se dirigiam à universidade desta cidade em busca de juristas inovadores para obter conhecimentos dos códigos legais sobre a “posse” de propriedades fundiárias. O acesso ao saber era para quem pudesse pagar as taxas de admissão e os custos de manutenção, com um número pequeno de aprendizes. Porém, por serem forasteiros não tinham os mesmos direitos civis que os cidadãos, começando a organizar uma corporação própria para estabelecer as relações com as autoridades civis, que acabou por gerar um regime rigoroso de ensino na nomeação de professores, que somente possuíam poder de decisão para a entrega do título (HAMILTON; 1993).

Seguindo a perspectiva de Hamilton (1993), no século XIII houve uma redefinição nas relações de poder e controle dos professores. Fundaram os “colégios”, “pedagogias” e “casas”, que eram residências estudantis vinculadas às ordens religiosas, utilizando-se de regras e disciplina comparáveis às de Bolonha. Porém, os colégios foram se modificando, ampliando o ensino aos moradores de outras casas e obtendo maiores recursos financeiros e influência, dando menos disciplina e controle aos colégios que possuíam alunos mais pobres.

Com a pretensão de substituir a autonomia colegial (dada como anarquista) pela ordem, os professores e os colégios obtiveram maior controle das autoridades laicas e do clero secular. Houve uma maior regulação da frequência e desempenho dos estudantes, surtindo efeitos profundos na vida universitária e levando a administração dos colégios a um sistema autoritário com a governabilidade dos alunos pelos mestres. Porém, como ainda havia reproduções das práticas educativas medievais, os educadores renascentistas adotaram uma nova linguagem de escolaridade (HAMILTON; 1993).

A palavra “classe” surge não como uma substituta de “escola”, mas com o sentido de identificação das subdivisões dentro da escola, pois, principalmente as escolas municipais possuíam a promoção de maior eficiência em pequenas unidades pedagógicas. Essas classes se converteram em *textos minuciosamente coreografados* no século XVI nas escolas francesas, como meio de controlar professores e alunos à aprendizagem de matérias difíceis

em um menor tempo. Isso fez surgir novas pautas de organização e controle pela necessidade de uma cuidadosa supervisão pedagógica dos estudantes, que gerou uma ruptura com o passado e aumentou o vínculo mais focalizado entre a escolarização e o controle burocrático, assim como na relação entre escolarização e Estado, configurando a escolaridade pós-medieval (HAMILTON; 1993).

Segundo Hamilton (1993, p. 6, grifos do autor, tradução própria) em unificação das distintas frações na administração, surge o termo “*currículum*”, que para a teoria calvinista, o significado latino de “*movimento progressivo*” ou “*percurso*”, levava às novas aspirações educativas que faziam referência “[...] ao *curso multianual total* que seguia cada estudante, não a uma unidade pedagógica mais curta. No caso de Leiden, por exemplo, se utilizava a formulação: havendo completado o currículo de seus estudos”.

Dessa forma, o termo *currículum* confirma a ideia já referida na adoção do termo classe, de que os:

[...] distintos elementos de um curso educativo seriam tratados de modo unitário. Qualquer curso digno deste nome deveria incorporar **disciplina** (no sentido de coerência estrutural) e **ordem** (no sentido de sequência interna). Portanto, falar de currículo implica algo tanto para ser seguido como ser concluído; implica sequência, extensão, formatura estudantil, a emergência do currículo aumentou o sentido de controle no ensino e na aprendizagem (HAMILTON, 1993, p. 7, grifos do autor, tradução própria).

Ao falar da origem etimológica da palavra currículo, Goodson (2002) aponta que oriunda do latim *Scurrere*, tem o significado de correr, curso ou carro de corrida, que quando seu conceito vincula-se a escolarização, é utilizado na escola para a transmissão de determinado conhecimento, uma sequência estruturada ou “disciplina provida da ascendência política do Calvinismo.

Ao definir currículo, Sacristán (2000) o declara como um conceito de uso recente, consultando dicionários que ao mesmo tempo acrescentam a acepção pedagógica e outro que coloca unicamente o conceito dentro do âmbito pedagógico.

Silva (2010, p. 15) expõe a significação “pista de corrida”, sendo o curso da corrida que percorremos para tornar-nos o que somos, acrescentando que cotidianamente remetemos o currículo somente ao conhecimento, sendo que o mesmo está “[...] inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”, reforçando que o currículo, além da questão de conhecimento, também apresenta a questão da subjetividade que se concentram nas teorias do currículo.

Para Sacristán (2000, p. 13, grifos do autor):

[...] a teorização sobre o currículo não se encontra adequadamente sistematizada e apareça em muitos casos sob as vestes da linguagem e dos conceitos técnicos como uma legitimação *a posteriori* das práticas vigentes e também por quê, em outros casos, em menor número, aparece como um discurso crítico que trata de esclarecer os pressupostos e o significado de ditas práticas.

Mas seguindo a visão de Silva (2010), reafirma-se neste texto, as questões de poder envolvidas nas teorias do currículo através da seleção e privilégios de conhecimentos refletidos nas múltiplas possibilidades, identidades ou possibilidades que demonstram a operação do poder. Identifica-se as políticas de educação atreladas às políticas da sociedade, tendo a escolarização relacionada diretamente ao poder em um processo que acontece por meio do currículo, que não pode ser considerado apenas como uma área técnica, neutra e desvinculada da construção social (NUNES; RÚBIO; 2008), e desta forma, serão expostas as teorias do currículo: Tradicionais, Críticas e Pós-críticas (Quadro 2).

Quadro 2 – Teorias do Currículo e seus Conceitos

Teorias	Conceitos	
Teorias Tradicionais	Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática	Organização Planejamento Eficiência Objetivos
Teorias Críticas	Ideologia Reprodução Cultural e Social Poder Classe Social Capitalismo	Relações Sociais de Produção Conscientização Emancipação e Libertação Currículo Oculto Resistência
Teorias Pós-críticas	Identidade, Alteridade, Diferença Subjetividade Significação Saber-Poder	Representação Cultura Gênero, Raça, Etnia, Sexualidade Multiculturalismo

Fonte: Adaptado de Silva (2010).

No século XIX houve o colapso da sociedade centrada na comunidade juntamente com o colapso da fundamentação do indivíduo como unidade elementar da vida social, onde o indivíduo torna-se um mero dente de uma enorme engrenagem devido à expansão corporativa e à urbanização. Se antes o indivíduo possuía determinado padrão de reconhecimento, agora sua identidade passa ser roubada pelas novas e imensas unidades socioeconômicas (KLIEBARD; 1980).

Segundo Silva (2010), surge em 1918 nos Estados Unidos, um momento crucial da educação estadunidense com o lançamento da obra *The Curruculum* de Bobbitt, vindo em um momento “[...] em que diferentes forças procuravam moldar os objetivos e as formas de educação de massa de acordo com suas diferentes e particulares visões [...]” (p. 22), buscando implementar na escola o modelo de Frederick Taylor, com a escola funcionando como uma empresa comercial ou industrial para que o sistema educacional fosse capaz de especificar com precisão os resultados pretendidos.

Kliebard (1980) expressa que na *administração científica* de Taylor, eficiência é a palavra principal desse período, uma eficiência prática sem análises de linhas complexas de poder e de influência dentro das organizações. O centro está na produtividade, com o indivíduo sendo apenas um mero elemento do sistema produção. A motivação do homem, nessa visão, vinha do lucro econômico com a capacidade de se sacrificar para tal. Os princípios científicos deveriam ser aplicados igualmente como no trabalho, com uma busca pelo desenvolvimento de cada indivíduo ao seu mais alto patamar de eficiência e prosperidade.

Silva (2010, p. 22) diz que na educação estadunidense não deveria ocorrer a influência de outras culturas, trazendo a concepção de um currículo que, nessa semelhança com a empresa, obtenha “[...] preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização”. O autor reitera que a efetivação deste modelo ocorre a partir de 1949, através de Ralph Tyler, que domina o campo do currículo e influencia diversos países com sua concepção, inclusive o Brasil. Essa visão comportamentalista se radicaliza e revigora o tecnicismo, reforçando que toda experiência deve ser organizada de forma precisa aos objetivos pretendidos, tendo uma avaliação que estabeleça com precisão os padrões de referência.

A partir dos ideais progressistas, mas ainda dentro da tradicionalidade, Dewey traz uma maior preocupação com a democracia do que com a organização econômica, dando importância às experiências e interesses de crianças e jovens, não se preocupando com a preparação para a vida adulta (SILVA; 2010).

A partir da década de 70, o movimento de reconceituação do currículo surge em crítica ao caráter instrumental, apolítico e atóxico dessas concepções (MOREIRA; SILVA; 2005), considerando o campo do currículo como ciência, fazendo surgir as abordagens críticas que tinham a preocupação de desenvolver conceitos pautados no marxismo (SILVA; 2010).

Silva (2010) acrescenta que a partir do contexto de grandes movimentações sociais e políticas ocorridas no mundo, a partir da década de 60, houve uma luta pelos direitos civis, direito das mulheres, defesa do meio ambiente, entre outros. Isso se refletiu nos currículos com problematizações sobre a educação tradicional em suas práticas e objetivos, caracterizando esse movimento como “reconceptualização”.

Conforme Moreira e Silva (2005, p. 15), essa concepção passa a possuir uma:

[...] compreensão da natureza [...] mediatizada pela cultura, o grupo concebia reconceitualização como o esforço por desvelar a tensão entre natureza e cultura, por descobrir as partes da cultura não guiadas pelas leis da natureza, assim como as partes da natureza que não eram necessariamente obstáculos à ação humana, mas sim produtos do que os homens fizeram e que poderiam, portanto, desfazer. No caso específico do currículo, a intenção central era identificar e ajudar a eliminar os aspectos que contribuíam para restringir a liberdade dos indivíduos e dos diversos grupos sociais.

Esses autores afirmam que o campo do currículo começou a se compor nesse período, estimulando a análise e compreensão de outras inquiuições, não havendo maior preocupação com o planejamento, a implementação e o controle dos currículos; deixando a adesão de procedimentos “científicos” para a avaliação, acreditando que a pesquisa educacional quantitativa não seria o melhor caminho para a produção dos conhecimentos, descolando e renovando sinteticamente os focos e as preocupações. Enquanto as teorias tradicionais teorizavam a aceitação, o ajuste e a adaptação, as teorias críticas desconfiavam do *status quo* como responsável pelas desigualdades e injustiças sociais, deixando a preocupação das técnicas de *como fazer* o currículo, para a busca do desenvolvimento de conceitos que permitam a compreensão do que o *currículo faz* (SILVA; 2010).

Caracterizando esse movimento como reconceitualista, Moreira e Silva (2005, p. 16) expõem os neomarxistas⁸ como precursores dessa resignificação para a Sociologia do Currículo, preponderando examinar as “[...] relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e controle social”. A ótica deste movimento enfoca:

⁸ De acordo com Moreira e Silva (2010, p. 15), os reconceitualistas não formavam um bloco único, obtendo sérias divergências. Os neomarxistas declaravam os humanistas como secundarizadores da “[...] base social e o caráter contingencial da experiência individual [...]”, enquanto os humanistas expressavam que os neomarxistas subordinavam “[...] a experiência humana à estrutura de classes, dela eliminando a especificidade, a inventividade, bem como a capacidade de resistência e transcendência”.

[...] entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. Para isso, discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução de desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador (MOREIRA; SILVA; 2005, p. 16).

Embora o objetivo deste trabalho seja identificar o trato/abordagem do lazer dentro dos cursos de formações de professores de Educação Física através do currículo nas referidas instituições, por escolha própria realiza-se neste momento uma maior descrição sobre as relações de poder, cultura e controle social, a fim de elucidar questionamentos que envolvam as relações sobre currículo, sociedade e o sistema capitalista.

De acordo com Apple (2008), a teoria de justiça possui uma base de afirmações empíricas onde há separação entre ricos e pobres, propicia a distribuição de controle de bens, de serviços sanitários, de alimentação e de educação de maneira desigual dentro das civilizações, levando a um processo de geração e reprodução cultural e econômica através de uma hegemonia; uma estabilidade ideológica, havendo uma reprodução social dos valores, normas e disposições que são transmitidas pelo aparato cultural oferecido a uma sociedade.

Há uma interação entre o conhecimento material do currículo, dentro de uma “cultura legitimada”, que leva às relações sociais da vida no processo educativo, a descrever teorias de reprodução que mantêm a estrutura econômica desigual. Ou seja, a finalidade das formas políticas e econômicas em seus princípios básicos de organização de nossa vida cotidiana, se fortalece nesse processo reprodutivo da necessidade lógica em manter continuamente uma ordem social desigual, através de um desequilíbrio ideológico e cultural que ocorre de maneira natural (APPLE; 2008).

No trato da palavra ideologia, Apple(2008) traz a concepção de uma forma de falsa consciência que acaba por distorcer a imagem da realidade social, que acaba por atender aos interesses das classes dominantes da sociedade. Porém, Moreira e Silva (2005) transmitem um conhecimento mais condizente, compreendendo que a ideologia são ideias interessadas em transmitir uma visão de mundo social vinculadas aos interesses de determinado grupo ou organização social, sendo que não deve ser analisada sua verdade ou falsidade, mas sim, as vantagens a serem obtidas com suas concepções. Isso porque a ideologia é “[...] essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advém dessa posição privilegiada”, sendo importante então, analisar “[...] as vantagens relativas e as relações de poder que elas justificam ou legitimam” (p. 23).

Silva (2010, p. 49) relata, na mesma direção, que a análise política das relações entre currículo e poder é a questão básica desta teoria, na conexão entre um lado que possui “[...] a produção, distribuição e consumo dos recursos materiais, econômicos e, de outro, a produção, distribuição e consumo de recursos simbólicos como a cultura, o conhecimento, a educação e o currículo”, não devendo compreender e transformar o currículo sem o entendimento das suas relações com o poder.

Paro (2014) ao relacionar educação e poder, menciona os diferentes usos do termo “poder”, mas nessa perspectiva, aponta dois âmbitos: o poder como a capacidade de *agir sobre as coisas* e o poder como capacidade de *determinar o comportamento dos outros*. Sendo a relação social o envolvimento entre mais de um indivíduo, trata a relação política como o envolvimento entre a consciência dos sujeitos que leva o poder político a uma caracterização do poder do homem sobre outro homem. Dessa forma, a relação entre o “agir sobre as coisas” e o “determinar o comportamento dos outros” se implementam como duas dimensões de mútua dependência do sistema capitalista, onde as relações de produção ocorrem na materialização das coisas por meio das pessoas que se relacionam (mercadorias), que certificam essas coisas à determinada forma social, personificando através de relações, que no exemplo do capital, confere ao seu proprietário a condição de poder. Tendo no sistema capitalista a propriedade do capital (dinheiro) como um meio de poder que mantém as relações de produção concreta com as outras pessoas, o sujeito acaba por ser o “valor”, o capital para a manutenção desse sistema. O autor acrescenta a distinção entre poder *atual* (poder em ato) e poder *potencial* (simples possibilidade de exercer). No poder atual, caracterizado como o poder em ato, efetivamente exercido, havendo a mudança de comportamento a partir da vontade deste detentor, que impõe sua vontade própria dentro da relação social, mesmo contra a resistência. O poder atual possui em determinada parte o poder potencial, pela possibilidade desse exercício, porém, no âmbito da educação é mais conveniente a adoção entre esses termos, o poder atual como quem tem o poder; e o poder potencial quem exerce esse poder. Ou seja, “[...] alguém tem o poder quando é provável que sua ordem seja obedecida por outro (ou outros); esse mesmo alguém exerce o poder quando ele ordena e a sua ordem é obedecida por outro (ou outros)”(PARO; 2014, p. 38). Ocorrendo nesse processo educativo, essas duas formas de poder, que se relacionam com o *poder-sobre*, que infere as imposições de um educador sobre os componentes culturais fora da vontade e/ou interesses dos educandos, utilizando de coerção ou manipulação; e o poder-fazer, que através da persuasão se demonstra um modo privilegiado de exercício de poder.

O controle social e econômico ocorre na escola não somente na rigidez de disciplinas, regras e rotinas que mantêm a ordem, utiliza de um *currículo oculto* para reforçar as normas de trabalho, a obediência, a pontualidade, entre outros elementos. Projeta o controle através dos sentidos que distribui, o “corpo formal do conhecimento escolar”, que controla os significados pela distribuição de um conhecimento que se faz perceber como legitimado, que todos devem possuir. Dessa forma, poder e cultura não devem ser vistos como entidades estáticas que não se conectam, mas como atributos das relações econômicas existentes na sociedade, que entrelaçados dialeticamente, mostram o modo como o controle e o poder econômico se conectam com o poder e o controle cultural, assim como o conhecimento (APPLE; 2008).

Por meio do *currículo oculto* há a aprendizagem de atitudes, valores e orientação que levarão os educandos a se ajustarem às composições de funcionamento, ao conformismo, à submissão e individualismo, assim como regras e códigos que no currículo escolar não ocorre em sua normalidade, além de outros papéis clássicos e majoritários em análises recentes “que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, que aprende-se no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia” (SILVA, 2010, p. 79).

Enfatizando sobre o currículo oculto, há uma incidência em reforçar conhecimentos, procedimentos, valores e expectativas direcionadas às ideologias hegemônicas em diferentes momentos sócio-históricos e o currículo oculto nem sempre aponta para essa consolidação (ISAYAMA; 2002). Existem conhecimentos que não se encontram previstos, que podem seguir à transposição didática na ação dos educadores, em sua forma de transformar o currículo prescrito em currículo real (PERRENOUD; 2007). Assim, concordo que o currículo oculto se compreende como “[...] normas e valores que são implicitamente transmitidos pela escola e que habitualmente não são mencionados na apresentação dos objetivos feita pelos professores” (ISAYAMA; 2002, p. 25), sendo que estes conhecimentos desenvolvidos durante a aprendizagem, podem contribuir para a formação de conceitos, absorção de outras experiências e reformulação dos conhecimentos dos educandos.

Seguindo com a discussão sobre as teorias de currículo, Moreira (2005) declara a existência de uma crise da teoria crítica, mediante um cenário de diversas perplexidades, incertezas e desafios, com a visão de um globalizado agravo de desigualdades sociais, degradações ao meio ambiente, acentuação de problemas demográficos e o ressurgir de preconceitos. Além dos contrastes aos abrigados na apatia, no individualismo e no conformismo, com indivíduos cruzando os braços que em momentos e movimentos diferentes

lutam contra a exclusão, renovam suas esperanças e inventam novas ideias. Essa crise de paradigmas provoca tensões no campo educativo e automaticamente nas questões curriculares.

Silva (2010) ressalta a importância das teorias críticas pela problematização sobre a teoria tradicional de currículo, discutindo as relações escola e sociedade, a ênfase da cultura de classe dominante, entre saber e poder, dentre outros pontos. Como consequência deste momento de crise apontado por Silva (2010), surgem as teorias pós-críticas, manifestadas por meio do multiculturalismo, caracterizado como um “[...] movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional” (SILVA; 2010, p. 85). Estes grupos culturais subordinados compõem-se essencialmente por mulheres, negros, homens homossexuais e povos indígenas, criticando fortemente a expressão privilegiada da cultura branca, masculina, europeia, heterossexual, cristã e sem deficiência física, em afirmação de que nenhuma cultura pode ser julgada como superior a outra (SILVA; 2010).

De acordo com Corazza (2005) um pós-curriculo parte de perspectivas pós-estruturalistas e pós-modernistas, pós-colonialistas e multiculturalistas, curricularizando as diversas formas contemporâneas de luta social, se compromete:

[...] com a educação pública de qualidade para todos os homens, mulheres e crianças. Repudia as políticas sociais e educacionais dos governos neoliberais do mundo, que mundializam o capital e a exclusão, distribuem desigualmente recursos simbólicos e materiais, privatizam e mercantilizam a educação (CORAZZA; 2005, p. 104).

Isayama (2002) ressalta que o multiculturalismo não pode ter sua compreensão apenas à convivência entre diversas culturas, mas sim, considerar as relações de poder mediante as relações sociais. A criticidade do multiculturalismo não está em um fechamento cultural, mas em pontos de conexão entre essas culturas, às capacidades de tradução entre elas e às identidades de fronteiras, enfatizando a identificação para a transformação das relações de poder geradas em cada cultura.

A identidade dos sujeitos se controla a partir dos princípios, vivências e representações, havendo uma grande influência do lugar em que está inserida, intervindo em sua própria visão como pessoa, sua visão de mundo, suas expressões e opiniões e suas projeções para seu futuro, cabendo à escola, planejar um currículo que abranja e contemple os diferentes grupos sociais (SILVA; 2010).

Corazza (2005, p. 109) também explana que nessa perspectiva de currículo não há problema em ser “[...] de traços caleidoscópicos, híbrido, mestiço, polimorfo, multifacetário, fronteiriço; morador e cruzador das fronteiras dos conteúdos, valores e subjetividades fixos e universais”. Pois tais características se favorecem na possibilidade de execução em qualquer comunidade formal ou informais:

[...] locais de trabalho e lazer, campo, cais, ilhas, praças, pátios, associações, ginásios, ruas, assentamentos, parques, viadutos, até em escolas. Faz questão de ser experienciado em qualquer lugar, onde lhe seja dada a oportunidade de produzir e contestar verdades, confrontar narrativas e experiências, construir e desconstruir identidades(CORAZZA; 2005, p. 109).

Mesmo pela aparente concepção da autora em colocar trabalho e lazer como antônimos, há uma importância destas reflexões também junto a essa área de estudos, que em destaque neste trabalho identifica-se a abordagem do termo lazer em cursos de formação de professores de Educação Física, onde formarão professores que trabalharão essencialmente com a educação para o lazer e serem capazes de refletir sobre essas relações.

Após todos estes apontamentos teóricos, podemos perceber a historicidade do currículo, que ao debruçarmos sobre David Hamilton, percorremos o processo para o surgimento da palavra currículo na escola medieval, demonstrando essa transformação em pretensões de afirmação do poder há muito tempo. Poder esse que foi se instituindo e fortificando para a manutenção das diferenças de classes sociais e valorização do capital. Com isso, o surgimento das teorias críticas, que gerou uma reflexão sobre essas relações de poder da classe dominante, que busca manter sua hegemonia, trazendo novos olhares que pautaram os embasamentos para as teorias pós-críticas, que por sua vez, inserem as diferentes identidades culturais na discussão.

Compartilha-se nesse estudo, da explanação de Isayama (2002, p. 30) ao compreender currículo como:

[...] prática cultural e como prática de significação, que tem caráter fundamentalmente produtivo e criativo. O currículo é uma forma de ter acesso ao conhecimento, o que amplia o seu significado como algo dinâmico, constituindo-se em condições e possibilidades particulares de entrar em contato com o projeto de socialização cultural das instituições de ensino.

Porém presume-se que, mediante o processo político-social que enfrentamos, a possibilidade de transformação social ocorrerá com a utilização de preceitos das teorias críticas, como a compreensão das injustiças sociais e a conscientização libertadora por parte

dos sujeitos em busca da finalização da hegemonia da classe dominante e o consumo exacerbado que o capitalismo incute nesses sujeitos.

Contudo, vale refletir sobre a fala de Moreira (2005), que caracteriza esse processo ainda em desenvolvimento, que deve focar-se em promover interações em um reforço mútuo de efetivar os elementos críticos dessas teorias, buscando estudos que centralizem a prática. Pois para o autor, houve uma dificuldade de entendimento e operacionalização pelos professores para efetivar uma prática docente crítica, especificamente no Brasil, onde há dificuldade em implementar tais princípios teóricos.

2.2 Educação Física: breve trajetória, caracterização e personificação da área

Como já muito discutido e relatado, o processo histórico da Educação Física no Brasil demonstrou influências em suas concepções e práticas pedagógicas, permeadas pelas necessidades político-sociais de acordo com o momento histórico vivido, passando por concepções militaristas, higienistas, esportivistas e tecnicistas. Nesses períodos, suas intencionalidades pautavam-se desde indivíduos fortes e sadios para servirem a nação, até o uso do esporte e da recreação como meio de desvio de atenção às questões sociopolíticas na geração de corpos apolíticos.

Entre as décadas de 1970 e 1980 houve renúncias a estas intencionalidades, havendo maiores estudos, pesquisas e debates na área, que com a redemocratização brasileira surgem perspectivas críticas sobre o papel da Educação Física na formação dos indivíduos e o processo de formação destes atuantes na área.

Dentre as diversas concepções e tendências que tratam/abordam a Educação Física, pauta-se nesse trabalho na sua caracterização como uma área de conhecimento norteadas pela cultura corporal, representando uma relação dialética entre a prática, as ciências e a filosofia (BETTI; 1998), deixando evidente a necessidade de inserção do caráter sociocultural, que exerce sobre os indivíduos a influência para a construção, a transmissão e o ensino de seus conhecimentos, como possibilidade de transformar a realidade social (DAOLIO; 2004).

A visão da cultura corporal se demonstra pelos temas abordados na escola, que “[...] expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”(SOARES *et al.*; 1992, p. 62).

A cultura corporal é um “[...] amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal” (ESCOBAR; 1995, p. 94), pois a cultura é uma apreensão do “[...] processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza” (ESCOBAR; 1995, p. 93).

Entre os diversos termos que surgiram após essa visão, como *cultura de movimento* e *cultura corporal de movimento*, segue-se nesse trabalho, a utilização do termo cultura corporal, que conforme Bracht (2005) já traz a especificidade da Educação Física, e que a palavra “movimento”, quando não possui uma aprofundada reflexão, pode levar a uma

caracterização mecanicista e descontextualizada, pois a cultura é o embasamento para se refletir sobre a contextualização sócio-histórica na relação entre Educação Física, natureza e conhecimento.

Mediante a transgressão dos pensamentos sobre a especificidade da Educação Física, a sua formação em nível superior de graduação foi sofrendo um processo de discussões e transformações quanto às suas bases fundamentais, sua estruturação e sua regulamentação de conhecimentos.

Em seguida, demonstra-se o percurso das transformações curriculares normativas da Educação Física, partindo da Resolução 69/69 (BRASIL; 1969b), que inicialmente aborda o termo recreação para área da Educação Física, passando pelas normatizações de 1987 (BRASIL; 1987a; 1987b) onde se destaca a divisão das modalidades licenciatura e bacharelado, e relatando a criação das Diretrizes Curriculares (BRASIL; 2002; 2015a), consolidando-se nas Diretrizes Curriculares da Educação Física de 2004 (BRASIL; 2004a; 2004b) até o último Parecer 584/2018 (BRASIL; 2018a), que estabelece novas diretrizes. Cabe ressaltar, que as Diretrizes Curriculares são um conjunto de definições dos princípios, fundamentos e procedimentos que orientam os cursos de formação em Educação Física em sua organização, articulação, desenvolvimento de conteúdos e avaliação em sua proposta pedagógica.

2.2.1 As transformações curriculares no processo de formação

Inicialmente, trata-se a Resolução nº 69/69 (BRASIL; 1969b), pois fora a primeira a incluir o tema Recreação (parte do objeto deste estudo). Ela conferia em seu art. 1, que a formação de professores sedia o título de Licenciado em Educação Física e Técnico em Desportos, discriminando as “disciplinas” a serem aplicadas em dois núcleos: Matérias Básicas e Matérias Profissionais (Quadro 3).

Quadro 3-“Disciplinas” obrigatórias da Resolução nº 69/69

Matérias Básicas	Matérias Profissionais
1.1 Biologia.	2.1 Socorros Urgentes.
1.2 Anatomia.	2.2 Ginástica.
1.3 Fisiologia.	2.3 Rítmica.
1.4 Cinesiologia.	2.4 Natação.
1.5 Biometria.	2.5 Atletismo

1.6 Higiene.	2.6 Recreação 2.7 Matérias pedagógicas de acordo com o Par. 672/69 ⁹ .
--------------	--

Fonte: Brasil (1969).

Antunes (2009) relata que esta base para formação foi questionada pela necessidade de reformulação dos cursos de licenciatura, as novas demandas do mercado de trabalho da área fora do contexto escolar e o pensar da Educação Física como um campo de conhecimento específico.

Portanto, surge através do Parecer nº 215/87 (BRASIL; 1987a) e consolidado pela Resolução nº 03/87 (BRASIL; 1987b), um novo caminho para a formação em Educação Física (Licenciatura e/ou Bacharelado), olhando o contexto escolar e fora dele, em atendimento à especificidade de cada âmbito em sua formação e atuação.

Na Resolução 03/87 vê-se um novo olhar para a Educação Física em sua prática profissional, obtendo as formações em Licenciatura (área escolar) e o Bacharelado (atuação em clubes, academias, empresas de lazer, entre outros). O bacharelado se compõe como uma nova percepção e concepção da prática profissional, em práticas já existentes, mas que demonstravam a necessidade de uma formação específica e de qualidade para essas áreas de atuação.

A divisão entre os cursos de bacharelado e licenciatura gerou diversos conflitos e divergência entre os estudiosos da área, onde um lado defendia a manutenção da licenciatura plena, argumentando que em todos os campos de trabalho da Educação Física (escolar e não-escolar) havia uma intervenção pedagógica do profissional, com um indivíduo que ensinava determinado conteúdo/conhecimento/habilidade de ensino e um ou mais indivíduos aprendendo, dando a este profissional o caráter também de professor, independentemente da especificidade de campo de atuação (KUNZ *et al.*; 1998).

O outro lado de discussões se dava a defender outra titulação, pensando em formar um profissional mais qualificado e especializado que atue em diferentes campos de trabalho da área não-escolar, onde a licenciatura teria uma finalidade genuína de qualificar e habilitar somente a atuação na área da educação escolar, dando respaldo e melhor formação para o profissional que desejasse atuar fora do âmbito escolar (KUNZ *et al.*; 1998).

Isayama (2002, p. 36) caracterizou que esta divisão poderia levar à uma interpretação de que o “[...] licenciado é o profissional qualificado para atuar no âmbito da Educação Física

⁹ Parecer estabelecido pelo Conselho Federal de Educação que estabelece os conteúdos mínimos e tempo de duração dos cursos de licenciatura (BRASIL; 1969a).

formal enquanto que o bacharel deve ser qualificado para intervir no campo não escolar [...]”, fazendo com que IES ofertassem cursos “dois em um”, com habilitação final em ambas as modalidades. Também chamado de 3+1, oferecia-se a formação conjugada das duas modalidades de formação por apenas uma forma de entrada:

[...] seja através de malabarismos contábeis, tentando conjugar, desde o início da formação, os créditos exigidos para uma e outra habilitação. Tanto num quanto no outro modelo, repete-se o mesmo processo evidenciado a partir da Resolução 03/87 de mascaramento das duas habilitações, o que nos faz inferir que não haverá mudanças significativas da formação até aqui vivenciada, a não ser o aprofundamento ideológico da necessidade de formação diferenciada para a ocupação dos diversos campos de trabalho(QUELHAS; NOZAKI; 2006, p. 79-80).

Outra crítica a esta divisão das modalidades encontra-se na fala de Borges (2005), declarando que a divisão é uma posição redutora, que ignora a complexidade da intervenção profissional, pois a Educação Física é uma atividade fundada entre os seres humanos e possuidora de uma dimensão educativa de sentido mais amplo, cabendo a esta divisão oferecer formação científica no bacharelado, e a licenciatura sendo mais pedagógica, gerando uma redução a uma formação pedagógica e outra formação para a intervenção científica.

Acredito que este ponto esteja superado na atualidade, me posicionando a favor da divisão entre as duas modalidades de ensino, que pela própria experiência no período de formação superior, percebendo a incorporação de disciplinas que descaracterizavam o curso de licenciatura plena e não forneciam subsídios suficientes para a atuação fora do âmbito escolar. Motivo esse alegado pela Comissão criadora do Parecer nº 215/87 e da Resolução nº 03/87.

Outro ponto importante nessa diretriz encontra-se no respeito à cultura local de cada IES, apontado no § 2 do Parecer nº 215/87:

[...] manutenção da linha de autonomia e flexibilidade contida nessa proposta, o que possibilitaria a cada instituição elaborar seu próprio currículo com ampla liberdade para ajustar-se, numa ótica realista, às peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no discente (BRASIL; 1987a).

Especifica-se também, que cada IES deverá considerar além da regionalidade, os perfis desejados dentro de cada curso, seja Bacharelado ou Licenciatura Plena (BRASIL; 1987b). Isto porque na Resolução nº 69/69(BRASIL; 1969b), o currículo mínimo era absoluto, sem interferência das instituições, o que carregava uma concepção tradicional voltada na aprendizagem de um conhecimento único e com componentes curriculares separados entre

teoria e prática. Dessa forma, a reestruturação curricular (BRASIL; 1987a; 1987b) trazia a divisão destes componentes em duas partes: Formação Geral – Humanística e Técnica (Quadro 4) e Aprofundamento de Conhecimentos.

Quadro 4 -Formação Geral da Reestruturação Curricular de 1987

Conhecimento de Cunho Humanístico	
Conhecimento Filosófico	Compreendido como conhecimento filosófico o resultado de reflexão sobre a realidade, seja no nível das práxis, a própria existência cotidiana do profissional de Educação Física, relacionada com eventos históricos, sociais, políticos, econômicos, seja no nível da teoria, apresentação rigorosa através das ciências dessa mesma práxis. O conhecimento filosófico deve consistir na articulação da práxis pedagógica com as teorias sobre o homem, a sociedade e a técnica.
Conhecimento do Ser Humano	Entendido como o conjunto de conhecimentos sobre o ser humano, durante todo seu ciclo vital, no que concerne aos seus aspectos biológicos e psicológicos, bem como sua interação com o meio ambiente, face à presença ou ausência de atividades de Educação Física.
Conhecimento da Sociedade	Entendido como a compreensão da natureza social das instituições, sistemas e processos, com vistas a uma efetiva contribuição da Educação Física para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, considerando-se especificamente a realidade brasileira.
Conhecimento de Cunho Técnico	
Conhecimento Técnico	Devem articular com as áreas de cunho humanístico, entendendo-se como o conjunto de conhecimentos e competências para planejar, executar, orientar e avaliar atividades da Educação Física, nos campos da Educação Escolar e Não-Escolar contribuindo para a geração e a transformação do próprio conhecimento técnico.

Fonte: Brasil (1987b).

De acordo com o Art. 3, § 3 e § 4, a parte de Aprofundamento de Conhecimentos “[...] deverá atender aos interesses dos alunos, criticar e projetar o mercado de trabalho considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados”, cabendo às IES selecionar e compor os componentes curriculares a serem desenvolvidos neste âmbito, na perspectiva teórico-prático, vivenciando experiências no seu real campo de trabalho, além de “[...] estabelecer os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados, elaborar os ementas, fixar a carga horária para cada componente, e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno [...]”, visando sempre as suas peculiaridades regionais(BRASIL; 1987b).

Consolida-se com a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, através dos cursos de licenciatura em graduação plena (BRASIL; 2002), busca-se através do Parecer nº 58/2004(BRASIL; 2004a) e da Resolução nº 7/2004(BRASIL; 2004b) instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física – DCNESEF¹⁰ – em nível superior com graduação plena, melhor caracterizar a aplicação curricular, estabelecendo um currículo mínimo de componentes curriculares obrigatórios, mas com aberturas e flexibilidades conforme as necessidades de cada campo de atuação, mercado de trabalho e cultura local/regional.

De acordo com o Parecer nº 58/2004 (BRASIL; 2004a), a proposta inicial DCNESEF apresentada em 1999 determinava dois núcleos de conhecimentos: Conhecimento Identificador da Área; e Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento (Quadro 5).

Quadro 5 - Núcleos de Conhecimento da preliminar das DCNESEF

Conhecimento Identificador da Área	
Núcleo de Formação Básica	Conhecimento sobre o Homem e a Sociedade
	Conhecimentos sobre o corpo Humano e seu Desenvolvimento
	Conhecimentos Científico-tecnológicos
Núcleo de Formação Específica	Conhecimentos sobre a Cultura do Movimento Humano
	Conhecimentos Didático-pedagógicos
	Conhecimentos Técnico-funcionais Aplicados
Conhecimento Identificador do Tipo de Aprofundamento	
Objetivavam o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para a intervenção acadêmico-profissional nos campos da docência em educação básica/licenciatura, do treinamento/condicionamento físico, das atividades físico-esportivas de lazer, da gestão/administração de empreendimentos de atividades físico-esportivas, da aptidão física/saúde/qualidade de vida, além de outros possíveis campos emergentes. Caberia a cada Instituição de Ensino Superior, partindo desta estrutura de conhecimento, propor um ou mais campos de aplicação profissional, a título de aprofundamento, bem como definir o elenco de componentes curriculares do currículo pleno, considerando as peculiaridades de cada região e os perfis profissionais desejados.	

Fonte: Adaptado de Brasil (2004a).

Assim, o Parecer nº 138/2002(BRASIL; 2002) caracteriza a área, traz o perfil do egresso, explana suas competências e habilidades (gerais e específicas) e a forma de organização do curso – apontamentos que serão mais discutidos no decorrer da presente

¹⁰ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior em Educação Física.

pesquisa, além dos conteúdos curriculares a serem trabalhados, que foram divididos em oito âmbitos, conforme descritos no Quadro 6.

Quadro 6 - Conteúdos Curriculares das DCNESEF

Conhecimentos Biodinâmicos da Atividade Física/Movimento Humano	Morfológicos, fisiológicos e biomecânicos.
Conhecimentos Comportamentais da Atividade Física/Movimento Humano	Mecanismos e processos de desenvolvimento motriz, aquisição de habilidades e de fatores psicológicos.
Conhecimentos Sócio-antropológicos da Atividade Física/Movimento Humano	Filosófico, antropológico, sociológico e histórico que enfocam aspectos éticos, estéticos, culturais e epistemológicos.
Conhecimentos Pedagógicos	Princípios gerais e específicos de gestão e organização das diversas possibilidades de intervenções do profissional no campo de trabalho e de formação.
Conhecimentos Científico-Tecnológicos	Técnicas de estudo e de pesquisa.
Conhecimentos Técnico-Funcionais Aplicados	Teóricos e metodológicos aplicados ao desempenho humano identificado com as diferentes manifestações da Atividade Física/Movimento Humano/Motricidade Humana
Conhecimentos sobre a Cultura das Atividades Físicas/Movimento Humano	Diferentes manifestações da cultura das atividades físicas nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, lazer, recreação e outros
Conhecimentos sobre Equipamentos e Materiais	Diferentes equipamentos e materiais e suas possibilidades de utilização na ação pedagógica e técnico-científica com as manifestações de Atividade Física/Movimento Humano

Fonte: Adaptado de Brasil (2002b).

Já na Resolução nº 7/2004 (BRASIL; 2004b) é determinado às IES, articular as unidades de formação específica e ampliada, incluindo suas denominações, ementas e cargas horárias coerentes com o marco conceitual e com as competências e habilidades de acordo com seu perfil de egresso, utilizando em cada núcleo de formação, respectivas dimensões de conhecimento (Quadro 7).

Quadro 7 - Unidades de formação

Núcleo	Dimensões
Formação Ampliada	Relação ser humano-sociedade
	Biologia do corpo humano
	Produção do conhecimento científico e tecnológico

Formação Específica	Culturais do movimento humano
	Técnico-instrumental
	Didático-pedagógico

Fonte: Adaptado de Brasil (2004a).

Mediante essas unidades de formação, cada IES pode propor um ou mais núcleos temáticos de aprofundamento, que deverá utilizar no máximo 20% de sua carga horária total, articulando-os com seus núcleos de conhecimento e com as devidas experiências que os caracterizem, pautando-se em seu PPC. Além disso, as peculiaridades regionais, as identidades culturais, as necessidades de deficientes físicos, grupos e comunidades especiais entre outras complementações, devem ser tratados seus conhecimentos durante a formação do graduado em Educação Física (BRASIL; 2004b).

Durante a execução deste trabalho, encontrava-se em trâmite, uma nova Diretriz Curricular para os cursos de graduação em Educação Física, firmada no Parecer CNE/CES nº 548/2018 (BRASIL; 2018a) e na Resolução CNE/CES nº 06/2018 (BRASIL; 2018b) que apontam ser uma requalificação das últimas resoluções, para propor as novas DCNESEF, analisando os novos contornos e demandas necessárias à área da Educação Física. O destaque principal desta resolução se encontra na criação da *Etapa Comum*, onde os estudantes ingressarão em núcleo comum de ensino até o 4º Semestre e devendo até o final deste escolher se realizará o curso de Bacharel ou Licenciatura para a continuidade de seus estudos a partir do 5º Semestre. Expõe sua intencionalidade em trazer novos respaldos para o bacharelado e a licenciatura em superação de desafios ainda não vencidos e suprir demandas emergentes das realidades dessas áreas de conhecimento que prospectam as mudanças e evoluções da ciência e da tecnologia proporcionadas pelo Século XXI.

Estas novas DCNESEF apontam que a Educação Física deve assegurar uma “[...] formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica, qualificadora de uma intervenção fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética” (BRASIL; 2018a), garantindo que este egresso possa criticar a realidade social e nela intervir acadêmico e profissionalmente por meio das manifestações e expressões da cultura corporal em suas diferentes formas e modalidade de “[...] exercícios físicos, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando à formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável” (BRASIL; 2018b). Define a competência do perfil profissiográfico (perfil do egresso) de cada formação, conforme o Quadro 8.

Quadro 8 – Perfil profissiográfico das formações em Educação Física nas DCNESEF/2018

Bacharel	Licenciado
Formação geral, humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética, qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética em todos os campos de intervenção profissional da Educação Física, exceto a docência na Educação Básica.	Formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética, qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a Legislação própria do Conselho Nacional de Educação, especificamente, a Resolução CNE/CP 02/2015.

Fonte: Adaptado de Brasil (2018a).

Pode-se perceber uma clara diferenciação entre as áreas de atuação, distinguindo os ambientes de trabalho de cada especialidade, tendo também uma ampliação no objeto e no objetivo geral da área da Educação Física em sua amplitude, quando comparado com a normativa que criou as DCNs¹¹ (BRASIL; 2015a) – conforme o Quadro 9 –, incluindo como bases referenciais de Declarações Mundiais sobre Educação Superior no Século XXI das Conferências Mundiais sobre o Ensino Superior, realizadas pela Unesco, para a licenciatura; e Relatórios das Conferências Nacionais de Saúde, realizadas pelo Ministério da Saúde e instrumentos legais, para o referencial do bacharelado.

Quadro 9 – Diferenciação do objeto e objetivo geral entre 2002 e 2018

	Parecer nº 138/2002	Parecer nº 584/2018
Objeto	Permitir que os currículos propostos possam construir perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades e conteúdos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referências nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade.	Currículos que possam construir o perfil acadêmico e profissional com competências, habilidades, atitudes e conhecimentos, dentro de perspectivas e abordagens contemporâneas de formação pertinentes e compatíveis com referenciais nacionais e internacionais, capazes de atuar com qualidade, eficiência e resolutividade nos espaços de atuação do graduado em Educação Física, considerando os avanços científicos e tecnológicos do Século XXI.

¹¹ Diretrizes Curriculares Nacionais.

Objetivo Geral	Levar os alunos dos cursos de graduação em saúde a aprender a aprender, que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, garantindo a capacitação de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar a integralidade da atenção e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades	Favorecer aos alunos do curso de graduação em Educação Física sólida formação teórico-prática, interdisciplinar e humanista, garantindo a formação de profissionais com autonomia, ética, discernimento e criticidade, de forma que se assegure a integralidade da atenção em saúde e em educação e a qualidade e humanização do atendimento prestado aos indivíduos, famílias e comunidades
----------------	---	--

Fonte: Adaptado de(BRASIL; 2002) e Brasil (2018).

Nestas novas DCNESEF, pode-se destacar duas diferenciações com relação às normativas anteriores. A primeira diferenciação está nos conhecimentos da Etapa Comum, onde além dos conhecimentos já relatados anteriormente aos âmbitos biológicos, psicológicos, socioculturais aplicados à Educação Física e ao movimento humano, questões éticas e procedimentais para a intervenção profissional, inclui-se também o que chama de *Conhecimento instrumental e tecnológico*, que conta com a aplicabilidade de técnicas de pesquisa e estudo com conhecimento, técnicas de planejamento e desenvolvimento de trabalho acadêmico, técnicas de levantamento bibliográfico, onde acredito que faça parte de um currículo de qualquer curso de nível superior. Possui “[...] técnicas de leitura e de documentação; informática instrumental - planilha de cálculo, banco de dados; técnicas de comunicação e expressão leiga e científica e outros) [...]” (BRASIL; 2018a), onde mesmo enfatizando a aplicabilidade à área da Educação Física, deixa claro uma compensação de déficit referenciado à Educação Básica.

A segunda diferenciação verificada e vista como a mais complicada para o âmbito de estudo deste trabalho, está relacionada ao ensino-aprendizagem do lazer. Sua ocorrência encontra-se na Etapa Comum, somente no Art. 7º, Parágrafo Único, apontando que “o egresso do curso deverá articular os conhecimentos da Educação Física com os eixos/setores da saúde, do esporte, da cultura e do **lazer** e os da formação de professores” (BRASIL; 2018a, p. 8, grifo meu), porém, sem nenhuma citação de especificidade dentro dos conteúdos a serem desenvolvidos nesse período de ensino. Nas Diretrizes Gerais, junto ao Art. 25º, que trata da organização curricular que cabe possuir uma carga horária flexível de acordo com as atividades determinadas no PPC, traz em seu *item b* que “práticas reais articuladas entre os sistemas de ensino, saúde, esporte, **lazer** e instituições oferecedoras de atividade física, de

modo a propiciar vivências, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos” (BRASIL; 2018b, p. 07, grifo meu).

A problemática, nesse sentido, está na especificidade de formação desta área que é pertinente a este estudo: a licenciatura, em que não possui citação do lazer e da recreação enquanto conteúdos de ensino, diferentemente do bacharel, que tem diversas exposições, conforme relatado no Quadro 10. Este fato gera determinada insegurança para a garantia de aplicabilidade de um componente curricular voltado ao lazer na formação em licenciatura.

Quadro 10 – Citações do lazer na Formação Específica do Bacharelado

Art. 18	A Etapa Específica para a formação do Bacharel em Educação Física deverá ter 1.600 (mil e seiscentas) horas referenciais e ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada, qualificando-o para a intervenção profissional em treinamento esportivo, orientação de atividades físicas, preparação física, <u>recreação</u> , <u>lazer</u> , cultura em atividades físicas, avaliação física, postural e funcional, gestão relacionada com a área de Educação Física, além de outros campos relacionados às práticas de atividades físicas, recreativas e esportivas; visando a aquisição e desenvolvimento dos seguintes conhecimentos, atitudes e habilidades profissionais;
Art. 18, item e	intervir acadêmica e profissionalmente de forma fundamentada, deliberada, planejada e eticamente balizada no campo da cultura e do <u>lazer</u> .
Art. 18, item f	participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição, de planejamento e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, <u>do lazer</u> , do esporte, da educação não escolar, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.
Art. 18, item g	diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades das pessoas (crianças, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, de grupos e comunidades especiais) de modo a planejar, prescrever, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas e/ou esportivas e/ou de cultura e <u>de lazer</u> .
Art. 20, inciso III	cultura e <u>lazer</u> : políticas e programas de cultura e <u>de lazer</u> ; gestão de cultura e <u>de lazer</u> ; dimensões e implicações biológica, psicológica, sociológica, cultural e pedagógica <u>do lazer</u> ; objetivos, conteúdos, métodos e avaliação de projetos e programas de Educação Física na cultura e <u>no lazer</u> .

Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Nesse processo de transformação da organização curricular nos cursos de formação em Educação Física, podemos ter um melhor posicionamento sobre a transgressão do pensamento e personificação da área. Principalmente com a criação (Resolução nº 03/87) e consolidação

da formação entre bacharel e licenciado (Resolução nº 07/2004), pois buscou caracterizar a real área de atuação destes egressos, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem melhor direcionado à sua respectiva pretensão de atuação. Porém, com essa nova diretriz, cabe verificarmos como as IES tratarão os componentes curriculares sobre lazer inseridos na licenciatura, pois conforme relatado, as novas DCNESEF (BRASIL; 2018a; 2018b) não especificam o lazer nesta modalidade de curso. Neste estudo, as IES aqui analisadas pautam-se na Resolução nº 7/2004 porém, com a aprovação desta nova resolução, as instituições terão até dezembro de 2020 para a readequação e reformulação de seus currículos, criando a etapa comum e as modalidades que sequencialmente deverão ser escolhidas: bacharelado ou licenciatura, no decorrer de seu período de formação superior.

2.3 O percurso da recreação ao lazer no Brasil

2.3.1 Da recreação ao lazer: instituição dos termos e contextualização

Gomes (2004a) explana que a conjuntura entre recreação e lazer gera diversas dúvidas relativas aos seus significados, especificidade e abrangência, onde especificamente à recreação, Waichman (2004) afirma que não há uma diversidade de conceitos ou definições, mas, maiores preocupações em sua composição empírica do que conceitual, carregando diversas adjetivações aos olhares dos autores que a tratam.

Para Werneck (2003), a comumente associação entre recreação e lazer na área da Educação Física é constatada na maioria das análises referentes ao lazer, acrescentando que esta aproximação tem uma ligação histórica, que é visualizada na atualidade pela forma que a Educação Física vem tratando esses saberes na formação profissional e no mercado de trabalho brasileiro, com presente ambiguidade entre recreação e lazer.

Essas análises entre recreação e lazer não pontuam claramente suas relações, discutindo uma perspectiva “crítica e criativa”, mas que emprega a recreação como a efetivação de ações de lazer, que acaba por gerar uma situação contraditória e obscura (WERNECK; 2008).

Bramante (1998) expõe que há uma distinção nos conceitos de recreação e lazer em suas gêneses, com a recreação movimentada no início do século XX e o conceito de lazer ganhando forma maior enquanto fenômeno cultural, a partir da década de 50.

De acordo com Gomes (2004a), conceber a recreação como uma simples “prática”, eleva o status do lazer e coloca a recreação em um sentido pejorativo e meramente ligado ao desenvolvimento de atividades, sendo que as palavras recreação e lazer possuem em suas raízes etimológicas, construções inter-relacionadas com o mundo do trabalho, diferenciando-se em seu sentido original.

Porquanto, Gomes e Pinto (2009a) declaram que com o nascimento do Brasil República, influenciado por princípios positivistas, houve o reforço da racionalidade iluminista na utilização da educação como um instrumento de reprodução e adestramento. Isto influenciou a incorporação da recreação no cotidiano brasileiro, ao adestramento das relações do Estado republicano com a escola e o modo de trabalho capitalista.

O tempo vago era visto como prejudicial ao desenvolvimento social, ponderando as atividades recreativas como saudáveis higiênicas e moralmente educativas (MARINHO; 1957).

Gomes (2004a) elucida que a introdução do lazer na língua portuguesa, remete significado do que é lícito e permitido. Marinho (1954) afirma que a palavra recreação, com a representação vulgar de recreio (divertimento, entretenimento), provém do latim *recreatio*, *recreationem*, na derivação do vocábulo *recreare*, com o sentido em reproduzir, restabelecer, recuperar, levando ao sentido da recreação em renovar o trabalhador.

Esse sentido da recreação vê-se claramente na fala de Miranda (1984) que além da função utilitarista na menção entre recreação e lazer para a recuperação ao trabalho, justifica-se com ideais higienistas a necessidade de implementação dos Centros de Recreio:

A criação e a manutenção de logradouros recreacionais constituem necessidade de ordem social e questão de saúde pública. O lazer dominical, a recreação livre ou organizada, vivificam a saúde física e mental do munícipe exausto nas metrópoles, devido aos múltiplos contratempos da vida nas ruas, nas fábricas, nos locais de trabalho. O aproveitamento inteligente dos lazeres forja saúde e vida para os habitantes de uma cidade.

O autor continua sua exposição, dizendo que:

O Centro de Recreio é a solução para esse problema da cidade moderna, principalmente se metrópole, a finalidade de um Centro de Recreio é equacional e resolver o problema higiênico, educativo e recreacional da criatura metropolitana. Pois no momento em que a automação, a energia elétrica e a eletrônica alteram as condições de nossa existência, os problemas suscitados pelo urbanismo não podem ficar sem resposta (MIRANDA; 1984, p. 16).

Para Marinho (1954) e Miranda (1984), a recreação tem um sentido político-social, sendo parte de outros âmbitos da vida, como a educação e o trabalho e não simplesmente um

conjunto de atividades. Visto ao exemplo norte-americano, onde a escola e o parque contemplavam a formação moral e biológica dos indivíduos, dando um aproveitamento do tempo vago (MARINHO; 1954), que inicialmente utilizados pelas crianças, expandiu-se à toda família, contemplando com outras atividades, que além dos jogos, englobava as atividades prazerosas dos sujeitos em todas as faixas etárias (WERNECK; 2008).

Ademais, Gomes e Pinto (2009) expressam a criação da institucionalização das práticas culturais recreativas em espaços fechados, com a supervisão e orientação, enquanto recurso educativo extracurricular em algumas cidades brasileiras, como princípio de suas políticas públicas. Esses programas de recreação intencionavam persuadir a importância da utilização do tempo livre com atividades saudáveis, na sustentação de que com o melhor aproveitamento do tempo de descanso, primordialmente, beneficiar-se-á as forças morais e sociais da nação. Consolida-se “[...] o significado da recreação como sinônimo de atividades diversas: jogos, exercícios ginásticos, música, dança, leitura, poesia, dramatização, passeios e festivais, entre outras”(GOMES; PINTO; 2009b, p. 71). As autoras acrescentam que a proposta destes programas intencionava as crianças da classe proletariada, mas que acabou se estendendo aos jovens trabalhadores da indústria que, como parte integrante de um projeto educativo, passa a ter um papel inerente na formação de valores, hábitos e atitudes para as horas vagas, rechaçando o ócio que era tido como uma ameaça ao desenvolvimento social que deveria ser combatida. Cria-se o Serviço de Recreação Operária, que proporcionava uma recreação organizada à população operária e suas famílias com diversas atividades, na intencionalidade de restaurar o equilíbrio biológico entre o espírito e o corpo, esquecendo de suas dificuldades para promover a paz e a harmonia social como pressupostos da classe patronal e do governo brasileiro da época, por acreditar que “[...] os momentos de descontração coletiva eram também considerados um importante recurso para promover a mobilização social e política dos trabalhadores”(GOMES; PINTO; 2009b, p. 73).

Mesmo visualizando como inegáveis essas ações, quando remetido o pensamento às classes sociais e econômicas menos favorecidas pela oportunidade de obter acesso a diferentes atividades culturais, Gomes (2003) complementa que há uma transcendência da mera intenção de divertimento, sendo utilizadas como estratégia social, cultural, educativa e política para a ocupação e controle do tempo de não-trabalho mediante essas ações assistencialistas de “recreação orientada”,

Segundo Gomes e Pinto (2009), em meados do século XX, o lazer no Brasil era atribuído como um tempo vago e ocioso que dava a conotação de um tempo fora do trabalho, porém, a partir da década de 70, passa a ter uma empregabilidade mais ampla e complexa ao

campo da vida, abarcando uma variedade de temáticas como o tempo livre, o ócio e a recreação. Assim, as propostas e investigações brasileiras optam pela palavra lazer, devido à amplitude do termo, gerando um desuso da palavra recreação, que passa a ter a visão de “[...] um fazer pelo fazer, como um ativismo destituído de reflexões sistematizadas sobre seus valores, significados e fundamentos”(GOMES; PINTO; 2009b, p. 69).

A recreação passa a ser entendida como atividades realizadas que intencionam a promoção da diversão, principalmente quando desenvolvidas mediante a atuação de um profissional ou voluntário (WERNECK; 2003).

Dumazedier (1975) afirma que a palavra recreação teve sua substituição pelo lazer na sociedade norte-americana, por abranger muito mais do que uma simples ação recreativa, por considerar-se insuficiente em sanar os questionamentos colocados ao que se tratava o lazer.

Por conseguinte, Gomes (2004a) ratifica que essa afirmação nos remete:

[...] a um pensamento evolutivo da recreação para o lazer, como se uma alteração terminológica/conceitual fosse capaz de garantir uma abordagem mais abrangente, ou como se a recreação fosse responsável por fornecer respostas aos problemas colocados pelo que se passa a entender por lazer. Desconsidera, ainda, as diferenças que marcam a gênese da recreação e do lazer, como entre outras: a origem etimológica desses vocábulos, a construção histórico-social, as matrizes teóricas que os sustentam e a especificidades de cada um desses termos (p. 107).

Gomes e Pinto (2009b) relatam que o reconhecimento da importância do lazer no Brasil se dá pelas políticas públicas de atividades recreativas aqui citadas, realizadas nos âmbitos estadual e corporativo, que com o fim da ditadura militar e a redemocratização brasileira, reconhece-se o lazer como um direito social e auxiliando na ampliação dos seus significados e construindo identidades mediadas pelo contexto histórico-social brasileiro.

A elucidação deste percurso da recreação ao lazer auxilia na compreensão deste estudo através da trajetória histórica deste fenômeno social, que juntamente com a Educação Física, obteve conexões que privilegiavam atividades de práticas esportivas, porém, com os avanços dos estudos na área, o lazer fora tomando outras proporções as quais serão descritas no decorrer do texto.

2.3.2 O lazer: conceituação, características e propriedades

Na construção histórica do lazer, diversas são as concepções emergentes nesse campo de estudos, não se buscando nessa etapa, reduzir ou esgotar tal assunto, mas definir a linha de

pensamento em que se pretende seguir por todo o trajeto das análises e assim, manter uma linha de raciocínio para as futuras pretensões do âmbito desse estudo.

Dumazedier (1980a) conceitua o lazer como:

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

De acordo com Requixa (1980), este conceito é rico de virtualidades possíveis, demonstrando clareza em seu conteúdo ativo, onde as atividades designadas como lazer, devam possuir uma motivação de autêntico interesse que exponha vontade e prazer. Para o autor, o lazer é uma ocupação, algo que fazemos, que nos coloca “[...] emocionalmente incentivados a participar de uma atividade de lazer”, havendo merecimento de nossa escolha, do nosso interesse e agrado, obtendo uma “[...] recompensa psicológica pela satisfação que, de antemão o percebemos, poderá trazer” (REQUIXA; 1980, p. 35).

Gomes (2004a, p. 125) entende o lazer como:

[...] uma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo.

Para a autora, o lazer se representa como um fenômeno sociocultural de manifestação em diferentes contextos (histórico, social, político, etc.) conforme os sentidos/significados produzidos e reproduzidos através das relações dialéticas dos indivíduos em suas relações com o mundo, que por ser uma dimensão da cultura possui um lado marcado pela diversidade, e outro constituído por distintas identidades do determinado grupo social, que realçam os hibridismos que permeiam toda a relação global/local.

Magnani (2018a) traz uma nova proposta de definição do lazer, pautada na Antropologia Urbana, onde deve-se tirar o foco das dualidades presentes, com o lazer não sendo uma atividade uniforme, específica e rapidamente classificável, dissolvendo as homogeneidades e rompendo com as dicotomias costumeiras entre tempo de trabalho/tempo livre, fruição/obrigação. Sua intencionalidade é em deslocar o cerne do lazer a determinadas práticas ou lugares específicos ou tempos e horários já determinados, onde a estratégia dos atores sociais combinam e geram seus arranjos criativos e suas variáveis.

Segundo o mesmo autor, em uma ideologia burguesa, o tempo livre é uma busca de manutenção do controle sobre a classe trabalhadora ou a reposição de suas forças gastas durante o processo produtivo, que na lógica do sistema capitalista pouco importa as formas como se desfruta o tempo na periferia, seja com o circo, a festa, o esporte ou até o mero descanso ou comemoração religiosa. Os moradores da periferia possuem em suas práticas de lazer modalidades simples e tradicionais que não possuem as novidades da indústria do lazer, possuindo atividades vinculadas com seu modo de vida e imersas em seu cotidiano, tendo o lazer perpassado pela necessidade de reposição das forças para a retomada do trabalho, representando principalmente, oportunidades de estabelecer, revigorar e exercitar regras de reconhecimento e lealdade ao que sustenta a rede básica de sua sociabilidade por meio de antigas e novas formas de entretenimento e encontro com as paisagens da periferia. Em uma definição que trata o lazer como “necessidade humana e dimensão da cultura” deve-se “[...] ampliar o alcance do termo, enfatizando sua universalidade, tanto na distribuição – em todas as partes, em todos os tempos – como na diversidade de práticas (MAGNANI; 2018a, p. 29). Nessa perspectiva, o lazer nada mais é o que de perto e de dentro, influenciado pelos atores sociais envolvidos em seu cotidiano, realizam atividades que dentro de seu “modo de vida” se caracterizam como lazer, isto porque Magnani (2018a) expõe que há diferenças entre a percepção de quem está realizando (atores sociais) e de quem está observando (pesquisador), que por meio da etnografia considera-se outras perspectivas “[...] dos próprios atores envolvidos, com suas falas e práticas sobre atividades que, tanto no senso comum como na discussão acadêmica, são entendidas habitualmente por ‘lazer’, ‘tempo livre’, ‘ócio’”(MAGNANI; 2018b, p. 305).

Uvinha (2018, p. 9) expressa que nessa visão, seja qual for o contexto que esteja inserida, a cultura desempenha um papel fundamental junto das mais diversas formas “[...] de expressão por meio da arte, dança, música, religião, vestuário, linguajar, prática esportiva e gastronomia denotam e celebram identidades individuais e coletivas”.

Em diferentes contextos, são analisadas inversões praticadas, como lazer que se transforma em trabalho, trabalho que se realiza como lazer, momento de devoção que se torna lúdico, entretenimento que vira negócio, política que vira festa; tudo tendo a variação de acordo com os verbos, locuções comportamentos e estilos de vida dos sujeitos envolvidos (MAGNANI; 2018b). Destaca-se nesse ponto, as interessantes percepções de que a cidade não é apenas um mero cenário; de entender-se política como lazer, pois em hortas urbanas há um ativismo em torno da proposta que promove uma intensa mobilização sobre a sustentabilidade em redes sociais, reunindo vizinhos (e estranhos) durante o momento de cavoucar, plantar,

regar, colher e prostrar, assim como nas representações de disputas com os órgãos públicos; e existência de *antinomias*, numa clara evidência de inversão de transversalidade em extensas horas de jornada de trabalho, como no caso dos caminhoneiros, realizando trocas e fruição durante a longa duração de seus deslocamentos; e atividades de mero entretenimento que se perpetuam ao longo do tempo e instituem os modos de vida, e outras atividades que são espontâneas e caracterizam o lazer na periferia, que envolvem investimento e tecnologia, como nas aparelhagens de brega (MAGNANI; 2018b).

O que podemos sintetizar, resume-se na fala de Uvinha (2018, p. 9):

Para além do âmbito de consumo, o lazer deveria ser entendido como um elemento fundamental para a qualidade de vida do cidadão, já que em geral, as atividades a ele relacionadas favorecem a saúde e o bem-estar das pessoas: proporcionam, além de momentos de descontração, alegria e convívio social, o cuidado com o corpo por meio de atividades físicas.

Assim, concretiza-se a importância em descrever as três funções do lazer junto à civilização, apontadas por Dumazedier (2000): a) de descanso; b) de divertimento, recreação e entretenimento; c) de desenvolvimento.

A função de *descanso* se caracteriza pela libertação da fadiga, onde cabe ao lazer, onde cabe ao lazer, reparar as alterações físicas e nervosas que são geradas pelas tensões das obrigações cotidianas, em especial do trabalhador (DUMAZEDIER; 2000), que mediante suas obrigações sociais, utiliza de passeios, da prática de atividades esportivas, recreativas e artísticas ou mesmo, simplesmente, não fazer nada (DUMAZEDIER; 1980a).

Por quanto, o *divertimento, recreação e entretenimento*, tem o sentido de uma contemplação da fuga, que se caracteriza pela busca de divertimento e evasão para um mundo diferente do que é enfrentado em seu cotidiano (DUMAZEDIER; 2000). É uma ruptura da monotonia, que pode levar “[...] a atividades reais, baseadas na mudança de lugar, ritmo e estilo (viagens, jogos, esportes), ou então recorrer a atividades fictícias, com base na identificação e na projeção (cinema, teatro, romance)” (DUMAZEDIER; 1980a, p. 24).

Por fim, a função de *desenvolvimento* se refere à personalidade, que é dependente do pensamento e da ação cotidiana, proporcionando uma maior e mais leve participação social, onde é praticada uma cultura desinteressada do corpo, da sensibilidade e da razão, juntamente com uma formação prática e técnica, oferecendo ao indivíduo novas possibilidades em se integrar voluntariamente à agrupamentos recreativos, culturais e sociais, além de possibilitar o desenvolvimento de atitudes que foram adquiridas na educação formal, que se tornam ultrapassadas, devido a contínua e complexa evolução social que incita a adoção de atividades

ativa pela utilização dos diversos meios de informação tradicionais e/ou modernos (DUMAZEDIER; 1980a; 2000).

Marcellino (2000) aponta esse desenvolvimento como *peçoal e social*, exemplificando que como no teatro e no turismo, encontram-se privilegiadas oportunidades em tomadas de contato, percepção e reflexão sobre as pessoas e o contexto da realidade em que o indivíduo está inserido, acrescentando que o conteúdo das atividades de lazer possuem um caráter altamente educativo¹², nas diversas formas em que podem ser desenvolvidas em abertura das possibilidades pedagógicas pelo componente lúdico, do jogo, do brinquedo e do faz-de-conta.

Requixa (1980) define que o desenvolvimento pessoal se conecta com os desenvolvimentos social, econômico, cultural e da personalidade, mas em termos de definição, entende como o que é acrescido positivamente através do lazer para a personalidade do indivíduo, mediante as atividades esportivas, recreativas e culturais que propiciem a aquisição de um novo enfoque, uma nova compreensão sobre o que já conhecia e assim, poder se impulsionar a uma nova atitude. Esclarece que o indivíduo, enquanto parte integrante de um grupo social, possui atividades de lazer que lhe são viáveis e com a compreensão e capacidade perceptiva, reflete uma melhora psicossocial para transportar aos problemas teóricos e práticos do meio em que vive, suas vivências e experiências alteram seu posicionamento, sua responsabilidade e papel participante na sociedade. Tais experiências e vivências são integrantes dos conteúdos socioeducativos das atividades de lazer.

Isso reforça a importância do conhecimento sobre o processo de construção dos termos lazer e recreação no período de formação, para que haja uma reflexão da utilização destes recursos mediante a diferença de classes e o contexto social em que o professor esteja atuando.

2.3.3 Lazer, cultura e os interesses culturais do lazer

Segundo Melo e Alves Junior (2012, p. 27), existem vários conceitos de cultura, podendo expor de uma forma geral, como “[...] o conjunto de valores, normas, hábitos e representações que regem a vida em sociedade”, expressado como um âmbito tenso que é

¹² Caráter esse que será melhor explanado na sequência do trabalho

construído por diálogos e conflitos, trocas, manipulações e embates. De acordo com os autores, ao tratar o plano da cultura, este conjunto de valores é correspondente a um conjunto de representações, pois quando se mudam os valores há a possibilidade de alterar as representações, que também podem mudar os valores que as precedem.

Alves (2004, p. 58) corrobora que nessa perspectiva, a cultura é:

[...] uma condição para a existência humana e pode ser vista como um texto possível de ser lido, interpretado. Compreendida como um código, como um sistema de comunicação, seu caráter dinâmico é percebido pelas interpretações, significados, símbolos diante uma realidade permanentemente em mudanças ao mesmo tempo em que extremamente rica em sua diversidade.

Assim, nas relações entre lazer, obrigações cotidianas e as funções do lazer, existe uma determinada participação do indivíduo em sua vida social e cultural, pela grande importância que a cultura vivida socialmente possui (DUMAZEDIER; 2000). A cultura torna-se o que é experimentado no cotidiano, com profusões de estilos de vida e paisagens (ALVES; 2004).

Melo e Alves Junior (2012) destacam que “[...] quando falamos de cultura estamos, na verdade, nos referindo a culturas. Todos, de alguma forma, fazemos parte e estamos fora de um ou outro contexto social” (p. 29), sendo que as diversificações culturais, cabe ao profissional de lazer sempre respeitar estas diferenças, e assim:

[...] a formulação de valores e representações nunca é casual. Existem processos claros de deslocamento diretamente relacionados com as estruturas de poder [...]. Na esfera da cultura, defrontam-se pontos de vista que nem sempre possuem as mesmas possibilidades de manifestação (MELO; ALVES JUNIOR; 2012, p. 30).

Os autores identificam nesse cenário tão globalizado atual, uma dificuldade de uma classificação estanque, mas apresentam três grandes padrões de organização cultural:

- A *cultura erudita* como um padrão normativo, que estabelece modelos estéticos estruturados pelos membros de classes abastadas da sociedade, que designam poder de decisão e prestígio à sua volta, que dificulta o acesso à maioria da população com um grande ordenamento político;

- A *cultura de massa* que é produzida pela indústria de entretenimento para um consumo em larga escala, com produções padronizadas e unidimensionais, partindo de modismos e relações impessoais, que busca pela maioria das vezes em esvaziar a capacidade crítica dos indivíduos para um consumo mecânico e acrítico de valores e representações que favorecem a manutenção e perpetuação do *status quo*;

▪ E por fim, a *cultura popular*, que se dá como uma produção local, com ligação à determinada tradição, que por atingirem um espaço menor sofrem certa desvalorização e acabam por ser mercadorizadas pela indústria do entretenimento.

Magnani (1984) aponta que há mudanças na cultura popular, pois a cultura não é um acervo de produtos concluídos e estáticos, pois são próximas às mudanças por meio da vida dos sujeitos, tendo que renovar a análise e estudar esses fatores culturais que, “[...] aparentemente sem relevância política, não podem ser descartados se se quer compreender os valores e reais condições de vida dos trabalhadores” (p. 20). Estudando as manifestações da cultura popular, tem-se um meio de acessar o conhecimento de sua ideologia, valores e práticas sociais, atentos aos significados revestidos, analisando tais significados para seus produtores e consumidores influenciados pelo contexto em que se situam e os efeitos sociais que lhe são provocados.

Segundo Magnani (2007), quando se considera os atores sociais e suas especificidades (determinações, estruturais, símbolos, sinais de pertencimento, escolhas, valores, etc.) juntamente ao espaço em que interagem (não como mero cenário, mas como produto da prática social desses agentes), vê-se um fator determinante para suas práticas, que constituem a garantia (visível, pública) sobre a sua inserção no espaço.

Nessa interação sujeito/espaço, ao apresentar a articulação entre os comportamentos e as formas de inserção dos atores sociais na paisagem urbana em geral, categoriza os locais de encontro e as formas de sociabilidade, que permitem a exploração entre a prática coletiva e o espaço onde ocorre, por meio das categorias *pedaço*, *mancha*, *trajeto* e *circuito*.

O *pedaço* se caracteriza como um espaço intermediário entre o privado (a casa) e o público, havendo o desenvolvimento de uma sociabilidade básica e mais ampla do que a fundada pelos laços familiares, porém, sendo “[...] mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade” (MAGNANI; 1984, p. 138). Trata-se uma “categoria nativa” que possui elementos básicos, como de ordem espacial (físico) há a extensão de uma determinada rede de relações, configurando o território demarcado: a padaria, este ou aquele bar, talvez um templo um terreiro entre outros pontos de seu entorno (MAGNANI; 1992). Outro elemento encontra-se na vida cotidiana, a prática de devoção, a participação em atividades vicinais (MAGNANI; 1992), onde pessoas de diferentes pedaços, ou uma pessoa em trânsito por um pedaço que não seja o seu, possui muita cautela pela possibilidade de haver conflito, hostilidade latente, porque todo lugar fora do pedaço se designa como uma parte desconhecida no mapa e portanto, expõe perigo (MAGNANI; 1984).

As *manchas* são áreas de caráter próprio em uma área contígua¹³ de espaço urbano, possuidora de equipamentos (como bares, cinemas, restaurantes e teatros) que marcam a limitação e viabilidade, em cada especificidade, por meio de competição ou complementação de uma prática ou atividade dominante, que conjuntamente ocorrem para o mesmo efeito (MAGNANI; 1992).

O *trajeto* se diferencia do pedaço, sendo um território dado como ponto de referência, que se aplica a fluxos recorrentes no espaço mais abrangente da cidade e no interior das manchas urbanas, tratando-se da extensão e da diversidade do espaço urbano para além do bairro, impondo a necessidade de deslocamentos para regiões distantes e não contíguas (MAGNANI; 2007). Os trajetos “[...] ligam pontos e manchas, complementares ou alternativos: *casa/trabalho/casa; casa/cinema/restaurante/bar; casa/posto de saúde/hospital/terreiro de umbanda*” (MAGNANI; 1992, p. 197-198, grifos do autor), exemplificando trajetos mais corriqueiros possíveis.

Por fim, o *circuito* é uma categoria que descreve a realização de uma prática ou a oferta de determinado serviço utilizando de estabelecimentos, equipamentos e espaços que não possuem uma relação de contiguidade espacial entre si, tendo o reconhecimento pelo seu conjunto de usuários habituais. Nada mais é do que o uso do espaço e de equipamentos urbanos que possibilitam, por conseguinte, “[...] o exercício da sociabilidade por meio de encontros, comunicação, manejo de códigos –, porém de forma mais independente com relação ao espaço, sem se ater à contiguidade, como ocorre na *mancha* ou no *pedaço*” (MAGNANI; 2007, p. 20, grifos do autor).

Contudo, verifica-se que os sujeitos não reproduzem somente a cultura social vigente, mas usufruem de seu tempo de lazer por meio de atividades cotidianas, tradicionais e até mesmo novas em sua cultura, como uma forma de produzir significados, podendo questionar seus modos de vida e criar novos valores e sentidos ao lazer, que de forma dinâmica, a cultura dos mais variados sujeitos sociais se demonstram receptores e produtores de cultura em uma produção contínua de novos significados.

Mediante o conceito de cultura compreendido de forma complexa e não linear, existente de articulações com as formas de organização, representações e sensibilidades, apresentam-se aspectos éticos e estéticos em variadas formações culturais, que de acordo com Melo (2004), os “conteúdos culturais”, – denominação ocorrente nas discussões sobre lazer

¹³Contígua é o feminino de contíguo. O mesmo que: anexa, apensa, pegada, ligada, adjunta, adstrita, coadunada, unida (DICIO; 2018).

no Brasil, que aqui são tratados como interesses culturais – são os elementos componentes desses campos que se referem aos valores, sensibilidades e/ou articulação entre ambos, caracterizados como um conjunto de estratégias possíveis para implementação de atividades de lazer de forma consciente e crítica, associadas ou não com o determinado público-alvo.

Pautado em Dumazedier (1980b), o autor explana que as atividades de lazer são classificadas conforme o interesse central que motiva os indivíduos a buscá-las. Onde a contemplação das possibilidades de interesse não garantem um trabalho de qualidade, portanto, deve-se levar em conta que os limites dessa classificação não devem ser absolutamente explícitos e nem como um interesse único, devido a ação humana ser complexa para caber em um rígido limite de categorias, mas sendo assim, um parâmetro para que com a clareza desses limites, suas intervenções possam ser guiadas.

Dumazedier (1980b) destaca os seguintes interesses culturais do lazer: físicos, artísticos, manuais, intelectuais e sociais.

Os *interesses físicos* são referentes à prática de atividades físicas, incluindo as práticas desportivas, passeios e pescas, tanto em locais específicos ou não específicos (DUMAZEDIER; 1980b). A motivação nesse interesse no prazer em movimentar-se ou assistir a movimentação corpórea nas mais diversas possibilidades lúdicas (MELO; 2004).

Nos *interesses artísticos* encontram-se as mais variadas manifestações artísticas (teatro, cinema, artes plásticas etc.) em busca de satisfazer o imaginário (DUMAZEDIER; 1980b), manifestando o interesse pela experiência estética ocasionada, o que não é exclusivo desse grupo, mas com essas variadas formas de apresentação das artes, que podem ser em ambientes específicos de forma organizada para sua exposição, mas também as que são produzidas pelos próprios indivíduos (MELO; 2004).

Nos *interesses manuais* vemos a abrangência da manipulação, exploração e transformação de objetos/materiais (artesanato), assim como o trato de elementos naturais e animais (DUMAZEDIER; 1980b), que por também possuírem preocupações estéticas, podem ser confundidos com os interesses artísticos, mas se diferenciam pela confecção destes materiais ou objetos. Contudo, com a ressignificação dos conceitos de arte e suas peculiaridades, limitar essa visão para uma intervenção no lazer pode não ser conveniente (MELO; 2004).

Os *interesses intelectuais* enfatizam o conhecimento vivido, experimentado e fundamentado para a formação do indivíduo, como cursos e leituras (DUMAZEDIER; 1980b), tendo seu detrimento ao ato de exercitar o raciocínio, ligado a outros interesses da vida que não se relacionem com o mundo do trabalho, podendo também dialogar com todos os outros interesses, retroalimentando e potencializando as vivências sensoriais (MELO; 2004).

Por fim, os *interesses sociais* abrangem o convívio social, para o contato direto com outras pessoas (DUMAZEDIER; 1980b), podendo se relacionar com outros interesses pela motivação de encontrar outros indivíduos em lugares diversificados como festas, espetáculos, bares, restaurantes e outros espaços de convivência (MELO; 2004).

Camargo (1998) inseriu os *interesses turísticos*, que englobam a busca por paisagens, ritmos e costumes vivenciados fora do cotidiano. Melo (2004, p. 54) alerta para que ao trabalhar com o lazer, deve-se:

[...] estar atento a tal possibilidade de intervenção não somente na perspectiva de conhecimento de outras localidades, como mesmo de reconhecimento do próprio espaço onde vive o indivíduo, já que um dos grandes problemas identificados na contemporaneidade é o esvaziamento dos espaços públicos como *locus* de vivência social e o desconhecimento das potencialidades locais, um verdadeiro processo de distanciamento do cidadão de sua cidade, que acaba por potencializar uma série de mazelas sociais (*grifo do autor*).

Ainda com diversos posicionamentos contraditórios à sua perspectiva, Schwartz (2003, p. 26-27) insere os *interesses virtuais*, que:

[...] promovem impactos interacionais de diferentes ordens, uma vez que estes meios facilitam a relação temporo-espacial, modificam a forma de ação das pessoas numa dimensão social, em relação ao outro e em uma dimensão receptiva, ampliando-se a ‘geopolítica’ do que seja intimidade e padrão cultural, isto é, conceito e comprometimento na relação com o mundo.

Sua inserção é justificada na visão de que dentro da especificidade do lazer, os recursos tecnológicos estão ampliando as tendências e ampliando as possibilidades de vivências, oportunizando e diversificando as variáveis dependentes e independentes dos conteúdos virtuais do lazer, gerando novos desafios referentes à multiplicidade de funções oferecidas por estes equipamentos (SCHWARTZ *et al.*; 2013).

Diante dessas noções que envolvem o lazer, a existência de variados componentes, faz com que o indivíduo possa estar ligado a um interesse (ou alguns dentre eles), com ligações entre suas atividades de lazer que dependerão da escolha que este faz dentre os diferentes componentes do lazer. A análise desses interesses do lazer se enraízam na sensibilidade, na cultura vivida, que através da cultura popular ultrapassam o plano escolar (parte ligada ao objeto de estudo – licenciatura) de uma simples aquisição de conhecimentos.

Não se deve evidenciar apenas uma dessas atividades, pela possibilidade de experiências que todas podem proporcionar e as práticas e ações que possam enriquecer as produções humanas. Estes interesses podem resultar em diversas manifestações até mesmo de

militância política e social, de forma que leve a conflitos e contradições da realidade em que o sujeito esteja inserido. Uma dessas possibilidades está no estudo de Machini (2018), que ao analisar os criadores de hortas comunitárias na cidade de São Paulo, não verifica o termo “lazer” aparecendo como um dos temas principais entre as falas dos entrevistados, mas possuindo a caracterização do uso lúdico do tempo nessas atividades, onde este lazer pode ser dado como um momento de política, um momento de consciência generalizada, onde “a sociabilidade e os diferentes fazeres envolvidos no cultivo de uma horta urbana coletiva são vistos como geradores de mudança do eu e da cidade em que se vive [...]” (p. 139), pondo por transformar uma atividade “[...] aparentemente pontual e relacionada ao prazer e à fruição em um enleio de significados de alces variados” (p. 139), onde mais uma vez, ao pensar de dentro para fora, dissolve-se as dicotomias entre trabalho/lazer, tempo livre/tempo obrigatório, lazer/política.

2.4 As relações entre Educação, Lazer, Educação Física Escolar e a formação dos professores em Educação física para a atuação junto ao tema lazer

Nesta seção discute-se a relação entre lazer e educação, em favorecimento de beneficiar a sociedade em seu duplo aspecto educativo, expressado pelo lazer como veículo de educação (educação pelo lazer) e objeto de educação (educação para o lazer), sendo o autoconhecimento do sujeito um ponto importante dos diferenciais que sustentam a importância das concepções de Dumazedier nesta relação.

Pensa-se na Educação Física enquanto componente curricular, possuidora de importância na educação para o lazer, porém, ressaltando que a escola não seja o único espaço em que haja contribuição para o desenvolvimento dessas ações. Assim, demonstra-se a Educação Física escolar auxiliando os alunos para a compreensão e transformação da realidade, que pela vivência das mais variadas práticas corporais permeadas pela criticidade e criatividade, possam possuir hábitos de lazer em sua vida após o período escolar. Sequencialmente, tratando da importância da formação dos professores de educação Física, de forma que possuam uma formação fundamentada fora do senso comum, com uma sólida formação que através da perspectiva da animação sociocultural possa dar aos seus alunos, bases e orientações para conduzirem o lazer em suas vidas.

2.4.1 Lazer, Educação, o duplo aspecto educativo do lazer e suas relações com a Educação Física

Dumazedier (1980b) ao tratar da necessidade de uma política urbana para o lazer, expõe que através da formação de um novo estilo de vida, pautando a individualidade, o indivíduo irá exigir da sociedade seu direito de se expressar melhor através do seu corpo, da sua imaginação, “[...] é a reivindicação da pessoa de expressar livremente a sua afetividade, sua sociabilidade, recusando-se a canalizá-la interna e exclusivamente [...]” (p. 59) no papel social que assume.

Para que isto ocorra o autor expõe que quando há uma maior produção de tempo livre, outras instituições como a família, o estado, a igreja e a escola, possuem forte ação sobre os indivíduos. Destaca-se que, para que haja uma revolução cultural do lazer, todos os meios sociais devem estar envolvidos, onde os animadores assumem um papel importante para “[...] criar as condições de uma auto-educação e de uma participação voluntária e consciente da população” (DUMAZEDIER; 1980b, p. 64).

Quando se reporta a Jofre Dumazedier, Marcassa (2004) o enquadra na tendência sobre educação e lazer sobre o entendimento que o lazer seja um espaço de educação constante, que permite descanso e recuperação aos indivíduos em suas forças físicas e mentais, para que possa retornar ao trabalho, aliviando as tensões e se ocupando em atividades prazerosas, além da promoção do desenvolvimento pessoal e social em manutenção de seu equilíbrio para a disposição de sua energia e inteligência à resolução de problemas, criando rápidas e emergentes respostas em virtude da atual vida moderna e contribuindo assim para o bem estar geral da nação.

Acrescenta a autora, que o lazer visto como elemento central da cultura vivida por milhões de trabalhadores e como mediador importante na democratização da cultura pelas massas, sendo influenciado e mediador importante, através da tomada de decisões sobre os valores que são transmitidos pelos meios de comunicação e de difusão cultural, como também na manifestação de atitudes ativas frente às práticas rotineiras e imagens estereotipadas. Sendo um processo que exige um livre progresso pessoal para buscar e utilizar o tempo livre de forma equilibrada da possibilidade pessoal o repouso, a distração e um desenvolvimento contínuo e harmonioso da personalidade.

Isso faz com que o lazer, enquanto ação cultural, deve ter vistas às ações econômica e social, e com todos os agentes desse processo deve intervir sobre os interesses, informações,

conhecimentos, normas e valores da sociedade, mediante seus critérios de desenvolvimento cultural (DUMAZEDIER; 2000).

Waichman (1997) e Marcassa (2004) classificam esta posição de Jofre Dumazedier como funcionalista, por demonstrar preocupação em ajustar a comunidade em uma ordem social, empenhando em seus interesses, traços que levam a tornar os interesses socialmente eficazes para vertiginar a ação comunitária para esta lógica.

Porém, quando Dumazedier (1980b) visa à criação e estabelecimento desta revolução cultural do lazer, além da autoeducação, da consciência e da participação voluntária, traz a necessidade de uma sociedade educativa permanente, que realiza atividades criativas de lazer que auxiliará na busca de aprender a viver melhor. Salienta que a função educativa não deve ser monopolizada pela escola, lembrando que essa sociedade educativa se realiza pela autoeducação e que a maioria de suas atividades são em busca de seu desenvolvimento.

Mascarenhas (2004, p. 17) propõe que se deva estudar profundamente as relações do lazer com a educação popular no momento atual, pois o lazer tem se tornado uma problemática social que vem se construindo como objeto de estudo e intervenções ocorridas nas mais diversas instituições (estatais, não governamentais e privadas), que acabam por situá-lo em diferentes espaços de vivência, criação e recriação da cultura. Sendo assim, um “[...] lugar de uma experimentação valorativa em que a estética, a ética e a política articulam-se com as dimensões [...]” impossíveis de serem dissociadas da educação.

Permeado pelo poder educativo do lazer exposto por Jofre Dumazedier, Requixa (1980) esclarece a importância do lazer no mundo contemporâneo, expondo o benefício que a relação lazer-educação possibilita à sociedade, aproveitando as ocupações do lazer que incrementam seus valores à recuperação, reequilíbrio ou readaptação, assim como o desenvolvimento pessoal e social. Vê-se o lazer como “[...] um elemento de motivação capaz de instigar os indivíduos à procura de mais conhecimentos ou qualificação, sendo sua responsabilidade o incremento da própria força de trabalho e da sua capacidade de se realizar no trabalho, no lazer e na vida” (MARCASSA; 2004, p. 130).

Segundo Marcassa (2004, p. 130), o aspecto educativo do lazer nessa concepção, possui “[...] um conteúdo psicológico (a compensação e estabilização individual), e um conteúdo social (a readaptação e manutenção da ordem)”, salientando que através do lazer:

[...] espera-se uma progressiva transferência das responsabilidades referentes à educação, ao sucesso profissional, ao descanso e à autopromoção, sempre de forma equilibrada e em consonância com a ordem estabelecida, aos indivíduos e coletividades, o que indica, portanto, que esta corrente apoia-se numa visão burguesa e funcionalista da relação entre lazer e educação, colaborando para o

funcionamento harmonioso da sociedade, do poder construído e das relações de hegemonia.

Nesse sentido, a visão sobre tal concepção, se reduz a analisar de forma fragmentada todo o pensamento exposto por Jofre Dumazedier e reelaborado por Renato Requixa, por se pautar somente no divertimento e no descanso, dando pouca ênfase à análise do desenvolvimento pessoal e social, que buscam a criticidade e a criatividade dos indivíduos em suas atividades e lazer, criticando a cultura hegemônica e das massas, ressaltando a cultura popular como um grande princípio da revolução cultural do lazer.

A partir de Requixa (1980), têm-se a presença da função educativa do lazer em seu duplo aspecto educativo: o lazer enquanto *veículo de educação*, ocorrido durante as atividades de lazer – *educação pelo lazer*; e o lazer enquanto *objeto de educação*, ou seja, a *educação para o lazer*.

Para Mascarenhas (2004), deve-se garantir ao grupo em que se trabalha, a descoberta das contradições e determinações que lhe são impostas, de forma a obter uma apreensão crítica e criativa dos conteúdos do lazer, referenciando-se na emancipação do homem para planejar a prática pedagógica, possibilitando a este indivíduo situar-se no e com o mundo, apropriando-se e desenvolvendo habilidades e valores necessários para sua individualidade dentro da coletividade, tematizando e refletindo as diversificações dos conteúdos de lazer com suas próprias condições históricas, que são mediadas no e pelo trabalho.

O autor reforça a educação como um exercício para a decisão (decisão essa colocada por Dumazedier) ao engajamento social e político, configurando a prática do lazer como uma possibilidade de construção de sujeitos coparticipantes desse processo educativo, transformando-se e modificando suas circunstâncias de vida, onde o lazer não passa somente a ser a indicação de atividades alegres e estimulantes, mas que através de um planejamento, faz-se presente ao indivíduo em sua visão de homem, sua concepção de mundo e seu histórico social.

Melo e Alves Junior (2012, p. 52) corroboram que a contribuição de um processo de intervenção pedagógica no lazer deve pautar-se na:

[...] busca de novas formas de encarar a realidade social, direta ou indiretamente oferecidas pelo acesso a novas linguagens culturais; a percepção da necessidade de equilíbrio entre consumo e participação direta nos momentos de lazer; a recuperação de bens culturais destruídos ou em processo de degradação como resultado da ação da indústria do entretenimento; a problematização dos prazeres; e a própria humanização dos indivíduos, estimulados a se entenderem como agentes do processo social.

Na relação educação/lazer, podemos expor que o autoconhecimento é um importante processo que auxilia os sujeitos a enxergar suas vontades e necessidades, obtendo por meio de experimentações variadas de atividades a possibilidade de escolher como usufruir de seu tempo livre, fugindo de controles sociais que possam fazer que sua realização pessoal não seja estabelecida. Com este conhecimento, o sujeito se engaja social e politicamente, exercendo sua cidadania e se necessário, exigir seu direito ao lazer.

Refletindo sobre a *Educação pelo Lazer*, Requiça (1980) visualiza a importância de se aproveitar as ocupações de lazer como um instrumento auxiliar de um esquema educacional, exemplificando quando um indivíduo participa de diversas atividades culturais de lazer, sempre sofre motivações que o incita a procurar por mais conhecimento.

Marcellino (2010a) afirma que para se tratar do lazer como veículo de educação, faz-se necessário considerar suas potencialidades ao desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, para contribuição em compreender a realidade através do avivamento da sensibilidade ao nível do desenvolvimento pessoal, incentivando o autoaperfeiçoamento gerado pelos contatos primários e desenvolvimento dos sentimentos de solidariedade.

Com outras palavras e de maneira mais simplificada, reproduz a fala de Requiça (1980, p. 53):

O desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento social são mais proximamente identificáveis, pela educação social, em seu sentido mais amplo de “educação para vida”. O indivíduo enriquece sua personalidade, na medida em que vai adquirindo elementos para pensar e agir de forma mais liberada, isto é, libertando-se dos condicionamentos que eventualmente, automatizam seu pensamento e suas ações. Dentre esses elementos ressaltamos os que conduzem o homem a seu pleno desenvolvimento, condição precípua de seu bem-estar social, e à participação mais ativa, no atendimento a necessidades e aspirações de ordem individual, familiar, profissional, cultural e comunitária.

Para o autor, tais elementos são alcançados a medida que o indivíduo vai se desenvolvendo e aumentando sua riqueza de informações e elementos, que de forma desobrigatória, auxiliam em sua formação, principalmente quando permite sua livre capacidade de criação ou participar voluntariamente de grupos sociais. Contudo, as atividades de lazer facilitam sua participação social mais ampla, devido à oportunidade de tornar-se parte de atividades associativas que o integram na vida de grupos culturais, recreativos e de convívio social, tendo dentro desses grupos um desenvolvimento e formação prática e técnica, uma cultura desinteressada do corpo, da sensibilidade e da razão.

Marcellino (2010a, p. 54, grifos do autor) corrobora que ao considerar seus aspectos educativos, o lazer deve ser visto como “[...] *um dos canais de atuação no plano cultural, tendo em vista contribuir para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedora de mudanças no plano social*”, sendo um campo possível de contra-hegemonia, com uma instrumentalização que busque fundamentalmente o prazer, levando à contribuição das pessoas terem mais prazer de viver e sejam menos pressionadas por essa estrutura hegemônica.

Melo e Alves Junior (2012) caracterizam que *educar pelo lazer* seja o aproveitamento do potencial das atividades de lazer em trabalhar os valores, as condutas e os comportamentos, não dentro de uma perspectiva que utilize do moralismo e pregação de condutas progressistas ou conservadoras, mas um espaço de problematização onde os indivíduos reelaborem seus pontos de vista sobre a realidade. Não somente na espontaneidade das atividades, mas também com situações programadas que despertem discussões consideráveis a um processo de tomada de decisão.

Pode-se concluir, que a importância da educação pelo lazer encontra-se como base estrutural da formação de atitudes críticas e criativas na vivência plena do lazer das pessoas (MARCELLINO; 2010a).

Imergindo na *Educação para o Lazer*, podemos dizer que a escola se faz presente na vida dos indivíduos por muitos anos e que através da educação, influencia a formação da identidade dos sujeitos e fundamenta seus valores e conhecimentos levados para suas relações dentro e fora da escola.

Parker (1978, p. 117) afirmava que “[...] as escolas devem oferecer experiências de aprendizado em uma ampla variedade de habilidades e interesses úteis para o enriquecimento de ocupações recreativas duradouras”.

Segundo Dumazedier (1980b, p. 64), é fundamental a consciência da importância do lazer na vida dos sujeitos, tendo que:

A população deve ser conscientizada de que a escolha de uma política de lazer não é uma atividade secundária; [...]. Não há política sem a conscientização do próprio meio, ou seja, uma conscientização que evidencie os valores, os novos direitos da personalidade humana, que evidencie os valores, novos direitos da personalidade humana, de exprimir-se através do lazer.

Requixa (1980) reafirma a importância de educar os sujeitos, para que racionalmente, possa preparar uma arte de viver para si mesmo, de forma que não perca o equilíbrio necessário entre trabalho e lazer, e assim, se antecipar para a vida de lazer.

O autor descreve a educação para o lazer como um aprendizado para o tempo livre demonstrando a importância do lazer; possuir um aprendizado que estimule uma diversificação de atividades que os sujeitos possam praticar.

Melo e Alves Junior (2012) acrescentam que, *educar para o lazer* como uma outra dimensão do processo de intervenção pedagógica no âmbito do lazer, sendo que esse esforço didático não deve ser considerado de forma estática, mas, perante uma ótica tensão e conflito, assim como de circulação e troca.

Neste quadro de definição e importância, por fim, coloco a explicação de Marcellino (2010a) ao corroborar que para a existência de práticas *positivas* das atividades de lazer – em meu pensamento, trocaria esta palavra por mim grifada, pela palavra consciente, pois acredito ser muito complicado relacionarmos o que seja positivo ou negativo, que tende a depender muito da cultura em que o sujeito esteja inserido – há a necessidade de aprendizado, estímulo e iniciação que possibilite “[...] uma passagem de níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação” (p. 50).

A escola não é o único espaço com possibilidades de contribuição para se educar para o lazer, mas se constituiu como um local privilegiado para o desenvolvimento dessas ações educativas por meio as diversas práticas culturais vivenciadas cotidianamente, capazes de ampliar a vivência de lazer dos educandos, desenvolvendo sua autonomia e criticidade e levando tais experiências para suas vidas além do muro da escola.

O lazer não pode mais ser encarado como uma “sobremesa” ou “moda passageira”. Pois seu tratamento deve possuir seriedade enquanto fator de sobrevivência do humano no homem (MARCELLINO; 2001a).

Mediante esta consideração, refletimos que somos seres humanos complexos, que através da cultura fruída e vivenciada em nosso tempo livre, temos a diferenciação do ser humano defronte aos outros animais. Educar para o lazer não se caracteriza por uma exclusão ou rejeição de se educar para o trabalho (o que vem fundamentando diversas políticas educacionais na atualidade), mas que nessa seriedade e em pensamento na complexidade dos sujeitos, tenha-se uma busca constante pelo equilíbrio.

O diferencial da educação para o lazer está na diversidade de atividades que podem ser vivenciadas e que aumentem o contato dos educandos aos mais variados conteúdos, sendo que estas devem:

[...] procurar atender as pessoas no seu todo. Mas, para tanto, é necessário que essas mesmas pessoas conheçam os conteúdos que satisfaçam os vários interesses, sejam estimuladas a participar e recebam um mínimo de orientação que lhes permita a

opção. Em outras palavras, a escolha, a opção, está diretamente ligada ao conhecimento das alternativas que o lazer oferece. Por esse motivo é importante a distinção das áreas abrangidas pelos conteúdos do lazer (MARCELLINO; 2000, p. 17-18).

Faz-se importante deflagar um processo que se inicia no primeiro ciclo da Educação Básica (Educação Infantil), que com o decorrer dos anos da vida escolar aumente as discussões que envolvem o tema, pois a educação para o lazer é essencial para que se construa um ideal em que os sujeitos compreendam seu direito ao lazer de forma materializada e tenham um exercício pleno de sua cidadania.

Portanto, mediante a investigação principal desta pesquisa que está em analisar a formação profissional dos futuros professores de Educação Física, estas relações e termos apresentados serão verificados dentro das propostas curriculares dos componentes selecionados na análise documental, em conformidade com as propostas referentes aos estudos do lazer e suas relações com a atuação para o componente curricular Educação Física. Nos próximos escritos explana-se as relações destes componentes curriculares das instituições com o lazer dentro do âmbito escolar, para depois refletir sobre como ocorre a formação destes professores que atuarão dentro desta complexidade.

Quando relacionamos o processo histórico da Educação Física com a apropriação do termo lazer em nossa história nacional, percebemos suas ligações, pois ambos foram utilizados como meio de alienação e manipulação de comportamento social, que por meio de mudanças sociopolíticas, tiveram seus olhares redirecionados.

Melo (2003) confirma que essa relação no Brasil ocorreu devido aos privilégios dado às atividades físicas em programas de recreação, pela formação dos primeiros profissionais ligados ao campo e à influência norte-americana que possuía uma forte ligação entre os dois campos. Gerou-se em nosso país o sentido de atividades recreativas e atividades físicas como meio de recuperação das forças de trabalho do proletariado devido às duras condições de trabalho às quais era submetido; como meio de manutenção da saúde; elementos fundamentais para a idealização de um país moderno; como fator importante para uma reorganização urbana pelos problemas ocasionados pelo crescimento da estrutura urbano-industrial. Atrelando assim, a Educação Física como a área de formação mais adequada para a atuação em programas de lazer.

Explicitando o que fora visto anteriormente, a Educação Física se caracteriza como uma área de conhecimento que por meio da socialização e da diversidade de prática corporais

construídas historicamente pelas humanidades, se reformula com o enriquecimento de outras culturas, da cultura local onde esteja inserida e a individualidade dos seres envolvidos.

Como componente curricular deve construir e ampliar a relação dos alunos com as práticas corporais, demonstrando-se como um tempo e espaço extremamente favorável para diálogos e trocas que possam ser projetadas, influenciadas e influenciadoras da realidade social, de uma maneira mais ampla.

Assim, o lazer enquanto uma das dimensões da vida humana, também pode ser projetado, influenciado e influenciador na vida social, pelas vivências experimentadas dentro do ambiente escolar, que em seu papel educativo na educação para o lazer auxiliará os alunos em compreender e transformar sua realidade, obtendo aporte de valores e reflexões que possam ser efetivadas em atitudes e ações ao entorno em que vivem.

Pensando na Educação Física enquanto componente curricular escolar, que se constitui como a base da formação dos sujeitos e de sua comunidade, pois se concretiza como um espaço de ampla vivência destes sujeitos, com sua caracterização obrigatória na educação básica definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL; 1996), tal espaço deve criar condições para a promoção e aquisição de conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento cultural, social, afetivo e político dos indivíduos. Deve assumir e considerar sua importância nesse processo de formação, sem ignorar todos os processos educativos que ocorrem acerca de todo o ambiente sociocultural e dar suporte para as reformulações constantes exigidas pela acelerada “evolução” de conhecimentos e capacidades da sociedade.

Historicamente, o contexto escolar tem sido objeto de análises, descrições e investigações que buscaram compreender seus rituais, práticas, movimentos de poder e resistência, sua organização e estruturas, instituição de norma, entre outros diversos elementos que, ironicamente caracterizam a particularidade de seu tempo e espaço na formação humana (BUSTAMANTE; 2003).

De acordo com a Carta Internacional de Educação para o Lazer (WLRA; 1993), a educação tem por sua finalidade básica, o desenvolvimento dos valores e atitudes dos sujeitos para o provimento de conhecimentos e aptidões que os façam se sentir mais seguros e obterem mais prazer e satisfação na vida. Nessa perspectiva, a educação se faz importante para o trabalho, mas igual importante para o desenvolvimento integral dos sujeitos em busca de sua plena participação na sociedade e em sua melhoria de qualidade de vida.

Nesse sentido de integralidade, fica difícil aplicabilidades pautadas na criticidade e criatividade, quando pautada em uma abordagem tradicionalista, a chamada “educação

bancária”, havendo a simples passagem de conhecimentos e informações de quem educa para quem é educado. Esse processo educativo deve compreender, conforme Paro (2014, p. 23-24) como *uma apropriação de cultura*, que “[...] envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza”, sendo uma atualização histórico-cultural significada pela:

[...] progressiva diminuição da defasagem que existe em termos culturais entre seu estado no momento em que nasce e o desenvolvimento histórico no meio social em que se dá seu nascimento e crescimento. [...] vai se tornando mais humano (histórico) à medida que desenvolve suas potencialidades, que à sua natureza vai acrescentando cultura, pela apropriação de valores, crenças, habilidades artísticas, etc., etc. (PARO; 2014, p. 25).

Para isso, os métodos escolares devem incorporar a participação ativa dos educandos, realizando atividades que propiciem a vivência de situações concretas em que possa envolver-se como sujeito detentor de sua vontade, querendo aprender por si. Utilizando-se de um ensino intrinsecamente desejável, com o educador oferecendo condições para que o educando não sacrifique sua subjetividade, associada à sua necessidade de responder à instituição por seu ensino (PARO; 2014).

Bustamante (2003) expõe que a escola deve ser compreendida como um espaço de (con)vivência, produção e reprodução de culturas por todos os envolvidos, dentro da dinâmica interna de conflitos, tensões e acordos que se caracterizam no contexto educacional.

A função da escola deve ultrapassar a formação e preparação para o trabalho, dentro desse processo integral de desenvolvimento, visando a apropriação de cultura enquanto um âmbito mais abrangente de processos sociais de interações.

Nesse papel, Brandão (2007) afirma que a escola deve perceber que a cultura é viva e dinâmica, que se faz de dentro para fora, autônoma, que se cria e que gera os seus próprios rumos. Cabe à escola criar condições, que de maneira autônoma, esses criadores de cultura popular (desde individual até uma comunidade), tenham a possibilidade de recriar e viver de uma forma mais livre e autêntica as suas próprias experiências.

Para esse autor, a cultura popular é viva. A vivência cotidiana destes sujeitos, suas formas de pensar, sentir, vivenciar, festejar nos mais diversos locais como em suas casas, seu bairro, em uma igreja, em um campo de futebol, sua comunidade, demonstram-se impermeáveis à vida cultural da escola. “Não há comunidade, não há lugar nosso que não tenha os seus criadores populares de cultura, é preciso tentar incorporar a experiência cultural que se vive na escola com a experiência que se vive na comunidade local” (BRANDÃO; 2007).

Aludindo ao lazer, Marcellino (2001a) coloca que a escola tem um papel importante para a efetivação em educar para o lazer tanto pela difusão de conhecimentos, como para a ampliação de mundo dos educandos.

A escola trata, além dos conhecimentos técnico-científicos, a construção cultural por meio de vivências, produções e reproduções das práticas individuais de todos os sujeitos do ambiente escolar, com as ações educativas serem desenvolvidas com o estímulo à criatividade e ao raciocínio, levando em consideração as diferenças entre esses sujeitos, afirmando e/ou resgatando a autoestima dos educandos, utilizando-se meios que os levem à uma maior liberdade de expressão no propósito de ampliação de seu campo de experiências (BUSTAMANTE; 2003).

De acordo com Marcellino (2001b, p. 9), para que haja a concretização da relação lazer-escola-processo educativo, seis aspectos devem ser destacados:

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”- o fazer, mas como conhecimento e apuração do gosto, contribuindo para a formação não só de praticantes, mas de espectadores ativos; 5-partir do “nível” em que o aluno se encontra, respeitando sua cultura local, procurando promover esse “nível” de conformista, para crítico e criativo; 6-trabalhar na metodologia de ensino, enquanto forma, incorporando ao máximo possível, o elemento lúdico da cultura, como componente do processo educacional.

Neste universo do contexto escolar, onde se insere a Educação Física como componente curricular, deve-se compreender o desenvolvimento de suas ações educativas dentro da conjectura de educação para o lazer, em conformidade com essa perspectiva de educação.

Assim, reforça-se a concepção de Educação Física, caracterizada como uma área de conhecimento norteadas pela cultura corporal, representando uma relação dialética entre a prática, as ciências e a filosofia (BETTI; 1998), deixando evidente a necessidade de inserção do caráter sociocultural que a mesma exerce sobre os indivíduos, que com a transmissão e ensino de seus conhecimentos, possa transformar a realidade social (DAOLIO; 2004), onde a visão da *cultura corporal* se demonstra pelos temas abordados na escola, que “[...] expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”(SOARES *et al.*; 1992, p. 62).

Assim, compreendo a Educação Física escolar como um componente que possui um espaço para se criar e desenvolver práticas corporais, interiormente culturais, com uma

diversidade construída historicamente e penetrada por sentidos e significados que os sujeitos criam, vivenciam e/ou reproduzem em suas expressões corporais.

Quando relacionamos as concepções de educação escolar, de Educação Física e do lazer, vemos suas interações com a cultura. Tendo no lazer, a caracterização da constante ressignificação na vida dos sujeitos, não sendo uma simples parcela de tempo ou mercadoria, que como uma das dimensões da cultura, reflete-se como tempo e espaço de vivências de diversas manifestações culturais e produções humanas.

Alves (2003, p. 104) expõe que a Educação Física e o lazer se caracterizam como áreas que propiciam “[...] possibilidades dos sujeitos ‘encorporar’ [...] suas mais variadas ações, no que diz respeito às produções, reproduções, criações e recriações de práticas corporais dentro de seu contexto cultural e das dimensões simbólicas nele constituídas”. Para o autor, o termo ‘encorporar’ sinaliza à compreensão do corpo em sua totalidade, ou seja, nas dimensões como a filosofia, a história, a sociologia, lúdica, entre outras.

O lazer como dimensão cultural, pode surgir como produção cultural, direito social, direito de propriedade e até mesmo como bem ou serviço que possa ser comprado. Como fenômeno humano e com suas inter-relações com todas as esferas da vida, possui uma composição histórica na produção de seus sentidos e significados, de acordo com a cultura e a dinâmica cultural da comunidade/sociedade em que o sujeito esteja inserido.

Assim, a cidadania é exercida dentro do lazer em sua configuração de prática cultural, enquanto espaço que auxilia no questionamento dos valores da sociedade que revertam em modificações no quadro social, que se confirma na afirmação de Marcellino (2010a, p. 36), colocando o lazer como um “[...] fenômeno gerado historicamente e do qual emergem valores questionadores da sociedade como um todo, e sobre o qual são exercidas influências da estrutura social vigente”.

A Educação Física fundamentada nesta dimensão cultural estabelece por meio das práticas corporais seus próprios vínculos e conexões, de acordo com a realidade a qual vivenciam. Essas práticas corporais vivenciadas durante as aulas de Educação Física podem ser levadas para a vida fora da escola, em seus momentos de lazer, constituindo e confirmando a possibilidade de criarem e produzirem cultura com mais diversos conteúdos que foram experimentados com essas práticas corporais.

A essência lúdica também se expressa no lazer, pois enquanto um fenômeno cultural e expressão humana, tem na linguagem a substituição de significados existentes, como uma possibilidade e capacidade de se *brincar com a realidade* e ressignificar o mundo, influenciando e influindo sobre a cultura, que se compreende como:

[...] expressão humana de significados da/na cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com o contexto. Por essa razão, o lúdico reflete as tradições, os valores, os costumes e as contradições presentes em nossa sociedade. Assim, é construído culturalmente e cercado por vários fatores: normas políticas e sociais, princípios morais, regras educacionais, condições concretas de existência (GOMES; 2004b, p. 145).

Essas afirmações sobre o lazer reforçam as ligações entre a Educação Física e o lazer, que a partir da década de 70, com os estudos de Dumazedier no campo da sociologia do lazer, busca-se um entendimento mais amplo e crítico refletido na Educação Física a partir da década de 80, na criticidade de compreensão do movimento humano (DIAS; 2009).

Bruhns (1998) afirma que a relação entre essas áreas se dá pela manifestação desta compreensão do movimento humano, que ocorre paralelamente com as imagens de corpo difundidas na cultura, incitando que dentro de uma dinâmica social os processos de transformação que ocorrem no corpo acarretam em mudanças na percepção dos sujeitos com referências aos valores do ser humano.

A partir da concepção da cultura na fundamentação da Educação Física através da cultura corporal, se afigura uma conexão dialética entre as práticas, as ciências e a filosofia, abrangendo as produções expressivo-comunicativas, especialmente as subjetivas que externalizam-se na expressão corporal mediante a toda existência histórica do homem em suas relações consigo, com a natureza e o meio que o envolve.

Esta dialética, também se faz presente no lazer, que é configurado como uma das dimensões culturais, que vivencia ludicamente as manifestações culturais em um determinando tempo/espço conquistado pelo indivíduo ou grupo social pertencente, estabelecido pelas relações dialéticas de suas necessidades, deveres e obrigações, essencialmente com o trabalho produtivo (GOMES; 2004a). É representado como um fenômeno sociocultural de manifestação em diferentes contextos (histórico, social, político, etc.) conforme os sentidos/significados produzidos e reproduzidos através destas relações dialéticas dos sujeitos em suas conexões com o mundo que, reafirmado como uma dimensão da cultura, possui um lado marcado pela diversidade e outro constituído por distintas identidades do determinado grupo social, que realçam os hibridismos que permeiam toda a relação global/local (WERNECK; 2008).

Para Marcellino (2000), a relação entre a Educação Física e o Lazer tem sua aproximação pelas atividades físico-esportivas, como um dos interesses culturais do lazer,

porém, há a necessidade de se enfatizar que estes que esta é apenas uma das facetas a serem observadas nas discussões que os envolve.

A Educação Física escolar tem em seu trabalho pedagógico a vivência de práticas corporais, onde a falta de reflexão sobre tais atividades, leva ao desinteresse por atividades físico-esportivas após o período escolar. Para tanto, deve-se investir na formação de conhecimentos críticos e criativos, para que haja a apreciação do espetáculo esportivo como forma de lazer, em toda a sua beleza e significados (MARCELLINO; 2007).

A Educação Física enquanto componente curricular se torna um espaço fundamental para essas discussões, considerando os educandos como receptores e produtores de cultura, que com o acesso às diversificadas práticas corporais, dentro desta criticidade e usufruindo de sua criatividade, poderão obter hábitos de lazer em suas vidas após o período escolar.

Dentro dessas relações e similaridades de objetivação entre a Educação Física e o lazer, o pilar deste trabalho está na aplicabilidade destes conceitos na formação destes professores que atuarão no âmbito escolar, em cursos de Licenciatura, os quais são preparados para atuar principalmente na educação formal e tratar o lazer enquanto objeto de educação, ou seja, na educação para o lazer. O professor de Educação Física terá o papel fundamental para uma construção coletiva e uma vivência prazerosa das práticas corporais, favorecendo a relação dialética entre escola e sociedade.

O lazer enquanto objeto de educação se reflete como um dos pontos fundamentais para a atuação do professor de Educação Física na Educação Básica no âmbito do lazer. Assim, o lazer não deve ser compreendido como uma vivência voltada apenas para a diversão e para um entretenimento de consumo, mas deve considerar indispensavelmente, sua relação com as políticas públicas por se tratar de um direito social, um direito fundamental como educação, saúde, trabalho e habitação (MARCELLINO; 2010b).

Isayama (2003) esclarece que as atividades recreativas e o lazer se situam entre as atividades de intervenção na área de Educação Física que, com a expansão destes professores no mercado de trabalho, há o perigo de se desenvolver trabalhos que aludam uma perspectiva mercantilizada, priorizada pela ação inserida em um contexto abstrato e tradicional.

Para Corrêa (2009) a formação desses professores deve ser de forma ampla e específica, de maneira que acompanhe as transformações acadêmicas, científicas e profissionais da Educação Física, endossando a indissociabilidade teórico-prática.

Para essa efetivação, há a necessidade de se apontar os valores do professor de Educação Física (MARCELLINO; 2007), com suas intervenções partindo dos fatores de descanso, divertimento e desenvolvimento pessoal (DUMAZEDIER; 1980b). Tais fatores devem

se encontrar em equilíbrio, buscando a superação de níveis “[...] partindo do nível em que a população se encontra e procurando atingir o mais alto: se a população estiver num nível conformista, procurará atingir o crítico; se estiver no crítico, buscará o criativo” (MARCELLINO; 2007, p. 61).

Assim, para estas competências, é imprescindível que o professor de Educação Física tenha estes conhecimentos adquiridos em sua formação, dando a base para todo o seu período de atuação na formação destes sujeitos.

2.4.2 A formação em Educação Física e o lazer

De acordo com Bustamante e Rangel (2002), a formação ao âmbito do lazer se dá em diversas áreas de conhecimento, dificultando o traçar de um perfil devido às diferentes concepções de educação, homem, sociedade e mundo nos cursos de formação, mas tendo sempre que buscar um maior comprometimento social, cultural e político.

Para as autoras, o lazer:

[...] pode assumir graves significados ao representar uma mera distração e compensação do tempo de não-trabalho, constituindo vivências acrílicas e alienantes, desvinculadas do contexto social, cultural e político da sociedade. A ideia de lucro e consumo leva à comercialização do lazer, transformando-o em mais um produto da sociedade de consumo. Pacotes turísticos, shopping centers, parques temáticos, cassinos, hotéis-fazenda, spas constituem, geralmente, atrações oferecidas pelo mercado calcadas no lucro, que podem fazer dos "consumidores" meros executores de atividades (BUSTAMANTE; RANGEL; 2002, p. 111).

Segundo Marcellino (2007), no processo de formação profissional é fundamental que haja uma mudança acerca da visão do senso comum, pois ao abordar o lazer, os envolvidos nesse processo de estudo e formação sofrem determinados preconceitos. Para o autor, na maioria das vezes, o entendimento do lazer é superficial, parcial e limitado, sendo necessário que este egresso possua consciência da abrangência que envolve o lazer, trabalhando multidisciplinarmente, utilizando a interdisciplinaridade na comprovação de que o trabalho integrado se mostra como um elemento facilitador da ação.

O profissional que trabalhar com o lazer, não deve ter sua atuação permeada especificadamente por sua área, mas sim, considerar em sua prática, todos os fatores que limitem a participação de momentos significativos de lazer e buscar a amenização dessas limitações (SILVA; SILVA; 2012).

Cabe ao profissional atuante com o âmbito do lazer, favorecer a disseminação de um ideal de lazer não-excludente, demonstrando a possibilidade de ações que possam vencer as desigualdades sociais e culturais, pondo fim às limitações de um lazer crítico e criativo destinado à uma determinada elite (MARCELLINO; 2001a).

Para Isayama (2010, p. 12), o lazer é um campo multidisciplinar, onde há de se concretizar a interdisciplinaridade através da participação de sujeitos das mais diversas formações, sendo o maior desafio na formação profissional o fato de “[...] agregar esforços para formar profissionais capazes de construir coletivamente ações teórico-práticas sobre o lazer que sejam significativas, a fim de não mascarar ou atenuar os problemas sociais dos sujeitos envolvidos”.

França (2010, p. 107) ressalta a importância do conhecimento/saber para o profissional de lazer:

O saber orienta a visão de mundo extraída de realidades concretas que descrevem os cenários políticos e socioeducativos das experiências formativas, curriculares, disciplinares, mas, sobretudo, culturais da experiência vivida pelo profissional, o que significa socializar pensamentos que distinguem e unem descobertas do lazer por meio de práticas livres, críticas, autocriativas, criadoras e culturais; significa propor ideias de cunho revolucionário nas quais os sujeitos, atores do seu que fazer, elaboram, sistematizam e recriam práticas nas mais diferentes formas.

Silva e Silva (2012, p. 14) ratificam que quando o profissional toma posse desses conhecimentos, encontra-se apto para adotar a posição de “mediador” entre a população e o lazer, “[...] proporcionando o conhecimento acerca de espaços, atividades e conteúdos do lazer, para que assim os sujeitos tenham possibilidade de escolha”.

Para esta ocorrência é fundamental que haja um processo de formação que altere a visão de senso comum que permeia o lazer, além de:

[...] buscar minimizar o entendimento restrito sobre o lazer e a formação profissional no campo, que deve ultrapassar a mera informação e o simples desenvolvimento de conteúdos e técnicas. Dessa forma, a ação profissional com a diversidade de grupos pode ampliar os intercâmbios de experiências culturais, objetivando uma efetiva participação dos sujeitos (ISAYAMA; 2010, p. 23).

Marcellino (2001a) declara que a formação profissional em Educação Física possui em sua grade curricular, um enfoque reducionista do lazer, caracterizando este como um grande problema, pois, tal concepção leva à aceitação passiva dos sujeitos, tendo uma visão midiática que determina as atividades possíveis em sua experiência de lazer, reduzidas principalmente ao conteúdo físico-desportivo.

Silva e Silva (2012, p. 15) ilustram que a mídia colabora para a relação exclusiva do profissional de lazer como um profissional de Educação Física, relacionando o lazer restritamente à qualidade de vida e bem-estar “[...] esquecendo-se de suas múltiplas possibilidades e da questão abrangente do lazer, que se caracteriza como uma área multidisciplinar”.

Melo e Alves Junior (2012) corroboram que os momentos de lazer não podem ser compreendidos como instantes de fuga que se desconectam da realidade social considerando a busca do prazer como uma das principais características. No plano cultural não há uma orientação rígida que uniformize os comportamentos humanos, pois ao mesmo tempo em que encontramos parâmetros que disseminam a manutenção da ordem, também verificamos potenciais para o questionamento e a superação.

No que se refere aos estudos do lazer, infelizmente, ainda vemos cursos de graduação em Educação Física que enfatizam a reprodução de atividades diversas, ensinando uma gama de jogos e brincadeiras, com muitas propostas que privilegiam atividades físico-desportivas mais do que práticas culturais que possam ser vivenciadas no tempo de lazer (ISAYAMA; 2010).

O conhecimento do lazer em cada proposta de curso demonstra uma incongruência nesse tratamento dos currículos, com as diferentes oportunidades de estudo e atuação que vem sendo oferecidas a estes profissionais (ISAYAMA; 2002).

Quando se retrata a questão curricular, Werneck (1998) direciona sua discussão para a relação teoria-prática na proposta pedagógica de cursos tradicionais de recreação e lazer, pela existência predominante de uma reprodução cultural da “prática pela prática”.

Em seu estudo, Isayama (2002) analisou os currículos dos cursos de Educação Física, apontando um déficit de discussões dos conhecimentos sobre o lazer, necessitando haver uma discussão qualitativa sobre o tema na formulação das propostas curriculares dentro dos cursos de formação.

Segundo Corrêa (2009), nas Instituições de Ensino Superior, especificamente nos cursos de graduação em Educação Física, há em sua maioria uma redução na carga horária, não havendo tempo suficiente para uma necessária compreensão e debate sobre essa temática. Há um desafio em formar profissionais que abranjam as novas demandas do mercado de trabalho, obtendo uma base de conhecimento sobre este campo, para que os egressos de Educação Física possam “[...] atender às expectativas da sociedade, num contexto de melhoria da qualidade na vida e de alternativas para o desenvolvimento de indivíduos críticos e

criativos mediante aos possíveis limites sociais-culturais-econômicos presentes atualmente” (CORRÊA; 2009, p. 134).

Corrêa (2009, p. 135) reforça também a necessidade de uma atenção aos cursos de graduação em Educação Física devido as armadilhas da área, pois pode gerar:

[...] a formação de meros feitores de atividades, formando “robôs”, entendidos como meros executores de atividades. Portanto, a relação entre a teoria e a prática é um dos pontos centrais no processo de formação dos profissionais que atuam no lazer. O confronto entre a teoria e prática propicia a reflexão e a busca por soluções aos problemas surgidos.

Silva e Silva (2012) esclarecem que a formação em Educação Física relacionada ao âmbito do lazer deve ser um espaço privilegiado ao encontro e confronto dos conhecimentos do senso comum e do conhecimento sistematizado, na intenção da formação de um profissional reflexivo e crítico.

Como relatado anteriormente neste trabalho, a Educação Física obteve um processo de reformulação de formação de professores e profissionais, principalmente na questão em que envolve a divisão das modalidades Licenciatura e Bacharelado. De acordo com Gomes (2013), este contexto torna necessário o estudo da realidade da formação do professor em Educação Física no Brasil, pois a formação é um campo de ideologias, confrontações e debates epistemológicos que constrói identidades, sentidos e significados que podem levar à emancipação ou alienação dos subjetivos, silenciar ou provocar debates, estagnar ou instigar novas experiências, impulsionar ação ou conservar acomodação. Pois as propostas que envolvem o lazer e os currículos de Educação Física devem imiscuir no cotidiano e na melhoria da qualidade de vida dos sujeitos.

O autor reafirma a fala aqui já explanada, de que a Educação Física se destaca na sua relação com o lazer e a recreação, pois historicamente teve sua área de atuação e desenvolvimento de ações ligadas, principalmente, em iniciativas da graduação e da pós-graduação e as demandas do mercado junto à atuação profissional. Portanto, a formulação de novas propostas curriculares, que redimensionem a recreação e o lazer nos currículos, farão com que a tradição de uma prática enraizada seja superada nos componentes curriculares que tratem esse âmbito, tornando necessário o uso de saberes que contribuem expressivamente para uma formação sólida (ISAYAMA; 2002) e estreitando os vínculos entre formação e intervenção profissional (ISAYAMA; 2010).

De acordo com Marcellino (2006), o ensino da graduação em Educação Física no âmbito do lazer, deve assegurar quatro eixos: iniciação às bases teóricas, vivências refletidas

dos conteúdos culturais que permitam a formação de um repertório; análise crítica do mercado de trabalho; iniciação ao planejamento, contemplando ao menos o desenvolvimento de projetos de ação. Para o autor, nessa abertura de possibilidades de ações, a atuação do profissional de Educação Física necessita de ações “[...] que se contraponham à indústria da cultura, na maioria das vezes exploradora do lazer-mercadoria e do entretenimento na sua pior conotação” (p. 56).

Cauduro (2003) ressaltava que a Educação Física não deve se fundamentar em um tipo de metodologia que veja o corpo como objeto de estudo refletido em práticas esportivas institucionalizadas e amparadas pelas ciências da filosofia do esforço e da biomecânica, com um corpo para manipulação política e objeto de propaganda. Para a autora, a Educação Física se encontra comprometida com o social e deve ter profissionais capazes de realizar a leitura de todos os tipos de corpos, principalmente no trabalho com crianças, cabendo ler o sentido e significado do contexto em que estejam inseridos, para utilizar a metodologia mais adequada a cada realidade.

Dessa forma, o objetivo da Educação Física em comprometimento com o social e com uma intencionalidade não deve visar a manutenção de um determinado segmento da sociedade, mas proporcionando capacitação a todos, com condições de acesso aos “[...] processos de transformação dessa sociedade (não privilegiando alguns, mas todos os cidadãos), a fim de que dessa forma, possamos operacionalizar, nessa ordem, os objetivos – sobre os conteúdos que reflitam os métodos” (CAUDURO; 2003, p. 34).

Nessa relação entre o papel social da Educação Física, a sua gama de conhecimentos para a formação do professor e as especificidades do lazer, a animação sociocultural emerge como um ponto importantíssimo para a formação desses profissionais e para a sua atuação profissional.

Isayama (2003) explana que devem ser apresentados propostas e fundamentos que orientem a intervenção profissional no âmbito do lazer em um contexto sociocultural mais amplo. Caracteriza como intelectuais orgânicos, os profissionais de Educação Física que incutam um processo de luta emancipatória nos segmentos populares e marginalizados da sociedade, através da perspectiva de resistência e contra-hegemônica, onde a atuação desses profissionais deva:

[...] representar um conjunto orgânico de experiência coletivamente produzidas e organizadas no intuito de permitir a compreensão crítica dos mecanismos de opressão presentes em nosso cotidiano, assim como o conhecimento e a criação de mecanismos para a luta contra essa opressão (ISAYAMA; 2003, p. 71).

Dessa forma, o professor de Educação Física atuante no âmbito do lazer deve repensar seu processo de formação e atuação, entendendo ações politicamente engajadas e comprometidas com a mudança da realidade injusta do nosso contexto social. Nesse sentido a animação sociocultural surge como uma possibilidade para que estes princípios sejam alcançados.

2.4.3 O favorecimento da animação sociocultural e a educação para o lazer

Pensando na definição da animação sociocultural, a palavra animação significa o ato e efeito de animar; alegria e entusiasmo. Portanto, animar significa dar alma ou vida, ânimo, força; estimular e encorajar; cabendo ao animador trabalhar com vivências que possibilitem a estimulação pelo prazer e a alegria dos indivíduos em seus momentos de lazer (ISAYAMA; 2003).

Carvalho (1972, p. 143) expõe que a animação é um “[...] conceito lato que recobre um grande número de ações com caracterização definida ainda que convergindo para um mesmo objetivo”.

Por sua vez, Bernet (2004) aponta que a animação sociocultural parte da ideia de cultura dada pela antropologia cultural, se referindo aos conhecimentos, valores, tradições, costumes, procedimentos e técnicas, normas e formas de relacionamento, ou seja, tudo aquilo que é adquirido ou transmitido através da aprendizagem, em uma transferência social e não genética; tudo o que é herdado e gerado na vida social sem ligação com o plano da pura biologia.

Por ser um termo composto, poderia se esperar naturalmente que a animação sociocultural tenha sido gerada perante um conceito de sociedade com um discurso paralelo ou complementar, mas não foi assim:

[...] o conceito de sociedade é, de certa maneira, mais primário e menos dado a descodificações conceituais diversas. Na realidade, na animação sociocultural, teorizou-se o conceito de “comunidade” do que sobre o de “sociedade”. É certo que isto se deve a que “comunidade” designa melhor – menos genericamente – o âmbito, o tipo de intervenção e até a finalidade próprios da animação sociocultural. A intervenção sociocultural não se dirige à “sociedade em geral”, mas a coletivos concretos no âmbito de “comunidades” determinadas; [...] é um tipo de intervenção sempre muito contextualizada em territórios concretos e com o propósito de os vertebrar e favorecer as relações “comunitárias” (BERNET; 2004, p. 19-20).

A animação sociocultural objetiva essencialmente à mobilização das consciências para dar um sentido e uma justificação à existência dos sujeitos, sendo fundamental que este sujeito seja visto com clareza, em um processo como a educação, e vise acima de tudo a mudança de comportamento (CARVALHO; 1972).

Para Carvalho (1972) a educação na perspectiva da animação sociocultural objetiva um desenvolvimento pleno de todas as aptidões do sujeito, porém, uma das grandes diferenças se encontra na prática, de não visar resultados tão imediatos, pois provoca alterações concretas na forma de vida dos sujeitos, aderindo às atividades e realizando alterações estruturais que autenticam a ideologia da transformação social e do desenvolvimento.

O autor determina que o professor de Educação Física, assim como as demais áreas envolvidas no processo educacional, possui um papel fundamental para o processo de animação, fundamentando-se na participação, na responsabilização e na adesão espontânea dos sujeitos, construindo respostas concretas das necessidades que estes sentem e expressam.

Esse professor, enquanto animador sociocultural, deve buscar promover uma compreensão das pessoas com relação a si mesmas e ao mundo que as cerca, direcionando para a participação de todos nas questões sociais, em encaminhamento de soluções coletivas para os problemas da comunidade e possibilitando a preparação para empreenderem as mudanças sociais necessárias a um pensamento constante do papel dos sujeitos nessa perspectiva (ISAYAMA; 2003).

Bernet (2004) afirma que fundamentalmente, deve-se entender que a animação sociocultural fomentará nas pessoas, nos grupos ou comunidades as suas atitudes abertas e orientadas, que envolvam as dinâmicas e processos sociais e culturais como responsáveis da construção dos princípios que nortearão o cotidiano de suas vidas.

Entende-se que o professor de Educação Física, diante de seu papel social e trabalhando com a educação para o lazer, deve assumir sua responsabilidade pedagógica e política, que segundo Isayama (2003, p. 76), tal intervenção:

[...] não é uma prática desinteressada, desconectada das relações de dominação de classe e de poder, pois possui uma expressiva dimensão política. Dessa forma, essa ação poderá ser mais efetiva quanto mais estreita for a relação estabelecida com as comunidades. Ele tem o importante papel de auxiliar a ampliação dos canais de informação das pessoas, especialmente daquelas que são sistematicamente excluídas em relação ao lazer, alertando para as possibilidades de educação e de desenvolvimento [...].

Diante disso, se caracteriza como importante a realização de estudos aprofundados sobre a relação da formação dos professores de Educação Física no que se refere às vivências

lúdicas e o lazer, em compreensão do cotidiano dos sujeitos envolvidos e considerar nessa atuação os diferentes pontos de vista, interesses e conhecimentos que englobarão essa comunidade escolar.

Como um animador sociocultural, o professor de Educação Física deve ter vontade de dividir o conteúdo cultural dominante da área com outras pessoas, possuindo uma sólida cultura geral, para poder identificar a interseção/ligação com os conhecimentos das demais áreas e exercitando cotidianamente a reflexão e a valorização de suas ações educativas no compromisso político de mudanças das situações desfavoráveis (MARCELLINO; 2003).

Larrazábal (2004) evidencia que as características necessárias ao animador sociocultural estão em ser um educador que dinamiza e mobiliza; um agente social que exerce em grupos ou coletivos uma ação conjunta; e um relacionador que estabeleça uma comunicação positiva entre todos os sujeitos, comunidades, instituições e organismos envolvidos.

Camargo (1998) salienta que o animador sociocultural deve ter consciência sobre a importância do lazer. Com a realidade e necessidades apresentadas, não podemos deixar que os professores de Educação Física tenham sua formação no trabalho cotidiano, mas devastar sobre o tema somente se tiver interesse em lidar com os sujeitos ou uma aptidão para esse metiê, conforme relata o autor.

Esse óbice sobre a falta de um momento de conhecimento e discussão sobre o lazer na formação do professor de Educação Física nos permite refletir sobre como será sua atuação em algumas intervenções no processo educativo.

Portanto, este estudo que abarca a graduação de Licenciatura em Educação Física, remete-nos inicialmente que em sua formação como professor, este especialista deve estar preparado para exercer um ensino reflexivo, compreendendo a historicidade de movimentos sociais, políticos, econômicos e sociais, tendo nesse período uma construção autônoma, crítica e construtiva, permitindo-se na sua atuação no âmbito escolar ser surpreendido pelo aluno e seguir se sensibilizando com os problemas concretos que a realidade vai apresentar, para que os educandos sejam capazes de aproveitar e valorizar essas ocorrências em diferentes tempos e espaços.

Assim, acredita-se que na atualidade, o lazer seja inerente a todo e qualquer sujeito e permeia todas as relações de sua vida. Cabe, portanto, ao professor de Educação Física estar cingido dos conhecimentos do lazer, onde especialmente na sua atuação como educador, dará bases e orientará os educandos em como conduzir o lazer em suas vidas.

Diante disso, na sequência do trabalho, serão analisados os currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Física das universidades do noroeste paulista e discutir-se-á suas contribuições nesse processo de formação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DAS INSTITUIÇÕES

Neste capítulo apresenta-se na primeira parte o que é o PPC e a falta de normatização para a elaboração deste documento, demonstrando outros documentos com parâmetros aos quais as instituições se baseiam, analisando as categorias pretendidas em diagnosticar do PPC de cada instituição apresentada: Concepção e Objetivos do Curso; Políticas Educacionais do Curso: Ensino, Pesquisa e Extensão; Descrição da Realidade Local/Regional; e o Perfil Profissiográfico, finalizando com a apresentação de um quadro (Quadro 22) que descreve os pontos negativos e positivos destacados em cada instituição durante esta fase de análise.

Na segunda parte analisa-se os componentes curriculares selecionados pelos critérios metodológicos, discutindo a formulação de suas ementas, objetivos, conteúdos programáticos e bibliografias básica e complementar.

Junto ao conteúdo programático, criou-se códigos e subcódigos pautados nos eixos temáticos explanados por Isayama (2002), descrevendo ao final da seção os pontos positivos e negativos destes tópicos analisados.

3.1 O PPC e as IES do Noroeste Paulista

Em busca da garantia de um padrão de qualidade para as políticas públicas educacionais no Ensino Superior, instituiu-se em 2004 o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) que intenciona a melhoria de qualidade dos cursos de graduação e das IES.

Os cursos de graduação devem obter autorização para o início de suas atividades para em seguida, receberem o reconhecimento do curso e posteriormente a renovação deste reconhecimento. O processo de reconhecimento e renovação ocorrem dentro de fluxo processual que possui diversas etapas para gerar o *Conceito de Curso – CC* (MEC, 2017).

Para alcançar os objetivos de qualidade, o SINAES confeccionou um documento para a orientação e uniformização aos instrumentos de avaliação, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Presencial e a Distância (MEC, 2017). Este documento apresenta três dimensões avaliativas: *Organização Didático-Pedagógica, Corpo Docente, Tutorial e Infraestrutura*; sendo obrigatórias suas apresentações junto ao PPC.

Neste documento, a descrição dos indicadores (Quadro 7) pauta-se na exposição do valor atribuído na avaliação do CC, de acordo com as informações que constam ou não em cada indicador.

Quadro 11 – Indicadores Avaliados na Dimensão 1 do Instrumento

Dimensão 1 – Organização Didático-Pedagógica	
Indicador 1.1	Políticas institucionais no âmbito do curso
Indicador 1.2	Objetivos do curso
Indicador 1.3	Perfil profissional do egresso
Indicador 1.4	Estrutura curricular
Indicador 1.5	Conteúdos curriculares
Indicador 1.6	Metodologia
Indicador 1.7	Estágio curricular supervisionado
Indicador 1.8	Estágio curricular supervisionado – relação com a rede de escolas da educação básica
Indicador 1.9	Estágio curricular supervisionado – relação teoria e prática
Indicador 1.10	Atividades complementares
Indicador 1.11	Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC)
Indicador 1.12	Apoio ao discente
Indicador 1.13	Gestão do curso e os processos de avaliação interna e externa
Indicador 1.14	Atividades de tutoria
Indicador 1.15	Conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias às atividades de tutoria
Indicador 1.16	Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem
Indicador 1.17	Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)
Indicador 1.18	Material didático
Indicador 1.19	Procedimentos de acompanhamento e de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem
Indicador 1.20	Número de vagas
Indicador 1.21	Integração com as redes públicas de ensino
Indicador 1.22	Integração com o sistema local e regional de saúde (SUS)
Indicador 1.23	Atividades práticas de ensino para áreas da saúde
Indicador 1.24	Atividades práticas de ensino para licenciaturas

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação (2017)

Quadro 12 – Indicadores Avaliados na Dimensão 2 do Instrumento

Dimensão 2 – Corpo Docente	
Indicador 2.1	Núcleo Docente Estruturante – NDE
Indicador 2.2	Equipe multidisciplinar
Indicador 2.3	Atuação do coordenador
Indicador 2.4	Regime de trabalho do coordenador do curso

Indicador 2.5	Corpo docente: titulação
Indicador 2.6	Regime de trabalho do corpo docente do curso
Indicador 2.7	Experiência profissional do docente
Indicador 2.8	Experiência no exercício da docência na educação básica
Indicador 2.9	Experiência no exercício da docência superior
Indicador 2.10	Experiência no exercício da docência na educação à distância
Indicador 2.11	Experiência no exercício da tutoria na educação à distância
Indicador 2.12	Atuação do colegiado de curso ou equivalente
Indicador 2.13	Titulação e formação do corpo de tutores do curso
Indicador 2.14	Experiência do corpo de tutores em educação a distância
Indicador 2.15	Interação entre tutores (presenciais – quando for o caso – e a distância), docentes e coordenadores de curso a distância
Indicador 2.16	Produção científica, cultural, artística ou tecnológica

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação (2017)

Quadro 13 – Indicadores Avaliados na Dimensão 3 do Instrumento

Dimensão 3 – Infraestrutura	
Indicador 3.1	Espaço de trabalho para docentes em tempo integral
Indicador 3.2	Espaço de trabalho para o coordenador
Indicador 3.3	Sala coletiva de professores
Indicador 3.4	Salas de aula
Indicador 3.5	Acesso dos alunos a equipamentos de informática
Indicador 3.6	Bibliografia básica por Unidade Curricular (UC)
Indicador 3.7	Bibliografia complementar por Unidade Curricular (UC)
Indicador 3.8	Laboratórios didáticos de formação básica
Indicador 3.9	Laboratórios didáticos de formação específica
Indicador 3.10	Laboratórios de ensino para a área de saúde
Indicador 3.11	Laboratórios de habilidades
Indicador 3.12	Unidades hospitalares e complexo assistencial conveniados
Indicador 3.13	Biotérios
Indicador 3.14	Processo de controle de produção ou distribuição de material didático (logística)
Indicador 3.15	Núcleo de práticas jurídicas: atividades básicas e arbitragem, negociação, conciliação, mediação e atividades jurídicas reais
Indicador 3.16	Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)
Indicador 3.17	Comitê de Ética na Utilização de Animais (CEUA)
Indicador 3.18	Ambientes profissionais vinculados ao curso

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação (2017)

Durante o período de investigação deste trabalho, não fora encontrada uma normatização para a elaboração do PPC, porém, dois documentos encontrados podem auxiliar para uma melhor explicação dos componentes que devem constar no projeto.

O primeiro documento, que faz parte das requisições do processo de avaliação das IES e orienta as exigências do Decreto 5.773/2006, que dispõem sobre os exercícios das funções de regulamentação, supervisão e avaliação das IES e seus cursos, encontra-se no Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior (SAPIEnS), onde há as Instruções Para a Elaboração do Plano de Ensino Institucional. Este documento apresenta um panorama de todos os cursos ofertados pelas IES que segue as dimensões analisadas pela SESu/MEC¹⁴ e a SETEC/MEC¹⁵(MEC/SAPIENS; 2007).

Seguindo os âmbitos de análise dentro do PCC (que serão explanados no decorrer deste texto), destacam-se alguns itens, que são tratados como Eixos Temáticos Essenciais do PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional(MEC/SAPIENS; 2007):

- **Perfil Institucional:** Breve Histórico da IES; Missão; Objetivos e Metas (Descrição dos objetivos e quantificação das metas com cronograma); e Área (s) de atuação acadêmica.

- **Projeto Pedagógico Institucional – PPI:** Inserção regional; Princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição; Organização didático-pedagógica da instituição: Plano para atendimento às diretrizes pedagógicas, estabelecendo os critérios gerais (Inovações consideradas significativas, especialmente quanto à flexibilidade dos componentes curriculares; Oportunidades diferenciadas de integralização curricular; Atividades práticas e estágio; Desenvolvimento de materiais pedagógicos; Incorporação de avanços tecnológicos); Políticas de Ensino; Políticas de Extensão; Políticas de Pesquisa (para as IES que propõem desenvolver essas atividades acadêmicas); Políticas de Gestão; Responsabilidade Social da IES (ênfases na contribuição à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social da região).

- **Perfil do Corpo Docente:** Composição (titulação, regime de trabalho, experiência acadêmica no magistério superior e experiência profissional não acadêmica); Plano de Carreira; Critérios de seleção e contratação; Procedimentos para substituição (definitiva e eventual) dos professores do quadro; Cronograma e plano de expansão do corpo docente, com titulação e regime de trabalho, detalhando perfil do quadro existente e pretendido para o período de vigência do PDI.

¹⁴ Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

¹⁵ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

O segundo documento encontrado, denominado Manual para Preenchimento de Processos de Autorização de Cursos de Graduação na Modalidade Presencial (MEC/SERES; 2015) orienta os Procuradores Institucionais (PI) das IES ao preenchimento da primeira etapa do processo de autorização de cursos junto ao Sistema e-MEC.

Ainda dentro das pretensões de análises que aqui serão realizadas, destaca-se o preenchimento dos seguintes campos no Sistema e-MEC (MEC/SERES; 2015), que também podem auxiliar na elaboração do PCC de cada IES: o *Preenchimento de informações sobre o PPCe o Detalhamento de Curso*.

No item *Preenchimento de Informações do PPC* há a instrução de transcrição dos seguintes itens: Perfil do Curso (justificativa para a oferta do curso e bibliografia básica e complementar); Atividades do Curso (Atividades Complementares); Perfil do Egresso; Formas de Acesso ao Curso; Representação Gráfica de um Perfil de Formação; Sistema de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem; Sistema de Avaliação do Projeto do Curso; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); Estágio Curricular; Ato Autorizativo Anterior ou Ato de Criação.

Para o item *Detalhamento do curso* devem ser descritas as informações gerais dos cursos a serem autorizados com os Dados gerais (Modalidade; Grau; Denominação do Curso; e Duração de Hora-aula), a Matriz Curricular, os Dados do Coordenador e os Endereços de Oferta. Dentro do subitem Matriz Curricular (que dispõe todos os componentes curriculares a serem aplicados em cada turno do referido curso) há a discriminação do Regime Letivo, dos Docentes Comprometidos e os Componentes Curriculares.

Esta verificação se mostrou importante para confirmarmos a falta de uma padronização na formulação dos itens a serem relatados no PPC das IES aqui analisadas. No levantamento inicial houve essa constatação que levou a esta investigação, pois como exemplo, uma das instituições traz seu PPC o item *Inserção Regional* em seus Aspectos Gerais, relatando o mercado de trabalho da cidade em que está localizada, expondo a demanda de professores licenciados em Educação Física, enquanto outra instituição não possui estas informações em seu PPC, tratando da regionalidade como parte do contexto educacional.

Com o levantamento dos documentos podendo auxiliar na confecção do PCC, fica evidente que a primeira instituição aqui exemplificada, utilizou a informação constante em seu PDI, descrito no primeiro item do PPI deste documento.

Assim, mediante o objetivo desta pesquisa em analisar os currículos dos cursos de formação de professores em Educação Física, o PPC é o documento que descreve todas as

informações necessárias para esta pesquisa. Para uniformização dos aspectos a serem explorados, nesta etapa se darão aos seguintes tópicos: Concepção e Objetivos (Habilidades e Competências) do Curso; Políticas Educacionais do Curso: Ensino, Pesquisa e Extensão; Responsabilidade Social; e Perfil do Egresso. Tratando dentro dos tópicos analisados, as explanações e relações do termo lazer, quando possível.

Em preservação à identidade das instituições, elas serão aqui denominadas como Instituição de Ensino Superior em Educação Física 1 (IESEF1) e Instituição de Ensino Superior em Educação Física 2 (IESEF2). Suas sequências foram atribuídas de forma aleatória, para garantir a preservação do sigilo das IES.

3.1.1 Concepção e Objetivos dos Cursos

Como vimos anteriormente, nas transformações curriculares da formação em Educação Física, as IES possuem mais liberdade para a elaboração de seus currículos em detrimento ao respeito das características, interesses e necessidades da comunidade regional, além dos perfis desejados dentro de cada curso, a partir da Resolução nº 03/87 (BRASIL; 1987b).

Isto põe fim ao currículo mínimo obrigatório, voltando à preocupação para um profissional generalista e humanista, que Amaral *et al.* (2006), configuram como o grande mote desta reformulação curricular.

A clareza sobre a fala dos autores encontra-se no Parecer CNE/CES nº 138/2002 (BRASIL; 2002) na afirmação de que a formação do graduado em Educação Física deve ser “[...] generalista, humanista, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício profissional com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético”.

Sobre o cunho humanista podemos descrever uma visão em conjuntura da pessoa e da vida, articulando, reunindo e fortalecendo tanto as ligações entre as faculdades do indivíduo, quanto como entre o indivíduo e as realidades de um contexto histórico-social sempre maior, descobrindo a unidade profunda do eu com a realidade do mundo. Ou seja, considerar a pessoa em sua totalidade, exercitando suas faculdades para a integralidade, harmonia; valorizando a relação entre os educandos e o contexto histórico-social. Vivenciando esta relação de tal modo, que se sintam membros vivos, ativos e participantes da história viva de seu tempo (BARROS; 1987).

Ao expor uma formação crítica e reflexiva, configura um professor de Educação Física que deva compreender e enfrentar questões que envolvam o trabalho capitalista, criticando a base técnica e tecnológica do trabalho em construção de novas bases científicas que organizem o trabalho, de maneira que se torne emancipatório, solidário, em grupo e possuidor de autonomia e auto-organização para tomar decisões e se responsabilizar pelas opções realizadas. Deve avaliar criticamente sua própria atuação e o contexto em que esteja atuando, interagindo com a sua comunidade profissional, quanto a sociedade em geral. Devendo então, que ter uma formação que se apoie nas experiências de interação teoria-prática, para posicionar-se reflexivamente, conscientemente e com coerência conceitual na articulação teórica com as ações profissionais (TAFFAREL *et al.*; 2006). Este caráter nos remete às influências das teorias críticas do currículo, caracterizadas anteriormente.

A formação generalista encontra-se associada de uma busca de melhoria da qualidade dos cursos devido às críticas que os antigos cursos de licenciatura recebiam sobre a formação, alçada na técnica e no esporte, que desvinculavam a escola da atuação profissional, não relacionando aspectos específicos desse âmbito, preparando professores sem uma formação geral dentro dos conhecimentos da área e sendo incapazes de atuar tanto na escola quanto fora dela (FELÍCIO; 2007).

Santos Júnior (2013) e diversos autores se sensibilizam com o mercado de trabalho na atividade física, criticando a licenciatura generalista, expondo esse caráter na área de formação em Educação Física, a licenciatura prepara especificamente para o âmbito escolar e o bacharel exposto às áreas não-formais.

Faria Júnior (1987) é favorável à formação do professor generalista, caracterizando-o como um profissional formado em uma perspectiva humanística, podendo atuar tanto em meios formais de ensino, como em meios não-formais. Sendo o bacharel, um *especialista* que se dedica a um ramo da Educação Física (recreação, esporte, dança, entre outros) que possui um sentido pragmático e tecnicista.

Diversos são os debates na área da Educação Física sobre a divisão da graduação em Educação Física entre licenciatura e bacharelado, as quais não cabem ao mérito deste estudo, mas percebe-se a mudança de conceituação a partir da Resolução nº 07/2004, que quebra a tradição da formação generalista e ampliada da Educação Física, instituindo que em sua formação cabe a atuação tanto em âmbito escolar, quanto não-escolar (AMARAL *et al.*; 2006).

Na Resolução CNE/CES nº 07/2004 (BRASIL; 2004b) reafirma esta concepção no Art. 4, com uma formação “[...] generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta

ética”, qualificando-se para analisar criticamente a realidade social para sua intervenção profissional e acadêmica ocorra “[...] por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando à formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável”.

Com essa explanação, que explica tais concepções e reforça a normatização, verificamos algumas distinções no PPC de cada IES da amostragem.

Quadro 14 – Concepções dos Cursos das IES analisadas

IES	Concepção do Curso
IESEF1	Concepção humanística e crítica em favorecimento do estudante a possuir o necessário para se tornar um agente transformador da sociedade, de forma que não saiba apenas solucionar os problemas, mas também saiba agir previamente com ações positivas. A concepção humanística e crítica tem como foco possibilitar ao aluno o conhecimento necessário para se tornar um agente transformador da sociedade, de forma que não apenas solucione problemas gerados, mas possa agir na prevenção destes, de maneira proativa.
IESEF2	Ser referência na educação regional oferecendo um curso de formação generalista, humanística e crítica, visando formar professores qualificados para a docência deste componente curricular na Educação Básica numa análise crítica da realidade social, de forma que possa intervir acadêmico e cientificamente nas diferentes manifestações do movimento humano, direcionando para a formação, à ampliação e ao enriquecimento cultural das pessoas, em aumento das possibilidades de adotar um estilo de vida fisicamente ativo e saudável, fundamentado no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.

Fonte: Adaptado de IESEF1 (2018) e IESEF2 (2017).

3.1.2 Políticas Educacionais do Curso: Ensino, Pesquisa e Extensão

Pensando na formação de licenciado, o professor não deve apenas ministrar aulas, e sim, ser um orientador do processo de produção do conhecimento devendo entrega-se à atividade da pesquisa, envolvendo-se no processo de aprender a aprender. Este é um processo complexo, de caráter reconstrutivo, onde a aprendizagem reputa a ambiência de intermediação humana específica, com o aluno aprendendo a reconstruir por meio do conhecimento disponível, cabendo ao professor orientar essa caminhada em busca de novos conhecimentos, desde que também esteja disposto a aprender (GOULART; 2004).

Paralelamente com a pesquisa, a extensão é uma possibilidade de produção do conhecimento, que segundo Ribeiro *et al.* (2017) a extensão deve ser pensada como um

dispositivo que permita perceber a potência formativa acadêmica-profissional, sendo retroalimentativa da teoria e da prática, ou seja, uma formação como práxis, tendo pela prática, de maneira ressignificada, para então ser transformada pela função de reflexão da ação e reflexão na ação.

Goulart (2004) complementa que por meio da extensão o estudante entra em contato com o mundo que o cerca e que através desta realidade, complementa seu aprendizado, fazendo uma leitura dentro daquilo que está à sua frente, vislumbrando a extensão como um processo de ensino e não um simples acontecimento fora do âmbito universitário onde se prestará serviços à comunidade.

O Parecer 58/2004 (BRASIL; 2004a) e a Resolução 7/2004 (BRASIL; 2004b) apontam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com explanações maiores sobre a extensão, colocando-a como uma dimensão do estudo e da formação acadêmico-profissional desta área, referindo-se às diferentes, possibilidades e modalidades de formação, dentro do objetivo de qualificação e habilitação dos indivíduos que tenham interesse em intervir de forma acadêmica-profissional na realidade social, por meio das manifestações culturais e do movimento humano, vislumbrando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural dos sujeitos, no direcionamento de aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida ativo e saudável.

Para os documentos, a pesquisa faz parte das competências que devam construir a concepção nuclear do PPC de Educação Física, que pela iniciação científica (IC) juntamente com a extensão, são denominados como *atividades complementares* que devem possuir programas e cursos para que se criem conhecimentos e experiências vivenciadas pelo graduando por meio de práticas independentes.

Diante dessa importância da pesquisa e extensão na formação do indivíduo, busca-se verificar através do PPC dessas instituições, como as mesmas tratam a pesquisa e extensão em seus cursos de Licenciatura em Educação Física, acompanhando os itens de análises descritos na metodologia.

A IESEF1 em suas *políticas educacionais no âmbito do curso*, explana a tríade de suas políticas para o ensino, a extensão e práticas investigativas (pesquisa), apontando que o ensino na graduação abrange políticas de dependência e/ou adaptação, políticas para implementação de mecanismos de nivelamento, de inclusão e de flexibilização de ensino e políticas para a realização de TCC. Também coloca que nas práticas investigativas realizam atividades integradas à formação em nível de graduação, como um instrumento de preparação de indivíduos críticos e aptos ao constante autodesenvolvimento intelectual. Com relação à

extensão declara que a instituição desenvolve regularmente diversos projetos vinculados à área de atuação de modo a proporcionar aos interessados informações, orientações e conteúdos que os prepare profissionalmente em possuir condições de concorrer e participar em várias etapas da atividade intelectual e econômica.

Cabe ressaltar que, esta informação se encontra na *descrição histórica da instituição*, tendo outras colocações sobre a extensão, especificamente para o curso de licenciatura em Educação Física. Também em sua *política institucional ao âmbito do curso*, a IESEF1 coloca a extensão e as práticas investigativas dentro destas políticas, ofertando a extensão nesta modalidade, por meio de curso de curta duração, que de forma presencial são oferecidos aos sábados, ou na modalidade à distância aos alunos do curso e também à comunidade de uma forma geral. Ainda nesse âmbito, na *justificativa da necessidade social do curso*, aponta que curso pretende oferecer à sociedade:

[...] por meio de projetos de extensão universitária, a celebração de convênios com órgãos públicos para disponibilizar atividades de caráter social, educacional e de saúde. Disponibilizar as atividades aos alunos interessados em participar das práticas inclusive com vistas ao cumprimento do TCC (Trabalho de Conclusão do curso) (IESEF1, 2018, p. 23).

Diante às práticas investigativas, a IESEF1 relata buscar o aprimoramento desse quesito na ocorrência de projetos que priorizam os problemas locais para contribuir com a compreensão e a solução de problemas relacionados à área, acreditando que o desenvolver um trabalho socialmente responsável e realizar investimentos na educação, justificam a oferta do curso com essa base para a formação desses professores. Acrescenta que, as matrizes curriculares, atividades e conteúdos, práticas investigativas e extensão, além de estarem articulados entre si, são ligados ao espaço concreto do educando, ao contexto, às demandas sociais e ao tempo presente¹⁶.

Como parte de incentivo à pesquisa, esta instituição afirma realizar eventos internos que fomentem a participação docente, citando um “congresso de IC anual”, além de outros eventos acadêmicos de curso, que orientam os alunos às práticas investigativas, grupos de estudos, cursos de extensão, entre outros; que após a conclusão das atividades, os alunos terão datas definidas para apresentar seus trabalhos. A instituição realça que incentiva a participação de eventos externos, considerando essas horas de empenho como atividades complementares. O financiamento dos eventos internos possui o custeio, “[...] em parte, pelos

¹⁶ Recorte de várias sessões do texto do PPC da IESEF1.

alunos (por meio de inscrição), em parte pela Instituição e, em alguns casos, por patrocinadores” (IESEF1, 2018, p. 80).

Importante ressaltar que nesse texto da IESEF1, não há nenhuma ocorrência de citação do lazer, nos trabalhos realizados junto as suas práticas investigativas e projetos de extensão.

Já na IESEF2, apresenta-se em seu PPC, dentro dos seus *Aspectos Gerais*, suas *Políticas de Ensino, Pesquisa e de Extensão*, com uma amplitude maior de informações e bases sobre suas pretensões na aplicação destes quesitos a serem analisados.

Ao tratar sua *política de ensino*, a IESEF2 expõe que os currículos dos cursos devem possuir os conteúdos necessários para o desenvolvimento das habilidades e competências estabelecidas pelas DCNs, para garantir a qualidade da formação profissional nas dimensões da qualidade formal, referente ao conteúdo específico de cada curso; e a qualidade social que diz respeito ao envolvimento crítico com os problemas da sociedade. Acrescenta que seu currículo é estruturado dentro de um conjunto de conteúdos de aprendizagem que reconhece outras formas de saber, implicando na valorização do saber científico, técnico e humanístico. Aponta também, a articulação entre diferentes momentos e conteúdos que são relatados em suas ementas e na compatibilidade entre as competências, as habilidades e as dimensões da formação, com objetivos e diversas ações em sua política de ensino (Quadro 15).

Quadro 15 – Objetivos e Ações da Política de Ensino da IESEF2

Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Adequar os currículos dos cursos de graduação às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior; - Incrementar a oferta de cursos de licenciatura pelo Instituto de Educação Superior (IES); - Realizar estudos que apontem alternativas para a criação de novos cursos de graduação, segundo a vocação da instituição; - Promover o contínuo aperfeiçoamento dos Recursos Humanos e o aprimoramento das condições materiais e pedagógicas dos cursos; - Adotar medidas de ajuste, correção e melhoria decorrentes da avaliação pelo ENADE; - Promover o intercâmbio com instituições de ensino do País e do exterior; - Ampliar a participação de professores e alunos em projetos de pesquisa e extensão; - Fortalecer ações extensionistas locais, regionais e nacionais, consolidando a IES como prestadora de serviço à comunidade, por intermédio de programas e projetos institucionais de extensão em parcerias com instituições públicas e privadas; - Favorecer a infraestrutura de atendimento ao docente visando à disponibilidade de alternativas para o desenvolvimento de técnicas pedagógicas e introdução de novas tecnologias em sintonia com o mundo do trabalho e o mercado de trabalho.
Ações	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar a implantação de novas matrizes curriculares dos cursos,

	<p>realizando eventuais correções que se façam necessárias;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manter atualizados os recursos laboratoriais, infraestrutura e equipamentos; - Incentivar o uso de sistemas de informática, como instrumentos de apoio ao ensino; - Atualizar o acervo da biblioteca e investir em conteúdos digitais, permitindo o acesso aos diferentes meios de informatização científica e intercâmbios entre bibliotecas; - Programar e aprimorar as atividades curriculares e extracurriculares como monitorias, estágios supervisionados, programas de IC, iniciação didática, atividades complementares e estágios em instituições públicas e privadas; - Gerar mecanismos de acompanhamento e diálogo com os egressos, por meio de sua participação em atividades profissionais, sociais e culturais, como forma de integração da instituição com a sociedade e de estabelecimento de indicadores para constante melhoria de qualidade dos cursos oferecidos; - Incentivar a qualificação docente; - Fortalecer os cursos existentes e implantar novos cursos de pós-graduação lato sensu; - Aperfeiçoar o processo de avaliação institucional, como forma de garantir os índices de qualidade de ensino;
--	---

Fonte: Adaptado de IESEF2 (2017).

Relacionada à *política de pesquisa*, a IESEF2 descreve a existência de um Núcleo de Pesquisa composto por coordenadores de pesquisa de cada curso, que organizam as atividades de pesquisa nas áreas temáticas predefinidas e fazem a mediação dos projetos de investigação pessoal ou de grupos de docentes e alunos. A IC é dada como uma atividade realizada pelos alunos e orientadas pelos docentes, vinculada à orientação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que devem se pautar na natureza característica do curso, dentro das competências e habilidades da área de ensino, respeitando as linhas de pesquisa (Quadro 16), projetos individuais ou coletivos, em meio a garantir a inserção do estudante nos trabalhos de IC.

Quadro 16 – Área de Concentração e Linhas de Pesquisa da IESEF2

Área de Concentração: Educação Física e Sociedade	Estudo da prática pedagógica do profissional de Educação Física, bem como o entendimento do movimento humano na dimensão interdisciplinar, em suas transformações históricas e sua relação com a evolução social e educacional do país.
Linha de Pesquisa 1: Trabalho e Formação em Educação Física	Processos de formação profissional em educação física a partir de suas especificidades na educação brasileira, aspectos teórico-metodológicos da prática docente e constituição da intervenção pedagógica.
Linha de Pesquisa 2: Sociedade e	Estudo do contexto histórico da sociedade e sua relação com o desenvolvimento das instituições de ensino. Busca a

Desenvolvimento Escolar	produção de conhecimento através da análise das políticas públicas da educação, os projetos pedagógicos institucionais e o desenvolvimento social de cada localidade. Além disso, norteia a investigação sobre a inserção da Educação Física escolar e as políticas educacionais aplicadas.
Linha de Pesquisa 3: Corpo, Educação e Escola	Investiga a educação do corpo em suas transformações históricas, abordando seu desenvolvimento cultural, político, morfológico e psicossocial. História do Corpo e das práticas corporais em diferentes ambientes e suas relações entre sexo, raça e etnia. Adicionalmente, analisa a relação existente entre a cultura corporal do movimento e o desenvolvimento motor e cognitivo, das crianças e adolescentes em idade escolar.

Fonte: Adaptado de IESEF2 (2017).

A IESEF2 apresenta a promoção de outros eventos, com o sentido de divulgação dos trabalhos à comunidade acadêmica, com os pesquisadores e alunos da IC sendo incentivados na realização de apresentações destas produções em subsídio da Revista de Educação Física¹⁷ (Corpo e Movimento: revista de Educação Física). Também promove o incentivo à pesquisa através de uma “mostra anual de pesquisa”, com apresentações das pesquisas realizadas pelo curso a todos os alunos e descrevem quais são suas políticas de pesquisa e as ações propostas (Quadro 17).

Quadro 17 – Políticas de Pesquisa e Ações propostas pela IESEF2

Políticas de Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - Investir na qualificação dos docentes; - Fomentar novas linhas de pesquisa voltadas ao atendimento da demanda social; - Implementar a infraestrutura física e instrumental necessária para a pesquisa; - Buscar novas fontes de recursos financeiros para auxílio à pesquisa; - Incentivar a divulgação dos trabalhos científicos e o acesso destes às diferentes camadas sociais em eventos científicos institucionais e externos; - Dotação de recursos financeiros para a publicação de periódicos nos cursos da IES e incentivo à publicação em periódicos nacionais, internacionais.
Ações propostas	<ul style="list-style-type: none"> - Institucionalizar novas linhas de pesquisa; - Manter incentivo ao programa de Iniciação Científica como forma de introdução do alunado à metodologia científica e de colaboração

¹⁷ Revista elaborada e produzida pela própria instituição com volumes e produções acessadas por meio eletrônico.

	<p>para a sedimentação das linhas de pesquisa institucionais;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Incentivar e programar atividades curriculares e complementares, como projetos de meio e fim de curso, nos quais os alunos vivenciam e se aprofundam na prática da investigação científica; - Investir em recursos laboratoriais e de informática para o desenvolvimento de pesquisa; - Manter a Unidade Didática e de Pesquisas Experimentais (UDPE) como setor de apoio para a pesquisa clínica envolvendo animais de laboratório; - Apoiar o pleno funcionamento do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e do Comitê de Ética em Pesquisa com Uso de Animais (CEUA) para pesquisas com seres humanos. - Incentivar a organização de eventos técnico-científicos internos, buscando um maior envolvimento de toda a comunidade e a divulgação dos projetos de pesquisa; - Possibilitar a inserção do corpo docente na comunidade científica por meio de auxílio financeiro à participação em eventos nacionais e internacionais; e - Criar um processo de avaliação que permita garantir os índices de qualidade da pesquisa desenvolvida na Instituição.
--	--

Fonte Adaptado de IESEF2 (2017).

Concernente às *políticas de extensão*, a IESEF2 refere como objetivo fornecer uma educação continuada aos acadêmicos, profissionais e gestores atuantes nas organizações, promovendo também, atividades que propiciem o desenvolvimento profissional humano às pessoas possuidoras de necessidades sociais emergentes. Caracterizando a extensão como a integração de um processo “[...] educativo, cultural e científico articulado ao ensino e à pesquisa que, de forma indissociável, possibilita a interação sistematizada entre comunidade acadêmica e sociedade [...]”, realizando por meio desse processo, “[...] a transferência de tecnologia, a democratização do conhecimento e o apoio a projetos tecnológicos e culturais para o desenvolvimento regional (IESEF2, 2017, p.12).

A IESEF2 utiliza de projetos comunitários e sociais, ações de educação continuada, assessorias, consultorias, convênios e parcerias, bem como seminários, publicações e programações culturais e esportivas em geral para efetivar a extensão como um canal de diálogo entre os saberes universitários em seus diferentes agentes e instâncias, intermediando com a atuação na sociedade realizada pela instituição de ensino, apresentando suas ações de responsabilidade social, de capacitação científico-técnica e de comunicação da produção acadêmica, conforme o Quadro 18.

Quadro 18–Ações realizadas pela IESEF2 em sua política de extensão

Ações de	- Propiciar atividades teóricas e práticas que visem à preservação e
-----------------	--

<p>Responsabilidade Social</p>	<p>a sustentabilidade do meio ambiente;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oferecer atividades de qualificação básica e instrumental de informática, administrativa e desenvolvimento comportamental para adultos, jovens e crianças que permitirão sua inserção ou reinserção no mercado de trabalho, atual e futuro; - Estimular as atividades que contribuam para a valorização de pessoas com necessidades especiais; - Desenvolver programas de inclusão social e digital; - Viabilizar atividades artísticas e culturais, valorizando o patrimônio artístico e cultural, local e regional; - Manter o patrimônio histórico-cultural das Instituições da Fundação Padre Albino e da comunidade através do Museu Padre Albino; - Criar condições para a preservação da saúde e melhoria da qualidade de vida de sua comunidade acadêmica; - Manter relações com o mercado de trabalho, setor produtivo e serviços públicos; - Prestar serviços assistenciais ao indivíduo e à comunidade; - Oferecer atividades de educação que visem à promoção da saúde, prevenção de doenças e reabilitação em nível individual e coletivo; e - Desenvolver atividades que visem à integralidade da assistência, bem como a interdisciplinaridade.
<p>Ações de capacitação científico-técnica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar meios de aprofundamento de conteúdos e novas bases tecnológicas, permitindo à comunidade interna e à sociedade o acesso ao saber na busca da plena formação do indivíduo e das organizações; - Prestar às organizações locais e regionais, serviços de consultorias, de assessorias e de treinamento, de forma contínua, visando sua atualização, competitividade e desenvolvimento; - Aprimorar a qualidade de ensino através de atividades de formação continuada de seus docentes e funcionários, atendendo as exigências da realidade; e - Integrar interinstitucionalmente através de projeto de extensão comum, objetivando o desenvolvimento do ser humano.
<p>Ações de comunicação da produção acadêmica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criar meios de publicações que visem tornar o conhecimento produzido na instituição acessível à sociedade; - Desenvolver estudos e pesquisas visando o aprimoramento do conhecimento e de processos e a sua divulgação.

Fonte: Adaptado de IESEF2 (2017).

Tendo em vista o objeto e os objetivos deste estudo, o lazer e a recreação nos currículos, destaca-se nessa política de extensão da IESEF2 o lazer como um dos eventos promovidos nas atividades de extensão (Quadro 19), ressaltando que tais atividades permeiam as “[...] áreas de educação, lazer, esporte, saúde, empresarial, jurídica, promoção e inclusão social”, com uma abrangência geográfica que ultrapassa os limites regionais, por meio de parcerias com outras organizações não governamentais e instituições de ensino.

Quadro 19 – Atividades de extensão da IESEF2

Atividades Consideradas como Extensão
<p>- Eventos culturais e científicos, como palestras, visitas de estudo programadas, painéis, oficinas, simpósios, seminários; <i>de lazer</i>, desportivos ou outros que tenham como finalidade oferecer meios para a comunidade e a sociedade conhecer os bens científicos, culturais e técnicos disponíveis e deles usufruir, para os quais haverá controles de participação e, quando necessário, emissão de declarações.</p> <p>- Cursos, configurados como conjunto de ações de atualização científica, de aperfeiçoamento profissional, de ampliação cultural, de ampliação da formação universitária e outros, com carga horária mínima de 8 horas, executado na forma presencial, semipresencial ou à distância, para os quais haverá controle de assiduidade, avaliações e emissão de certificados devidamente registrados pela instituição.</p> <p>- Programas, conjunto articulado de projetos e outras atividades de extensão (cursos, eventos, prestação de serviço) de caráter orgânico-institucional, com clareza de diretrizes e orientada a um objetivo comum em uma grande ação de médio em longo prazo.</p> <p>- Projetos, caracterizados como conjunto de ações de caráter educativo, científico ou tecnológico com objetivos e prazos de execução definidos em propostas específicas, executados presencialmente, semipresencial ou à distância, para os quais serão elaborados controles de assiduidade, avaliações e emitidos certificados devidamente registrados pela instituição.</p> <p>- Prestação de serviços, caracterizados como serviços assistenciais, de consultoria ou assessoria que se destinam direta ou indiretamente a atender às demandas das organizações e da sociedade local e regional, realizados através da instituição, registrados conforme estatuto vigente e normas estabelecidas pela instituição.</p> <p>- Publicações e outros produtos acadêmicos, caracterizados como ações de extensão que visam à difusão do conhecimento cultural, científico e tecnológico.</p>

Fonte: Adaptado de IESEF2 (2017).

Além de todas essas informações de descrição de suas políticas educacionais, a IESEF2 também expõe seus programas, projetos e prestação de serviços realizados como extensão, destacando dois pontos:

- Projeto: Capacitação Para Educadores Físicos da Área na Identificação e Prevenção de Obesidade em Escolares: A obesidade infantil cresce no Brasil e no mundo de forma alarmante, alegando que diversos estudos apontam que para cada cinco crianças obesas, quatro delas permanecerão obesas na vida adulta. A obesidade é a porta de entrada para graves doenças crônicas como diabetes mellitus, doenças cardiovasculares, Acidente Vascular Cerebral, câncer entre outras. Nas crianças obesas também é grave os problemas psicológicos, principalmente os advindos do Bullying escolar. Dentre as causas da obesidade infantil está o sedentarismo e o período que a criança se encontra na escola pode ser vivenciado *com atividades físicas*

planejadas e de lazer. Desta forma, o objetivo deste projeto é capacitar os educadores físicos da educação pública na identificação e prevenção de obesidade em escolares.

- O Curso de Educação Física presta serviço de assessoria em diferentes setores da sociedade local e regional aplicando testes de composição corporal (porcentagem de gordura, peso gordo, massa corporal magra, IMC, ICQ), testes de medidas neuromotoras (força de resistência, força explosiva, agilidade e flexibilidade), assim como planejando, organizando e apoiando campeonatos, corridas, eventos esportivos, culturais, *de lazer*, relacionados a saúde, bem-estar da população e no âmbito escolar.

3.1.3 Descrição da realidade local/regional

Relembrando as colocações das DCNESEF¹⁸ nos documentos efetivados em 2004 (BRASIL, 2004a, 2004b), vê-se que as peculiaridades regionais como uma das características que devem ser abordadas no trato dos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física, estão coerentemente com o marco conceitual e as competências e habilidades almeçadas para a formação desse egresso.

Esta é uma confirmação das normatizações realizadas em 1987 (BRASIL, 1987a, 1987b), onde afirma-se ser imprescindível uma linha de autonomia e flexibilidade a cada instituição na elaboração de seu currículo, que lhe permite ampla flexibilidade em ajustar-se dentro de uma ótica realista a essas peculiaridades regionais, seu contexto educacional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente ou no discente. Acrescentando que:

Essa autonomia viria propiciar uma adequada formação, que conciliaria, dentro de uma visão mais ampla, a realidade regional de um mercado de trabalho fragmentado, em nível das estruturas da educação escolar (estabelecimentos de ensino regular; pré-escola, 1º, 2º e 3º graus) [...], com a necessária preparação de um profissional que possuiria visão ampla da realidade social, política e econômica do País, e consciente das reais possibilidades dos cidadãos. Este profissional com conhecimentos mais abrangentes deveria dominar os instrumentos, métodos e técnicas necessários ao desenvolvimento de suas atividades; ser capaz de identificar as necessidades regionais, refletindo e decidindo autonomamente, propondo e aceitando mudanças, preocupando-se em adequar os recursos disponíveis a fim de fazer da Educação Física e dos desportos um meio eficiente e eficaz de auxílio aos alunos, proporcionando-lhes desenvolvimento integral e estimulando-os a um viver

¹⁸Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior em Educação Física.

cooperativo dentro da complexidade de nossa atualidade social, política e econômica (BRASIL, 1987a, p. 1).

Diante da exposição desse âmbito, a IESEF1 dentro de seu *contexto educacional*, destaca a população e a renda *per capita* de sua cidade, caracterizando sua economia como diversificada, por contar com indústrias do setor moveleiro, de equipamentos de transporte rodoviário, alimentação e prestação de serviços, dando ênfase ao setor sucroalcooleiro, que possui mais de 90 indústrias instaladas num raio de 200 km desta cidade. Aponta novamente como destaque a indústria moveleira, acrescentando a agropecuária e a qualidade de vida oferecida à população, com aproximadamente 95% de seus habitantes vivendo em uma área urbana, com um crescimento do mercado imobiliário pela implantação de diversos loteamentos de fins residenciais e comerciais. Mesmo com a maioria da população vivendo urbanamente, há uma intensa atividade agropecuária com mais de 100 propriedades rurais. Acrescenta-se a “população flutuante” que é representada pela concentração de cerca de 3.000 estudantes que migram diariamente e voltam aos seus municípios de origem, reforçando a importância do município para as cidades vizinhas e para a região, como um Polo de Referência Regional na prestação de serviços na área de educação e saúde.

Por estas características, a IESEF1 justifica a importância do curso de licenciatura em Educação Física em sua instituição para a sociedade local, analisando a participação e compromisso deste curso com a responsabilidade social, por considerar alguns aspectos relacionados ao perfil dos seus discentes e às características da realidade loco-regional. Finaliza que este curso representa uma resposta não apenas às demandas e necessidades do mundo moderno, globalizado e competitivo, mas principalmente pela demanda do contexto regional, que pela acentuada expansão populacional e economia local há uma justificativa necessária de formação de profissionais habilidades na licenciatura, para suprir a demanda crescente de profissionais da área do mercado.

A IESEF2, descreve em seu *corpo discente*, o item *perfil do ingressante* que avaliou em uma pesquisa institucional a identificação e os níveis socioeconômico e sociocultural de seus ingressantes, destacando que a maioria de seus alunos no curso de Educação Física reside na cidade onde a instituição está localizada, com uma minoria moradora na região ou em cidades próximas a um raio de 60 km. Seus alunos exercem trabalho remunerado em período integral, sendo contribuintes à renda familiar, sem benefícios de bolsas de estudos/financiamento estudantil para as despesas do curso, destacando que em momentos de lazer praticam esportes, ouvem músicas e participam de atividades teatrais, dando preferência aos esportes de futebol de campo de basquetebol.

Ambas as instituições revelam as características regionais do seu público alvo, não havendo relatos sobre como trabalhará essas peculiaridades, integrando a realidade social dentro do curso de Licenciatura em Educação Física para a formação de um egresso apto às diversificações culturais apresentadas.

3.1.4 Perfil Profissiográfico (Perfil do Egresso)

No Parecer 58/2004 (BRASIL; 2004a), o perfil profissiográfico é caracterizado de forma geral ao graduado em Educação Física, não havendo muita distinção entre o perfil almejado e as competências e habilidades específicas da licenciatura. Neste trato geral, o documento aponta que o egresso deva estar qualificado a analisar criticamente a realidade social para que possa intervir nela de maneira acadêmico-profissional, por meio das manifestações e expressões da cultura corporal, dentro das mais variadas formas e modalidades de exercícios, ginástica, jogo, esporte, luta/arte marcial, em vistas à formação, ampliação e enriquecimento cultural dos sujeitos, em contribuição de que aumentem suas possibilidades de adotar um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

A finalidade é possibilitar que os indivíduos possam, independentemente de qualquer diferença ou diversidade, deter de conhecimento e ter acesso às práticas dessas diferentes expressões e manifestações da cultura corporal, em ressalva do direito de todo cidadão e toda cidadã compreender o importante patrimônio histórico da humanidade e construção do processo da individualidade humana (BRASIL; 2004a).

As competências e habilidades deste egresso devem abarcar as dimensões político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica, pressupondo a mediação dentro da historicidade em que os sujeitos estão inseridos, compreendendo as questões e as situações-problema que envolvam sua atuação, de maneira autônoma, identificando-as e resolvendo-as, além de analisar criticamente sua atuação e contexto em que está inserido e interagir cooperativamente com a comunidade acadêmico-profissional e a sociedade como um todo (BRASIL; 2004a).

O documento trata a visão das competências dentro das dimensões do *fazer*, do *saber fazer* ou do *saber intervir*, tratando essencialmente da condição de *refazer* de maneira permanente a relação dos sujeitos com a sociedade e natureza por meio do conhecimento inovador de perspectiva emancipatória.

Nesta fala acredito que transparecera perspectivas de Tardif (2005) que afirma que os saberes não se reduzem a processos mentais como uma atividade cognitiva dos indivíduos, mas também como um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos, onde em sua formação, deve-se levar em conta o conhecimento do trabalho dos professores e seus saberes cotidianos. Para o autor, o saber docente é um saber plural que se oriunda: da formação profissional (conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); de saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo de conhecimento e emergem da cultura); curriculares (programas escolares); e experimentais (do trabalho cotidiano). Isto exige a capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para a sua prática, utilizando a expressão “mobilização dos saberes”.

Isto transmite uma ideia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes e não somente do cognitivo, revelando essa visibilidade da totalidade do ser professor, num sistema de práticas e atores que produzem os conhecimentos e os assumem na representação do ideal de que o trabalho modifica a si mesmo, as suas relações e busca a transformação de sua própria situação e a do coletivo a qual pertence (TARDIF; 2005).

Tendo este egresso que ser possuidor de diversos conhecimentos apontados no Parecer 58/2004(BRASIL; 2004a) e a Resolução 07/2004 (BRASIL; 2004b), onde tais conhecimentos devam ser concebidos, planejados, operacionalizados e avaliados almejando a aquisição e o desenvolvimento de diversas competências e habilidades específicas, categorizou-se essas competências e habilidades em quatro códigos com treze subcódigos, conforme descritos na Figura 2 e discriminados no Quadro 20.

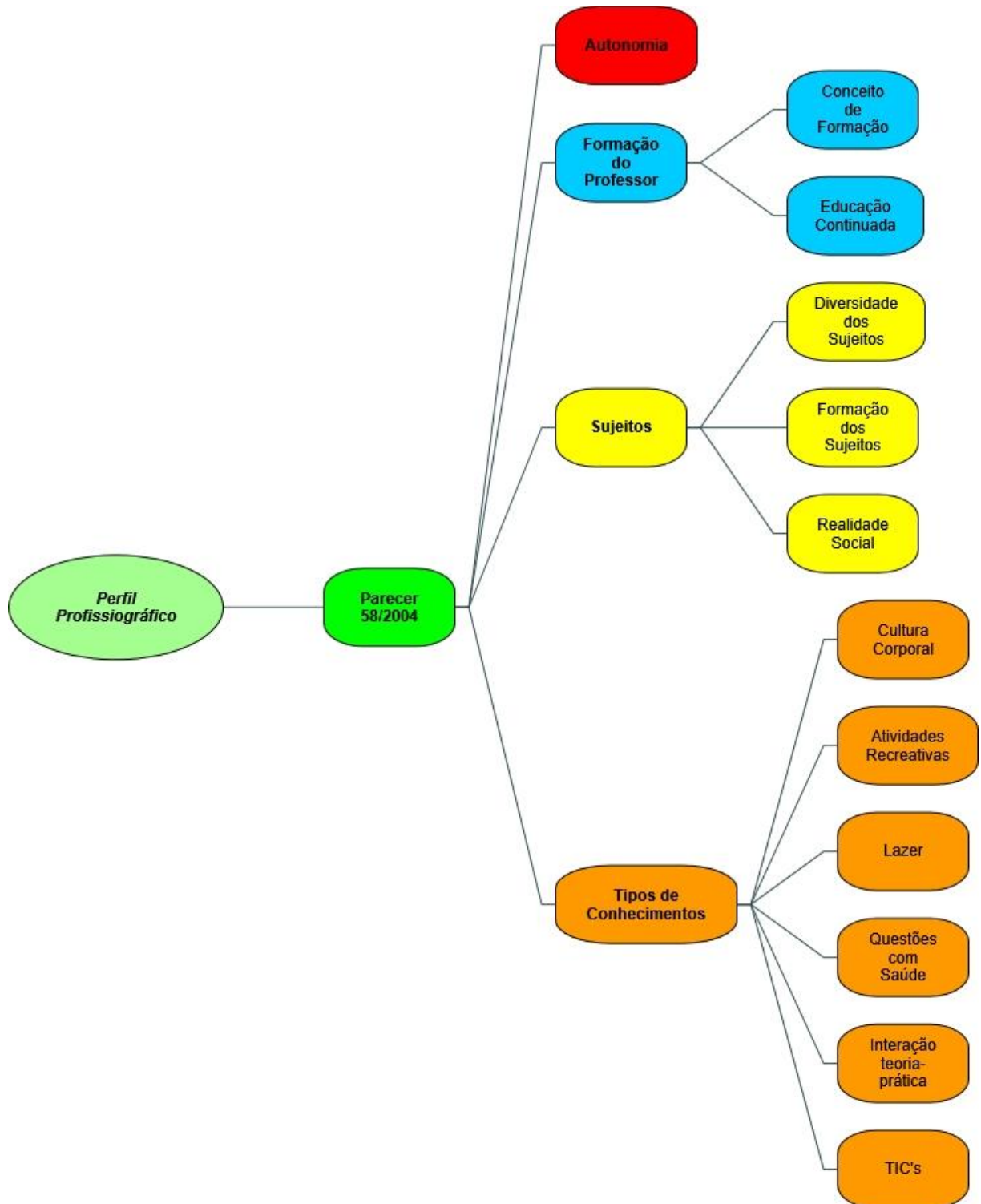
Na descrição do perfil de egresso, a IESEF1 trata de forma genérica e superficial as pretensões na formação. Aponta que, em seu curso busca formar profissionais capazes de atuar em suas áreas de intervenção profissional com competências de saber técnico e científico, determinando que sua proposta não é fechada e acabada, sempre em busca de evoluções que atendam indicadores de expectativa social e exigências do mercado na realidade loco-regional. Pode-se dizer, que nessa fala, esteja tratando do *subcódigo Realidade Social*.

Em sua descrição sobre o profissional de Educação Física, aponta que:

[...] deve possuir conhecimentos teórico-metodológicos e técnicos que, do ponto de vista conceitual e da aplicação profissional, lhe permitam desenvolver as possibilidades e potencialidades do ser humano promovendo atividades motoras

diversificadas, capacitando-o para adaptar-se, interagir e transformar o meio em que vive, estabelecendo condutas que priorizem a promoção do bem-estar humano (IESEF1; 2018, p. 24).

Figura 2 –Códigos e Subcódigos de Análise do Perfil Profissiográfico



Fonte: Elaborado pelo autor, utilizando o Software NVivo11.

Quadro 20 – Descrição de Códigos e Subcódigos de Análise

Códigos	Subcódigos	Características Fundamentais	
Sujeitos	Realidade Social	Pesquisar, conhecer, compreender, analisar criticamente e avaliar a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente, utilizando das diversas manifestações da cultura corporal, em favorecimento da formação, ampliação e enriquecimento cultural da sociedade, em possibilidade de aumentar a adoção de um estilo de vida ativo e saudável.	
	Formação dos Sujeitos	Diagnosticar os interesses, as expectativas e as necessidades de toda e qualquer sujeito para que possa planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas nas perspectivas da prevenção, da promoção, da proteção e da reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer e de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.	
	Diversidade dos Sujeitos	Possibilitar à todo e qualquer sujeito, que detenham o conhecimento e a possibilidade de acesso a pratica das diferentes expressões e manifestações culturais do movimento humano, compreendidas, reafirmando já foi dito anteriormente, como direito inalienável de todo(a) cidadão(a) e como importante patrimônio histórico da humanidade e do processo de construção da individualidade humana.	
Formação do Professor	Educação Continuada	Acompanhar as transformações acadêmico-científicas da Educação Física e de áreas afins, mediante a análise crítica da literatura especializada, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.	
	Conceito de Formação	Formação acadêmico-profissional generalista, humanista e crítica.	
Tipos de Conhecimento	Tipos de Conhecimento	Dominar os conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais específicos da Educação Física e aqueles advindos das ciências afins, orientados por valores sociais, morais, éticos e estéticos próprios de uma sociedade plural e democrática.	
	Cultura Corporal	Transmissão de conhecimentos por meio das manifestações e expressões do movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando à formação, a ampliação e o enriquecimento cultural da sociedade, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.	
	Questões com a Saúde		Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada nos campos da prevenção de problemas de agravo da saúde; promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
			Utilizar das perspectivas da prevenção, da promoção, da proteção e da reabilitação da saúde.
		Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades	

		físicas, recreativas e esportivas.
	Atividades Recreativas	Gerir empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas.
		Conhecer outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
		Atuar em projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas.
		Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
	Lazer	Intervir acadêmica e profissionalmente de forma deliberada, adequada e eticamente balizada no lazer com relação às questões de saúde.
		Participar, assessorar, coordenar, liderar e gerenciar equipes multiprofissionais de discussão, de definição e de operacionalização de políticas públicas e institucionais nos campos da saúde, do lazer, do esporte, da educação, da segurança, do urbanismo, do ambiente, da cultura, do trabalho, dentre outros.
		Planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de atividades físicas, recreativas e esportivas na perspectiva do lazer.
		Conhecer, dominar, produzir, selecionar, e avaliar os efeitos da aplicação de diferentes técnicas, instrumentos, equipamentos, procedimentos e metodologias para a produção e a intervenção acadêmico-profissional em Educação Física nos campos da prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.
	TIC's	Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação, de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional.
	Interação teoria-prática	A formação do graduado em Educação Física deverá ocorrer a partir de experiências de interação teoria-prática, em que toda a sistematização teórica deve ser articulada com as situações de intervenção acadêmico-profissional e que estas sejam balizadas por posicionamentos reflexivos que tenham consistência e coerência conceitual
Autonomia	Autonomia	Deve possuir autonomia para a tomada de decisões, sabendo responsabiliza-se pelas escolhas realizadas e os efeitos em sua intervenção acadêmico-profissional.

Fonte: Adaptado de Brasil (2004b; 2004a).

Na descrição do perfil de egresso, a IESEF1 trata de forma genérica e sem aprofundamentos as pretensões na formação deste egresso. Aponta que em seu curso, busca formar profissionais capazes de atuar em suas áreas de intervenção profissional com competências de saber técnico e científico, determinando que sua proposta não é fechada e acabada, sempre em busca de evoluções que atendam indicadores de expectativa social e exigências do mercado na realidade loco-regional. Pode-se dizer, que nessa fala, esteja tratando do *subcódigo Realidade Social*.

Em sua descrição sobre o profissional de Educação Física, aponta que:

[...] deve possuir conhecimentos teórico-metodológicos e técnicos que, do ponto de vista conceitual e da aplicação profissional, lhe permitam desenvolver as possibilidades e potencialidades do ser humano promovendo atividades motoras diversificadas, capacitando-o para adaptar-se, interagir e transformar o meio em que vive, estabelecendo condutas que priorizem a promoção do bem-estar humano (IESEF1; 2018, p. 24).

Nesta expressão demonstra generalidade, não apontando diretamente que esta seja a direção que o curso da instituição realmente se apropria destas determinações. O que também acontece sobre o *subcódigo Conceito de formação*, afirmando que:

[...] tenha uma formação humanista, crítica e cidadã para intervir fundamentado no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. Isso ocorre por meio da reflexão e da análise crítica e interpretativa realizada diante da diversidade de ambientes, indispensável para o completo e integral desempenho do profissional de Educação Física (IESEF1; 2018, p. 24).

Segundo a IESEF1 (2018, p. 24) o foco principal de seu curso se confirma através de sua estrutura curricular, havendo uma coerência significativa entre essa estrutura e o perfil do egresso, obtendo tanto nos componentes curriculares da área básica quanto nos da área específica, a oportunidade de “[...] um conhecimento amplo e profundo sobre a inserção da Educação Física no processo de escolarização”.

Torna-se complexa a descrição esta relação apontada, pois não há claramente exposto no documento o perfil de egresso que esta instituição almeja. Sente-se falta de uma explicação mais detalhada de quais competências e habilidades este egresso deve possuir ao concluir sua formação.

Dentre as categorias e subcategorias elaboradas para o perfil profissiográfico neste trabalho, pode-se afirmar uma mínima aproximação ao que é solicitado por esses documentos nas exposições de perfil profissiográfico da IESEF1.

Quadro 21 – Categorias e Subcategorias abrangidas pela IESEF1

Categoria	Subcategoria	Quantidade de Citações
Sujeitos	Realidade Social	01
	Formação dos Sujeitos	01
Formação do professor	Conceito de Formação	01

Fonte: Elaborado pelo autor

A IESEF2 relata em seu documento que há uma consonância para o perfil do egresso, entre a Missão Institucional e a Matriz Curricular, apontando que este egresso será formado para o exercício da docência através dos conhecimentos específicos da área, mas que terá adquirido experiências para a atuação em diversas atividades ligadas à cultura em geral e à cultura corporal. Demonstrando, para além de uma direcionalidade de pretensão ao seu curso, dando propriedade aos diversos itens de competências e habilidades esperadas aos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física.

Observou-se nesse ponto, a necessidade de discutir sobre a base que regulamenta a estruturação e conceituação dos cursos de Licenciatura em Educação Física. Como já descrito, a Resolução 07/2004 (BRASIL; 2004b) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, explicitando no Parecer 58/2004 (BRASIL; 2004a) que nos cursos de graduação da área de saúde a elaboração através das Comissões de Especialistas de Ensino e encaminhadas pela Secretaria de Educação Superior/MEC ao CNE, usando como referência diversos documentos da responsabilidade federal, assim como outros específicos das respectivas áreas de atuação, todos a partir da Constituição de 1988, num grande pilar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL; 1996).

Porém, a IESEF2 traz em sua explanação do perfil profissiográfico a afirmação que pretende efetivar a formação de um educador:

[...] atento aos desafios postos à escola, **em sintonia com o proposto pela Resolução 03/87**, que fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física- Licenciatura; da Resolução CNE/CP 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena e a CNE/CES 07/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (IESEF2, 2017, p. 20, **grifo meu**).

Assim, de acordo com o Parecer 58/2004(BRASIL; 2004a), perante a LDB que assegura a maior flexibilidade na organização dos cursos de formação superior, as DCNESEF buscam revisar a prática de burocratização dos cursos e a incongruência com as tendências contemporâneas de formação continuada que se inicia com a graduação, assim como, como à crescente heterogeneidade da formação prévia, como das expectativas e dos interesses dos alunos (BRASIL, 2004a). Configura-se dessa forma, uma desatualização da IESEF2 em pautar-se na criação de seu currículo por meio da Resolução 03/87.

Retomando as competências e habilidades esperadas dos egressos da IESEF2, identificou-se nas descrições os subcódigos tratados em cada tópico exposto em seu documento, como descritos no Quadro 22.

Quadro 22 – Descrição de competências e habilidades da IESEF2 e seus subcódigos identificados

Itens	Tópicos
Pensar criticamente, analisar e se comprometer com a solução dos problemas da sociedade, contribuindo para sua formação através de uma atuação criativa e ética.	Realidade Social
Ter domínio técnico dos elementos que compõem a cultura corporal de movimento e sua utilização.	Cultura corporal
Trabalhar em equipe interagindo com outras pessoas e culturas, sendo capaz de respeitar e conviver com as diferenças.	Formação dos Sujeitos
Administrar a própria formação continuada, tendo no Curso uma porta de entrada para futuros estudos e, especialmente, para uma postura de constante aprendiz diante do mundo e da vida	Educação Continuada
	Autonomia
Ter consciência do seu papel, sendo capaz de intervir profissionalmente junto às diferentes manifestações das culturas das atividades físicas e dos esportes, levando-se em consideração a diversidade do público alvo.	Diversidade dos Sujeitos
	Formação dos Sujeitos
	Cultura Corporal
Apresentar visão científica, dominando instrumentos, métodos e técnicas de pesquisa que permitam intervenções em sua prática profissional.	Interação Teoria-prática
Demonstrar atitude crítico-reflexiva perante a produção de conhecimentos da área, visando obter subsídios para o aprimoramento constante de seu trabalho no âmbito da Educação Física.	Educação Continuada
Demonstrar, compreender e dominar o processo de intervenção profissional nos campos de trabalho relacionados à tradição da área e nas suas relações com o contexto no qual estão inseridos.	Realidade Social
	Formação dos Sujeitos
	Autonomia
Demonstrar capacidade para resolver problemas concretos da prática profissional e da dinâmica das Instituições afins, zelando pela aprendizagem e pelo desenvolvimento das pessoas.	Diversidade os Sujeitos
	Formação dos Sujeitos
Demonstrar capacidade para desenvolver investigação no interesse do desenvolvimento integral da pessoa humana, na descoberta do corpo, no prazer proporcionado pelo movimento, no processo de transformação individual e social.	Formação dos Sujeitos
	Autonomia
demonstrar saber como considerar criticamente as características, interesses e necessidades e as diversidades dos alunos, das pessoas nos momentos de planejamento, aplicação e avaliação dos programas de intervenção profissional	Diversidade dos Sujeitos
Demonstrar saber utilizar recursos da tecnologia da informação e da	TIC'S

comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir e compartilhar com as fontes de produção e difusão de conhecimentos e de tecnologias, bem como qualificar a intervenção profissional	
Demonstrar liderança na relação com as pessoas, clareza, adequação e objetividade nas formas de comunicação escrita, verbal e não verbal e desenvoltura no fazer didático, de modo a conduzir adequadamente sua atividade profissional	Interação Teoria-Prática
Demonstrar capacidade de argumentação de modo que saiba justificar e articular sua visão de mundo e sua prática profissional, bem como balizar sua intervenção profissional à luz das teorias produzidas a partir dos campos de conhecimento específicos e afins	Realidade Social
	Interação Teoria-Prática
Demonstrar capacidade para desenvolver, fundamentado nos pressupostos científicos e éticos, intervenção profissional no atendimento às carências típicas da pessoa portadora de necessidades especiais, às demandas típicas do envelhecimento da população e dos integrantes dos grupos de risco e também tenha uma ampla visão da realidade social, política, cultural e econômica do País	Questões com a Saúde
	Realidade Social

Fonte: Adaptado de IESEF2 (2017).

Quadro 23 – Categorias e Subcategorias abrangidas pela IESEF2

Categoria	Subcategoria	Quantidade de Citações
Sujeitos	Realidade Social	03
	Formação dos Sujeitos	04
	Diversidade do Sujeitos	02
Formação do Professor	Educação Continuada	02
Tipos de Conhecimento	Cultura Corporal	03
	TIC's	01
	Interação teoria-prática	03
Autonomia	Autonomia	07

Fonte: Elaborado pelo autor

Identifica-se a falta de diversos códigos nas competências e habilidades necessárias aos egressos do curso de Licenciatura em Educação Física na IESEF1 e na IESEF2.

Na descrição do código *Sujeitos*, a IESEF1 deixa de abordar a diversidade dos sujeitos, o que dificulta o egresso ao conhecimento e uma atuação significativa às variações culturais da cultura corporal. Dessa forma, caracteriza-se um perfil que necessite de aprofundamento e de maior coerência ou convergência com as demais declarações, pois a instituição alega que estes egressos possuirão conhecimentos teórico-metodológicos e técnicos, por meio da visão conceitual e aplicação profissional, adaptando-se, interagindo e transformando o meio em que vive. Retrata uma interação teoria-prática, mas não discorre sobre sua ocorrência, necessidade e importância nesse processo, além de deixar de tratar de

todas as outras competências e habilidades necessárias para a formação deste professor, não abordando os *Tipos de Conhecimento* (Tipos de conhecimento; cultura corporal; questões com a saúde; atividades recreativas; lazer; TIC's) e *Autonomia*.

Na investigação do perfil profissiográfico da IESEF2 pode-se perceber a contemplação aos códigos analisados conforme o Quadro 23, demonstrando preocupação na formação generalista, de acordo com as normativas da DCNESEF. Destaca a Formação dos Sujeitos, a Realidade Social e a Cultura Corporal, mas principalmente a Autonomia no trabalho deste egresso. Dando a este, a oportunidade de possuir maior conhecimento dos conteúdos, competências e habilidades necessárias nesse período de formação, podendo realizar este processo de ensino-aprendizagem de forma mais abrangente, por estar determinando em sua base documental, o professor que esta instituição pretende entregar ao mercado de trabalho. Porém, cabe salientar que isto não garante totalmente um “sucesso” nessa empreitada, mas beneficia o processo.

Ghilardi (1998), afirma que, o bom professor de Educação Física é aquele que compreende as necessidades do sujeito, respeitando as suas limitações, tendo por meio de seu conhecimento a oportunidade de detectar o seu nível de aprendizagem e suas capacidades, além da capacidade de despertar nestes, a consciência de que a prática corporal é uma arma eficaz para alcançar um nível de excelência em sua qualidade de vida.

Sendo objeto deste estudo, o trato do termo lazer perante as instituições aqui estudadas, houve a confirmação de que o lazer não fora citado como um dos conhecimentos necessários para o perfil profissional do egresso, deixando de haver uma compreensão maior de como o lazer é compreendido e praticado na atuação destes futuros professores, o que pode levar a permeabilidade de perspectivas funcionalistas e desarticuladas das propostas atuais que buscam consolidar uma prática transformadora do lazer enquanto direito social.

Juntamente com o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão seria possível esta efetivação, com um melhor respaldo aos professores na necessidade de ensinar, orientar e alavancar o lazer o lazer na vida e na formação dos cidadãos que irão formar em suas futuras atuações.

Para resumir a análise realizada dentro do PPC de cada curso, descreve-se a seguir, os aspectos mais relevantes no Quadro 24, sendo os pontos positivos, aqueles que têm convergência com os referenciais do presente estudo, e os pontos negativos, como aqueles que divergem dos referenciais aqui apresentados, mais relevantes no Quadro 24.

Seguidamente, analisaremos os componentes curriculares que envolvem o lazer e a recreação dentro de suas matrizes curriculares, porém, a falta de identificação da importância deste âmbito na formação dos professores em seu perfil profissional, pode trazer conteúdos

desconexos e com espaço reduzido de discussões e aprimoramentos devido a esta questão do tratamento junto ao perfil profissiográfico na formação do professor de Educação Física.

Quadro 24 – Pontos Positivos e Negativos dos Itens Analisados nos PPCs

IES	Item de Análise	Pontos Positivos	Pontos Negativos
IESEF1	<i>Concepção do Curso</i>	Aborda o egresso como um agente transformador da realidade.	Não expõe a Formação Generalista, tratando-a como Humanística e Crítica.
	<i>Pesquisa, Ensino Extensão</i>	Destaque ao processo de Iniciação Científica (IC).	Não relata seus projetos de Extensão, além de não se reportar ao lazer em nenhum momento.
	<i>Descrição da realidade local/regional</i>	Descreve pontualmente as características regionais e modos de vida dos sujeitos ingressantes no curso.	Não aborda como trabalhar essa regionalidade dentro dos cursos em favorecimento da formação destes egressos.
	<i>Formação</i>	Determinação de uma Formação Generalista conforme a normativa	Não abrange o lazer dentro dos conhecimentos, habilidades e competências e necessárias para a formação do egresso.
	<i>Realidade Social</i>	Aborda a realidade social	Não trata a diversidade dos sujeitos e suas diferentes culturas para buscar melhores ações de acordo com as necessidades dos sujeitos
IESEF2	<i>Concepção do Curso</i>	Reforça a necessidade da base nas DCNESEF.	Pauta-se em uma normativa superada pelas DCNESEF.
	<i>Pesquisa, Ensino Extensão</i>	Expõe seus objetivos e ações, descrevendo suas linhas de pesquisas. Destaca o lazer como um dos âmbitos a serem trabalhados em suas atividades de extensão.	Não relata
	<i>Descrição da realidade local/regional</i>	Descreve pontualmente as características regionais e modos de vida dos sujeitos ingressantes no curso.	Não aborda como trabalhar essa regionalidade dentro dos cursos em favorecimento da formação destes egressos.
	<i>Perfil Profissional</i>	Aborda uma maior variedade dos itens analisados, dando destaque à Autonomia e Formação dos Sujeitos.	Não abrange o lazer dentro dos conhecimentos, habilidades e competências e necessárias para a formação do egresso.

Fonte: Elaborado pelo autor

3.2 Componentes Curriculares que tratam/abordam os termos Lazer e Recreação

Nessa seção serão analisados os componentes curriculares selecionados dentro dos critérios estabelecidos na metodologia. Essa análise será dividida de acordo com item exposto nos Planos de Ensino: Ementa, Objetivos; Conteúdo Programático e Metodologia de Ensino; e

Bibliografia Básica e Complementar. Dentro de cada item serão examinados, sempre que possível os seguintes códigos: Conceito/Concepção de Lazer; Relação Teoria e Prática; as relações com a Cultura; os conteúdos culturais do lazer; Lazer e Educação; e Educação para e pelo Lazer.

Como explicitado na seção 2.2.1 deste trabalho, os cursos de formação de professores em Educação Física devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL; 2004a; 2004b), onde apontados as Unidades de Formação (Formação Ampliada e Formação Específica).

Revedo essa normativa a Formação Ampliada deve compreender o estudo da relação do ser humano, em todos os ciclos vitais, com a sociedade, a natureza, a cultura e o trabalho, possibilitando uma formação cultural abrangente às competências acadêmico-profissionais, para diligenciar aos seres humanos por meio de contextos histórico-sociais específicos em promoção do diálogo entre as áreas de conhecimento científico e a Educação Física (BRASIL; 2004a).

Já a Formação Específica aborda os conhecimentos identificadores da Educação Física em compreensão e integração das dimensões culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais sobre as manifestações e expressões do movimento humano, propondo à qualificação e habilitação da intervenção acadêmico profissional em face das competências específicas para o egresso em Educação Física (BRASIL; 2004a).

Analisando as bases da Matriz Curricular, a IESEF1 relata seguir as normativas da Resolução nº 07/04 (BRASIL; 2004b), mas trata os Eixos de Formação Fundamental, Profissional e Prática na elaboração de sua Matriz Curricular, conforme o Quadro 23.

Quadro 25 – Eixos da Matriz Curricular IESEF1

Eixos	Descrição
Formação Fundamental	Tem como foco a formação humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética.
Formação Profissional	Abrange qualificação do aluno para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano, visando a formação, a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de

	vida fisicamente ativo e saudável.
Formação Prática	Tem como objetivo de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e prevenção da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Fonte: Adaptado de IESEF1 (2018).

Essa descrição de Eixos de Formação não foi localizada em nenhuma das resoluções e diretrizes anteriores. Mesmo pensando na questão de experiências na atuação da prática profissional, a utilização de um Eixo de Formação Prática, remete a uma separação da relação teoria-prática.

Outro apontamento que difere da Resolução nº 07/04 (BRASIL; 2004b) na IESEF1 é com relação aos conteúdos e seus Núcleos de Formação, onde a instituição descreve três núcleos: Formação Humanística; Formação Biológica e Formação Específica.

Os componentes curriculares selecionados são relatados como integrantes do Núcleo de Formação Específica, conforme determina a normativa, porém os núcleos dos conteúdos desta normativa são divididos em: Núcleos de Formação Ampliada (Relação ser humano-sociedade; Biológica do corpo humano; Produção do conhecimento científico e tecnológico) e Núcleos de Formação Específica (Culturais do movimento humano; Técnico-instrumental; Didático-pedagógico. Claramente nesta instituição falta a descrição do Núcleo de produção de conhecimento científico-tecnológico e as distinções do Núcleo de Formação Específica.

A IESEF2 aponta pautar-se na Resolução nº 02/2015 (BRASIL; 2015b), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e que não aborda os Núcleos de Formação exigidos ao curso de Licenciatura em Educação Física. Por outro lado, trata os Núcleos de Formação Ampliada e Formação Específica conforme determina a Resolução nº 07/04 (BRASIL; 2004b).

Esta instituição expõe que a Formação Ampliada tem o dever de:

[...] compreender o estudo da relação do ser humano, em todos os ciclos vitais, com a sociedade, a natureza, a cultura e o trabalho. Devera possibilitar uma formação cultural abrangente para a competência acadêmico-profissional de um trabalho com seres humanos em contextos histórico-sociais específicos, promovendo um contínuo diálogo entre as áreas de conhecimento científico afins e a especificidade da Educação Física (IESEF2; 2017, p. 36)

As dimensões de conhecimento da Formação Ampliação são descritas como: Conhecimento Ser Humano-Sociedade; Conhecimento Biológico do Corpo Humano; e Conhecimentos Científicos e Tecnológicos,

Sobre a formação Específica, a IESEF2 afirma que:

[...] abrange os conhecimentos identificadores da Educação Física, deve compreender e integrar as dimensões culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais das manifestações e expressões do movimento humano, com o propósito de qualificar e habilitar a intervenção acadêmico-profissional (IESEF2; 2017, p. 37).

Sobre as dimensões de conhecimento da Formação Específica, a instituição utiliza os que são determinados pela normativa vigente e acrescenta outros: Conhecimento Técnico Instrumental Esportivo; Conhecimento Didático-Pedagógico; Conhecimento Técnico-Instrumental na Promoção da Saúde; Conhecimento Técnico-Instrumental na Formação Gímnica e Educação Motora; Conhecimento Instrumental em Política e Gestão; Cultural do Movimento; e Aprofundamento do Conhecimentos.

Dentre os componentes curriculares selecionados para o estudo, o de Esportes Radicais I não se encontra descrito em nenhuma destas dimensões, porém, junto ao Conhecimento Técnico Instrumental Esportivo, aponta-se o Componente Curricular Esportes Alternativos I. Os Componentes Curriculares Jogos e Recreação I e II fazem parte do conhecimento Cultural do Movimento Humano.

Na seleção dos componentes curriculares das instituições, seguindo os critérios metodológicos, encontrou-se quatro componentes na IESEF1 e quatro na IESEF2 (Quadro 24).

Na IESEF1, os quatro componentes curriculares selecionados, possuem os termos de busca dos critérios metodológicos em sua nomenclatura, com dois componentes voltados à recreação (Atividades Lúdicas e Atividades Recreativas) e dois componentes voltados à temática do lazer (Introdução à Teoria do Lazer e Aprofundamento à Teoria do Lazer). Todos componentes curriculares possuem uma carga horária de 36 horas, com descrição de seus períodos de aplicação descritos no Quadro 26.

A IESEF2 apresenta em sua Matriz Curricular quatro componentes curriculares que tratam os termos lazer e recreação (Quadro 24). Especificamente não foi encontrado nenhum componente com o termo lazer em sua nomenclatura, porém, contendo citações em suas formulações, havendo dois componentes curriculares que, apesar da nomenclatura, possuem citações deste termo (Esporte Radicais I e Esportes Alternativos). Já o termo recreação encontra-se na nomenclatura de dois componentes (Jogos e Recreação I e II). Todos os componentes possuem uma carga horária de 36 horas, com descrição de seus períodos de aplicação descritos no Quadro 24.

Quadro 26 – Componentes Curriculares Selecionados Nas Instituições Analisadas

INSTITUIÇÃO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	SEMESTRE APLICADA
IESEF1	Atividades Lúdicas	36	1º semestre
	Atividades Recreativas	36	2º semestre
	Introdução à Teoria do Lazer	36	5º semestre
	Aprofundamento à Teoria do Lazer	36	6º semestre
IESEF2	Jogos e Recreação I	36	1º semestre
	Jogos e Recreação II	36	2º semestre
	Esportes Radicais I	36	5º semestre
	Esportes Alternativos	36	6º semestre

Fonte: Adaptado de IESEF1 (2018) e IESEF2 (2017).

Na IESEF2 a nomenclatura do Componente Curricular Esportes Radicais I será tratada somente como Esportes Radicais, por não haver outro componente que seja sequencial a este. Seguidamente, serão analisadas as partes determinadas neste estudo, respaldadas nos sentidos expostos no início desta seção, em ambas as instituições.

3.2.1 Ementas

Na IESEF1 houve grande dificuldade na identificação do conceito de lazer e recreação dentro de suas ementas, trata de forma inovadora a divisão dos componentes curriculares entre Recreação e Lazer, em uma sequência de estudos que poderia proporcionar a concepção tratada nesse estudo da historicidade brasileira, que partiu da recreação para seguir aos estudos do lazer.

Nesta instituição, o plano de ensino não compõe o PPC, expondo neste documento somente a Ementa e a Bibliografia Básica e Complementar de cada componente curricular.

Seguindo os procedimentos metodológicos deste estudo, fora solicitado o Plano de Ensino para cada professor responsável pelos componentes. Notou-se uma divergência entre as ementas dos Componentes Curriculares Atividades Lúdicas e Atividades Recreativas e o PPC (Quadro27) para o Plano de Ensino (Quadro28), analisando assim, os dois documentos.

Quadro 27 – Ementas dos Componentes Curriculares da IESEF1 descritas no PPC

Componentes Curriculares	Ementas
Atividades Lúdicas	Evolução histórica da recreação. A recreação e o lazer no contexto da Educação Física. Teoria e aspectos metodológicos do jogo.
Atividades Recreativas	Brinquedos de sucata e o uso consciente de materiais recicláveis. Folclore. Organização, planejamento e desenvolvimento de atividades recreativas como fator de promoção de saúde e qualidade de vida. Desenvolvimento de projetos em recreação.

Fonte: Adaptado de IESEF1 (2018).

Quadro 28 – Ementas dos Componentes Curriculares da IESEF1 descritas nos Planos de Ensino

Componentes Curriculares	Ementas
Atividades Lúdicas	Evolução histórica da recreação. Liderança e recreação. Teoria e aspectos metodológicos do jogo. Jogos cooperativos.
Atividades Recreativas	Dinâmicas empresariais. Organização, planejamento e desenvolvimento de atividades recreativas como fator de promoção de saúde e qualidade de vida. Desenvolvimento de projetos em recreação.
Introdução à Teoria do Lazer	Estudos teóricos do lazer e sua relação com a sociedade contemporânea em diversos contextos.
Aprofundamento à Teoria do Lazer	Teorias vinculadas ao lazer, correntes de ação de estratégias de lazer, espaços físicos, ocupação do tempo ocioso de forma individual e coletiva.

Fonte: Adaptado do [Anexo 2](#).

Na ementa exposta no PPC junto ao Componente Curricular Atividades Lúdicas, há um mistifório entre os termos lazer e recreação, ao querer tratar ambos os temas em relação ao contexto da Educação Física. Tanto na ementa do PCC quanto do Plano de ensino deste componente, aborda-se o histórico da recreação, o que será verificado posteriormente ao conteúdo programático como ocorre esse tratamento.

Ambas as ementas deste componente prometem abordar a teoria e aspectos do jogo, que também cabe uma análise mais aprofundada adiante. Porém, no Componente Curricular Atividades Lúdicas no plano de ensino versa sobre os temas liderança e recreação, além de jogos cooperativos. Além de uma evidência do entendimento de jogos e brincadeiras como sinônimo de recreação, há uma demonstração, ao meu ver, de uma intenção de formar um

professor possuidor de “tolerância, animação e prazer pelo trabalho [...]” quanto trata essa questão de liderança, que através dos jogos cooperativos, fundamenta-se na “[...] cooperação e no amor ao trabalho assistencialista” (ISAYAMA; 2002, p. 62)

Nas ementas do Componente Curricular Atividades Recreativas, enquanto na ementa do PPC encontra-se mais voltada a um trabalho em um curso de Licenciatura em Educação Física, a ementa do Plano de Ensino está totalmente descaracterizada da área de estudo deste estudo, deixando nitidamente pretensões do campo de atuação voltado ao Bacharelado em Educação Física. Saliento que na documentação enviada a este professor responsável e ministrante do componente, encontrava-se claramente a solicitação do Plano de Ensino do curso de Licenciatura em Educação Física.

Uma das dificuldades na percepção de que possa ter ocorrido um equívoco do professor no envio do documento, é que em todos os componentes quando descrevem o curso, denominam somente “Educação Física”, não distinguindo se é Licenciatura ou Bacharelado. Em informações obtidas em conversas informais com outros professores desta instituição, os componentes curriculares são ministrados em sua maioria com os cursos de Licenciatura e Bacharelado juntamente, para a redução de custos e devido a determinada diferença entre a quantidade de alunos existente entre as duas modalidades de curso.

Nos Componentes Curriculares Introdução à Teoria do Lazer e Aprofundamento à Teoria do Lazer, há uma demonstração de uma elaboração mais crítica e reflexiva sobre o tema em alguns aspectos, havendo relação com a cultura quando expressa a relação do lazer com a sociedade e seus diferentes contextos (Teoria do Lazer). Porém, a abordagem de “ocupação do tempo ocioso de forma individual e coletiva” (Aprofundamento à Teoria do Lazer) diverge conceitual e ideologicamente do primeiro componente

Isto nos remete à fala de Marinho (1957), quando no Brasil República, o tempo vago era visto como prejudicial ao desenvolvimento social, ponderando as atividades recreativas como saudáveis higiênicas e moralmente educativas. Esta fala no Plano de Ensino remete a uma formação biológica e higienista, onde a possível alteração da palavra tempo vago por “tempo de lazer” ou “tempo livre”, traria uma visão diferente sobre as intencionalidades do trato desta temática.

Assim como na IESEF1, houve uma grande dificuldade em analisar o conceito de lazer da IESEF2, pois como já relatado, não possui em seu curso um componente curricular específico para o trato do lazer, porém, aborda-se o tema dentro de um dos componentes que tratam da recreação, misturando o contexto destes termos e deixando lacunas referentes à qualidade do conhecimento adquirido pelos estudantes sobre o tema em questão.

Quadro 29 – Ementas dos Componentes Curriculares da IESEF2

Componentes Curriculares	Ementas
Jogos e Recreação I	O uso dos jogos e brincadeiras nos diversos níveis de ensino, do Ensino Infantil ao Ensino Médio. Possibilidade e objetivos na aplicação de jogos e brincadeiras e mercado de trabalho do licenciado em Educação Física, frente à recreação, seja nos mais diversos campos de atuação e níveis de educação. Oportunizar ao discentes a prática pedagógica frente aos conteúdos relacionados aos jogos e brincadeiras.
Jogos e Recreação II	Construção, elaboração, aplicação e avaliação de aulas com a temática e utilizando de jogos e brincadeiras, para os diversos níveis de ensino (infantil, fundamental I e II e médio). Conhecimento e identificação das possibilidades de uso educacional do Lazer. Oportunizar ao discentes a prática pedagógica frente aos conteúdos relacionados aos jogos e brincadeiras.
Esportes Radicais	Abordagem dos esportes radicais como prática de performance e lazer. Estudo do histórico das práticas regionais, nacionais e internacionais mais representativas da cultura corporal. Estudo da organização das práticas de esportes radicais e na natureza nos dias atuais e o espaço de atuação para o profissional de Educação Física.
Esportes Alternativos	Abordagem dos esportes olímpicos e não olímpicos, não contemplados nas outras disciplinas, como prática educacional e de lazer. Estudo do histórico das práticas regionais, nacionais e internacionais mais representativas da cultura corporal. Estudo da organização das práticas de esportes alternativos nos dias atuais e o espaço de atuação para o profissional de Educação Física

Fonte: Adaptado de IESEF2 (2017).

Neste trabalho, já fora discutida a importância do lazer na formação do professor de Educação Física, mas ressalto que a notoriedade de um entendimento aprofundado dos professores de Educação Física sobre a história, as características e propriedades do lazer, para que possam permitir aos educandos uma prática do lazer por meio da diversidade cultural que possuímos, buscando não somente uma melhor qualidade de vida, mas também inclusão social.

Uma discussão mais aprofundada do lazer favorece para um papel transformador das mais diversas camadas sociais, encarando o lazer como uma possibilidade de resgate cultural que viabilize atividades socioculturais democráticas e fortaleça o potencial social e formador do lazer.

Segundo Filippis (2012), isto acaba por gerar uma inquietação na formação do egresso, pois mesmo não obtendo um estudo aprofundado sobre o tema, será considerado apto para a atuação na área e tratamento do tema na sua aplicação pedagógica.

As ementas trazem duas citações da palavra lazer: “Conhecimento e identificação das possibilidades de uso educacional do Lazer” (Jogos e Recreação II); e “Abordagem dos esportes radicais como prática de performance e lazer” (Esportes Alternativos). A expressão do uso educacional do lazer pode remeter a três vertentes: a primeira, que pode referir-se à recreação como um meio de utilização dentro do tempo de lazer; a segunda pode ser uma visão de senso comum, que trata lazer e recreação com o mesmo sentido conceitual; e a terceira, a qual poderia ser mais adequada, um direcionamento à educação para o lazer.

Quanto ao conceito de recreação, fica evidente na ementa dos Componentes Curriculares Jogos e Recreação I e II, destas atividades somente como um recurso didático-pedagógico a ser aplicado nas aulas de Educação Física nos diferentes níveis de ensino.

Werneck (2003) relata que, no século XIX os jogos eram vistos como atividades possuidoras de um grande potencial pedagógico, porém, ainda hoje há uma sistematização operacional dos jogos e brincadeiras que põe a dificultar a ação/reflexão/ação, “[...] bem como a apropriação sensível, criativa, contextualizada e crítica das diversas práticas culturais que podem ser trabalhadas na Educação Física” (p. 26).

Assim, é perceptível a consideração da recreação, através destas ementas, um tratamento do termo como adjetivo, um atributo a algo, uma atividade; e não como substantivo, um objeto de análise, conforme propõe Waichman (2004).

Nota-se uma falta de determinada diferenciação na ementa dos Componentes Curriculares Jogos e Recreação I e II, pois ambos utilizam do mesmo dizer: “Oportunizar ao discentes a prática pedagógica frente aos conteúdos relacionados aos jogos e brincadeiras”, cabendo ressaltar nesse ponto que o mesmo professor aplica os quatro componentes estudados desta instituição.

Referente à cultura corporal, os Componentes Curriculares Esportes Radicais e Esportes Alternativos trazem os mesmos dizeres: “Estudo do histórico das práticas regionais, nacionais e internacionais mais representativas da cultura corporal”.

Ao primeiro olhar, demonstra uma cópia entre as ementas, mas analisando com maior precisão na sequência deste trabalho o trato destes conteúdos nas seções a seguir, salientando que é importante à aprendizagem do educando a questão da diversidade e de enriquecimento cultural por meio de manifestações e expressões do movimento humano, ampliando o acervo

da cultura corporal, proporcionando para a formação uma amplitude e enriquecimento cultural às diferentes culturas da nossa sociedade.

Outro ponto relevante nesta análise está na confusão entre os campos de atuação do Professor de Educação Física (Licenciatura) e o Profissional em Educação Física (Bacharelado). Isto se encontra caracterizado nas ementas dos Componentes Curriculares Jogos Radicais e Jogos Alternativos, quando descrevem “os espaços de atuação para o profissional de Educação Física”, pois cabe ao professor de Educação Física, ter sua atuação somente em instituições educacionais formais e/ou não-formais.

Gomes (2013, p. 99-100) corrobora com esta visão, ao apontar que nos programas dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física “não há clareza sobre o enfoque da diferença nos programas, por não visualizarem uma mobilização curricular para tais mudanças dentro dos currículos”.

Com referência às ementas analisadas, constata-se na IESEF1 uma carga horária satisfatória para um trabalho pedagógico ideal, que possa explorar adequadamente as temáticas, tendo no somatório de cada âmbito: 72 horas para o lazer e 72 horas para a recreação.

Como enfatizado, mesmo com a identificação de jogos e brincadeiras enquanto sinônimo de recreação, os componentes possuem um total de 72 horas, porém verificamos a necessidade de maior aprofundamento e destaque aos temas.

Identifica-se nos componentes curriculares da IESEF1, estudos voltados ao âmbito histórico do lazer, demonstrando certa normalidade na intencionalidade de contextualizar o fenômeno, porém sua aplicação depende tanto do conteúdo programático, quanto da ação pedagógica do docente para que não obtenha um sentido e significado esvaziado e descontextualizado.

Evidenciou-se similaridades e diferenças entre as ementas das instituições, havendo um trato tecnicista/prático, ou até mesmo uma abordagem mais teórica, porém, ainda apontamos a necessidade de explicitar melhor os conhecimentos, de forma mais ampliada e crítica.

Na descrição de uma ementa, acredita-se que seja fundamental uma articulação com a grande área do conhecimento teórico-prático desenvolvida pelo curso, principalmente em sua concepção ao trato do lazer e da recreação com o almejado perfil do egresso, o que se apresenta como uma lacuna em ambas as instituições, dentre os componentes curriculares analisados.

3.2.2 Objetivos

Na IESEF1, evidenciam-se nos Componentes Curriculares Atividades Lúdicas e Atividades Recreativas a descrição dos mesmos objetivos em seus Planos de Ensino. Infere-se desta forma, além da necessidade de definições mais personalizadas à individualidade pedagógica de cada componente, também a necessidade de maior valorização do documento Plano de Ensino, para que não seja apenas um cumprimento de exigência obrigatória da instituição de ensino.

Quadro 30 – Objetivos dos Componentes Curriculares da IESEF1

Componentes Curriculares	Objetivos
Atividades Lúdicas Atividades Recreativas	Capacitar o acadêmico para o conhecimento teórico/prático dos aspectos pedagógicos da Recreação; Conscientizar o acadêmico do valor, finalidade e características da Recreação; Vivenciar a Recreação por seus diversos níveis de interesse, avaliando o significado da experiência recreativa na promoção do profissional de Educação Física; Desempenhar a função de Recreador na orientação e execução dos programas de Recreação comunitária; Despertar interesse na execução das atividades que envolvam ginástica, dança, jogos, resgatando o lúdico nas brincadeiras.
Introdução à Teoria do Lazer	Oferecer subsídios teóricos e práticos para a formação de um profissional com uma visão geral e crítica da atividade profissional diante do Lazer. Aplicar as Teorias da Educação Física. Proporcionado ao futuro docente condições de planejar e executar ações pedagógicas embasadas nos conteúdos e objetivos da disciplina.
Aprofundamento à Teoria do Lazer	Estabelecer a importância do lazer como elemento fundamental da ocupação do ócio como proposta de qualidade de vida e longevidade.

Fonte: Adaptado de IESEF1 (2018).

Esses objetivos elencados, encontram-se ao meu ver, mais determinantes ao Componente Curricular Atividades Recreativas, entretanto, algumas expressões me remetem à uma determinada indefinição sobre a área da Licenciatura e do Bacharelado.

Ao tratar o “resgate do lúdico nas brincadeiras”, também aludi a identificação da recreação somente como jogos e brincadeiras, deixando mais uma vez, a recreação como adjetivo e não como substantivo.

Sobre a função de Recreador, Costa E Silva e Pines Júnior (2017) declaram que sua atuação profissional, além de inúmeras técnicas recreativas e do seu repertório prático, este (o recreador) deve sistematizar suas experiências obtidas no campo de trabalho, relacionando-as com as necessidades do sujeito, obtendo “[...] a superação das expectativas evidenciada no processo recreativo, e às práticas culturais – físico, manual, artístico, intelectual, social, virtual e turístico, atenderão à uma grande experiência no âmbito do lazer” (p. 24).

Isayama (2002) acrescenta que, seja essencial repensar sobre os pressupostos norteadores da formação de professores em Educação Física, o que demanda uma avaliação, primeiramente de qual o nível de comprometimento desta formação com o conhecimento tradicional sobre “recreação”; e em segundo lugar, qual o comprometimento com um outro entendimento de recreação que se alicerça sobre a prática pedagógica ou social, que busca constantemente uma fundamentação teórico-prática, que deixa de lado diversos conteúdos culturais para o alcance de seus objetivos.

Até esse ponto, enxergo uma determinada visão tradicional sobre a recreação, por pautar-se em um repertório de atividades, mas principalmente por ligá-la demasiadamente à jogos e brincadeiras.

No Componente Curricular Introdução à Teoria do Lazer (IESEF1) se coloca importante destacar os objetivos de aprendizagem por meio de conhecimentos gerais e de visões críticas, numa relação teoria-prática, enfatizando principalmente a oportunidade de vivenciar planejamento e execuções pedagógicas, o que leva diretamente à formação de professor de Educação Física, através de um curso de licenciatura.

O que fica incompreensível é objetivar a aplicação das “Teorias da Educação Física”. Seria mais adequado o estudo das Teorias do Lazer, analisando as diferentes linhas de pensamento (positivismo, fenomenologia, marxismo, pós-modernas), por meio de debates que enriquecem o contínuo amadurecimento dos fenômenos lazer, recreação e ócio (MARINHO; PIMENTEL; 2010).

O Componente Curricular Aprofundamento à Teoria do Lazer, novamente trata o ócio como algo prejudicial. A Educação Física busca em si, a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos, promovendo a prática de atividades física e/ou prática corporal, numa busca pelo movimentar-se, porém, acredito que devemos ultrapassar a cultura do movimento e favorecer o bem-estar dos sujeitos, utilizando da criticidade e criatividade de usufruto do seu tempo

livre, na oportunidade de expressão da sua liberdade nesse momento, mesmo que utilize do ócio, mas que seja um ócio consciente e desejável pelo mesmo.

Referente a IESEF2, o Componente Curricular Jogos e Recreação I remete ao trabalho da relação teoria-prática, porém, continua sua pauta somente sobre jogos e brincadeiras como sinônimo exclusivo de recreação. Em sua ementa o componente relata “Oportunizar aos discentes a prática pedagógica frente aos conteúdos relacionados aos jogos e brincadeiras” (Quadro31), que além de misturar a intencionalidade dos tópicos (ementa e objetivos), demonstra não tratar da prática pedagógica enquanto experiência necessária ao egresso de licenciatura em Educação Física em seus objetivos (Quadro 29).

Quadro 31 – Objetivos dos Componentes Curriculares da IESEF2

Componentes Curriculares	Objetivos
Jogos e Recreação I	Proporcionar ao aluno conhecimento cultural, científico, prático e sobre a atuação utilizando os diversos jogos e brincadeiras.
Jogos e Recreação II	Proporcionar ao aluno conhecimento cultural e conhecimentos sobre diversos jogos e brincadeiras e suas aplicações nas aulas de educação física. Compreender os conteúdos culturais do lazer como uma ferramenta educacional.
Esportes Radicais	Proporcionar ao aluno o contato com as diversas modalidades de Esportes Radicais ou de Aventura, indicando possibilidades de atuação profissional com base nas características do mercado de trabalho, seja como prática de performance ou de lazer. Identificar as principais modalidades de esportes radicais ou de aventura; Compreender os esportes radicais inseridos nas três dimensões sociais do esporte; Propor atividades na natureza ou em ambientes artificiais voltadas ao interesse de lazer de cada grupo ou indivíduo; Identificar as possibilidades de atuação do profissional de educação nas diversas modalidades de esportes radicais.
Esportes Alternativos	Proporcionar ao aluno o contato com as diversas modalidades de Esportes alternativos (não olímpicos e olímpicos não contemplados pelas outras disciplinas), indicando possibilidades de atuação profissional com base nas características do mercado de trabalho, seja como prática educacional ou de lazer; Identificar as principais modalidades de esportes alternativos, relevantes em nossa cultura e com possíveis usos educacionais; Compreender os esportes alternativos inseridos nas três dimensões sociais do esporte; Identificar as possibilidades de atuação do profissional de educação nas diversas modalidades de esportes alternativos.

Fonte: Adaptado de IESEF1 (2017).

No Componente Curricular Jogos e Recreação II, há a continuidade de um repertório de atividades a serem aplicados nas aulas de Educação Física e traz o trabalho com os conteúdos culturais do lazer, temática esta, um pouco fora da realidade da nomenclatura do componente, porém, colocando-os como ferramenta educacional. Haveria a necessidade de uma análise mais aprofundada e analítica sobre a utilização dos conteúdos culturais do lazer, verificando a existência de experiências em todos os conteúdos ou um enfoque somente aos conteúdos físicos, como aparenta ser devido ao trato somente de jogos e brincadeiras.

Os Componentes Curriculares Esportes Radicais e Esportes Alternativos objetivam o contato com variadas modalidades dos esportes relacionados, baseando-se no mercado de trabalho para a atuação profissional, nas possibilidades da prática de performance ou de lazer. Esse trato da prática de alto rendimento pode e deve ser discutido, mas ressaltando que este não é um campo de atuação do licenciado em Educação Física, assim como essa base no mercado de trabalho que também não faz parte desta atuação, havendo uma falta de referência de aprendizagem da utilização dos esportes radicais no meio educacional.

Isayama (2002) ratifica que os currículos e os componentes curriculares não devem se “render” à lógica do mercado de trabalho, mas favorecer a uma análise sólida sobre o mesmo, na intencionalidade de uma compreensão crítica, benéfica às alternativas criativas que estabeleçam mudanças coerentes para uma sociedade com mais equidade. Havendo a necessidade de projetos nesses cursos de graduação de proporcionar aos alunos experimentar e refletir sobre suas intervenções. Evitando também o julgamento destas ações, também considero que seja essencial “[...] nesse processo de formação, desde que planejadas, executadas e avaliadas com o auxílio do professor responsável [...]” (ISAYAMA; 2002, p. 87) pelos componentes curriculares.

Ambos os componentes abordam a compreensão das “dimensões sociais do esporte”, onde Tubino (2001) pressupõe a vinculação da prática esportiva ao conjunto de direitos sociais do sujeito contemporâneo, que na busca de novas relações entre o saber esportivo existente e a demanda de novos conhecimentos e caminhos para o exercício do direito de todos à prática esportiva, através das três manifestações esportivas que são formas de exercitar esse direito e que se constituem por:

a) Esporte-educação: é o esporte como manifestação escolar, com um fundamento educativo que deve ter em sua atuação pedagógica: a interação social, o desenvolvimento psicomotor e as atividades físicas educativas.

b) Esporte-participação: é a prática com princípio do prazer lúdico, que tem a finalidade de bem-estar social dos seus participantes.

c) Esporte performance ou de rendimento: carrega consigo “[...] os propósitos de novos êxitos esportivos, a vitória sobre o adversário nos mesmos códigos e é exercido sob regras preestabelecidas pelos organismos internacionais de cada modalidade”(TUBINO; 2001, p. 40)

Esses conceitos são relevantes para a formação dos professores em Educação Física, onde em sua futura atuação na área da educação, poderá proporcionar conhecimentos que façam seus alunos compreender essas dimensões na utilização do tempo livre em suas vidas.

3.2.3 Conteúdo Programático

Valente (1993) declara que, o conhecimento se produz culturalmente e modela-se pelas especificidades e circunstâncias do conhecer, que desvela e interpreta as determinações não manifestadas no conhecimento.

Sendo o currículo, a instrumentalização concreta da aplicação de determinado sistema social, por meio do conteúdo expressa-se a peculiaridade de cada contexto pelos ritos e mecanismos na especificidade do processo de ensino-aprendizagem do sistema educativo. Exterioriza uma orientação filosófica, social e pedagógica em diversas tradições que se misturaram e se difundiram nos fenômenos educativos (SACRISTÁN; 2000).

Portanto, não menosprezando ou diminuindo a importância de toda a composição do currículo, vislumbro os conteúdos aplicados como parte importante para a efetivação do que se pretende de conhecimento que o futuro professor de Educação Física deve obter para levar adiante em sua atuação profissional, pois será sua referência naquele determinado tema ou âmbito de estudo. Porém, é importante salientar que o conteúdo não deve ultrapassar a importância do processo de ensino-aprendizagem, não ser vultoso à relação professor-aluno, às vistas de uma educação bancária¹⁹.

Ressalta-se nesse ponto, a explanação de Morin (2000), que o conhecimento não deve ser fragmentado, operacionando o conhecimento das partes e a totalidade por meio de um conhecimento capaz de uma absorção dos conteúdos em seu conjunto, sua complexidade, seu

¹⁹ Segundo Freire (1987), a educação bancária é uma metodologia de ensino utilizada nas pedagogias tradicionais de ensino, onde os professores passam o conteúdo a ser decorado e reproduzido, sendo esta, uma reprodução de forma arbitrária e mecânica, negando a dialogicidade como essência da educação.

conjunto. Um raciocínio com aptidão de contextualização, globalização e integração destes conhecimentos aplicados aos estudantes.

Para o autor, esta perspectiva da complexidade interliga todos os saberes desenvolvidos nos diversos componentes curriculares, auxiliando o educando a situar todas as informações e saberes em um contexto global e multidimensional para que haja sentido a estes sujeitos, pautando-se na realidade social dos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem facilita a apreensão do conteúdo pelos mesmos.

Os conteúdos no processo de formação dos professores em Educação Física, relacionando com o lazer, devem se pautar no conhecimento, na cultura e na criticidade, buscando uma construção de saberes e competências que vislumbrem um novo olhar para esta área em contribuição de uma sociedade mais igualitária e humana, por meio de um caminho que assuma o sentido da práxis, articulando diálogos entre os conhecimentos teóricos, os conhecimentos técnicos (ISAYAMA; 2004) e a aplicabilidade prática.

Quando tratada a questão de eixos temáticos e conteúdos aplicados no âmbito do lazer, dentro de um curso de Educação Física, Isayama (2002) elencou alguns temas que poderiam ser abordados nos componentes curriculares que tratem esse tema ([Anexo 14](#)). Baseando-se nesses conteúdos, criei uma lista de Códigos de Origem (Eixos Temáticos) e Códigos/Subcódigos (Conteúdos) que foram utilizados para a análise realizada no software MAXQDA (Quadro 32).

Quadro 32 – Códigos de Origem e Subcódigos Criados para a Análise do Conteúdo Programático

Código de origem	Códigos/Subcódigos
Cultura	Conteúdos Culturais; Lazer como Dimensão da Cultura; Vivências teórico-práticas dos conteúdos culturais; Lúdico como Elemento da Cultura; Folclore.
Educação	Educação Formal e Não-Formal; Animação Sociocultural; Componentes do Processo de Ensino; Inter, Multi e Transdisciplinaridade; Construção social do discurso pedagógico; Currículo e Formação Profissional; Educação e Poder; Desigualdades de acesso; Relação teoria/prática; Educação e Políticas Culturais; Violência e Educação.
Educação Física	Fases da Vida; Educação para e pelo lazer; Corporeidade; Atividades físico-esportivas; Práticas Culturais Lúdicas; Esportes de Aventura/Radicais; Relações com a área; Saúde e Qualidade de Vida.
Gestão do Lazer	Cooperações e Parcerias; Administração; Objetivos; Metodologias de Trabalho; Planejamento, Execução

	e Avaliação de Projetos; Público-alvo; Estratégias de Marketing e Operacionalização; Avaliação de Resultados; Recursos Humanos e Financeiros; Materiais.
Grupos Sociais	Barreiras Sociais; Classes Sociais; Religião; Sexualidade; Gênero; Etnias; Pessoas Deficientes; Planejamento e ações para os grupos sociais.
Lazer e Espaço	Espaços de Lazer; Barreiras Espaciais; Espaço e Sociedade; Influências da arquitetura; Espaços públicos; Parques Urbanos; Imaginário da Cidade; Consumo do Espaço; O Brincar nos diferentes Espaços.
Lazer e Mídia	Veiculação do Lazer; Aspectos Positivos e Negativos; Influências dos Meios de Comunicação em Massa.
Meio Ambiente	Agenda 2030; Desenvolvimento Sustentável; Meio Ambiente e Envolvimento Comunitário; Ética e Educação Ambiental; Atividades de Lazer na Natureza
Mercado de Trabalho	Campos de Atuação; Educação Formal e Não-Formal; Globalização; Empregabilidade; Produção e Consumo; Avanços Tecnológicos; Indústria Cultural; Massificação Cultural; Competências e Habilidades para atuação.
Políticas de Lazer	Políticas Públicas; Políticas Sociais; Papel do Estado; Avaliação e Planejamento de Políticas Públicas; Comunidade; Direito Social ao Lazer; Inclusão e Exclusão; Ação Comunitária; Ação Social.
Produção de Conhecimento	Campo de estudos; Concepções e Significados no Mundo; Pesquisa e Sistematização; Outras áreas de conhecimento; Concepções e Significados no Brasil.
Psicologia Aplicada ao Lazer	Fundamentos Etológicos da Cultura Lúdica; Lazer e Prazer; Atitudes, Condutas, Valores Individuais e Culturais.
Recreação	Faixas Etárias; Recreação no Brasil; Relações com a Educação Física no Brasil; Conceituações e Significados; Ludicidade, jogos e brincadeiras; Planejamento, Execução e Avaliação de Projetos; Recreação no Mundo; Práticas Culturais Lúdicas; Cultura Corporal e Recreação.
Sociedade	Problemática Social; Significados etimológicos; Constituição histórico-social no Brasil; Ocorrência histórico-social; Influências sócio-políticas.
Virtualidade	Jogos Digitais; Gameficação; Exergames; Aspectos Positivos e Negativos.

Fonte: Criado pelo autor, inspirado em Isayama (2002).

Na reelaboração destes eixos temáticos e temas, houve algumas diferenciações ao que foi explanado na proposta apresentada por Isayama (2002), onde discorro a seguir.

O tema Educação Formal e Não-Formal inseriu-se nos eixos temáticos *Educação* e *Mercado de Trabalho*. Afonso (1989, p. 78 apud SIMSON; PARK; FERNANDES; 2001, p. 9) define:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

A educação não-formal é possibilidade de atuação do professor de Educação Física e pode ser um tema trabalhado em seu curso de formação como amplitude de conhecimentos. A educação não-formal não se caracteriza como uma estrutura sem formalidade e/ou um espaço que não seja educacional, sendo uma maneira diferenciada de efetivar um processo educativo paralelamente à escola, podendo completar lacunas deixadas pela educação escolar (SIMSON; PARK; FERNANDES; 2001).

O tema Animação Sociocultural é incluído em *Educação*, ao invés de *Mercado de Trabalho*, inspirando-se em algumas colocações de Bernet (2004), caracterizando a animação sociocultural como atividade ou prática social (o que o agente promove); como método ou maneira de proceder (intervenção); como processo (uma dimensão dinâmica ou processual, numa sucessão evolutiva ou progressiva de acontecimentos; e como programa/projeto (trabalhando as concepções das atividades, dos processos, das ações).

Em *Educação Física* incluiu-se o tema Fases da Vida, pois o lazer é um fenômeno abrangente que se relaciona com o trabalho, com a educação, com a família e diversas outras dimensões da vida, que enquanto um elemento fundamental para a qualidade de vida dos sujeitos, faz-se repensar as visões que utilizem da manipulação e do controle social num tratamento amplo e contextualizado da problemática social aos diferentes momentos da nossa vida cotidiana (ISAYAMA; GOMES; 2008).

Também se insere nesse eixo temático o tema Educação Para e Pelo Lazer, que como já abordado, o lazer possui sua função em um duplo aspecto educativo: o lazer enquanto *veículo de educação*, ocorrido durante as atividades de lazer – *educação pelo lazer*; e o lazer enquanto *objeto de educação*, ou seja, a *educação para o lazer* (REQUIXA; 1980).

Nessa explanação de eixos temáticos e Temas, há uma divisão e a criação entre dois eixos: *Lazer e Mídia* e *Lazer e Virtualidade*. Tal diferenciação pauta-se na concepção de Betti

(1997, p. 33), que entende mídia, uma palavra derivada do latim *media*, plural de *medium*, que significa "meio", compreendendo que “[...] os meios de comunicação de massa como o rádio, televisão, jornais e revistas, que permitem a um número relativamente pequeno de pessoas comunicar-se, rápida e simultaneamente, com um grande número de pessoas”.

Pode-se incluir nesse ponto, a internet também como uma possibilidade de meio de comunicação de massa, mas o sentido de virtualidade, envolve outras oportunidades de conhecimento que se diferenciam, ao meu ver, das questões envolvendo a mídia.

Para Angotti; Bastos e Mion (2001), a tecnologia tem a possibilidade de oferecer melhores condições de vida aos sujeitos, que atrelada a capacidade do ser humano em planejar, agir, observar e refletir, configurando-se no processo educativo como uma perspectiva de desenvolvimento de sua capacidade de reelaborar conhecimentos indispensáveis para mudar as condições de vida.

A palavra virtual vem do latim *virtualis*, derivada de *virtus*, força, potência, onde o virtual tende a atualizar-se sem ter passado à uma concretização efetiva ou formal, mas não opondo ao real, mas ao atual, onde virtualidade e atualidade são apenas duas maneiras diferentes de ser. É um nó de tendências ou forças que acompanham uma situação, um acontecimento que pressupõe um processo de resolução: a atualização (LEVY; 1996).

A tecnologia oferece aos sujeitos, acesso a bens culturais que não seriam acessados de outra maneira, alimentando os processos de significação e representação da realidade (CAMILO; BETTI; 2010). As novas tecnologias na Educação Física orientam para a reflexão de variadas características, onde os jogos digitais, por exemplo, podem auxiliar no desenvolvimento cognitivo em processos de tomada de decisão e pensamento lógico (VAGHETTI; BOTELHO; 2010).

Por sua atratividade, os jogos digitais têm sido utilizados em propostas educativas como ferramenta essencial, que não somente moderniza o processo de ensino-aprendizagem, mas também, atrai os educandos em busca de sua participação na construção do conhecimento, oportunizando-os a serem ativos nesse processo e alcançarem objetivos propostos com mais autonomia e motivação (NOGUEIRA; GALDINO; 2012).

Os *exergames* são práticas corporais virtuais, que proporcionam aos sujeitos, além de outras habilidades, o desenvolvimento sensório-motor por emulação perceptiva e de atuação nos mecanismos da realidade virtual e tecnologias de rastreamento e utilização (VAGHETTI; BOTELHO; 2010), podendo ser uma prática utilizada em seu tempo de lazer, propiciando tais benefícios e auxiliando na melhoria da qualidade desses sujeitos.

A gameificação é a construção de modelos, sistemas ou modo de produção com foco nas pessoas, utilizando como premissa a lógica dos games, sendo tipos de modelos que levam em consideração a motivação, o sentimento e a participação dos sujeitos envolvidos nesse processo, constituindo-se pela mecânica dos games em espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento (ALVES; MINHO; DINIZ; 2014).

Tanto os eixos *Mídia* quanto *Virtualidade* possuem os Aspectos Positivos e Negativos, pois podem trazer benefícios à qualidade de vida dos sujeitos, mas também, podem estar envoltos às questões de manipulação e controle social, assim como, pela lógica consumista do capitalismo, já discutidas e relatadas no decorrer deste trabalho.

Por fim, o eixo temático *Recreação*, inclui-se variados temas como Faixas Etárias (pela diferenciação de atividades a serem proporcionadas aos diferentes níveis de educação – infantil, fundamental e médio); Planejamento, Execução e Avaliação de Projetos de Recreação; Ludicidade, jogos e brincadeiras (para compreensão e conhecimento das diferenciações entre os termos e suas aplicabilidades); Recreação no Brasil e Recreação no Mundo (pelas diferentes visões e conceituações em outras realidades); e Cultura Corporal e Recreação (analisando as relações entre a cultura corporal como parte de conhecimento da área da Educação Física).

Tais escolhas também se fizeram pela facilidade de distinção entre os temas possíveis de abordagem dentro desse temático durante o processo de análise dos componentes curriculares envolvidos nesse estudo.

Partindo então, para a análise dos componentes curriculares das instituições envolvidas nesse estudo, importante ressaltar que os planos de ensino explorados foram relacionados com os Eixos Temáticos (Código de Origem) e Temas (Códigos/Subcódigos) elaborados para este procedimento, mas a descrição dos conteúdos a serem aplicados são genéricos e abrem possibilidades maiores de conhecimentos e serem trabalhados, porém, não significando que um componente curricular que possua diversos temas ligados à sua análise demonstre a real aplicabilidade dos mesmos, pela dependência do trabalho pedagógico realizado pelo professor.

No Quadro 33, tem-se o detalhamento dos conteúdos explanados nos planos de ensino dos componentes curriculares da IESEF1.

Quadro 33 – Conteúdo Programático dos Componentes Curriculares da IESEF1

Componentes Curriculares	Conteúdo Programático
Atividades Lúdicas	<p>Apresentação do plano de ensino Recreação: histórico; conceitos, objetivos e classificações Recreação de acordo com faixas etárias (infância, adolescência, adulto e terceira idade) Jogos: conceitos, objetivos e classificações Vantagens e desvantagens Tipos de jogos Atividades práticas envolvendo esse tipo de jogo Liderança Recreacionista: personalidade, espírito recreativo Dinâmicas empresariais Atividades práticas</p>
Atividades Recreativas	<p>Dinâmicas empresariais. Colônia de férias. Acampamento e Acantonamento. Recreação em hotéis e navios. Gincana. Projeto: como elaborar. Elaboração de um projeto de recreação.</p>
Introdução à Teoria do Lazer	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceitos de Lazer 2. O Lazer em diferentes sociedades e períodos históricos 3. Fundamentos teóricos do lazer 4. Reflexão entre Tempo livre e Ócio 5. Lazer e Escola 6. Lazer e Educação Física 6.1. Os conteúdos do Lazer e a especificidade da Educação Física 7. Lazer e fases da vida 8. Políticas Públicas para o Lazer 9. Lazer e Trabalho
Aprofundamento à Teoria do Lazer	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudo sobre a origem, o significado e as implicações sociais do lazer. 2. Abordagem multidisciplinar do lazer: conceito, conteúdos e valores. Classificação e Teorias. 3. O Lazer a sua relação com o trabalho, Lazer, Tempo Livre e processos de industrialização/urbanização e barreiras socioculturais. 4. Animação Cultural; O Profissional do Lazer e sua formação. 5. Lazer e Educação Física escolar; conteúdos culturais e os processos da educação para e pelo lazer. Seleção de atividades e processos pedagógicos. 6. Atividades recreativas como promotoras do lazer no contexto sociocultural. 7. Organização, planejamento e desenvolvimento de eventos de lazer.

Fonte: Adaptado dos Anexos

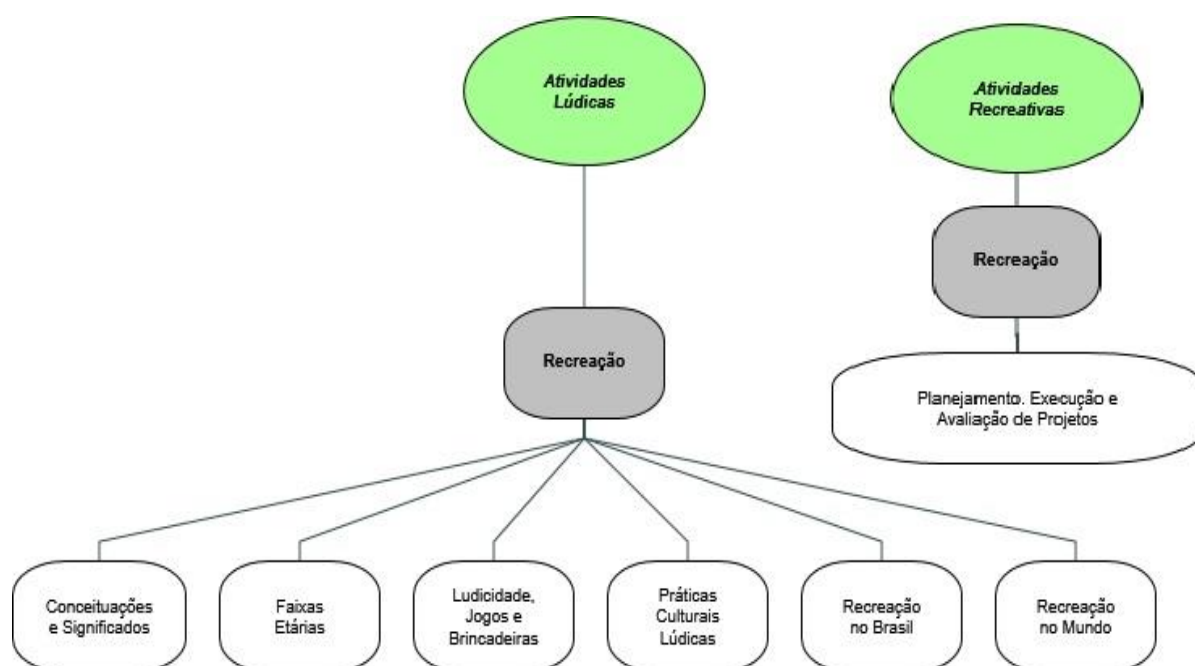
No Componente Curricular Atividades Lúdicas há um direcionamento maior a temas voltados à Recreação (Figura 3): Conceituações e Significados; Faixas Etárias; Ludicidade, Jogos e Brincadeiras; Práticas Culturais Lúdicas; Recreação no Brasil; e Recreação no Mundo (Figura 3). Porém, demonstra utilização de temas que não foram possíveis atrelar aos temas de análise: Vantagens e Desvantagens; Liderança; e Dinâmicas empresariais (Quadro 33).

Quando estes conteúdos são relacionados aos outros itens do plano de ensino deste componente curricular (Ementas – [Seção 3.2.1](#); e Objetivos – [Seção 3.2.2](#)), reforçam-se os apontamentos sobre a intencionalidade na formação de um professor que deva possuir tolerância e prazer pelo trabalho, em uma atuação assistencialista (ISAYAMA; 2002).

Dentre esses conteúdos não se encontram os objetivos de resgatar o lúdico nas brincadeiras (sendo que os temas brincadeira, lúdico e ludicidade não se encontram entre os conteúdos), assim como a abordagem de programas de “recreação comunitária”. Dando por fim, o reforço da utilização da recreação como adjetivo e não como substantivo, além de não demonstrar uma maior exploração de outros conteúdos culturais: manual, intelectual, social, virtual e turístico (COSTA E SILVA; PINES JÚNIOR; 2017); e evidenciando um conhecimento tradicional da recreação (ISAYAMA; 2002), deixando a entender uma maior utilização de “atividades práticas”.

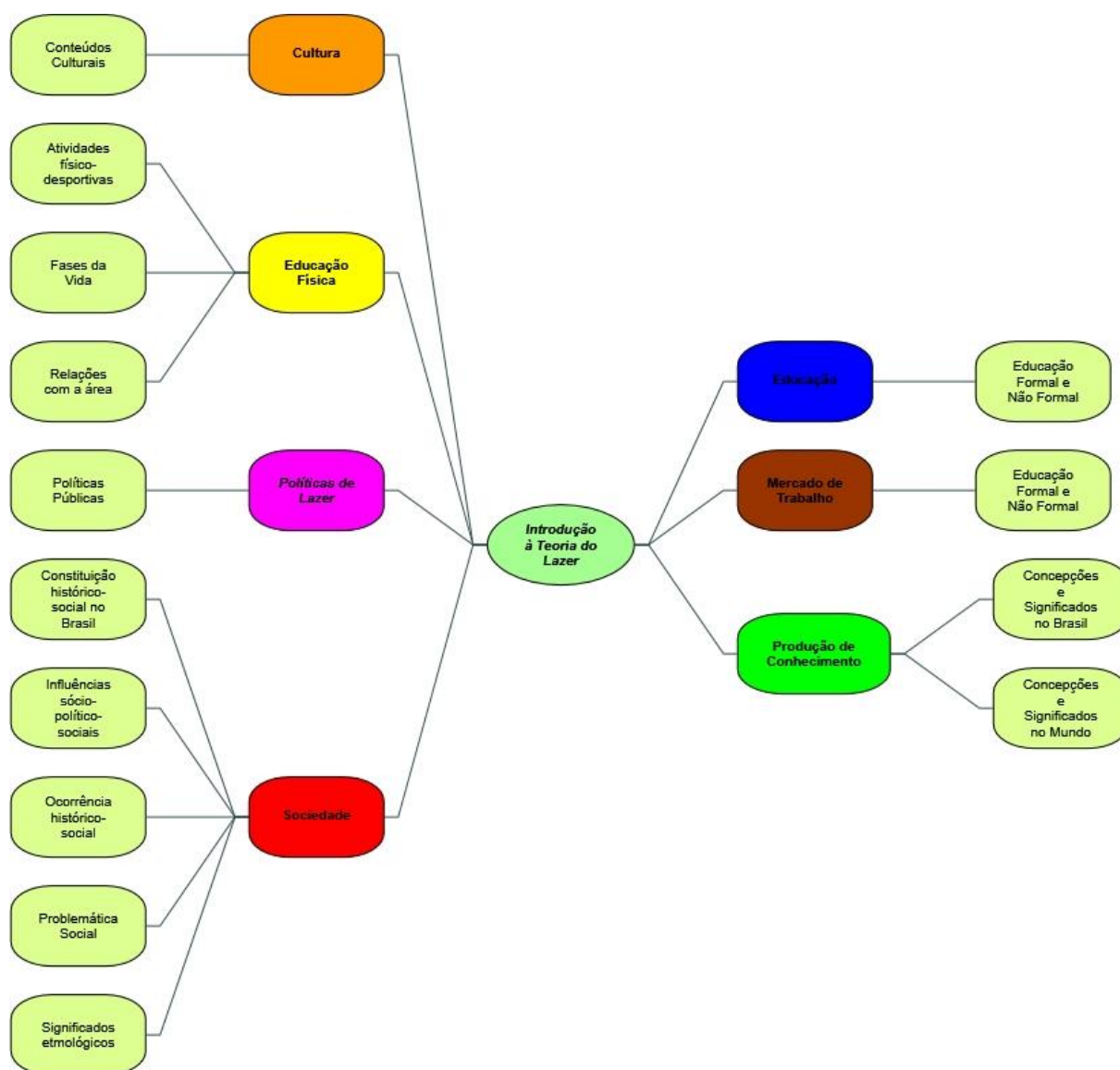
No Componente Curricular Atividades Recreativas (Figura 3) há somente a relação com o subcódigo Planejamento, Execução e Avaliação de Projetos, mas com o ressalvo de que descreve somente “como elaborar” projetos.

Figura 3 – Códigos de Origem e Subcódigos Relacionados aos Componentes Curriculares Atividades Lúdicas e Atividades Recreativas (IESEF1)



Fonte: Elaborado pelo autor, utilizando o Software NVivo11.

Figura 4 – Códigos de Origem e Subcódigos Relacionados ao Componente Curricular Introdução ao Lazer (IESEF1)



Fonte: Elaborado pelo autor, utilizando o Software NVivo11.

No Conteúdo Programático do Componente Curricular Introdução ao Lazer na IESEF1, identificou-se a abordagem de seis eixos temáticos e seus respectivos temas (Figura 4):

- **Cultura:** Conteúdos Culturais.
- **Educação:** Educação Formal e Não-Formal.
- **Educação Física:** Atividades Físico-esportivas; Fases da Vida; e Relações com a área.
- **Mercado de Trabalho:** Educação Formal e Não-Formal.

- **Políticas de Lazer:** Políticas Públicas.
- **Produção de Conhecimento:** Concepções e Significados no Brasil; Concepções e Significados no Mundo.

- **Sociedade:** Constituição Histórico-social no Brasil; Influências sócio-políticas; Ocorrência Histórico-social; Problemática Social; Significados etimológicos.

Referente ao Componente Curricular Aprofundamento à Teoria do Lazer na IESEF1, verificou-se onze eixos temáticos com seus respectivos temas (Figura 5):

- **Cultura:** Conteúdos Culturais; Lazer como Dimensão da Cultura; Vivências Teórico-práticas dos Conteúdos Culturais.

- **Educação:** Animação Sociocultural; Componentes do Processo de Ensino; Construção Social do Discurso Pedagógico; Currículo e Formação Profissional; Desigualdades de Acesso; Educação Formal e Não-Formal; Inter, Multi e Transdisciplinaridade.

- **Educação Física:** Educação Para e Pelo Lazer; Práticas Culturais Lúdicas.

- **Gestão do Lazer:** Materiais; Metodologias de Trabalho; Objetivos; Planejamento, Execução e Avaliação de Projetos; Público-alvo.

- **Grupos Sociais:** Barreiras Sociais; Classes Sociais.

- **Lazer e Espaço:** Barreiras Espaciais.

- **Mercado de Trabalho:** Campos de Atuação; Competências e Habilidades para a Atuação; Educação Formal e Não-Formal.

- **Produção de Conhecimento:** Outras Áreas do Conhecimento.

- **Psicologia Aplicada ao Lazer:** Atitudes, Condutas Valores Individuais e Culturais.

- **Recreação:** Cultura Corporal e Recreação; Ludicidade, Jogos e Brincadeiras; Práticas Corporais Lúdicas; Relações com a Educação Física no Brasil.

- **Sociedade:** Influências Sócio-políticas; Ocorrência Histórico-social; Problemática Social; Significados Etimológicos.

Vê-se nestes componentes curriculares um número considerável de eixos temáticos e exploração de temas, mas cabe ressaltar novamente que o trabalho pedagógico por meio da aplicabilidade destes conteúdos e a concepção adotada pelo professor, que influenciam na forma como estes conhecimentos serão absorvidos.

Uma demonstração é visível quando relacionamos no Componente Curricular Aprofundamento à Teoria do Lazer com sua ementa, onde no conteúdo programático há a

“Reflexão entre Tempo livre e Ócio” (Quadro 33), porém, como visto em sua Ementa (Quadro 26) descreve-se a “ocupação do tempo ocioso de forma individual e coletiva”, tratando em seus objetivos o ócio como algo pejorativo. Como foi discutido, isto remete a uma visão negativa sobre o tempo ocioso ocorrida no período do Brasil República.

No Componente Curricular Introdução à Teoria do Lazer foi apontada em seus objetivos de aprendizagem uma relação teoria-prática por meio de conhecimentos gerais e visões críticas, mas dentro dos conteúdos a serem trabalhados não há descrição que leve ao tratamento específico desta relação.

Outro ponto a se destacar neste componente está em sua ementa, que fora discutido um equívoco em usar o termo “Teorias da Educação Física”. Constata-se pela descrição do tema “Fundamentos teóricos do lazer” em seu conteúdo programático.

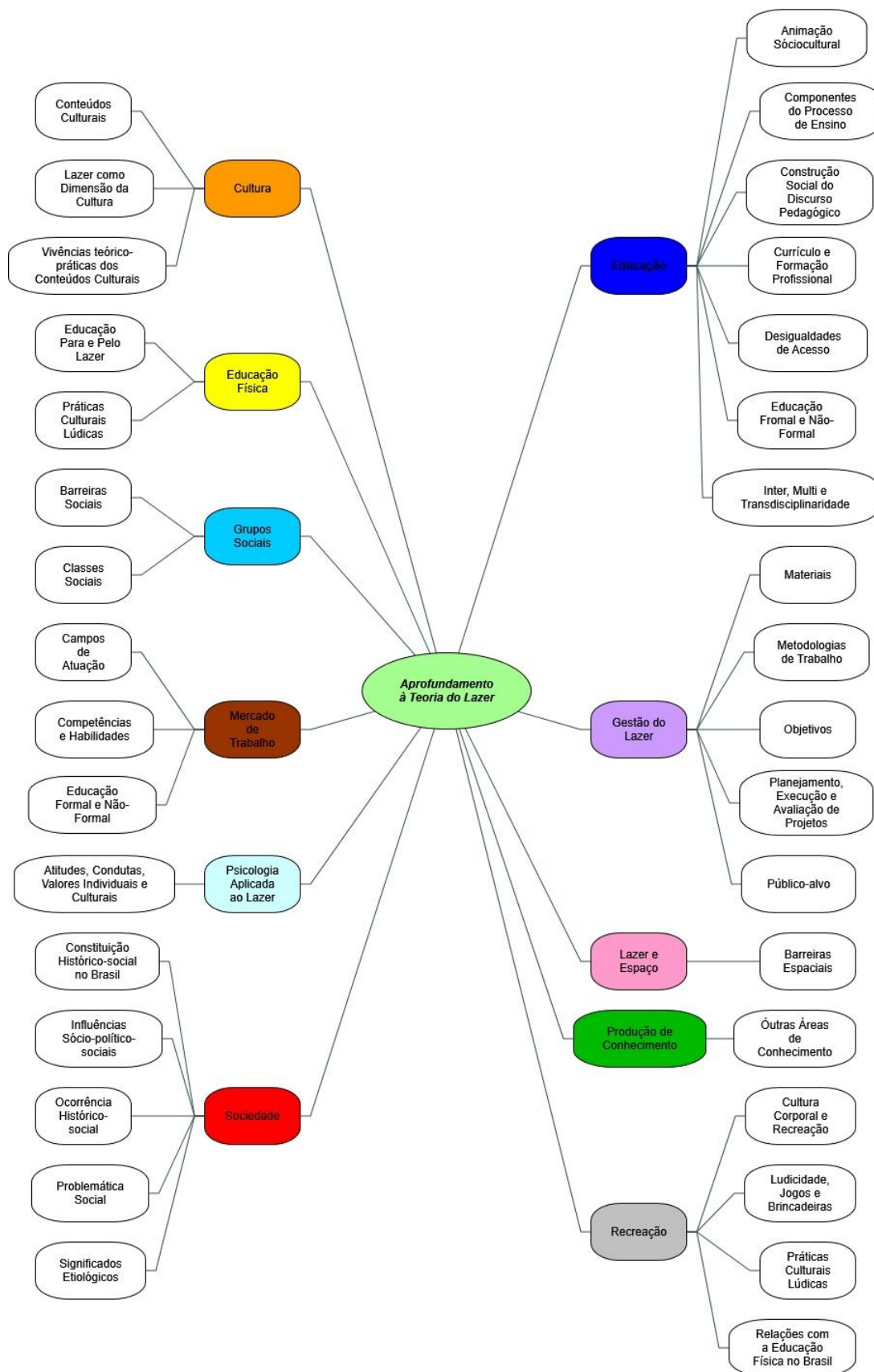
Relacionando a composição do Conteúdo Programático dos Componentes Curriculares Introdução ao Lazer e Aprofundamento à Teoria do Lazer da IESEF1 com a conceituação de Formação Ampliada e Formação Específica orientada nas normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes (BRASIL; 2004a; 2004b), sugere-se uma reorganização destes conteúdos.

Por exemplo, os itens “Lazer e Escola” e “Lazer e Educação Física” que se encontram no Componente Curricular Introdução ao Lazer, poderiam ser estudados em Aprofundamento à Teoria do Lazer pela questão da Formação Específica. Assim como “Estudo sobre a origem, o significado e as implicações sociais” e “Abordagem multidisciplinar do lazer: conceito, conteúdos e valores, classificação e teorias” que fazem parte do componente Aprofundamento ao Lazer, poderiam fazer parte do Componente Curricular Introdução ao Lazer.

Há também uma repetição nos dois componentes aos conhecimentos relacionados ao trabalho, que poderiam ser um único tópico a ser trabalhado no componente Introdução ao Lazer. Isto alude à idéia que se deixa de trabalhar com Eixos Temáticos que não foram desenvolvidos nestes Planos de Ensino como Lazer e Mídia e Virtualidade, que são questões bem atuais e necessitam de discussões e aprofundamentos diante das suas relações com a escola, os educandos e todas as transformações da atualidade da vida em sociedade.

Dentre os tópicos até aqui analisados observam-se equívocos na relação entre Ementas, Objetivos e Conteúdos Programáticos nos Componentes Curriculares da IESEF1, porém, com pequenas reformulações nas Ementas e Objetivos, tendo um Conteúdo Programático que mesmo com as lacunas destacadas, o componente pode ser bem explorado neste processo de ensino-aprendizagem por meio do trabalho docente.

Figura 5 –Códigos de Origem e Subcódigos Relacionados ao Componente CurricularAprofundamento à Teoria do Lazer (IESEF1)



Fonte: Elaborado pelo autor, utilizando o Software NVivo11.

Voltando o olhar desta análise para a IESEF2, no Quadro34, a descrição de cada Componente Curricular analisado nesta seleção.

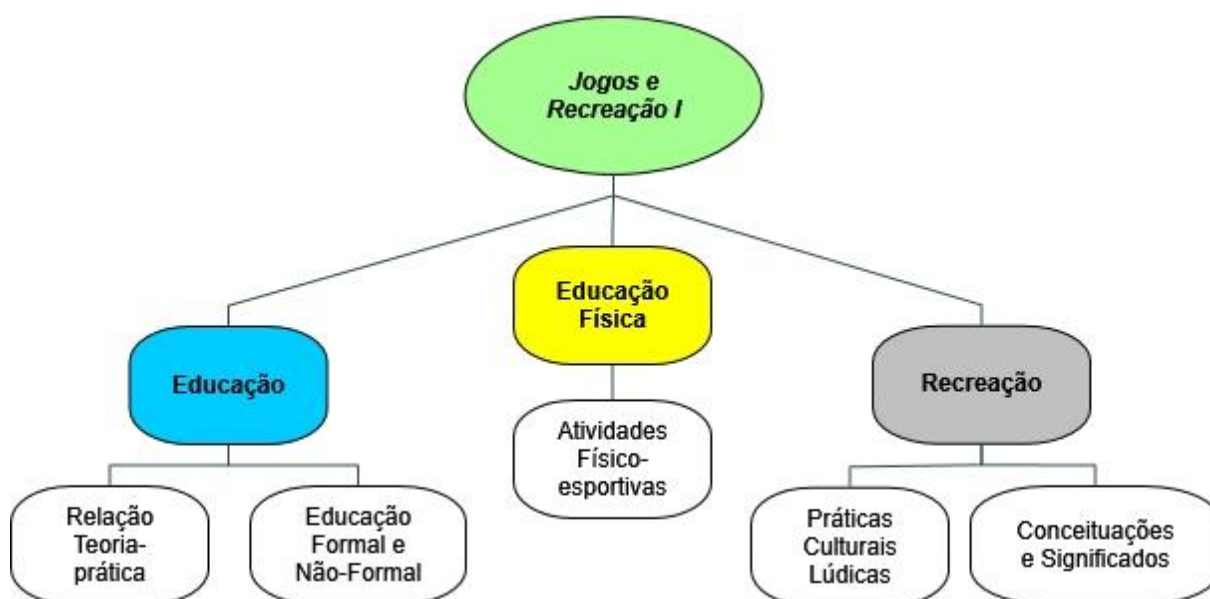
Quadro 34– Conteúdo Programático dos Componentes Curriculares da IESEF2

Componentes Curriculares	Conteúdo Programático
Jogos e Recreação I	1) Tipo de jogos:Competitivos; cooperativos; De faz de conta/fantasia; Sorte e azar; Vertigem; Grandes jogos. 2) Principais autores de jogos 3) Prática profissional através de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, para os diversos níveisde ensino.
Jogos e Recreação II	1) Tipo de jogos:Competitivos; Cooperativos; De faz de conta/fantasia; Grandes jogos. 2) Gincanas e festivais: Planejamento e organização; Atuação e desenvolvimento; Avaliação. 3) A atuação do profissional em Educação física na área de jogos e brincadeiras: Ensino e recreação infantil; Ensino fundamental; Ensino médio; Outras áreas educacionais 4) Lazer: Origem e autores clássicos; Autores contemporâneos; Conteúdos Culturais do Lazer.
Esportes Radicais	1 Revisão dos conceitos de Esporte e Lazer: Definições dos principais pensadores sobre esporte e lazer; Dimensões sociais do Esporte; Lazer e os diferentes interesses; Possibilidades de atuação do profissional de Educação Física em Esporte e Lazer. 2 Esportes radicais e esportes e aventura: História dos esportes radicais ou de aventura; Esporte radical no Brasil; Principais modalidades de esporte radical e ou de aventura: relacionar, definir e apresentaros equipamentos básicos para cada modalidade
Esportes Alternativos	1) Esportes alternativos e Olímpicos: Rugby; Badminton; Ciclismo; Esgrima; Tênis de Mesa; Tiro com Arco; Esportes alternativos não olímpicos; Futebol Americano; Beisebol; Mountain Bike; Skate. 3 Esporte e escola: Esporte Educacional; Esporte paraolímpico escolar; Jogos Escolares do Estado de São Paulo – JESP.

Na análise do Conteúdo Programático do Componente Curricular Jogos e Recreação I da IESEF2, por meio dos Códigos de Origem e Subcódigos gerados (Quadro 34), identificou-se quatro eixos temáticos e seus respectivos temas (Figura 6):

- **Educação:** Educação Formal e Não-Formal; Relação Teoria-prática.
- **Educação Física:** Atividades Físico-esportivas.
- **Mercado de Trabalho:** Campos de Atuação.
- **Recreação:** Conceituações e Significados; Práticas Culturais Lúdicas.

Figura 6 –Códigos de Origem e Subcódigos Relacionados ao Componente CurricularJogos e Recreação I (IESEF2)



Fonte: Elaborado pelo autor, utilizando o Software NVivo11.

No Componente Curricular Jogos e Recreação II (IESEF2) foram identificados cinco eixos temáticos e seus temas (Figura 7):

- **Cultura:** Conteúdos Culturais.
- **Educação:** Educação Formal e Não-Formal.
- **Educação Física:** Atividades Físico-esportivas.
- **Produção de Conhecimento:** Outras Áreas de Conhecimento.
- **Recreação:** Conceituações e Significados; Práticas Culturais Lúdicas.

Figura 7 – Códigos de Origem e Subcódigos Relacionados ao Componente Curricular Jogos e Recreação II (IESEF2)



Fonte: Elaborado pelo autor, utilizando o Software NVivo11.

Reverendo suas Diretrizes Pedagógicas, a IESEF2 ao tratar dos Núcleos de Formação Ampliada e Formação Específica ([Seção 3.2](#)), a instituição discorre a Formação Ampliada como a possibilidade de uma formação cultural para competências acadêmico-profissional em contextos históricos-sociais específicos, em promoção de constantes diálogos das áreas afins com as especificidades da Educação Física. Na Formação Específica relata abranger conhecimentos identificadores da Educação Física para a compreensão e integração das dimensões culturais, didático-pedagógicas e técnico-instrumentais do movimento humano.

Em seu PPC, dentro de sua Matriz Curricular, a IESEF2 dispõe os Componentes Curriculares Jogos e Recreação I e II como dimensões de conhecimento de sua Formação Específica, onde estes componentes fazem parte do que chama de Conhecimento Cultural do Movimento Humano ([Seção 3.2](#)), descrito como o aprendizado “[...] em suas diferentes manifestações da cultura das atividades físicas nas suas formas de jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, lazer, recreação e outros” (IESEF2; 2017, p. 34). Porém, demonstra divergências na relação entre suas concepções no documento e a aparente aplicabilidade de seus conteúdos.

Diante disso, nos temas a serem utilizados nestes componentes curriculares, há uma repetição com tipos de jogos a serem trabalhados, que remete ao receituário de jogos neste processo de ensino-aprendizagem, numa visualização de ênfase sobre aspectos técnicos e operacionais em detrimento de outros. E, como destaca ISAYAMA (2002, p. 61), “isto nos leva conseqüentemente à prática sem reflexão, enfatizada pela reprodução de atividades diversas (principalmente voltadas aos conteúdos físico-esportivos)”.

Pensando em uma sequência de Formação Ampliada para uma Formação Específica, a instituição se põe em contradição quando relacionamos o Componente Curricular Jogos e Recreação I como parte integrante da Formação Ampliada e o Componente Curricular Jogos e

Recreação II como integrante da Formação Específica, por esta repetição de conteúdos da maneira como são descritos (Quadro 34).

Na análise realizada no Componente Curricular Jogos e Recreação I, foram relacionados dois subcódigos (Temas) ao código de origem (Eixo Temático) Recreação, conforme demonstrado na Figura 6, entretanto, dá-se como uma possibilidade ao trabalho pedagógico, pois são usados termos que geram amplitude e ao mesmo tempo incerteza do que possa ser trabalhado (Quadro 34): “principais autores do jogo” (relacionando com Conceituações e Significados) e “prática profissional de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras para os diversos níveis de ensino” (relacionando às Práticas Culturais Lúdicas).

Percebe-se também neste componente curricular (Jogos e Recreação I), uma falta de compreensão sobre a *relação teoria-prática*, que também se expressa na Ementa e nos Objetivos deste componente, enfatizando uma execução de atividades em variados tipos de jogos – Código Educação Física e Subcódigo Atividades Físico-Esportivas (Figura 6) –, sem expor discussões mais aprofundadas sobre os termos (jogos e recreação) aos quais possam viabilizar atividades socioculturais diversificadas e favorecer a ação/reflexão/ação.

Nesta análise realizada, percebe-se a utilização da recreação, jogos e brincadeiras exclusivamente como um recurso didático-pedagógico em ambos os componentes curriculares (Jogos e Recreação I e II). Por mais que seja um curso de formação de professores, não favorece a possibilidade de compreensão a um contexto mais amplo, divergindo do Perfil do Egresso que a IESEF2 apresenta em seu PPC, numa formação em que possa levar à atuação em diversas atividades relacionadas à cultura em geral e à cultura corporal, habilitado para o desenvolvimento de “[...] atividades relacionadas ao Ensino, à Pesquisa, mas também preparado para atuar no âmbito de novas esferas profissionais, culturais e educativas que as dinâmicas sociais próprias da pós-modernidade, vierem a exigir” (IESEF2; 2017, p. 20).

No Componente Curricular Jogos e Recreação II é demonstrada a repetição do conteúdo “tipo de jogos”, que na análise realizada foi relacionado ao código Recreação e seu subcódigo Práticas Culturais Lúdicas. Também se repete a preocupação da utilização de jogos e brincadeiras como recurso didático pedagógico, porém, com a diferenciação de utilizar o conteúdo “outras áreas educacionais”, que remeteu ao código Educação, principalmente pela possibilidade tratar da Educação Não-Formal; e ao código Produção de Conhecimento, no subcódigo Outras Áreas de Conhecimento (Figura 7).

Dentre diversos estudos sobre o trato do lazer e da recreação nos cursos de Educação Física ISAYAMA (2002), SCHWARZ (2007) e MONTEGRO (2012) destacam a recreação como atividades práticas nos currículos analisados, que na definição dada por Bruhns (1997) a

recreação é colocada como atividades realizadas no tempo de lazer dos sujeitos. Porém, estranhamente, num sentido de contramão, a IESEF2 coloca o conhecimento do lazer subordinado à recreação, dedicando um eixo temático com três conteúdos no Componente Curricular Jogos e Recreação II.

Acredita-se ser um tempo/espaço curto para se trabalhar o lazer nesse processo de ensino-aprendizagem, provavelmente, deixando de discutir eixos temáticos fundamentais que possam auxiliar no conhecimento dos egressos em suas futuras atuações profissionais. Além, da simplicidade dos conteúdos como descritos no Quadro 34.

Figura 8 – Códigos de Origem e Subcódigos Relacionados ao Componente Curricular Esportes Radicais (IESEF2)



Fonte: Elaborado pelo autor, utilizando o Software NVivo11.

O Componente Curricular Esportes Radicais (IESEF2) relacionou-se na análise aos seguintes eixos temáticos e seus temas (Figura 8):

- **Cultura:** Conteúdos Culturais.
- **Educação Física:** Campos de Atuação; Esportes de Aventura/Radicais.
- **Produção de Conhecimento:** Concepções e Significados no Brasil; Concepções e Significados no Mundo.

Figura 9 – Códigos de Origem e Subcódigos Relacionados ao Componente Curricular Esportes Alternativos (IESEF2)



Fonte: Elaborado pelo autor, utilizando o Software NVivo11.

No Componente Curricular Esportes Alternativos (IESEF2) foram verificados na análise os seguintes eixos temáticos e temas (Figura 9):

- **Educação:** Educação Formal e Não-Formal.
- **Educação Física:** Atividades Físico-esportivas.

Constata-se nestes componentes curriculares da IESEF2 (Esportes Radicais e Esportes Alternativos), há uma peremptória relação entre esporte e lazer.

De acordo com Bracht (1989), o esporte é uma manifestação cultural que se expressa nas mais variadas dimensões das atividades humanas, podendo ser organizado formal ou informalmente, dando a caracterização como esporte de alto de alto rendimento ou como esporte de lazer.

Houve diversas discussões e estudos de refletir sobre a esportivização da Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica, pois foi um recurso utilizado no período da ditadura para tentar desviar a sociedade dos problemas políticos ocorridos naquele período. Porém, mesmo com todos os objetivos e características que a esportivização carrega, ainda vemos na atualidade, aulas de Educação Física escolar que desenvolvem, incentivam e se resumem unicamente na prática desportiva. O que acaba por deixar de lado a exploração da diversidade de movimentos e expressões existentes na humanidade.

Também ocorre uma desconsideração do conteúdo lúdico, cognitivo e social que possa ser desenvolvido na Educação Física escolar, levando à consideração da Educação Física como sinônimo de esporte. O que é corroborado na afirmação de Ramos e Isayama (2009, p.

380) sobre a existência de “[...] uma supervalorização do esporte de alto rendimento em detrimento de outras formas de manifestação”.

Vago (1996) declara que a escola é uma instituição social que tem o poder de produção de uma cultura escolar do esporte, ao invés de manter a reprodução das práticas de esporte hegemônicas.

Betti (1993) aponta que o esporte-educação²⁰ integra os alunos no universo da cultura corporal, dando a eles fundamentação para o usufruto de práticas corporais como forma de lazer, além de favorecer que consumam o esporte-espetáculo de maneira crítica.

Marques; Gutierrez e Almeida (2008, p. 47), ao falarem sobre o modelo de concepção das formas de manifestação do esporte, caracterizam por meio do ambiente da prática esportiva, que o esporte de lazer seja:

[...] pautado eminentemente por atividades não-profissionais, vinculadas ou não a formas de ensino não-formais. Esse ambiente se configura a partir do voluntarismo para a prática, ou seja, a busca pela mesma pautada por qualquer motivo que seja desvinculado do profissionalismo. Englobam-se também nesse meio tanto manifestações desprovidas de regulamentação, assim como práticas reguladas por um órgão oficial, que busca a determinação de campeões e seja somente disputada por não-profissionais, visto que os envolvidos não se sustentam financeiramente dessa forma. É preciso ter claro que, embora seja um ambiente delimitado, o esporte de lazer ainda apresenta certa heterogeneidade, pois um mesmo garoto que joga futebol na rua e, num outro momento disputa uma partida da mesma modalidade sob as regras da federação competente, ainda o faz em seu momento de lazer, porém, com sentidos diferentes.

Em componentes curriculares que tratem do conhecimento sobre o esporte, ocorre a possibilidade de realizar discussões do esporte como direito social, em suas viabilidades lúdicas e suas ricas e significativas experiências aos sujeitos que realizam suas vivências não só no sentido do esporte de alto rendimento, mas também no lazer (RAMOS; ISAYAMA; 2009).

Para esta efetivação, os professores atuantes na Educação Física escolar devem ser capazes de trabalhar com atividades rítmicas, expressivas e lúdicas, e não unicamente nas práticas esportivas (BETTI; 1993). Integrando a participação dos sujeitos para uma participação ativa, crítica e reflexiva na cultura corporal, o que depende de como esses conhecimentos são abordados em seu período de formação.

Ramos e Isayama (2009) verificaram em seu estudo que os professores entrevistados e atuantes em componentes curriculares que tratavam do esporte na formação em Educação Física, possuíam “[...] falta de conhecimento e competências teórico-prática para desenvolver

²⁰ Termo explicado na [Seção 3.2.2](#), referenciando-se em Tubino (2001).

a reflexão sobre os conteúdos ligados ao Esporte de Lazer [...]", dando a sugestão de maiores discussões sobre o lazer nos cursos de Educação Física.

Remetendo essa discussão sobre a relação sobre esporte, lazer e escola aos conteúdos do Componente Curricular Esportes Radicais (IESEF2), seu conteúdo programático descreve a revisão de conceitos sobre esporte e lazer, trazendo as definições dos principais pensadores que tratam desta relação. Ligando assim, na análise realizada, estes tópicos ao Código Produção de Conhecimento e os Subcódigos Concepções e Significados no Brasil e no Mundo (Figura 8).

Como sempre lembrado nestas discussões deste trabalho, o conhecimento e a aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem realizado pelo docente ministrante, resultará na forma como estes conhecimentos serão absorvidos pelos futuros professores de Educação Física. Porém, há uma contraposição com relação a ementa deste componente curricular ([Seção 3.2.1](#)), que traz como base o “estudo histórico das práticas regionais, nacionais e internacionais mais representativas da cultura corporal”.

Outra indagação fica sobre a afirmação em sua ementa sobre a “abordagem dos esportes radicais como pratica de performance e lazer”, sendo que o trabalho com a performance não faz parte do campo de atuação do egresso de um curso de Licenciatura em Educação Física, faltando explorar nestes conteúdos, a utilização dos esportes radicais no âmbito educacional.

Fica obscuro prever se haverá no trabalho docente uma exploração teórica sobre estes conceitos ou se pautará no histórico dos esportes e se a relação esporte e lazer será realmente efetivada. Para isso, seria necessário realizar um estudo de campo sobre as aulas ministradas e confrontar com as bases documentais do Plano de Ensino e também do PPC da instituição.

O Componente Curricular Esportes Alternativos (IESEF2) relacionou-se na análise realizada com os Códigos Educação e Educação Física, pelos Subcódigos da Educação Formal e a Atividades Físico-esportivas, respectivamente. Porém, mesmo com esta relação, há alguns problemas que foram observados.

Como apontado na análise de sua ementa ([Seção 3.2.1](#)) e objetivos ([Seção 3.2.2](#)), o lazer é abordado referenciando a prática de esportes no tempo de lazer, mas não há nenhuma referência ao lazer em seu conteúdo programático. Faz referência a esportes olímpicos como Rugby, Badminton e Esgrima, por exemplo, aos quais não fazem parte efetiva da cultura do nosso país, além de outros esportes chamados de não olímpicos e/ou alternativos como Futebol Americano e Beisebol. Mais uma vez não fica claro como será a abordagem destes esportes, se haverá vivências que possam ser repassadas ao trabalho do futuro docente,

mesmo que na ementa exista a descrição de que tais esportes serão abordados dentro das dimensões sociais do esporte (ao qual está inserido o esporte-educação) e suas possibilidades em usos educacionais, além do seu estudo como prática de lazer.

Há entre os conteúdos a serem trabalhados, a descrição dos Jogos Escolares Estaduais do Estado de São Paulo (JEESP). A Secretaria de Lazer, Esporte e Juventude do Estado de São Paulo (SELJ) afirma que esta competição tem como:

[...] objetivo promover através da prática esportiva a integração e o intercâmbio entre os alunos das Unidades Escolares da rede de ensino fundamental e médio em todo Estado, favorecer a descoberta de novos talentos esportivos que possam ser indicados para participar dos programas “Bolsa Talento Esportivo” e “Centro de Excelência Esportiva”, além de fomentar o desporto escolar no Estado de São Paulo (SELJ; 2020).

Fica o questionamento sobre a importância de se trabalhar este tema dentro de um componente curricular para a formação de professores, pois como a própria SELJ relata, estão em busca de “novos talentos” e tem suas bases competitivas pautadas no esporte de alto rendimento, no esporte-espetáculo. Isso dentro da escola, que eles afirmam “favorecer a prática esportiva e integração e intercâmbio” entre os alunos de toda a rede, não deixa de perder a característica excludente que o esporte carrega dentro dessas características.

Este componente curricular trata em sua ementa, dos espaços de atuação do profissional de Educação Física e baseia-se no mercado trabalho para desenvolver variadas modalidades de esportes como um dos seus objetivos. Reforça-se, mais uma vez, que tal componente está sendo desenvolvido em um curso de Licenciatura em Educação Física, formando professores que atuarão na educação formal e não-formal, onde se percebe divergências conceituais no que se refere às especificidades de cada curso que envolve a Educação Física (Licenciatura e Bacharelado).

Pensando nestes componentes curriculares da ESEF2 há uma percepção de que, além de reduzir o lazer a um simples conteúdo a ser trabalhado em Jogos e Recreação II, possui uma preocupação em transmitir a seus educandos um rol de atividades que envolvem diversos tipos esportes e jogos recreativos, numa intencionalidade de amplitude de conhecimentos e vivências, mas que nos deixa a visão pela forma como são descritos, que há pouca reflexão teórico-prática e discussões sobre o esporte enquanto uma prática esportiva de lazer.

Refletindo sobre o Conteúdo Programático dessas instituições, pode-se perceber que a IESEF1 quando aborda a recreação apresenta uma variação de atividades práticas e demonstra poucas reflexões e discussões sobre o tema, além de uma lacuna sobre as áreas de atuação das graduações em Educação Física (Bacharel e Licenciatura), principalmente no Componente Curricular Atividades Recreativas.

Com relação ao lazer, a IESEF1 apresentou por meio da análise de conteúdo realizada, certa amplitude de temas e eixos temáticos a serem trabalhados pelo docente, mas dependerá do mesmo a forma como estes conhecimentos serão repassados. Apresentou lacunas na relação entre ementa, objetivos e conteúdo programático, além da ausência de uma maior exploração sobre como se determina o tratamento da relação teoria-prática. Assim, nesta elaboração dos conhecimentos sobre o lazer, caberia uma melhor verificação sobre a sequência dos temas a serem trabalhados, que deveriam partir da Formação Ampliada para a Formação Específica, conforme determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para as formações em Educação Física.

A IESEF2 também demonstra necessidade de maior reflexão e discussão sobre o tema recreação, pela coerência entre a base de concepções de seu curso com a formulação dos conteúdos a serem aplicados. Traz uma repetição em ambos os componentes curriculares que abordam o tema, de uma variedade de jogos, repetindo estes conteúdos e deixando a impressão de somente ampliar a gama de atividades práticas que os educandos possam conhecer para assim, reproduzir em suas futuras atuações profissionais.

Dessa forma, verificou-se também a necessidade de maior exploração sobre a relação teoria-prática em ambos os componentes curriculares, deixando claro uma visualização da recreação exclusivamente como um recurso didático-pedagógico aos diferentes níveis de ensino da Educação Básica.

Diferentemente do se tem visto em estudos realizados, ao invés da recreação ser uma prática realizada dentro do tempo livre dos indivíduos e na maioria das vezes, tendo maiores conhecimentos sobre o lazer do que a recreação, a IESEF2 determina um pequeno espaço para o tratamento do lazer expondo a utilização temas genéricos e até mesmo simplórios sobre o tema.

A abordagem do lazer na IESEF2 é explorada na sua relação com esporte, descrevendo uma revisão de conceitos sobre esta relação, mas o processo de ensino-aprendizagem realizado pelo docente se põe como determinante na forma de como tais conhecimentos poderão ser absorvidos.

Demonstra realizar conhecimentos sobre o esporte-educação, mas cita de forma concisa uma variedade de esporte em seus conteúdos, que também leva à interpretação de uma gama de atividades a serem vivenciadas, mas sem muito aprofundamento à questão do esporte-participação e até mesmo do esporte-educação.

Apresenta também nos conteúdos do Componente Curricular Esportes Alternativos, o JEESP, um campeonato escolar promovido pela SELJ, mas não fica clara qual a intencionalidade de trabalhar este tema, que se baseia no esporte de alto rendimento.

Também ocorre a ausência de diferenciação entre as formações nos cursos de Educação Física, com conteúdos mais pertinentes ao Bacharelado em Educação Física, deixando também uma preocupação excessiva com o mercado de trabalho, que na verdade não faz parte da área de atuação do professor a ser formado em um Curso de Licenciatura.

Refletindo de maneira geral sobre o conteúdo programático dos componentes curriculares aqui analisados, apontam-se diversas ponderações referentes a estas instituições.

Baseando-se em Isayama (2004), a formação destes futuros professores de Educação Física na perspectiva do lazer deve direcionar à apropriação do conhecimento, da cultura e da crítica; enfatizando uma construção de saberes e competências que favoreçam fundamentalmente a percepção e o cumprimento de seu papel social, em uma educação para e pelo lazer.

A IESEF1 demonstra ter maior facilidade em possibilitar tais saberes e competências por meio de seus componentes curriculares específicos ao lazer, já a IESEF2, há uma grande dificuldade nesse sentido, pois além do pouco tempo dedicado à discussão do lazer, não traz à luz temas que serão discutidos durante o decorrer deste conhecimento.

Assim, Isayama (2004, p. 94) declara que a formação deva:

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

Esse processo de ensino-aprendizagem na formação dos professores em Educação Física deve propiciar que estes egressos possam ter condições de compreender a importância do lazer na vida dos sujeitos e do entorno, da comunidade em que vivem. Possibilitando o acesso à diversidade de conteúdos, o conhecimento de seus direitos a este e exigir do poder público que isso se faça cumprir, realizando de papel em uma ação cidadã. O que se repete,

com isto, a maior possibilidade de discussões e reflexões sobre esse assunto junto aos componentes curriculares da IESEF1 que tratam especificamente do lazer.

Para Freitas e Carvalho (2005), os conteúdos que abordam o lazer não podem ser fragmentados, com uma reprodução do que é disseminado pela indústria cultural ou mantido pelo processo de urbanização. Deve haver uma fecundação de ideias e pensamentos, gerar dúvidas que façam sair de posições acomodadas e auxiliem a mobilizar o outro, por meio de um amadurecimento ideológico e social, atendendo às funções comunitárias e contribuir à ressignificação da realidade dos sujeitos envolvidos nesse processo (GOMES; 2008).

A formação destes professores deve favorecê-los a possuir um alicerce de vivências teórico-práticas referentes ao lazer contíguo aos sujeitos que estão envolvidos na ação pedagógica (GOMES; 2008).

Pela falta de discussões na relação teoria-prática, há uma dificuldade, principalmente na IESEF2, para que seus egressos atuem criticamente e possam efetivar uma ação/reflexão/ação de suas atuações, pela deficiência nos conteúdos que abordam o lazer.

Em ambas as instituições pode-se perceber na formulação de seus componentes curriculares, o lazer como a um conhecimento especificamente teórico, deixando as atividades práticas para a recreação através dos jogos, brincadeiras e esportes.

O lazer, caracterizado como uma área multidisciplinar, se encontra restrito à área da Educação Física nestas instituições, apoiando-se nos conteúdos culturais físicos, sem a concretização de questões que tratem dessa multidisciplinaridade.

Os futuros professores de Educação Física devem ter a compreensão sobre a prática corporal no tempo livre, o que demanda aprendizado e auxilia no processo de pensar sobre os conteúdos a serem transmitidos de maneira crítica e reflexiva para a superação do “simples fazer” (FREITAS; CARVALHO; 2005), porém não devendo deixar “de lado” os outros conteúdos culturais do lazer, que também fazem parte da vida dos sujeitos e relacionando os mesmos com a área da Educação Física.

3.2.4 Bibliografia Básica e Complementar

A bibliografia possui um importante papel no processo de ensino-aprendizagem na formação dos futuros professores de Educação Física. Através destes livros se pode perceber o direcionamento que tal componente curricular esteja direcionando o conhecimento a ser repassado, sendo também um importante aliado nesse processo (SANTOS; 2001).

Segundo Santos (2001), ao iniciar um curso de Educação Física, os alunos trazem consigo uma ideia de senso comum, de que a realização de atividades práticas aumentam seu repertório para as suas futuras atuações cotidianas que se concretiza na expectativa por uma literatura que o autor chama de “literatura de experimentação”. Para o autor, isto faz com que o suporte bibliográfico não proporcione uma fundamentação teórica sobre a criação e surgimento das atividades, realizando-as sem critério e coerência. Prejudicando assim, o trabalho da relação teoria-prática.

Conforme discutido na Seção 3.1, para o reconhecimento ou renovação do reconhecimento dos cursos de graduação (MEC; 2017), a bibliografia utilizada pela instituição em cada componente curricular é um fator importante para uma melhor avaliação, dentro de alguns indicadores, conforme descrito no Quadro 35, demonstrando a importância deste item neste processo de ensino-aprendizagem, onde está descrito a análise para a obtenção da nota máxima (nota 5) nesta avaliação de reconhecimento.

Quadro 35– Indicadores que Avaliam a Bibliografia utilizada pelas IES

Indicadores	Referências à Bibliografia
1.5 Conteúdos Curriculares	Análise da adequação da bibliografia.
1.18 Material Didático	Análise da adequação da bibliografia às exigências da formação.
2.5 Corpo Docente: Titulação	Análise da bibliografia proposta e a capacidade de proporcionar o acesso a conteúdos de pesquisa de ponta, relacionando-os aos objetivos das disciplinas e ao perfil do egresso.
3.6 Bibliografia Básica por Unidade Curricular²¹	<p>O acervo físico deve ser tombado e informatizado, o virtual deve possuir contrato que garanta o acesso ininterrupto pelos usuários.</p> <p>O acervo da bibliografia básica deve ser adequado em relação às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e estar atualizado, considerando a natureza das UC.</p> <p>Os títulos virtuais devem ter a garantia de acesso físico, com instalações e recursos tecnológicos que atendam à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem.</p> <p>O acervo deve possuir exemplares, ou assinaturas</p>

²¹ Unidade Curricular (UC) é o “conjunto definido e delimitado de conhecimentos ou técnicas, relacionados a determinado programa de estudos e atividades, a serem desenvolvidas durante um período letivo, em um número de horas/aula estabelecido” (MEC; 2017, p. 49), ou seja, cada componente curricular, como é tratado neste estudo.

	<p>de acesso virtual, de periódicos especializados que suplementam o conteúdo administrado nas UC.</p> <p>O acervo é gerenciado de modo a atualizar a quantidade de exemplares e/ou assinaturas de acesso mais demandadas, sendo adotado plano de contingência para a garantia de acesso e de serviço.</p>
<p>3.7 Bibliografia Complementar por Unidade Curricular</p>	<p>O acervo físico deve ser tombado e informatizado, o virtual deve possuir contrato que garanta o acesso ininterrupto pelos usuários.</p> <p>O acervo da bibliografia complementar deve ser adequado às unidades curriculares e aos conteúdos descritos no PPC e estar atualizado considerando a natureza das UC.</p> <p>Os títulos virtuais devem ter a garantia de acesso físico, com instalações e recursos tecnológicos que atendam à demanda e à oferta ininterrupta via internet, bem como ferramentas de acessibilidade e de soluções de apoio à leitura, estudo e aprendizagem.</p> <p>O acervo deve possuir exemplares, ou assinaturas de acesso virtual, de periódicos especializados que suplementam o conteúdo administrado nas UC.</p> <p>O acervo é gerenciado de modo a atualizar a quantidade de exemplares e/ou assinaturas de acesso mais demandadas, sendo adotado plano de contingência para a garantia de acesso e de serviço.</p>

Fonte: Adaptado de MEC (2017).

Todos os componentes curriculares das instituições que estão sendo analisadas, possuem os itens Bibliografia Básica e Bibliografia Complementar e serão analisadas pela análise de conteúdo por meio dos títulos e relacionando os indicadores do Quadro 35.

Na IESEF1, assim como ocorreu na análise das ementas, existem divergências entre a bibliografia apresentada no PPC e o que consta nos planos de ensino dos componentes curriculares.

No Componente Curricular Atividades Lúdicas (IESEF1) é apresentado no PPC ([Anexo 2](#)) a descrição de três bibliografias básicas e sete títulos na bibliografia complementar. Já no Plano de Ensino ([Anexo 3](#)) utiliza-se também de três títulos na bibliografia básica e oito títulos na bibliografia complementar.

Nos títulos apresentados no PPC, destacam-se a utilização de quatro livros sobre jogos cooperativos e quatro livros com repertório de atividades, onde curiosamente, um destes livros é específico para jogos recreativos em clubes, academias, hotéis e acampamentos, não

abrangendo a formação a qual deveria ser direcionada (Licenciatura em Educação Física), além de dois livros que tratam do tema recreação e um livro com o título sobre lazer.

No plano de ensino, quatro livros tratam dos jogos cooperativos; dois livros são de repertório de atividades; e três livros intitulam a recreação, sendo que em dois destes, o termo lazer está atrelado.

Percebe-se neste componente curricular, variados autores, mas uma maior preocupação dos jogos cooperativos como recurso didático nas aulas de Educação Física, se distanciando do declarado na ementa apresentada no PPC. Porém, é um dos tópicos da ementa descrito no plano de ensino; trazendo pouca referência ao processo de evolução histórico da recreação e seu contexto com a Educação Física como declarado no PPC.

Deve-se ter bastante cuidado em não sobrepor os jogos cooperativos aos jogos competitivos. De acordo com Lovisolo, Borges e Muniz (2013), não se deve expulsar a competição, devendo realizar uma análise crítica, pois nessa sobreposição no processo de ensino-aprendizagem corre-se o risco de perder elementos educativos, salientando que:

É bem possível que a cooperação seja um instrumento valioso para enfrentar problemas e conflitos, contudo, isso não significa que a tornemos um valor absoluto, um valor em si mesmo, a diminuição de problemas e conflitos. As grandes declarações devem ser mais bem formuladas e definidas para não fazer com que os jogos cooperativos, por exemplo, sejam apenas entendidos como ferramentas de controle e ajuste, isto é, como elemento central da dinâmica conservadora (LOVISOLO; BORGES; MUNIZ; 2013, p. 139).

No Componente Curricular Atividades Recreativas (IESEF1) é descrita a mesma bibliografia básica e complementar na apresentação do PPC ([Anexo 4](#)), quanto no plano ensino ([Anexo 5](#)).

Há uma variação de autores, trazendo na bibliografia complementar, dois livros com repertórios de jogos e três títulos relacionados à recreação, sendo que um deles, também diverge da formação específica, pois trata da recreação na hotelaria. Na bibliografia básica, há um livro com o tema recreação e um livro sobre os estudos do lazer.

Reflete-se na bibliografia básica e complementar as destoantes comparações já discutidas, quando observado a sequência de sua ementa, objetivos e conteúdo programático, aos quais não contemplam a formação específica para um professor de Educação Física.

Relacionando estes componentes curriculares com os indicadores de avaliação do MEC (MEC; 2017), caberia ter sua nota reduzida nos cinco quesitos apontados, pois em ambos apresentam-se deficiências na adequação da bibliografia com os componentes curriculares; bibliografia destoante às exigências da formação; não apresenta periódicos e

assim, limita o acesso às novas pesquisas e conhecimentos; problemas em apresentar títulos mais recente, que também possam trazer novos conhecimentos e ampliar as visões sobre os conteúdos a serem trabalhados.

No Componente Curricular Introdução à Teoria do Lazer (IESEF1) descreve-se três títulos na bibliografia básica, tanto na apresentação do PPC ([Anexo 6](#)), quanto no plano ensino ([Anexo 7](#)), porém, com livros diferentes. Na bibliografia complementar apresentada no PPC são descritos sete títulos e no plano de ensino, são apontados cinco livros.

Todos os livros utilizados nas duas descrições de análise (PPC e Plano de Ensino) possuem o lazer em seus títulos, trazendo clássicos sobre o referido tema e se adequando melhor à formação exigida.

Destaca-se a utilização de livros de Nelson Carvalho Marcellino, com um título na bibliografia básica do PPC e um no plano de ensino; na bibliografia complementar do PPC aparece um livro do autor e dois livros no plano de ensino, sendo que um destes títulos relaciona o lazer com empresas, divergindo da formação específica.

Um livro de Heloísa Turini Bruhns (Introdução aos Estudos do Lazer) é apresentado no PPC, porém, repetindo-se o mesmo título na bibliografia básica e na bibliografia complementar.

Jofre Dumazedier é relacionado com dois títulos clássicos (Valores e Conteúdos Culturais do Lazer; Lazer e Cultura Popular), sendo um na bibliografia básica e outro na bibliografia complementar.

Assim, na relação das bibliografias com os indicadores do MEC (MEC; 2017), há uma maior adequação aos quesitos, com uma pequena discordância com bibliografia com os conteúdos curriculares no plano de ensino; também existe a falta de referência aos periódicos da área, que auxiliem ao acesso há novos conhecimentos e pesquisas, assim como títulos mais recentes.

No Componente Curricular Aprofundamento à Teoria do Lazer (IESEF1) é apresentado no PPC três títulos na bibliografia básica e cinco na bibliografia complementar ([Anexo 8](#)), destacando a utilização de cinco livros de Nelson Carvalho Marcellino, sendo dois na bibliografia básica e três na complementar; citando um clássico de Jofre Dumazedier na bibliografia básica e Heloisa TuriniBruhns na bibliografia complementar.

De acordo com a ementa descrita no PPC, as referências utilizadas se encontram bem relacionadas, contemplando o conhecimento que pretende repassar.

Algumas discordâncias mais relevantes são apontadas nas bibliografias do plano de ensino ([Anexo 9](#)). Além de apresentar os mesmos títulos na bibliografia básica e na

complementar, aponta dentro destes sete livros, quatro deles sendo sobre fisiologia do exercício, o que diverge totalmente do que propõe o componente curricular.

Relacionando a bibliografia deste componente curricular com os indicadores de reconhecimento do MEC (MEC; 2017), o que está apresentado no PPC encontra-se bem direcionado aos quesitos de exigência. Já no plano de ensino, devido às discordâncias apontadas, também seria passível de avaliação em todos os quesitos, pois também não apresenta inovações de pesquisas com periódicos em seu acervo.

A IESEF2, nos Componentes Curriculares Jogos e Recreação I ([Anexo 10](#)) e Jogos e Recreação II ([Anexo 11](#)) apresenta a mesma bibliografia básica e complementar, com três títulos na básica e seis na complementar.

Como visto na análise do conteúdo programático, o lazer possui um pequeno espaço dedicado ao seu desenvolvimento no Componente Curricular Jogos e Recreação II, porém, as bibliografias dos dois componentes, possuem todos os seus títulos relacionados ao lazer.

O tratamento destes componentes curriculares em suas ementas, objetivos e conteúdo programático, priorizam a recreação como recurso didático nos variados níveis de ensino da Educação Básica, mas em suas bibliografias não há um reflexo desta intencionalidade.

Referenciam em suas bibliografias autores renomados da área dos estudos do lazer, tratando em seus títulos a formação e atuação profissional, as relações do lazer com a Educação Física e o esporte, além de fundamentações do lazer.

Dessa forma, se analisarmos os indicadores de avaliação do MEC selecionados (MEC; 2017), a bibliografia não está coerente com os conteúdos curriculares; diverge dos objetivos do componente curricular, do perfil do egresso e também não utiliza de periódicos para o acesso a novos conhecimentos; e não se encontra adequada aos conteúdos propostos.

No Componente Curricular Esportes Radicais da IESEF2, apresenta-se três títulos na bibliografia básica e cinco títulos na bibliografia complementar. Todos os livros estão relacionados ao esporte de aventura ou na natureza ([Anexo 12](#)).

Os livros contemplam o que está programado na ementa do componente, mas curiosamente, enquanto o seu conteúdo programático não dedica nenhum espaço para a relação dos esportes de aventura com a escola, dois livros se destacam na abordagem desta relação, sendo um na bibliografia básica e outro na complementar.

Relacionando a bibliografia deste componente curricular com os indicadores de avaliação de reconhecimento do MEC (MEC; 2017), há uma melhor adequação da bibliografia com os conteúdos curriculares e com o material didático, possuindo publicações recentes e

autores renomados no estudo da área, porém, também não utiliza de periódicos em seu acervo, para auxiliar na exploração de novas pesquisas e conhecimentos.

O Componente Curricular Esportes Alternativos (IESEF2) descreve três títulos na bibliografia básica e cinco títulos na bibliografia complementar ([Anexo 13](#)).

Na bibliografia básica e na complementar é apresentado um livro referente ao dicionário de Educação Física e esporte, e um dicionário do esporte no Brasil, respectivamente.

Na bibliografia complementar há a referência de um livro sobre mountain bike e cicloturismo e dois livros sobre esportes olímpicos e Olimpíadas, aos quais dão respaldo ao conteúdo proposto.

Na bibliografia básica encontra-se descrito um livro da professora Kátia Rúbio, que relaciona esporte, educação e valores olímpicos, sendo que a relação entre esporte e educação não aparece claramente na sua ementa, mas é citado no conteúdo programático e nos objetivos aparece descrito através das possibilidades dos esportes alternativos no uso educacional. Também possui um livro que relaciona a Educação Física aos temas transversais, que não é descrito como conhecimento a ser discutido em nenhum dos itens analisados neste componente curricular.

Ao relacionar estas bibliografias aos indicadores de avaliação do MEC (MEC; 2017), verifica-se incongruências na adequação da bibliografia com os conteúdos curriculares, assim como as exigências da formação. Também não utiliza de periódicos para o acesso a pesquisas sobre o estudo proposto, além de necessitar de uma melhor relação com o que objetiva à formação de um licenciado em Educação Física em seu PPC.

Realizando um panorama geral sobre os itens analisados nos componentes curriculares selecionados da IESEF1 e da IESEF2, encontraram-se diversas incongruências nas relações entre ementa, objetivos, conteúdo programático e bibliografia básica e complementar.

Descreve-se assim, os pontos positivos e negativos destacados destas análises no Quadro 36 (IESEF1) e no Quadro 37 (IESEF2), de forma que os aspectos analisados possam ter tanto pontos negativos quanto positivos. Assim, foram descritos de forma equivalente:

Quadro 36 - Pontos Positivos e Negativos dos Itens Analisados nos Componentes Curriculares da IESEF1

Pontos Positivos	Pontos Negativos
Sem equivalência	Os Eixos de Formação não estão alinhados com as normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.
Sem equivalência	Na ementa do Componente Curricular Atividades Lúdicas, a recreação é colocada como sinônimo de jogos e brincadeiras e versa sobre liderança e tolerância, numa perspectiva de um trabalho assistencialista.
Sem equivalência	A ementa do Componente Curricular Atividades Recreativas possui uma descaracterização da área de formação (Licenciatura em Educação Física).
Possui uma carga horária satisfatória para um trabalho pedagógico ideal sobre recreação e lazer.	Falha no desenvolvimento do currículo.
Sem equivalência	Utiliza dos mesmos objetivos para os Componentes Curriculares Atividades Lúdicas e Atividades Recreativas.
No Componente Curricular Introdução à Teoria do Lazer declara objetivar a aprendizagem por meio de conhecimentos gerais e visões críticas.	Sem equivalência
Sem equivalência	Trata o ócio como algo prejudicial no Componente Curricular Aprofundamento à Teoria do Lazer.
Sem equivalência	Reforça o tratamento na formação de um professor tolerante e com prazer no trabalho no conteúdo programático do Componente Curricular Atividades Lúdicas.
Aborda o resgate do lúdico nas brincadeiras e recreação comunitária nos objetivos do Componente Curricular Atividades Lúdicas.	Mas não trata dos termos brincadeira, lúdico e ludicidade em seu conteúdo programático, assim como no tratamento do termo recreação comunitária.
Sem equivalência	No Componente Curricular Atividades Recreativas percebe-se um conteúdo programático mais voltado para a formação de um bacharelado em Educação Física.
Sem equivalência	No conteúdo programático do Componente Curricular Atividades Lúdicas há um maior direcionamento a temas voltados à recreação, também demonstrando uma atuação assistencialista e a visão da recreação como adjetivo e não como substantivo.
Sem equivalência	Nos Componentes Curriculares Atividades Lúdicas e Atividades Recreativas há uma receita de atividades práticas em seu conteúdo programático.
Sem equivalência	Falha no discernimento sobre a especificidade de formação no conteúdo programático do Componente Curricular Atividades Recreativas.
Considerável número de eixos temáticos e temas a serem trabalhados no conteúdo programático dos Componentes Curriculares Introdução à Teoria do Lazer e Aprofundamento à Teoria do Lazer.	Falhas na elaboração entre a Formação Ampliada e Específica, refletida na incoerência da distribuição de seus conteúdos.
Sem equivalência	Repetição de temas no conteúdo programático dos Componentes Curriculares Introdução e Aprofundamento à Teoria do Lazer.
Sem equivalência	Falta de descrição sobre a relação teoria-prática no conteúdo Programático dos Componentes Curriculares Introdução e Aprofundamento à Teoria do Lazer, assim como falhas nas relações entre ementa, objetivos e

	conteúdo programático destes componentes, mas que podem ser solucionados por meio da atuação do docente.
Sem equivalência	Nenhum componente curricular utilizou de teses, dissertações e periódicos em suas bibliografias básica e complementar.
Sem equivalência	Bibliografia básica e complementar que divergem da área de formação nos Componentes Curriculares Atividades Lúdicas e Atividades Recreativas.
Sem equivalência	Utilização de livros sobre jogos cooperativos de maneira excessiva nas bibliografias do Componente Curricular Atividades Lúdicas.
O Componente Curricular Introdução à Teoria do Lazer possui uma maior adequação em suas bibliografias com os quesitos de avaliação do MEC.	Leve falha na relação com os conteúdos curriculares do plano de ensino.
Sem equivalência	O Componente Curricular Aprofundamento à Teoria do Lazer possui graves falhas ao utilizar de livros em suas bibliografias, que tratam sobre fisiologia do exercício.

Fonte: Criado pelo autor

Quadro 37 – Pontos Positivos e Negativos dos Itens Analisados nos Componentes Curriculares da IESEF2

Pontos Positivos	Pontos Negativos
Apresenta o Núcleo de Formação Ampliada e na Formação Específica descreve outras dimensões do conhecimento que detalham as suas perspectivas de formação.	Relata pauta-se na Resolução nº 02/15 (BRASIL; 2015b), não referenciando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.
Sem equivalência	Não apresenta um componente curricular específico para o tratamento do lazer.
Sem equivalência	Recreação vista apenas como um recurso didático.
Sem equivalência	Na ementa dos Componentes Curriculares Esportes Radicais e Esportes Alternativos elenca os espaços de atuação do profissional de Educação Física.
Carga horária satisfatória para um possível tratamento adequado da recreação.	Falha no tratamento e abordagem do lazer pelo tempo reduzido de trabalho sobre o tema.
Remete ao trabalho da relação teoria-prática na ementa do Componente Curricular Jogos e Recreação I.	Porém, demonstra não tratar da prática pedagógica necessária à experiência de um egresso de licenciatura em Educação Física, não discernindo corretamente ementa e objetivos em suas descrições.
Sem equivalência	Repertório de atividades nos Componentes Curriculares Jogos e Recreação I e II.
Aborda as dimensões sociais do esporte nos objetivos dos Componentes Curriculares Esportes Radicais e Esportes alternativos.	Não deixa clara a utilização destas dimensões com relação tanto ao lazer, quanto à recreação.
Sem equivalência	Nos Componentes Curriculares Recreação I e II demonstra uma falha na sequência de conhecimentos da Formação Ampliada para a Formação Específica; apresenta divergências na relação entre as concepções do PPC com a aplicabilidade do conteúdo programático; e repete atividades nesses componentes, remetendo a um receituário de jogos.
Sem equivalência	No Componente Curricular Jogos e Recreação I há uma falta de compreensão sobre a relação teoria-

	prática, expressada também em sua ementa e objetivos, faltando discussões aprofundadas sobre o termo recreação, divergindo da apresentação no PPC sobre a variedade de atividades na formação sobre a complexidade da cultura em geral e da cultura corporal.
Sem equivalência	Aborda o lazer como um simples conteúdo integrante do Componente Curricular Jogos e Recreação II, dedicando apenas um eixo temático para as discussões sobre o tema.
Sem equivalência	Apresenta uma categórica relação entre esporte e lazer no conteúdo programático dos Componentes Curriculares Esportes Radicais e Esportes Alternativos.
Sem equivalência	No Componente Curricular Esportes Radicais não há conteúdos que explorem a utilização destes esportes no âmbito educacional.
Sem equivalência	O Componente Curricular Esportes Alternativos não possui referência a prática esportiva no tempo de lazer em seu conteúdo programático.
Sem equivalência	A utilização dos JEESP como conteúdo a ser aplicado no Componente Curricular Esportes alternativos, possuindo uma divergência com a área de formação e atuação pretendida, além da transmissão de um rol de atividades.
Sem equivalência	Nenhum componente curricular utilizou de teses, dissertações e periódicos em suas bibliografias básica e complementar.
Sem equivalência	Utiliza das mesmas bibliografias nos Componentes Curriculares Jogos e Recreação I e II; ambos os componentes não referenciam sobre o uso da recreação como componente didático apontado em todos os itens de análise; relaciona o lazer em todos os títulos, mas abordando o assunto somente em um item do conteúdo programático do Componente Curricular Jogos e Recreação II.
O Componente Curricular Esportes Radicais possui títulos em suas bibliografias, que abordam a relação destes esportes com a área educacional.	Mas não trata desta relação em seu conteúdo programático.
As bibliografias do Componente Curricular Esportes Alternativos .	A relação entre esporte, educação e valores olímpicos não se encontra na ementa do componente, assim como a relação da Educação Física com os temas transversais.

Fonte: Criado pelo autor

Estudar, compreender e principalmente analisar o lazer, que além de um campo multidisciplinar, possui variados conceitos, ênfases, visões, demonstrando ser um trabalho árduo, que requer minuciosidades e aprofundamentos sobre seus posicionamentos mediante a temática é um desafio. Com todas essas adversidades, o maior conceito em concordância às leituras realizadas é o poder educativo, seja enquanto objeto ou veículo de educação. Isto influencia diretamente na vida dos sujeitos em um grande poder transformado, que podem ser agentes transformadores de suas realidades, comunidades, ou simplesmente alterar suas visões de mundo e incorporar diferentes hábitos e valores para suas próprias vidas.

Com essas análises e discussões não se intencionou ressaltar qual a melhor instituição no processo de ensino-aprendizado no curso de licenciatura em Educação Física, mas fortalecer suas potencialidades e capacidades de mudanças, buscando melhores metodologias e conteúdos que possam um digno tratamento à temática do lazer.

Possuiu-se a consciência da amplitude de estudos e conhecimentos que as IES têm a repassar na formulação de seus currículos, mas com até mesmo, com pequenas alterações podem ser obtidos grandes resultados para o futuro na vida dos sujeitos que encontram nesse atual processo de ensino-aprendizado e na possibilidade que esses egressos terão em também transformar seus futuros educandos.

O lazer deve ser compreendido como um fenômeno historicamente construído, devendo partir dos vossos olhares, mediante sua característica multidisciplinar (MELO; 2010a) favorecendo as demandas e os critérios da comunidade e da sociedade em geral a qual vivemos, construindo uma ponte que relacione os saberes existentes nas peculiaridades dos meios sociais, que são constituídos e reconstituídos nas mais variadas manifestações culturais.

Dessa forma, buscou-se confirmar e compreender a formação de professores de Educação Física baseando-se na fala de Gomes (2010), que a formação em si deve ser um caminho percorrido com curiosidade e anseio de saber, concedendo que o desejo do outro se aflore, sempre buscando propostas formativas que sejam tracejadas por uma organização em rede, com pluralidade, dinamismo, diversificação, inovação, flexibilidade e retomada de processos. De maneira que, a formação destes professores possa representar uma possibilidade concreta no trabalho com a temática do lazer em comprometimento em sempre construir o saber dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, objetivou-se analisar a relevância e o tratamento do lazer nos cursos de graduação em Licenciatura em Educação Física do Noroeste Paulista, investigando suas estruturas curriculares, suas concepções de lazer e recreação, além de examinar o perfil profissiográfico destas instituições, relacionados ao lazer.

Explanou-se na fundamentação teórica, termos-chaves que envolveram este processo como currículo, a transgressão das normas para a formação superior em Educação Física, a historicidade do lazer no Brasil e as relações do lazer com a educação, Educação Física e a formação nesta área envolvendo o lazer.

Verificou-se que o termo currículo teve seu surgimento com a escola medieval, possuindo em seu processo de transformação, pretensões que afirmavam o poder institucionalizado e fortificado para a manutenção das diferenças entre as classes sociais e valorização do capital.

Por meio das teorias críticas, ocorreram maiores reflexões sobre essa relação de poder da classe dominante para a manutenção de sua hegemonia, alterando os olhares para outros conhecimentos que pudessem alterar esse quadro. Isso se concretizará, a partir do momento em que houver uma transformação das injustiças sociais em uma conscientização libertadora dos sujeitos sobre o consumo exacerbado imposto pelo sistema capitalista, buscando quebrar esta hegemonia dominante.

O currículo é definido como uma prática cultural e de significação para acessar o conhecimento, ampliando-o de forma dinâmica em constituição de condições e possibilidades particulares, utilizando-se de um processo de socialização cultural (ISAYAMA; 2002).

Referente às normativas que regem a formação de graduados em Educação Física, as DCNESEF estabelecem um currículo básico para a formação em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, cabendo ao licenciado atuar na docência do componente curricular Educação Física na Educação Básica fundamentado no rigor científico, reflexão filosófica e na conduta ética em sua atuação no magistério.

Com relação ao lazer, discorreu-se o percurso da recreação no Brasil, sendo utilizada para a formação de valores, hábitos e atitudes em cunho político, visualizando o tempo vago como prejudicial para o comportamento dos cidadãos, buscando manipulá-los através de uma recreação orientada e assistencialista.

O tempo livre passa a ter uma empregabilidade mais ampla e complexa no campo da vida, que pelo aumento de estudos brasileiros, optam nesse sentido de amplitude pela palavra lazer. Caracterizado neste trabalho, como algo não uniforme, que deve dissolver as homogeneidades e romper dicotomias, determinado por práticas ou lugares, tempos, horários e estratégias determinadas pelos atores sociais que combinam e geram seus arranjos criativos e suas variáveis (MAGNANI; 2018a).

O lazer possui um poder educativo, estando presente na cultura e nas diversas esferas da vida, favorecendo o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos em seu duplo aspecto educativo: a educação para o lazer e a educação pelo lazer. Fornecendo autoconhecimento e experimentação de diversas atividades que auxiliarão nas escolhas dos sujeitos ao usufruto de seu tempo livre, com engajamento sócio-político e exercício de sua cidadania.

A Educação Física trata da cultura corporal e tem sua relação com o lazer, principalmente pelas atividades físico-esportivas (um dos conteúdos culturais do lazer), que enquanto componente curricular da Educação Básica favorece discussões sobre esta relação para a formação de sujeitos críticos, criativos, receptores e produtores de cultura.

Dessa forma, se faz importante discutir a formação destes professores de Educação Física, pois não podem possuir uma visão reducionista do lazer, obtendo e assumindo seu comprometimento social na transformação da sociedade em ações politicamente engajadas e comprometidas na mudança da realidade injusta do contexto social em que vivemos.

Por meio da pesquisa documental, analisou-se o PPC de duas instituições, identificadas aleatoriamente de IESEF1 e IESEF2, buscando disciplinas que se relacionassem com os temas lazer e recreação.

Identificou-se quatro disciplinas em cada instituição e examinou-se o desenvolvimento dessas disciplinas na relação com os temas pesquisados.

Com relação ao PPC, evidenciou-se que não há uma normativa para a confecção deste documento, com as instituições utilizando-se de outros documentos obrigatórios enviados ao MEC para compor os itens de descrição do seu curso.

A IESEF1 não aborda o lazer na descrição de suas práticas investigativas e projetos de extensão, sendo que a IESEF2, além de possuir maiores esclarecimentos sobre suas ações, coloca o lazer como uma de suas atividades nos projetos de extensão.

Ambas as instituições descrevem as características regionais, mas não relatam como trabalhar essas peculiaridades para a integração da realidade social, diante das diversificações culturais apresentadas.

No perfil profissiográfico, ambas as instituições não colocam o lazer como um dos conhecimentos necessários para a formação destes professores, dificultando a possibilidade da prática transformadora do lazer enquanto direito social em objetivação dos preceitos para a formação dos seus educandos em suas futuras atuações, ensinando, orientando e alavancando o lazer na vida dos futuros cidadãos que irão instruir.

O lazer deve constar como um dos conhecimentos necessários ao domínio dos futuros professores de Educação Física para poder trabalhar o básico desta relação em sua futura atuação, de modo a poder, sequencialmente, relacionar o lazer com os conteúdos da Educação Física e seus diferentes significados aos diferentes contextos sociais, além de favorecer o aperfeiçoamento de investigações e estudos na área.

Mesmo não discriminando o lazer como um campo de conhecimento necessário aos futuros professores de Educação Física, os egressos serão considerados aptos para trabalhar o tema independentemente de estudá-lo ou não, o que gera determinada inquietação.

Referente aos componentes curriculares selecionados e analisados, suas cargas horárias demonstram suficiência para a exploração dos temas, principalmente na IESEF1, que possui dois componentes para o lazer e dois componentes para a recreação, ambos com 36 horas cada. Diferentemente do estudo de Isayama (2002), que apontou a necessidade de ampliação da carga horária nos componentes curriculares que analisou.

Ainda que as cargas horárias sejam satisfatórias, ambas as instituições pecam no desenvolvimento de seus currículos. Tendo na IESEF1 uma necessidade de readequação na sequência de temas abordados nos componentes curriculares que tratam o lazer e na IESEF2, há uma maior relevância sobre a recreação, subordinando o lazer a um pequeno espaço de discussão dentro de um destes componentes, além de priorizar o lazer relacionado às práticas esportivas e deixando de explorar em outras manifestações culturais.

Houve dificuldades em identificar as concepções de lazer dos componentes curriculares nas duas instituições, pois apresentavam em suas ementas, tópicos de conteúdos ou até mesmo frases simplistas que não favoreceram esta análise.

Sobre a abordagem da recreação, as instituições não demonstraram uma compreensão sobre o tema, havendo pouco destaque sobre o percurso histórico na IESEF1. Apresentou-se nestes componentes um repertório de atividades, com variedades de jogos e brincadeiras, sendo que na IESEF1 há o tratamento de conteúdos não pertinentes à formação de Licenciatura em Educação Física e na IESEF2, uma exacerbação do trato da recreação como apenas um recurso didático para a Educação Básica.

Esta compreensão de recreação traz consigo a tradição histórico-cultural de nossa sociedade que enfatiza os aspectos técnicos e operacionais em detrimento de outros, levando à uma prática sem reflexão e voltada somente aos conteúdos físico-esportivos (ISAYAMA; 2002).

Na IESEF1, há uma descrição dos mesmos objetivos para os Componentes Curriculares Atividades Lúdicas e Atividades Recreativas, não abordando nestes, maiores discussões sobre os termos lúdico e ludicidade.

O conteúdo programático de componentes curriculares da IESEF2, diverge das concepções de Formação Ampliada e Específica declaradas em seu PPC, demonstrando também divergências em relação à variedade de atividades mediante a complexidade da cultura e da cultura corporal.

Tendo em vista os aspectos observados sobre o lazer, destacou-se os Componentes Curriculares Introdução à Teoria do Lazer e Aprofundamento à Teoria do Lazer na IESEF1. Mesmo possuindo problemas pontuais em suas ementas (nas descrições incongruentes entre o PPC e o plano de ensino elaborado pelo professor), objetivos e bibliografias, onde trata o ócio como algo prejudicial – o que nos remete aos preceitos utilizados nos períodos Brasil República e militarista; possui em seus conteúdos programáticos uma gama de temáticas satisfatórias para discussões sobre o lazer.

Na IESEF2, como fora discutido, não há um tempo hábil para a exploração dos conhecimentos sobre o lazer, porém contraditoriamente, suas bibliografias apresentam majoritariamente, títulos que possuem o lazer como tema principal destas publicações, deixando uma lacuna de compreensão como este trabalho é realizado na relação entre recreação e lazer.

Em ambas as instituições, observa-se na formulação de seus componentes curriculares, o lazer como um conhecimento especificamente teórico, deixando as atividades práticas para a recreação através dos jogos, brincadeiras e esportes.

Entende-se também, que em ambas as instituições há uma falta de determinação e clareza sobre o campo de atuação dos egressos que pretendem formar em relação à temática do lazer, especialmente quando tratam o tema mercado de trabalho. Por serem cursos de formação de professores de Educação Física, trabalham atuações como recreacionista, por exemplo.

Ressalta-se que os cursos analisados são de Licenciatura em Educação Física, portando formando professores que atuarão no componente curricular da Educação Básica e em outras determinações da educação não-formal.

Não pretendendo ser impositivo ou categórico, sinto uma falta da utilização da palavra “professor de Educação Física” no PPC destas instituições, tratando sempre como “profissionais de Educação Física” seus futuros egressos. Isto não quer dizer que um bacharelado não seja um professor e nem que um licenciado não seja um profissional, mas traria melhor clareza à futura área de atuação desses egressos direcionando devidamente à sua respectiva área de formação.

Faz-se necessário uma maior valorização sobre a importância do lazer na formação dos professores de Educação Física, pois enquanto um fenômeno historicamente situado e inerente a vida de todo e qualquer sujeito, devem possuir olhares às necessidades das variações culturais de nossa sociedade, suas peculiares e as diversas manifestações culturais que permeiam na pluralidade que possuímos.

Pensando nas teorias do currículo, ambas as instituições trabalham a recreação em uma abordagem tradicional, enraizada em um repertório de atividades e com conteúdos tratados de modo superficial, o que também pode ser direcionado ao trato do lazer realizado pela IESEF2 pelos problemas apresentados na exploração do tema.

Como explicitado, os componentes curriculares da IESEF1 sobre a temática do lazer, possuem maior relação com as teorias críticas, principalmente por abordar em seus temas, questões relacionadas às classes sociais e reproduções cultural e social, porém, devendo alinhar melhor ementas, objetivos e bibliografias para uma melhor efetivação deste processo.

Mesmo não podendo alcançar um número maior de instituições a serem analisadas devido às delimitações geradas nesta pesquisa, pode-se identificar questões importantes que auxiliem numa melhor estruturação curricular e construção das bases para a realização de cursos de Licenciatura em Educação Física com relação ao lazer e a recreação, não somente à região Noroeste Paulista, mas a todo e qualquer curso desta área para a devida atenção aos questionamentos e pontos ressaltados nesta pesquisa.

Cabe-se ressaltar que para uma eficácia no processo de ensino-aprendizagem, há a necessidade de um envolvimento e estabelecimento da relação aluno-professor, não havendo somente a transmissão de informações, mas fazendo-os aprender a aprender, buscar novos conhecimentos, habilidades, valores, novas atitudes, conceitos e ideias, formando sujeitos que possam enriquecer sua personalidade humana e melhor compreender todas estas relações aqui discutidas.

Com este estudo, procurou-se trazer discussões sobre a formação de professores de Educação Física ao âmbito do lazer, esperando proporcionar mais discussões e questionamentos sobre este processo de formação e na formulação dos projetos pedagógicos

de qualquer instituição em capacitar seus egressos a serem agentes transformadores na vida dos educandos que trabalharão em suas futuras atuações.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. R. G.; MINHO, M. R. D. S.; DINIZ, M. V. C. Gameficação: Diálogos com a educação. In: FADEL, L.; ULBRICHT, V. R., *et al* (Org.). **Gameficação na Educação**ed. São Paulo, SP: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97.
- ALVES, V. D. F. N. Uma Leitura Antropológica sobre a Educação Física e o Lazer. In: WERNECK, C. L. G. ; ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer, Recreação e Educação Física**ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003, p. 83-114.
- _____. Cultura. In: GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004, p. 54-59.
- AMARAL, G. A. D.; MATIAS, G. F.; MARTINS, N. R.; SANTOS, P. P. D. Formação Profissional e Diretrizes Curriculares da Educação Física. **Revista Especial de Educação Física - Edição Digital**, v. 3, n. 1, p. 27-40, 2006.
- ANGOTTI, J. A. P.; BASTOS, F. D. P. D.; MION, R. A. Educação em Física: discutindo ciência, tecnologia e sociedade. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 2, p. 183-197, 2001.
- ANTUNES, A. C. Influência da Resolução 03/87 para o atual processo de preparação profissional em Educação Física. **Revista EFDeportes.com**, v. 14, n. 138, 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd138/resolucao-03-87-em-educacao-fisica.htm>>.
- APPLE, M. W. **Ideologia y Currículo**. 3ª ed. Madrid, ES: Akal, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. ed. Lisboa, PT: Edições 70, 2010.
- BARROS, D. I. M. D. **Proposta de uma Abordagem Humanista na Pedagogia do Ensino Superior**. 1987. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Estudos Avançados de Educação, Departamento de Psicologia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ.
- BERNET, J. T. Conceito, exame e universo da animação sociocultural. In: TRILLA, J. (Org.). **Animação sociocultural: teorias, programas e âmbitos**ed. Porto Alegre, RS: Ariel, 2004, p. 19-44.
- BETTI, M. Cultura Corporal e Cultura Esportiva. **Rev. paul. Educ. Fís.**, v. 7, n. 2, p. 44-51, 1993.
- _____. **A Janela de Vidro: Esporte, Televisão e Educação Física**. 1997. 291 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP.
- _____. **A Janela de Vidro: esporte, televisão e Educação Física**. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- BORGES, C. M. P. A formação de docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In: BORGES, C. M. P. ; DESBIENS, J. F. (Org.). **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 157-190.
- BRACHT, V. Esporte, Estado, Sociedade. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 10, n. 2, p. 69-73, 1989.

_____. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: JÚNIOR, M. S. (Org.)ed. Recife, PE: EDUPE, 2005, p. 97-106.

BRAMANTE, A. C. Lazer: Concepções e Significados. **Licere**, v. 1, n. 1, p. 9-17, 1998.

BRANDÃO, C. R. **Documentário: Cultura Popular e Educação**. Brasília, DF. Salto para o Futuro - Acervo - TV Escola, 2007. Disponível em: <<https://tvescola.mec.gov.br/tve/salto-acervo/interview?idInterview=8261>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRASIL. Parecer CFE nº 672 de 23 de outubro de 1969. Estabelece os conteúdos mínimos e duração dos Cursos de Licenciatura. Conselho Federal de Educação. **Diário Oficial da União**, p. 28. Brasília, DF. 1969a. Disponível em: Acesso em:

_____. Resolução nº 69/69 de 02 de dezembro de 1969. Estabelece o currículo mínimo aos cursos de graduação em Educação Física. Conselho Federal de Educação. **Diário Oficial da União**, p. Brasília, DF. 1969b. Disponível em: Acesso em:

_____. Parecer CNE/CES nº 215 de 11 de março de 1987. Dispõe sobre a reestruturação dos cursos de graduação em Educação Física, sua nova caracterização, mínimos de duração e conteúdo. Conselho Federal de Educação. **Diário Oficial da União**, p. Brasília, DF. 1987a. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=10>. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. Resolução nº 03 de 16 de junho de 1987. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados nos cursos de graduação em Educação Física (Bacharelado e/ou Licenciatura Plena). Conselho Federal de Educação. **Diário Oficial da União**, p. Brasília, DF. 1987b. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=21>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, p. Brasília DF. 1996. Disponível em: Acesso em:

_____. Parecer CNE/CES nº 138/2002 de 26 de abril de 2002. Propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Diário Oficial da União**, p. Brasília, DF. 2002. Disponível em: Acesso em:

_____. Parecer nº 58 de 18 de fevereiro de 2004. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Diário Oficial da União** p. Brasília, DF. 2004a. Disponível em: Acesso em:

_____. Resolução nº 07 de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Diário Oficial da União**, p. Brasília, DF. 2004b. Disponível em: Acesso em:

_____. Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação

continuada. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diário Oficial da União**, p. 8-12, Seção I. Brasília, DF. 2015a. Disponível em: Acesso em:

_____. Resolução nº 02 de 1 de julho de 2015. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Diário Oficial da União**, p. 13, Seção I. Brasília, DF. 2015b. Disponível em: Acesso em:

_____. Parecer CNE/CES nº 584/18 de 03 de outubro de 2018. Discuti e propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física (DCNs em Educação Física). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Diário Oficial da União**, p. Brasília, DF. 2018a. Disponível em: Acesso em:

_____. Resolução CNE/CES nº 06 de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Diário Oficial da União**, p. 48-49. Brasília, DF. 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104241-rces006-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRUHNS, H. T. Relações entre a Educação Física e o Lazer. In: BRUHNS, H. T. (Org.). **Introdução aos Estudos do Lazer**. Campinas, SP: UNICAMP, 1997, p.

_____. **Relações entre a educação física, a cultura e o lazer**. 1998. Disponível Acesso em.

BUSTAMANTE, G. O. **Educação Física Escolar e a Educação para o Lazer**. 2003. f. Dissertação (Mestre em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP.

BUSTAMANTE, G. O.; RANGEL, I. C. A. Por Uma Vivência Reflexiva de Lazer. **Motriz**, v. 8, n. 3, p. 109-114, 2002.

CAMARGO, L. O. D. L. **Educação para o Lazer**. ed. São Paulo, SP: Moderna, 1998.

CAMILO, R. C.; BETTI, M. Multiplicação e convergência das mídias: desafios para a Educação Física escolar. **Motrivivência**, v. XXII, n. 34, p. 122-135, 2010.

CARVALHO, A. M. D. Cultura Desportiva e Animação. In: (Org.). **Cultura Física e Desenvolvimento**. Lisboa, PT: Compendium, 1972, p. 143-157.

CAUDURO, M. T. O profissional de Educação Física e suas competências específicas. In: (Org.). **Formação e Desenvolvimento de Pessoal em Lazer e Esporte: para atuação em políticas públicas**. Campinas, SP: Papyrus, 2003, p. 31-45.

CORAZZA, S. M. Diferença Pura de um Pós-Currículo. In: LOPES, A. C. ; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: Debates contemporâneos**. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005, p. 103-114.

CORRÊA, E. A. Formação acadêmica e intervenção profissional de Educação Física no âmbito lazer. **Motriz**, v. 15, n. 1, p. 132-142, 2009.

COSTA E SILVA, T. A. D.; PINES JÚNIOR, A. R. Estudo Prospectivo Sobre Lazer no Século XXI In: VII Seminário de Estudos do lazer: . PIMENTEL, G. G. D. A. (Org.), 2017, Maringá, PR. **Anais**. Maringá, PR: GEL/UEM, 24-26 mai. 2017, p. 21-26.

- DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- DIAS, G. P. Lazer e Educação Física: relações para ação pedagógica. In: JÚNIOR, C. F. F. D. C.; MARTIN, E. H., *et al* (Org.). **Lazer, Esporte e Educação Física: Pesquisas e intervenções da Rede CEDES/UFJF**ed. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2009, p. 127-149.
- DICIO. **Contígua**. 2018. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/contigua-2/>>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- DUMAZEDIER, J. **Questionamento teórico do lazer**. ed. Porto Alegre, RS: PUCRS, 1975.
- _____. **Planejamento de lazer no Brasil: a teoria sociológica da decisão**. ed. São Paulo, SP: SESC, 1980a.
- _____. **Valores e conteúdos culturais do lazer: planejamento de lazer no Brasil**. ed. São Paulo, SP: SESC, 1980b.
- _____. **Lazer e cultura popular**. 3ª ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2000.
- ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal na Escola: Tarefas da Educação Física. **Motrivivência**, v. VIII, n. 08, p. 91-102, 1995.
- FARIA JÚNIOR, A. G. Professor de Educação Física, licenciado generalista. In: OLIVEIRA, V. M. D. (Org.). **Fundamentos Pedagógicos da Educação Física 2ed**. Rio de Janeiro, RJ: Ao Livro Técnico, 1987, p. 15-33.
- FELÍCIO, B. F. Em busca dos Fundamentos da Proposta de Bacharelado em Educação Física: Das justificativas teóricas do curso à atividade profissional na área. *Anais do XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e II Congresso Internacional de Ciências do Esporte*, 2007, CONBRACE. p.1-11.
- FILIPPIS, A. D. **Formação Profissional em Lazer, nos Cursos de Educação Física, no Estado de São Paulo**. 2012. 124 f. (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.
- FRANÇA, T. L. D. A construção do saber na formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer em Estudo: Currículo e formação profissional**ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010, p. 103-126.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, F. F. D.; CARVALHO, Y. M. D. Lazer: Discussões acerca da formação do profissional de Educação Física. **Motrivivência**, v. XVII, n. 25, p. 151-162, 2005.
- GHILARDI, R. Formação Profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. **Motriz**, v. 4, n. 1, 1998.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.
- GOMES, C. L. Reflexões sobre os significados de recreação e de Lazer no Brasil e Emergência de Estudos sobre o Assunto (1926-1964). **Conexões**, v. 1, n. 2, p. 115-224, 2003.

_____. Lazer - Concepções. In: GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004a, p. 119-125.

_____. Lúdico. In: GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004b, p. 141-146.

_____. **Lazer, Trabalho e Educação: Relações históricas, questões contemporâneas**. ed. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2008.

_____. A Contribuição da Pesquisa para a Formação Profissional em Lazer. In: ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer em Estudo: Currículo e formação profissional**. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010, p. 87-102.

GOMES, C. L.; PINTO, L. Lazer no Brasil: analisando práticas corporais cotidianas, acadêmicas e políticas. In: GOMES, C. L.; PINTO, L., *et al* (Org.). **Lazer na América Latina: Tempo livre, ócio y recreación en Latinoamérica**. 2 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2009a, p. 67-122.

_____. O Lazer no Brasil: analisando práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas. In: GOMES, C. L.; OSÓRIO, E., *et al* (Org.). **Lazer na América Latina: Tempo livre, ócio y recreación en Latinoamérica**. 2 ed. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2009b, p. 67-122.

GOMES, R. D. O. **Lazer e Formação Profissional: entre licenciatura e bacharelado em educação física**. 2013. f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GOULART, A. T. A importância da pesquisa e da extensão na formação do estudante universitário e no desenvolvimento de sua visão crítica. **Horizonte**, v. 2, n. 4, p. 60-73, 2004.

HAMILTON, D. Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 1, n. Estado y Educación, p. 1-10, 1993. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatística por Cidade e Estado** 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/panorama>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

IESEF1. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. ed. IESEF1, 2018.

IESEF2. **Curso de Educação Física - Licenciatura - Projeto Pedagógico**. ed. IESEF2, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa. **Inep divulga os Indicadores de Qualidade da Educação Superior e resultados do Enade 2016**. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-os-indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior-e-resultados-do-enade-2016/21206>. Acesso em: 07 nov. 2018.

_____. Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa. **Conceito Enade**. 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/conceito-enade>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

ISAYAMA, H. F. **Recreação e lazer como integrantes de currículos dos cursos de graduação em Educação Física**

2002. 205 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Departamento de Estudos do Lazer, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

ISAYAMA, H. F. O profissional da educação física como intelectual: atuação no âmbito do lazer. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Formação e Desenvolvimento de Pessoal em Lazer e Esporte**. Campinas, SP: Papyrus, 2003, p. 59-80.

ISAYAMA, H. F. Formação Profissional. In: GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004, p. 93-96.

_____. Formação profissional no âmbito do lazer: desafios e perspectivas. In: ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer em Estudo: Currículo e formação profissional**. Campinas, SP: Papyrus, 2010, p. 9-26.

ISAYAMA, H. F.; GOMES, C. L. Lazer e as Fases da Vida. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lazer e Sociedade: Múltiplas Relações**. Campinas, SP: Alínea, 2008, p. 155-174.

KLIEBARD, H. M. Burocracia e Teoria de Currículo. In: MESSICK, R. G.; PAIXÃO, L., *et al* (Org.)ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1980, p. 107-126.

KUNZ, E.; SILAMI, E.; RESENDE, H. G. D.; CASTRO, I. J. D.; MOREIRA, W. W. Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 1, p. 37-47, 1998.

LARRAZÁBAL, M. S. A figura e a formação do animador sociocultural. In: BERNET, J. T. (Org.)ed. Lisboa, PT: Ar, 2004, p. 123-134.

LEVY, P. **O que é virtual?** ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora 34, 1996.

LOVISOLO, H. R.; BORGES, C. N. F.; MUNIZ, I. B. Competição e Cooperação: Na procura do equilíbrio. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 35, n. 1, p. 129-143, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. ed. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MACHINI, M. Fluxos e Sentidos da Cidade-em-Cultivo. In: MAGNANI, J. G. C. ; SPAGGIARI, E. (Org.)ed. São Paulo, SP, 2018, p. 122-140.

MAGNANI, J. G. C. **Festa no Pedaco: Cultura popular e lazer na cidade**. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1984.

_____. **Da Periferia ao Centro: pedaços & trajetos**. 1992. Disponível Acesso em.

_____. Introdução - Circuito de Jovens. In: MAGNANI, J. G. C. ; SOUZA, B. M. D. (Org.). **Jovens na Metrópole: Etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade**. São Paulo, SP: Terceiro Nome, 2007, p. 15-22.

_____. Do mito de origem aos arranjos desestabilizadores: notas introdutórias. In: MAGNANI, J. G. C. ; SPAGGIARI, E. (Org.). **Lazer de Perto e de Dentro: uma abordagem antropológica**ed. São Paulo, SP: Edições SESC São Paulo, 2018a, p. 12-34.

_____. Dos adjetivos aos verbos (e outras inversões praticadas): notas finais. In: MAGNANI, J. G. C. ; SPAGGIARI, E. (Org.). **Lazer de Perto e de Dentro: uma abordagem antropológica**ed. São Paulo, SP: SESC São Paulo, 2018b, p. 304-307.

MARCASSA, L. Lazer-Educação. In: GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004, p. 126-133.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do Lazer: uma introdução**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

_____. **Lazer e Humanização**. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001a.

_____. O conceito de lazer na concepções de Educação Física escolar: o dito e o não dito In: XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. (Org.), 2001b, Caxambu, MG. **Anais**. Caxambu, MG: CBCE, p. 1-9.

_____. A formação e o desenvolvimento de pessoal em políticas públicas de lazer e esporte. In: MARCELLINO, N. C. (Org.)ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003, p. 9-17.

_____. Lazer e Educação Física. In: MARCO, A. D. (Org.)ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p. 47-69.

_____. Lazer e Cultura: algumas aproximações. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lazer e Cultura**ed. Campinas, SP: Alínea, 2007, p. 9-30.

_____. **Lazer e Educação**. 15ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010a.

_____. Lazer e Sociedade: algumas aproximações. In: (Org.). **Lazer e Sociedade: múltiplas relações**ed. Campinas, SP: Alínea, 2010b, p. 11-26.

MARINHO, A.; PIMENTEL, G. G. D. A. Dos Clássicos aos Contemporâneos: revendo e conhecendo importantes categorias referentes às teorias do lazer. In: PIMENTEL, G. G. D. A. (Org.). **Teorias do Lazer**ed. Maringá, PR: EDUEM, 2010, p. 11-41.

MARINHO, I. P. **Curso de Fundamentos e Técnica da Recreação**. 8ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Revista Brasileira de Educação Física, 1954. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/148055>.

_____. **Educação Física, recreação e jogos**. ed. São Paulo, SP: Cia. Brasil, 1957.

MARQUES, R. F. R.; GUTIERREZ, G. L.; ALMEIDA, M. A. B. D. O Esporte Contemporâneo e o Modelo de Concepção das Formas de Manifestação do Esporte. **Conexões**, v. 6, n. 2, p. 42-61, 2008.

MASCARENHAS, F. **Lazer Como Prática de Liberdade: Uma proposta educativa para a juventude**. 2ª ed. Goiânia, GO: UFG, 2004.

MEC. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Presencial e a Distância - Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação da Educação Superior (DAES)**, p. Brasília, DF. 2017. Disponível em: Acesso em:

MEC/SAPIENS. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior. **Instruções para a elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional: Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior**. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MEC/SERES. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior. **Sistema e-MEC: Manual para preenchimento de processos de autorização de cursos de graduação na modalidade presencial**. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/documentospublicos/Manuais/40.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MELO, V. A. D. Lazer e Educação Física: problemas historicamente construídos, saídas possíveis - um enfoque na questão da formação. In: ISAYAMA, H. F. ; WERNECK, C. L. G. (Org.). **Lazer, Recreação e Educação Física**ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003, p. 57-80.

_____. Conteúdos Culturais. In: GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004, p. 51-54.

_____. Contribuições da História Para o Estudo do Lazer. In: MELO, V. A. D. (Org.). **Lazer: Olhares Multidisciplinares**ed. Campinas, SP: Alínea, 2010a, p. 11-18.

_____. A formação cultural do animador cultural: antigas reflexões, persistências, continuidades. In: ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer em Estudo: Currículo e formação profissional**ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010b, p. 127-142.

MELO, V. A. D.; ALVES JUNIOR, E. D. D. **Introdução ao lazer**. 2ª ed. Barueri, SP: Manole, 2012. 153-153 ISBN 8520417167.

MIRANDA, N. **Organização das Atividades da Recreação**. ed. Belo Horizonte, MG: Itatiaia, 1984.

MONTEGRO, G. M. **Conhecimento sobre o Lazer na Formação de Professores de Educação Física: Um olhar sobre os cursos superiores das Universidades Públicas em Belém/PA**. 2012. 190 f. (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. D. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. ; SILVA, T. T. D. (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005, p. 7-38. ISBN 8524905468.

MOREIRA, A. F. B. A Crise da Teoria Curricular Crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). **O Currículo nos Limiares do Contemporâneo**ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2005, p. 11-36.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

- NOGUEIRA, A. S.; GALDINO, A. L. Games como agentes motivadores na educação In: VIII Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação. (Org.), 2012, Salvador, BA. **Anais**. Salvador, BA: UFBA, p. 1-5.
- NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(s) Currículo(s) da Educação Física e a Constituição da Identidade de seus Sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008.
- PARAÍSO, M. A. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer em Estudo: Currículo e formação profissional**. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 27-58.
- PARKER, S. **Sociologia do lazer**. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1978.
- PARO, V. H. **Educação Como Exercício Do Poder: crítica ao senso comum em educação**. 3ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2014.
- PEREIRA, R. S.; SOUZA, C. A. F. D. Abordagem Crítico-superadora. In: SILVA, S. A. P. D. S. (Org.). **Portas Abertas para a Educação Física: falando sobre abordagens pedagógicas**. São Paulo, SP: Phorte, 2013, p. 107-115.
- PERRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada: De las intenciones a la acción**. ed. Madrid, ES: Popular, 2007.
- PINAR, W.; LOPES, A. C.; MACEDO, E. Pensamento e política curricular - entrevista com William Pinar. In: LOPES, A. C. ; MACEDO, E. (Org.). **Políticas de Currículo em Múltiplos Contextos**. São Paulo, SP: Cortez, 2006, p. 13-37.
- QUELHAS, Á. D. A.; NOZAKI, H. T. A Formação do Professor de Educação Física e as Novas Diretrizes Curriculares Frente aos Avanços do Capital. **Motrivivência**, v. XVIII, n. 26, p. 69-87, 2006. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/680/1870>>.
- RAMOS, R.; ISAYAMA, H. F. Lazer e Esporte: olhar dos professores de disciplinas esportivas do curso de Educação Física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, v. 23, n. 4, p. 379-391, 2009.
- REQUIXA, R. **Sugestão de diretrizes para uma política nacional de lazer**. ed. São Paulo, SP: SESC, 1980. 103-103.
- RIBEIRO, M. R. F.; GOULART, A. T.; PONTES, V. M. A.; SILVA, E. A. A Contribuição da Extensão Universitária na Formação Acadêmica: Desafios e Perspectivas. **Revista Conexão UEPG**, v. 13, n. 1, p. 52-65, 2017. Disponível em:
<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/9097/5506>>.
- RODRIGUES, W. **Lazer e Educação Física Escolar: Análise da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Médio**. 2009. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Núcleo Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP.
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

- SANTOS, E. S. D. O Ensino de Recreação: algumas práticas. **Movimento**, v. 7, n. 15, p. 89-106, 2001.
- SANTOS JÚNIOR, O. G. D. **Formação em Educação Física: as concepções de professores e estudantes sobre a licenciatura e o bacharelado**. 2013. 171 f. (Mestrado). Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Centro de Ciências Sociais e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, PA.
- SCHWARTZ, G. M. O conteúdo virtual: contemporizando Dumazedier. **Licere**, v. 2, n. 6, p. 23-31, 2003.
- SCHWARTZ, G. M.; SANTIGO, D. R. P.; KAWAGUTI, C. N.; TAVARES, G. H.; FIGUEIREDO, J. D. P.; PALHARES, M. F.; NASCIMENTO, A. M. D. Apropriação das tecnologias virtuais como estratégias de intervenção no campo do lazer: os webgames adaptados. **Licere**, v. 16, n. 3, p. 1-26, 2013.
- SCHWARZ, L. **A Disciplina Lazer e Recreação na Formação de Professores de Educação Física: Estudo sobre alguns tratos curriculares em universidades estaduais do Paraná**. 2007. 129 f. (Mestrado em Educação Física). Programa Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- SELJ. **JEESP - Sobre**. Secretaria de Esporte, Lazer e Juventude. 2020. Disponível em: <<http://www.selj.sp.gov.br/jeesp-2/>>. Acesso em: 16 fev. 2020.
- SILVA, C. L. D.; SILVA, T. P. **Lazer e Educação Física: Textos didáticos para a formação de profissionais do lazer**. ed. São Paulo, SP: Papirus, 2012.
- SILVA, T. T. D. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.
- SIMSON, O. R. D. M. V.; PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. Introdução. In: SIMSON, O. R. D. M. V.; PARK, M. B., *et al* (Org.). **Educação não-formal: cenários da criação** ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/Centro de Memória, 2001, p. 9-19.
- SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, M. E. M. P.; FILHO, L. C.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1992. 1689-1699 ISBN 9788578110796.
- TAFFAREL, C. Z.; LACKS, S.; JUNIOR, C. D. L. S.; CARVALHO, M.; D'AGOSTINI, A.; TIHON, M.; CASAGRANDE, N. Formação de Professores de Educação Física para a Cidade e o Campo. **Pensar a Prática**, v. 9, n. 2, p. 153-180, 2006. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/166/1482>>.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TOZONI-REIS, M. F. D. C. **Metodologia da Pesquisa**. ed. Curitiba, PR: IDESDE Brasil S.A., 2009. 136-136.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1987.
- TUBINO, M. J. G. **Dimensões Sociais do Esporte**. 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

UVINHA, R. R. Formação Profissional em Turismo e Suas Interfaces com o Lazer. In: ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer em Estudo: Currículo e formação profissional**ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 163-184.

_____. Prefácio. In: MAGNANI, J. G. C. ; SPAGGIARI, E. (Org.). **Lazer de Perto e de Dentro: uma abordagem antropológica**ed. São Paulo, SP: Edições SESC São Paulo, 2018, p. 8-11.

VAGHETTI, C. A. O.; BOTELHO, S. S. D. C. Ambientes virtuais de aprendizagem na educação física: uma revisão sobre a utilização de Exergames. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 1, p. 76-88, 2010.

VAGO, T. M. O "Esporte na Escola" e o "Esporte da Escola": Da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Movimento**, v. Ano III, n. 5, p. 4-17, 1996.

VALENTE, M. C. **A Disciplina Recreação e Lazer no Currículo de Formação de Profissionais de Educação Física: o que dizem e fazem professores em universidades do Nordeste do Brasil**. 1993. 160 f. (Mestrado). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

WAICHMAN, P. A. **Tempo Livre e Recreação**. ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. A Respeito do enfoques em Recreação. **Revista da Educação Física**, v. 15, n. 2, p. 22-31, 2004.

WERNECK, C. L. G. Lazer e Formação Profissional na Sociedade Atual: Repensando os limites, os horizontes e os desafios para a área. **Licere**, v. 1, n. 1, p. 47-65, 1998.

_____. Recreação e Lazer: Apontamentos históricos no contexto da Educação Física. In: WERNECK, C. L. G. ; ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer, Recreação e Educação Física**ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003, p.

_____. **Lazer, trabalho e educação-relações históricas: questões contemporâneas**. ed. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2008.

WLRA. **Carta Internacional de Educação para o Lazer**. 1993. Disponível Acesso em.

ANEXOS

ANEXO I – Parecer Consubstanciado de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

USP - ESCOLA DE ARTES,
CIÊNCIAS E HUMANIDADES
DA UNIVERSIDADE DE SÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA E LAZER: O currículo nos cursos de formação de professores do Noroeste Paulista

Pesquisador: JOSE AUGUSTO HONORATO VIEIRA JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 99247118.0.0000.5390

Instituição Proponente: Escola de Artes, Ciências e Humanidades

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.051.203

Apresentação do Projeto:

Este estudo se caracteriza por uma pesquisa qualitativa sendo realizada com a combinação de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Esta pesquisa tem a finalidade exploratória, na pretensão de esclarecer conceitos e ideias que se familiarizem com o problema e possibilite a construção de hipóteses, objetivando proporcionar uma visão geral sobre o fato estudado (GIL, 2008). Para a base dos dados se utilizará

da pesquisa bibliográfica, revisando a literatura já elaborada, que demonstrará a cobertura da gama de fenômenos amplos sobre o tema a ser investigado para produzir o conhecimento pretendido (TOZONI-REIS, 2009), através de livros, artigos científicos, dissertações/teses e bases de dados. Na pesquisa documental, onde a fonte de dados se caracterizará pelos documentos institucionais, buscará informações sobre o fenômeno

investigado para a produção e análise dos conhecimentos (TOZONI-REIS, 2009) referentes ao lazer, através do PPC (Projeto Político de Curso) e do Plano de Ensino das disciplinas relacionadas aos estudos do lazer. Será solicitado aos coordenadores dos cursos de Licenciatura em Educação física destas instituições, o PPC para identificar as disciplinas relacionadas ao trato da temática do lazer, onde após essa verificação, haverá a solicitação do Plano de Ensino da(s) disciplina(s) selecionada(s) para a próxima etapa de análise. Como pesquisa de campo serão realizadas entrevistas que se darão aos coordenadores dos cursos e aos professores atuantes das disciplinas selecionadas aos estudos do lazer, que segundo Minayo (2009), tendo por objetivo a construção

Endereço: Av. Arlindo Béttio, nº 1000

Bairro: Ermelino Matarazzo

CEP: 03.828-000

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3091-1046

E-mail: cep-each@usp.br

USP - ESCOLA DE ARTES,
CIÊNCIAS E HUMANIDADES
DA UNIVERSIDADE DE SÃO



Continuação do Parecer: 3.051.203

de informações pertinentes ao objeto de pesquisa, caracterizando-se como semiestruturada, combinando perguntas abertas e fechadas que darão a possibilidade de discorrer questões sem uma indagação rígida. A compreensão dos dados se dará pela análise de conteúdo para a obtenção de indicadores qualitativos estabelecendo os critérios que auxiliem para a discussão dos resultados obtidos. Cada PPC será analisado mediante os seguintes tópicos: Missão da Instituição; Concepção e Objetivos (Habilidades e Competências) do Curso; Políticas Educacionais do Curso: Pesquisa e Extensão; Responsabilidade Social; e Perfil do Egresso. Após selecionar as disciplinas que abordam especificamente o Lazer, serão analisados os Planos de Ensino de cada disciplina, buscando verificar conexões entre o PPC e a disciplina ministrada. Serão analisados os currículos de quatro instituições do Noroeste Paulista; entrevistados os coordenadores de cada curso e os professores atuantes nas disciplinas verificadas dentro dos parâmetros estabelecidos da seleção.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a estrutura curricular e a aplicação das disciplinas relacionadas ao lazer nos cursos de graduação de Licenciatura em Educação Física do Noroeste Paulista.

Objetivo Secundário:

Investigar as concepções de lazer e recreação presentes no programa e planos de ensino das disciplinas nas referidas instituições; Distinguir os entendimentos e tratos pedagógicos que as mesmas sustentam, juntamente com os conteúdos aplicados; Examinar o perfil profissiográfico destas instituições com relação ao lazer.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O local da entrevista apresentará riscos mínimos para a saúde física ou mental (podendo haver estresse, mas evitando uma longa duração)

Benefícios:

Sendo os currículos, artefatos culturais que produzem e divulgam significados, coloca-se importante sua desconstrução e desmontagem, para mostrarmos o seu funcionamento e significados e como estes pretendem se fixar mediante as lutas atuais por relações menos hierárquicas e opressivas, com mais justiça e igualdade. Tendo nesse estudo a busca em contribuir na reflexão dos saberes ensinados e visualizar os processos de significação e produção dos sentidos com relação ao lazer.

Endereço: Av. Arlindo Béttio, nº 1000

Bairro: Ermelino Matarazzo

CEP: 03.828-000

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3091-1046

E-mail: cep-each@usp.br

USP - ESCOLA DE ARTES,
CIÊNCIAS E HUMANIDADES
DA UNIVERSIDADE DE SÃO



Continuação do Parecer: 3.051.203

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante para a área de Lazer.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram anexados na Plataforma Brasil e estão de acordo com a Resolução 466/2012 relacionada à Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado, pois está de acordo com a Resolução 466/2012 relacionada à Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado, pois está de acordo com a Resolução 466/2012 relacionada à Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1188973.pdf	10/10/2018 12:03:22		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROF.pdf	10/10/2018 12:02:32	JOSE AUGUSTO HONORATO VIEIRA JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_COORD.pdf	10/10/2018 12:02:12	JOSE AUGUSTO HONORATO VIEIRA JUNIOR	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA.pdf	13/09/2018 14:26:33	JOSE AUGUSTO HONORATO VIEIRA JUNIOR	Aceito
Outros	CARTAPROTOCOLOPESQUISA.pdf	13/09/2018 13:51:18	JOSE AUGUSTO HONORATO VIEIRA JUNIOR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Jose_Augusto.pdf	01/08/2018 15:44:30	JOSE AUGUSTO HONORATO VIEIRA JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	FR_Assinada.pdf	01/08/2018 15:42:42	JOSE AUGUSTO HONORATO VIEIRA JUNIOR	Aceito

Endereço: Av. Arlindo Béttio, nº 1000

Bairro: Ermelino Matarazzo

CEP: 03.828-000

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3091-1046

E-mail: cep-each@usp.br

USP - ESCOLA DE ARTES,
CIÊNCIAS E HUMANIDADES
DA UNIVERSIDADE DE SÃO



Continuação do Parecer: 3.051.203

Outros	Pedido_de_Autorizacao.pdf	01/08/2018 15:40:51	JOSE AUGUSTO HONORATO VIEIRA JUNIOR	Aceito
--------	---------------------------	------------------------	---	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 02 de Dezembro de 2018

Assinado por:

Beatriz Aparecida Ozello Gutierrez
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Arlindo Béttio, nº 1000

Bairro: Ermelino Matarazzo

CEP: 03.828-000

UF: SP

Município: SAO PAULO

Telefone: (11)3091-1046

E-mail: cep-each@usp.br

*ANEXO 2 – Apresentação do Componente Curricular Atividades Lúdicas no PPC da IESEF1***DISCIPLINA: Atividades Lúdicas****CARGA HORÁRIA: 36**

EMENTA: Evolução histórica da recreação. A recreação e o lazer no contexto da Educação Física. Teoria e aspectos metodológicos do jogo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

MONTEIRO, F. Educação física escolar e jogos cooperativos: Uma relação possível. São Paulo: Phorte, 2012. 319p.

CAVALLARI, V. R.; ZACHARIAS, V. Trabalhando com recreação. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2007. 145p.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) et al. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 183p.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BROTTO, F. O. Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 2. ed. São Paulo: Projeto Cooperação, 2002.

BROTTO, F. O. Jogos cooperativos: se o importante e competir, o fundamental e cooperar. 7. ed. São Paulo: Projeto Cooperação, 2003.

GONCALVES, M. H. B. et al. Lazer e recreação. São Paulo: SENAC Paulo, 1998. 75p.

KAMII, C.; DEVRIES, R. Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MIRANDA, N. 200 jogos infantis. 8. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1983. 294p. (Corpo e alma).

MIRANDA, N. Organização das atividades da recreação. Belo horizonte: Itatiaia, 1984. 110p.

CIVITATE, H. P. O. Jogos recreativos para clubes, academias, hotéis, acampamentos, spas e colônia de férias. Rio de Janeiro: Sprint, 1999. 96p.

FRITZEN, S. J. Dinâmicas de recreação e jogos. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. 70p.

ANEXO 3 – Plano de Ensino do Componente Curricular Atividades Lúdicas da IESEF1

1. IDENTIFICAÇÃO	
Curso: Educação Física	Período: Primeiro
Disciplina: Atividades Lúdicas	Carga Horária: 36 h/a

2. OBJETIVOS	
Da disciplina:	
<ul style="list-style-type: none"> - Capacitar o acadêmico para o conhecimento teórico/prático dos aspectos pedagógicos da Recreação; - Conscientizar o acadêmico do valor, finalidade e características da Recreação; - Vivenciar a Recreação por seus diversos níveis de interesse, avaliando o significado da experiência recreativa na promoção do profissional de Educação Física; - Desempenhar a função de Recreador na orientação e execução dos programas de Recreação comunitária; - Despertar interesse na execução das atividades que envolvam ginástica, dança, jogos, resgatando o lúdico nas brincadeiras. 	

3. EMENTA
Evolução histórica da recreação. Liderança e recreação. Teoria e aspectos metodológicos do jogo. Jogos cooperativos.

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> – Apresentação do plano de ensino – Recreação: histórico; conceitos, objetivos e classificações – Recreação de acordo com faixas etárias (infância, adolescência, adulto e terceira idade) – Jogos: conceitos, objetivos e classificações – Vantagens e desvantagens – Tipos de jogos – Atividades práticas envolvendo esse tipo de jogo – Liderança – Recreacionista: personalidade, espírito recreativo – Dinâmicas empresariais – Atividades práticas

5. BIBLIOGRAFIA BÁSICA
CAVALLARI, V. R.; ZACHARIAS, V. Trabalhando com recreação. 9. ed. São Paulo: Icone, 2007. 145p. CORREIA, M. M. Trabalhando com jogos cooperativos: Em busca de novos paradigmas na Educação Física. Campinas: Papyrus, 2015. In: http://unifev.bv3.digitalpages.com.br/users/publications MONTEIRO, F. Educação física escolar e jogos cooperativos: Uma relação possível. São Paulo: Phorte, 2012.

6. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BROTTO, F. O. Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. 2. ed. São Paulo: Projeto Cooperação, 2002.

BROTTO, F. O. Jogos cooperativos: se o importante e competir, o fundamental e cooperar. 7. ed. São Paulo: Projeto Cooperação, 2003.

FRITZEN, S. J. Dinâmicas de recreação e jogos. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. 70p.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) et al. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 183p.

MARCELINO, N. C. Org. Lazer e recreação: Repertório de atividades por ambientes. Volume I. Campinas: Papyrus, 2013. In:
<http://unifev.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788530810795/pages/-2>

MIRANDA, S. DE. Oficina de ludicidade na escola. Campinas: Papyrus, 2016. In:
<http://unifev.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788544901717/pages/3>

WITTIZORECKI, E. S. et al. Jogos, recreação e lazer. 1ed. Curitiba: InterSaberes, 2012. In:
<http://unifev.bv3.digitalpages.com.br/users/publications/9788582127216/pages/-2>

7. METODOLOGIA DE ENSINO

- Aulas teóricas (expositivas).
- Participação em aula.
- Trabalhos e relatórios.

8. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- Serão realizadas duas provas bimestrais (escritas) (Valor 6,0).
- Participação em aula + Trabalhos (Valor 4,0).

ANEXO 4 – Apresentação do Componente Curricular Atividades Recreativas no PPC da IESEF1

DISCIPLINA: Atividades Recreativas

CARGA HORÁRIA: 36

EMENTA: Brinquedos de sucata e o uso consciente de materiais recicláveis. Folclore. Organização, planejamento e desenvolvimento de atividades recreativas como fator de promoção de saúde e qualidade de vida. Desenvolvimento de projetos em recreação.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CAVALLARI, V. R.; ZACHARIAS, V. Trabalhando com recreação. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2007. 145p.

LOPES, M. G. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 160p.

MARCELLINO, N. C. Estudos do lazer: uma introdução. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. 100p.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FRITZEN, S. J. Dinâmicas de recreação e jogos. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. 70p.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) et al. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 183p.

MIRANDA, N. 210 jogos infantis. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002. 326p. (Corpo e alma).

NEGRINE, A.; BRADACZ, L.; CARVALHO, PAULO E. DE G. Recreação na hotelaria: o pensar e o fazer lúdico. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

SILVA, E. N. Recreação e jogos. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1999. 68p.

WAICHMAN, P. Tempo livre e recreação: um desafio pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 1997. 158p.

ANEXO 5 – Plano de Ensino do Componente Curricular Atividades Recreativas da IESEF1

1. IDENTIFICAÇÃO	
Curso: Educação Física	Período: Segundo
Disciplina: Atividades Recreativas	Carga Horária: 36 h/a
Docente(s): Caciane Dallemole Souza	

2. OBJETIVOS	
Da disciplina:	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitar o acadêmico para o conhecimento teórico/prático dos aspectos pedagógicos da Recreação; - Conscientizar o acadêmico do valor, finalidade e características da Recreação; - Vivenciar a Recreação por seus diversos níveis de interesse, avaliando o significado da experiência recreativa na promoção do profissional de Educação Física; - Desempenhar a função de Recreador na orientação e execução dos programas de Recreação comunitária; - Despertar interesse na execução das atividades que envolvam ginástica, dança, jogos, resgatando o lúdico nas brincadeiras.

3. EMENTA
Dinâmicas empresariais. Organização, planejamento e desenvolvimento de atividades recreativas como fator de promoção de saúde e qualidade de vida. Desenvolvimento de projetos em recreação.

4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<p>Dinâmicas empresariais.</p> <p>Colônia de férias.</p> <p>Acampamento e Acantonamento.</p> <p>Recreação em hotéis e navios.</p> <p>Gincana.</p> <p>Projeto: como elaborar. Elaboração de um projeto de recreação.</p>

5. BIBLIOGRAFIA BÁSICA
CAVALLARI, V. R.; ZACHARIAS, V. Trabalhando com recreação. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2007. 145p.
LOPES, M. G. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 160p.

MARCELLINO, N. C. Estudos do lazer: uma introdução. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. 100p.

6. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FRITZEN, S. J. Dinâmicas de recreação e jogos. 25. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. 70p.

KISHIMOTO, T. M. (Org.) et al. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 183p.

MIRANDA, N. 210 jogos infantis. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002. 326p. (Corpo e alma).

NEGRINE, A.; BRADACZ, L.; CARVALHO, PAULO E. DE G. Recreação na hotelaria: o pensar e o fazer lúdico. Caxias do Sul: EDUCS, 2001.

SILVA, E. N. Recreação e jogos. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 1999. 68p.

WAICHMAN, P. Tempo livre e recreação: um desafio pedagógico. 4. ed. Campinas: Papirus, 1997. 158p.

7. METODOLOGIA DE ENSINO

- Aulas teóricas (expositivas).
- Aulas práticas.
- Trabalhos e relatórios.

8. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Média do primeiro bimestre:

- Prova individual dissertativa;
- Trabalhos práticos;
- Listas de exercícios.

Total = 10,0

Média do segundo bimestre:

- Prova individual dissertativa;
- Trabalhos práticos;
- Confecção de um projeto de recreação;
- Listas de exercícios.

Total = 10,0

ANEXO 6 – Apresentação do Componente Curricular Introdução à Teoria do Lazer no PPC da IESEF1

DISCIPLINA: Introdução à Teoria do Lazer CARGA HORÁRIA: 36

EMENTA: Estudos teóricos do lazer e sua relação com a sociedade contemporânea em diversos contextos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRUHNS, H. T. Introdução aos Estudos do Lazer. UNICAMP, 2001

DUMAZEDIER, J. Valores e Conteúdos Culturais do Lazer. CESESP, 1980.

MARCELLINO, N. M. Estudos do Lazer. Autores Associados 2. ed. ,2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

MARCELLINO, N. M. Lazer e Escola; Experiências. Ideal, 2011.

CAMARGO, L. O. DE L. Educação para o Lazer. Moderna, 2001.

BRUHNS, H. T. Introdução aos Estudos do Lazer. UNICAMP, 2001.

DUMAZEDIER, J. Lazer e Cultura Popular. Perspectiva 3. ed. , 2000.

SAMPAIO, T. M. Lazer e Cidadania; Horizontes de uma Construção Coletiva. Universa, 2011.

ANEXO 7 – Plano de Ensino do Componente Curricular Introdução à Teoria do Lazer da IESEF1

1. IDENTIFICAÇÃO

Curso: EDUCAÇÃO FÍSICA

Período: 5º

Disciplina: INTRODUÇÃO À TEORIA DO LAZER

Carga Horária: 36 h

2. OBJETIVO DO CURSO

FORMAR PROFESSORES APTOS A DESENVOLVER PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, VISANDO O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS EXIGIDAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS TRÊS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO (O SABER, O SABER PENSAR E O SABER INTERVIR). DIRETAMENTE RELACIONADAS A CONSTRUÇÃO DE UMA CIDADANIA E A AUTONOMIA NA UTILIZAÇÃO DOS ELEMENTOS DA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO POR PARTE DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

3. OBJETIVO DA DISCIPLINA

Oferecer subsídios teóricos e práticos para a formação de um profissional com uma visão geral e crítica da atividade profissional diante do Lazer. Aplicar as Teorias da Educação Física. Proporcionado ao futuro docente condições de planejar e executar ações pedagógicas embasadas nos conteúdos e objetivos da disciplina

4. EMENTA

Estudos teóricos do lazer e sua relação com a sociedade contemporânea em diversos contextos.

5. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Conceitos de Lazer
2. O Lazer em diferentes sociedades e períodos históricos
3. Fundamentos teóricos do lazer
4. Reflexão entre Tempo livre e Ócio
5. Lazer e Escola
6. Lazer e Educação Física
 - 6.1. Os conteúdos do Lazer e a especificidade da Educação Física
7. Lazer e fases da vida
8. Políticas Públicas para o Lazer
9. Lazer e Trabalho

6. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- LEITE. C. B O século do lazer São Paulo: LTR. 1995 128p.
 MARCELLINO, N. C. Lazer e humanização 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. 83p.
 SANTINI. R. C. G Dimensões do lazer e da recreação questões espanais, sociais e. São Paulo Angelotti. 1993. 101p.

7. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- CAMARGO. LO.L Educação para o lazer Ribeirão Preto Moderna. 2001. 160p.
 GONÇALVES. M. H. B. et al. Lazer e recreação São Paulo: Senac São Paulo. 1998. 75p.
 MARCELLINO. N. C. Lazer & empresa: múltiplos olhares. 2. ed. Campinas: Papirus. 1999.175p.
 MARCELUNO. N. C. Lazer e educação 3. ed. Campinas. Papirus. 2001.164p.
 PIMENTEL G. G. A. Lazer fundamentos, estratégicas e atuação profissional. Jundiaí: Fontoura. 2003. 112p.
 ROUM, L C. Educação e lazer: a aprendizagem permanente. São Paulo: Ática. 1989. 118p.
 UVINHA. R R. Juventude, lazer e esportes radicais. Barueri: Manole. 2001 108p.

8. METODOLOGIA DE ENSINO

Aulas expositivas e dialogadas:
 Seminários;

Aulas práticas;
Interação em AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem;
Atividades com o uso de Recursos Educacionais Digitais;
Aprendizagem Significativa - elaboração de Mapas Conceituais;
Sala de Aula Invertida.

9. CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO

Prova Bimestral. 6 pontos
At/vtdades avaliativas complementares: 3 pontos
Participação nas aulas: 1 ponto

10. REGRA DE CÁLCULO DA NOTA BIMESTRAL

Soma

ANEXO 8 – Apresentação do Componente Curricular Aprofundamento à Teoria do Lazer no
PPC da IESEF1

DISCIPLINA: Aprofundamento à Teoria do Lazer **CARGA HORÁRIA: 36**

EMENTA: A formação do profissional e a intervenção da Educação Física na produção do Lazer como espaço para a construção da cidadania.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

MARCELLINO, N. M. Lazer e Educação. Papirus, 2001.

MARCELLINO, N. M. LAZER; Formação e Atuação Profissional. Papirus 4. ed. , 2001.

DUMAZEDIER, J. Valores e Conteúdos Culturais do Lazer. CESESP, 1980.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRUHNS. H. T. Introdução aos Estudos do Lazer. UNICAMP, 2001.

MARCELLINO, N. M. Dimensão Cultural do Lazer no Cotidiano Escolar. Ideal, 2011.

MARCELLINO, N. M. Importância da Recreação e do Lazer. Ideal, 2011.

MARCELLINO, N. M. Gestão de Políticas Públicas no Brasil; Princípios e pressupostos Teóricos. Ideal, 2011.

SAMPAIO, T. M. Lazer e Cidadania; Horizontes de uma Construção Coletiva. Universa, 2011.

ANEXO 9 – Plano de Ensino do Componente Curricular Aprofundamento à Teoria do Lazer da IESEF1

1. IDENTIFICAÇÃO

Curso: EDUCAÇÃO FÍSICA
 Período: 6º
 Disciplina: APROFUNDAMENTO À TEORIA DO LAZER
 Carga Horária: 36 h

2. OBJETIVO DO CURSO

FORMAR PROFESSORES APTOS A DESENVOLVER PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR VISANDO O DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS EXIGIDAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS TRÊS DIMENSÕES DO CONHECIMENTO (O SABER, O SABER PENSAR E O SABER INTERVIR). DIRETAMENTE RELACIONADAS A CONSTRUÇÃO DE UMA CIDADANIA E A AUTONOMIA NA UTILIZAÇÃO DOS ELEMENTOS DA CULTURA CORPORAL E DO MOVIMENTO POR PARTE DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

3. OBJETIVO DA DISCIPLINA

Estabelecer a importância do lazer como elemento fundamental da ocupação do ócio como proposta de qualidade de vida e longevidade.

4. EMENTA

Teorias vinculadas ao lazer, correntes de ação de estratégias de lazer, espaços físicos, ocupação do tempo ocioso de forma individual e coletiva

5. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1. Estudo sobre a origem, o significado e as implicações sociais do lazer.
2. Abordagem multidisciplinar do lazer: conceito, conteúdos e valores. Classificação e Teorias.
3. O Lazer e sua relação com o trabalho, Lazer, Tempo Livre e processos de industrialização/urbanização e barreiras socioculturais.
4. Animação Cultural; O Profissional do Lazer e sua formação.
5. Lazer e Educação Física escolar; conteúdos culturais e os processos da educação para e pelo lazer. Seleção de atividades e processos pedagógicos.
6. Atividades recreativas como promotoras do lazer no contexto sociocultural.
7. Organização, planejamento e desenvolvimento de eventos de lazer.

6. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- FOSS. M. L.; KETEYIAN. S J Bases fisiológicas do exercício e do esporte. 6. ed. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan 2000 560p
- BRUHNS, H T Introdução aos estudos do lazer. Campinas Unicamp (Universidade Estadual de Campinas. 2001 154p.
- DUMAZEDIER, J Valores e conteúdos culturais do lazer (SI) CESESP. 1980 1 176p
- KRAEMER. W J. DESCHENES, M R FLECK. S. J Fisiologia do exercício: teoria e prática Rio de Janeiro Guanabara Koogan 2013. 459 p.
- MARCELLINO. N C Estudos do lazer uma introdução 2- ed Campeias Autores Associados. 2000 100p.
- MCCARDLE. W D ; KATCH, F. I.. KATCH. V L. Fisiologia do exercício: energia nutrição e desempenho humano 4 ed Rio de Janeiro Guanabara Koogan. 1998 695p.
- POWERS. S K.. HOWLEY. E T Fisiologia do exercício: teoria e aplicação ao condicionamento e ao desempenho. 3 ed São Paulo Manole. 2000. 52/p

7. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

- FOSS. M. L.; KETEYIAN. S J Bases fisiológicas do exercício e do esporte «I ed Rio de Janeiro Guanabara Koogan 2000 560p
- BRUHNS, H T Introdução aos estudos do lazer Campeias Unicamp (Universidade Estadual de Campinas. 2001 154p.

- DUMAZEOIER. J Valores e conteúdos culturais do lazer (SI) CESESP. 1980 1 TBp
- KRAEMER. W J. DESCHENES, M R FLECK. S. J Fisiologia do exercício teoria e prática Rio de Janeiro Guanabara Koogan 2013. 45Bp.
- MARCELLINO. N C Estudos do lazer uma introdução 2- ed Campeias Autores Associados. 2000 100p
- MCARDLE. W D : KATCH, F. I.. KATCH. V L. Fisiologia do exercício energia nutrição e desempenho humano 4 ed Rio Janeiro Guanabara Koogan. 1998 6Mp
- POWERS. S K.. HOWLEY. E T Fisiologia do exercido Teoria e aplicação ao condicionamento a ao desempenho 3 edSao Paulo: Manole. 2000. 52/p

8. METODOLOGIA DE ENSINO

Sala de Aula Invertida;
Seminários.

9. CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO

Avaliação bimestral: 60%
Atividades complementares: 20%
Participação. 20%

10. REGRA DE CÁLCULO DA NOTA BIMESTRAL

Soma

ANEXO 10 – Plano de Ensino do Componente Curricular Jogos e Recreação I da IESEF2

Curso: Licenciatura em Educação Física **Noturno (X)**

Disciplina: Jogos e Recreação I

Semestral/Anual Carga Horária Período Ano

Semestral 36 h 1º Semestre 1º ano/2017

EMENTA: O uso dos jogos e brincadeiras nos diversos níveis de ensino, do Ensino Infantil ao Ensino Médio. Possibilidade e objetivos na aplicação de jogos e brincadeiras e mercado de trabalho do licenciado em Educação Física, frente à recreação, seja nos mais diversos campos de atuação e níveis de educação. Oportunizar ao discentes a prática pedagógica frente aos conteúdos relacionados aos jogos e brincadeiras.

OBJETIVOS: Proporcionar ao aluno conhecimento cultural, científico, prático e sobre a atuação utilizando os diversos jogos e brincadeiras.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1) Tipo de jogos:

- Competitivos
- Cooperativos
- De faz de conta/fantasia
- Sorte e azar
- Vertigem
- Grandes jogos

2) Principais autores de jogos

3) Prática profissional através de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, para os diversos níveis de ensino.

METODOLOGIA DE ENSINO:

Aulas Expositivas, práticas e participativas;

Debates;

Pesquisas bibliográficas e de campo;

Apresentação de Seminários.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

D) Avaliação bimestral (10 pontos)

E) Trabalhos individuais (3 pontos)

F) Trabalho em grupo (3 pontos)

Sendo:

$A + (B+C)/2 = \text{Média Bimestral (MB)}$

Aprovação: $MB \geq 7.0$

Exame: $MB < 7.0$

Reprovação: $MB < 5.0$

Reprovação por faltas > 25% de ausência

RECURSOS AUDIOVISUAIS UTILIZADOS: Lousa, Projetores Multimídia, Televisão, Vídeo, Som e Data Show.

SALAS ESPECIAIS E LABORATÓRIOS UTILIZADOS: Sala de aula e laboratório de informática.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Lazer: formação e atuação profissional.** – Campinas: Papyrus, 1995. (não tem)

SILVA, Cinthia Lopes da. **Lazer e educação física**: textos didáticos para a formação de profissionais do lazer. Campinas : Papyrus, 2012. – (Coleção Fazer/Lazer) (não tem)
PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães et al. **Brincar, jogar, viver**: lazer e intersectorialidade com o PELC. Brasília: Ministério do Esporte, 2008

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ISAYAMA, Helder Ferreira (org.) **Lazer em estudo**: currículo e formação profissional. Campinas: Papyrus, 2010 (1 ex.)
MARCELINO, Nelson Carvalho. **Estudos do Lazer**: uma introdução. Campinas : Autores Associados, 2006(3 ex.)
MEZZADRI, F. Marinho; CAVICHIOILLI, Fernando Renato; SOUZA, Doralice Lange de (Org.). **Esporte e lazer**: subsídios para o desenvolvimento e a gestão de políticas públicas. Jundiaí: Fontoura, 2006. (1 ex.)
PIMENTEL, Giuliano Gomes de. **Lazer**: fundamentos, estratégias e atuação profissional. Jundiaí: Fontoura, 2003. (1 ex.)
PINTO, Leila Mirtes S. M.; CASTRO, Norida Teotônio de(Org.). **Encontro Nacional de Recreação e Lazer**: formação profissional no lazer - perspectivas e tendências. Camboriú: Roca, 2000. (2 ex.)
WERNECK, ChristianneLuce Gomes; ISAYAMA, Helder Ferreira. **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 2 ex.

ANEXO 11 – Plano de Ensino do Componente Curricular Jogos e Recreação II da IESEF2

Curso: Licenciatura em Educação Física **Noturno (X)**

Disciplina: Jogos e Recreação II

Semestral/Anual Carga Horária Período Ano

Semestral 36 h 2º Semestre 1º ano/2017

EMENTA: Construção, elaboração, aplicação e avaliação de aulas com a temática e utilizando de jogos e brincadeiras, para os diversas níveis de ensino (infantil, fundamental I e II e médio). Conhecimento e identificação das possibilidades de uso educacional do Lazer. Oportunizar ao discentes a prática pedagógica frente aos conteúdos relacionados aos jogos e brincadeiras.

OBJETIVOS: Proporcionar ao aluno conhecimento cultural e conhecimentos sobre diversos jogos e brincadeiras e suas aplicações nas aulas de educação física. Compreender os conteúdos culturais do lazer como uma ferramenta educacional.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1) Tipo de jogos:

- Competitivos
- Cooperativos
- De faz de conta/fantasia
- Grandes jogos

2) Gincanas e festivais

- Planejamento e organização
- Atuação e desenvolvimento
- Avaliação

3) A atuação do profissional em Educação física na área de jogos e brincadeiras

- Ensino e recreação infantil
- Ensino fundamental
- Ensino médio
- Outras áreas educacionais

4) Lazer

Origem e autores clássicos

Autores contemporâneos

Conteúdos Culturais do Lazer

METODOLOGIA DE ENSINO:

Aulas Expositivas, práticas e participativas;

Debates;

Pesquisas bibliográficas e de campo;

Apresentação de Seminários.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

A) Avaliação bimestral (10 pontos)

B) Trabalhos individuais (2 pontos)

C) Trabalho em grupo (5 pontos)

D) Avaliação individual (3 pontos)

Sendo:

$A + (B+C+D)/2 = \text{Média Bimestral (MB)}$

Aprovação: $MB \geq 7.0$

Exame: $MB < 7.0$

Reprovação: MB < 5.0

Reprovação por faltas > 25% de ausência

RECURSOS AUDIOVISUAIS UTILIZADOS: Lousa, Projetores Multimídia, Televisão, Vídeo, Som e Data Show.

SALAS ESPECIAIS E LABORATÓRIOS UTILIZADOS: Sala de aula e laboratório de informática.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Lazer: formação e atuação profissional.** – Campinas: Papirus, 1995. (não tem)

SILVA, Cinthia Lopes da. **Lazer e educação física: textos didáticos para a formação de profissionais do lazer.** Campinas : Papirus, 2012. – (Coleção Fazer/Lazer) (não tem)

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães et al. **Brincar, jogar, viver: lazer e intersectorialidade com o PELC.** Brasília: Ministério do Esporte, 2008

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ISAYAMA, Helder Ferreira (org.) **Lazer em estudo: currículo e formação profissional.** Campinas: Papirus, 2010 (1 ex.)

MARCELINO, **Nelson Carvalho. Estudos do Lazer: uma introdução.** Campinas : Autores Associados, 2006(3 ex.)

MEZZADRI, F. Marinho; CAVICHIOILLI, Fernando Renato; SOUZA, Doralice Lange de (Org.). **Esporte e lazer: subsídios para o desenvolvimento e a gestão de políticas públicas.** Jundiaí: Fontoura, 2006. (1 ex.)

PIMENTEL, Giuliano Gomes de. **Lazer: fundamentos, estratégias e atuação profissional.** Jundiaí: Fontoura, 2003. (1 ex.)

PINTO, Leila Mirtes S. M.; CASTRO, Norida Teotônio de(Org.). **Encontro Nacional de Recreação e Lazer: formação profissional no lazer - perspectivas e tendências.** Camboriú: Roca, 2000. (2 ex.)

WERNECK, ChristianneLuce Gomes; ISAYAMA, Helder Ferreira. **Lazer, recreação e educação física.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 2 ex.

ANEXO 12 – Plano de Ensino do Componente Curricular Esportes Radicais I da IESEF2

Curso: Licenciatura em Educação Física **Noturno (X)**

Disciplina: Esportes Radicais I

Semestral/Anual Carga Horária Período Ano

Semestral 36 h 5º Semestre 3º ano /2017

EMENTA: Abordagem dos esportes radicais como prática de performance e lazer. Estudo do histórico das práticas regionais, nacionais e internacionais mais representativas da cultura corporal. Estudo da organização das práticas de esportes radicais e na natureza nos dias atuais e o espaço de atuação para o profissional de Educação Física.

OBJETIVOS:

- Proporcionar ao aluno o contato com as diversas modalidades de Esportes Radicais ou de Aventura, indicando possibilidades de atuação profissional com base nas características do mercado de trabalho, seja como prática de performance ou de lazer.
- Identificar as principais modalidades de esportes radicais ou de aventura;
- Compreender os esportes radicais inseridos nas três dimensões sociais do esporte;
- Propor atividades na natureza ou em ambientes artificiais voltadas ao interesse de lazer de cada grupo ou indivíduo;
- Identificar as possibilidades de atuação do profissional de educação nas diversas modalidades de esportes radicais.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1 Revisão dos conceitos de Esporte e Lazer

- 1.1 Definições dos principais pensadores sobre esporte e lazer
- 1.2 Dimensões sociais do Esporte
- 1.3 Lazer e os diferentes interesses
- 1.4 Possibilidades de atuação do profissional de Educação Física em Esporte e Lazer

2 Esportes radicais e esportes e aventura

- 2.1 História dos esportes radicais ou de aventura
- 2.2 Esporte radical no Brasil
- 2.3 Principais modalidades de esporte radical e ou de aventura: relacionar, definir e apresentar os equipamentos básicos para cada modalidade

METODOLOGIA DE ENSINO:

Aulas Expositivas, práticas e participativas;

Debates;

Pesquisas bibliográficas e de campo;

Apresentação de Seminários.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

G) Avaliação bimestral (10 pontos)

H) Trabalhos individuais (5 pontos)

I) Avaliação individual (5 pontos)

Sendo:

$A + (B+C)/2 = \text{Média Bimestral (MB)}$

Aprovação: $MB \geq 7.0$

Exame: $MB < 7.0$

Reprovação: $MB < 5.0$

Reprovação por faltas > 25% de ausência

RECURSOS AUDIOVISUAIS UTILIZADOS: Lousa, Projetores Multimídia, Televisão, Vídeo, Som e Data Show.

SALAS ESPECIAIS E LABORATÓRIOS UTILIZADOS: Sala de aula e laboratório de informática.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

Bernardes, Luciano Andrade (et. Al). **Atividades e esportes de aventura para profissionais de educação física**. São Paulo: Phorte, 2013

Pereira, Dimitri Wu. **Pedagogia da aventura: os esportes radicais, de aventura e de ação na escola**, 1ª ed. Jundiaí, SP: Fontoura, 2010.

Schwartz, Gisele Maria (org.) **Aventuras na natureza: consolidando significados**. Jundiaí, SP: Fontoura Editora, 2006

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

Marinho, Alcyane e Bruhns, Heloisa Turini (org.) **Turismo, lazer e natureza**. Barueri, SP: Manole, 2003

Pasini, Carlos G. Delevati. **Corrida de Orientação: esporte e ferramenta pedagógica para o ensino**. Três Corações, MG: Gráfica Excelsior, 2004

Cavalari, Guilherme. **Manual de Mountain bike & Cicloturismo**. São Paulo: Kalapalo editora, 2012

_____. Guilherme. **Manual de Trekking & Aventura**. São Paulo: Kalapalo editora, 2008.

Uvinha, Ricardo Ricci. **Juventude, lazer e esportes Radicais** Barueri/SP: Manole, 2001

ANEXO 13 – Plano de Ensino do Componente Curricular Esportes AlternativosI da IESEF2

Curso: Licenciatura em Educação Física			Noturno (X)
Disciplina: Esportes Alternativos			
Semestral/Anual	Carga Horária	Período	Ano
Semestral	36 h	6° Semestre	3° ano /2017

EMENTA: Abordagem dos esportes olímpicos e não olímpicos, não contemplados nas outras disciplinas, como prática educacional e de lazer. Estudo do histórico das práticas regionais, nacionais e internacionais mais representativas da cultura corporal. Estudo da organização das práticas de esportes alternativos nos dias atuais e o espaço de atuação para o profissional de Educação Física.

OBJETIVOS:

- Proporcionar ao aluno o contato com as diversas modalidades de Esportes alternativos (não olímpicos e olímpicos não contemplado pelas outras disciplinas), indicando possibilidades de atuação profissional com base nas características do mercado de trabalho, seja como prática educacional ou de lazer.
- Identificar as principais modalidades de esportes alternativos, relevantes em nossa cultura e com possíveis usos educacionais;
- Compreender os esportes alternativos inseridos nas três dimensões sociais do esporte;
- Identificar as possibilidades de atuação do profissional de educação nas diversas modalidades de esportes alternativos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

- 1 Esportes alternativos Olímpicos
 - 2.1 Rugby 7
 - 2.2 Badminton
 - 2.3 Ciclismo
 - 2.4 Esgrima
 - 2.5 Tênis de Mesa
 - 2.6 Tiro com Arco
- 2 Esportes alternativos não olímpicos
 - 2.1 Futebol Americano
 - 2.2 Beisebol
 - 2.3 Mountain Bike
 - 2.4 Skate
 - 2.5
- 3 Esporte e escola
 - 3.1 Esporte Educacional
 - 3.2 Esporte paraolímpico escolar
 - Jogos Escolares do Estado de São Paulo - JESP

METODOLOGIA DE ENSINO:

Aulas Expositivas, práticas e participativas;

Debates;

Pesquisas bibliográficas e de campo;

Apresentação de Seminários.

FIPA 2017 - Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO:

- A) Avaliação bimestral (10 pontos)
- B) Trabalhos individuais (5 pontos)
- C) Avaliação individual (5 pontos)

Sendo:

$$A + (B+C)/2 = \text{Média Bimestral (MB)}$$

Aprovação: $MB \geq 7.0$

Exame: $MB = < 7.0$

Reprovação: $MB < 5.0$

Reprovação por faltas $> 25\%$ de ausência

RECURSOS ÁUDIOVISUAIS UTILIZADOS: Lousa, Projetores Multimídia, Televisão, Vídeo, Som e

Data Show. SALAS ESPECIAIS E LABORATÓRIOS UTILIZADOS: Sala de aula e laboratório de informática.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

Barbanti, Vladimir J. Dicionário de Educação Física e Esporte. Barueri/SP - Manole, 2012 Rubio, Katia.

Esporte, Educação e Valores Olímpicos. Casa do Psicólogo, 2009

Darido, Suraya Cristina *et al.* Educação Física e temas transversais: possibilidades de aplicação São Paulo: Mackenzie, 2006

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

Cavalari, Guilherme. Manual de Mountain bike & Cicloturismo. São Paulo: Kalapalo editora, 2012 Turco,

Benê. Fique por dentro: Esportes Olímpicos. Rio de Janeiro - Casa da palavra, sd De Melo, Vitor A.

Dicionário do Esporte no Brasil. Campinas - Autores Associados, 2007 Stubbs, Ray. O livro dos Esportes.

ANEXO 14 –Eixos Temáticos e Conteúdos explanados por Isayama (2002, p. 104-106)

Temas	Descrição
<i>Lazer e Sociedade</i>	Discussão sobre o lazer, como problemática social; significados etimológicos; valores incorporados na sociedade ocidental; relações estabelecidas com o trabalho; ocorrência do lazer do ponto de vista histórico-social; influências de diferentes fatores sociais, políticos e econômicos para o redimensionamento social do lazer; processo de constituição histórico-social do lazer no Brasil.
<i>Lazer e Produção de Conhecimento</i>	O lazer enquanto campo sistematizado de estudos; contribuições das grandes áreas de conhecimento - sociologia, história, filosofia, psicologia, entre outras -; concepções e significados de lazer, no Brasil e no cenário mundial; especificidade e abrangência dos estudos construídos na área; pesquisa na área do lazer e sistematização do trabalho de conclusão do curso de graduação.
<i>Lazer e Educação</i>	O lazer e a construção social do discurso pedagógico: lazer, currículo e formação profissional; o lazer e os componentes do processo de ensino: inter, multi e transdisciplinaridade no lazer; relação teoria/prática; lazer, educação e políticas culturais; educação, poder e lazer; desigualdades de acesso à educação como desigualdades de acesso ao lazer; o lazer e a complexidade das questões educacionais; violência, educação e lazer.
<i>Lazer, Recreação e Educação Física</i>	Relações estabelecidas entre o lazer, a recreação e a Educação Física no Brasil e em outros países; corpo e lazer; Educação Física, jogos, brinquedos e outras práticas culturais lúdicas; atividades físico-esportivas de lazer: esportes, dança, ginástica, caminhada; esportes radicais; contribuições da Educação Física para a saúde e qualidade de vida no lazer.
<i>Lazer e Cultura</i>	Contribuições da Antropologia para o entendimento do lazer como dimensão da cultura; o lúdico como elemento da cultura; lazer e folclore; análises e vivências teórico-práticas de diferentes conteúdos culturais: jogos, brinquedos, brincadeiras, festas.
<i>Lazer e Grupos Sociais</i>	Questões culturais relacionadas à classe social, ao gênero e à sexualidade, à faixa etária, à etnia, à religião, à família e às pessoas portadoras de necessidades especiais; planejamento de programas e ações de lazer para os diferentes grupos sociais.
<i>Políticas de Lazer</i>	O lazer e as políticas sociais; o papel do Estado; cidadania, classes sociais e status; lazer como direito social: inclusão e exclusão; planejamento e avaliação de políticas públicas de lazer; lazer e comunidade; lazer e ação comunitária; mobilização social para o lazer.
<i>Lazer e Meio Ambiente</i>	O lazer e a Agenda XXI; lazer e desenvolvimento sustentável; lazer, ética e educação ambiental; atividades múltiplas de lazer na natureza; lazer, meio ambiente e envolvimento comunitário.
<i>Lazer e Mercado de Trabalho</i>	Globalização; emprego/empregabilidade/desemprego, indústria cultural do entretenimento; massificação cultural; produção/consumo de bens e serviços de lazer; avanços tecnológicos; competências e habilidades necessárias para o profissional do lazer; campos de atuação profissional: empresas, órgãos públicos, clubes, academias, spas, hotéis, hospitais,

	condomínios etc.; lazer e animação sociocultural.
<i>Gestão do Lazer</i>	Visão geral da administração; planejamento, execução e avaliação de projetos/ações de lazer: público-alvo; objetivos; conteúdos: metodologias de trabalho; recursos físicos, materiais, humanos e financeiros; estratégias de marketing e de operacionalização dos projetos e ações; avaliação dos resultados; cooperações e parcerias.
<i>Psicologia Aplicada ao Lazer</i>	Relação entre lazer e prazer; atitudes, condutas, discriminação, valores individuais e culturais do lazer; emoção; fundamentos etológicos da conduta lúdica.
<i>Lazer e Espaço</i>	Espaço e sociedade; espaço de lazer; influência de aspectos arquitetônicos na construção e no aproveitamento de espaços destinados ao lazer; espaço cheio e vazio no lazer; barreiras espaciais - arquitetônicas, transporte, segurança; o imaginário da cidade; o brincar nos diferentes espaços; o consumo do espaço.
<i>Lazer e Mídia</i>	Mídia e influência dos meios de comunicação de massa; Jogo virtual; a internet como espaço de lazer; espaços multimídia e a veiculação do lazer (Tv, rádio, vídeo, folders, jornais).

Fonte: Adaptado de Isayama (2002, p. 104-106).