

O LAZER COMO COMPONENTE CURRICULAR NO ENSINO SUPERIOR: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Recebido em: 29/10/2018

Aceito em: 21/05/2019

*Janisson dos Santos*¹

*Cae Rodrigues*²

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Aracajú – SE – Brasil

RESUMO: A pesquisa objetivou investigar teorias e conceitos de lazer desenvolvidos em cursos de Educação Física de instituições de ensino superior do estado de Sergipe. A pesquisa é apresentada no artigo em três seções: a primeira traz uma síntese de questões significativas referentes ao currículo; a segunda, uma oposição relevante para a compreensão das orientações filosófico-pedagógicas no campo do lazer; a terceira destinou-se à análise textual qualitativa dos dados empíricos coletados na pesquisa. O corpus foi composto por programas de Educação Física de instituições de ensino superior no estado de Sergipe que desenvolvem o componente curricular “lazer”, além de entrevistas com professores e alunos envolvidos nessas disciplinas. A análise mostra que há evidência das abordagens fenomenológica (uma disciplina) e positivista (duas disciplinas), tanto na forma (predominante) em que as disciplinas são desenvolvidas (métodos), como na própria conceituação do lazer (conteúdo).

PALAVRAS CHAVE: Teorias do Lazer. Currículo. Formação Profissional.

LEISURE AS A CURRICULAR COMPONENT IN HIGHER EDUCATION SETTINGS: AN ANALYTICAL PERSPECTIVE FROM PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT: The research aimed to investigate theories and concepts of leisure developed in Physical Education courses in higher education settings in the state of Sergipe. The research is presented in the article in three sections: the first brings a synthesis of significant questions concerning the curriculum; the second, a relevant opposition to the understanding of the philosophical-pedagogical orientations in the field of leisure; the third was devoted to the qualitative textual analysis of the empirical data collected in the research. The corpus was composed of Physical Education

¹ Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Sergipe.

² Doutor, Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Sergipe. Pesquisador da Linha de Pesquisa “Estudos Socioculturais do Lazer” do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física. Vice-diretor científico da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana. Membro da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Estudos do Lazer (ANPEL).

programs of institutions of higher education in the state of Sergipe that develop the curricular component “leisure”, in addition to interviews with lecturers and students involved in these disciplines. The analysis shows that there is evidence of the phenomenological (one discipline) and positivist (two disciplines) approaches, both in the (predominant) form in which the disciplines are developed (methods) and in the way leisure is conceptualized (content).

KEYWORDS: Leisure Theory. Curriculum. Teacher Training.

Introdução

O lazer ao longo do tempo vem sendo amplamente debatido no cenário de pesquisas em Educação Física. Disso resultam pesquisas que o abordam por diferentes vieses: fração de tempo conquistado após uma jornada de trabalho; políticas públicas do lazer; o lazer vinculado ao esporte; o lazer como divertimento; o direito ao lazer; o lazer vinculado à acessibilidade; entre outras. Nesse artigo, abordamos o lazer como componente curricular, questionando como este tema está sendo desenvolvido nos cursos de formação de professores de Educação Física e quais teorias e conceitos estão sendo desenvolvidos nesses cursos. Desse modo, chegamos à questão orientadora dessa pesquisa: de que modo às instituições de ensino superior estão desenvolvendo o componente curricular “lazer” em seus cursos de formação de professores de Educação Física?

Diante do acima exposto, temos como foco da pesquisa instituições de ensino superior do estado de Sergipe. Para tanto, fizemos um mapeamento a fim de identificar quais instituições há no estado para, então, delimitarmos nossa pesquisa. Em uma busca on-line, identificamos dez (10) instituições, a saber: Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Tiradentes (Unit); Estácio Fase (Aracaju); Faculdade Maurício de Nassau; Instituto Federal de Sergipe (IFS); Faculdade de Administração e Negócios de Sergipe (FANESE); Faculdade Amadeus (FAMA); Faculdade Sergipana (Fazer);

Faculdade de Aracaju (Facar); Faculdade São Luiz de França. No entanto, apenas três instituições possuem cursos de Educação Física, foco dessa pesquisa, a saber: a Universidade Federal de Sergipe (UFS); a Universidade Tiradentes (Unit); e a Estácio Fase (Aracaju). Notamos em buscas feitas nos sítios eletrônicos dessas instituições, em especial da Faculdade Maurício de Nassau, a oferta do curso de Educação Física em outros estados, porém, em Sergipe esta faculdade ainda não oferece o curso.

Conhecido o tema (questão de pesquisa), apresentamos o principal objetivo da presente pesquisa: investigar o desenvolvimento do componente curricular “lazer” nas instituições de ensino superior do estado de Sergipe. Tal objetivo geral foi acompanhado pelos seguintes objetivos específicos: (a) investigar quais são as bases teóricas desenvolvidas no componente curricular “lazer” nas instituições de ensino superior do estado de Sergipe; (b) a partir das definições das bases teóricas, analisar quais conceitos de “lazer” estão sendo abordados nas instituições de ensino superior do estado de Sergipe; (c) por fim, investigar quais contextos de lazer são abordados no componente curricular “lazer” nas instituições de ensino superior no estado de Sergipe.

A pesquisa descrita neste trabalho foi dividida em três seções: a primeira apresentará discussões referentes ao currículo; a segunda abordará uma oposição relevante para a compreensão das orientações filosófico-pedagógicas no campo do lazer; a terceira seção foi dedicada à análise dos dados, tendo como corpus da pesquisa (conjunto de material analisado como dados) programas de disciplinas que desenvolvem o lazer e que fazem parte de grades curriculares de cursos de Educação Física em instituições de ensino superior no estado de Sergipe, além de entrevistas com professores e alunos envolvidos com essas disciplinas. Para a discussão acerca do currículo tivemos como base o livro “Documentos de identidade: uma introdução às

teorias do currículo”, do autor Tomaz Tadeu da Silva. Para o debate referente ao campo do lazer nossa base foi, principalmente, o livro “Teorias do Lazer”, organizado por Giuliano de Assis Pimentel. Ambos os livros são organizados como estado da arte, possibilitando uma discussão ampla sobre os assuntos abordados.

Métodos e Procedimentos

Almejando responder às questões de pesquisa apresentadas, a pesquisa foi dividida em três fases principais: (1) levantamento de questões significativas no campo do currículo; (2) levantamento de questões significativas no campo do lazer; (3) coleta e análise de dados empíricos. As duas primeiras etapas foram orientadas por pesquisa bibliográfica, na qual foram buscados artigos, dissertações, teses e livros que abordassem questões significativas do campo do currículo e do lazer. Na terceira etapa, os dados resultantes da pesquisa empírica, compreendendo programas de disciplinas e entrevistas, foram analisados a partir da Análise Textual Qualitativa, descrita por Moraes (2003, p.191) a partir das seguintes etapas:

1. *Desmontagem dos textos*: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
2. *Estabelecimento de relações*: processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.
3. *Captando o novo emergente*: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constitui o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço em explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.

A coleta de dados empíricos compreendeu os seguintes procedimentos:

(1) pesquisa em sítios eletrônicos de instituições de ensino superior do estado de Sergipe que formam professores de Educação Física, objetivando localizar disciplinas que desenvolvem o conteúdo lazer. Após identificação das disciplinas, foram realizadas buscas nos sítios eletrônicos pelos programas (ementas) dessas disciplinas. Caso esse documento não fosse disponibilizado no sítio eletrônico, mensagens eletrônicas foram encaminhadas para os coordenadores dos cursos e para os professores da disciplina solicitando o envio dos programas das disciplinas. Nos casos em que as mensagens não foram respondidas, o procedimento foi repetido três vezes. Nos casos em que as mensagens permaneceram sem respostas, visitas *in loco* foram agendadas objetivando a solicitação dos programas da disciplina;

(2) entrevistas com atores participantes de disciplinas que desenvolvem o conteúdo lazer em instituições de ensino superior do estado de Sergipe (discentes e docentes). As entrevistas se deram de maneira dissertativa, partindo de uma única pergunta aberta: no caso dos docentes – “Fale sobre o conteúdo desenvolvido na disciplina X”; no caso dos discentes – “O que foi desenvolvido pelo professor na disciplina X?”. Optamos por este modelo de entrevista por entender que oferece ao entrevistado maior possibilidade de expor o que considera significativo em relação à questão proposta, buscando minimizar respostas induzidas por questões mais específicas. A seleção dos participantes foi realizada a partir de dois critérios: para os discentes – (a) deveriam estar cursando, ou já ter cursado a disciplina analisada (disciplina que aborda o conteúdo lazer no currículo analisado); (b) deveriam aceitar, voluntariamente, a participar da pesquisa; para os docentes – (a) deveriam estar ministrando, ou já ter ministrado a disciplina analisada; (2) deveriam aceitar, voluntariamente, a participar da pesquisa. As entrevistas foram realizadas

presencialmente de forma escrita ou gravadas (de acordo com preferência dos entrevistados), sendo as entrevistas gravadas posteriormente transcritas em forma de texto. As entrevistas foram condicionadas a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Todos os procedimentos metodológicos, incluindo a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido e o esclarecimento da pesquisa às instituições participantes, seguiram as normativas do projeto aprovadas pelo Comitê de Ética, CAAE: 47335415.2.0000.5546.

Com o corpus definido (programas das disciplinas e entrevistas), analisamos cada programa e cada entrevista, a partir do método de Análise Textual Qualitativa, em busca das correntes teóricas que estão sustentando as discussões sobre lazer em instituições de ensino superior do estado de Sergipe. No tocante à ordenação do corpus, esta ação se deu, em primeiro lugar, organizando o material em pastas digitais em um computador, nomeadas a partir da instituição pesquisada. Cada uma das Universidades possui uma pasta, na qual são encontrados os dados relativos à pesquisa nessa instituição - programas de disciplinas e entrevistas com os discentes e docentes. A Universidade Tiradentes (Unit) foi a primeira instituição na qual coletamos os dados; logo, os primeiros textos do corpus são atribuídos a essa instituição. Utilizando o mesmo critério, são identificados posteriormente os textos do corpus relativos à Universidade Federal de Sergipe (UFS) e à Estácio Fase/Sergipe, respectivamente (ver Quadro 1).

Diante do acima exposto, atribuímos números sequenciados para identificação das unidades de significado presentes nas entrevistas e nos programas das disciplinas das respectivas instituições. Como sugerido por Moraes (2003), atribuímos, além dos

números, siglas no processo de unitarização, uma vez que os textos possuem fontes diferentes (programa de disciplinas; entrevista com docentes; entrevistas com discentes). Desse modo, para as unidades de significado oriundas dos programas de disciplinas foi atribuída a sigla “Pro”; para as entrevistas realizadas com os discentes foi atribuída a sigla “Dis”; para as entrevistas com os docentes foi atribuída a sigla “Doc”. As siglas correspondem às iniciais das palavras “Programa”, “Discente” e “Docente”, respectivamente.

Quadro 1: Associação entre instituições e textos que fazem parte do corpus de análise.

Unit	Pro 1 Doc 1 Dis 1 Dis 2 Dis 3
UFS	Pro 2 Doc 2 Dis 4 Dis 5 Dis 6 Dis 7
Fase	Pro 3

Fonte: Elaborado pelos autores.

Seguindo essa estrutura organizacional, as unidades de significado são nomeadas, em primeiro lugar, pela sigla que define a fonte (“Pro”, “Doc” ou “Dis”), seguido do número do texto (ver Quadro 1) e do número sequencial da unidade de acordo com o texto analisado. Por exemplo, a primeira unidade de significado encontrada no programa da disciplina da Unit será caracterizada como Pro 1.1 (Pro [programa da disciplina] 1 [Unit]. 1 [primeira unidade de significado desse texto]); a segunda unidade desse mesmo texto como Pro 1.2 (Pro [programa da disciplina] 1 [Unit]. 2 [segunda unidade de significado desse texto]); e assim por diante. Do mesmo modo, a primeira unidade de significado encontrada no programa da disciplina da UFS

será caracterizada como Pro 2.1 (Pro [programa da disciplina] 2 [UFS]. 1 [primeira unidade de significado desse texto]); a segunda unidade desse mesmo texto como Pro 2.2 (Pro [programa da disciplina] 2 [UFS]. 2 [segunda unidade de significado desse texto]); e assim por diante. Em um último exemplo, a primeira unidade de significado encontrada na entrevista com o discente número quatro (UFS – ver Quadro 1) será nomeada Dis 4.1 (Dis [entrevista com discente] 4 [UFS]. 1 [primeira unidade de significado desse texto]); a segunda unidade de significado dessa mesma entrevista como Dis 4.2 (Dis [entrevista com discente] 4 [UFS]. 2 [segunda unidade de significado desse texto]); e assim por diante. Essa numeração se esgota quando não encontramos mais informações que se refiram à resolução do nosso problema de pesquisa.

Na Universidade Federal de Sergipe realizamos entrevistas com quatro alunos. A numeração dos discentes da UFS começou a partir do número quatro (4). Isso por que, se começássemos a partir do número um (1), haveria confusão com os discentes da Unit que receberam a numeração de um a três (1 a 3).

Após a definição e unitarização do corpus, foi realizado o processo de categorização. As categorias emergiram a partir de um processo indutivo/interpretativo dos pesquisadores, na medida em que estabeleceram relações entre as unidades de forma a possibilitar o agrupamento em categorias correspondentes.

Entre a teoria e o Discurso: O Currículo como Marco Geo-epistemológico

Nesse tópico discutiremos como diferentes perspectivas de currículo condicionam suas implicações sociopolíticas. Para tanto, iniciamos nossos questionamentos pela própria conceituação da teoria. Uma interpretação possível seria a teoria como “[...] uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma

realidade que – cronologicamente – ontologicamente – a precede” (SILVA, 2007, p. 11). Nessa perspectiva, a teoria é um reflexo do real, que é anterior à teoria. Imagina-se, assim, que no real (representado por todo aquilo que está fora de nossa consciência), na expectativa de ser desvendado, existe algo chamado currículo. Por essa ótica, o currículo seria algo anterior à teoria, isto é, a teoria entra em cena para evidenciar o que já existe, neste caso, o currículo (SILVA, 2007).

Caminhando na mão-inversa estaria a compreensão de que a teoria não se limitaria a descobrir, a desvendar ou a explicar a realidade; ela estaria irremediavelmente implicada na sua produção – “Ao descrever um objeto, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objetivo que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação” (SILVA, 2007, p.11). Outra possibilidade nesse ponto de vista seria falar em discurso, ao invés de teoria. Mudar o foco para o discurso possibilitaria destacar o envolvimento da descrição linguística do real (realidade) em sua constituição. Se, por um lado, uma teoria tradicional encontra, ou melhor, descobre e explica uma finalidade (objetivo), existente independentemente em relação a ela, um discurso, ao contrário, gera sua própria finalidade. Tomando como referência o exemplo dado por Silva (2007), um discurso sobre currículo não se limitaria em ensinar ou mostrar o que viria a ser um currículo, que precede de um discurso que ali está na eminência de ser encontrado e explicado; um discurso sobre currículo, mesmo que objetive apenas explicá-lo (assim como ele é), inevitavelmente gera um novo e específico entendimento. A hipotética explicação é, de fato, uma constituição, uma criação.

Para melhor contextualizar essa problematização entre teoria e discurso, podemos considerar os primeiros indícios de estudos sobre currículo que ocorrem nos

Estados Unidos, na segunda década do século passado, ligado a uma evolução da industrialização e do fluxo migratório, que, por sua vez, potencializava o nivelamento da escolaridade impulsionado, sobretudo, por aquelas pessoas que administravam a educação para tornar lógica a elaboração (construção) e evolução do currículo. Podemos ver essa ideia bem desenvolvida na obra *The curriculum*, de Bobbitt (1918). Neste livro, o currículo pode ser visto como “[...] processos de racionalização de resultados educacionais, cuidadosos e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2007, p. 12). Em outras palavras, a ideia de currículo de Bobbitt era de objetivos claros e bem definidos, de métodos também claros que pudessem ser visualizados por meio de resultados precisos e palpáveis, mensuráveis. Essa ideia fundamentava-se na administração científica de Taylor, que entendia que a empresa tinha que ter metas claras, bem definidas e que pudessem ser mensuradas.

Considerando a conceituação de currículo acima como uma teoria, podemos dizer que Bobbitt desenvolveu, a partir da observação da realidade, uma ideia que poderia ser implementada em um currículo já existente, ou seja, uma nova leitura daquilo que já existia. Por outro lado, analisando o contexto do parágrafo anterior pelo viés do discurso, não há no “real” algo que possamos denominar de currículo. O que Bobbitt e os outros pesquisadores fizeram foi criar e propagar uma ideia específica de currículo, ideia (ou discurso) que passou a vigorar como compreensão “naturalizada” de currículo, inclusive entre a maior parte da comunidade escolar. Uma ideia ou um discurso de currículo apresenta algo potencialmente benéfico: a não necessidade de falar sobre a realidade e de como esta deveria ser. Nas palavras de Silva (2007), as chamadas “teorias do currículo”, assim como as teorias educacionais mais amplas, estão recheadas de afirmações sobre como as coisas deveriam ser; já numa concepção de discurso é

desnecessário fazer afirmações de como a realidade deveria ser, uma vez que há uma compreensão de que a realidade é criada, em grande parte, pelo próprio discurso. Dizer que o currículo deveria ser um procedimento industrial e administrativo, por exemplo, é tornar o currículo de fato um procedimento industrial e administrativo.

Ainda que advertidos sobre o uso do vocábulo “teoria”, o termo é demasiadamente consolidado para ser simplesmente desprezado. Ao invés disso, deveríamos adotar uma “noção de teoria que nos manteria atentos ao seu papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve” (SILVA, 2007, p.13). Um conceito e uma teoria não nos dizem o que vem a ser o currículo, mas sim aquilo que uma teoria X entende que seja o currículo. Uma possibilidade mais coerente não é buscar exaustivamente uma definição derradeira sobre currículo, mas “[...] saber quais questões uma ‘teoria’ do currículo busca responder” (SILVA, 2007, p. 14), definindo, como consequência, o conjunto de conhecimentos e os processos de aprendizagem que serão priorizados. Ponto chave para essas definições são as diferentes significações geoculturais/históricas de pilares essenciais da compreensão de mundo em uma sociedade, tais como a significação de ser humano, de natureza e de sociedade. No entanto, as teorias acabam, de maneira geral, voltando para uma questão elementar: do que, ou sobre o que, o indivíduo (e, mais amplamente, a sociedade) deve ter conhecimento? No âmbito curricular, qual dentre a gama de conhecimentos produzidos pela humanidade deverá ser considerado importante ou indispensável para que esteja no currículo?

O questionamento sobre o que deve ser ensinado nos mostra que, de maneira clara ou não, as teorias curriculares desenvolvem filtros (critérios) de seleção. Estes, por sua vez, justificam “a resposta que darão àquela questão” (SILVA, 2007, p.15), permitindo a compreensão de que o “currículo é sempre o resultado de uma seleção: do

universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo” (SILVA, 2007, p.15). Nesse “jogo”, político por definição, as teorias legitimam as justificativas para os conhecimentos escolhidos, assim como as razões pela exclusão de outros conhecimentos. De maneira mais ampla, os conhecimentos do currículo refletem um “tipo ideal” de indivíduo que uma sociedade quer formar. Muito mais do que apenas um saber, o currículo está intimamente ligado ao que nos tornamos, à estética de formação de nossa identidade.

Uma teoria na perspectiva tradicional apoia-se na neutralidade científica para afirmar sua imparcialidade, desvinculando-se de potenciais interesses geopoliticamente localizados. Já “as teorias críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está inevitavelmente implicada em relações de poder” (SILVA, 2007, p.16), compreendendo que evidenciar, entre várias alternativas, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. Uma diferença importante dessas duas visões: na perspectiva tradicional, o conhecimento legitimado pela formalidade do currículo ganha status de inquestionável, sendo a discussão principal a maneira “mais adequada” para transmitir esse conhecimento; na perspectiva (pós) crítica, o reconhecimento das forças e dos jogos de poder que fazem parte da constituição do conhecimento e do currículo provocam um constante questionamento dos conhecimentos e processos de aprendizagem presentemente consolidados.

Deste ponto em diante, recorreremos a Gemero Sacristán (2000) para a continuação dos questionamentos sobre o campo do currículo. O autor apresenta o currículo não como um conceito, mas como uma construção social que compreende uma realidade específica, particular. Estas realidades dizem respeito a aspectos

didáticos, políticos, administrativos, econômicos, dentre outros. Analisando o currículo podemos compreender, dentre outras coisas, a função da escola em diversas fases da educação.

A estrutura educacional obedece a determinadas inclinações concretas que, inevitavelmente, influenciam e condicionam os processos de constituição/consolidação do currículo. Em grande parte, essas inclinações refletem os interesses do(s) grupo(s) dominante(s) da sociedade vigente. É nesse sentido que Sacristán se apropria das palavras de Grundy para afirmar que:

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas (GRUNDY³, citado por SACRISTÁN, 2000, p.14).

Essa perspectiva fortalece o argumento de que determinadas teorias curriculares são fragilizadas pela ausência de conexão entre o que se denomina de prática escolar e conhecimento cultural. Retomando o ponto já discutido no início dessa seção, as teorias tradicionais acreditam que o currículo está na eminência de ser “descoberto”, sendo a teoria o agente “descobridor”, quando, ao contrário, deveríamos pensar em um discurso curricular, isto é, o que temos como uma determinada visão de currículo é o que se define, efetivamente, como currículo.

Considerando a diversidade de definições possíveis para o currículo a partir de sua constituição a partir do discurso, as definições em torno do tema na literatura do campo do currículo aparecem, mais comumente, associadas à matéria e ao corpo de conhecimentos a serem adquiridos pelos estudantes no transcorrer de sua trajetória

³ GRUNDY, S. **Curriculum**: Product or praxis. Londres: The Falmer Press, 1987.

escolar, como lista de atividades planejadas dentro de uma ordem metodológica, como meio pelo qual a sociedade difunde seus valores e códigos de conduta, como conjunto de experiências para o desenvolvimento de competências, ou como meio que proporciona ao aluno a possibilidade de (res)significar e (re)construir os próprios valores da sociedade. Em suma, Sacristán (2000) nos convida a analisar o currículo a partir de cinco âmbitos: (1) Pensar a função social do currículo como elo entre a sociedade e a escola; (2) Pensar o currículo como programa constituído por diversas experiências; (3) O currículo como expressão formal de determinados assuntos; (4) O currículo visto como campo prático; (5) O currículo como atividade discursiva acadêmica.

Nesse espectro perspectival, o currículo pressupõe a materialização dos objetivos coletivos e culturais que é conferido à educação escolar, espelhando um determinado ideal educativo num dado contexto espaço-temporal, consolidando, assim, geo-epistemologias (CANAPARO, 2009) que marcam um período histórico. Pois é essa perspectiva que nos leva a questionar as maneiras como o tema específico “lazer” está sendo conceituado/teorizado pelos currículos (e discursos) da Educação Física, buscando uma melhor compreensão sobre as características geo-epistemológicas das teorias do lazer situadas em um contexto (espaço-temporal) específico: o atual cenário do ensino superior no estado de Sergipe.

Teorias do Lazer: O Positivismo e a Fenomenologia como Oposição Significativa

O objetivo desse tópico é destacar orientações filosófico-pedagógicas que são representativas na análise da inserção do lazer em contextos de currículo. Considerando as limitações de caracteres imposta a presente publicação, concentraremos nossa

discussão na oposição entre o positivismo e a fenomenologia, compreendendo essa oposição como amostra representativa e significativa das diferentes orientações filosófico-pedagógicas associadas às teorias do lazer. Uma análise mais completa sobre esse tema pode ser encontrada em Pimentel (2010b) e em Santos (2016).

Começaremos nossa análise pensando o lazer sob a ótica positivista, considerando o positivismo como um posicionamento específico no que diz respeito, principalmente, a orientações metodológicas. Nesse sentido, caracterizamos o positivismo como um método amplamente marcado pela impessoalidade do pesquisador perante seu objeto de estudo. Em outros termos, é como se o pesquisador analisasse o objeto sem que sua presença influenciasse a ocorrência do fenômeno, isto é, a realidade pesquisada não seria, ou melhor, não poderia ser alterada pelo pesquisador. Diante desse princípio geral e fazendo uso de um conjunto de características, cuja especificidade e essência sejam a universalidade em seu estado laico e secular, se define o positivismo. Sobre o conjunto de características, destacamos: “primazia do todo sobre as partes, da síntese sobre a análise, do útil sobre o inútil, da certeza sobre a dúvida, do real sobre o quimérico e, acima de tudo, da lógica racional sobre qualquer outra coisa” (DIAS, 2010, p.47).

Portanto, para o positivismo o objeto de pesquisa não pode perceber a presença do pesquisador, de modo que sua ocorrência não deve sofrer interferência desse “agente externo”. Esse princípio fundador do positivismo é desafiado, principalmente, em um movimento que ganha força (no contexto dos embates de força que compõem a estrutura social) nas décadas de 1960 e 70, caracterizado como uma “virada cultural”⁴, no qual se questiona como nunca antes a aplicação de “leis” para a explicação das

⁴ Em meados dos anos 1960, a chamada “virada cultural” emerge como um movimento que impactou substancialmente as ciências a partir do questionamento crítico às concepções científicas que se baseavam nas ciências naturais, especialmente, o funcionalismo e o positivismo (DIAS, 2010).

interações sociais: difícil imaginar os princípios básicos do positivismo quando o objeto a ser pesquisado é o próprio ser humano ou a sociedade, visto que, de maneira mais ou menos ativa e “consciente”, agimos sobre a sociedade, interagimos com os outros e com as coisas e sofremos ações constantes dessas interações. Isso significa que, no ato de pesquisa, nossa presença pode alterar substancialmente o contexto que estamos pesquisando, mesmo se quisermos nos manter afastados. Eis o desafio posto ao pesquisador que tem como base o positivismo e que não pode colocar conclusões carregadas de sincretismo, de argumentos/opiniões metafísicas; ao contrário, deve primar pela lógica racional, característica fundamental do positivismo. O que deve prevalecer é o real – compreendido como realidade concreta, ou seja, tudo aquilo que se localiza fora do nosso pensamento – e esse pensamento não são os postulados quiméricos, isto é, não é o que deve prevalecer, mas sim o que “de fato” está refletindo a realidade (DIAS, 2010).

Ainda dialogando nessa direção, naquilo que caracteriza o positivismo, notamos que sua metodologia de investigação se dá por meio de leis gerais que regulamentam os fenômenos. Desse modo, quando comparamos o positivismo ao empirismo puro, por exemplo, observamos que o primeiro avança ao não limitar-se, quando estamos falando de conhecimento, aos fatos observados. É nas leis que está o ideal da ciência positivista, permitindo ao indivíduo intervir sobre a realidade.

No que concerne aos estudos do lazer, a orientação positivista faz sentido quando fazemos a associação desse fenômeno ao aparecimento/desenvolvimento da sociedade industrial. Com o processo de industrialização dos meios de produção e com as jornadas de trabalho cada vez maiores, aparece a demanda por um tempo de descanso entre as horas trabalhadas, mesmo que a princípio este tempo fosse usado para recuperar

o corpo para continuar trabalhando. Nesse sentido, Stanley Parker⁵ (citado por DIAS, 2010, p.56) formulava que “o advento da sociedade industrial trouxe formas características de não trabalho, assim como de trabalho, a partir das quais, evoluíram as atuais instituições de lazer”. A relação entre lazer e a sociedade industrial é também marca de alguns dos mais influentes estudiosos da área, como o sociólogo francês Joffre Dumazedier, que, em suas pesquisas, associa traços significativos do lazer com os da civilização nascida da Revolução Industrial; e Norbert Elias (outro sociólogo), que posiciona a função do lazer exclusivamente na perspectiva do trabalho, sendo o lazer um importante meio de aumentar e de melhorar o desempenho no trabalho (DIAS, 2010).

Em uma análise mais contemporânea, Dias (2010) defendem a ideia de que o industrialismo na sociedade, tendo como ótica de análise o positivismo, passou por uma releitura. Disso resultou uma ideia de “modernidades”, que presume que o conceito de moderno não deve ser restrito unicamente ao modelo Europeu/Ocidental – nos mais variados contextos ocorreram diferentes modernidades, diferentes modos de ser moderno que não obedecia a ordem de fatos estabelecidos pelo modelo ocidental de modernidade. Entretanto, o ideal teórico de elucidação do lazer, tendo como contexto a sociedade moderna, ainda que de maneira generalista, elege a “Revolução Industrial como catalizador de mudanças” (DIAS, 2010, p.67) que definitivamente moldam as estruturas do campo do lazer.

Para a discussão proposta nesse artigo, o mais importante é destacar algumas características fundamentais do positivismo como orientação filosófico-pedagógica, que se desdobram, principalmente, em relação a inclinações metodológicas: (a) a explicação

⁵ PARKER, S. **A sociologia do lazer**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

do fenômeno complexo pela compreensão de suas pequenas partes; (b) a objetividade analítica – compreensão dos fatos; (c) o distanciamento do objeto de estudo; (d) o saber na mão de especialistas, que possuem a legitimidade para explicar o fenômeno; (e) a relação direta com a formação/treinamento para o trabalho.

Em uma perspectiva bem diferente, podemos analisar os desdobramentos filosófico-pedagógicos do lazer a partir da fenomenologia, como perspectiva que almeja a compreensão *sui genere* do fenômeno, ou seja, pelo olhar particular, “indo à coisa mesma”, como descrevem Rodrigues; Gonçalves Júnior e Lemos (2010). Tal olhar nos permite conhecer o fenômeno para além de seu conceito, pela experiência do sentido. O conceito seria, nesse caso, um possível primeiro encontro com o fenômeno, que se completa com a experiência da coisa mesma. Tomemos o exemplo do basquetebol – podemos ouvir como é praticado por um determinado número de jogadores; podemos visualizar a prática pela sua definição, saber quantos atletas entram em quadra, até mesmo a descrição dos sentimentos diversos envolvidos nos jogos; mas só saberemos fenomenologicamente o que é o basquetebol, como “coisa mesma”, quando tivermos a experiência soma estética do basquetebol, vivenciando o fenômeno experiencialmente. Essa experiência será única para cada indivíduo que dela participa. Assim, a experiência fenomenológica se manifesta na perspectiva particular do sujeito que vivencia um contexto de lazer (PUKE; MARCELLINO, 2014). Vislumbrar o lazer por esse prisma implica desprender-se de ideias pré-estabelecidas por parte do estudioso e analisar o fenômeno a partir do indivíduo que vivencia o lazer.

Valendo-se da experiência subjetiva do sujeito, a abordagem fenomenológica do lazer considera a representatividade plural de totalidade ou atitude, o que significa pautar-se em uma pesquisa qualitativa da singularidade, e não em estatísticas que pretendem a generalização dos dados amostrados. Desse modo, intui-se o aprofundamento do mundo vivido pelo autor da ação, observando sua

intencionalidade e os significados atribuídos na experiência do lazer (PUKE; MARCELLINO, 2014, p.315).

Notam-se duas implicações centrais quando nos propomos a analisar o lazer pela fenomenologia: a primeira refere-se ao conjunto de símbolos que é atribuído no espaço das significações do indivíduo; a segunda indica o movimento de passagem do nível individual para o geral da manifestação do fenômeno (nomotética) (RODRIGUES; GONÇALVES JÚNIOR e LEMOS, 2010). Portanto, depreendemos disso que a ideia é de ir ao cerne do fenômeno tal qual ele é. É claro que ao analisarmos mais friamente poderemos ver um fenômeno envolto numa dupla subjetividade, tanto de pesquisador quanto de pesquisado. Isso porque não se parte de uma ideia de ciência neutra, descontextualizada; “[...] há também o entrelaçamento de intencionalidade de ambos os lados que se misturam na produção dos resultados” (PUKE; MARCELLINO, 2014, p.316).

De maneira geral, a orientação da fenomenologia como lente através da qual podemos visualizar o lazer em contextos filosófico-pedagógicos implica suspendê-lo sob o prisma do sujeito que vivencia o fenômeno. Desse modo, categorias como trabalho, lazer e ócio são apreendidas de maneira distinta pelos indivíduos a partir das relações particulares entre indivíduo e contexto (o fenômeno é sempre perspectival, como indicam RODRIGUES; GONÇALVES JÚNIOR e LEMOS 2010), quebrando, inclusive, a necessária associação entre lazer e trabalho vista como ênfase de orientações positivistas. Nessa perspectiva, a categoria essencial para a compreensão de contextos de lazer será sempre a intencionalidade do indivíduo – aliás, a própria definição de um contexto como sendo ou não de lazer depende diretamente da intencionalidade do indivíduo envolvido na experiência. Isso significa que um mesmo

contexto compartilhado por duas pessoas pode ter significações diferentes para ambos, inclusive sendo lazer para uma e não para a outra.

Voltando à discussão proposta nesse artigo, citamos características fundamentais da fenomenologia como orientação filosófico-pedagógica (inclusive em relação a inclinações metodológicas): (a) o fenômeno não se explica, mas se compreende em suas múltiplas significações; (b) o fenômeno se constrói em sua complexidade, sendo impossível a compreensão pela explicação de suas partes; (c) as apreensões do fenômeno pelos indivíduos que o constroem são objetivas (objetividade da realidade ontológica), porém o movimento de passagem do nível individual para o geral da manifestação do fenômeno nunca poderá desvelar sua totalidade (fenômeno é sempre perspectival); (d) não há como negar as inter-ações entre o indivíduo e o objeto de estudo – toda inter-ação tem influência direta na construção do fenômeno; (e) o saber é construído na coisa mesma, por quem vivencia o fenômeno; (f) as relações se constroem pelas intencionalidades do indivíduo em determinado contexto.

Apresentação da Análise Interpretativa do Corpus da Pesquisa

O corpus da pesquisa foi formado por dados coletados (entrevistas com docentes e discentes e programas das disciplinas de lazer) nas Instituições de Ensino Superior do Estado de Sergipe que formam professores de Educação Física, as quais foram selecionadas como campo dessa pesquisa. Como resultado da Análise Textual Qualitativa do corpus, sempre em relação direta à questão fundamental da pesquisa, as seguintes categorias foram construídas a partir da análise interpretativa das unidades de significado extraídas dos textos: Indagações sobre a construção dos conceitos de lazer; Conteúdos do lazer; Análise da literatura especializada em lazer; Práxis do lazer;

Formação do profissional de Educação Física. Nos próximos parágrafos descreveremos cada uma dessas categorias.

Indagações sobre a construção dos conceitos de lazer

Compõem essa categoria unidades de significado que evidenciam a preocupação com a construção dos conceitos de lazer numa perspectiva dialógica, ou seja, em um processo no qual professor e alunos participam ativamente da construção dos conceitos de lazer. Essa relação se evidenciou com mais clareza em uma das disciplinas analisadas, na qual se adotou uma metodologia de constante desconstrução e reconstrução dos conceitos de lazer a partir de diferentes dinâmicas, como evidenciado pelas falas do docente e de discentes envolvidos na disciplina⁶:

Sempre inicio a disciplina com um trabalho de “desconstrução” e constante “reconstrução” do conceito de lazer a partir de dinâmicas que possibilitam aos alunos a reflexão sobre seus saberes de experiência feitos sobre o fenômeno lazer (Unidade **Doc** 2.1).

Após esse trabalho de conceituação do lazer a partir dos saberes de experiência feito dos alunos, entram os textos acadêmicos que provocarão conflitos diretos com os conceitos já desenvolvidos, levando a novos questionamentos e novas conceituações do fenômeno lazer (Unidade **Doc** 2.2).

Foi realizada a desconstrução do conceito de lazer (pré-conceito) (Unidade **Dis** 4.1).

Foi desenvolvido o conceito de lazer, sendo debatido inicialmente o nosso próprio conceito, partindo do conhecimento que cada um trazia consigo para posteriormente ver o conceito dos estudiosos do lazer, podendo assim observar as características que já se faziam presentes e aquelas que foram acrescentadas após entender o lazer de acordo com os estudiosos, gerando assim uma nova visão do lazer para todos os envolvidos na disciplina (Unidade **Dis** 7.1).

⁶ Unidades de significado serão inseridas no artigo para dar melhor contexto às categorias apresentadas. No entanto, essa contextualização será restrita a poucos exemplos, considerando-se as limitações de um artigo. Para análise mais completa consultar Santos (2016).

Esse processo de desconstrução e reconstrução do conceito de lazer foi feita a partir de diferentes estratégias e ações, como podemos ver nas unidades de significado a seguir:

Foi realizada na disciplina de teorias do lazer a construção individual do conceito do lazer. Para esta construção, primeiro foi proposto para os alunos que estes colocassem no papel o que cada um acreditava os conceitos prévios. A partir das discussões em sala foi possível observar os diferentes conceitos dos alunos e quanto cada conceito era modificado a cada dia (Unidade **Dis 5.1**).

Foram desenvolvidas diversas atividades reflexivas em sala de aula, tais como: leitura de revistas e textos, passagem de filmes, documentários e outras dinâmicas que sempre tinham a intenção de fazer os alunos refletirem sobre o que seria lazer e algum tópico associado ao lazer, como liberdade, ócio, prazer, tempo, etc. (Unidade **Dis 6.1**).

As unidades evidenciam que o diálogo foi uma tônica da disciplina, como reforça a seguinte unidade:

Toda a disciplina esteve pautada no diálogo, reflexão, troca de conhecimentos entre docente/discípulos, reconstrução de conceitos e constante busca pelo novo, pelo diferente (Unidade **Dis 6.3**).

A perspectiva que dá origem a essa categoria, ressaltando indagações sobre a construção dos conceitos de lazer, reúne unidades destacadas apenas de uma das disciplinas investigadas. As demais disciplinas, pelo menos ao que se evidencia no corpus dessa pesquisa, seguem um modelo mais clássico, no qual as discussões ocorrem essencialmente em torno do estudo e da análise da literatura especializada da área.

Conteúdos do lazer

Nessa categoria foram agrupadas unidades que fazem referência aos conteúdos específicos que são abordados nas disciplinas, possibilitando a visualização do que os docentes estão privilegiando no que se refere aos conteúdos do lazer.

Na primeira disciplina analisada, há uma clara orientação para os jogos, como evidenciam as falas do docente e de discentes da disciplina:

[...] nós trabalhamos também as possibilidades de diferenciação de jogo e esporte, a diferenciação, aí entra a um pouquinho a diferenciação do conteúdo lazer, a possibilidade de diferenciação entre lazer e recreação, mas a disciplina se restringe justamente ao objeto de estudo do jogo [...] (Unidade **Doc** 1.2).

A disciplina toda é se prende a isso: as teorias do jogo, né, as possibilidades, conceituação é dos tipos de jogos, ou seja, da tipologia do jogo, se refere também a questão né de outros autores eu em vez de falar em tipologia, farão falam sobre a classificação dos jogos, é, falamos também sobre a questão do jogo e as três dimensões né do conteúdo, a dimensão procedimental, atitudinal e conceitual e é especificamente a questão a questão do lazer só tocamos naquele tópico (Unidade **Doc** 1.4).

A disciplina abordava a questão da ludicidade, nela se trabalhava jogos com regras, jogos simbólicos, jogos populares, a questão da cooperação/oposição (Unidade **Dis** 1.1).

Na disciplina foram aprendidos os desenvolvimentos de cada faixa etária das crianças: sensório-motor, pré-operatório, formal e concreto, relacionamos assim ao aprendizado da criança com alguns jogos: popular, simbólico raciocínio, estafetas, cooperativos, com regras, [...] (Unidade **Dis** 3.1).

De maneira geral, as características mais importantes da orientação pedagógica da disciplina são: (a) o jogo é visto como linguagem, desse modo, como um elemento cultural; (b) a distinção entre o jogo e o esporte; (c) há num dado momento da disciplina, a partir do eixo dos jogos, uma discussão conceitual sobre as diferenças entre o lazer e a recreação, uma questão significativa dentre as teorias de lazer; (d) a disciplina apresenta uma estruturação metodológica do jogo, voltando suas atenções para o futuro docente de Educação Física, se propondo a municiar este profissional de estratégias metodológicas que viabilizem o conteúdo.

Na análise da segunda disciplina investigada observa-se um foco mais direcionado ao lazer compreendido como fenômeno humano mediado pela cultura, como evidencia o trecho da entrevista com o docente da disciplina:

Os textos abordam, de maneira geral, aspectos sobre a construção histórica do lazer (motivos e contextos das transformações práticas desse fenômeno), a influência de diferentes teorias do lazer em sua conceituação/contextualização (incluindo diferentes vertentes teóricas e elementos questionadores das teorias clássicas, tais como a corrupção do lúdico e os desvios do lazer) e, após extenso trabalho de conceituação do lazer, reflexões sobre possibilidades e limitações da ocorrência de processos educativos associados ao lazer (Unidade **Doc** 2.3).

Assim como na disciplina analisada anteriormente, observamos na unidade apresentada acima como há também nessa disciplina uma preocupação com a formação do profissional em relação aos conteúdos centrais da disciplina, evidenciado, tanto no programa da disciplina como pela fala do docente, como processos educativos associados ao lazer. Isso se repete em outro trecho da entrevista do docente, na qual fala mais diretamente sobre o objetivo principal da disciplina, estando esse diretamente associado ao lazer como veículo e objeto de educação:

Desse modo, o objetivo principal dessa disciplina é a compreensão dos diversos fatores socioculturais que influenciam diretamente na conceituação e na prática (práxis) do lazer, além das possibilidades e limitações do lazer como veículo e objeto da educação (educação pelo e para o lazer) (Unidade **Doc** 2.4).

De maneira geral, os conteúdos do lazer associados à disciplina mostram uma preocupação em compreender como este fenômeno é idealizado em diferentes contextos históricos e culturais, como assume novos significados em cada tempo histórico, em cada sociedade, refletindo diferentes modos de pensar e enxergar a realidade.

Passando à análise dos conteúdos de lazer da última disciplina investigada, as unidades destacam, essencialmente, a conceituação da ludicidade e do jogo como

conteúdos centrais da disciplina, como evidenciado pela unidade apresentada a seguir, destacada do programa da disciplina:

Nessa disciplina também, encontram-se o conceito do jogo e a ludicidade, que deverão contribuir para operacionalizar várias experiências, tais como: espirituais, filosóficas, cognitivas, afetivas, culturais, simbólicas e operatórias, através da atividade lúdica nos espaços formal e não formal, organizando os parâmetros das suas ações motoras, e, assim sendo, estabelecendo à práxis do jogo, do brinquedo e das brincadeiras. (Contextualização) (Unidade **Pro** 3.1).

Observa-se uma importância dada à conceituação do lúdico e do jogo, que seria a base para o desenvolvimento de todo um campo de discussões envolvendo questões associadas a elementos que influenciam diretamente nossas relações com o mundo, desde a percepção simbólica dessa relação (filosófica, cultural, espiritual, cognitiva) até as interações afetivas e operatórias do ser com o mundo, especialmente por meio do jogo, do brinquedo e das brincadeiras.

Análise da Literatura Especializada em Lazer

Nessa categoria destacamos como método comum em todas as disciplinas a utilização/análise da literatura especializada em lazer para o desenvolvimento das discussões em sala de aula.

Na primeira disciplina, em consonância com o evidenciado na categoria anterior sobre a prevalência do jogo como conteúdo central, a maior parte das referências utilizadas possui esse foco (BERTOLO, 2005; HUIZINGA, 2000; CASTELLANI FILHO; CASTELLANI, 2009; MONTEIRO, 2012; GUEDES, 2013). Há também um foco mais específico sobre o campo da Educação Física, com atenção especial a processos de ensino e de aprendizagem nesse campo de atuação (DIECKERT, 1997; DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2011).

A literatura utilizada na segunda disciplina também confirma as tendências observadas na categoria anterior, especialmente a orientação à conceituação do lazer (Volume 01, Número 01 da Revista Licere, de 1998; GOMES, 2004; PIMENTEL, 2010b). Além de obras que destacam a construção histórica do conceito de lazer (principais discussões históricas e correntes teóricas), há também a presença de obras que contestam/desafiam as concepções clássicas desse campo (por exemplo, LAFARGUE, 2003; PIMENTEL, 2010a), confirmando a metodologia evidenciada na descrição da primeira categoria (des/re construção dos conceitos de lazer). Por fim, há também literatura que sustenta a orientação aos aspectos educacionais associados ao fenômeno lazer (MARCELLINO, 1989; MELO, 2006).

Analisando o programa da terceira disciplina, destacamos, inicialmente, as referências associadas às discussões mais específicas do campo do lazer, tanto na perspectiva da conceituação e contextualização histórica desse campo (ALVES JUNIOR; MELO, 2003; MARCELLINO, 2008), como na associação desse campo com outras esferas, como o campo da Educação Física e a recreação (ISAYAMA; WERNECK, 2003; CAVALLARI; ZACHARIAS, 2004). No entanto, a presente disciplina, diferentemente da analisada anteriormente, traz um conjunto de referências que abordam, mais especificamente, questões associadas ao esporte e à Educação Física (WEINECK, 2003; SCHWARTZ, 2004; MELO, 2006; SOARES, 2007; TUBINO, 2011).

De maneira geral, essa é uma importante categoria para a compreensão das teorias de lazer desenvolvidas nas disciplinas analisadas, além de outros conteúdos específicos, possibilitando desenhar semelhanças e diferenças entre as disciplinas oferecidas na diferentes instituições de ensino superior do estado de Sergipe. Essa análise se torna ainda mais interessante quando contrastamos as unidades de significado

dessa categoria com as unidades de significado agrupadas na categoria anterior, referente aos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas. De maneira geral, as duas categorias mostram dados que se completam e, dessa maneira, se legitimam.

Práxis do Lazer

Essa categoria se refere a propostas e métodos presentes nas disciplinas que evidenciam a práxis na formação dos professores em relação às teorias de lazer. No programa da primeira disciplina, por exemplo, há descrição de aulas:

Expositivas centradas no professor, na perspectiva do conflito e das soluções de problemas (Unidade **Pro** 1.1).

E faz parte dos métodos:

Aulas de experiências-metodológica na perspectiva do conflito e da solução de problemas e aulas de experiência-metodológica sustentada nas decisões dos alunos, colaboração de prática docente e execução com a orientação do professor (Unidade **Pro** 1.4).

Métodos na perspectiva da práxis também aparecem nas falas de alunos dessa mesma disciplina:

[...] as aulas eram teóricas e práticas visando sempre o aprendizado no desenvolvimento das crianças. (Unidade **Dis** 3.2).

[...] passamos a desenvolver na prática inúmeras formas de aplicar todos os tipos de jogos aprendidos como: jogos simbólicos, jogos populares, jogos recreativos e etc. (Unidade **Dis** 2.2).

A práxis na formação do professor objetiva, essencialmente, minimizar a ilusão de uma possível separação entre a teoria e a prática. Nessa disciplina, que tem o jogo como foco principal, a perspectiva da práxis possibilita aos futuros professores organizar o jogo no espaço escolar e fora dele levando em consideração suas implicações teórico-práticas (práxicas).

Falas de discentes da segunda disciplina também evidenciam métodos associados à práxis:

Construindo um novo conceito do que é lazer, e pronto para por em prática o que aprendemos, construímos um evento durante a disciplina para ser realizado no fim do período, relacionando o lazer em vários aspectos. (Unidade **Dis** 4.3).

[...] também foram desenvolvidas aulas de laboratório com dinâmicas propostas pelos próprios alunos e realizou-se um evento sobre o tema lazer e terceira idade. (Unidade **Dis** 6.2).

Dinâmicas com aulas preparadas pelos alunos, “laboratórios” nos quais os alunos podem explorar, em práticas, seus próprios sentidos sobre o que estão discutindo em sala de aula e eventos que possibilitam o diálogo com outras pessoas sobre os fenômenos discutidos são muito valiosos na perspectiva da práxis.

Por fim, o programa da terceira disciplina indica:

[...] visitas técnicas, com o objetivo de despertar uma postura crítico-reflexiva sobre os temas abordados. (Procedimentos de ensino) (Unidade **Pro** 3.10).

Esse tipo de vivência tem como objetivo:

Proporcionar ao discente vivenciar a execução de projetos e programas de recreação e lazer. (Objetivos específicos) (Unidade **Pro** 3.6).

Apesar de bem diferentes entre si, métodos que privilegiam o potencial desenvolvimento da práxis na formação dos professores em relação às teorias de lazer podem ser observados nas três disciplinas analisadas.

Formação de Professores de Educação Física

Essa categoria faz referência a um conjunto de características que tornam o profissional capaz de refletir sobre a realidade que o cerca e sobre sua própria área de

atuação, reunindo um conjunto de conhecimentos que o permitirá atuar tanto em contextos escolares como em outros contextos.

Tal orientação pedagógica está presente, de maneira marcante, na terceira disciplina analisada. Como já observado na categoria sobre os conteúdos desenvolvidos nas disciplinas, o programa dessa disciplina dá uma atenção especial à formação do profissional atuante na área da Educação Física, realidade evidenciada na descrição dos conteúdos, na parte de procedimentos de ensino e na própria ementa:

- Apresentação da profissão Educação Física;
- Evolução histórica da Educação Física no Mundo e no Brasil;
- Conceitos Básicos;
- Intervenção profissional e mercado de trabalho;
- Fundamentação e dinâmica sociocultural, econômica e educacional do lazer, recreação e jogo;
- Compreensão das fases motoras, nas vivências corporais e na ludicidade;
- Formulação e gerenciamento de projetos em Recreação e Lazer nas suas diferentes possibilidades de intervenção em espaço formal e não formal. (Ementa) (Unidade **Pro** 3.23).

Notemos que há uma apresentação da profissão e da evolução que a Educação Física passou no mundo e no Brasil, incluindo conceitos básicos da área, discussões sobre intervenção profissional e mercado de trabalho, dentre outros aspectos particulares da área. A forte orientação para a formação do profissional em Educação Física nessa disciplina também é facilmente observada nos objetivos apresentados no programa, postulando-se como prioridade, sendo os elementos particulares do campo da recreação e do lazer conhecimentos necessários para essa formação:

Essa forte orientação para discussões mais gerais sobre a formação do profissional de Educação Física foi identificada de forma mais explícita nessa disciplina, sendo que os discursos associados às outras duas disciplinas analisadas

evidenciaram uma relação mais direta aos jogos (primeira disciplina) e ao campo do lazer (segunda disciplina).

Considerações Finais: O Lazer como Componente Curricular no Ensino Superior

– Questionamentos Possíveis a partir de uma Análise Local

O artigo chega à importante etapa de qualificação dos dados analisados, evidenciando-se o que é possível concluir ou questionar a partir desses dados. Novamente em consideração a limitação de caracteres da presente publicação, a discussão apresentada é resumida diante da dimensão total da pesquisa, cujos dados podem ser acessados na íntegra em Santos (2016). Buscando manter uma coerência estrutural e argumentativa, questionamentos são apresentados nessa última seção de maneira relacional com as seções anteriores do artigo.

No tocante à primeira disciplina analisada, os dados evidenciam certa centralização no docente. Segundo os dados disponíveis no programa da disciplina, as aulas são majoritariamente expositivas e não há indicação sobre construções coletivas dos conceitos abordados. Os alunos aparecem em seminários, aulas práticas e vivências orientadas pelo docente. No tocante ao método, as aulas baseiam-se na resolução de conflitos, mas as principais ações se concentram nas mãos do docente, numa orientação pedagógica bem tradicional.

Podemos concluir também que a disciplina dedica-se quase que integralmente aos estudos do jogo, sendo isso declarado pelo próprio docente da disciplina em entrevista. Há em dado momento da disciplina discussões sobre o lazer, porém, mais no contexto relacional com o universo dos jogos. A bibliografia da disciplina reforça a orientação aos estudos sobre os jogos, estando voltada para sua definição (como

fenômeno sociocultural) e para sua instrumentalização para atuação de futuros professores em diferentes espaços, inclusive para além do cenário escolar, como em colônia de férias, dias de lazer, oficinas e festivais. Ressalta-se também a necessidade de o futuro professor ser capaz de se adaptar, de preparar o ambiente e de possuir uma linguagem didática adequada para o trato do jogo.

Na segunda disciplina, antes de entrar em contato com a literatura acadêmica, os alunos desenvolvem seus próprios conceitos de lazer de acordo com suas próprias vivências. Após essa primeira etapa de diálogo a partir de “saberes de experiência feito” (FREIRE, 1996) o docente confronta (no sentido mesmo de criar conflitos) os conceitos de lazer construídos pelos alunos com os conceitos encontrados na literatura. Os conflitos emergentes levam os alunos a perceberem quais características de seus conceitos se assemelham com os dos estudiosos do lazer e quais características são diferentes, sendo possível a realização de alterações em suas definições iniciais, ou a defesa de seus próprios conceitos em oposição à literatura debatida. O movimento de constante desconstrução e (re)construção dos conceitos de lazer é destacado no programa da disciplina e nas falas dos atores envolvidos (discentes e docente), sinalizando para uma construção dialógica, de modo que as ações não se concentram apenas no professor.

O contexto desenvolvido leva à ideia do lazer como um fenômeno sociocultural, ou seja, manifestação mediada pela cultura. As obras debatidas apontam para a construção histórica do lazer, para a influência das diversas teorias na definição/conceituação desse campo, bem como o confronto dos clássicos do lazer com concepções mais contemporâneas que sinalizam para os desvios do lazer e a corrupção do lúdico. Depois dessa contextualização histórica, a disciplina é orientada a possíveis

reflexões sobre limites e possibilidades de processos educativos associados ao lazer (educação pelo e para o lazer).

O método utilizado na disciplina permite aos alunos a compreensão de que o lazer (enquanto fenômeno sociocultural) pode assumir diferentes significados, de acordo com contextos e bases teóricas específicas. Nas entrevistas com os discentes, observamos que a subjetividade aparece como algo importante para suas concepções de lazer. Muito em decorrência dessa subjetividade, contextos que, a princípio, não eram considerados pelos discentes como possíveis contextos de lazer, especialmente contextos não convencionais (não-usuais ou mesmo desviantes – PIMENTEL, 2010a), passam a ser considerados como potenciais contextos de lazer, sendo a variável determinante a intencionalidade do sujeito envolvido nesse contexto. Há, no entanto, indicações nas falas dos discentes em relação à influência da sociedade na qual o indivíduo está inserido nas formas como conceberá e vivenciará o lazer, permitindo a compreensão de que a intencionalidade do indivíduo é condicionada por suas vivências sociais. Isso implica, inclusive, em um direcionamento para certas vivências de lazer, sendo outras reprimidas/oprimidas, sempre de acordo com o convencionalismo da sociedade em questão. As dinâmicas de campo realizadas na disciplina, na qual os discentes observam a vivência/interação de pessoas em diferentes espaços e contextos de lazer, possibilitam essa análise contextual.

Por fim, a análise da terceira disciplina também evidencia uma centralização no docente, sendo este quem apresenta os conceitos e as teorias e define os rumos que a disciplina irá tomar. Fazem parte da disciplina discussões sobre jogos, ludicidade e lazer, sendo estabelecidas relações com o esporte e com a formação do profissional de Educação Física no ensino superior. No tocante à dinâmica da disciplina, é previsto no

programa visitas técnicas a fim de potencializar uma postura crítico-reflexiva sobre os temas que são desenvolvidos, possibilitando aos futuros professores a vivência e a elaboração de projetos de recreação e lazer. Outro ponto recorrente na disciplina é a apresentação da Educação Física como área de atuação profissional, sendo ênfase dada a regulamentações que amparam o professor de Educação Física, destacando-se a evolução da área, os órgãos responsáveis por sua gestão e o mercado de trabalho. Nesse contexto, vislumbra o lazer e a recreação como campo de conhecimento num cenário cultural e social. Há também uma unidade para tematizar brincadeiras e brinquedos tradicionais, trazendo discussões aprofundadas sobre esses temas, assim como do jogo.

Essa análise concisa das categorias apresentadas na seção anterior possibilita um diálogo com a base teórica que deu sustentação à pesquisa, podendo ser observadas claras semelhanças. No tocante a primeira e terceira disciplinas analisadas, a centralização das ações no docente, sendo a transmissão do conteúdo e a atuação dos discentes largamente condicionadas por essa centralização, nos possibilita uma associação ao ensino tradicional, com características que se aproximam da perspectiva filosófico-pedagógica positivista: (a) principais ações da disciplina se concentram no docente (especialista), com aulas majoritariamente expositivas; (b) disciplina orientada por literatura especializada (conceitos pré-definidos por especialistas); a meta é a apresentação das principais teorias do jogo, não ficando claro nas falas dos atores se há tensionamento dos conceitos ou apenas reprodução da teoria conhecida; (c) os alunos aparecem na disciplina em seminários nos quais se valoriza a reprodução das teorias científicas; (d) o objeto de estudo da disciplina é dividido em várias pequenas partes; compreendendo-se as partes se compreende o fenômeno em sua amplitude total; (e)

orientação para a instrumentalização do lazer como ferramenta pedagógica ou como área de atuação profissional, havendo clara associação com o mercado de trabalho.

A revisão da literatura coloca constantemente em evidência a multiplicidade de teorias no campo do lazer. Podemos traçar uma linha de semelhança à proposta da segunda disciplina quando essa sinaliza para uma construção conceitual conjunta, levando em consideração a subjetividade do sujeito, sua intencionalidade, suas vivências, bem como o modo como conferem e empregam significados às coisas, valorizando-se os saberes de experiência feita: são várias evidências de como não há uma única teoria, mas como essas se constroem a partir das percepções dos sujeitos envolvidos com o fenômeno. Considerando as teorias de currículo, essa perspectiva traz elementos das viradas críticas: (a) descentralização do docente (tanto em conteúdos como nos métodos); (b) ênfase na construção dialógica; (c) valorização de vivências diversas, privilegiando a aprendizagem significativa; (d) questionamento de saberes absolutos (verdades/fatos). Considerando as teorias do lazer, a proposta caminha lado a lado com a perspectiva filosófico-pedagógica da fenomenologia: (a) ao priorizar o entendimento prévio do sujeito sobre o fenômeno (lazer), sem (ou levando em conta) pré-julgamentos; (b) ao caracterizar a intencionalidade do sujeito como determinante para a relação intersubjetiva com contextos de lazer; (c) ao incentivar a constante desconstrução e (re)construção (conceitual) como método, aproximando-se da ideia de “suspensão fenomenológica”.

Importante destacar que, apesar da caracterização das disciplinas na forma como foi descrita nos parágrafos anteriores ser sustentada por uma comparação objetiva entre os contextos teóricos/discursivos da revisão bibliográfica e os dados coletados e analisados na pesquisa, é necessário reconhecer que tal caracterização é uma

aproximação constituída a partir de um olhar analítico interpretativo, sendo apresentada como uma leitura possível dos dados que estão disponíveis ao leitor, tanto nesse artigo, como de maneira mais completa em Santos (2016). A referência a uma “aproximação” reconhece que, provavelmente, as disciplinas não são unicamente ou inteiramente definidas pelas características apresentadas, podendo haver nuances ou combinações entre diferentes orientações filosófico-pedagógicas. No entanto, a aproximação apresentada, com base nos dados analisados, oferece um recorte significativo para a compreensão da atual práxis curricular relativa às teorias de lazer no contexto investigado.

Nesse sentido, alguns questionamentos claros são possíveis a partir dessa análise local, por exemplo: se há uma predominância de orientações filosófico-pedagógicas positivistas em âmbito nacional e internacional no domínio do ensino do lazer; como essa possível predominância reflete e influencia os mecanismos de produção e reprodução das teorias de lazer, assim como as vivências práticas em contextos de lazer; como propostas com base em outras orientações filosófico-pedagógicas (fenomenológicas; marxistas; problem-based; etc.) lidam com as expectativas do mercado de trabalho e dos estudantes que buscam inserção nesse mercado. Entre as questões possíveis, uma desperta especial curiosidade dos envolvidos nessa pesquisa, estando associada à seguinte hipótese levantada a partir dos resultados dessa análise em âmbito local: instituições públicas têm uma orientação predominantemente voltada ao questionamento (ensinamento filosófico), enquanto instituições particulares apresentam estruturas curriculares predominantemente voltadas para a formação do indivíduo para o mercado de trabalho (ensinamento conteudista).

Desse modo, apresentamos a pesquisa como primeiro passo a partir do qual surgem novas inquietações, entre elas: de que modo as teorias do lazer estão sendo desenvolvidas nas diferentes regiões do Brasil e como essas realidades contrastam com a encontrada pela pesquisa no estado de Sergipe? Quais são as distinções de abordagens conceituais e de propostas metodológicas para o desenvolvimento das teorias do lazer em instituições de ensino superior brasileiras (públicas e privadas) e o que provoca essas distinções (contextos culturais; formação dos professores; demandas de mercado)? A presente pesquisa nos orienta a um caminho possível para esses questionamentos a partir dos percursos metodológicos adotados, dos dados coletados e do questionamento sobre pontos de interesse e limitações da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALVES JUNIOR, E. D.; MELO, V. A. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.
- BERTOLO, R. A. **Cultura do jogo**: Livro do professor e do aluno. São Paulo: Ícone, 2005.
- CANAPARO, C. **Geo-epistemology**: Latin America and the location of knowledge. Oxford: Peter Lang, 2009.
- CASTELLANI FILHO, L.; CASTELLANI, R. M. **Os jogos na minha escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- CAVALLARI, V. R.; ZACHARIAS, V. **Trabalhando com recreação**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2004.
- DARIDO, S. C.; SOUZA JUNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física**: Possibilidades de Intervenção na Escola. 7. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- DIAS, C. Teorias do lazer e positivismo. In: PIMENTEL, G. G. A. (org.). **Teorias do Lazer**. Maringá: Eduem, 2010. p.43-72.
- DIECKERT, J. **Ensinar e aprender na educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GOMES, C. L. (Org.). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

GRUNDY, S. **Curriculum**: Product or praxis. Londres: The Falmer Press, 1987.

GUEDES, M. H. S. **Continuando a Brincadeira**: jogos de aprendizagem, estafetas, atividades psicomotoras e sessão historiada. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ISAYAMA, H. F.; WERNECK, C. L. G. (Org.). **Lazer, Recreação e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LAFARGUE, P. **O direito à preguiça**. São Paulo: Claridade, 2003.

MARCELLINO, N. C. (Org.) **Lazer e Sociedade**: Múltiplos Olhares. Campinas: Editora Alínea, 2008.

_____. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1989.

MELO, V. A. **A animação cultural**: conceitos e propostas. Campinas: Papirus, 2006.

MONTEIRO, F. **Educação Física Escolar e Jogos Cooperativos**: uma relação possível. São Paulo: Phorte, 2012.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência e Educação**, v.9, n.2, p.191-211, 2003.

PARKER, S. **A sociologia do lazer**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIMENTEL, G. G. A. Sobre os desvios no lazer: questões para se pensar a corrupção do lúdico. In: LARA, L. M. (Org.). **Abordagens socioculturais em educação física**. Maringá: Eduem, 2010a. p.81-112.

_____. (Org.). **Teorias do Lazer**. Maringá: Eduem, 2010b.

PUKE, N.; MARCELLINO, N. C. Possibilidades de interface entre lazer e fenomenologia. **Revista argumento**, Porto Alegre, v.2. n.01, p.307-327, 2014.

RODRIGUES, C.; GONÇALVES JUNIOR, L.; LEMOS, F. R. M. Teorias do lazer: contribuições da fenomenologia. In: PIMENTEL, G. G. A. (org.). **Teorias do Lazer**. Maringá: Eduem, 2010. p.73-102.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, J. **O Componente Curricular “Lazer” nos Cursos de Formação de Professores de Educação Física nas Instituições de Ensino Superior do Estado de**

Sergipe. 2016. 152f. Monografia - Graduação em Educação Física Licenciatura, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Educação Física no ensino superior:** Atividades recreativas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, C. **Educação Física:** raízes europeias e Brasil. São Paulo: Autores Associados, 2007.

TUBINO, M. J. G. **Dimensões Sociais do Esporte.** São Paulo: Cortez, 2011.

WEINECK, J. **Atividade Física e Esporte:** para quê? São Paulo: Manole, 2003.

Endereço dos Autores:

Janisson dos Santos
Avenida Ivanete Guimarães, n.236, Centro
Campo do Brito – SE – 49.520-000
Endereço Eletrônico: santos_janisson@hotmail.com

Cae Rodrigues
R. Niceu Dantas, n.99, ap.304, Atalaia
Aracaju – SE – 49.037-470
Endereço Eletrônico: rodrigues.cae@gmail.com