

## QUEM AMA O TRADICIONAL, BONITO LHE PARECE: SIGNIFICADOS DISCENTES ATRIBUÍDOS À ESCOLA, À EDUCAÇÃO FÍSICA E AO LAZER

Recebido em: 13/06/2019

Aprovado em: 10/02/2020

Licença: 

*Jederson Garbin Tenório*<sup>1</sup>

Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Piracicaba – SP – Brasil

**RESUMO:** O presente estudo teve como objetivo analisar a percepção discente acerca de aulas de Educação Física (EF), a escola e o lazer. Uma das situações mais comuns percebidas no cotidiano escolar têm sido o desânimo dos alunos frente à maioria das atividades desenvolvidas na escola, independente da disciplina, acentuando esse problema ao final do Ensino Fundamental. Como percurso metodológico, realizamos primeiramente uma pesquisa bibliográfica, sendo este um estudo qualitativo. Na segunda fase da pesquisa, realizamos a pesquisa de campo, de tipo participante, em que foram realizadas ações pedagógicas junto a alunos do Ensino Médio, com foco na educação para o lazer. Como resultado consideramos que os discentes gostariam que as aulas de EF e a escola pudessem modificar seu modelo tradicional minimizando o desânimo e a falta de comprometimento dos alunos principalmente no Ensino Médio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física e Treinamento. Atividades de Lazer. Ensino Fundamental e Médio.

### WHO LOVES TRADITIONAL, BEAUTIFUL SEEMS TO YOU: DISCENT MEANINGS ASSIGNED TO SCHOOL, PHYSICAL EDUCATION AND LEISURE

**ABSTRACT:** The present study had as objective to analyze students' perceptions about EF classes, school and leisure. One of the most common situations perceived in the daily school life has been the increase of the students' discouragement towards most of the activities developed in the school, regardless of the discipline, accentuating this problem in the final years of Elementary School. As a methodological course, we first carried out a bibliographical research, this being a qualitative study. In the second phase of the research, we carried out field research, of a participant type, in which pedagogical actions were carried out together with high school students, focusing on leisure education. As a result, we believe that students would like EF classes and the school to modify its

<sup>1</sup> Possui graduação em Educação Física pela UFMT (2001). Especialista em Educação Física escolar pela UFMT (2003). Mestre em Ciências do Movimento Humano pela UNIMEP (2018). Atualmente é professor da rede de Ensino de Mato Grosso. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Lazer, Práticas Corporais e Cultura (GELC-UNIMEP). Pesquisa temas relacionados à Educação e Educação Física escolar.

traditional model, thus minimizing students' dismay and lack of commitment, especially in high school.

**KEYWORDS:** Physical Education and Training. Leisure Activities. Education Primary and Secondary.

## **Introdução**

Uma das situações mais comuns observadas no cotidiano escolar, ao longo de quase duas décadas lecionando em escola pública, foi perceber o aumento do desânimo dos alunos frente à maioria das atividades desenvolvidas na escola, independente da disciplina, acentuando esse problema após o 8º ano do Ensino Fundamental, juntamente com a entrada dos educandos na adolescência. Nesse contexto, é sabido que a adoção de hábitos culturais como maior in (dependência) na utilização de aparelhos celulares, passeios com amigos, assistência a filmes começam a ocupar o espaço na vida dos alunos.

Chamava-me a atenção o fato de que, em algumas oportunidades, quando a Direção da escola comunicava aos alunos, em momentos cívicos, que no próximo dia não haveria aula, ou então o feriado seria “emendado”, ocorria uma intensa comemoração dos discentes, como se fosse um gol do time favorito. Além disso, destacava-se a “contagem regressiva” para o início das férias escolares.

Os interesses desenvolvidos pelos alunos pareciam rivalizar com uma rotina escolar marcada por conteúdos curriculares que se distinguem dos conteúdos culturais vivenciados pelos educandos no tempo disponível.

Essa compreensão era percebida nos conselhos de classe e reuniões pedagógicas quando os professores que lecionavam no 9º ano do Ensino Fundamental relatavam a falta de interesse dos alunos nos estudos, havendo uma pequena mudança no comportamento destes diante de uma estrutura curricular<sup>2</sup> diferente no Ensino Médio e as notas e a

---

<sup>2</sup> No Ensino Fundamental, a Rede de Ensino Estadual adota(va) o sistema de Ciclo de Formação Humana (CFH) e os alunos eram aprovados “automaticamente” até o 9º ano.

reprovação constituírem dilemas a serem superados nessa fase escolar. Parecia evidente o contraste com o início da vida escolar, ao presenciar a alegria de minha filha de quatro anos em ir à escola, querer aprender a ler e escrever, a ponto de reclamar o dia que não havia aula.

Enquanto professor fazia uma comparação com uma turma de 9º ano em que os alunos eram desanimados e quase todas as atividades propostas eram tidas por eles como “chatas”. Então ficava me perguntando onde estaria o problema, parecendo que essa impressão era confirmada nos conselhos de classe que os professores, inclusive a de Arte, descrevia os mesmos comportamentos.

Nas férias do meio do ano, ao encontrar um desses alunos, perguntei-lhe (já imaginando a reação) se ele estava sentindo falta das aulas e como resposta ouvi: “*É doido! É?*”. Passados alguns dias, fui até a padaria e em conversa com o atendente (que era aluno), também foi questionado por mim se estava ansioso para chegar a segunda-feira. “*Nem me fale*”, disse ele, com um tom negativo. Novamente tive a convicção que se minha pergunta tivesse sido para um maior número de alunos, a resposta provavelmente seria semelhante.

Essa falta de comprometimento era, para uma parte do alunado, amenizado quando haviam ensaios da “quadrilha” na festa junina, ou então, no desenvolvimento do projeto do “festival de inglês”, bem como, nos jogos estudantis. Ou seja, percebia um maior envolvimento e satisfação dos alunos em participar desses eventos, diferenciando-se do modo como agiam no restante do ano. Essas são algumas “pistas” de que a escola precisaria mesclar atividades “sérias” com “lúdicas”, para que os alunos pudessem ter maior satisfação em frequentar e aprender nesse local.

---

Nas aulas de EF, o problema também não era estranho, já que no 6º ano, os alunos se mostravam mais animados e participativos em relação aos conteúdos desenvolvidos, em comparação aos alunos do 8º e 9º ano, havendo um aumento do número de alunos que precisavam ser incentivados a participarem da aula, devido aos conflitos de interesses entre aula/celular<sup>3</sup>, ou então, outros motivos, como falta de habilidade, episódios de exclusões anteriores sofridos por colegas, não inserção em um grupo de amigos etc., muitas vezes, possibilitada pela vivência do voleibol ou futsal.

Ao considerarmos que, principalmente na adolescência, os alunos acabam vivenciando nas aulas, conteúdos que se assemelham aqueles já conhecidos nos anos iniciais, ocorre que, pouco se instiga a curiosidade e o desafio a aprendizagens diferentes. Nesse sentido, Daolio (2006, p. 87) compreende que: “É comum pessoas adultas falando se sua experiência de educação física com muita tristeza ou com muita raiva. Pessoas que ficaram à margem das aulas e que hoje não possuem autonomia para usufruir da cultura corporal”.

Conforme Darido (2004), o nível de interesse pelas práticas corporais na escola geralmente diminui ao final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio gerando em muitos alunos, comportamentos caracterizados em “não participação<sup>4</sup>”.

Portanto, a escola deveria propor aulas mais desafiadoras que fosse novidade aos alunos para que então, as férias ou os feriados prolongados não fossem uma “vitória”, uma conquista contra uma rotina monótona.

---

<sup>3</sup> Em momentos como assinatura de boletins e reuniões, os pais nos relatam que as crianças utilizam o celular de maneira exacerbada, tendo reflexos no aprendizado em sala, como desinteresse e falta de atenção.

<sup>4</sup> Tenório e Lopes da Silva (2012) compreendem a não participação nas aulas de EF como o comportamento em que os alunos deixam de realizar o que é proposto ou somente assistem a vivência.

Nesse sentido, essas inquietações nos levaram a investigar as percepções dos discentes em relação as aulas de EF, a escola e o lazer, com o intuito de desenvolver uma prática pedagógica que pudesse contrapor um modelo didático esportivista e excludente.

Para tanto, propomos uma experiência pedagógica que oportunizasse reflexões e conhecimentos aos alunos sobre temas relacionados aos conteúdos da cultura corporal de movimento, sobretudo os JDC<sup>5</sup>, e pertencentes aos interesses físicoesportivos do lazer.

Uma das questões que nos norteia nesse artigo, surgiu no decorrer da dissertação, como uma inquietação que têm implicações na prática pedagógica. Ou seja, o esporte, embora seja o “cartão de visita” da disciplina, também pode ser considerado o “vilão” para muitos alunos que se afastam das aulas (DAOLIO, 2006). Seria o esporte adorado pelos educandos ou isso ocorre devido ao grande espaço que ele ocupa à nível mundial? Em condição de escolha, os alunos prefeririam outro conteúdo? Portanto, ao ter como referência o conteúdo dos JDC no desenvolvimento de uma experiência pedagógica para alunos no Ensino Médio, seria oportuno descobrir se o jogo se constitui como conteúdo mais significativo do que o próprio esporte.

## **Metodologia**

Este estudo trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de tipo participante, sendo parte da dissertação<sup>6</sup> intitulada: “Educação Física escolar, lazer e jogos desportivos coletivos: experiência no ensino médio”, sendo uma experiência pedagógica junto a alunos de uma turma de uma escola pública de Mato Grosso, a partir dos JDC. Segundo Demo (1995, p.239): “A pesquisa participante exige na mesma pessoa o pesquisador

---

<sup>5</sup> Os JDC são constituídos por várias modalidades esportivas, que possuem estrutura e dinâmica comuns e são representadas, dentre as quais, pelo handebol, futsal, basquete, *rugby*, beisebol, futebol etc. Segundo Garganta b (1998), os JDC englobam modalidades que ocupam importante espaço na cultura esportiva.

<sup>6</sup> Trabalho defendido no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Unimep sob o título: “Educação Física escolar, lazer e jogos desportivos coletivos: experiência no Ensino Médio”.

formalmente competente e o cidadão politicamente qualitativo. Esta é a garantia mais efetiva da união entre teoria e prática”.

Uma turma do Ensino Médio composta por 18 (dezoito) participantes fez parte da pesquisa, sendo (7) sete meninos e 11 (onze) meninas, conforme o Quadro abaixo.

**Quadro 1: Correspondente aos participantes da pesquisa.**

Aluno (a)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Gênero	M	F	F	F	M	F	M	F	F	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Idade	16	16	17	16	16	18	15	16	16	16	18	16	15	15	15	16	15	15

A experiência consistiu no desenvolvimento da pesquisa de campo, sendo programadas 8 (oito) aulas que tiveram duração de aproximadamente 55 (cinquenta e cinco) minutos e aconteceram entre os dias 20 de março e 15 de maio de 2017.

Como não é finalidade desse artigo a descrição e análise da experiência pedagógica, apresentamos de maneira sucinta as aulas que foram realizadas, conforme o Quadro abaixo.

**Quadro 2: Quadro resumido das ações pedagógicas realizadas na pesquisa.**

Aula	Alunos (as)	Tema	Atividades	Base Teórica
1	18	Apresentação do projeto e das ações	Entrega do questionário A; Conteúdos culturais do lazer; Escolha de uma modalidade esportiva coletiva pelos alunos.	Marcellino (2010); Daolio (2006).
2	16	Vivência de uma modalidade esportiva	Vivência do futsal conforme o conhecimento prévio dos alunos.	Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012).
3	18	Conhecimento da modalidade de futsal	História do futsal, mãe da rua, jogo dos dez passes, jogo formal de futsal.	Garganta(1998a); Reverdito e Scaglia (2009).
4	17	Espaços públicos de lazer	Lazer como direito constitucional; Filmes sobre políticas públicas de lazer; Reivindicação referente aos espaços públicos de lazer.	Marcellino (2007); Gonzáles e Fraga (2012); Tenório e Lopes da Silva (2017).
5	18	Aula vivencial da modalidade de futsal	Rouba-bandeira, porteira central, Jogo formal de futsal.	Oliveira e Graça (1998); Garganta (1998a); Reverdito e Scaglia (2009).
6	18	Aula vivencial da modalidade de futsal	Pegador; Jogo dos quatro cantos; Jogo formal de futsal- divisão de funções e personagens.	Garganta (1998a); Caillois (1990).
7	17	Os aspectos socioculturais e midiáticos do esporte	Relação esporte-sociedade; Documentário: “O lado D do	Dumazedier (1980); Betti (2013);

8	18	Finalização das ações pedagógicas	futebol”; Esporte de alto nível x Realidade esportiva. Revisão das aulas; Opiniões dos alunos acerca das aulas; Entrega do questionário B	Libâneo (1994); Rocha e Cordovil (1998); Betti (2003);
---	----	-----------------------------------	--	--

---

Para o presente artigo, optamos por considerar os dados obtidos com a técnica da aplicação do questionário, que foi realizada nas aulas 1 e 8, respectivamente, fazendo uma análise de perguntas dos questionários A e B, que servem aos propósitos dessa discussão que tem como foco a educação para o lazer.

Importante destacar que, para atender aos objetivos desse trabalho, escolhemos para análise as perguntas abaixo<sup>7</sup> que tiveram uma proximidade com as discussões propostas nesse estudo, acerca de aulas de EF e de suas experiências de lazer fora da escola.

- 1) Como foram as aulas de educação física que você já realizou?
- 2) Do que você brincava quando era criança?
- 3) O que você faz no tempo disponível?
- 4) O que gostaria que tivesse na escola para se tornar mais atrativa?
- 5) Como foram as aulas de educação física que você realizou nesse bimestre?
- 6) O que você gostaria de fazer no seu tempo disponível?
- 7) Qual(is) conteúdo(s) você gostava que tivesse(m) nas aulas de educação física?

A análise dos questionários foi feita na última fase da pesquisa, tendo como base a pesquisa bibliográfica realizada na primeira fase da investigação.

A terceira fase consistiu na análise dos dados coletados na pesquisa de campo, verificando os discursos dos alunos do 2º ano do Ensino Médio da escola investigada em relação a expectativas, significados e experiências de práticas corporais e lazer tidas na

---

<sup>7</sup> Originalmente, na dissertação, as perguntas 1, 2, 3 e 4 foram aplicadas no questionário A; As perguntas 5, 6 e 7 foram extraídas do questionário B. No presente estudo, fizemos uma junção para facilitar a análise das respostas.

escola e fora dela. Esse levantamento teve como pretexto uma aproximação com a revisão bibliográfica realizada na fase inicial do trabalho. Ao analisar e interpretar as perguntas e falas dos sujeitos buscamos traduzir a visão dos participantes da pesquisa, preocupando-se com os significados atribuídos às aulas e à escola, como pré-requisito para avançar na compreensão dos problemas no contexto apresentado.

A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa (CEP) da Unimep sob parecer nº 1.749.099 em 27 de setembro de 2016.

Assim, as perguntas que nos colocamos indicam uma possível direção em conhecer quais os (de)interesses dos alunos frente à escola. A ideia assumida, então, foi a de estabelecer um diálogo com o mundo empírico a partir de uma caracterização da escola e da EF na busca de conteúdos que tenham sentido aos alunos e, ao mesmo tempo, seja baseada em uma mediação pedagógica em constante “práxis”.

Dessa forma, baseados por nossos estudos e pela relação com o campo de pesquisa, foi possível estabelecer considerações sobre esse fenômeno, nos permitindo a construção de novas hipóteses na busca de um melhor entendimento do problema.

### **Escola, Educação Física e Esporte**

Com o início do processo de industrialização no século XVIII, o mundo contemporâneo começa a valorizar o trabalho, que passa a ser regido pelo tempo-relógio. Para Lopes da Silva e Silva (2012, p.86): “[...] o tempo de trabalho e o tempo livre eram considerados antagônicos, sendo o primeiro apresentado com necessidade, e o segundo como a liberdade e desobrigação”. A configuração do lazer se vincula historicamente à Revolução Industrial e ao modo de produção capitalista. Surge como componente deste contexto, quando o trabalhador precisa(va) recarregar suas forças após as jornadas extenuantes de trabalho. Paul Lafarge (2000) foi um autor que preconizava que as pessoas

deveriam dar maior importância à seu tempo “livre” e ao mesmo tempo, considerava que o modo com que as pessoas se comprometiam ao trabalho causava uma dependência ao modo de produção capitalista:

Trabalhem, trabalhem, proletários, para aumentar a fortuna social e as vossas misérias individuais, trabalhem, trabalhem, para que tornando-vos mais pobres, tenham mais razão para trabalhar e serem miseráveis. Eis a lei inexorável da produção capitalista (LAFARGE, 2000, p.20).

A exaltação do trabalho, com a intensificação da produção e do consumo, relegava ao lazer um valor acessório e menos importante na vida das pessoas. Russel (1957, p. 4): “Desejo dizer, com toda seriedade, que grande mal está sendo causado ao mundo moderno, com a crença na virtuosidade do trabalho...”. Embora a relação entre trabalho e lazer na atualidade, não sejam vistas como opostas, mas complementares, a concepção funcionalista de lazer e a relevância atribuída ao trabalho em uma sociedade capitalista, ainda compreendem o trabalho como esfera mais relevante na dinâmica social.

A valorização da lógica produtividade e do consumo na contemporaneidade, tem reflexos na escola, com um ensino que se preocupa em preparar os indivíduos para desempenhar funções que atendam ao mercado de trabalho, ou seja, a educação, por meio da instituição escolar, tem se preocupado em preparar os sujeitos para o mercado produtivo, desconsiderando que as pessoas encontram a felicidade fora do trabalho e das tarefas obrigatórias. Para Russel (1957, p. 15): “[...] é das suas horas de lazer que eles tiram a felicidade - seja ela qual for- o que possam gozar”. Esse pensamento se relaciona no ambiente escolar, quando os alunos geralmente sentem alegria e demonstram maior felicidade nas atividades cotidianas realizadas fora da escola em detrimento da aula, que é tida como algo cansativo e obrigatório. Segundo Saviani (2007, p. 160): “[...] o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade”.

A escola, como um 'locus' pertencente a esfera social e cultural, possui características e influências que possuem uma relação histórica e social, na qual está inserida, portanto sua análise e compreensão se estabelecem em um contexto mais amplo, bem como as próprias relações pedagógicas que se inserem no contexto escolar. Segundo Fonseca (2018, p.22): "A política educacional brasileira, [...] embasados no ideário neoliberal, assume uma perspectiva de afinidade com a economia, baseada na formação tecnicista e funcional, de acordo com as demandas do mercado".

A função que a escola cumpre na sociedade moderna, ao se preocupar em preparar os alunos para o mundo produtivo, na sociedade contemporânea, prioriza atividades em que disciplina e obrigação sejam predominantes no ambiente escolar. Para Marcellino (2010), ao estabelecer uma perspectiva utilitarista, a educação da criança visa a preparação para a produtividade, para que, no futuro, a criança seja um adulto capaz de se adequar a sociedade, produtora e consumidora. Isso porque, nessa perspectiva, espera-se que a escola forneça ao aluno, elementos capazes de inseri-lo no mercado de trabalho para dominar as novas tecnologias e ferramentas, ou seja, se ajuste ao sistema.

Os alunos, quando entram na escola, possuem uma curiosidade expressa em um ambiente desafiador, em seus primeiros anos escolares. As salas de aula, nas classes iniciais, geralmente, possuem uma gama de desenhos ilustrativos, a mobília é adaptada a suas características e o espaço parece ser mais atrativo comparando a uma sala de aula tradicional. Durante a aprendizagem utiliza-se como recursos metodológicos, músicas, brincadeiras, figuras e a rotina não é marcada por uma rigidez de atividades repetitivas. A relação do aluno com a escola e com a aprendizagem tende a ser mais significativa, isto por que os alunos das séries iniciais possuem maior alegria em aprender (CALDAS e HUBNER, 2001). Os conteúdos são uma novidade em sua caminhada escolar e atividades lúdicas parecem estar mais presentes na educação de crianças. Geralmente, as atividades

e tarefas mais “sérias” vão ocupando maior espaço na rotina escolar, conforme o aumento da idade e da escolaridade. Para Caldas e Hubner (2001), com o passar do tempo, esta criança vai desanimando-se e desinteressando-se pela construção de novos conhecimentos.

Uma classe de Educação Infantil, em geral, retrata um ambiente altamente desafiador e estimulador para a aprendizagem de novos conceitos e habilidades, enquanto uma classe de sétima ou oitava série do Ensino Fundamental, denota baixo grau de atenção diante do que está sendo ensinado e pouco interesse na realização de atividades ou tarefas complementares ao processo de aprendizagem (CALDAS e HUBNER, 2001, p.72).

A exploração de conhecimentos diversos, coincide também com uma fase de descobertas presentes no início da vida escolar.

Junto a essas dúvidas surgem inúmeras outras questões, a exemplo: o que a escola deve ensinar? São as novas tecnologias o problema? São os alunos desinteressados com as questões sociais e humanas tratadas no ambiente escolar? (...) Como lidar com a falta de interesse, concentração e motivação dos alunos, em especial do ensino médio, para com as atividades as atividades propostas? (SOUZA *et al.* 2017, p. 3-4).

Suscitar a curiosidade, a satisfação, parece que vai diminuindo com o passar da escolaridade. “Substitui-se a espontaneidade pela obrigação” (MARCELLINO, 2010, p.90). O pensamento funcionalista, que privilegia a produtividade, vincula o jogo e a brincadeira à coisas menos importantes e à criança vai sendo negado gradativamente o lúdico, de maneira cada vez mais precoce.

Com o aumento da faixa etária, a rotina que privilegia exercícios e tarefas que devem servir para que a criança e o adolescente sejam um futuro adulto, em que se deve esperar determinados comportamentos, desconsidera a possibilidade de vivenciar a fase específica, gerando rotinas pouco atrativas para crianças e adolescentes. A preocupação com o mundo produtivo, além da pouca importância dada ao lúdico e à satisfação do educando, se materializa no cotidiano das aulas de EF.

A palavra “escola” deriva do grego “*scholé*”, que remetia ao entendimento de lugar do ócio, espaço destinado ao livre pensar. “*Scholé*” significava para os gregos “[...]”

condição propícia à contemplação, à reflexão e à sabedoria” (GOMES, 2008, p. 21). Ou seja, a escola, tinha como característica um incentivo à contemplação, ao desenvolvimento de ideias, ao livre pensar, um espaço pensado para promoção da liberdade e da criatividade. Para Fonseca (2018, p.34): “A palavra lazer tem sua origem derivada do latim *licere*, que significa lícito, ser permitido e, portanto, o lazer pode ter significados relacionados ao descanso, folga, ócio, ou tempo livre”. Dessa forma, Nunes (2019) destaca que esse significado tem impacto na administração de políticas governamentais como alienadora social. Já, a origem da palavra trabalho está ligada, dentre outros entendimentos, como o esforço e o cansaço. Além disso, o trabalho é valorizado historicamente como espaço de produção e desenvolvimento econômico das sociedades. Fonseca (2018, p.35) nos esclarece que: “É importante ressaltar que a sociedade busca o desenvolvimento por meio da educação e do trabalho, mas ignora o lazer como elemento importante dentro desse processo”. O autor supracitado destaca a necessidade de considerar o lazer como uma manifestação da cultura, compreendendo que as experiências de cada indivíduo são repletas de sentidos.

Um dos desafios dos currículos das escolas, portanto, reside em fazer aproximações entre as possibilidades educativas do lazer e do trabalho, de maneira que relativizem suas características, dialogando de forma equilibrada.

Conforme Bracht (1992, p.17): “[...] a Educação Física em se realizando na instituição educacional, presume-se, assume o estatuto da atividade pedagógica e como tal, incorpora-se aos códigos e funções da própria escola”.

Nas aulas de EF parece que vai ocorrendo o mesmo. O aluno antes de entrar na escola, já possui uma vivência de experiências lúdicas de jogos e brincadeiras, próprios da infância. Nos primeiros anos escolares, a criança brinca, se movimenta livremente, com atividades da cultura infantil. Com o passar das(os) séries/anos escolares, quando

são direcionadas os conteúdos para práticas corporais esportivizadas e restritas, acaba-se restringindo as possibilidades de movimento, pois, os gestos técnicos são repetidos em busca de melhora da performance motora e com isso, o incentivo e o desejo de conhecer e vivenciar experiências novas se diluem, acentuando-se no Ensino Médio, ao verificarmos que o envolvimento e interesse dos alunos, bem como a valorização das aulas, geralmente, vão diminuindo com o passar dos anos. Segundo Daolio (2011), os professores ao atribuir às aulas de EF um papel determinante na educação corporal dos alunos, desconsidera as experiências corporais que os mesmos possuem antes mesmo de seu ingresso na escola. Os alunos antes das aulas de EF, têm experiências em movimentos corporais, como correr, saltar, pular, expressos nas brincadeiras da cultura infantil, que se confrontam com modelos de aulas que priorizam a técnica esportiva. O aluno primeiramente deveria ter tido acesso à inúmeras experiências, presentes na cultura infantil, para depois ter acesso à práticas corporais esportivizadas (em clubes, escolinhas), no entanto parece que ocorre o contrário.

Conteúdos que poderiam ser vivenciados ludicamente, por meio do jogo, como as modalidades esportivas, por exemplo, são dirigidos ao caráter utilitário para o futuro “produto final”, tendo relação com o mercado produtivo. De acordo com Daolio (2011, p.78):

Pensando o corpo como perfeição da técnica, chega-se, portanto, à ideia de corpo eficiente, num duplo sentido: mecânico, por um lado, de manutenção de uma máquina perfeita e, por outro lado, social, de cumprimento das regras que a vida exige, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da sociedade.

Nos movimentos espontâneos, o jogar, o brincar e se divertir são tão importantes quanto o resultado da brincadeira, distinguindo-se de uma prática mecânica, de um exercício repetitivo, presente, muitas vezes, na prática esportiva.

Entender que o esporte é uma prática corporal construída socialmente, que reflete o modo como ele está inserido na cultura das sociedades, com fortes influências e

interesses associados a sociedade capitalista, é de fundamental importância para compreendermos como ele foi inserido e desenvolvido no interior da escola. Conforme Cruz de Oliveira (2010, p. 142): “[...] todo o privilégio de tematização que o esporte recebe na sociedade contemporânea acaba por refletir na EF escolar, pois em nenhuma outra disciplina escolar tal conhecimento é abordado”. Isso é claramente percebido pelo grande número de pessoas que discutem, opinam e se interessam por programas, clubes e campeonatos esportivo. Essa importância e significados atribuídos ao esporte adentra a quadra, quando pais, alunos e comunidade escolar, opinam sobre conteúdos e modos de desenvolver a aula. No entanto é preciso considerar que o esporte desenvolvido na escola é cópia do esporte de alto nível.

A ginástica e posteriormente o esporte, foram utilizados como práticas hegemônicas das aulas de EF, a partir do início do século XX, sem que esta disciplina tenha tido identidade própria, marcada pela ausência de um conhecimento sistêmico que legitimasse seu lugar na escola. Para Bracht (1992, p.17):

[...] a Educação Física, no Brasil, vai desenvolver sua identidade(?), seus códigos, a partir da relação que estabeleceu/estabelece com um meio ambiente que compreende fundamentalmente, a instituição escola, a instituição militar e a instituição esporte.

Para o autor, a presença do esporte, na EF deu visibilidade e justificou as aulas como auxílio ao desenvolvimento da instituição esportiva. A escola foi utilizada como local de descoberta do talento esportivo, principalmente após a década de 1960. “A dimensão quantitativa de esporte parece ser razão suficiente para que a escola assuma este elemento da cultura” (BRACHT, 1992, p.46). O esporte que foi sendo moldado na escola, era dirigido e pensado por médicos, militares e esportistas. Foi ocupando um espaço destacado neste local e também em outros setores da sociedade.

O esporte não exige mais exercício de legitimação. A Ed. Física esportivizada justifica-se pelo esporte e este por si só na sociedade. Por si só? O Esporte

mobiliza recursos, vincula-se à Indústria Cultural e de bens de consumo, que a Ed. Física vai auxiliar a reproduzir (BRACHT, 1992, p.53).

Sendo assim, a ideia propagada era que o esporte, poderia ser acessado por todas as pessoas, considerando que os corpos eram naturalmente iguais. Dessa forma, as influências externas à escola, permeavam as aulas de EF, provocando uma falta de autonomia da área. De acordo com Bracht (1992, p.21): “A sua identidade e o seu desenvolvimento são totalmente determinados a partir de fora. Seu entendimento como atividade eminentemente prática colabora também para impedir a reflexão teórica em seu interior”. Os processos de disciplinamento e envolvimento que se estabelecem ao redor do esporte, o impulsionam de fora da escola, para dentro das aulas, sendo que, a maioria das modalidades esportivas (futebol, basquete, handebol e voleibol) que foram implantadas nas aulas e são difundidas atualmente, tiveram seu surgimento no exterior e foram adotadas na escola, objetivando que alunos pudessem realizá-las e praticá-las da mesma *‘forma’*, com a mesma eficácia, sendo desconsideradas os aspectos culturais. “As modalidades esportivas constituem manifestações tipicamente urbanas e difundidas quase sempre, a partir de modelos desenvolvidos no exterior” (REQUIXA, 1977, p. 61).

As devidas modificações que o modelo de esporte, introduzido na escola, não se efetivaram, ou seja, não foram seguidas de um trato pedagógico. Sua implantação foi realizada tendo como pano de fundo, interesses políticos e econômicos.

O esporte na escola é um prolongamento da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física (BRACHT, 1992, p. 22).

O esporte que entra na escola é aquele praticado e difundido na sociedade com interesses e perspectivas diversas e conflituosas, e esse modelo de esporte é incorporado à cultura escolar, não distinguindo espaço escolar de espaço de treinamento.

Se analisarmos as aulas de Educação Física onde o esporte escolar é iniciado e desenvolvido, veremos que a ideia da aprendizagem do esporte enquanto aprendizagem das técnicas esportivas, predomina. Isto porque, para a competição, na verdade é isto que conta (BRACHT, 1992, p.63).

Podemos compreender um conjunto de elementos que estão inseridos no esporte competitivo, em uma análise social, mas também as implicações para a maioria dos alunos, ou seja, a valorização do mais apto para o modelo esportivo, colabora com sentimentos preconceituosos para aqueles que não tem habilidade. Não queremos ser ingênuos em negar esses processos sociais, nem podemos acreditar que sua reprodução na escola não seja uma realidade.

A característica de seletividade do esporte de rendimento é, em alguns casos, absorvida pela Educação Física escolar. Na seleção dos melhores, mais habilidosos, ou socialmente aceitos pelo grupo, para compor times ou realizar outras atividades ficando os menos habilidosos sem opção ou compondo o grupo mais fraco que possivelmente sofrerá derrotas (HERDEIRO, 2013, p. 41).

Em nosso contexto, o esporte vincula-se estreitamente com o futebol, que é repleto de comportamentos que desvaloriza os perdedores, considerando o momento e não o processo. A vitória e o resultado positivo são vistos como única possibilidade para o sucesso. Para visualizarmos tal “panorama”, basta assistirmos os programas esportivos, os comentários de jornalistas e entrevista de jogadores. Os discursos são focados no sucesso, no imediatismo e no ganhador.

Dessa maneira, o desenvolvimento de modalidades no formato de instituições esportivas, dentro da escola, como conteúdo das aulas de EF, não viabiliza(va) um novo conhecimento, por privilegiar a prática de movimentos pré-determinados, para alguns poucos alunos, que são dotados de habilidades técnicas esportivas específicas de determinado esporte. Segundo Fonseca (2018, p. 35): “Os moldes de ensino da escola tradicional podem limitar o espírito criativo dos sujeitos dificultando a vivência de atividades culturais, lúdicas e corporais dentro do espaço escolar”.

Como percebemos, o esporte dentro da escola, infelizmente, reforça mecanismos de exclusão, privilegiando a participação de uma minoria de alunos que possuem habilidade. Aqueles que não atendem ao padrão exigido para a prática, não terão oportunidade, durante a competição, de participar ativamente do processo, supervalorizando poucos alunos, em detrimento de muitos.

Dessa maneira, podemos pressupor que os conteúdos da cultura corporal de movimento, da forma como são utilizados e concebidos, podem delinear características com objetivos que contemplem a seletividade e a exclusão. Assim, o processo aproxima-se das características do modo produtivo, onde espera-se uma fabricação, repetição, ajuste dos sujeitos ao “sistema”, contribuindo para a capacitação ao mercado de trabalho e consumo. É oportunizado dessa forma, pouco espaço para o livre pensar, para o improvisado e para um ambiente criativo, formando sujeitos pensantes.

Quando os alunos de diferentes classes sociais, interesses, habilidades, religiões, são inseridos em um modelo pronto e acabado, no caso o esporte institucionalizado, acabam restringindo suas possibilidades usufruírem várias formas de movimento.

Assim sendo, a escola, por meio da EF, se constitui num espaço onde seus alunos ‘*praticam*’ o esporte, no mesmo formato, tal como se apresenta em campeonatos e torneios regulamentados e institucionalizados, nas quadras e nos campos. A socialização que ocorre na prática esportiva, quando internaliza normas e regras prontas, do modelo de alto rendimento, criado pelas instituições esportivas, leva à passividade e não ao questionamento. Nesta mesma direção, para Castellani Filho et. al. (2009, p. 70) o esporte: “[...] pode ser considerado uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas defendidos para a “funcionalidade” e desenvolvimento da sociedade”. Para o sistema social, a reprodução do esporte de rendimento na escola, reforça os valores e ideias dominantes.

Diferente do esporte, o jogo é síntese da alegria, da improvisação, da espontaneidade, abrindo possibilidades para que situações imprevisíveis sejam vivenciados pelos praticantes.

Esses conteúdos são mais significativos para muitos educandos, considerando que, conforme Caillois (1990), o interesse mantido pelo jogo reside na dúvida pelo resultado. Nesse sentido, o esporte baseado no modelo federado reproduz na escola os mesmos elementos do alto nível, podendo não atender ao interesse dos jovens.

A abordagem sistêmica dos JDC visa a vivência das atividades que promovam a participação de um maior número de alunos, por meio de um ambiente lúdico, proporcionado pelo jogo, propiciando a construção de novos significados atribuídos ao esporte pelos sujeitos envolvidos.

Na sequência, apresentamos os sentidos e significados dos alunos por meio da aplicação das perguntas dando uma contribuição para os pressupostos apontados anteriormente.

## **Resultados e Aplicação dos Questionários**

Chegado o momento da pesquisa de campo, aplicamos o questionário A, no dia 20 de março de 2017, durante a ação pedagógica 1. O questionário B foi aplicado no dia 15 de maio de 2017, durante a ação pedagógica 8. Para essa fase, efetuamos a construção de gráficos, tendo como critério para a saturação de dados, a repetição de palavras em perguntas que possibilitassem diversas respostas acerca de aulas de EF e conteúdos do lazer vivenciados no tempo disponível.

A análise dos dados obtidos nos questionários foi feita com finalidade de interpretar os discursos dos(as) participantes da pesquisa de campo. Portanto, foram analisados os questionários, buscando uma relação com o comportamento social e os

significados atribuídos às aulas de EF e ao lazer para tais sujeitos, para além da pesquisa participante.

A primeira questão feita aos participantes da pesquisa foi: “Como foram as aulas de Educação Física que você já realizou?”. Os alunos fizeram referência as aulas como experiências positivas, vinculadas à vivência do lúdico, ou seja, os alunos tiveram boas lembranças das atividades que realizaram (Participantes 2, 3, 5, 8, 11, 12,13,16).

Foram boas pois eram fácil, como queima, coelhinho sai da toca etc. Não tinha apresentação de trabalho (Participante 3).

Aproveitava desde pequena, praticava futsal todas as aulas de E.F., aprendi a jogar base 4 e amava, jogava queima, vôlei, xadrez (Participante 8).

Sete participantes, consideraram as aulas de maneira distinta, de acordo com a fase escolar (Participantes 6, 9, 10, 14, 15, 16 e 17), ou seja, nos anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos reportavam lembranças positivas, associadas às palavras: ‘adorava’, ‘amava’, ‘proveitosas’, ‘boas’, ‘divertidas’ e após o 6º ano, esses mesmos alunos consideraram as aulas repetitivas e sem diversidade de conteúdo. Compreende-se, assim, a pouca diversificação de atividades que são exploradas no final do Ensino Fundamental e início do Ensino Médio. A este respeito, Ilha e Hypolito (2016) destacam que a prática pedagógica da EF é permeada pelo esporte. É possível considerar também que os referidos participantes estão na adolescência e podem não ter o mesmo entusiasmo dos primeiros anos escolares, conforme indica Caldas e Hubner (2001, p. 72): “O interesse e prazer em aprender demonstrados pelas crianças parecem diminuir consideravelmente à medida que crescem e avançam nos anos escolares”.

Vários jogos na quadra foram bem cansativos. Não gosto de jogos que tenha contato físico. Gostava da aula de educação física no primário, adorava ir no parquinho, no escorregador, balanço (Participante 10).

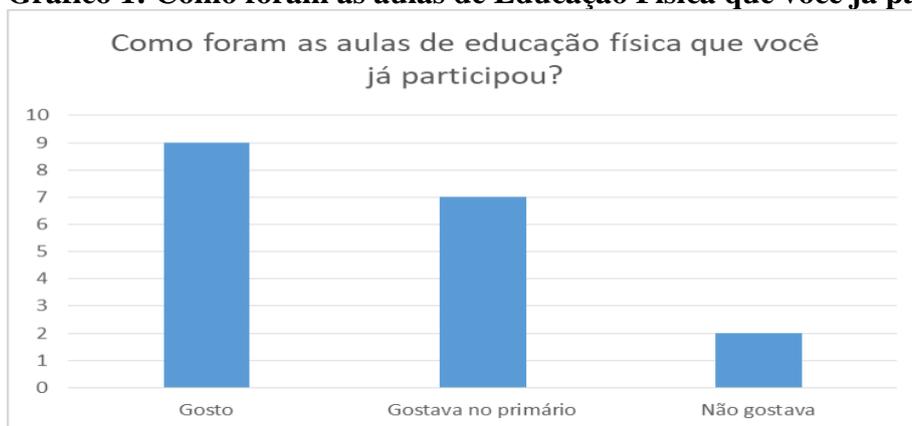
---

<sup>8</sup> Nesse estudo, optamos por utilizar o termo Educação Física de forma abreviada (EF), com exceção dos títulos, subtítulos, seções específicas, além de citações diretas referenciadas. No entanto, como foram entregues os questionários aos alunos sem abreviação, mantemos aqui seu formato original. Diante disso, os gráficos, que são apresentados a seguir, foram construídos dessa mesma maneira.

Foram cansativas quando tínhamos aula na quadra. Na infância eu amava as aulas, depois que cheguei na adolescência, achava um tédio a educação física. Na infância eu era mais interativo. Porque eu não tinha celular e nem tablet. As da infância e da adolescência sempre foram as mesmas, as aulas continuam igual (Participante 17).

Fica explícito que os jogos e brincadeiras valorizados pelos participantes perdem espaço por conteúdos repetitivos desde os anos finais do Ensino Fundamental, tensionando com a possibilidade de acessarem conteúdos que valorizem a manifestação lúdica.

**Gráfico 1: Como foram as aulas de Educação Física que você já participou?**



Outras duas<sup>9</sup> alunas (participantes 9 e 14) mencionaram não gostar das aulas de EF por considerá-la sem sentido, associando-a com os conteúdos apresentados.

Eu não gostava das aulas de educação física, achava chata, só ficava sentada, eu achava muito chata. Eu não gosto da aula porque eu não gosto de jogar bola por que se a gente joga errado o povo dá risada, tira sarro da gente e sai falando alto, grita, fala que a gente não sabe jogar. Chama de burro, de idiota é por cima tem gente que te xinga de nome feio. Fala coisa para deixar com vergonha e para fazer você passar mico na frente dos colegas de aula (Participante 9).

Eu nunca gostei das aulas porque era obrigada e não sei jogar muito alguns esportes como vôlei, futsal, handebol, basquete. Eu gosto de jogar mais fora da escola, me sinto mais a vontade, tenho mais convivência, é como uma brincadeira (Participante 14).

O modo como a aluna 9 relata as atitudes dos companheiros em relação às suas habilidades técnicas, se estendem possivelmente para além das aulas de EF, havendo uma ligação com a maneira deles se relacionarem com os colegas e professores, tendo

<sup>9</sup> Fazendo uma analogia com outras disciplinas, podemos considerar que as alunas que não foram “alfabetizadas” nas aulas de EF, chegando ao Ensino Médio com mínimas vivências de práticas corporais.

implicações no aprendizado. Embora as alunas atribuíssem significados que desconsiderassem as aulas, podemos compreender que a presença de amigos durante as atividades é um elemento determinante para a aprendizagem e inserção dos educandos. Quer dizer, a amizade, o espírito acolhedor, a compreensão, são dimensões do comportamento que aproximam os alunos das práticas corporais. Betti e Liz (2003, p.136) consideram que: “A presença dos colegas é um fator decisivo, conforme relatam as diversas entrevistas; mas por outro lado, há interferência dos mesmos, pois alguns não possuem uma participação cooperativa nas aulas...”.

O que as diferenciavam era o fato de, enquanto a aluna 9 não mantinha relacionamento de amizades, a aluna 14 tinha alguns colegas que a apoiavam e interagiam com ela em vários espaços escolares. Chama atenção, o fato da aluna 14 declarar que “gostava mais de jogar fora da escola”, na presença de amigos, diferenciando-se da aula. Essa situação deveria ocorrer de forma contrária, ou seja, os alunos serem incentivados, por meio das aulas, para as práticas de atividades físicas nos momentos de tempo disponível. Conforme Daolio (2006, p. 87): “É comum ouvirmos pessoas adultas falando de sua experiência de educação física com muita tristeza ou muita raiva”. Reconhecer essas particularidades dos alunos é uma tarefa significativa na busca de inserção de todos os educandos.

Na questão 2: “Do que você brincava quando era criança?”, todas as respostas indicaram o contato dos sujeitos com “brincadeiras” que aos poucos vão sendo esquecidas<sup>10</sup> conforme avança o processo da escolaridade (Participantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18).

Brincava de boneca, pega-pega, esconde-esconde, jogava bola, bet's.  
Brincava de subir nas árvores (Participante 2).

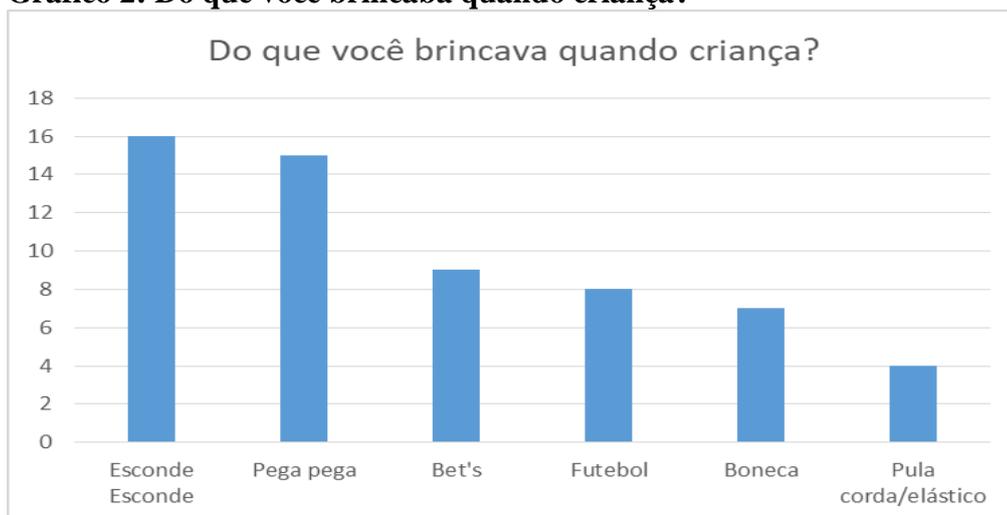
---

<sup>10</sup> Conforme Daolio (2006, p. 89): “Tradicionalmente, a educação física tem objetivado a aptidão física e o rendimento esportivo dos alunos”. Nesse sentido, o elemento lúdico é “abafado” na prática pedagógica.

Pega-pega, pular corda e elástico, vôlei, futsal, ping-pong, esconde-esconde, base quatro, boneca e queima (Participante 4).

Aqui podemos destacar que os alunos possuem uma vivência de práticas corporais devido às suas experiências tidas na família, na escola, nas brincadeiras de rua, em escolinhas de iniciação esportiva, ou seja, essas experiências fazem parte de seu contexto cultural. Para que os conteúdos da cultura corporal de movimento possam contemplar a ludicidade é necessário valorizar as experiências da cultura não-escolar dos adolescentes. Vale destacar que as brincadeiras mais citadas pelos educandos foram: a) esconde-esconde (Participante 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16 e 18); b) pega-pega (Participante 1, 2, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16 e 18) e c) bet's (Participante 1, 2, 3, 7, 10, 12, 13, 15 e 18). Para Pinto (2007, p. 173): “Desde crianças, (re)produzimos e (re)criamos diferentes brincadeiras, jogos, brinquedos, com aqueles com quem convivemos e nas condições concretas possíveis”. Esses jogos e brincadeiras são construções culturais que são coletivamente partilhadas nos ambientes que o indivíduo está inserido.

**Gráfico 2: Do que você brincava quando criança?**



Na contemporaneidade, ainda é possível considerar a influência de jogos e brincadeiras tradicionais na educação de crianças e adolescentes, que deve ser privilegiada na escola. Caillois (1990, p. 61) compreende que: “Dir-se-ia faltar alguma

coisa à atividade do jogo quando esta se reduz a um simples exercício solitário. Geralmente, os jogos só atingem a plenitude no momento em que suscitam uma cúmplice ressonância”. Dessa maneira, jogos e brincadeiras tradicionais despertam o interesse de crianças e adolescentes e devem ser incentivadas nos vários contextos socioculturais por valorizar experiências lúdicas partilhadas coletivamente pelos sujeitos.

Na pergunta seguinte: “O que você faz no seu tempo disponível?”, indicou que: ‘sair com os amigos’, ‘fico no face’, ‘entro em redes sociais’, ‘mexo no celular’ foram expressões utilizadas por 12 (doze) participantes (1, 2, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16 e 17) demonstrando que o conteúdo social do lazer pode ser considerado o interesse com maior destaque no contexto do lazer para os adolescentes. “Quase sempre outro interesse cultural no lazer, arte, esporte, etc., dá as bases e até serve de desculpa, para a satisfação de interesses sociais...” (MARCELLINO, 1999, p. 17).

Fico em casa, tomo sorvete, saio para passear, saio com minhas amigas, assisto filmes e séries (Participante 2).

Saio com os meus amigos. Vou em lugares com o meu avô, como na fazenda (Participante 15).

Além disso, desses 12 (doze) participantes que se inserem no campo dos interesses sociais, 8 (oito) alunos (Participantes 4, 6, 8, 9, 10, 12, 14 e 17) informaram utilizar o celular nos momentos de tempo disponível, associado à redes de relacionamentos. Em pesquisa de Sousa (2016) constata-se que a utilização da *internet* e do *facebook*, respectivamente, fazem parte da rotina de quase todos os jovens, evidenciando o uso da tecnologia no espaço do lazer. Esses hábitos culturais sofrem modificações com o passar dos anos, que tem implicações na produção e circulação de saberes, que podem tensionar com o conhecimento sistêmico e com o ambiente escolar. Uma escola “sintonizada” com essas mudanças precisa valorizar a satisfação dos alunos nos espaços virtuais, mas ao mesmo tempo, potencializar atitudes de comprometimento e responsabilidades.

Outro detalhe constatado é que o lar é o espaço predominante de lazer desses educandos (Participante 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17 e 18), não sendo mencionado somente por dois participantes (7 e 15). Conforme Marcellino (2008, p. 17): “O lar é o principal equipamento não específico de lazer...”. Os sujeitos da pesquisa são residentes de uma pequena cidade, sendo importante a ação de políticas públicas que contemplem programações culturais, para usufruto do lazer como direito social.

Os interesses físicoesportivos são vivenciados no tempo disponível por 10 (dez) participantes (1, 3, 4, 5, 7, 11, 12, 13, 17 e 18).

Gosto de ler, andar de bicicleta, fazer uma caminhada (Participante 3).

Malho na academia (Participante 7).

Algumas atividades físicas e esportivas relatadas (*‘andar de bicicleta’*, *‘musculação’*, *‘corrida’*), muitas vezes, não são contempladas na escola, suscitando reflexões cotidianas que propõem uma revisão dos conteúdos explorados.

As referidas respostas se assemelham à investigação de Cordovil et. al. (2015, p. 842): “Entre as atividades vivenciadas pelos alunos ‘fora’ do ambiente escolar, estão práticas corporais relacionadas ao esporte, às lutas, a socialização como o ‘jogo de bola com os amigos’ ou ‘time do bairro’ e à atividade física em academia”. Seria a EF escolar mais valorizada ou perderia sua identidade ao abarcar as práticas corporais que são *experienciadas* pelos adolescentes fora da escola?.

Essas e outras questões colaboram para que a EF possa ser considerada uma disciplina passível de diferentes tratamentos pedagógicos, em um cenário de discussões e debates acadêmicos desde o movimento renovador até os dias atuais.

Assistir *‘séries’* foi uma atividade citada por um número significativo de alunos (Participantes 1, 2, 10, 13, 14, 17 e 18) demonstrando que o lar, tem uma forte relação com o usufruto do conteúdo cultural artístico. Conforme Marcellino (2007, p. 14): “O

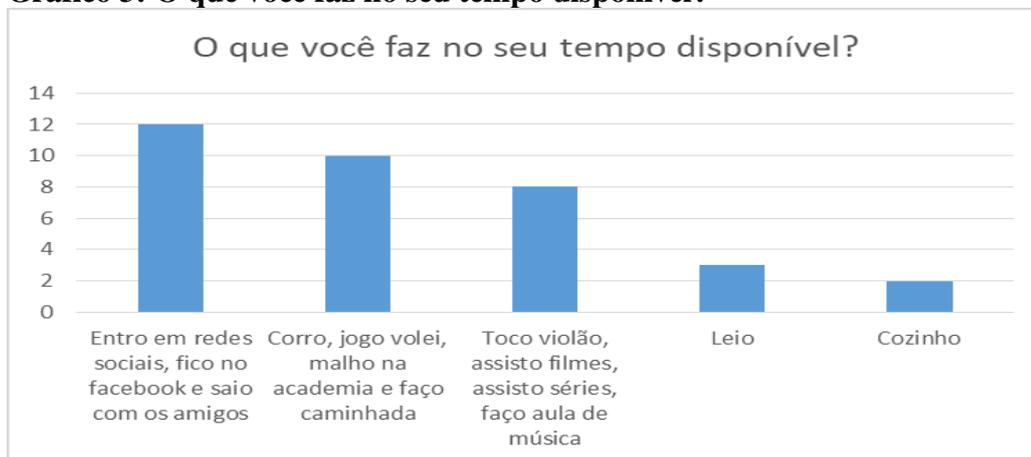
campo de domínio dos interesses artísticos é o imaginário – as imagens, emoções e sentimentos; seu conteúdo é estético e configura a beleza do encantamento”.

Vou pra academia, assisto séries, jogo futebol com os amigos, jogo vídeo game, saio com meus amigos etc (Participante 13).

Assisto séries, entro nas redes sociais, corro, pedalo, eu amo caminhar e fazer pilates, às vezes vou na casa de algum conhecido (Participante 17).

Quando o lazer das pessoas se restringe ao espaço doméstico, a televisão e a *internet* tornam-se importantes veículos de aprendizagem, que influenciam padrões de comportamento e consumo. De acordo com Marcellino (2010, p. 53): “Toda essa situação, sem dúvida, favorece as influências da indústria cultural, que tende a gerar necessidades padronizadas, para maior facilidade no consumo, perpetuando ou dificultando a superação de uma situação de conformismo”. Nesse sentido, a educação para o lazer pode colaborar no desenvolvimento do espírito crítico e criativo, em um processo educativo de formação de espectadores que acessam conteúdos propagados pelos meios de comunicação de massa.

**Gráfico 3: O que você faz no seu tempo disponível?**



Por meio dessa pergunta, foi possível compreender que os conteúdos culturais mais acessados pelos alunos do 2º ano A, em seu tempo disponível foram, respectivamente: a) social; b) fisicoesportivo e c) artístico. A utilização de “redes sociais”,

por meio dos *smartphones*, é um hábito típico na contemporaneidade que abre espaço para outros olhares sobre esse tema.

Na pergunta seguinte: “O que você gostaria que tivesse na escola para se tornar mais atrativa?”, onze alunos consideraram que a escola poderia contemplar aulas de natação, tendo uma piscina na instituição (Participantes 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 12, 12, 15 e 18). Esse anseio dos alunos pode ter relação com o clima da cidade, com altas temperaturas durante todo o ano e a piscina ser associada à ideia de divertimento.

Eu gostaria que tivesse aulas de natação e uma quadra mais equipada para jogos (Participante 2).

Aulas de natação, de espanhol e teatro, seria muito proveitoso (Participante 8).

Considera-se então, a natação como um conteúdo físicoesportivo do lazer, simbolizando para os alunos, uma prática que amplia as experiências corporais dos sujeitos, por não terem tido contato com esse conteúdo anteriormente.

Na mesma pergunta, os participantes 4, 7, 12 e 13 mencionaram que, diante da grade curricular contemplar apenas uma aula de EF no Ensino Médio, esse número poderia ser ampliado para duas, sendo um fator de incentivo para os mesmos. Em pesquisa de Bungenstab e Almeida (2016), identificamos uma opinião semelhante de um entrevistado: “Colocaria mais esportes diferentes na escola, e ter mais aula de educação física por semana. Porque eu gosto de praticar esporte”.

Aula de natação e 2 aulas por semana no ensino médio de educação física (Participante 4).

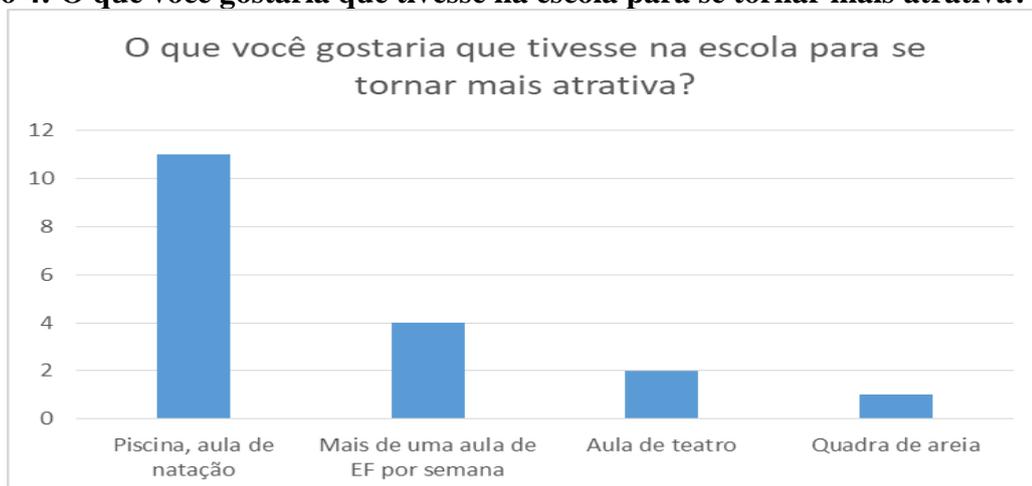
Aulas de natação, líder de torcida e mais uma aula de EF, pois uma não é o suficiente para o Ensino Médio. Tem muitas matérias para estudar e deveria ter um descanso de 2 aulas de E. Física. O ciclo<sup>11</sup> deveria ser apenas 1, pois estudam menos (Participante 12).

---

<sup>11</sup> Ciclo é a fase escolar correspondente ao Ensino Fundamental. Percebe-se um descrédito dos alunos em relação à este modelo, que promove aprovações automáticas com discursos do tipo: “Para que vou me preocupar em estudar e aprender, se ao término do ano todo mundo vai passar?”.

Compreendemos a declaração da aluna 12, ao considerar a EF como um tempo e espaço distinto que contrapõe a lógica funcionalista de “copiar matéria”, como descrito nos estudos de Cruz de Oliveira (2010). O termo “descanso” atribuí também, à EF, um valor inferior no currículo em relação à outras matérias.

**Gráfico 4: O que você gostaria que tivesse na escola para se tornar mais atrativa?**



Os alunos ao fazerem menção à necessidade de haver mais aulas de EF contrapõem a MP<sup>12</sup> do Ensino Médio, que prioriza as disciplinas de língua portuguesa, matemática e língua inglesa e desvalorizam outras, como EF.

Na sequência, trazemos a pergunta: “Como foram as aulas de educação física que você realizou neste bimestre?”, quase todos os alunos (Participantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 18) consideraram as aulas vinculadas a experiências positivas, atribuindo os seguintes adjetivos: ‘boas’, ‘diferentes’, ‘produtivas’, ‘proveitosas’, ‘diferenciadas’, ‘interessantes’, ‘legais’.

Foram boas, todos os colegas participaram ninguém ficou parado, ‘enturmação’ com os colegas foi melhor (Participante 7).

Proveitosas, obtive grande conhecimento sobre o esporte escolhido pela turma

<sup>12</sup> Em 16 de fevereiro de 2017, o Presidente Michel Temer, sancionou a Lei nº 13.415 que instituiu a Política de Implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, chamada de Reforma do Ensino Médio. As disciplinas Arte, Filosofia e EF foram claramente desvalorizadas nessa proposta. Para Ilha e Hypolito (2016, p. 174): “Na contramão da desvalorização dessa disciplina como campo de saber, a Educação Física é uma das disciplinas que os alunos mais gostam, a ponto de reclamarem quando a professora falta e a direção sugere a substituição da aula de Educação Física por uma aula de outra disciplina”.

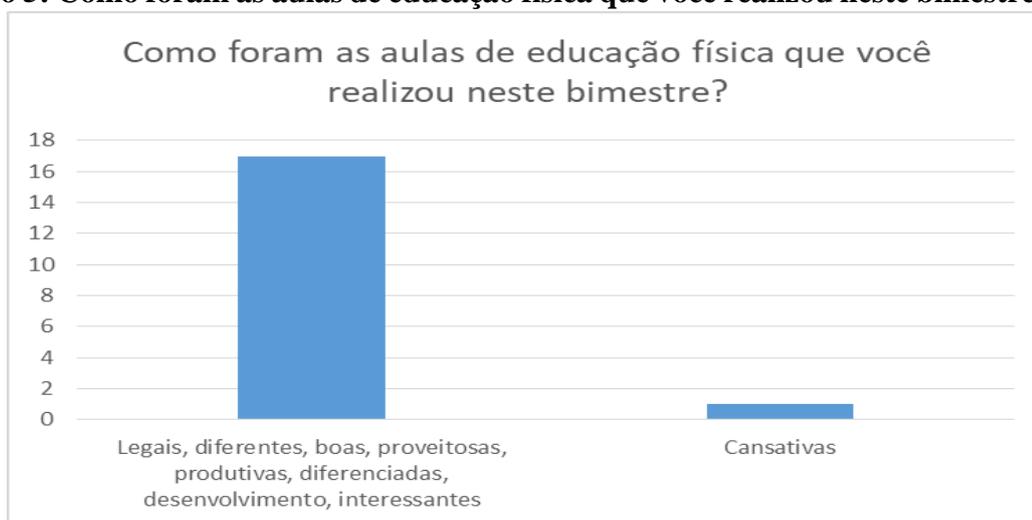
(Participante 11).

A experiência pedagógica foi considerada positiva pelos alunos, que valorizaram as atividades desenvolvidas pressupondo “resgatar” um ambiente lúdico, marcado pela alegria, satisfação e divertimento dos participantes. Somente o aluno 17 considerou as aulas: ‘*cansativas*’.

Cansativas. Porque corremos bastante (Participante 17).

O registro do aluno 17, nos deu pistas de uma possível “resistência” frente às ações desenvolvidas, levando-se em conta que o mesmo, relatou que não gostava do futsal e desconsiderava as aulas de EF a partir dos últimos anos do Ensino Médio. Talvez, sua inserção em um grupo de amigas, ainda o levava a participar das aulas, diferente das alunas (3, 6 e 9), que se relacionavam de maneira restrita com os demais alunos da turma.

**Gráfico 5: Como foram as aulas de educação física que você realizou neste bimestre?**



Verificou-se nas expressões atribuídas por quase todos os participantes, que a experiência pedagógica proporcionou “novidades” e ampliação de experiências da cultura corporal de movimento. As aulas planejadas em uma EF cultural, resgataram características lúdicas da aprendizagem, em que os alunos associaram as aulas que tiveram nos primeiros anos da escolaridade à experiências prazerosas e agradáveis.

Prosseguindo a análise, em nossa 6ª questão: “O que você gostaria de fazer no tempo disponível?”, quatorze alunos citaram interesse pelo conteúdo físicoesportivo do lazer (Participantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 15, 16, 17 e 18), simbolizando a grande importância dada na sociedade contemporânea envolvendo esse assunto, seja na prática, na assistência ou no conhecimento, considerados gêneros<sup>13</sup> do lazer.

Andar de bicicleta (Participante 3).

Eu gostaria de jogar futsal com as minhas amigas. Gostaria de assistir televisão (Participante 6).

Atividades físicas e esportivas estão extremamente presentes na sociedade contemporânea, assumindo um caráter importante na vida das pessoas, com discursos que muitas vezes, incentivam as pessoas à terem um maior cuidado com a saúde. Revistas, vídeos em redes sociais (*facebook, whatsapp*), jornais, documentários, campanhas educativas difundem informações sobre temas da cultura corporal de movimento. Segundo Bracht (2005) o discurso legitimador do esporte apela para a categoria da saúde: "esporte é saúde", "esporte é qualidade de vida". Segundo o autor, “ser esportivo” é praticamente uma exigência na contemporaneidade. “Ser esportivo, principalmente para determinados grupos sociais é parte fundamental do comportamento cotidiano” (BRACHT, 2005, p. 113). A EF tem um papel fundamental, podendo tratar desses temas<sup>14</sup> com conhecimentos que auxiliem os alunos a analisar criticamente questões que envolvem, por exemplo, o funcionamento do corpo e o consumo desnecessário de produtos, oportunizando conhecimentos para serem acessados no tempo disponível.

---

<sup>13</sup> Marcellino (2013) considera o lazer como cultura vivenciada, na prática de uma atividade, na assistência que as atividades podem interessar e também a possibilidade de acessar informações. São considerados gêneros do lazer: a prática, a assistência e o conhecimento.

<sup>14</sup> Conforme Lopes da Silva (2013, p. 233): “Uma aula que tenha como foco a mediação dessas informações poderá viabilizar para os alunos a transformação de informações em conhecimentos, a partir do momento em que os estudantes tiverem elementos para questionar, confrontar mensagens e matérias jornalísticas e adotar certa posição com relação ao que assistem, leem e/ou ouvem na mídia”.

Os interesses artísticos foram mencionados (6) seis vezes (Participantes 1, 7, 11, 13, 14 e 17).

Gostaria de frequentar alguns lugares públicos como cinema e teatro, e também gostaria de frequentar estádios (Participante 1).

Jogar futebol, assistir séries, sair (passear) (Participante 13).

Os interesses culturais artísticos do lazer são caracterizados pelo predomínio do imaginário, da estética e das emoções, sendo uma linguagem que se expressa no sentido da subjetividade. O teatro, o cinema, as apresentações, festivais, concertos, séries e filmes de ficção são exemplos de conteúdos culturais artísticos. Conforme Marcellino (2008), o fator econômico é determinante desde a distribuição do tempo disponível quanto às oportunidades de prática do lazer, sendo um privilégio associado à classe social. Assim sendo, as barreiras intra-classe sociais são problemas que precisam ser minimizados objetivando a democratização do lazer. Os conteúdos artísticos do lazer podem representar manifestações e espaços mais acessíveis que o campo da arte erudita, onde existem uma série de constrangimentos e barreiras, simbolizando muitas vezes uma cultura elitizada. Dessa forma, políticas públicas são vitais para possibilitar o acesso à programações culturais com maior qualidade, que são privilégio de uma minoria, rompendo com o ambiente doméstico.

Os interesses sociais foram citados por 7 (sete) alunos (Participantes 4, 5, 6, 7, 9, 15 e 17). Os interesses sociais no lazer são marcados pelo convívio pessoal entre amigos ou desconhecidos, existente nos encontros em festas, clubes, bares etc.

Assistir filmes e andar com os amigos (Participante 7).

Dormir, caminhar, assistir séries, visitar algum amigo (Participante 17).

Assim, tentamos reunir as respostas que resumissem as intenções e preferências dos educandos em relação aos interesses do lazer, conforme o gráfico abaixo.

**Gráfico 6: O que você gostaria de fazer no tempo disponível?**



Importante considerar que é complexo demarcar territórios no campo dos interesses culturais do lazer, levando em consideração que os interesses físicos/esportivos, os turísticos e os artísticos, também possuem momentos em que o interesse social se destaca. Quase todos os conteúdos do lazer são permeados por um viés social, tendo como pano de fundo os relacionamentos. Muitas vezes, outros interesses culturais no lazer são fortemente permeados pelo interesse social (MARCELLINO, 1999). Como exemplo, destacaríamos que a caminhada ou a corrida podem criar nos sujeitos um apelo à convivência, para além do aspecto físico.

Na penúltima pergunta: “Qual(is) conteúdo(s) você gostaria que tivesse(m) nas aulas de Educação Física?”, os alunos apresentaram várias respostas, representadas nas atividades a seguir: ‘ginástica’, ‘luta’, ‘danças’, ‘jogos’, ‘ciclismo’, ‘natação’, ‘xadrez’, ‘judô’, ‘musculação’, ‘pebolim<sup>15</sup>’, ‘caminhada’, ‘teatro’, ‘bet<sup>16</sup>’, ‘conteúdo teórico e histórico e regras dos esportes’.

<sup>15</sup> Jogo que consiste em manipular bonecos presos a manetes, simbolizando um jogo de futebol em uma espécie de [mesa](#).

<sup>16</sup> “O “bets” é um jogo de rua, disputado entre duas duplas, sendo que uma das duplas detém os tacos, sendo os rebatedores, e a outra a bola, os lançadores. O objetivo é rebater a bola lançada pelo adversário com um taco, sendo que para aos lançadores o objetivo é retomar a posse de bola derrubando as garrafas que ficam ao lado dos jogadores que estão de posse dos tacos. “Quando os arremessadores conseguem derrubar as garrafas a dupla que estava rebatendo perde a posse das bets e passam a ser lançadores” (TENÓRIO e LOPES da SILVA, 2012, p. 16).

Os alunos (Participantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 18) gostariam que os assuntos citados acima, fossem trabalhados nas aulas, sendo contemplados todos os elementos da cultura corporal de movimento. Somente o aluno 17 não fez menção a nenhum tema.

Eu gostaria de fazer ginástica, eu acho uma modalidade interessante que trabalha com o corpo (Participante 8).

Judô e natação, são esportes que eu creio que todos os alunos participariam, até mesmo aqueles que ficam de canto (Participante 12).

Oito alunos (Participantes 3, 4, 5, 12, 13, 15, 16 e 18) demonstraram interesse pela natação nas aulas.

Caminhada, dança, natação, ciclismo (Participante 3).

Artes marciais, natação, pebolim e ciclismo (Participante 15).

Para Pinheiro et. al. (2013), a natação é uma das modalidades com maior aceitação por jovens no Ensino Médio, que reivindicam algumas modalidades tidas como “alternativas”, indo ao encontro de seus interesses.

Outros alunos (Participantes 1, 2, 5, 6, 9, 10, 13 e 18) disseram que as aulas poderiam apresentar esportes ou esportes diferentes, ou seja, conteúdos que possivelmente os educandos desconheçam. Conceição (2013) também relata em sua pesquisa que os adolescentes gostariam de aulas diferentes, apontando críticas à utilização demasiada de determinados conteúdos.

Caminhada e outras coisas para jogar. Queria que tivesse mais coisa. Porque vôlei e futsal todo mundo sabe jogar (Participante 6).

Variações de esporte, coisa muito repetitiva acaba fazendo perder o interesse da aula de educação física (Participante 12).

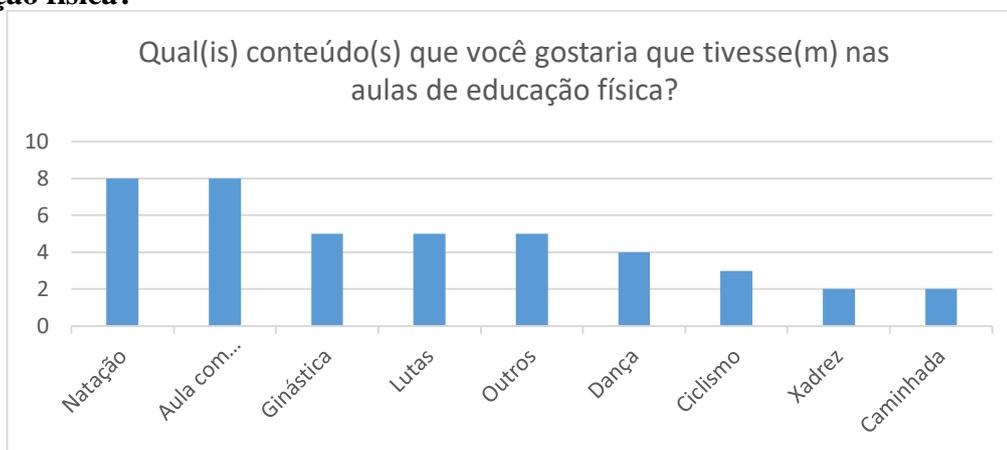
Embora as declarações acima indiquem que os participantes gostariam que as aulas contemplassem ‘outros esportes’, fica claro que a escolha da maioria dos alunos pelo futsal, se deve ao fato de ser um esporte muito difundido, além das experiências que tiveram anteriormente. Possivelmente, as ações pedagógicas vivenciadas pelos alunos

neste estudo, contribuíram para que os mesmos refletissem sobre outras maneiras de aprender uma modalidade esportiva, para além da simples ‘prática’.

Vale a pena destacar que apenas dois alunos (Participantes 5 e 13) manifestaram interesse por esportes coletivos, no caso, handebol e basquete, respectivamente. A literatura<sup>17</sup> aponta que os adolescentes estão saturados com aulas parecidas do Ensino Fundamental e não apresentam o mesmo interesse em aulas que utilizam o esporte sem modificação pedagógica. Baseado em Betti e Zuliani (2002, p. 76): “No Ensino Médio, a Educação Física deve apresentar características próprias e inovadoras, que considerem a nova fase cognitiva e afetivo-social atingida pelos adolescentes”.

O Gráfico abaixo, foi construído em função dos conteúdos que interessam aos educandos, que poderiam ser utilizados durante o processo ensino-aprendizagem.

**Gráfico 7: Qual(is) conteúdo(s) que você gostaria que tivesse(m) nas aulas de educação física?**



A natação, embora seja um esporte, a deixamos em separado no gráfico, em relação aos demais itens, devido ao grande número de menções à essa prática corporal pelos alunos.

As lutas foram agrupadas nas respostas: ‘luta’, ‘judô’ e ‘artes marciais’. O item

<sup>17</sup> Alguns estudos abordam o desinteresse dos alunos ao longo da escolaridade em função das aulas repetitivas (TENÓRIO e LOPES DA SILVA, 2015; CONCEIÇÃO, 2013; BETTI e LIZ, 2003).

‘outros’, reuniu práticas mencionadas apenas uma vez: ‘bet’s’, ‘pebolim’, ‘conceito histórico e regras dos esportes’, ‘musculação’ e ‘teatro’.

Para Cordovil *et al.* (2015), esporte, esportes de aventura, lutas, ginásticas e danças são práticas corporais que os jovens gostariam que fossem desenvolvidos na escola. Os vários conteúdos citados, expõem os interesses presentes que os adolescentes vão desenvolvendo outras preferências que, muitas vezes, não são valorizadas no currículo escolar.

Ao longo da experiência pedagógica, pelo próprio objeto da pesquisa, a curiosidade em saber a relevância dada pelos alunos em relação ao esporte, ao jogo e brincadeira, acabou ocupando certa importância, já que, romper com métodos tradicionais foi o foco das aulas sem desconsiderar a contribuição que o esporte fornece à EF. Segundo Dumazedier (1980, p. 115): “[...]quanto mais houver um esporte de elite, mais haverá um esporte de massa e vice-versa”. Por outro lado, há de se considerar que os alunos não teriam o mesmo entusiasmo em participar de uma aula de EF, em comparação com alunos que tenham como foco a participação em uma competição esportiva ou alguma partida amistosa.

As declarações abaixo, sintetizam o que as aulas representaram para alguns deles, demonstrando que os jogos explorados, ao privilegiar o elemento lúdico, viabilizaram a participação dos alunos.

Achei superinteressante as aulas com as brincadeiras. Eu vi uma maior união entre a sala, teve mais participação (Aluno 13).

Nessas aulas tinham brincadeiras legais e diferentes que ninguém sabia brincar. Então todos eram iguais e ninguém era melhor que ninguém (Aluno 15).

Achei interessante as brincadeiras que foram diferentes do que eu imaginava (Aluna 2).

Muitas vezes, as atividades coincidiam com uma novidade, ou seja, os alunos se deparavam em desvendar com curiosidade a prática do jogo.

Durante a aula 8, após a aplicação do questionário, o professor-pesquisador considerou uma oportunidade questioná-los se eles preferiam as aulas tradicionais em que os alunos praticavam o jogo formal, ou aulas em que se exploram os jogos e brincadeiras para ensinar a modalidade esportiva, como feito durante a pesquisa. Solicitou que erguessem a mão quem preferia as aulas conforme as ações pedagógicas e somente dois alunos não se manifestaram (Aluna 3 e Aluno 17). Esses resultados são similares à outros encontrados na literatura, podendo ser sintetizado conforme os dados abaixo:

Quando questionados acerca da importância dos jogos e brincadeiras pedagógicas trabalhadas em sala de aula, 93% afirmaram que os jogos foram muito importantes para compreender os conteúdos, facilitando o entendimento; 50% relataram que os jogos e brincadeiras facilitaram a aprendizagem; 43% disseram que aprenderam se divertindo; 7% relataram que apenas se divertiram, mas não aprenderam os conteúdos; e menos de 1% que sentiram dificuldades em conhecer os conteúdos por meio dos jogos e brincadeiras pedagógicas (SOUZA et. al. 2017, p. 9).

Os alunos, ao participarem de atividades lúdicas, que dialoguem com os conteúdos do lazer, podem ter uma participação mais satisfatória no ambiente escolar. Possibilitar que a EF possa ser um tempo/espço não somente de práticas pré-determinadas pelo sistema social, tendo um caráter colonizador para seus atores. Para isso, é necessário repensarmos nossas metodologias e ampliarmos nossos olhares, onde as aulas não tenham que privilegiar tão somente momentos sérios, mas que possam contemplar momentos de alegria, auxiliando no aumento de “ânimo” durante as aulas.

### **Considerações Finais**

Consideramos que as metodologias, com vistas a um maior envolvimento, satisfação e melhoria do ensino devam ser repensadas e modificadas, sem desconsiderar a importância de incentivar atitudes de comprometimento e responsabilidade. Ambientes de aprendizagem mais atrativos, com incentivo à vivência de atividade lúdicas, podem, mais facilmente, serem apreendidos pelos sujeitos. As respostas dadas pelos educandos no questionário nos levaram a tecer algumas considerações de conhecimentos que são

valorizados na escola, na EF e no lazer, como relações que se imbricam e são fundamentais:

- a) As aulas no primário parecem ter sido mais valorizadas pelos alunos considerando o elemento lúdico, que dialogava com os jogos e brincadeiras trazidas do seu contexto social, tais como: esconde-esconde, pega-pega e bet's.
- b) Os conteúdos culturais mais acessados no tempo disponível são os sociais, os físicoesportivos e os artísticos, respectivamente.
- c) A natação/piscina tornaria a escola mais atrativa, tendo uma interface com a aula de EF e uma educação para o lazer. Além disso, o aumento do número de aulas semanais de EF é uma reivindicação dos alunos;
- d) As aulas foram consideradas pelos alunos (guiadas por uma abordagem sistêmica), legais e diferentes, propícias para a aprendizagem da modalidade de futsal, havendo uma valorização dos jogos que foram vivenciados anteriormente ao jogo formal;
- e) Os conteúdos que despertam maior interesse nas aulas de EF são: natação, esportes e esportes diferentes, dança, ginástica e lutas, respectivamente;

Além disso, o modelo de esporte explorado na escola, baseado na prática institucionalizada, não atende às expectativas dos alunos do Ensino Médio, por possibilitar uma satisfação e visibilidade somente à poucos. O anseio em relação a outros conteúdos é entendido como um incentivo aos alunos que estão saturados com aulas repetitivas, buscando um protagonismo que se assemelha às práticas corporais que eles realizam fora da escola.

## REFERÊNCIAS

BETTI, M. Entre Assistir e Praticar: Educação Física, Esporte, Televisão e Lazer. In: MARCELLINO, N.C. (org.) **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 217-232.

BETTI, M. **A janela de vidro: Esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_; LIZ, M. T. F. Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.3, p.135-142, set./dez, 2003.

\_\_\_\_\_.; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v.1, n.1, p.73-81, 2002.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e Aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Medida Provisória 746/2016. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF. 23 de setembro de 2016.

BUNGENSTAB G. C.; ALMEIDA F. Q. Práticas Corporais nas Escolas de Ensino Médio situadas em Vitória/ES. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p.156-168, jan./mar., 2016.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CALDAS, R. F. L.; HUBNER, M. M. C. O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo. v.3, n.2, p.71-82. 2001.

CARLAN, P.; KUNZ, E.; FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 55-75, out./dez., 2012.

CASTELLANI FILHO et. al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez. 2009.

CONCEIÇÃO, V. M. da. **Lazer, educação física escolar e adolescência: um estudo com escolares de Ribeirão das Neves / MG**. 2013. 173f. Dissertação (Mestrado em Lazer). Curso de Mestrado da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, UFMG, Belo-Horizonte, 2013.

CORDOVIL, A. de P. R.; GOMES, C. F.; MOREIRA, E. C. M., SILVA, M. C. da. O espaço da Educação Física na escola: Um estudo sobre os conteúdos das aulas no ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, out./dez., 2015.

CRUZ de OLIVEIRA, R. **Na “periferia” da quadra – Educação Física, cultura e sociabilidade na escola**. 2010. 201 f. Tese (Doutorado em Educação Física). Curso de Educação Física, Departamento de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2010.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2011.

\_\_\_\_\_. **Cultura: educação física e futebol**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.18, n.1, p.61-80, jan./mar. 2004.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

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

FONSECA, C. A. **O lazer na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise documental**. 2018. 138 f. Dissertação. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, UFMG, Belo Horizonte, 2018.

GARGANTA, J. O ensino dos jogos desportivos colectivos. *Perspectivas e tendências. Movimento*. ano IV, n. 8, p. 19-27, 1998a.

\_\_\_\_\_. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. *In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (orgs.) O Ensino dos Jogos Desportivos*. FCDEF-UP: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, 1998b. p. 11-25.

GOMES, C. L. **Lazer, Trabalho e Educação: relações históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora UFME, 2008.

GONZÁLES, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazer da Educação Física na Escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

HERDEIRO, R. C. **A relação entre esporte escolar e esporte de alto rendimento: recreação, reprodução e distinção**. 2013. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física / Programa de Pós-graduação stricto sensu em Educação Física - UnB, Brasília, 2013.

ILHA, F. R. da S.; HYPOLITO, Á. M. Esportivização da Educação Física escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 173-186, jan./mar., 2016.

LAFARGE, P. **O direito à preguiça**. São Paulo: Hucitec, Editora UNESP, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES da SILVA, C. Legados de megaeventos esportivos: perdas e ganhos para a Educação Física escolar. *In: MARCELLINO, N. C. (org). Legados de Megaeventos esportivos*. Campinas: Papyrus, 2013. p. 221-240.

LOPES da SILVA, C.; SILVA, T. P. **Lazer e Educação Física: Textos didáticos para a formação de profissionais do lazer**. Campinas: Papyrus, 2012.

MARCELLINO, N.C. Lúdico e Lazer. *In: MARCELLINO, N. C. (org.) Lúdico, educação e educação física*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. p. 13-30.

\_\_\_\_\_. **Lazer e Educação**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2010. 164p.

MARCELLINO, N.C. Lazer e sociedade: algumas aproximações. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lazer e sociedade: múltiplas relações**. Campinas: Editora Alínea, 2008. p. 11-26.

\_\_\_\_\_. Lazer e cultura: algumas aproximações. In: MARCELLINO, N. C. (org.). **Lazer e cultura**. Campinas: Editora Alínea, 2007. p. 9-30.

\_\_\_\_\_. **Para tirar os pés do chão: corrida e associativismo**. São Paulo: Hucitec, 1999.

NUNES, F. S. As práticas da educação física no lazer: relato de experiência na docência universitária. In: COTES, M.; NUNES, F. S.; MUSSI, R. F. de F. (Orgs.). **Lazer e meio ambiente: pesquisa, extensão e práticas pedagógicas**. Goiânia: Kelps, 2019. p.121-142.

OLIVEIRA, J.; GRAÇA, A. O ensino do Basquetebol. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (orgs.) **O Ensino dos Jogos Desportivos**. FCDEF-UP: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, 1998. p. 61-94.

PINHEIRO, M. C.; PINTO, R.; ALBUQUERQUE, A.; PEREIRA, A. “Outra vez, professor?” Percepções de alunos em relação à Educação Física. **Motrivivência**. Ano XXV, nº 40, p. 90-105, jun./2013.

REQUIXA, R. **O lazer no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

REVERDITO, R.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

ROCHA, H.; CORDOVIL, J. O ensino do Rugby. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (orgs.) **O Ensino dos Jogos Desportivos**. FCDEF-UP: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, 1998. p. 219-244.

RUSSEL, B. **O elogio do Lazer**. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1957.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr., 2007.

SOUZA, V. de F. M.; COSTA, L. C. A. da; ANVERSA, A. L. B.; MOREIRA, S. M. Da ação pedagógica à mudança da prática docente: os jogos e as brincadeiras em uma experiência com o ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 3-14, jan./mar, 2017.

SOUSA, D. Q. de O. **Esporte de Aventura na Escola: possibilidades de diálogo com a mídia-educação**. 2016. 174 f. Dissertação. Curso de Mestrado em Educação Física, Centro de Ciências de Saúde, UFRN, Natal, 2016.

TENÓRIO, J. G.; LOPES da SILVA, C. Espaços públicos de lazer: experiência pedagógica em Educação Física em uma Escola Estadual de Mato Grosso. **Revista Sodebras**, v. 12, nº 137, p. 118-123, maio, 2017.

\_\_\_\_\_. O desinteresse dos estudantes pelas aulas de educação física em uma escola de ensino público do estado de Mato Grosso. **Salusvita**, Bauru, v. 34, n. 1, p. 27-44, 2015.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. da. Lazer e Educação Física escolar: experiência pedagógica em uma escola da rede estadual de Ensino de Mato Grosso. **Licere**. Belo Horizonte, v.15, n.3, p. 1-23, set. 2012.

**Endereço do Autor:**

Jederson Garbin Tenório  
Rua Eptácio Pessoa, 279 Bairro Rotary  
Cláudia – MT – 78540-000  
Endereço Eletrônico: jederson.21@hotmail.com