

## A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O LAZER: QUESTÕES E ENFOQUES

Marcília de Sousa Silva<sup>1</sup>  
Prefeitura Municipal de Belo Horizonte  
Belo Horizonte, MG, Brasil

**RESUMO:** Na construção deste estudo, enfatizo que o processo de formação profissional deve ser pautado em princípios que reflitam política, intelectual, científica e socialmente em luta e tensão do reconhecimento da diversidade e diferença cultural para que a atuação resulte em intervenções críticas. A temática da formação profissional é compreendida por meio de ambiguidades que promovem impactos nas práticas de lazer por meio da atuação efetivada. Dessa forma, esse artigo problematiza as dimensões de formação do profissional que atua no lazer visando refletir sobre as capacidades necessárias à atuação qualificada e, potencialmente, educativa. Para tal, foram analisadas concepções de lazer apropriadas por dez profissionais que atuam no contraturno escolar. As concepções de lazer apropriadas indicam um caráter instrumental. Os processos formativos devem caminhar para o repensar a *práxis*, a construção de processos de intervenção que impulsionam e promovem uma formação e participação política. A formação profissional deve sustentar-se numa base indissociável de teoria e prática, ou seja, a formação técnica operacional associada à política, intelectual e cultural. Assim como considerar a história de vida do profissional é relevante na perspectiva da atuação.

**Palavras-chave:** Formação Profissional. Lazer. Concepções. Atuação.

## VOCATIONAL TRAINING AND LEISURE: ISSUES AND APPROACHES

**ABSTRACT:** In the construction of this study, I emphasize that the professional training process should be based on principles that reflect political, intellectual, scientific and socially in struggle and tension of the recognition of diversity and cultural difference so that the action results in critical interventions. The theme of vocational training is understood through ambiguities that promote impacts on leisure practices through effective action. Thus, this article problematizes the training dimensions of the professional that acts in the leisure to reflect on the capacities necessary for the qualified and potentially educational performance. For this, we analyzed the conceptions of leisure appropriated by ten professionals who work in the school counterturn. Appropriate conceptions of leisure indicate an instrumental character. Formative processes must

---

<sup>1</sup> Profª Drª em Estudos do Lazer, Gerente de Projetos Esportivos/Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Pesquisadora Vice-líder do Laboratório de Pesquisa sobre formação e atuação profissional no lazer (ORICOLÉ). E-mail: marciliasousasilva@yahoo.com.br

move towards a rethinking of praxis, the construction of intervention processes that foster and promote political formation and participation. Vocational training must be sustained on an inseparable basis of theory and practice, ie technical, operational, political, intellectual and cultural training. Just as considering the life history of the professional is relevant in the perspective of the performance.

**Keywords:** Vocational Training. Recreation. Conceptions. Acting.

## LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y EL OCIO: CUESTIONES Y ENFOQUES

**RESUMEN:** En la construcción de este estudio, enfatizo que el proceso de formación profesional debe ser pautado en principios que reflejen política, intelectual, científica y socialmente en lucha y tensión del reconocimiento de la diversidad y diferencia cultural para que la actuación resulte en intervenciones críticas. La temática de la formación profesional es comprendida por medio de ambigüedades que promueven impactos en las prácticas de ocio por medio de la actuación efectiva. De esta forma, este artículo problematiza las dimensiones de formación del profesional que actúa en el ocio buscando reflejar sobre las capacidades necesarias a la actuación cualificada y, potencialmente, educativa. Para ello, se analizaron concepciones de ocio apropiadas por diez profesionales que actúan en el contraturno escolar. Las concepciones de ocio apropiadas indican un carácter instrumental. Los procesos formativos deben caminar para repensar la praxis, la construcción de procesos de intervención que impulsan y promueven una formación y participación política. La formación profesional debe sustentarse en una base indisoluble de teoría y práctica, es decir, la formación técnica operativa asociada a la política, intelectual y cultural. Así como considerar la historia de vida del profesional es relevante en la perspectiva de la actuación.

**Palabras-clave:** Formación Profesional. Ocio. Concepciones. Actuación.

### Introdução

Minhas reflexões sobre formação necessária à atuação no campo do lazer direcionam para os processos que englobam a instrução possibilitada pelas modalidades de ensino institucional, capacidade técnica e profissional oportunizadas pela apropriação de informações e saberes disponibilizados no sistema social e na vida prática. Dessa forma, esse artigo problematiza as dimensões de formação do profissional que atua no lazer visando refletir sobre as capacidades necessárias à atuação qualificada e, potencialmente, educativa.

A problemática relacionada com a formação dos profissionais no campo do lazer é atravessada por paradoxos que, de fato, não são efetivamente dissipados. Assim, apresento como proposta para esse estudo, a temática da formação profissional

compreendendo-a por meio de ambiguidades que promovem impactos nas práticas de lazer por meio da atuação efetivada. Nessa perspectiva, questões como: a formação do profissional que atua no âmbito do lazer apresenta quais dimensões? Considerando as dimensões que constituem a formação, o que pensam sobre o lazer os profissionais que atuam neste campo?

Isayama (2010) afirma que a formação no campo do lazer foi estruturada a partir de duas perspectivas, uma formação inicial voltada para instrumentalização e outra, a especialização, voltada para uma fundamentação crítica e cultural. Nesse contexto, Isayama (2010) entende que

No Brasil, a formação profissional no âmbito do lazer vem-se concretizando, principalmente a partir de duas perspectivas: a primeira tem como ênfase a preocupação em formar um profissional mais técnico, que tem como orientação primordial o domínio de conteúdos específicos e metodologias (...) A segunda perspectiva aponta como prioridade a formação centrada no conhecimento, na cultura e na crítica, que se dá por meio da construção de saberes e competências que devem estar alicerçados no comprometimento com os valores disseminados numa sociedade democrática, bem como na compreensão do papel social do profissional na educação para e pelo lazer (p.12).

Dessa forma, a formação pode se concretizar a partir do conhecimento sobre atividades recreativas com a assimilação de procedimentos técnicos, restringindo a possibilidade de formação no campo do lazer. Ou pode também, ser uma formação consolidada nas questões mais amplas do lazer, oportunizando uma atuação profissional comprometida com as ações educativas.

Nesse contexto é necessário compreender as abordagens conceituais de lazer que permeiam a atuação profissional neste campo. Esse entendimento contribui para que sejam consolidados princípios de formação e diretrizes da atuação profissional reflexiva, cujo objetivo é que seus responsáveis sejam

capazes de construir coletivamente ações teórico-práticas significativas sobre o lazer, a fim de não mascarar ou atenuar os problemas sociais dos sujeitos envolvidos (ISAYAMA, 2004, p.93).

Pinto (2008) relata que, no Brasil, as práticas educativas pelo e para o lazer ainda são influenciadas pelas perspectivas instrumentais e utilitaristas. Essas vivências “dão prioridade aos aspectos técnicos das atividades culturais no lazer, em detrimento à compreensão das relações e mediações nelas vividos” (p.46).

Numa abordagem utilitarista, o lazer pode ser uma ferramenta para a satisfação individual e para compensar as forças do trabalho e interpreto que esta abordagem é restrita e empobrece as perspectivas educacionais do lazer. No processo de evidenciar as abordagens funcionalistas do lazer não há a intenção de classificá-las como positivas ou negativas no contexto das ações educativas. As abordagens funcionalistas do lazer reconhecem as dimensões do educar para e pelo lazer, contudo elas fazem uma adaptação à sua percepção de mundo e de sociedade, podendo oportunizar uma

adaptação do sujeito à sociedade ao invés de questioná-la (ALVES JÚNIOR e MELO, 2003).

Na constituição histórico-social do lazer, existem as correntes que propõem uma reflexão teórico-crítica no âmbito do conhecimento desse fenômeno sociocultural e educacional. E, as abordagens e tendências no campo do lazer não relacionam-se de forma linear e sequencial. Elas estão interrelacionadas e interligadas, exigindo a compreensão dos significados atribuídos ao lazer em nosso contexto e o entendimento a respeito da formação e as competências a serem consideradas nesse processo.

Para além da visão utilitarista, o entendimento do lazer numa perspectiva crítica e não conformista, em termos de valores e funções, possibilita a compreensão da realidade em níveis mais complexos, enriquecendo o espírito crítico. Tal compreensão dar-se-á mais rapidamente pela ação educativa para o lazer associada à sua vivência, que pela restrita participação nas atividades, ou seja, à educação pelo lazer (MARCELLINO, 2008).

É fundamental salientar as funções do lazer, não no sentido de negatizar seus valores, mas para compreender os usos que os sistemas sociais fazem dele, ou seja, entendê-lo sob a ótica “que interesse não só àqueles que detêm o poder” (ALVES JÚNIOR e MELO, 2003, p.52). Essa compreensão permite uma visão crítica do lazer, questionando a lógica da produtividade, na qual existe uma contraposição ao trabalho, e aproximando-o de uma perspectiva cultural.

Na atualidade brasileira, verifica-se uma tendência, entre os estudiosos, em compreender o lazer como uma dimensão da cultura (GOMES, 2008). Assim, o lazer implica em

“produção” de cultura — no sentido da reprodução, construção e transformação de diversos conteúdos culturais usufruídos por parte de pessoas, grupos e instituições. Essas ações são construídas em um tempo/espaço de produção humana, dialogam e sofrem interferências das demais esferas da vida em sociedade e nos permitem ressignificar, simbólica e continuamente, a cultura (p.5).

Gomes (2008) afirma, ainda, que o lazer é um fenômeno sociocultural, cuja força produtiva tanto pode auxiliar no mascaramento das contradições sociais, quanto possibilitar questionamentos e resistências ao *status quo*. O lazer na dimensão da cultura pode tornar-se estratégia de controle ou resistência e pode difundir um sistema de valores e representações que reafirmam a manutenção do *status quo* ou contesta-o, ou seja, pode ser pensado como instrumento de organização da sociedade.

Para Marcellino (2010), o lazer envolve as possibilidades de descanso, divertimento e/ou de desenvolvimento pessoal e social. O lazer, afirma o autor, pode ser considerado como cultura vivenciada (praticada, fruída ou conhecida) dos diversos conteúdos culturais, como fomentador de questionamentos referentes à sociedade, como tempo privilegiado para as vivências e portador de aspectos educativos.

Na dimensão da cultura, o lazer pode ser designado como prática/atividade, como processo de desenvolvimento e de expressão de vida. Assim, seus processos educativos podem constituir-se como espaço de expressão de identidades do grupo social e das tensões, conflitos e contradições que caracterizam as relações dos sujeitos entre si e com o mundo. Por conseguinte, as intervenções no contexto da prática exigem pensar a formação cultural imprescindível para uma atuação qualificada.

De acordo com Gomes (2004), o lazer compreende diversas manifestações culturais como o “jogo, a brincadeira, a festa, o passeio, a viagem, o esporte e também as formas de arte [...]” (p.124) e tais práticas culturais fazem parte do repertório de vivências propiciadas no universo da atuação profissional. As atividades envolvidas são pertencentes ao campo das linguagens e manifestações culturais, as quais constituem o universo do lazer.

A cultura pode configurar-se como um campo onde as pessoas podem mediar a vida cotidiana pelo uso de linguagens e outros recursos. Ela também pode constituir-se como produção, sendo expressão de formas de dominação ou de resistência e de luta, na qual os sujeitos estabelecem seu lugar no mundo (GIROUX, 1983).

Alves Júnior e Melo (2003), afirmam que o profissional de lazer, entendido como educador, trabalha em perspectiva diferenciada de educação de conteúdos escolares formais e tem maior possibilidade de realizar uma intervenção que aborde diferentes interesses culturais. A cultura é compreendida além de linguagens e manifestações, abarcando também um “conjunto de valores, normas, princípios que regem a vida em sociedade” (p.39).

Enfatizando a intrínseca relação entre formação e atuação profissional, busquei investigar o que os profissionais que atuam num programa de contraturno escolar<sup>2</sup> desenvolvido na cidade de Belo Horizonte pensam sobre o lazer. A constituição do contraturno escolar, ainda que se configure como uma política educacional, apresenta interfaces com o lazer. Os programas de contraturno são percebidos como conjunto de práticas de lazer que educam e, por isso, fazem parte de um aparato organizacional, curricular e pedagógico que constrói as formas de produção dos significados.

Simon (2011) acrescenta que os grupos de trabalhadores culturais, incluindo os professores, podem como um conjunto contestar formas dominantes de produção cultural numa variedade de locais nos quais as pessoas moldam suas identidades e suas relações com o mundo. E para dar conta do processo educativo, existe um aparato produtivo constituído de um conjunto de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas que contribuem na forma como os significados são produzidos, identidades reconhecidas e valores são questionados, modificados ou mantidos.

---

<sup>2</sup> O Programa Escola Integrada é desenvolvido nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. O Programa propõe a realização de ações educativas no contraturno escolar para estudantes tendo como princípio a vulnerabilidade social. As ações de lazer são oportunizadas no formato de oficinas de esporte, artesanato, dança, teatro, brinquedos e brincadeiras.

## Sob o signo do lazer: as dimensões da formação profissional

É no espaço do processo de produção do conhecimento sobre o lazer que apresentam-se as concepções e interesses pelos quais empreendo a reflexão sobre a formação profissional. Nesse estudo identifiquei duas formas de encaminhar a discussão: uma que se dedica a uma perspectiva técnica de formação pautada na transmissão e instrumentalização das práticas de lazer; a outra na qual estão presentes o caráter dialético da ação educativa e a elaboração de novas perspectivas de compreensão e apreensão da realidade social.

Compartilho com Gallo (2008) que por meio da transmissão de conhecimentos os sujeitos tomam posse de instrumentos que ainda não os deixam aptos a relacionarem com o mundo de maneira plena e satisfatória, sendo necessário acrescentar a formação social, “pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade” (p.17). É por meio desse processo que construo minha noção de formação profissional no âmbito do lazer, ou seja, o reconhecimento que existem outras dimensões para além de repertórios técnicos que constituem o processo formativo.

No contexto da formação, é relevante que o lazer seja percebido como esfera de desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que subsidiem um processo educacional significativo e que empreenda para o engajamento social, pessoal, político e cultural das/nas práticas. Partindo da premissa que toda prática educativa é ação humana (ARROYO, 1999) e, portanto, ação política e ideológica é preciso transcender para o campo da cultura. Logo, o lazer é concebido na dimensão da cultura e configura-se “num campo de disputas, de negação e de afirmação de interesses e necessidades” (MARCASSA, 2004, p.132).

Numa perspectiva cultural, o profissional que atua no lazer realiza o trabalho educativo que o conduz para a apropriação e produção de conhecimentos, informações, valores, filosofia, arte e cultura (PARO, 2006). Além disso, os responsáveis pela ação no campo do lazer precisam ter condições de formação, reflexão e ação para os “papéis políticos e éticos que devem assumir como intelectuais públicos envolvidos na tarefa de educar os estudantes para uma cidadania responsável e crítica” (GIROUX, 2011, p.83). Dessa maneira, a formação proclamada e os conhecimentos apropriados contribuem para a construção de ferramentas político-pedagógicas a serem mobilizadas nas intervenções no campo do lazer.

Tomando por base os elementos que constituem a formação profissional, é trilhado o caminho da produção de conhecimento no qual saberes são apropriados e produzidos nas instituições de ensino como institutos e escolas técnicas e as universidades. Há, também, as trajetórias de vida que possibilitam experiências e saberes que são relevantes na constituição do profissional que atua no lazer. Não há como privar de dizer que há inconstâncias e incongruências nesses caminhos. Ainda que o conhecimento acadêmico seja apropriado, por vezes, a trajetória de construção de

saberes e experiências fora do ensino institucionalizado não são suficientes para construção de atuação qualificada. Não há quem não reconheça a importância e necessidade de investimento na formação cultural, técnica e científica do profissional que atua no campo do lazer.

Considerando os efeitos do processo de formação profissional, a atuação no campo do lazer pode, por meio de vivências oportunizadas, viabilizar a construção de um pensamento crítico sobre a realidade social. Entretanto, é necessário refletir as concepções sustentadoras das ações para que conduzam a experiências significativas. Para tal, é preciso investir em processos de formação nos quais os profissionais sejam desafiados à construção de conhecimentos e, com isso ressignificar a atuação. Além disso, os responsáveis pela intervenção devem ser estimulados a uma formação cultural.

Visto a relevância do trato dos saberes, busco no referencial de Pierre Bourdieu<sup>3</sup> algumas categorias que julgo interessantes para pensar os processos formativos. Mesmo não superando os dilemas do pensamento social que dicotomiza as relações entre estrutura e fenômeno social, o referencial bourdieusiano é escolhido por considerar as questões subjetivas na articulação com a realidade social. Existem críticas à produção de Bourdieu no que refere-se às questões de classe, pois não seria essa categoria suficiente para diferenciação dos grupos familiares e suas práticas (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Porém, Bourdieu estabelece que entre essa posição no espaço social e suas práticas há uma mediação, denominada *habitus*, essa posição corresponde ao estilo de vida. Lahire (2002) observa que para entender o modo ou grau de transmissão familiar dos recursos disponíveis (*habitus* e capitais incorporados) é preciso compreender a dinâmica interna de cada família.

Assim, o direcionamento dado nesse estudo baseia-se nas categorias *habitus* e capital cultural para a compreensão das estratégias frente às práticas de lazer oportunizadas pela ação do profissional. Isso, porque entendo que estas categorias mesmo sendo influenciadas por questões de classe, podem ser relativamente independentes delas, na medida em que a formação é influenciada pelas trajetórias dos sujeitos.

Assim, a apropriação da ideia de *habitus* se concretiza como possibilidade de compreender as escolhas e preferências dos profissionais ao intervirem nas práticas, relacionando estas escolhas com as apropriações de lazer, que se dão em função de suas vivências e experiências neste campo. Para tal, é destacada a definição de *habitus* como

um sistema de esquemas individuais, socialmente construído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquiridas nas e pelas

<sup>3</sup> No final da década de 60, Pierre Bourdieu (1930-2002) dedica-se efetivamente às questões educacionais, desenvolvendo estudos acerca da cultura e práticas culturais e seus processos de transmissão pela família e escola. O referencial teórico de Bourdieu traduz a Teoria dos Campos, estabelecida a partir principalmente dos conceitos de *habitus*, campo e capital (social, econômico, cultural e simbólico) e poder simbólico (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010).

experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002, p.63).

Dessa forma, *habitus* está relacionado diretamente à prática, ou seja, ela é resultado dele, mas não somente. As práticas resultam também da conjuntura nas quais estão inseridas (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010). Nesse sentido, *habitus* é constituído historicamente pelas relações da vida cotidiana mais imediata e familiar e pela estruturação da vida social. Esta categoria diz respeito ao processo de interiorização das práticas sociais da vida (linguagens, ato de falar, alimentação, valores, etc.), que desde o nascimento vão se incorporando à vida dos sujeitos tornando-os seres históricos.

Este diálogo é interessante porque traz para o contexto de análise das concepções de lazer os significados atribuídos pelos profissionais a partir dos seus processos de formação, que traduzem a construção dos saberes dos profissionais. O exercício das práticas sociais constitui-se pelas diferentes estratégias adotadas no exercício profissional, influenciadas por *habitus*, de acordo com as inserções que faz em determinados campos sociais.

Assentada no referencial bourdesiano, o capital cultural é, também, uma categoria que contribui para pensar a formação profissional. Bourdieu (1998) afirma que o capital cultural pode existir no estado incorporado determinado pelas posturas corporais, habilidades linguísticas, esquemas mentais, disposições duráveis, no estado objetivado representado por posses de bens como livros e obras de arte e no estado institucionalizado manifestado nos diplomas e certificados escolares.

Nogueira (2010) revela que Bourdieu compôs o capital cultural sinalizando que não são somente os bens financeiros e econômicos que diferenciam as posições sociais, há distinções relativas à posse de bens culturais. O capital cultural trata de uma dimensão da realidade social que, a exemplo da vida material, envolve produção, distribuição e consumo de bens capazes de proporcionar lucros simbólicos a quem o detém.

Por meio dessa análise, pensar a formação profissional a partir da ideia de capital cultural é construir uma relação entre cultura e saber. Para Bourdieu, isto se traduz como instrumento de acumulação (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009), que é significativa tanto para refletir nos processos de intervenção nas práticas de lazer quanto para pensar os efeitos delas na vida das pessoas envolvidas.

O processo de acumulação de bens simbólicos inicia-se por meio de possibilidades ofertadas pela família e, amplo esta ideia para outras esferas de aprendizagem, a exemplo o lazer, que podem ser facilitadoras deste acúmulo. A perspectiva do capital cultural dialoga com as práticas de lazer porque estas estão imbricadas no universo da cultura e são proporcionadas por profissionais que apresentam e se apropriam de diversos saberes. O lazer pode se legitimar como um espaço de aprendizagem, apropriação e produção cultural, um saber que possibilite o



(re)conhecimento e (re)construção das formas de organização da cultura e, conseqüentemente a reformulação da visão de mundo e a minimização das desigualdades culturais.

O lazer carrega marcas da cultura na qual se insere ao mesmo tempo em que pode acionar movimentos e mudanças (PARAÍSO, 2010), dessa forma, as práticas de lazer podem ser produtoras de novos significados para a cultura. Portanto, é necessário considerar as construções conceituais de lazer apropriadas pelos profissionais para compreender suas práticas.

Paraíso (2010) esclarece que as práticas de lazer devem ser miradas como textos culturais e ao investigá-las deve-se observar o que é ensinado, preservado e divulgado. Nesse sentido, as práticas são compreendidas como artefatos culturais “divulgadores e produtores de cultura” (p.35).

Marcellino (2010) aponta algumas considerações que julgo serem essenciais para a investigação das ‘leituras’ que os profissionais fazem do lazer, pois elas evidenciam as trajetórias percorridas na formação. Nessa reflexão não pretendo fortalecer dicotomias baseadas em uma formação orientada por conhecimentos específicos e técnicos ou noutra pautada no conhecimento, na cultura e na crítica. Pretendo, isto sim, insistir que não se deve reiterar a exigência de uma ou outra dimensão da formação dos profissionais encarregados de desempenhar seu papel no campo do lazer. A ideia é superar o paradoxo da formação profissional em lazer para reverter o quadro de incompreensão dos aspectos políticos e educativos da atuação bem como promover o desenvolvimento de todas as potencialidades do lazer.

### **A formação profissional: o foco na dimensão da cultura**

A partir das dimensões da formação profissional, evidencio a importância da formação cultural que permita aos profissionais que atuam no lazer ampliarem os olhares para o mundo e perceberem as potencialidades educativas desse campo de intervenção. Nessa lógica, o lazer como veículo de educação é uma das dimensões do processo educativo, mas não deve ser única e nem isolada. A prática de atividade de lazer não deve se configurar numa possibilidade de ocupação de tempo, consumismo ou no trefismo, cujos efeitos podem direcionar para vivências alienantes e reprodutoras de uma ordem social estabelecida.

Considerando o processo de intervenção, Alves Júnior e Melo (2003) indicam que

entre as possibilidades que contribuem no processo de intervenção educacional, estão: a busca de novas formas de encarar a realidade social, direta ou indiretamente oferecidas pelo acesso a novas linguagens culturais; a percepção da necessidade de equilíbrio entre consumo e participação direta nos momentos de lazer; a recuperação de bens culturais destruídos ou em processo de degradação em resultado da ação da indústria cultural; e a própria humanização do indivíduo, que passa a se entender como agente, não somente paciente do processo social (p.52).

O lazer, enquanto processo educativo, exige também outras condições de envolvimento na atividade, o que torna possível a constituição do sujeito crítico. A prática educativa deve proporcionar o saber como possibilidade de constituição do sujeito, ou seja, deve dar conta de abordar as identidades, as representações sociais e seus significados.

Considerando sua ambiguidade, as práticas de lazer podem refletir uma tradição alienante ou produzir uma cultura política, necessária à construção de uma política cultural. Para tal, os discursos coercitivos dos sujeitos devem ser desconstruídos e suas ações devem refletir uma mediação no campo da cultura. Melo (2006) revela que a “política da cultura deixa de ser secundária, a olhos vistos ocupando papel central nas tensões que permeiam a manutenção da ordem social” (p.23).

Giroux (1992) retrata que uma política cultural requer o desenvolvimento de uma pedagogia que esteja atenta às histórias, sonhos e experiências. E somente por essas formas subjetivas os profissionais

poderão desenvolver uma linguagem e um conjunto de práticas que confirmem e engajem a natureza contraditória do capital cultural que constitui o modo como os estudantes produzem significados que legitimam formas específicas de vida (p. 96).

Nessa circunstância é preciso ressaltar que é por meio das experiências articuladas à transmissão/instrução, fruição e produção de cultura que a formação no campo do lazer constitui o profissional capaz de pensar e intervir no seu entorno e na dinâmica social. Na expectativa de que a formação profissional reflita em atuações significativas aponto uma ferramenta pedagógica potencializadora do lazer e que subsidie a mediação no campo da cultura. Melo (2006) resume o compromisso político-pedagógico da educação para e pelo lazer numa proposta chamada de Animação Cultural. Esta é uma proposta que não se restringe a um campo de intervenção, pode ser implementada no âmbito da escola, do lazer, da família, empresa, instituições públicas e não deve ser compreendida por somente uma área de conhecimento.

A animação cultural que baliza as questões abordadas neste estudo é compreendida como

uma tecnologia educacional (uma proposta de intervenção pedagógica) pautada na ideia radical de mediação (que nunca deve significar imposição), que busca permitir compreensões mais aprofundadas acerca dos sentidos e significados culturais (considerando as tensões que nesse âmbito se estabelecem) que concedem concretude à nossa existência cotidiana, construída com base no princípio de estímulo às organizações comunitárias (que pressupõe a ideia de indivíduos fortes para que tenhamos realmente uma construção democrática), sempre tendo em vista provocar questionamentos acerca da ordem social estabelecida e contribuir para a superação do *status quo* e para a construção de uma sociedade mais justa (MELO, 2006, p.28).

Na atuação no campo do lazer, a Animação Cultural define-se como “um processo de educação estética, de educação das sensibilidades, o que pode permitir aos

indivíduos desenvolverem o ato de julgar e criticar a partir do estabelecimento de novos olhares acerca da vida e da realidade” (ALVES JÚNIOR e MELO, 2003, p.66).

Com vistas à Animação Cultural entendo que os processos de intervenção no lazer, exercidos por diversos profissionais de diferentes formações, possibilitam aos sujeitos envolvidos uma oportunidade de posicionar-se crítica e ativamente no espaço social. Isso porque compreendo que lidar com uma intervenção no âmbito da cultura deve se pautar na ideia de mediação. É com esse olhar que reflito sobre um projeto de formação que contemple a ambiguidade da produção de saberes na medida em que impõe relevância à dualidade sem dicotimizá-la. Ao mesmo tempo que pressupõe que as diferentes perspectivas de formação do profissional que atua no lazer não são convergentes e sim, complementares.

Assim, a formação profissional, no processo educativo como um todo, implica no domínio de um acervo técnico, científico e cultural que influencia os processos de mediações no universo das práticas do lazer. No âmbito da formação, é importante assegurar a apropriação dos diferentes acervos, ou seja, a aquisição de habilidades fundadas numa base teórico-científica e as experiências da vida prática. Nesse caso, a formação profissional envolve um conjunto complexo de perspectivas e enfoques, o que exige investimento no campo da política, no debate do currículo institucional e na democratização e acesso ao lazer.

A formação profissional no/para o lazer, então, não deve de constituir de forma unidimensional, mas abrir-se à diversidade de saberes, à reflexão crítica da realidade, à experiência de vida e à qualidade política. Esses enfoques no processo formativo apontam para competências de ordem técnica, de propriedade científica e política que é fundada na noção de cidadania.

Dessa forma, a formação deve oportunizar o exercício da cidadania e considerar o caráter produtivo do lazer. Há, também, a necessidade de investir na dimensão do aprender que desafie a capacidade de criar no qual o profissional de desloque do lugar de espectador e imitador.

### **O lazer e suas concepções: da formação à atuação**

Nas práticas do contraturno escolar são percebidas as diferenças em relação às concepções que as norteiam. Intento que uma variável que contribui para tais questões é a constituição do processo formativo dos profissionais<sup>4</sup>, pois carregam consigo seus valores, representações e experiências que orientam suas ações.

---

<sup>4</sup> Os profissionais que atuam no Programa Escola Integrada possuem formações e experiências diferenciadas as quais se aproximam das temáticas desenvolvidas em cada oficina. Foram entrevistados 10 profissionais, dentre eles 2 professores de Educação Física (oficina Esporte), 2 pedagogos (oficina Brinquedos e Brincadeiras), 1 teólogo (oficina Teatro), 1 graduando em Educação Física (oficina Dança), 4 entrevistados com instrução do ensino médio (Oficina Artesanato). Todos os profissionais apresentavam experiências nas áreas/temáticas das oficinas.

É nessa trama que os processos formativos são entendidos como indutores de conduta profissional que impactam nas práticas de lazer, por isso a relevância de compreender quais concepções embasam a atuação dos profissionais que atuam no contraturno escolar. Algumas interpretações sobre o lazer dos entrevistados carregam elementos que indicam as possibilidades de construção de sua intervenção.

Se o programa permite brincar e divertir, tem lazer. Eu acho que proporciona lazer por causa disso. Então, é proporcionar isso para a criança (Entrevistado 3).

Eu acho que a partir do momento que chego para dar uma aula para os alunos, e eles, durante a atividade estão se distraindo, isso a gente vê até na própria expressão facial, eles rindo, brincando, jogando e tudo mais, é através disto. Quando você monta uma aula, o aluno consegue fazer e ele gosta e participa, ele dá o feedback positivo pra você dizendo que a aula foi bacana, foi boa, que gostou demais, ele se divertiu durante meu trabalho (Entrevistado 4).

Entendo que as funções de divertimento e descanso permeiam as construções conceituais de lazer, principalmente, por influências e contrapontos do mundo do trabalho e das obrigações. Entretanto, a concepção de lazer fundada somente nesses dois elementos pode torna-se restrita, outras especificidades devem ser contempladas para balizar os processos de intervenção. Alves Júnior e Melo (2003) afirmam que na construção histórica do lazer o descanso e divertimento estiveram presentes, por vezes, como objetivo das reivindicações da classe trabalhadora. O descanso e divertimento podem ter a função, na lógica do trabalho, de recuperação de forças ou compensação e de instrumento de controle, por meio de atividades direcionadas. Dessa forma, nesta investigação foi possível elencar constructos de lazer relevantes para o entendimento das práticas realizadas.

Mas, eu avalio a Escola Integrada como um projeto muito bom, tanto para a sociedade quanto para a educação. Porque ela faz interação com as disciplinas e com o lúdico (Entrevistado 7).

O lúdico contribui para a construção das concepções de lazer e sua compreensão revela-se como ponto de referência nas discussões sobre o lazer no contexto brasileiro. No entanto, apesar do uso recorrente do termo associado ao lazer há uma imprecisão de significado com que se utiliza a palavra (BRACHT, 2003). Gomes (2004, p.145) define o lúdico como “expressão humana de significados da/na cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com o contexto”.

Bracht (2003) revela que além dos aspectos tempo, atitude, busca do prazer, o caráter lúdico das práticas é uma das características do lazer, apropriado na dimensão da cultura. Nesse sentido, compreendo que nas ações do contraturno escolar pode haver a interação entre o sujeito e a experiência oportunizada nas práticas culturais e suas manifestações (corporal, oral, escrita, artística, gestual, visual), o que caracteriza o lúdico. Entre os sujeitos entrevistados, há recorrência em formar conceito acerca do lazer

a partir da adjetivação da prática como lúdica e prazerosa, conforme depoimentos relacionados abaixo.

Eu acho que a Escola Integrada ensina brincando, ensina de uma forma lúdica. A criança aprende, brincando. Então, ela é mais lazer (Entrevistado 1)

Lazer é bem complexo. Cada um acha uma coisa. Lazer para mim é simplesmente o que me dá prazer (Entrevistado 4).

Para mim lazer é tudo que proporciona viver uma coisa diferente, uma coisa que te dá prazer. Se ler dá prazer, é lazer. Se jogar bola é bom, é prazeroso, é lazer para mim. Então tudo aquilo que você faz e você gosta, para mim é lazer (Entrevistado 6).

Nesse contexto, é possível perceber o imaginário de que lazer é prazer, tal perspectiva pode empobrecer as potencialidades do lazer, retirando dele a substantivação e torna-o adjetivo de outras dimensões da vida humana. Segundo Alves Júnior e Melo (2003) definir, isoladamente, que lazer é prazer é um equívoco, mesmo que a prática seja prazerosa. Essa adjetivação não constitui uma exclusividade das práticas de lazer e, estas não resultam, necessariamente, nesse sentimento. O desdobramento dessa abordagem pode indicar a caracterização de outras dimensões da vida como práticas de lazer.

No contexto da prática, algumas entrevistas anunciam a relação estreita entre lazer e trabalho.

Lazer é, eu produzir alguma coisa com prazer, com alegria, com satisfação, eu estou no lazer. Aí, a hora que eu estou lá até de madrugada fazendo uma lista, eu já fiquei até duas horas da madrugada, é lazer. Porque eu estou fazendo com prazer, com motivação. Então, é tudo aquilo que eu faço com motivação, com alegria, com prazer, eu creio que é lazer. Às vezes, eu estou capinando, mas é com prazer que faço aquilo, né? Varrendo um passeio, mas com prazer porque quer ver aquilo limpinho. Então lazer é prazer, passa por aí (Entrevistado 8).

Se o meu trabalho me dá prazer, eu estou num momento de lazer. Eu tenho que me sentir bem. Estar com minha família, lazer para mim é estar com meus sobrinhos porque me dá prazer. E para mim, meu trabalho é lazer. Está sendo bom, está me deixando bem, me dá prazer. Agora, se estiver maçante, não vai ser lazer nunca. Eu sempre fui muito questionada por conta disso, se trabalhar é lazer. Eu respondo que se estiver me fazendo bem, para mim é lazer (Entrevistado 10).

Para mim hoje, nesses dois meses que estou aqui, isso é lazer. Pode ser que daqui seis meses ou um ano eu não vou sentir isso, vendo isso como lazer. Mas hoje tem sido lazer, nesses meses que estou aqui, porque tem me dado satisfação de saber que estou acrescentando algo para alguém. Então para mim isso tem sido lazer (Entrevistado 9).

Compartilho com Alves Júnior e Melo (2003) o entendimento de que trabalho e lazer apresentam características diferentes. Os dois se constituem como dimensões da vida humana que se relacionam e deveriam proporcionar prazer, mas apresentam especificidades próprias. Marcellino (2006) aponta que o lazer restrito à atitude fortalece a dependência exclusiva da relação sujeito/prática. A partir dessa dimensão individual

qualquer atividade que contemple as características de escolha e níveis de satisfação e prazer é tratada como lazer.

Ressalto que as dimensões da vida estão inter-relacionadas dialeticamente na dinâmica social, dificultando a demarcação de fronteiras entre lazer e as obrigações cotidianas. Além disso, a definição de lazer apenas como prazer pode restringir os processos de avaliação das ações, pois limita-se à observação de sensação resultante da prática e à aceitação de determinadas intervenções pedagógicas.

Entretanto, dentre os entrevistados foi possível identificar interpretações diferenciadas acerca da relação lazer e prazer, indicando o aspecto tempo.

Eu curto muito o que faço. Quando eu posso, entro na quadra com os meninos, eu brinco, eu completo o time, mas sempre levo para o lado mais profissional. É diferente do domingo, fim de semana, pegar minha chuteira e ir para uma quadra e bater bola e brincar com os amigos. Lá eu estou me divertindo, aqui eu tenho outra função, porque no mesmo tempo que estou brincando com eles, eu estou de olho para que eles não briguem, não falem palavrão, não agridam o outro e para que eles aprendam (Entrevistado 7).

Lazer para mim é quando você deixa tudo o que você faz durante a semana, tipo o trabalho, o estudo. Meu tempo de trabalho e estudo é durante a semana e isso tudo fica para trás, eu largo na sexta-feira e no sábado eu início outra coisa. Eu falo: “não, esse é meu tempo de lazer”. É o tempo de eu ficar tranquilo, não pensar em estudo, em trabalho (Entrevistado 10).

O aspecto constituinte do lazer é referido por esses sujeitos como um tempo livre/liberado possível para o divertimento, a falta de seriedade em contraposição ao tempo das obrigações (profissional e escolar). Marcellino (2006) afirma que o tempo de lazer não se opõe e, sim, relaciona-se ao tempo das obrigações, sobretudo ao trabalho. Porém, os contrapontos foram identificados nas manifestações dos sujeitos entrevistados.

Eu acho que a Escola Integrada tem vários projetos de lazer. Eu acho que tudo tem seu tempo, se é o tempo de fazer a atividade, tem que fazer a atividade. Se for o tempo de lazer, vamos fazer o lazer. Eu acho que os meninos não estão sabendo separar a hora de fazer um reforço, a hora de fazer uma oficina e a hora de fazer o lazer, não. Eles querem tudo junto, eles acham que a Escola Integrada é o momento deles de brincar o tempo inteiro (Entrevistado 5).

E eu tenho tentado passar para os meninos aqui, —olha você tem que ver que a sua turma é como se fosse sua família, são seus amigos, não tem motivo para viver em discórdia, porque vocês têm que aproveitar cada momento aqui para se distrair, brincar o máximo, porque daqui a pouco vocês vão lá estudar. E, aí, não é hora de fazer bagunça, de correr, lá é mais sério (Entrevistado 7).

O cuidado necessário à contraposição de lazer e trabalho é o de considerar que processos de alienação podem acontecer nessas esferas. Com isso, o tempo dedicado à atividade de lazer ou trabalho deve propiciar percepções e posicionamentos críticos a respeito dos valores que perpassam essas vivências. Essa argumentação contribui para pensar o espaço da escola como *lócus* de trabalho e de lazer e onde esses elementos

podem contribuir para mudanças culturais e, conseqüentemente, propiciar questionamentos sobre a ordem social. Outro posicionamento interessante nas interpretações dos agentes culturais é o olhar para o tempo da escola como momento de 'levar a sério', em oposição ao tempo de distração.

Ocupar o tempo deles com lazer, com jogos, porque aqui não é uma escola igual lá na outra escola. Isso aqui é uma coisa que ele vem para distrair. Distrair as mentes deles (Entrevistado 4).

Tem ocupação do tempo dele aqui, sem ficar na rua de bobeira. Então, com a brincadeira a criança descontraí, ela vai divertir, vai ter hora que ela vai poder correr e pular (Entrevistado 6).

A *Escola Integrada*, a meu ver, é mais para a convivência dos alunos, porque já tem a convivência do regular que é cheio de regras. Eles têm tempo de cada aula, que tem que estar em cada aula. Aqui são oficinas, eles não estão aqui para aprender (Entrevistado 9).

Distrair-se, divertir-se, entreter-se são possibilidades atribuídas ao lazer, essas intenções não impedem que as práticas assumam características pedagógicas e educativas. Não é possível também negar que esses elementos se relacionam às especificidades do universo escolar. Outra ideia presente nas falas dos sujeitos é a concepção de lazer como atividade ou estratégia de intervenção.

Às vezes, o lazer nem está no planejamento, mas a gente tem que fazer ali na hora. Uma brincadeira que eles gostaram muito foi um circuito de atividades de passar por cima, por baixo, pular, tanto os meninos grandes quanto os pequenos amaram a brincadeira. Acho que foi o maior momento de lazer para eles (Entrevistado 2).

E lá dentro da Escola Integrada, as atividades, percussão, dança, é uma forma de lazer que tem. E levando o esporte também é uma forma de lazer, a gente pode dar atividade de esporte levando o pega-pega, também, é uma forma de lazer. Se vamos fazer o atletismo, damos o pega-pega saltando as pessoas, então trabalha a corrida e o salto com a ludicidade. Tudo é uma forma de lazer, a *Escola Integrada* é um projeto de lazer (Entrevistado 3).

Essa visão limita uma compreensão que considera as atividades de lazer como práticas culturais, ou seja, carregam, também, "um conjunto de valores, normas e princípios que regem a vida em sociedade" (ALVES JÚNIOR e MELO, 2003, p. 39). Dessa forma, o lazer é representado como processo de participação e produção cultural, suplantando a noção de conteúdo e/ou produto a ser transmitido.

Nas falas dos entrevistados foi possível identificar diferentes compreensões de lazer, que, às vezes, se interrelacionam ou se contrapõem. Uma ideia comum entre eles é que há um potencial educativo nas vivências possibilitadas pelo programa.

Então, a *Integrada* é uma forma de ensinar sem aquele regulamento ali da escola. Então, ela é mais lazer. Igual quando você faz uma aula passeio, ela é uma aula, o tempo todo o menino está aprendendo e é um lazer. E ele aprende com prazer, porque no lazer ele aprende com prazer. E eu já vi muita mudança, sabe (Entrevistado 1).

Como eu te falei o objetivo é desmistificar essa coisa do futebol. Eu tento sair do futebol, porque eu acho que se não for aqui, eles não vão vivenciar outros esportes. E vai crescer um menino que não conhece o esporte, sabe. Pode até sair daqui um menino que se interesse por aquilo e crie gosto por outro esporte. Não sei, mas a gente tem que mostrar para eles que tem outras vivências, eles têm que conhecer (Entrevistado 8).

A partir desses argumentos, evidencio a importância do aspecto educativo do lazer para uma formação cultural que permita aos envolvidos ampliarem os olhares para o mundo e perceberem-se como sujeitos. Alves Júnior e Melo (2003) reconhecem a necessidade de considerar o duplo processo educativo do lazer, cujos significados são o aproveitamento do potencial das atividades para trabalhar valores, condutas e comportamentos (educação pelo lazer) e a configuração do lazer enquanto objeto para o qual as ações são especificadas (educação para o lazer). Por isso, o lazer como veículo de educação é uma das dimensões do processo educativo, mas não deve ser única e nem isolada. A vivência de lazer não deve se configurar numa possibilidade de ocupação de tempo, consumismo ou no trefismo, cujos efeitos podem direcionar para atividades alienantes e reprodutoras de uma ordem social estabelecida. O lazer, enquanto processo educativo, exige também outras condições de envolvimento na ação, o que torna possível a constituição do sujeito crítico.

### Algumas observações e enfoques

Na construção deste estudo, enfatizo que o processo de formação profissional deve ser pautado em princípios que reflitam política, intelectual, científica e socialmente em luta e tensão do reconhecimento da diversidade e diferença cultural para que a atuação resulte em intervenções críticas. Desse modo, a formação profissional deve sustentar-se numa base indissociável de teoria e prática, ou seja, a formação técnica operacional associada à política, intelectual e cultural. Assim como considerar a história de vida do profissional é relevante na perspectiva da atuação.

A formação profissional deve possibilitar a ampliação do capital cultural, numa perspectiva de estabelecer uma cultura política. As propostas de ação no âmbito do lazer que concebem a cultura permitem (re)construir, (re)dimensionar significados recebidos ou produzidos por uma sociedade. A relevância do processo formativo está em promover o debate, enfrentamento e posicionamentos sobre a intervenção no lazer.

As concepções de lazer pelos profissionais que atuam no programa de contraturno escolar indicam características funcionalistas, as quais não considero como negativas. Porém, essa lógica não deve ser exclusivamente norteadora das práticas, é necessário que a compreensão de lazer tangencie a função social de produção cultural e espaço de convivências das culturas. Os entrevistados concebem o lazer como um tempo de descanso, divertimento e como prazer. No imaginário deles, o lazer assume a característica de sentimento quando as práticas proporcionam alegria e de tempo quando



refletem momento livre/liberado para o descanso, divertimento e falta de seriedade. Portanto, interpreto que o lazer é idealizado pelos atores pesquisados na dimensão da atitude e tempo, em confluência ou contraponto à noção de trabalho. A investigação sobre concepções e atuação no lazer contribui para que os processos de formação profissional sejam embasados numa abordagem crítica. As práticas de lazer precisam ser redimensionadas e refletidas como promotoras, produtoras e produzidas da e na cultura, além das possibilidades de divertir e alegrar.

Os processos formativos devem proporcionar o repensar sobre *práxis*, a construção de processos de intervenção que impulsionam e promovam uma formação e participação política. A formação profissional não está dissociada das forças e lutas que impulsionam para a constituição da vida social. Ao falar desse processo, entendo como essencial a tomada de consciência social e a formação cultural no esforço de construir intervenções no campo do lazer que tenham impacto nas relações sociais. Trata-se, portanto, de pensar a formação profissional comprometida com as relações de poder que implicam a vida em sociedade.

Enfim, a formação promovida e concretizada na dimensão da técnica, do conhecimento e da cultura reflete em posicionamentos críticos frente à realidade social para o exercício profissional no campo do lazer. Os processos formativos norteados pelas dimensões abordadas neste texto contribuem para assegurar que as práticas de lazer expressem ou comuniquem conhecimentos que as tornem práticas de significação.

## REFERÊNCIAS

ALVES JÚNIOR, E.D; MELO, V.A. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

ARROYO, M.G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A.F.B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 1999. p.131-164.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. (org.) **Escritos da Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.73-79.

\_\_\_\_\_. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRACHT, W. Educação Física escolar e lazer. In: WERNECK, C.L.; ISAYAMA, H.F. (orgs.) **Lazer, Recreação e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.147-172.

GALLO, S. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L.(orgs). **O sentido da escola**. 5. ed. Petrópolis: DP, 2008. p 15-35.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1992.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T.T. (org.) **Alienígenas em sala de aula**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.83-100.

GIROUX H. **Pedagogia Radical subsídios**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983.

GOMES, C.L. Lazer – Ocorrência histórica. In: GOMES, C.L. (org.) **Dicionário Crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.133-140.

\_\_\_\_\_. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GONÇALVES, N.G.; GONÇALVES, S.A. **Pierre Bourdieu educação para além da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ISAYAMA, H.F. Formação profissional. In: GOMES, C. L. (org.) **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.93-96.

\_\_\_\_\_. Formação profissional no âmbito do lazer: desafios e perspectivas. In: ISAYAMA, H.F. (org.) **Lazer em estudo**: currículo e formação profissional. Esporte. Campinas: Papirus, 2010. p.9-25.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p.37-55, Abril, 2002.

MARCASSA, L. Lazer-Educação. In: GOMES, C.L. (org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.126-133.

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.

\_\_\_\_\_. **Estudos do lazer**: uma introdução. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. A relação teoria e prática na formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, H.F. (org.) **Lazer em estudo**: currículo e formação profissional. Esporte. Campinas: Papirus, 2010. p. 9-25.

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

NOGUEIRA, C.M.M.; NOGUEIRA, M.A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p.15-36, Abr, 2002.

\_\_\_\_\_. **Bourdieu e Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, M.A. Capital cultural. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F.

(orgs) **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PARAÍSO, M.A. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, H.F (org.) **Lazer em estudo:** currículo e formação profissional. Esporte. Campinas: Papyrus, 2010, p.27-58.

PARO. V. H. Transformação social e educação escolar. In: PARO.V. H. (org.) **Administração escolar:** introdução crítica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.81-122.

PINTO, L. M. Lazer e Educação: desafios da atualidade. In: MARCELLINO, N.C. (org.) **Lazer e sociedade:** múltiplas relações. Campinas: Editora Alínea, 2008. p.45-61.

SETTON, M.G.J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea **Revista Brasileira de Educação.** n.20, p.60-70. Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

SIMON, R.J. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T.T. (org.) **Alienígenas em sala de aula.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.61-82.

#### Endereço para correspondência

Rua Fernando Pezzine, 225  
Centro – Matozinhos/MG  
CEP 35720-000

Recebido em:

14/06/2017

Aprovado em:

24/07/2017