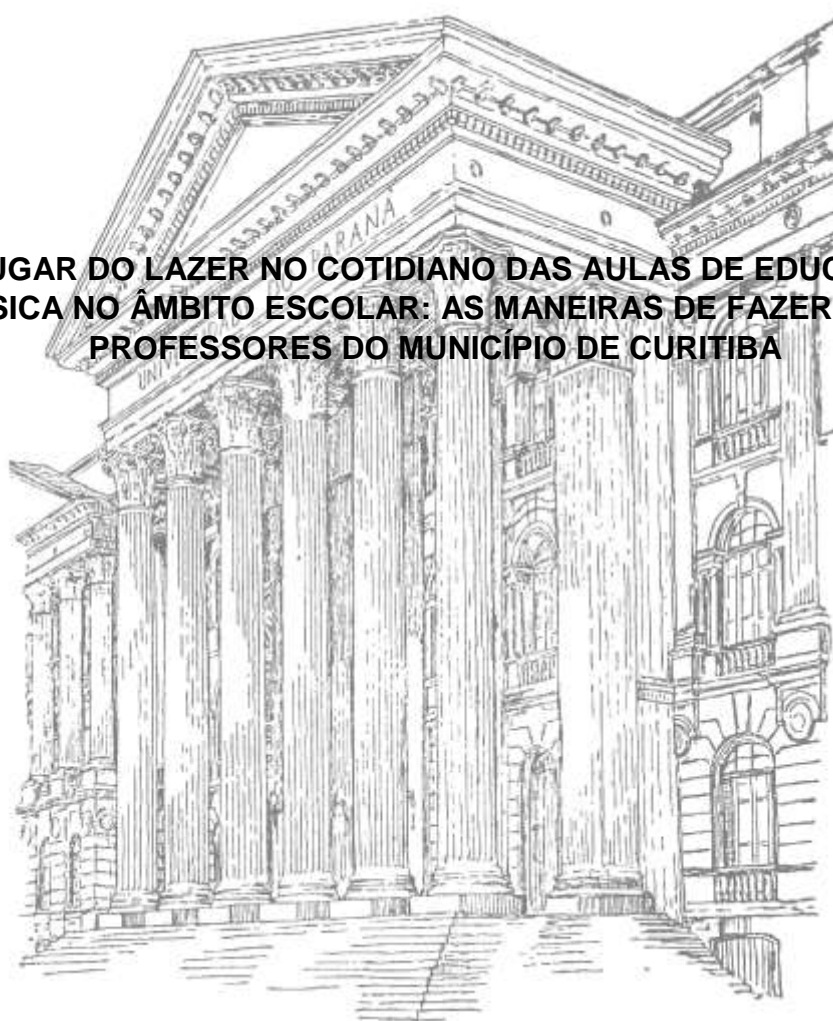


LUIZE MORO

**O LUGAR DO LAZER NO COTIDIANO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NO ÂMBITO ESCOLAR: AS MANEIRAS DE FAZER DOS
PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CURITIBA**



CURITIBA

2017

LUIZE MORO

**O LUGAR DO LAZER NO COTIDIANO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
ÂMBITO ESCOLAR: AS MANEIRAS DE FAZER DOS PROFESSORES DO
MUNICÍPIO DE CURITIBA**

Tese defendida como pré-requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, do Setor de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Rechia

CURITIBA

2017

Universidade Federal do Paraná
Sistema de Bibliotecas

Moro, Luize

O lugar do lazer no cotidiano das aulas de educação física no âmbito escolar: as maneiras de fazer dos professores do município de Curitiba. / Luize Moro. – Curitiba, 2017.

151 f.: il. ; 30cm.

Orientador: Simone Rechia

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

1. Lazer 2. Escolas 3. Educação física I. Título II. Rechia, Simone III. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.

CDD (20. ed.) 790.0135



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Setor CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO FÍSICA

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO FÍSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **LUIZE MORO** intitulada: **O lugar do lazer no cotidiano das aulas de educação física no âmbito escolar: as maneiras de fazer dos professores do município de Curitiba**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Julho de 2017.



SIMONE RECHIA

Presidente da Banca Examinadora (UFPR)



MARCOS GARCIA NEIRA

Avaliador Externo (USP)



HELDER FERREIRA ISAYAMA

Avaliador Externo (UFMG)



MARYNELMA CAMARGO GARANHANI

Avaliador Externo (UFPR)



LEANDRO FORELL

Avaliador Externo (UERGS)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Sandra R. Moro e Luiz Antonio Moro
e a todos os professores que acreditam na educação
e na escola como uma possibilidade de transformação social,
lutando e superando cotidianamente imensos desafios,
visando uma sociedade mais justa e solidária,
onde nossas crianças possam de fato realizar seus sonhos.
Em especial, a todos os meus professores.

AGRADECIMENTOS

Concluo quatro anos de Doutorado nas páginas desta tese tendo a certeza de que a parte mais importante não está necessariamente nestas folhas, porque, mais importante que o produto, foi o processo.

Nestas páginas, para além de palavras, está descrito o cotidiano de professores, cujos relatos revelaram desafios e dificuldades, mas me fizeram sair de cada entrevista mais animada, acreditando na Educação deste país e em uma Educação Física de qualidade, ainda que estejamos passando por momentos tão tristes e de desvalorização do professor. Por esses motivos, a eles vai meu primeiro agradecimento.

Obrigada por terem concordado em dispor de seus tempos e suas experiências, por terem compartilhado comigo sucessos e insucessos, com aquele brilho nos olhos de quem ama, acredita e se orgulha do que faz.

Agradeço imensamente à professora Dr^a. Simone Rechia, que cheia de ideias e utopias, com brilho no olhar, me inspira e incentiva a nunca desistir e faz isso da forma mais sincera, significativa e bonita possível – pelo exemplo. Obrigada por ter acreditado em mim, obrigada pela paciência, por ter me dado tanto espaço, confiança, “cenouradas”. Por saber “bater e assoprar”, quando foi preciso. Você colaborou de forma intangível a traçar os rumos da minha vida pessoal e profissional, e fez isso de forma brilhante. Terminamos mais essa fase da melhor forma possível, felizes e amigas. Que venham muitos outros desafios. É um prazer e um aprendizado diário trabalhar e conviver com você.

Obrigada também aos professores Helder Isayama, Iverson Ladewig, Leandro Forell, Marcos Neira, Marynelma Garanhani, Soraya Darido e Tarciso Vago, Valdormiro Oliveria, pelas contribuições tanto no período de qualificação quanto na defesa. Muito obrigada.

Este ano, além de importante por conta da conclusão desta pesquisa, é muito marcante porque completo 10 anos de formada e 10 anos frequentando, aprendendo e crescendo com o GEPEC. Foram 10 anos de experiências das mais variadas, aluna, bolsista, professora, colaboradora, coordenadora, parceira.

Por esse motivo, agradeço aos meus amigos de Grupo e de Pós-Graduação, a todos que compartilharam comigo estes dez anos, e em especial a Aline Tschoke, Bruno David, Felipe Gonçalves, Gabriela Cardoso Machado, Karine do Rocio, Leilane Lazarotto, Silvan Menezes, Rodrigo Navarro, Thais Gomes e Vânia Girardi, pois esta tese foi construída a várias mãos, seja durante os grupos de estudos, nossas conversas e debates no corredor, na sala do GEPEC, no RU, nas mesas de bar. Vocês me possibilitaram refletir sobre muitas questões, me ajudaram a entender várias problemáticas, me ajudaram a superar as fases difíceis e comemoraram ao meu lado as fases boas. Muito obrigada, de coração.

Agradeço imensamente ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e a todos os professores que o integram, por terem me dado a oportunidade de, na condição de Secretária Nacional durante os quatros anos do meu doutorado, ampliar meus conhecimentos sobre a Educação Física, tanto administrativa quanto política e pedagogicamente, me fazendo admirar ainda mais tanto nossa área como os professores que lutam cotidianamente por ela.

Aos meus amigos de UNIBRASIL, agradeço pela parceria e amizade. É um prazer trabalhar ao lado de vocês. Eu me sinto em casa, acolhida e rodeada de boas energias. Sem dúvida nenhuma somos um time muito bom.

Agradeço, ainda, aos meus alunos, os pequenos, os médios e os grandes. É no cotidiano, ao lado de vocês, que me sinto desafiada e realizada. É ao lado de vocês que todo dia me indago sobre o que e por que faço o que faço.

Às minhas amigas irmãs, Luana Milani, Flavia Moura e Caroline Baltazar, muito obrigada por estes 25 anos de amizade, dividindo as dificuldades, me dando colo, torcendo pelas minhas conquistas e comemorando ao meu lado as alegrias.

Por acreditar na educação e nas crianças como futuro e possibilidade de mudança deste mundo, dedico este trabalho especialmente àqueles que, bem de pertinho, todo dia, me surpreendem, me ensinam e me enchem de amor e esperança da forma mais pura e sincera. Aos meus presentes, meus meninos, meus “piás”, amores da Dinda, Enzo, Matheus e Lucca, e à nossa princesa Gigi. Amo vocês.

Por fim, agradeço, sem conseguir mensurar o quanto, aos meus pais, Luiz e Sandra, e ao meu irmão, André. Agradeço pelo apoio em todos os sentidos possíveis e imaginários. Agradeço por todo amor e dedicação, por serem meus maiores exemplos de pessoas, integridade e amor. Por me incentivarem, torcerem e acreditarem em mim sempre, me dando todo apoio e suporte.

Mãe, obrigada por sempre me cobrir de amor, por ser tão paciente e dedicada. Obrigada por todas as conversas sobre a vida, sobre a minha vida, sobre Educação, sobre o sistema de educação, sobre ser professor, sobre as crianças, sobre o cotidiano da escola. Obrigada por ter me ajudado lendo e corrigindo este texto. Obrigada por ser essa professora tão dedicada.

Pai, obrigada por ser exatamente do jeito que você é. Turrão e extremamente amoroso. Obrigada por sempre me lembrar que, no fim, “Tudo vai dar certo”, “Tudo passa”, que eu sempre tenho para onde voltar e que, se eu quiser, nada me impede de mudar de rumo.

André Moro, obrigada por ser o irmão mais implicante, cuidadoso e amoroso que eu conheço. Às minhas primas, tios e tias, obrigada por sempre torcem por mim.

Família, sem vocês eu nunca teria me tornado a pessoa feliz e realizada que sou hoje. Amo vocês demais!!!

E agora? Que eu continue cercada de boas energias, boas companhias, e que venham os novos desafios!

EPIGRAFE

“... A vida me ensinou a nunca desistir
Nem ganhar, nem perder, mas procurar evoluir
Podem me tirar tudo que tenho
Só não podem me tirar as coisas boas que eu já fiz pra quem eu amo
E eu sou feliz e canto e o universo é uma canção
E eu vou que vou
Histórias, nossas histórias
Dias de luta, dias de glória” .
(Charlie Brown Jr. – Dias de luta, dias de glória)

RESUMO

O processo de educação oferecido pela escola, tem se dado de diferentes formas ao longo do desenvolvimento da sociedade. Atualmente, diferentes correntes teóricas sustentam que a Educação deve desenvolver os alunos em todas as suas dimensões, permitindo que os mesmos reflitam, construam e atuem na própria vida de forma consciente e cidadã. Com base neste pressuposto e considerando o tempo/espço de lazer como parte da vida dos sujeitos, possibilidade de desenvolvimento social e direito garantido pela constituição brasileira, a problemática desta pesquisa versa sobre o “lugar” do lazer no processo ensino-aprendizagem vinculado à Educação Física, enquanto área de conhecimento, presente no currículo da escola. A pesquisa teve como objetivo geral identificar o lugar do fenômeno lazer no cotidiano das aulas da área de Educação Física na escola. Seus objetivos específicos buscaram: 1. Identificar o lugar do lazer nos documentos que norteiam a área de Educação Física no ambiente escolar. 2. Reconhecer quem são os professores pesquisados e o lugar do fenômeno lazer no conjunto da formação docente dos mesmos. 3. Descortinar as maneiras de fazer dos professores de Educação Física e o lugar do lazer em suas práticas cotidianas. Assim, esta pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa, com a participação dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, materializada em três fases: Na primeira fase vinte e um professores participaram respondendo a um questionário eletrônico. Na segunda fase foram realizadas entrevistas semiestruturadas com nove deles e na terceira fase foram entrevistadas duas responsáveis pelo Departamento de Gestão de Currículos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Partindo-se da análise dos dados coletados, foram delimitadas as seguintes categorias de análise: O lugar do fenômeno lazer no conjunto da formação docente dos professores pesquisados; O lugar do lazer nos documentos que norteiam a Educação Física; O lugar do Lazer na prática pedagógica dos professores pesquisados. Ao fim, reconhecemos o esforço dos nove professores pesquisados em qualificar o processo educativo. Podemos afirmar que a Educação para e pelo lazer encontra lugar nas práticas pedagógicas desenvolvidas por estes professores, no entanto, ainda de forma periférica e fragilizada, pois muitas vezes tais práticas se defrontam com um sistema educacional ainda muito fragmentado, conteudista e controlador. Porém encontramos sinais de que novas perspectivas de educação começam a ser trilhadas, possibilitando e reconhecendo o Lazer como dimensão da vida que merece destaque nos currículos e nas práticas escolares para uma formação cidadã.

.

Palavras-chave: Educação. Escola. Educação Física. Lazer.

ABSTRACT

The education process offered by schools has occurred in different ways as society develops. In our days, different theories emphasize that education must develop students in all dimensions, allowing them to reflect, to build and to act in their own lives consciously. Considering this assumption as well as leisure time/space as part of the people's life, the possibility of social development and the right granted by the Brazilian constitution, the research problem of this study discussed the place of leisure at the teaching-learning process linked to the Physical Education (PE) area, as a study area, present at the school curriculum. The general objective of this study was to identify where the leisure phenomenon was situated daily at the schools PE activities. The specific objectives were: 1) To identify the leisure place on the documents that guides the PE area in the school environment. 2) To know who are the teachers selected and where the leisure phenomenon was situated in their background. 3) To show ways that PE teachers place the leisure on their daily practices. Thus, a qualitative approach was used to develop this study, recruiting PE teachers from Municipal Schools of Curitiba City, under 3 phases: On the first phase twenty one PE teachers answered and electronic questionnaire. The second phase nine PE teachers passed through semi structured interviews, and on the third phase, interviews with two persons in charge of the Department of Curriculum Management from the Municipal Education Secretary of Curitiba was applied. For data analyses, the following categories were used: The place of the leisure phenomenon on the formation background of the PE teachers; the place of the leisure in the documents that guide the PE; the place of leisure on the pedagogical practice of the PE teachers. Finally, we recognize the efforts from the nine PE teachers to improve the educational process. We can assure that the education using leisure activities has a place on the pedagogical practices organized by these teachers, although a bit distant and fragile, since several times these practices faced a fragmented educational system, and an inflexible and controlled content. However, we found new signals of educational perspective being constructed, enabling and recognizing leisure as a life dimension that deserves high credits on the curriculum and school practices in order to form responsible citizens.

Key words: Education; School; Physical Education; Leisure

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MAPA DAS REGIONAIS DE CURITIBA	75
FIGURA 2 – MODELO DIGITAL DE PLANEJAMENTO, ORGANIZADO POR CONTEÚDO, EM FORMA DE MAPA CONCEITUAL - PROFESSORA 3	85
FIGURA 3 – MODELO DE PLANEJAMENTO DIGITAL, TRIMESTRAL, ORGANIZADO POR TABELA – PROFESSOR 6	86
FIGURA 4 – MODELO DE PLANEJAMENTO DIGITAL, ANUAL, ORGANIZADO POR TABELA – PROFESSOR 7	87
FIGURA 5 – MODELO DE PLANEJAMENTO MANUAL, SEMANAL – PROFESSORA 9	87
FIGURA 6 – ATIVIDADE DO “CUP SOUND” NA QUADRA.....	105
FIGURA 7 – ATIVIDADE DO “CUP SOUND” EM SALA	105
FIGURA 8 – SISTEMATIZAÇÃO DE PESQUISA PARA SOCIALIZAÇÃO DE RESULTADOS.....	108
FIGURA 9 – ATIVIDADE DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISA SOBRE DANÇA	109
FIGURA 10 – PRÁTICA DE DANÇA COM USO DE RECURSO TECNOLÓGICO.	109
FIGURA 11 – ATIVIDADE DE DEBATE SOBRE O FUNK.....	110
FIGURA 12 – ATIVIDADE DE LEITURA DA CARTA DO CAMALEÃO.....	114
FIGURA 13 – ATIVIDADE DE LEITURA DA CARTA DO CAMALEÃO.....	114
FIGURA 14 – ATIVIDADE DE CONVERSA SOBRE A CARTA DO CAMALEÃO...	115
FIGURA 15 – ATIVIDADE DE DESAFIOS PARA SALVAR O DRAGÃO	116
FIGURA 16 – ATIVIDADE DE DESAFIOS: OBSTÁCULOS – DESAFIO 2.....	116
FIGURA 17 – FIGURA 17 – ATIVIDADE DE DESAFIOS: OBSTÁCULOS – DESAFIO	116
FIGURA 18 – MODELO DO FANTOCHE	117
FIGURA 19 – ATIVIDADE DE ENCONTRO COM O DRAGÃO – FANTOCHE	117
FIGURA 20 – QUADRA COM PINTURA EM NOVO FORMATO.....	120

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – SISTEMATIZAÇÃO DA COMPREENSÃO SOBRE O LAZER NOS DOCUMENTOS.....	60
QUADRO 2 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	65
QUADRO 3 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO REALIZADOS PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	67
QUADRO 4 – ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO	77
QUADRO 5 – CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES	80

LISTA DE SIGLAS

BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CELAR	– Centro de Estudos de Lazer e Recreação
CMAE	– Centro Municipal de Atendimento Especializado
CMEI	– Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	– Conselho Nacional de Educação
DNE	– Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação
GEPLEC	– Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
NEPEI	– Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil
NRE	– Núcleo Regional de Educação
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PIA	– Percurso Individual de Aprendizagem
PNDE	– Plano Nacional de Educação Física e Desportos
RIT	– Regime integral de trabalho
RME	– Rede Municipal de Ensino de Curitiba
SME	– Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
TDEBB	– Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil
UEI	– Unidade de Educação Integral
WLRA	– Associação Mundial de Recreação e Lazer (World Leisure and Recreation Association)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. O LUGAR DA CRIANÇA NA SOCIEDADE CONTEMPORANEA	20
2. POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, CIDADE, LAZER E A ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	27
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	45
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	45
3.2 UNIVERSO DA PESQUISA.	46
3.3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	46
3.3.1 Fase 1	47
3.3.2 Fase 2	48
3.3.3 Fase 3	48
3.4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.	49
3.4.1 Etapa 1 da análise de conteúdo	49
3.4.2 Etapa 2 da análise de conteúdo	49
3.4.3 Etapa 3 da análise de conteúdo	50
4. O LAZER NOS DOCUMENTOS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO FÍSICA	51
4.1 O LAZER NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL....	51
4.2 O LAZER NAS DIRETRIZES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO	52
4.3 O LAZER NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	53
4.4 O LAZER NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM	55
4.5 O LAZER NO CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE CURITIBA	58
5 O LUGAR DO FENÔMENO LAZER NO CONJUNTO DA FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES PESQUISADOS	62
6. O LUGAR DO FENOMENO LAZER NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES PESQUISADOS.....	73
6.1 MANEIRAS DE FAZER: O COTIDIANO DOS PROFESSORES PESQUISADOS E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	74
6.2 MANEIRAS DE FAZER: O CURRÍCULO COMO ESTRATÉGIA DO PODER ..	91
6.3 MANEIRAS DE FAZER: AS POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER	101
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	132
APENDICES.....	144

INTRODUÇÃO

“Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção.”
(FREIRE, 2008, p. 47)

A educação sempre foi um assunto muito presente na sociedade, pois vivemos em um constante processo educacional, seja ele formal ou não formal. A educação, em sentido amplo, representa tudo aquilo que pode ser aprendido para desenvolver o ser humano; em um sentido mais restrito, representa a instrução e o desenvolvimento de competências e habilidades de forma intencional, em espaços, por exemplo, como a escola (ALHEIT; DAUSIEN, 2006).

Esse processo de educação intencional oferecido pela escola tem-se dado de diferentes formas ao longo do desenvolvimento da humanidade, isso porque a educação é reflexo da sociedade em que se estrutura.

Na Idade Média, por exemplo, o processo educativo tinha uma relação estreita com a religião. A intenção de educar a humanidade estava apoiada na fé. Assim, partiam da igreja os modelos educativos (GRINSPUM, 2000).

Com o passar dos anos, já na Idade Moderna, o advento da Revolução Industrial ocasionou uma mudança significativa no processo de ensinar em consequência da modernização da sociedade. Nasce então uma nova classe social, a burguesia, e uma nova sociedade, a capitalista.

Conforme menciona Ghiraldelli (1991, p. 23), no início da Idade Moderna, “a burguesia que se instalava no poder necessitava instrumentalizar-se culturalmente, formar seus quadros, preparar as elites para o avanço tecnológico, difundindo sua visão de mundo às camadas populares”. Assim, surge a chamada pedagogia tradicional.

Hoje, segundo Mosé (2013, p.83), acredita-se que “a Educação caminha em direção a uma escola na qual o aluno pode ser ouvido e considerado”, formado em sentido amplo para compreender a sociedade em que está inserido.

Mosé (2013) menciona que a educação contemporânea deve permitir aos jovens construir os próprios destinos, proporcionar que exerçam o protagonismo e que atuem em sua própria vida. Para tanto, a escola precisa estar preocupada em formar sujeitos pensadores, pesquisadores, autônomos e responsáveis. O processo

educativo formal, portanto, não pode estar desconectado da vida social e de tempos não formais de educação.

Com base nesses pressupostos, a escola deve ouvir e respeitar os sujeitos e as diversidades que compõem a sociedade, contribuindo para a criação de condições que viabilizem a cidadania, através do conhecimento, gerando novas formas de pensar e agir. Gadotti (2006) aponta que a escola deve desenvolver práticas que permitam à população tomar para si o destino da cidade e da sociedade. Para o autor, a escola deixa de ser “lecionadora” para se tornar “gestora” da informação, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos.

É preciso então refletir sobre a forma como a Educação Física, enquanto área de conhecimento e disciplina obrigatória no currículo da escola, tem se conectado a esse processo.

Conforme relatam Soares, Taffarel e Escobar (2007), a Educação Física não tem objetivos diferentes dos da escola, por esse motivo, é importante sempre questionar quais conhecimentos a área deve oferecer aos alunos para de fato contribuir para a formação do sujeito em sentido amplo, possibilitando-lhe refletir sobre a realidade em que está inserido, apreendendo, questionando e alterando-a.

Tais considerações podem ser pensadas a partir do que chamamos de conteúdos da Educação Física. Segundo Saviani (1991), conteúdo é o que foi pedagogizado e adequado da ciência, tornando-se assimilável pelos alunos no tempo e espaço escolar.

Para Darido (2001, p. 5), referir-se a conteúdos engloba “conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades, modos, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes”. Dessa forma, os conteúdos justificam-se, no contexto escolar, à medida que contribuem para o desenvolvimento de uma leitura clara e crítica do mundo por parte do aluno.

Atualmente, esses conteúdos são indicados com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os específicos da Educação Física são divididos e apresentados em três blocos de conteúdos estruturantes, e contemplam: i) esportes, jogos, lutas e ginástica; ii) atividades rítmicas e expressivas; e iii) conhecimentos sobre o corpo. Conteúdos estruturantes são então aqueles “conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para compreender seu objeto

de estudo/ensino.” (PARANÁ, 2008, p. 25). Esses conteúdos, conforme estipulados nos PCN, foram selecionados a partir dos critérios de relevância social, das características dos alunos e dos estudos e pesquisas da área (BRASIL, 1997).

A partir dessa organização, uma questão que instiga esta pesquisa é compreender o lugar do fenômeno lazer no cotidiano das aulas da área de Educação Física na escola, compreendendo-o como uma possibilidade de desenvolvimento social.

Por isso, para considerar o lazer como possibilidade de desenvolvimento social, é necessário compreender de que lazer se está falando. Segundo Dumazedier (2004), o lazer passou a se configurar como campo de interesse e estudo principalmente a partir do alto índice de industrialização das cidades, e da consequente necessidade de controlar o tempo dos trabalhadores, que passavam a conquistar novos direitos. No Brasil, Gomes e Melo (2003) apontam que, desde o século XIX, o interesse pelos estudos na área já vigoravam no país, mas que foi no início do século XX que ganharam força. De lá para cá, várias compreensões de diferentes autores e áreas são identificadas, tais como Sociologia, História, Filosofia.

A partir da análise de Nöbert Elias, por exemplo, o lazer é considerado “uma ocupação escolhida livremente e não remunerada, escolhida antes de tudo porque é agradável para si mesmo” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 107). Na percepção dos autores, os sujeitos viveriam o tempo de lazer porque isso leva as pessoas a um nível de excitação agradável e aceitável socialmente. O lazer estaria, então, associado prioritariamente à necessidade humana de experimentar tensões agradáveis.

Já para Marcellino (1995, p. 39), o lazer pode ser definido como “a cultura, compreendida em seu sentido mais amplo, vivenciada no tempo disponível. Tendo como fundamental traço definidor o caráter desinteressado dessa vivência”. Ou seja, para o autor, além da busca pelo prazer, o lazer tem relação estreita com a cultura e com a possibilidade de tempo livre.

Alguns autores também relacionam o lazer à educação. Reiquia, em 1979, afirmava que o lazer pode se configurar como meio e objeto de educação. Meio, porque as experiências no tempo e espaço de lazer apresentam aspectos educativos que contribuem para a compreensão e intervenção do sujeito no mundo social; e objeto porque os sujeitos devem ser formados para viver o lazer. Nesse sentido, a escola contribuiria para a ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre eles mesmos, sobre o lazer e sobre a sociedade, já que não pode ignorar o fato de que a

vida e a formação dos alunos está para além de seus muros, de seu tempo institucionalizado.

Dessa forma, entendemos ser também de responsabilidade da escola como um todo a ampliação das possibilidades culturais e corporais dos sujeitos, com vistas às experiências de lazer, incentivando inclusive a apropriação dos espaços públicos para uma participação ativa e transformadora em várias instâncias da vida, garantindo a legitimidade dos direitos ao lazer, ao esporte e à cultura.

Nesse contexto, a visão de mundo do professor quanto aos processos educacionais e sua prática pedagógica ganham destaque, pois, para que o lazer se configure de fato como meio e objeto de educação, o professor precisa visualizar e compreender esse direito, materializando-o através da reconfiguração e inovação das formas de ensinar, visto que caberá principalmente a ele, a partir de suas estratégias didático-metodológicas, mediar a relação entre a escola, seus conteúdos e a vida dos alunos de forma mais interessante e significativa.

O contexto da educação brasileira não é dos mais favoráveis, pois, apesar de ter expandido seu sistema educacional em todos os níveis, o Brasil encontra grandes dificuldades em melhorar a qualidade e a eficiência da educação (SCHWARTZMAN; BROCK, 2005), e essa problemática coloca o trabalho do professor em ainda maior destaque, pois será necessário, além de suprir diversas carências, buscar práticas pedagógicas inovadoras na sociedade.

Com base nas pesquisas de Fensterseifer e Silva (2011) e de Cunha (2008), são consideradas práticas pedagógicas inovadoras aquelas que buscam alcançar em seu desenvolvimento um conjunto de princípios, tais como: articulação do currículo; relação com a sociedade; ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; gestão participativa com a atuação dos estudantes; reconfiguração dos saberes, incluindo competências, artes, vivências pessoais dos alunos; reorganização da relação entre teoria e prática; modificação da percepção, da concepção, do desenvolvimento e avaliação dos processos; mediação do docente, assumindo relações socioafetivas com os alunos; e a possibilidade de o aluno configurar-se como protagonista do processo de ensino.

Esses princípios serão discutidos e correlacionados com as teorias de Michel de Certeau sobre as diferentes maneiras de fazer dos sujeitos. O autor em questão sustenta as análises a partir da premissa de que os sujeitos, a partir de suas práticas de ação, individualizam a cultura e a (re)inventam no cotidiano, pois não se configuram

como sujeitos passivos de uma sociedade, e sim sujeitos ativos dotados de táticas e astúcias em busca da materialização de seus interesses.

Acreditando nessa possibilidade, o objetivo principal desta pesquisa foi identificar o lugar do fenômeno lazer no cotidiano das aulas de Educação Física na escola, compreendendo-o como uma possibilidade de desenvolvimento social. Para tanto, seus objetivos versam sobre: 1) reconhecer quem são os professores pesquisados e o lugar do fenômeno lazer no conjunto de sua formação docente; 2) identificar o lugar do lazer nos documentos que norteiam a área de Educação Física no ambiente escolar; 3) descortinar as maneiras de fazer dos professores de Educação Física e o lugar do lazer em suas práticas cotidianas.

Para tanto, esta tese em seu primeiro capítulo buscou compreender o lugar da criança na sociedade contemporânea. No segundo capítulo buscou-se estabelecer relações entre a escola, a cidade o lazer e a Educação Física. Na sequência, os capítulos referentes a análise dos dados coletados buscaram identificar o lugar do lazer nos documentos que norteiam a área da Educação Física na escola, sendo eles: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Nacionais de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum (Versão 03) e o Currículo da Educação Física do Município de Curitiba. Em seguida, analisou-se o lugar do Lazer no conjunto da formação docente dos professores pesquisados, e ao final, relacionou-se a prática pedagógica dos professores, com o lazer e as teorias de Michel de Certeau.

Partindo desses pressupostos, participaram desta pesquisa professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) que atuam no Ensino Fundamental, ciclos I e II, e que participaram na condição de palestrantes do evento “Workshop de trocas de experiências dos encontros de Educação Física”, edições 2015 e 2016. Esse evento, organizado, promovido e realizado pela gerência de currículo da RME, tem por objetivo disseminar, a partir dos próprios professores da rede, práticas pedagógicas interessantes que ocorrem no interior das escolas e que podem ser inspiradores para outros professores.

O interesse na temática das maneiras de fazer dos professores de Educação Física conectada à Educação para o Lazer surgiu das minhas experiências com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade (GEPEC), do curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR), do qual faço parte desde 2007. Esse grupo tem por objetivo refletir acerca das práticas corporais, da

educação e do lazer, relacionando-os às questões emergentes do cotidiano, mobilizando pesquisadores que têm interesse na área e oferecendo uma diversidade de saberes fundamentais para o crescimento profissional e pessoal dos participantes, com reflexos diretos na vida social, especialmente no âmbito do lazer.

Entre outros projetos relacionados à Educação para o Lazer, o grupo desenvolve o projeto intitulado “A Escola e os Espaços Lúdicos”, vinculado ao programa Licenciatar¹ da UFPR, no qual, desde 2004, desenvolve pesquisas sobre os espaços lúdicos da escola, suas formas de apropriação e suas relações com a cidade, trazendo reflexões acerca do fato de que a educação escolar muitas vezes forma os sujeitos com vistas ao mercado de trabalho, desconsiderando ou condicionando a um segundo plano a necessidade de formação para outros tempos, vivências e práticas corporais que também fazem parte da vida dos alunos, tal como o tempo de lazer.

Em 2010, no curso de Mestrado, procurei, entre outros objetivos, identificar as formas de uso e a apropriação das crianças de playgrounds públicos localizados em parques da cidade de Curitiba. Os dados coletados apontaram que, independentemente das condições que lhes são dadas, as crianças sempre buscam formas de contornar as problemáticas para ter experiências lúdicas do brincar, no entanto, a pesquisa também apontou um conjunto de obstáculos aos quais as crianças estão frequentemente expostas, tais como a organização deficitária do espaço, com pouca iluminação e limpeza, pouca variedade e qualidade de brinquedos, e falta de brinquedos adaptados, o que denunciou a pouca valorização dada a esses espaços e a esses momentos de brincar das crianças, tanto por parte do Estado como de pais/responsáveis. Isso tudo são indícios da urgência de haver um trabalho intenso da gestão pública e educacional para proporcionar mais diversidade e qualidade para os espaços e brinquedos, visto que, atualmente, os principais espaços públicos dedicados às vivências lúdicas e de desenvolvimento das crianças do meio urbano são as praças, os parques e as escolas. A pesquisa apontou ainda a emergência de um processo de formação das crianças com vistas ao entendimento e à valorização do uso e apropriação desses espaços para as vivências de lazer (MORO, 2011).

Em meio ao desenvolvimento da minha vida como professora/pesquisadora nestes últimos dez anos também tive a oportunidade em parceria com o GEPEC de

¹ O Licenciatar é um programa que congrega projetos dos diversos cursos de licenciatura da UFPR. Seu objetivo geral é apoiar ações que visem ao desenvolvimento de projetos voltados à melhoria da qualidade de ensino nas licenciaturas desta Universidade.

atuar em projetos de extensão em áreas de vulnerabilidade social da cidade de Curitiba, assim como atuar na Rede Particular e Municipal de Ensino do Município, dando aulas de Educação Física para crianças do primeiro ao nono ano. Atuei como Professora Substituta no Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná e atualmente, atuo como professora em um Instituição de Ensino Particular de Curitiba e no Instituto Federal do Paraná – Campus Curitiba, ministrando aulas de Educação Física para o Ensino Médio. Todas essas oportunidades e experiências me instigaram ainda mais a buscar compreender qual o lugar do lazer no processo educativo vinculado a área da Educação Física.

Assim, surgiu um questionamento quanto à forma como a universidade, instituição responsável pela formação de professores, e a escola, principal espaço de educação formal das crianças, têm se conectado a esse processo de formação visando à valorização dos tempos de brincar e de seus espaços, e que papel a Educação Física e seus professores têm desempenhado nesse sentido. Problematicar as maneiras de fazer dos professores de Educação Física do município de Curitiba pode ajudar a compreender, reavaliar e reinventar aquilo que acreditamos ser necessário na busca por uma educação mais significativa, que valorize a criança como um todo em todos os tempos e espaços da vida, inclusive o tempo/espaço no âmbito do lazer nos grandes centros urbanos.

1. O LUGAR DA CRIANÇA NA SOCIEDADE CONTEMPORANEA

Para dar início a algumas reflexões sobre a escola e o processo educativo, faz-se necessário a priori, compreendermos sobre que infância e criança estamos nos referindo, que concepção de infância e criança temos na contemporaneidade, quem são esses sujeitos que cotidianamente os professores recebem na escola e o que esperamos delas?

O conceito de infância, assim como o de criança, é denominado a partir de construções históricas e sociais. Etimologicamente, a infância é concebida como uma categoria social, do tipo geracional, enquanto que o entendimento sobre o que é criança refere-se ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, em sua existência, além de pertencer a um grupo etário próprio, é sempre um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero e demais características (SARMENTO; PINTO, 1997).

Do ponto de vista jurídico, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 2º, define criança como a pessoa até 12 anos de idade incompletos, reconhecendo-a como sujeito de direito. O artigo 15, inciso I, confere às crianças direito de “[...] ir e vir, estar no logradouros públicos e espaços comunitários”, e no inciso IV, especifica-se o direito de “[...] brincar, praticar esportes e divertir-se”. E no artigo 53, o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento social, incluindo o preparo para a cidadania e para o trabalho.

Com base nesses pressupostos, os estudos da sociologia da infância, ou seja, os estudos que buscam compreender o papel dos sujeitos pertencentes a tal geração, têm ocupado lugar de destaque na ciência moderna por proporem o importante desafio de localizar as crianças como atores sociais, dotados de pensamento e fala.

Mas nem sempre foi assim. É fato que a criança sempre existiu no contexto social, no entanto, por longos e determinados períodos, uma noção de infância, de especificidades sobre essa fase, não era reconhecida.

Como aponta Ariès (1981), autor da obra *História social da criança e da família*, que descreve a construção do conceito de infância na passagem do período medieval para a modernidade, até esse período histórico não existia por parte da sociedade uma consciência real da diferença entre as fases de desenvolvimento de uma criança e um adulto, isso porque, na antiguidade, mulheres e crianças eram consideradas seres inferiores, que não mereciam ou demandavam tratamento

diferenciado. Não se reconhecia, portanto, a “infância”, mas sim a existência de sujeitos pequenos. A criança era tida como uma espécie de homem/mulher jovem, e, a partir do momento que apresentasse independência física, era inserida no mundo adulto. Dessa forma, as crianças aprendiam sobre a vida convivendo com os mais velhos e observando-os, e através de suas experiências iam tomando conhecimento do próprio corpo, de como se organizava a sociedade, quais eram suas regras, como se estabeleciam as relações.

Segundo Sarmento (2011), foi a partir do século XV, no período da modernidade,² que se configuraram e foram construídos planos normativos e sociais que deram outra imagem às crianças, considerando-as cidadãos de direito, membros plenos da sociedade, mesmo carecendo de cuidados e proteção dos adultos. Foi reconhecido seu valor de participação e influência social.

Para Bauman (1998), já a partir do século XIII passou-se a observar a criança como sujeito próprio, tomado de modos de pensar, agir e sentir, mas só a partir do século XV que um conceito de infância começa efetivamente a se desenvolver socialmente.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1981, p. 65).

A partir desse novo olhar, novas demandas e formas de organização da sociedade começam a surgir, pois as crianças passam a ser vistas como sujeitos que requerem tratamento e atenção especial. Surge então o período de vida atualmente denominado “infância”, e, como consequência, as primeiras instituições destinadas ao atendimento de crianças pequenas. A preparação para a vida, que antes se dava de forma natural, por meio da convivência e das experiências, foi transferida para as instituições. A escola torna-se então fruto do século XVII.

Sarmento (2011) reitera que, juntamente com a emergência da escola, a nuclearização da família e a constituição de um corpo de saberes sobre a criança, a

² A modernidade será neste trabalho compreendida pelo período que se estende entre meados do século XV e o momento atual. Essa denominação cabe para configurar e denotar uma modificação no modo de compreensão do mundo a partir de mudanças naturais (geológicas ou biológicas), sociais e fatos políticos relevantes (HANSEN, 2000).

modernidade elaborou um conjunto de procedimentos configuradores de uma administração simbólica da infância.

Segundo Ariès (1981), a criança deixou de se misturar aos adultos e de aprender diretamente com a vida e passou a ser educada “para a vida” dentro das salas de aulas.

Como ainda aponta Ariès (1981, p. 278),

a escola confinou uma infância outrora livre em regime a disciplinas cada vez mais rigoroso, que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da igreja e dos moralistas, administradores, privou as crianças da liberdade de que elas gozavam entre os adultos. Infringiu-lhes o chicote, a prisão, em suma, as correções reservadas aos condenados das condições mais baixas. Mas esse rigor traduzia um sentimento diferente da antiga indiferença: um amor obsessivo.

Até que, no fim do século XVIII e, sobretudo, ao longo do século XIX, com Froebel (1782-1852), pedagogo alemão reconhecido na área educacional, passou-se a repensar e indagar as concepções de escola e educação.

O grande mérito de Froebel foi pensar um novo modelo de educação. Ele defendia um ensino sem obrigações porque acreditava que o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática; por esse motivo, desenvolveu uma série de brinquedos que, conforme acreditava, potencializavam o desenvolvimento infantil. No século XVIII, surge também o movimento iluminista, que colocou o desenvolvimento de uma sociedade orientada pela razão, pautada por princípios de igualdade e liberdade. O discurso dos iluministas colocava o ambiente escolar como uma instituição de grande importância.

A partir dessas novas concepções, em meados de XIX, no Brasil, por meio das instituições de ensino e de um aparato educacional, as crianças e os jovens tornam-se objetos de saberes e discursos científicos. É então que no século XX uma nova concepção de infância passa a ser compreendida, localizando a criança como sujeito de direito, principalmente a partir do reconhecimento de quatro documentos oficiais, legislações que instituem os direitos da criança: i) Constituição Federal de 1988; ii) Convenção dos Direitos da Criança, de 1989; iii) Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; e iv) Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996.

Ainda assim, atualmente é possível deparar-se com diferentes abordagens sobre a fase da infância e a criança. Nas abordagens tradicionais, a criança é vista sob uma perspectiva que as tematiza em função de sua presença no campo

institucional. Alguns estudos médicos concebem a criança em uma dicotomia entre corpo doente *versus* corpo saudável; os estudos psicológicos elegem o desenvolvimento cognitivo e sociomoral da criança para seus estudos; o campo educacional e pedagógico toma a criança na condição de sujeito-aluno, como centro de reflexões; e os estudos antropológicos adotam a condição da criança configurada pelas estruturas sociais e culturais. Compreende-se, assim, que a unidade de todos esses estudos busca compreender a criança em seu sentido integral, biopsicossocial (SARMENTO, 2011).

Dessa forma, a intenção da sociologia da infância é romper com o modo limitado e fragmentado de compreender essa fase da vida, dando visibilidade a esses sujeitos. Sarmento (2011) aponta a extrema importância de dar visibilidade às crianças, pois, ainda que nunca tenham sido de fato ausentes do pensamento sociológico, não lhes era dado o devido valor, elas não eram ouvidas ou consideradas.

Para Oliveira e Gomes (2013), uma primeira questão para o aparecimento da sociologia da infância foi essa reconfiguração na compreensão da criança enquanto sujeito social. Isso porque os estudos e pesquisas estavam muito voltados para as instâncias encarregadas de formação e socialização das crianças no princípio de uma formação e estrutura funcionalista. A criança não era concebida como um ser protagonista, parte de um contexto em tempo presente e cultural, e sim compreendida como um sujeito a ser preparado para o futuro.

Nos habituamos a definir as crianças como seres em formação, sobretudo com um olhar pedagógico, estudando-as principalmente pela mediação de códigos preestabelecidos, sem conceder-lhes um papel ativo no processo (PONTES; PENTEADO, 2011).

Ao contrário dessa visão, para Sirota (2001), a infância deve ser vista como um grupo social que necessita de investigação, levando em conta seus traços e subjetividades, cuja análise não se reduz à das instituições.

Como aponta Qvortrup (2010), por longos anos a atenção dos estudos estava voltada para as instâncias encarregadas dos trabalhos de socialização das crianças, isso porque as crianças desde muito cedo começam a participar de programas institucionais. Mauss (1968) defende uma sociologia da infância que se opõe à concepção de criança como um objeto passivo de sociabilização, regido principalmente por instituições e adultos.

A sociologia da infância também se opõe a uma compreensão da criança como um sujeito destinado a atingir e superar fases. Um olhar para a sociedade contemporânea revela que há uma divisão social por faixas etárias, o que muitas vezes nos faz visualizar a criança como um sujeito cujo crescimento se dá pela sucessão de fases. Porém, como apontam Nascimento, Brancher e Oliveira (2008, p. 54), “para além das determinações naturais, as culturas humanas produziram e prosseguem produzindo significações para cada uma das etapas de existência do homem”, ou seja, para além das questões biológicas, a infância tem relação com a cultura.

O cuidado atual da sociologia da infância é justamente não reduzir o olhar à uma única compreensão. Para Prout (2004), a criança deve ser vista no contexto da infância de seus variados pontos, não apenas como uma construção social ou como uma questão biológica. É preciso compreendê-la a partir de um conjunto.

Foi esse novo olhar dado pela sociologia da infância que passou a considerar a criança como participante de uma rede de relações que nos permite atualmente compreendê-la como sujeito participante e influente na sociedade. Para Faria e Finco (2011), se as crianças pensam e imaginam é porque são seres com capacidade de atuar no mundo, “são criadoras e criaturas”.

Partimos, portanto, da compreensão da infância como “uma construção social específica, com uma cultura própria” (DEMARTINI, 2001, p. 3), o que não representa a intenção de separar a cultura das crianças das demais culturas existentes, e sim compreender de que forma essas culturas se aproximam, interagem e se recriam.

Nos dias atuais, esse tipo de análise está intimamente relacionada com os efeitos da globalização e da institucionalização, isso porque, como afirmam Oliveira e Gomes (2013, p. 39),

As crianças desenvolvem-se como seres sociais no quadro das possibilidades delimitadas pela regulação social da infância – conjunto de dispositivos formais e informais, normativos e simbólicos, de conformação de comportamentos e disposições das crianças – a qual é influenciada e reconfigurada parcialmente por sua ação.

Esse quadro de possibilidades vai variar de cultura para cultura, sociedade para sociedade. Cada criança passará pela categoria infância a seu modo, com suas condições objetivas e subjetivas de vida.

No entanto, as culturas infantis são profundamente interativas, faz parte desse período estar com os outros, partilhar experiências e saberes. A construção dos modos de vida das crianças e suas possibilidades de desenvolver autonomia estão fortemente dependentes da possibilidade de socialização. Porém, muitas vezes “as instituições da modernidade se configuram de forma a enfraquecer os laços sociais e condicionar as crianças à ‘socialização para o individualismo’” (SARMENTO, 2011, p. 41).

Nesse modelo de socialização, a criança desempenha um papel passivo em relação a uma concepção de sociedade funcionalista e reprodutivista. No entanto, a produção da cultura por parte da criança não é uma questão de simples imitação.

as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura. Elas reinterpretam os elementos culturais. A cultura é entendida aqui como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares (CORSARO, 2009, p. 32).

As crianças são, portanto, atores sociais, pois interagem com pessoas e instituições, “enfrentam” o mundo dos adultos e desenvolvem formas de participar dele, principalmente a partir do ato de brincar, e têm a possibilidade de descobrir e compartilhar novos significados do que lhes for oferecido. Esse processo é rico e de suma importância para o desenvolvimento das crianças; dessa forma, torna-se urgente romper com os processos de homogeneização e afastamento social que silenciam as crianças e embasam preconceitos.

Como apontam Castorina e Kaplan (2003), a criança tem acesso aos conhecimentos à medida que participa da vida social e institucional.

As crenças e valores relacionados à infância presentes e partilhados na instituição escolar, por exemplo, por meio de processos comunicacionais, das práticas sociais e espaciais, acabam por ordenar o cotidiano dos infantes, ao mesmo tempo que se tornam matéria-prima para a criação de novas hipóteses pelas crianças. Desse modo, pode-se dizer que, de um lado, os conteúdos representacionais funcionam como orientações, guias para os adultos no exercício da significação sobre a infância [...] de outro, as crianças criam suas próprias hipóteses sobre o mundo, com base nas representações sociais partilhadas no seu grupo de pertencimento, podendo no exercício de sua atividade criadora, propor novas formas de interpretação da realidade (ANDRADE, 2013, p. 331).

Ou seja, a criança será exposta a um tipo de mundo, mas não estará em sua totalidade presa a ele, poderá experimentar, criar, recriar e criticar, porque ela é “ao mesmo tempo, universal, individual e singular” (SANTOS, 2013, p. 236).

Dessa maneira, com base nessa concepção de infância, que compreende a criança como um ser social, dotado de sentido, conhecimentos, possibilidades, compreendemos que a escola deve fomentar uma formação que potencialize a produção da cultura e do conhecimento de forma significativa na intenção de formar sujeitos mais críticos e participativos socialmente. Neste sentido, nas próximas páginas buscaremos refletir sobre as possíveis relações entre a escola, a cidade, o lazer e a área de Educação Física em busca de tal formação.

2. POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE ESCOLA, CIDADE, LAZER E A EDUCAÇÃO FÍSICA.

O termo *protagonismo* remete logo ao sentido de “papel principal”; e, de fato, essa associação não está errada. A origem etimológica do termo se dá na palavra “protagonistés”, que, no idioma grego, significava o ator principal de uma peça teatral, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento (FERREIRA, 2004).

É exatamente nessa perspectiva que iniciamos as discussões pertinentes a esta pesquisa, compreendendo a criança como protagonista de seu processo de ensino/aprendizagem no âmbito escolar, visto que, ao lhe dar vez e voz, ela será capaz de produzir e reproduzir cultura, imaginar e concretizar, refletir, argumentar, reinventar.

Segundo Mizukami (1986), historicamente, na escola tradicional, o conhecimento humano tinha caráter cumulativo, adquirido pelo indivíduo por meio da transmissão de conhecimentos realizada pela instituição escolar, na figura principal do professor. Assim, no ensino tradicional, o professor toma a posição de destaque, por ser considerado aquele que detém o conhecimento, e o aluno passa a ocupar um papel de passividade, de quem absorve o conhecimento.

De acordo com Saviani (1991), esse método tradicional continua sendo o mais utilizado pelos sistemas de ensino atualmente, limitando as possibilidades de fantasia e de liberdade criativa dos alunos ao dar respostas prontas aos sujeitos, anulando assim a experimentação e a formulação de hipóteses e ignorando o fato de que os alunos pensam e devem ser estimulados a isso.

Ao contrário desse modelo tradicional, Rubem Alves (2013) aponta que a escola deveria relacionar-se diretamente com a sociedade, sendo necessário que seus conteúdos sejam o reflexo dos conhecimentos do cotidiano. É necessário, portanto, o aluno perceber que o conhecimento adquirido em sala de aula está para além dos muros da escola, pois a relação escola/cidade deve ser dialética.

Garanhani e Nadolny (2009, p. 2) reforçam essas questões, apontando, portanto, a necessidade de pensar o modelo escolar. “Se considerarmos que a criança é protagonista do seu processo de socialização nos espaços culturais em que vive e que produz cultura, precisamos pensar numa concepção de escola que atenda às especificidades deste sujeito”.

Nessa perspectiva, a dimensão cultural passa a ter grande importância dentro do contexto escolar; afinal, a escola é também uma instituição cultural.

Como aponta Moreira (2003, p. 160), “a escola é uma instituição construída historicamente no contexto da modernidade, [...] com uma função social fundamental: transmitir cultura, oferecendo às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade”.

No entanto, vivemos atualmente um “cruzamento” de várias culturas, o que exige ser capaz de desenvolver uma nova postura e um novo olhar sobre o universo escolar, a partir dos quais, ao invés de propagar uma cultura única, seja possível lidar com a pluralidade, abrindo espaço para a manifestação das diferenças e valorizando a produção de novas culturas, o que permitirá que as crianças criem, alterem e construam a própria história. Assim, a escola pode se organizar de forma a ser cada vez mais um espaço democrático e aberto, e a educação estará inevitavelmente vinculada à cultura (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Isso porque, como afirma Certeau (2012, p. 103), é necessário ter consciência de que a “relação da cultura com a sociedade modificou-se: a cultura não está mais reservada a um grupo social; não mais constitui uma propriedade particular de certas especialidades, ela não é mais estável e definida por um código aceito por todos”. A escola não possui mais o monopólio cultural, há diversas fontes de cultura, de diversas referências.

Por esse motivo, a escola deverá ser um corpo ativo e vivo, que envolva toda a sociedade. Conforme aponta Mosé (2013, p. 83), “estudar cada vez mais será, antes de tudo, entender onde a gente mora, que relações predominam ali, que tipo de vida impõe, para saber até que ponto queremos seguir trilhas prontas ou inventar as nossas”.

No entanto, Gadotti (2010, p. 136) alerta que “não basta a escola se abrir para o mundo, mas ir ao mundo”. Da mesma forma, para Bonafé (2014),

É necessário intervir nesse contexto da cidade, a partir de uma outra pedagogia – que não cabe só aos educadores, mas também aos prefeitos, às pessoas que têm responsabilidade na gestão municipal [...]. De modo geral, nós não fomos formados para as relações que se dão com os espaços. Tampouco a escola nos ajuda a pensar neles, pois também está distanciada do tempo e do espaço real, por estar concentrada em seus próprios arranjos de tempo e espaço.

Nota-se, assim, que a escola não tem oferecido uma vivência da cidade, e a cidade, por sua vez, também não está preparada para receber a escola. Não há uma relação orgânica entre elas. O que se aprende na escola não é necessariamente o que se vive na cidade e vice-versa.

Essa questão tem se configurado como uma grande problemática, porque as atuais cidades e seus espaços públicos passam por um intenso período de crise e desvalorização, o que desestimula a apropriação, por parte dos cidadãos, para seus mais variados fins (RECHIA, 2006).

Assim, se a escola, em parceria com o Estado, não fomentar a oportunidade de apropriação dos espaços públicos, as experiências significativas de sociabilização, convivência e organização para o desenvolvimento dos sujeitos e de toda a sociedade serão prejudicadas.

Para Mosé (2013, p. 51), a falta de conexão entre escola e sociedade é prejudicial não só para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também para as relações humanas, para o exercício da justiça social, para o aumento da solidão e aumento do consumo de forma irracional. E muitas vezes “a escola tem se afastado dessa continuidade, e se baseado em um conhecimento dividido e abstrato”. Para a autora, fazer a escola participar da sociedade, interferir em seu cotidiano e construí-la propicia uma sensação de pertencimento que nos fortalece.

Ou seja, é necessário que, dentro do ambiente escolar, as crianças tenham a oportunidade de se desenvolver e aprender, com vistas para a vida além de seus muros, vida essa que ultrapassa os conteúdos programados, sistematizados e permanentemente orientados, voltados muitas vezes, principalmente para o mundo do trabalho. Trata-se de permitir aos alunos que participem da escola não enquanto expectadores, e sim protagonistas, apropriando-se de seus espaços e envolvendo-se em suas problemáticas, para que se sintam parte importante e pertencente ao contexto, e assim tenham condições de reproduzir tais comportamentos fora do ambiente escolar, nos espaços públicos da cidade. “A escola pode transformar-se em um laboratório no qual possam ser investigados muitos dos problemas e conflitos vividos no meio social” (FILMUS, 1997, p. 85, tradução nossa).

No entanto, notamos pelas pesquisas³ do GEPEC que muitas vezes não há integração entre a visão de quem constrói e gera a escola e a de quem administra o espaço público da cidade, como consequência, projetos voltados para esse fim se tornam complexos, dificultando assim seu planejamento e execução.

Como uma das consequências dessa fragilidade de integração, há na sociedade contemporânea um quadro de desvalorização do uso e apropriação dos espaços públicos em prol de uma valorização dos espaços privados, que ocorre por motivos relacionados à segurança, a problemas com falta de espaços, de tempo, oportunidades ou interesse.

A apropriação dá novo significado ao espaço público, conectando as esferas do privado e do público. A reflexão é interessante no sentido de propor a superação da dicotomia entre público e privado, e a compreensão da apropriação como uma concepção em que a complementariedade entre ambas as esferas esteja presente, ainda que com suas contradições: não se trata de dois âmbitos separados, mas unidos nas suas diferenças (SOBARZO, 2006, p. 105).

Tal constatação configura-se preocupante, visto que as experiências no espaço público geram oportunidades de haver, entre outras coisas, “a sociabilidade, a prática esportiva, a atividade física, a brincadeira, o desenvolvimento cultural, assim como os confrontos, embates e tensões sociais” (RECHIA; FRANÇA, 2006, p. 62).

Lefebvre (2001) aponta ainda que ser cidadão é uma forma de democracia direta, dada também pelo controle direto das pessoas sobre a forma de habitar a cidade, entendida como obra humana coletiva, em que os sujeitos têm espaço para manifestar suas diferenças.

Isso significa dizer que, para além do espaço da escola, a cidade como um todo precisa ser considerada espaço de formação e educação.

Conforme relata Bernet (1997, p. 18, tradução nossa),

³ TSCHÖKE, A.; RECHIA, S.; VIEIRA, F. G. L. A cidade de Curitiba e seus espaços públicos centrais de Lazer. **Pensar a Prática**, UFG, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 22-34, 2013.
 RECHIA, S. et al. A dialética entre espaço, lugar e brincadeiras: o que pensam professores e o que vivem os alunos. **Pensar a Prática**, UFG, Goiânia, v. 15, p. 272-284, 2012.
 RECHIA, S.; MARANHO, M. C.; TSCHÖKE, A. Caminhando pelos bairros da periferia de Curitiba: o (des)cuido com os espaços públicos de lazer. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, ano 15, n. 154, mar. 2011.
 RECHIA, S.; LUZ, R. G. da; TSCHÖKE, A. O olhar dos adolescentes frente às possibilidades de esporte e lazer no espaço público: a violência como barreira. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 16, p. 155, 2011.

Todas as cidades, muito ou pouco, bem ou mal educam, e não educam apenas nas escolas e em outros espaços formais, mas enquanto cidade – cada cidade é uma estrutura, um sistema. E nós sabemos que um sistema é sempre mais do que a soma dos seus elementos. Portanto, as cidades, todas as cidades, educam e educam como um tudo.

Buscando descortinar as diferentes maneiras que levam uma cidade a ser educadora, Bernet (1997) apresenta três dimensões importantes da relação educação-cidade.

A primeira é sobre considerar a cidade um espaço que contém educação, a dimensão “*aprender en la ciudad*”, que considera instituições, meios, recursos e experiências educativas. Essa dimensão é subdividida em quatro. O autor considera que a cidade é composta por um estrutura pedagógica estável (A), formada por instituições especificamente educativas, tal como a escola. Por uma rede de equipamentos e recursos (B) também estáveis, mas não especificamente educativas, tais como museus, zoológicos, bibliotecas, espaços que geram educação, mas não necessariamente têm nesta sua função principal. De um conjunto de acontecimentos educativos planejados (C), porém efêmeros e ocasionais. E, por fim, o “*aprender en la ciudad*” compõe-se também de uma massa disseminada mas contínua e permanente de espaços de encontro (D) e vivências educativas não planejadas pedagogicamente, através da vida cotidiana e também de acontecimentos urbanos.

A segunda dimensão, “*aprender de la ciudad*”, que faz da cidade um espaço educativo, considera o meio urbano um agente informal de educação. Nessa dimensão, a cidade é considerada fonte direta de educação não formal. Isso porque é um espaço denso, multifacetado e emissor de diversas informações e culturas. Nesse contexto, a rua, por exemplo, caracteriza-se como um importante espaço socializador, onde as crianças podem estabelecer e aprender a partir de relações entre seus pares e demais sujeitos sociais.

A terceira e última dimensão converte-se em aprender a cidade, “*aprender la ciudad*”, o conhecimento sobre o próprio meio. Informalmente, aprendemos muitas coisas necessárias, úteis e valiosas para a vida na cidade, tal como utilizar os meios de transporte, localizar-se, usar os recursos urbanos no tempo livre, conviver (BERNET, 1997).

Porém, para que esse processo educativo formal e informal da cidade possa se consolidar, são necessários a apropriação e o uso dos espaços pelos sujeitos, é preciso estar na cidade. Nesse sentido, as instituições formais de educação, escolas,

universidades, ganham um papel importante ao tentar intencionalmente ampliar as possibilidades de experiências diretas das crianças com a cidade.

Por experiência direta, me refiro aqui ao contato real, imediato, com o meio. É assegurar, organizar e dar profundidade ao conhecimento informal que a cidade oferece através da vida cotidiana, ajudando a descobrir as relações e estruturas, aprendendo a ler a cidade (BERNET, 2007, p. 32, tradução nossa).

No entanto, Sarmento (2008, p. 4) menciona que, da forma como vem sendo tratada, a cidade se torna inibidora da autonomia das crianças, limitadora dos espaços, ameaçadora da segurança, indutora de formas globalizadas de colonização pelo consumo, potencializadora das desigualdades.

Tentando fazer uma analogia, Tonucci (2005) aponta que atualmente muitas crianças têm na cidade o imaginário das fábulas infantis. Na relação criada pelo autor, o bosque das fábulas, lugar de lobos e bruxas, lugar onde a criança poderia se perder ou se machucar, hoje passou a ser a cidade.

E de quem seria a responsabilidade pela criação desse imaginário infantil? Dentre outros responsáveis, tais como os adultos e a mídia, segundo Filmus (1997, p. 82, tradução nossa), a escola se configura como um desses meios. “A ideia de que a cidade é um fenômeno antinatural e violento, do qual as crianças devem ser afastadas, também é uma concepção difundida desde a própria origem da escola”.

Ou seja, de um lado do muro está a cidade, considerada perigosa e desinteressante, que causa medo; e do outro, temos a escola, que muitas vezes, ao sustentar o discurso de “tirar as crianças da rua”, dessa rua perigosa e violenta, reproduz uma prática de desassociação, quando na verdade deveria fomentar a oportunidade e o direito do reencontro escola-cidade.

Nesse contexto, as crianças têm a possibilidade de movimento e movimentação reduzidas. Em prol de uma suposta segurança, tornam-se reféns, fechadas, observadas e orientadas o tempo todo, e assim suas possibilidades de desenvolver autonomia são enfraquecidas (DIAS; FERREIRA, 2015).

Para Sarmento, Fernandes e Tomás (2007), ainda que o direito à escola garantido na constituição se configure como uma possibilidade de acesso à cidadania, a escola não tem isso em seu contexto geral, formado para esse fim, quando muitas vezes concebe as crianças como seres “invisíveis”, desprovidas de opinião ou

conhecimento, não as preparando verdadeiramente para o convívio coletivo para além de seus muros.

Ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania, realizou um trabalho de separação da criança do espaço público. As crianças são vistas como cidadãos do futuro, mas no presente encontram-se afastadas do convívio coletivo, salvo no contexto da escola, e resguardadas pelas famílias da presença plena na vida em sociedade (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 188).

Na busca por esse resgate da cultura e da formação para o uso do espaço público de forma consciente e cidadã, acreditamos em uma educação que valorize a dimensão lúdica e também uma educação para o lazer, possibilitando que as crianças se reconheçam, reencontrem-se e apropriem-se dos espaços culturais, visto que a formação não deve se dar apenas para o mundo do trabalho.

Na obra *Homo ludens*, publicada originalmente em 1938, o filósofo Johan Huizinga defendeu que o jogo/brincadeira é uma categoria primária da vida, tão essencial quanto o raciocínio (*Homo sapiens*) e a fabricação de objetos (*Homo faber*). Logo, a denominação *Homo ludens* faz referência ao fato de que o elemento lúdico está na base do surgimento e do desenvolvimento da civilização, e consequentemente da cultura (HUIZINGA, 1980).

Tonucci (1997, p. 54, tradução nossa) corrobora com tal perspectiva, apontando que:

Nos primeiros anos de vida não existem professores, não se usam materiais didáticos ou se desenvolvem programas. Então a quem podemos atribuir o mérito de um crescimento tão importante? Me parece que não temos alternativa senão atribuir à atividade mais significativa desses primeiros anos, o brincar.

Isso porque, por meio da vivência da dimensão lúdica, expressa através dos jogos e das brincadeiras, a criança, ainda no começo na vida, já se depara com as complexidades do mundo, suas dificuldades, curiosidades e diferenças.

Dessa forma, a prática lúdica nos permite perceber os indivíduos em interação, relacionando-se por meio das mais diversas formas de socialização, que acontecem nesse tempo e espaço singular, favorecendo a interação com o meio e a articulação entre os sujeitos e os espaços (SIMMEL, 1983).

A ludicidade também estimula os sentidos, exercita o simbólico e exalta as emoções, mesclando alegria e angústia, relaxamento e tensão, prazer e conflito, liberdade e concessão, entrega e renúncia (GOMES, 2014).

É também no brincar que a criança, por exemplo, adapta a sua condição físico-motora e a do objeto e/ou situação às condições exigidas pela atividade, em que, conseqüentemente, consegue experimentar, explorar e compreender os significados do seu meio (GARANHANI, 2002).

Rechia (2007) corrobora afirmando que experiências lúdicas vivenciadas na fase da infância, principalmente em espaços públicos, de convívio social, configuram-se como o pulsar da vida infantil no meio urbano, pois são ambientes privilegiados para potencializar valores éticos indispensáveis ao exercício da cidadania.

A dimensão lúdica, inerente ao ser humano, e as experiências lúdicas, mediadas por questões culturais e de aprendizado, são consideradas motores primários da condição cultural, influenciando consideravelmente o desenvolvimento dos sujeitos e de toda a sociedade, e por isso requerem incentivo e potencialização.

No entanto, ao contrário do que se espera, na contemporaneidade, essas experiências lúdicas, tão importantes e significativas têm apresentado dificuldade em se materializar.

Debortoli e Resende (2007, p. 5) alertam, por exemplo, que:

a rua, como espaço público, tem perdido, progressivamente, seu significado coletivo tanto em seus sentidos históricos e sociais tomados de forma ampla quanto materialmente, como espaço ocupado por adultos e crianças, lugar de brincadeiras e encontros. Além do espaço-tempo privado da casa e da família, bem como da escola, as crianças eram reconhecidas pelos adultos, pelos moradores, pelos comerciantes de seus bairros, localidades e comunidades. Progressivamente, as presenças sociais das crianças vêm se restringindo aos espaços fechados para conviver com alguns poucos amigos e, talvez, alguns poucos adultos, mudando as formas de relação, institucionalizando, especializando as normas, as brincadeiras, os usos do espaço, o encontro entre crianças e adultos, implicando outras redes simbólicas de subordinação cultural.

Se a rua tem deixado de ser espaço para as vivências lúdicas, a escola, como reflexo da sociedade, acompanha tal mudança. Promovendo uma forma de aprendizado cada vez mais controlado, orientado e sistemático, a fim de garantir com mais segurança os resultados da aprendizagem tradicional, voltado principalmente à formação para o mundo do trabalho.

Desta forma, tanto dentro como fora da escola, as crianças por vezes têm sido tolhidas da possibilidade de desenvolvimento através do lúdico, afastando-se muitas vezes do desenvolvimento cultural, o que nos leva a constatar que é preciso ampliar a interação entre escola e cidade, criando novos mecanismos de aprendizado, mais interessantes, significativos, efetivos, para tanto, lúdicos.

Para Andaki e Mendes (2007), a sociedade contemporânea oferece às crianças, independentemente de sua classe social, uma infância marcada pela diminuição e restrição do tempo livre para brincar; conseqüentemente, isso muitas vezes as distancia da cultura local, tornando seu desenvolvimento fragilizado e comprometendo a sua cidadania infantil e a vivência de seus direitos, dentre eles o de lazer.

O lazer é um direito garantido no artigo 6º da Constituição Federal desde a década de 1970. A Emenda Constitucional nº 64, de 2010, dispõe os “[...] direitos sociais à educação, à saúde, ao trabalho, à moradia, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Consideramos, ainda, o lazer um fenômeno cultural. Para Gomes (2008, p. 4), o lazer é “uma criação humana que está em constante diálogo com as demais esferas da vida. Participa da complexa trama histórico-social que caracteriza a vida em sociedade, é um dos fios tecidos na rede humana de significados, símbolos e significações”.

Para Rechia e Ladewig (2014), o lazer pode ser compreendido “como um fenômeno sociocultural, amplo e complexo, historicamente mutável, central para a análise da sociedade, o qual envolve questões identitárias, políticas e de sociabilidade dos sujeitos, numa perspectiva orgânica e processual”.

Para além das correntes que compreendem o lazer em seu sentido cultural, alguns autores ainda o apontam como possibilidade de formação e desenvolvimento dos sujeitos. Mascarenhas (2004, p. 12) considera o lazer “uma força de reorganização da sociedade”.

Dessa forma, por se caracterizar como um fenômeno que sofre alterações de acordo com a cultura em que está inserido, por se manter em constante diálogo com as demais esferas da vida e por simbolizar uma possibilidade de mudança social, reforçamos a importância de o lazer ser abordado e discutido no ambiente escolar, para que, desde pequenas, as crianças sejam habituadas e educadas para

compreender e refletir a sociedade em busca de seus direitos – entre eles o lazer – e para conhecer seus deveres. Trata-se de um processo de formação cidadã.

Conforme afirma Rechia (2015, p. 57), “os habitantes de uma cidade devem – e isso é um dever ético – atuar como pessoas interessadas, envolvidas e responsáveis por manter o direito de ter direitos”. A autora também salienta que “usufruir do direito ao lazer pode ser uma possibilidade para alcançarmos brechas de liberdade e felicidade em meio à complexidade urbana, desde que consigamos compreender a importância dessa dimensão para a vida humana” (p. 50).

E que outra instituição tem por objetivo primordial a formação de sujeitos capazes de atuar nesses princípios senão a escola? Assim, garantir a formação no âmbito escolar para viver o lazer, e proporcionar experiências em diferentes espaços urbanos, é garantir a educação integral e ampliada dos sujeitos. Para tanto, “faz-se necessário um processo constante de luta e formação, em um esforço de todos para garantir a plenitude da vida a partir da efetivação de um direito social” (RECHIA, 2015, p. 46).

Não se trata de desconsiderar a importância de educar para o trabalho, no entanto, como aponta Camargo (1998), nem por isso devemos esquecer a importância de educar também para o lúdico, pois a vida baseada apenas no trabalho de alguma forma será aborrecida e pobre.

Nessa perspectiva, Requixa, já em 1979, afirmava que o lazer pode se configurar como meio e como objeto de educação. Meio, pois, como apontam diversos autores, as experiências no tempo e espaço de lazer apresentam aspectos educativos que contribuem para a compreensão e intervenção do novo mundo social, além de apresentar práticas corporais que contribuam para a melhoria da qualidade de vida, possibilidades de construção da cultura humanizada, socialização e princípios éticos e críticos sobre a cidade e a sociedade.

Bramante (1992) completa que o tempo de lazer pode se configurar uma possibilidade de desenvolvimento do sujeito como pessoa e membro de uma coletividade, o qual, por meio das relações lúdicas, insiste na longa jornada rumo ao prazer. A melhoria na qualidade de vida resulta da qualidade de interação entre pessoas e delas com o meio, em uma sociedade em transformação.

No entanto, o lazer também pode se configurar objeto de educação, ou seja, um elemento a ser abordado e discutido na escola. Segundo a Carta Internacional de Educação para o Lazer, elaborada e aprovada durante o Seminário Internacional de

Educação para o Lazer, da Associação Mundial de Recreação e Lazer (WLRA – World Leisure and Recreation Association), realizado em Jerusalém, Israel, em 1993, o desenvolvimento do lazer é responsabilidade de várias instituições, governamentais ou não, indústrias, instituições de ensino, básico e superior, e da mídia, e não somente do sujeito.

França (1999) aponta a necessidade de os sujeitos receberem estímulos e serem formados para compreender o lazer, passando de níveis menos complexos para os mais complexos e elaborados, enriquecendo criticamente suas práticas e seu desenvolvimento. Nesse sentido, a escola se configura um dos pilares formativos.

Segundo Teeters (1992), a escola é um espaço importante, qualificado e seguro para a aquisição de conteúdos, em que os sujeitos podem experimentar, explorar, aprender e testar seus limites, sem medo de fracassar.

Todas as disciplinas devem, portanto, buscar tais reflexões e possibilidades. Para Bracht (2005, p. 164), “a escola como um todo deve assumir a educação para o lazer como tarefa nobre e importante, o que implica colocar em questão as próprias finalidades sociais da instituição escolar”. Isso porque é necessário a escola compreender que o vivenciado no tempo livre das crianças tem relação direta com aquilo que é pensado, discutido e aprendido no interior da escola.

Para tanto, segundo a Carta Internacional de Educação para o Lazer, as abordagens de ensino e aprendizagem voltadas para o lazer devem ocorrer individualmente e em grupos, dentro ou fora do ambiente escolar, favorecendo a criatividade, a reflexão, a experimentação, permitindo que o aluno seja mais estimulado do que instruído (WLRA, 1993).

Assim, para Requixa (1979), a educação em seu sentido amplo é entendida como o grande meio para o desenvolvimento dos sujeitos. Nesse contexto, as experiências de e para o lazer podem contribuir para impulsionar o indivíduo a aperfeiçoar-se, a ampliar os seus interesses e a sua esfera de responsabilidades.

Dessa forma, o lazer deve ser compreendido como uma das esferas da vida, tanto no que diz respeito à saúde quanto em relação à cultura e cidadania, portanto, deve ser um tema a ser refletido e discutido na escola, perpassando todos os seus conteúdos, inclusive o da Educação Física, pois acreditamos que a escola é o local onde a criança de fato pode ser e existir, ao mesmo tempo que se desenvolve e se prepara não só para a vida adulta e de trabalho, mas para a sua vida presente, fora do espaço escolar.

Para que tal educação seja possível, França (2009) propõe que a organização dos conhecimentos seja baseada na realidade social e histórica dos sujeitos envolvidos, e que as formas de desenvolvimento possibilitem um aprendizado “crítico-criativo”.

Nesse sentido, a autora propõe:

Para o 1º ciclo (pré-escola), atividades corporais cujo conteúdo implique o reconhecimento do prazer e da alegria, noções elementares sobre o lúdico e dados da realidade, a partir das vivências, experiências e percepções preliminares organizadas como referências básicas do pensamento; para o 2º ciclo, atividades corporais cujo conteúdo implique julgamento de valores e decisões individuais e grupais acerca dos conhecimentos que proporcionem esclarecimentos sobre o trabalho na sociedade capitalista; para o 3º ciclo, atividades corporais cujo conteúdo implique conhecimentos acerca da organização do tempo e das possibilidades de ações individuais e grupais; para o 4º ciclo, atividades corporais cujo conteúdo implique conhecimentos sistematizados e organizados, a serem operacionalizados em práticas organizadas conjuntamente entre escola e comunidade (FRANÇA, 2009, p. 62).

Os professores de Educação Física, buscando uma Educação para o Lazer, precisam estar atentos e atualizados em relação aos diferentes contextos em que atuam e às diferentes manifestações culturais que se observam na sociedade. Paralelamente a tal demanda, os currículos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem também devem contemplar questões relacionadas às manifestações e problemáticas urbanas e sociais, com vistas a dar apoio aos professores e garantir a formação de sujeitos críticos e participativos em todos os tempos da vida social.

A literatura apresenta diferentes concepções quanto ao currículo, que derivam das diferentes formas de como a educação é concebida, bem como das influências teóricas de um dado momento histórico.

Para Soares et al. (2013, p. 29) a função social do currículo é:

ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras.

Em outra perspectiva, Moreira e Candau (2007), apontam diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que o currículo venha a ser entendido como: (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos

pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Assim, Moreira e Candau (2007) associam o currículo ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Nesse sentido, representa o percurso que o aluno percorrerá em seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola.

Sem pretender considerar qualquer um desses entendimentos como certo ou errado, o que se pode afirmar é que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ênfase, questões relacionadas aos conteúdos escolares, aos procedimentos e às relações sociais que compõem o cenário em que os conhecimentos são ensinados e aprendidos (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Compreendemos, portanto, currículo como um campo de conhecimento pedagógico no qual se destacam as experiências escolares em torno do conhecimento, levando sempre em consideração a especificidade da escola, as relações sociais e a sua contribuição para a construção das identidades dos alunos.

Nessa perspectiva, o currículo trata da dialética entre a sociedade, entre o que a escola compreende como importante de ser aprendido e o que entre o que os alunos enquanto atores sociais têm para contribuir.

Assim, o currículo estabelece a ligação entre a cultura da sociedade, a escola e o processo educativo.

“A elaboração de um currículo é um processo social, no qual convivem lado a lado fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais e determinantes sociais, como poder, interesses, conflitos simbólicos e cultura” (JESUS, 2008, p. 2640). Isso significa dizer que o currículo não se configura um elemento neutro, mas repleto de sentidos e significados. Moreira e Silva (1997) apontam a existência de três níveis de currículo: formal, real e oculto.

O currículo formal refere-se ao conteúdo estabelecido pelos sistemas de ensino, expressos nas diretrizes; o currículo real refere-se ao que de fato acontece no período da aula, em decorrência da organização do currículo formal; e o currículo oculto trata-se do termo utilizado para denominar aquilo que os alunos aprendem, mas que não se encontra explícito no currículo ou no planejamento do professor.

E é com base nesses formatos que se evidencia a natureza de pensamentos teóricos que se pretende desenvolver nos alunos (SOARES et al., 2013). Por esse motivo, na atualidade, diversas análises têm questionado a organização dos currículos. Nunes e Rubio (2008, p. 57) questionam, por exemplo,

se estes possibilitam a construção da democracia e a consequente transformação das condições de opressão em que vivemos mediante a presença nos currículos de diferentes formas de significação do mundo. As reformas curriculares estão diretamente vinculadas à constituição de identidades culturais desejáveis para a consolidação dos interesses em voga.

O que os autores questionam é a efetividade desses currículos no desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, na transformação da sociedade, pois um currículo que não visa a tais transformações nos leva a compreender que a sociedade em que está inserido pode ser considerada justa e democrática, e não requer alterações.

No intuito da construção dos currículos e dos interesses que o permeiam, a escolha dos conteúdos a serem abordados no processo de ensino-aprendizagem predispõe uma de suas etapas.

Para Libâneo (1985, p. 39), “os conteúdos são realidades exteriores aos alunos, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais”, pois “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados, é preciso que se liguem de forma indissociável à sua significação humana”.

Ou seja, não basta que o professor se debruce na arte de ensinar com competência determinado conteúdo, é necessário que esse conteúdo tenha sentido e significado para o aluno, caso contrário, não deixará de ser apenas um bloco de conhecimentos, sem de fato ser apreendido, incorporado e refletido.

Segundo Soares et al. (2013), é ainda necessário estabelecer uma relação de atualidade com esses conteúdos, o que os autores chamaram de “contemporaneidade do conteúdo”. Para além de constituírem o currículo e as fases de ensino, os conteúdos devem ser selecionados a partir do que é mais novo e moderno, garantindo aos alunos conhecimentos e informações que propiciem seu desenvolvimento social, bem como o avanço da ciência e da tecnologia.

Não é suficiente, portanto, apenas conhecer os conteúdos, é necessário situá-los no contexto, para que, de fato, sejam apropriados e compreendidos pelos alunos.

Antunes (2013) reforça essa premissa apontando a necessidade de pensar o conteúdo enquanto ferramenta para desenvolver competências que efetivamente qualifiquem o aluno para tudo: para o trabalho, para o viver, para as relações interpessoais, para a vida. Hernandez (1998, p. 30) corrobora tal afirmação, apontado que a escola deve ser “geradora de cultura, e não só da aprendizagem de conteúdo”.

Na área específica da Educação Física, tratamos enfim de introduzir e integrar o aluno na cultura corporal, buscando formar um sujeito que será capaz de refletir, reproduzir e transformar os conteúdos apreendidos em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da sua qualidade de vida (DARIDO, 2001).

Atualmente, os conteúdos da Educação Física são indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e divididos em três blocos: (1) conhecimentos sobre o corpo; (2) Esporte, jogos, lutas e ginásticas; (3) atividades rítmicas e expressivas.

Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 35),

os três blocos articulam-se entre si, têm vários conteúdos em comum, mas guardam especificidades. O bloco “Conhecimentos sobre o corpo” tem conteúdos que estão incluídos nos demais, mas que também podem ser abordados e tratados em separado. Os outros dois guardam características próprias e mais específicas, mas também têm interseções e fazem articulações entre si.

Como critério de escolha e organização desses conteúdos, os parâmetros indicam que foram levados em consideração a sua relevância, selecionados a partir do que tem significado marcante na cultura corporal da sociedade brasileira e cuja aprendizagem favorece “a ampliação das capacidades de interação social, o usufruto das possibilidades de lazer, a promoção e a manutenção da saúde pessoal e coletiva”, das características dos alunos, considerando as diferentes regiões do país e as características da própria área, buscando um recorte da gama de conhecimentos produzidos (BRASIL, 1997, p. 36).

Já os métodos de ensino, segundo Libâneo (2013), são os caminhos para atingir determinado conteúdo e objetivo; a organização de um conjunto de ações, passos, condições e procedimentos que o professor intencionalmente seleciona para alcançar determinado objetivo, ou seja, trata-se do “como” do processo de ensino. No entanto, esse método está relacionado diretamente a uma concepção de ensino.

No interior dessas discussões, localizamos a Educação Física como importante área de construção do conhecimento, que, assim como o processo

educativo, tem passado por consideráveis mudanças de concepção que influenciam diretamente a organização de seu currículo.

Dessa forma, para entender o atual momento da Educação Física e da construção de seu currículo, seus conteúdos e métodos, é necessário considerar suas origens no contexto brasileiro, apontando as principais influências que marcaram e caracterizaram a disciplina.

Sabe-se que, várias tendências influenciaram a Educação Física Escolar. No Brasil, especificamente, foi marcante no início de sua história influências médicas e militares, visando o desenvolvimento e aptidão de corpos fortes e saudáveis, capazes de defender física e moralmente a pátria brasileira, afastando dos sujeitos os malefícios da sociedade, tais como o álcool, as drogas e a prostituição. Visto que essas influências tinham bases anatômicas e científicas bem delineadas e sistematizadas, foi fortemente aceita pelo meio científico e social.

Assim, no âmbito escolar, o conteúdo ensinado aos alunos estava voltado para a execução e repetição de movimentos ginásticos. Como apontam Soares, Taffarel e Escobar (2007), considerando o apelo moral da época, os conteúdos da Educação Física na escola estavam voltados para uma assepsia social. Nesta época, os profissionais que atuavam nas escolas, eram principalmente instrutores formados pelas instituições militares

Após a Segunda Guerra Mundial, em um segundo momento histórico da área, identificamos como referência da Educação Física uma tendência relacionada ao esporte, normatizando-o como conteúdo predominante no universo escolar. Essa tendência foi um marco para determinar a finalidade da disciplina, a maneira de ensinar e o conteúdo, de forma repetitiva e técnica. (SOARES et al., 2013).

Dessa forma, se a tendência da ginástica buscava uma assepsia social, a Educação Física voltada para o Esporte visava ao ordenamento e à hierarquização da sociedade.

Por volta da década de 1970, a Educação Física deixa de lado suas naturezas anátomo-fisiológicas e tecnicistas (seu primeiro momento) e esportivizadas (segundo momento) para dedicar-se às chamadas condutas motoras, tais como: lateralidade, equilíbrio e coordenação, fazendo referência à chamada concepção desenvolvimentista e psicomotora, movimentos ainda muito identificados nos dias atuais (SOARES; TAFFAREL; ESCOBAR, 2007).

Essas tendências integram os movimentos ditos “renovadores” na Educação Física, onde inicia-se uma revolução, buscando uma nova concepção de Educação Física, mais completa, tomando como base conceitos de qualidade de vida, cultura, espírito crítico e autonomia.

A concepção desenvolvimentista predispõe um método de ensino baseado na aprendizagem motora e na repetição. Segundo Silva (2010), quanto mais um indivíduo é submetido à prática, maiores serão as possibilidades de obtenção de níveis elevados de qualidade em relação aos padrões motores. Nessa direção, Campos (2011) também localiza a abordagem relacionada à psicomotricidade, que prevê uma metodologia baseada na ludicidade e na interpretação do jogo infantil. O autor aponta, inclusive, que até hoje essa abordagem ainda se encontra em voga.

Já a abordagem crítico-superadora apresentada por seis autores no livro *Metodologia do ensino de Educação Física*, publicado inicialmente em 1992 (SOARES et al., 2013), se opõe ao conceito de aptidão física enquanto objetivo final da Educação Física. Essa perspectiva preconiza que a organização dos conteúdos deve se basear tanto em uma análise sobre a sua origem e os determinantes da necessidade de ensino quanto na realidade material e física da escola, com vistas à formação do cidadão de forma integral e diferenciada. Portanto, essa concepção busca métodos que superem as práticas educacionais mecânicas e burocráticas a partir da reinterpretção e redefinição de valores e normas de contexto.

Historicamente, segundo Gonzalez e Fensterseifer (2005, p. 120),

A perspectiva crítica da Educação defende uma noção ampliada de currículo, que trará as práticas e os saberes orientados para a construção de uma prática pedagógica ancorada, fundamentalmente, na cultura e nos interesses das classes populares. Sua maior ambição é criar condições de uma nova cidadania popular, consciente da necessidade de lutar pela organização social na defesa da igualdade de direitos e oportunidades, bem como pela conquista de novos espaços institucionais.

Na mesma direção, a abordagem crítico-emancipatória proposta por Kunz (2006) também defende um educação voltada para a formação cidadã, que deve ser necessariamente acompanhada de uma didática comunicativa. O aluno, enquanto sujeito do processo de ensino, deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas também de reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida através da reflexão crítica.

Já as concepções construtivistas e de aulas abertas adotam um método de ensino interacional, em que o professor propõe tarefas, e os alunos, orientados pelo professor, buscam formas de solucioná-las. Nesse método, o professor assume o papel de mediador do processo de ensino.

As concepções humanistas, das quais fazem parte as abordagens humanísticas, fenomenológicas e de jogos cooperativos, apontam que o professor deve integrar-se ao ambiente escolar, na busca por uma formação completa do ser humano, em que o conteúdo passa a ser coadjuvante e facilitador do desenvolvimento dos educandos.

Por fim, as concepções socioculturais, das quais fazem parte as concepções sociológicas, da cultura e dos PCN, apresentam propostas filosóficas que compreendem a pluralidade dos sujeitos e dos contextos.

Com base nesses pressupostos, é possível afirmar que a relação entre escola, cidade, lazer e Educação Física deve ser estreita e permanente, fomentando uma educação integral, pautada no desenvolvimento do sujeito e de toda a sociedade. Nesse sentido, nos próximos capítulos buscaremos identificar o lugar do lazer nos documentos que regem a Educação Física Escola, na formação docente dos professores pesquisados e na prática pedagógica cotidiana destes professores.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve como objetivo principal identificar o lugar do fenômeno lazer no cotidiano das aulas de Educação Física na escola, compreendendo-o como uma possibilidade de desenvolvimento social.

Como objetivos específicos buscou-se: 1) identificar o lugar do lazer nos documentos que norteiam a área de Educação Física no ambiente escolar 2) reconhecer quem são os professores pesquisados e o lugar do fenômeno lazer no conjunto de sua formação docente; 3) descortinar as maneiras de fazer dos professores de Educação Física e o lugar do lazer em suas práticas cotidianas.

Esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética do Centro Universitário UNIBRASIL sob o número 1.954.391.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa caracterizou-se como de caráter qualitativo de cunho descritivo, pois teve como objetivo descrever as características de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência, exigindo do investigador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar (TRIVIÑOS, 1987).

Nas pesquisas qualitativas, não se leva em conta a representatividade numérica, e sim o aprofundamento da compreensão de determinado grupo social. (GOLDENBERG, 2004).

O desenvolvimento desse tipo de pesquisa é imprevisível, no entanto o pesquisador deve preocupar-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (DESLAURIERS, 2008).

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Dessa forma, as características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno e hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar.

3.2 UNIVERSO DA PESQUISA

A Rede Municipal de Ensino é composta de 530 unidades, distribuídas em 10 Regionais⁴; 184 escolas municipais de atendimento ao Ensino Fundamental I (sendo 3 de educação especial e 11 de educação de 6º ao 9º anos); 199 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs); 8 Centros Municipais de Atendimento Especializado (CMAEs); 77 centros de educação infantil conveniados; 41 faróis do saber⁵; 1 biblioteca especializada e 2 gibitecas; e 1 centro de formação continuada. Na área específica da Educação Física, há em média 800 professores vinculados para atender aos Ensino Fundamental I e II (do pré ao 9º ano).

Partindo desse contexto, para esta pesquisa, optou-se por selecionar professores de Educação Física participantes na condição de palestrantes do evento “Workshop de trocas de experiências dos encontros de Educação Física”, edições 2015 e 2016.

Esse evento é promovido e realizado semestralmente pela Gerência de Currículo em Educação Física da Secretaria Municipal de Educação, e tem como objetivo disseminar as práticas que ocorrem no interior das escolas, no intuito de compartilhar com os demais professores da rede (CURITIBA, 2016a; 2016b).

A Gerência de Currículo é um Departamento da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba responsável pela promoção de cursos de formação continuada destinados aos professores de Educação Física e dá apoio e assessoria nas aulas desses professores, assim como oferece organização do currículo.

3.3 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Metodologicamente, a pesquisa foi realizada em três fases, e para cada uma delas foram utilizados instrumentos de coleta de dados específicos.

⁴ Regionais são áreas de abrangência de cada território em que a cidade está dividida administrativamente. Curitiba possui 10 Regionais, destinadas à operacionalização, integração e controle das atividades descentralizadas (CURITIBA, 2017).

⁵ Nome dado a bibliotecas públicas espalhadas pela cidade.

3.3.1 Fase 1

No primeiro momento, os 67 professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba participantes do workshop citado receberam um e-mail com um convite para fazer parte da pesquisa, no qual a pesquisadora se apresentou, explicou os objetivos da pesquisa e disponibilizou um link para acesso ao questionário eletrônico, o qual foi produzido e compartilhado através da plataforma eletrônica *Google Drive*, facilitando, assim, a coleta de dados. Como bem aponta Malhotra (2006), as pesquisas realizadas com o auxílio da internet estão ficando cada vez mais populares entre os pesquisadores.

O questionário eletrônico foi composto por questões abertas e fechadas, que tinham como objetivo conhecer melhor a realidade desses professores e suas formas de trabalho.

Gil (1999, p. 128) define “questionário” como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O questionário desta pesquisa apresentou quatro seções:

1. **Apresentação** e explicação da pesquisa;
2. **Informações pessoais** dos pesquisados, tais como: sexo, idade, motivações para a escolha da profissão, idade, práticas de lazer;
3. **Informações profissionais**, tais como: local e tempo de formação, tempo de atuação na rede, informações sobre formação continuada;
4. **Informações quanto às práticas pedagógicas desenvolvidas**, tais como: turmas para as quais ministra aulas, contextos e condições, concepções e princípios, conteúdos, metodologias e noções sobre educação para e pelo lazer.

Nessa fase foi traçado um panorama geral dos professores, e, a partir das respostas, levantadas pistas em relação às práticas realizadas por eles.

Dos 67 professores convidados por e-mail, 21 deles retornaram, respondendo ao questionário. Após análise das respostas, todos os 21 foram convidados a participar da segunda fase.

3.3.2 Fase 2

Dos 21 convites feitos para a segunda fase (o que corresponde ao número de professores que responderam ao questionário eletrônico), 9 professores de 11 escolas e 6 regionais diferentes aceitaram participar. Nessa segunda fase da pesquisa foram realizadas as entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas semiestruturadas seguiram um roteiro previamente organizado (Apêndice B). Conforme descreve Triviños (1987), as entrevistas semiestruturadas têm como característica questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema da pesquisa. Caracterizam-se ainda pela necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa.

Partindo desses pressupostos, as entrevistas foram realizadas nas escolas em que os professores ministram suas aulas, em datas e horários previamente combinados, com duração média de duas horas, e foi dada aos professores a liberdade de escolher o lugar mais adequado para eles. Todos os professores permitiram que as entrevistas fossem gravadas. Por meio desse material, foi possível conhecer de forma mais próxima e real suas maneiras de fazer, assim como seus contextos de trabalho. A partir das entrevistas e da visita à escola, foram identificadas formas de trabalho, metodologias e problemáticas do contexto, como a comunidade do entorno da escola, a qualidade/quantidade de materiais, de alunos, organização dos espaços e das aulas.

3.3.3 Fase 3

Na fase 3, foi realizada uma entrevista semiestruturada com duas professoras de Educação Física responsáveis pela Gerência de Currículos da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, com dois objetivos principais: 1) compreender os princípios e a forma de organização do workshop, do qual fizeram parte os professores selecionados; 2) conhecer e esclarecer questionamentos levantados nas entrevistas com os professores relacionadas à organização e implementação do novo currículo do Município.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Para a análise dos dados, foi utilizado como método a análise de conteúdo, metodologia atualmente definida como um conjunto de instrumentos em constante aperfeiçoamento que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos, verbais ou não verbais (FREITAS; CUNHA; MOSCAROLA, 1997).

De acordo com Bardin (2009), a análise de conteúdo é definida como um conjunto de técnicas visando dar significado ao que foi coletado. Dessa forma, para esta pesquisa foram tomadas como base as etapas da técnica propostas por esse mesmo autor, organizadas em três fases.

3.4.1 Etapa 1 da análise de conteúdo

Nessa fase é feita a pré-análise, a organização geral dos materiais. Para tanto, foi feita uma leitura de todo material coletado – questionários e entrevistas. Os dados dos questionários foram divididos em respostas fechadas (quantificadas) e respostas abertas (agrupadas por assunto). As entrevistas semiestruturadas foram transcritas na íntegra, resultando em um documento de 86 páginas.

3.4.2 Etapa 2 da análise de conteúdo

Foi o momento de explorar o material, que foi classificado por temas, questões centrais que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos. Bardin (2009) define essa categorização como a transformação, por meio de recorte e enumeração das informações textuais, representativas do conteúdo. Nessa fase, os dados são agrupados em assuntos correlatos que dão origem às categorias.

Como complementam Olabuenaga e Ispizua (1989), o processo de categorização deve ser entendido em sua essência como um processo de redução de dados. As categorias representam o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando nesse processo seus aspectos mais importantes.

Com base nesse pressuposto, para esta pesquisa foram elencados quatro temas gerais, que posteriormente deram origem às categorias de análise: 1) reconhecer quem são os professores pesquisados e o lugar do fenômeno lazer no conjunto de sua formação docente; 2) identificar o lugar do lazer nos documentos que

norteiam a área de Educação Física no ambiente escolar; 3) descortinar as maneiras de fazer dos professores de Educação Física e o lugar do lazer em suas práticas cotidianas.

3.4.3 Etapa 3 da análise de conteúdo

Nessa etapa foram feitos o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados com base nas teorias de Michel de Certeau, para assim alcançar o objetivo geral da pesquisa.

4. O LUGAR DO LAZER NOS DOCUMENTOS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.

Nesta seção, serão apresentadas análises e perspectivas referentes ao fenômeno lazer nos documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (DNE); os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação (PCN) para a Educação Física; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Física; e o Currículo da Educação Física do Município de Curitiba, versão 2016.

4.1 O LAZER NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, é uma lei orgânica e geral da educação brasileira, cuja primeira versão foi criada em 1992. A LDB não se configura um documento detalhista, e sim um documento que legitima e garante os direitos referentes ao sistema educacional.

Destacando o trecho que faz referência ao pleno desenvolvimento dos sujeitos, a LDB aponta que:

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Este trecho da lei evidencia que a educação é considerada um processo social na LDB, ou seja, não pode ser tratada como atividade, pontual ou restrita ao espaço da sala de aula, devendo, nesse caso, incluir todas as demais instâncias da vida social, o que nos permite compreender o tempo de lazer como uma dessas instâncias, visto que o lazer configura-se em sentido jurídico um direito fundamental humano (LUNARDI, 2015), ao mesmo tempo que representa uma necessidade humana, de dimensão da cultura, que constitui um campo de práticas sociais vivenciadas ludicamente pelos sujeitos, presente na vida cotidiana (GOMES, 2008).

4.2 O LAZER NAS DIRETRIZES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) se originam as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação (DNEs – 1998, 2010, 2013), as quais tratam das normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. As diretrizes são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Nas DNEs, há referências ao lazer tanto na parte de introdução do documento, sobre as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica, quanto nas Diretrizes Específicas para a Educação Infantil e para a Educação Fundamental de nove anos. O documento menciona a constituição, reforçando que o lazer é um direito garantido a todo cidadão, portanto a educação escolar deve reconhecê-lo de tal forma.

O direito de aprender é, portanto, intrínseco ao direito à dignidade humana, à liberdade, à inserção social, ao acesso aos bens sociais, artísticos e culturais, significando direito à saúde em todas as suas implicações, **ao lazer**, ao esporte, ao respeito, à integração familiar e comunitária (BRASIL, 2013, p. 26, grifo nosso).

O lazer aparece ainda como uma possibilidade para a Educação Integral nas diretrizes do Ensino Fundamental de nove anos.

Segundo o documento,

A ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento da aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e **lazer**, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais (BRASIL, 2013, p. 125).

Se a LDB não menciona diretamente o lazer, as DNEs dão indícios da compreensão do lazer como direito social garantido a todo cidadão. Partindo desse pressuposto, analisaremos a seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação (PCN - 1996).

4.3 O LAZER NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados em 1996, constituem-se referências nacionais de qualidade para o Ensino Básico, definindo as metas para a educação. Trata-se de diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal, mas não obrigatórias por lei.

O PCN têm como objetivo organizar os princípios e conteúdos a serem abordados no contexto escolar, assim como orientar a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de materiais didáticos; e a avaliação do sistema de Educação.

Esse documento não se denomina um currículo, mas seu nível de detalhamento, que aponta conteúdos e objetivos gerais para a educação, concebe-o como um currículo para o Ensino Fundamental, ainda que haja muitas citações a respeito das “especificidades locais”. Nesse sentido, aponta conteúdos e objetivos, mas permite que o professor trabalhe os conteúdos indicados, de acordo com a sua realidade.

Segundo Darido (2001), os PCN têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.

Com relação ao lazer, há oito referências diretas no documento. As primeiras, feitas na introdução, pressupõem que a Educação Física deve se preocupar com a Educação para o Lazer. Ou seja, os professores devem tentar ampliar as possibilidades corporais e culturais das crianças de forma crítica, para além da formação para o mundo do trabalho, e também apresentá-las como direito social.

Conforme um dos trechos dos PCN:

O trabalho de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental é importante, pois possibilita aos alunos terem, desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, **com finalidades de lazer**, expressão de sentimentos, afetos e emoções (BRASIL, 1997, p. 15, grifo nosso).

Os PCN apontam ainda como objetivo da área que, ao terminar o Ensino Fundamental, os alunos sejam capazes de “conhecer, organizar e interferir no espaço

de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade básica do ser humano e um direito do cidadão” (BRASIL, 1997, p. 33).

O documento reforça que:

O lazer e a disponibilidade de espaços para atividades lúdicas e esportivas são necessidades básicas e, por isso, direitos do cidadão. Os alunos podem compreender que os esportes e as demais atividades corporais não devem ser privilégio apenas dos esportistas ou das pessoas em condições de pagar por academias e clubes. Dar valor a essas atividades e reivindicar o acesso a elas para todos é um posicionamento que pode ser adotado a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física (BRASIL, 1997, p. 25, grifo nosso).

Corroborando com tal pressuposto, Rechia (2006) afirma que a falta de espaço para as vivências lúdicas de crianças e adolescentes é um problema das sociedades contemporâneas que deve ser analisado em sintonia com os processos de aprendizagem e com as necessidades das populações nos meios urbanos. Nesse sentido, a autora acredita ser de suma importância levar os educandos a pensar sobre as questões urbanas e de organização dos espaços para o lazer.

A segunda parte do documento trata dos conteúdos específicos da Educação Física e sugere uma divisão dos conteúdos da área em três grandes blocos, que devem ser trabalhados ao longo do processo de ensino: i) conhecimento sobre o corpo; ii) esportes, jogos, lutas e ginástica; iii) atividades rítmicas e expressivas. Esses conteúdos, conforme o documento, foram selecionados a partir de sua relevância social.

Foram selecionadas práticas da cultura corporal que têm presença marcante na sociedade brasileira, cuja aprendizagem favorece a ampliação das capacidades de interação sociocultural, **o usufruto das possibilidades de lazer**, a promoção e a manutenção da saúde pessoal e coletiva (BRASIL, 1997, p. 35, grifo nosso).

Há nesse trecho uma menção direta e clara da relação entre os blocos/conteúdos propostos e o lazer, apontando que devem ser apreendidos no contexto escolar como meio de “ampliação das capacidades de interação sociocultural” dos sujeitos para seu tempo de lazer.

Na sequência, ao longo do texto, ao especificar os objetivos de cada conteúdo, o lazer é citado e relacionado apenas no bloco “conhecimentos sobre o

corpo”, que diz respeito aos conhecimentos e conquistas individuais que subsidiam as práticas corporais expressas nos demais blocos e dão recursos para o indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma (BRASIL, 1997).

Esse item apresenta que:

Para se conhecer o corpo abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização que regulem as próprias atividades corporais saudáveis, seja no trabalho **ou no lazer** (BRASIL, 1997, p. 36, grifo nosso).

As menções ao lazer se fazem de forma bem clara e objetiva nos PCN, e é compreendido no sentido de direito social e necessidade básica do sujeito, inserido na escola como uma possibilidade de ampliação e interação dos educandos com a cultura. Quando são apresentados os blocos de conteúdos específicos, a temática do lazer deixa de ser mencionada de forma objetiva.

Por fim, com base nos conteúdos propostos, o documento apresenta critérios que devem subsidiar a avaliação dos professores. Dentre os apontados, um deles indica que o professor deve contemplar a percepção do aluno quanto às possibilidades de vivências das atividades aprendidas no contexto escolar para além dos muros da escola (BRASIL, 1997, p. 55-62). Nesse sentido, os critérios de avaliação contemplam a temática do lazer, ainda que de forma indireta.

Conforme indicado no início, os PCN não apontam formas de fazer, mas dão espaço para que o professor busque a melhor forma de avaliação para compreender se o aluno atendeu ou não a esse e aos demais critérios de avaliação.

4.4 O LAZER NA BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM

Em 2015, o Ministério da Educação lançou para discussão e planejamento um documento nomeado de Base Nacional Comum Curricular que buscou estabelecer conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica no país.

Este documento segundo informações do Ministério da Educação foi discutido em três etapas, de forma ampla com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira.

Em outra perspectiva, em nota, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, representado pelo Grupo de Trabalho Temático Escola, publicou em 30 de maio de 2017, uma nota posicionando contrário ao produto destas discussões, visto que segundo este coletivo:

Apesar de insistir que foi fruto de um amplo debate com diferentes atores no campo educacional e na sociedade em geral, o documento, em sua primeira versão expõe sua construção por outros protagonistas, que não a comunidade escolar e acadêmica. Na segunda versão houve, inclusive, a participação de especialistas de outros países, os quais apresentam realidades distintas em relação ao Brasil, que em sua diversidade possui desafios próprios. Não surpreende, portanto, que a publicação da terceira versão do documento frustrou as expectativas de grande parcela dos educadores e educadoras. Esta versão é gestada após a mudança de governo, momento em que ganha fôlego o processo de ruptura que culmina com a aprovação, na Comissão de Educação, do projeto de Lei n.º 4.486, em tramitação desde fevereiro de 2016, que altera o PNE, deslocando a instância de deliberação sobre a BNCC do CNE e do MEC para a Câmara dos Deputados. Assim, criaram-se condições para que entidades financiadas por empresas representantes do grande capital pudessem influenciar na sua elaboração, como de fato aconteceu. Nessas circunstâncias, portanto, a BNCC, ao definir uma “métrica” para a avaliação (quantitativa) em escala nacional, cria as condições de possibilidade para a terceirização/privatização das escolas públicas ao mesmo tempo em que alimenta o mercado de assessoria pedagógica (CBCE, 2017).

Ainda que em meio a tal conflito, e em processo de discussão e implementação, a BNCC assim como os PCN, tem seu conteúdo pautado na LDB e na DNE, no entanto, diferentemente dos PCN, a Base é mais detalhista e objetiva, apresentando ano a ano o que se espera que alunos do país inteiro adquiram de conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) visa esclarecer os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Creche até o final do Ensino Médio. Com ela, os sistemas educacionais, as escolas e os professores terão um importante instrumento de gestão pedagógica e as famílias poderão participar e acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos (BRASIL, 2016).

Esse documento tem seu formato dividido por áreas de conhecimento, sendo: Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso e Linguagens – na qual se encontra a Educação Física. Para cada uma dessas áreas, a BNCC apresenta os objetivos e conteúdos curriculares que as compõem.

Em uma análise geral, da terceira versão do documento, o lazer é mencionado vinte e oito vezes em todo o documento, no entanto, para esta pesquisa, foi realizada

a análise da compreensão sobre o lazer na área específica da Educação Física, para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Partindo desse pressuposto, na apresentação específica da área da Educação Física para todos os anos, o documento aponta inicialmente que:

Mais recentemente, o ensino da Educação Física passou a tematizar as práticas corporais na escola, concebendo-as como um conjunto de práticas sociais centradas no movimento, realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas, religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem, em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental. Dessa definição, destacam-se três elementos fundamentais que são comuns a todas as práticas corporais: a) apresentam como elemento essencial o movimento corporal; b) possuem uma organização interna (de maior ou menor grau) pautada por uma lógica específica; c) **são produtos culturais vinculados com o lazer/entretenimento** e/ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2016, p. 100, grifo nosso).

Com base nesses pressupostos, ainda na introdução, a BNCC elenca seis conjuntos de práticas corporais para a área da Educação Física, tais quais: jogos e brincadeiras, dança, esporte, ginástica, lutas e práticas de aventura. Nesses conjuntos, o lazer foi citado em três deles.

Nas lutas, na dança e nos esportes de aventura, as práticas aparecem como uma “possibilidade de vivência educativa dos alunos em contexto escolar, para serem vividas, questionadas e recriadas fora do ambiente escolar, em seu tempo de lazer”. Nos demais conteúdos, o lazer não aparece mencionado de forma direta.

Ao fim dessa primeira parte de apresentação geral, o documento indica que a formulação dos objetivos para cada uma das práticas corporais, em cada um dos ciclos, articula-se de forma indissociável e simultânea com oito dimensões de conhecimento, que permitem a tematização dessas práticas como saberes escolares. Tais dimensões são: experimentação do conteúdo, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário (BRASIL, 2016).

Na dimensão que trata do “uso e apropriação”, há menção ao lazer.

A dimensão uso e apropriação está relacionada ao conhecimento que possibilita ao/à estudante ter condições de realizar, de forma autônoma, uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao/à estudante a proficiência necessária para potencializar o seu envolvimento **com práticas corporais no lazer** ou para a saúde. Diz respeito àquele conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da

cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também, para além delas (BRASIL, 2016, p. 109, grifo nosso)

Após a área e seus conteúdos serem apresentados de maneira geral, para todos os anos, o documento indica possibilidades por etapas de ensino. Nas indicações para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o lazer aparece como um objetivo a ser alcançado pelo conteúdo esporte. A partir do conteúdo esporte, o aluno deve “reconhecer a diversidade dos esportes presentes na contemporaneidade e suas diferentes manifestações – profissional e comunitário/**lazer**” (BRASIL, 2016, p. 245, grifo nosso).

Não foram encontradas menções diretas ao lazer em outros conteúdos para o Ensino Fundamental, anos iniciais. Nas indicações para o Ensino Fundamental, anos finais, o lazer aparece mencionado na introdução do capítulo, apontando que:

a BNCC prevê a garantia de uma aprendizagem efetiva de algumas práticas corporais, escolhidas pelo coletivo da escola, que oportunizam ao/à estudante participar, de forma proficiente e autônoma, **em contextos de lazer** e saúde (BRASIL, 2016, p. 382, grifo nosso).

Na sequência do documento em questão, são apresentados os objetivos por conteúdos, e novamente há menção ao lazer somente no conteúdo esportivo, repetindo o mesmo objetivo dos anos iniciais.

Reforçamos que o documento faz outras referências ao lazer, no entanto, optou-se por analisar apenas aquelas encontradas na área de Educação Física, para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

4.5 O LAZER NO CURRÍCULO DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Com base nos documentos discutidos anteriormente, as secretarias de educação e instituições escolares têm autonomia para organizar seus currículos. Dessa forma, em 2016, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, por meio do Departamento de Gestão e Currículos da Educação Física, apresentou uma reformulação do currículo até então utilizado para a área, com versões já indicadas para uso, mas que passou a vigorar efetivamente no início de 2017. Segundo uma das responsáveis pela organização desse novo currículo, a LDB prevê que, a cada

dez anos, os currículos sejam analisados e reformulados conforme as demandas e mudanças sociais.

Assim, em 2014 iniciou-se um processo de estudo e elaboração do novo documento. A elaboração do Currículo do Ensino Fundamental para todas as áreas teve, segundo informações do site da prefeitura, a participação de 5 mil profissionais e atendeu às necessidades apresentadas pelas escolas, entre elas uma maior definição de conteúdos, objetivos e critérios de avaliação para cada ano do ciclo de aprendizagem (CURITIBA, 2017a).

Especificamente na área da Educação Física, segundo as entrevistadas responsáveis pela gerência de currículo, essa construção se deu de forma democrática e participativa. Todos os professores de Educação Física da rede foram convidados a dar suas colaborações – por escrito, e-mail, telefone ou pessoalmente – durante as semanas pedagógicas e outros eventos oportunos. Após essa fase, formou-se um grupo de estudos para analisar e refletir as problemáticas e demandas levantadas. No entanto, segundo as responsáveis, a quantidade de professores participantes foi pequena comparada ao número de professores da rede, em média 800, ainda assim, elas consideraram que o movimento foi bem positivo e qualificou a construção do novo documento.

Segundo as responsáveis, a alteração mais significativa de um currículo para o outro foi o fato de esta nova versão apresentar uma divisão dos conteúdos por trimestre. O documento é dividido em três partes. Na primeira, é feita uma introdução dos pressupostos e concepções esperadas para a área, apontando que os conteúdos da Educação Física na escola devem ser desenvolvidos com base em quatro princípios fundamentais: Conhecer, Vivenciar, Analisar e Significar. Com base nesses pressupostos, está indicado na introdução do documento que o professor deve buscar:

o confronto, a análise e a reflexão sobre os saberes prévios dos(as) estudantes (conhecimento popular e conhecimento científico); a simultaneidade que permeia os conteúdos, ao ponto que existe estreita relação entre a grande variedade de manifestações corporais, que por vezes conversam entre si, de modo que as práticas desenvolvidas não se limitam a este ou aquele eixo, pois podem integrar os eixos de acordo com os objetivos do trabalho desenvolvido; a espiralidade que concerne ao delineamento do trabalho e que considera a importância de organizar, ampliar e aprofundar os conhecimentos, para que os(as) estudantes tenham direito de acesso a múltiplas experiências relativas às manifestações da cultura corporal; a provisoriidade, que remete à possibilidade de compreender que o conhecimento é mutável, enquanto parte de um contexto que está em

constante transformação (SOARES et al., 2013), bem como a ludicidade como importante estímulo que deve estar presente no desenvolvimento das práticas realizadas (CURITIBA, 2016c, p. 298).

O lazer foi mencionado apenas uma vez nesta primeira parte da apresentação do plano, em que foi apontada a importância de que:

os conhecimentos, as vivências, as experiências, as ideias, os conceitos e as atitudes compartilhadas representem saberes que permitam que os(as) estudantes reconheçam, valorizem e apropriem-se de conhecimentos acerca do próprio corpo e da cultura corporal, para além das aulas, adotando posturas de respeito frente à diversidade, repudiando preconceitos e compreendendo o universo das manifestações corporais referentes ao corpo, à saúde, à esportivização, à diversidade, à mídia, ao mundo do trabalho, **ao lazer** e ao modo como afetam gostos e preferências pessoais (CURITIBA, 2016c, p. 300, grifo nosso).

Nesse trecho, percebemos que, corroborando com os PCN, o currículo faz menção à Educação para o Lazer, apontando que os alunos devem compreender que as vivências da cultura corporal sociabilizadas na escola podem ser transpostas, refletidas, reinventadas e contempladas em ambientes externos à escola. Na sequência, o documento aponta a organização do currículo trazendo conteúdos, objetivos e critérios de avaliação por ano e trimestre. Nesse modelo de organização, não foram encontradas menções diretas ao lazer, no entanto, o documento menciona várias vezes o intuito de educar os alunos para a cidadania e para a vida fora do ambiente escolar, inclusive para o lazer.

Dessa forma, a fim de agrupar e melhor visualizar o lugar do lazer nos documentos analisados, organizamos um quadro sistematizado (Quadro 1).

QUADRO 1 – SISTEMATIZAÇÃO DA COMPREENSÃO SOBRE O LAZER NOS DOCUMENTOS

Documento	Compreensão
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB	Não menciona diretamente o lazer, mas faz referência à importância da formação dos sujeitos para os diversos tempos que compõem a vida social.
Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação – DNE	Compreende o lazer como um direito social intrínseco ao Direito de Educação. Aponta o lazer como uma possibilidade para a Educação Integral.
Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação – PCN	Compreende o aprendizado dos conteúdos da cultura corporal com finalidades de lazer, considerando a necessidade de educação para esse tempo, visando à ampliação e à interação cultural dos sujeitos. Aponta o lazer como uma necessidade básica.
Base Nacional Comum Curricular – BNCC	Compreende o aprendizado dos conteúdos da cultura corporal com finalidades de lazer, considerando a necessidade de Educação para esse tempo, visando à autonomia, à ampliação e à interação cultural dos sujeitos, com finalidades de cidadania.

Currículo de Educação Física do Município de Curitiba	Citado diretamente uma única vez, compreende o aprendizado dos conteúdos da cultura corporal com finalidades de lazer de forma crítica e cidadã.
---	--

FONTE: Elaborado pela autora (2017).

A partir de tais análises, foi identificado que o lazer possui lugar nos documentos que norteiam a área da Educação Física não como conteúdo, mas compreendido como direito social, considerando que, através dos conteúdos escolares, pode-se ampliar as possibilidades culturais e corporais dos educandos com vistas a qualificar seus tempos de lazer de forma mais crítica e cidadã, no entanto, compreendemos também que embora os documentos identifiquem e apontem discussões relacionadas ao lazer, as mesmas ainda se dão de forma sutil, demandando por vezes um esforço interpretativo.

Com base nessas compreensões, nas próximas páginas buscaremos identificar qual o lugar do lazer na formação docente dos professores e as possíveis formas de materialização da educação deste fenômeno em suas práticas pedagógicas.

5. O LUGAR DO FENÔMENO LAZER NO CONJUNTO DA FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES PESQUISADOS

A partir da década de 1970, as pesquisas relacionadas à recreação e ao lazer começam a ganhar espaço e status no meio acadêmico em todo o cenário mundial. No Brasil, é lançada a Lei n. 6.251, de 8 de outubro de 1975, que definiu os objetivos da Política Nacional de Educação Física e Desportos, com base na qual surge o Plano Nacional de Educação Física e Desportos (PNDE), fazendo as primeiras menções ao tempo de lazer. Pelo menos dois dos objetivos do Plano faziam menção, direta ou indiretamente, ao lazer: **“III - Implantação e intensificação da prática dos desportos de massa [...] V - Difusão dos desportos como forma de utilização do tempo de lazer”** (BRASIL, 1975, grifo nosso).

Nessa mesma época, foram realizados os fóruns de discussão promovidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), relacionados a um currículo mínimo, e surgiram o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e o Centro de Estudos de Lazer e Recreação (CELAR). Tais movimentos avançaram as discussões relacionadas ao lazer. O fim da década de 1970 e o início da de 1980 também foram marcados por um forte movimento das ciências humanas e sociais, que refletiram na área da Educação Física, tanto que no início da década de 1990, em 1992, um grupo de seis professores lançou uma nova visão sobre a Educação Física a partir da obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”. Essa publicação marcou a passagem de uma concepção de Educação Física Escolar esportivizada para a prática da Educação Física de forma mais cultural e crítica (TSCHOKE, 2016).

Conforme apontam Gomes e Melo (2003, p. 27), foi somente a partir do início da década de 1970, e com mais força a partir do fim dessa década, que o lazer passou a configurar-se como um campo de estudos sistematizados e de intervenções, capaz de impulsionar pesquisas, projetos e ações multidisciplinares e institucionais.

Como consequência, no fim dos anos 1980 e início dos 1990, o lazer passa a ser contemplado nos currículos dos cursos de Educação Física de muitas universidades brasileiras com a denominação de “Recreação e Lazer” (ISAYAMA, 2002).

Como é possível perceber a partir da própria nomenclatura dada às disciplinas, trazendo primeiro a palavra “recreação” e na sequência “lazer”, a ênfase recai sobre a prática, e não propriamente sobre o tempo/espaço de lazer.

Até esse momento, a discussão sobre a recreação prevalecia, já que o aporte de conhecimentos científicos da área da Educação Física vinha principalmente das ciências biológicas; assim, as atividades físicas e esportivas eram estudadas como questões biológicas (ISAYAMA, 2002, p. 80).

Segundo Werneck (2003, p. 92), “a recreação estabeleceu um grande vínculo com a Educação Física e o Lazer, área que foi incumbida de desenvolvê-la, principalmente como uma interessante estratégia metodológica de organização de jogos e brincadeiras infantis”.

Para Schwarz (2007, p. 13), essa concepção reflete ainda a compreensão de muitos professores, pois:

grande parte da comunidade acadêmica da Educação Física ainda confunde os conceitos de recreação e lazer, tidos como sinônimos, além de utilizar sem nenhum questionamento crítico os conceitos de lúdico, diversão/divertimento, entretenimento, prazer, alegria, animação e outros.

Referindo-se aos currículos, Isayama (2002) menciona que as discussões dos conhecimentos sobre a recreação e o lazer ainda têm pequeno espaço no interior dos cursos. Na mesma direção, Tschoke (2016, p. 190) reforça que é preciso, “no cotidiano dos cursos de formação em Educação Física, legitimar o lazer como campo de atuação tão relevante quanto esporte, escola e saúde”.

É então que, com a ampliação dos estudos e da área, no fim dos anos 1980 e início dos 1990, o lazer começa a se configurar de maneira mais incisiva no campo da Educação Física.

Em 2002, institui-se uma divisão nos cursos de Educação Física, e então o lazer passa a ser localizado com mais ênfase nos currículos de Bacharel, ainda que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica o lazer e a recreação apareçam compreendidos como conteúdos e/ou atividades pertencentes às manifestações da atividade física/movimento humano (TSCHOKE, 2016).

Para Gomes e Melo (2003), o número de professores interessados na área e, conseqüentemente, as pesquisas relacionadas ao lazer cresceram e se fortaleceram consideravelmente no último século. Professores como Antonio Carlos Bramante, Heloísa Turini Bruhns, Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto e Christianne Luce

Gomes Werneck, entre outros, já se dedicavam a compreender e qualificar os estudos relacionados à área de forma mais crítica e aprofundada.

Participando de eventos e acompanhando a produção editorial sobre o lazer, nos últimos cinco anos observamos um notável crescimento do volume de pesquisas e publicações, bem como o surgimento de novos estudiosos interessados no assunto. Multiplicam-se os enfoques, as perspectivas de abordagem do lazer e, principalmente, os embates teóricos no campo (GOMES; MELO, 2003, p. 30).

Dessa forma, no que tange ao lazer, a partir da ampliação e desenvolvimento da área, reformas e mudanças significativas nos currículos vêm acontecendo. Conforme relata Tschoke (2016, p. 121),

a recreação e o lazer entram nos currículos de Educação Física, primeiramente com enfoque maior no termo Recreação, em 1969, e depois, nos títulos das disciplinas Recreação e Lazer, compartilham o mesmo espaço, para, hodiernamente, parecer que a Recreação se ausenta dos títulos, assumindo o Lazer papel de protagonista.

A mudança na nomenclatura das disciplinas se deve justamente do novo entendimento que a academia passou a ter do fenômeno lazer, de prática funcionalista e possibilidade de desenvolvimento social.

A partir de tal relato histórico, foi observado no material das entrevistas que os professores pesquisados se formaram na década de 1990, início dos anos 2000, e tiveram acesso em seu âmbito curricular a discussões relacionadas ao lazer, que passaram de uma ênfase maior nas práticas recreativas para discussões mais críticas e reflexivas nos dias atuais. Partindo de tais pressupostos, foram investigados indícios para compreender a concepção de lazer dos nossos entrevistados.

Conforme verificado nos dados coletados quanto ao grau de escolaridade dos participantes do estudo, três deles se formaram no início da década de 1990 e seis, nos anos 2000; cinco deles têm formação plena em Educação Física e quatro têm habilitação somente em licenciatura – cinco em instituições públicas e quatro em instituições privadas (conforme demonstrado no Quadro 2).

QUADRO 2 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Ano	Formação	Instituição
1994	Plena	Particular
1995	Plena	Pública
1997	Plena	Particular
2000	Licenciatura	Particular
2005	Plena	Pública
2007	Licenciatura	Pública/Particular
2007	Licenciatura	Pública
2010	Licenciatura	Pública
2013	Licenciatura	Pública

FONTE: Elaborado pela autora conforme dados da pesquisa (2017).

Conforme análise dos anos de formação desses professores, foi verificado que os primeiros se formaram na década de 1990, quando, conforme identificamos, a Educação Física já tinha perspectivas quanto a uma compreensão mais humana e social, e o lazer, ainda que considerado muitas vezes sinônimo de recreação, já aparecia nos currículos.

A outra metade dos professores se formou nos anos 2000, época em que as discussões sobre a área e, conseqüentemente, sobre o lazer ganhavam espaço. Também com base nos anos de formação, foi observado que, dos nove professores, cinco deles, formados entre 2005 e 2016, em uma mesma instituição pública, tiveram em suas grades curriculares uma disciplina específica relacionada aos fundamentos do lazer, ministrada por uma professora doutora e pesquisadora na área.

Durante as entrevistas, os professores também citaram a participação em grupos de estudos, tanto durante a graduação como atualmente. Os grupos citados foram o GEPLEC e o NEPEI, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Departamento de Educação Física.

No GEPLEC, houve a participação de três professores, sendo que um deles permanece. O grupo tem como finalidade:

refletir acerca das práticas corporais, o lazer e temas transversais, relacionando-os com as questões emergentes do cotidiano, estimulando pesquisadores que têm interesse na área, oferecendo uma diversidade de saberes que são fundamentais para o crescimento profissional e pessoal dos participantes com reflexos diretos na vida social (GEPLEC, 2017).

O GEPLEC estuda a área específica do lazer, e produz a partir disso, fato que contribui para a formação dos professores quanto à temática. Um dos entrevistados

menção, inclusive, que seu interesse na área da Sociologia se deu a partir da proximidade com o grupo:

Na monografia estudei o ócio. A forma como o ócio se manifestava na teoria de Friedrich Nietzsche e a formação pelo e para ele. Meu interesse neste assunto veio do grupo da Simone Rechia [coordenadora do grupo] que eu frequentava na época, com os textos do De Grassia, do Veblen (Entrevistado 6).

Outra entrevistada, que permanece no grupo, apontou que faz parte do GEPEC e muito de sua formação se deu por lá: *“Até hoje aprendo e compartilho com o grupo muitas das minhas angústias e dúvidas relacionadas à escola”* (Entrevistada 9).

O outro grupo citado nas entrevistas foi o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPEI), também da UFPR, do qual fizeram parte outros três professores, sendo que uma permanece. Este grupo constitui-se em um:

espaço de investigação, divulgação e intercâmbio de pesquisas em torno do tema da infância e da educação infantil e a sua articulação com a escola de ensino fundamental e médio, assim como de intervenção de políticas e propostas para esta área. Os temas investigados se voltam tanto à perspectiva histórica, como das políticas e práticas relativas à infância e a escolar (UFPR, 2017).

Segundo relato de uma das entrevistadas, para a sua formação continuada, ela prefere participar deste grupo de estudos ao invés dos cursos ofertados pela prefeitura de Curitiba. *“Este ano eu participei mais do grupo de estudos da Educação infantil, me interessa mais”* (Entrevistada 1).

Outra professora (Entrevistada 3), ao ser indagada sobre sua formação, menciona, com ar de satisfação e orgulho, que veio do grupo da Marynelma, a professora coordenadora do NEPEI.

O grupo do NEPEI, conforme descrito, não baseia suas discussões no fenômeno lazer, no entanto, ao discutir a Educação Física e a formação cidadã da criança pequena, pode, nas brechas de seus estudos, contemplar a temática.

Identificou-se, portanto, que, dos nove professores, seis tiveram, além do currículo da graduação, formação constituída na participação em grupos de estudos em universidades.

Quanto à formação continuada, dos nove professores, um deles, o que se formou mais recentemente em relação aos outros, não possui pós-graduação; duas professoras possuem mestrado, uma em Educação e outra em Educação Física; dois possuem pós-graduação em Educação Física Escolar; e os outros quatro possuem pós-graduação em áreas afins à Educação Física. Há uma prevalência de pós-graduações nas linhas socioculturais e pedagógicas.

Todos os professores afirmaram que participam com frequência dos cursos de formação promovidos pela Gerência de Currículos do Município, conforme Quadro 3, a seguir:

QUADRO 3 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO REALIZADOS PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Professor	Participa dos cursos ofertados pela SME	Pós-Graduação
1	Sim	Especialização em Ciência do Movimento Humano
2	Sim	Especialização em Exercício e Qualidade de Vida
3	Sim	Especialização em Educação Física Escolar Mestrado em Educação
4	Sim	Especialização em loga
5	Sim	Especialização em Educação Física Escolar
6	Sim	Especialização em Educação e Valores humanos Especialização em loga
7	Sim	Especialização em História Cultural
8	Sim	Não possui
9	Sim	Mestrado em Educação Física – Linha Esporte, Lazer e Sociedade

FONTE: Elaborado pela autora (2017).

Segundo um dos entrevistados, que participa de vários, os cursos oferecidos pelo Município contribuem tanto em sentido prático quanto teórico. “*Alguns deles me ajudaram na prática, outros me abriram o horizonte para refletir sobre minhas aulas e objetivos. Até aqui tem sido uma experiências positiva*” (Entrevistado 8).

Uma das entrevistadas faz, inclusive, um relato sobre a participação nos cursos, mencionando que fez um curso de corrida de orientação e está fazendo o curso da educação infantil, o Baú Expressivo.

ativando ideias sobre o brincar na educação infantil. Fiz o de jogos malabarísticos, o de primeiros socorros, participei dos workshops. Gosto dos cursos, prefiro fazer um curso do que ficar na escola, embora este ano eu tenha sentido um pouco essa falta de tempo para planejar, em função de tantos cursos. Mas daí a gente conhece os professores, tem outras vivências, abre a mente, por isso eu prefiro fazer os cursos, nesse sentido de conhecer os professores,

porque se a gente fica só na escola são raras as oportunidades que a gente tem pra ver. Mesmo os professores da sua regional, porque, no curso, todas as regionais estão ali, então a gente vê como as outras escolas trabalham e mostramos o que fazemos, tem essa troca de experiências que é bem importante (Entrevistada 9).

Notamos na fala da entrevistada que os cursos ofertados pela Secretaria Municipal de Educação significam uma possibilidade de sair do espaço da escola. Participar deles vai além do conhecimento técnico e prático de seus conteúdos, permite uma alteração agradável na rotina e um contato mais próximo com outros professores, tanto para conhecer o que é feito quanto para mostrar o que se faz.

As responsáveis pela organização dos cursos apontaram nas entrevistas que:

Existem formações e formações, tanto em sentido pessoal quanto no ensino superior, por esse motivo, buscamos com os cursos da prefeitura suprir algumas necessidades. Isso aconteceu, por exemplo, com as práticas circenses. Alguns professores nunca tinham tido contato, nem na vida pessoal, nem na graduação, assim tentamos focar nas demandas deles, com base nos eixos do currículo (Entrevistada da Gerência de Currículo).

Quanto à pós-graduação, dois professores fizeram curso de especialização em Educação Física Escolar na Universidade Federal do Paraná, entre 2004 e 2005. Ambos lamentaram o fato de ter sido a única edição da especialização, visto que a consideraram muito boa.

Umas das professoras que se formou em instituição particular e fez pós-graduação na UFPR mencionou, inclusive, que a especialização em Educação Física Escolar na UFPR foi ótima, e infelizmente foi a única.

Foi uma luta, mas não teve mais, foi uma pena. Eu tive sorte em conseguir. Quando eu cheguei na pós, me assustei. Minha formação tinha uma visão muito diferente, olhei para a minha amiga e perguntei: "O que estamos fazendo aqui?" Eram outros pensadores, coisas que nunca tínhamos feito. Tive uma formação bem tecnicista; aulas de atletismo, de pular barreiras (Entrevistada 5).

Outra questão interessante levantada por um dos professores está relacionada à desvalorização da área pedagógica na Educação Física da UFPR. O professor relata que sofre bastante:

Eu migrei para a Antropologia Social porque o meu objeto não é compreendido no Departamento de Educação Física da UFPR [...]. O que acontece nas ciências biológicas, principalmente, é essa mercantilização da produção, que é muito chata. É um dos vícios que eu acho que a gente tinha

que superar. E o primeiro passo é o big bang da Educação Física. Temos que nos dissociar dessa lógica da produção que é das ciências biológicas. [...] O Departamento de Educação Física da UFPR está fazendo um grande favor para a Educação, porque grande parte das cabeças pensantes da área está migrando para as ciências sociais: Sociologia, Antropologia, História. Eles [os professores] não querem se render a essa lógica, mas isso acaba boicotando quem quer estudar; com isso, a licenciatura vai murchando, enquanto o bacharelado cresce (Entrevistado 7).

O professor deixa transparecer um sentimento de “falta de lugar” no que diz respeito a seus interesses de pesquisa. Segundo ele, que estuda folclore e questões relacionadas à etnia e identidade, não há espaço para tal pesquisa na Educação Física, o que o obriga a migrar para outra área. Nesse sentido, Stigger, Silveira e Myskiw (2015, p. 50) fazem um alerta, apontando que a supervalorização da produção na pesquisa, em detrimento do ensino e da extensão, pode ser um motivo do enfraquecimento da formação nas áreas sociais e pedagógicas, e que pode levar os Programas de Graduação e Pós-Graduação em Educação Física a falhar em sua principal função de formação de professores, função esta que tem se constituído um dos maiores desafios da educação, visto que o desenvolvimento profissional não é algo que se esgota com a formação inicial. Nesse sentido, torna-se indispensável repensar questões das áreas pedagógicas nos contextos de formação continuada, isso porque, como aponta Tavares (2015), as linhas de pesquisa das áreas socioculturais e pedagógicas em nosso país são de fato minoria.

Tal constatação torna-se preocupante, visto que:

a formação continuada apresenta-se como fator relevante para uma atuação repleta de significação, possibilitando ao educador maior aprofundamento dos conhecimentos profissionais, adequando sua formação às exigências do ato de ensinar, levando-os a reestruturar e aprofundar conhecimentos adquiridos na formação inicial. O professor que participa de atividades de formação continuada pode refletir sobre suas práticas e trabalho diário (LIMA et al., 2013, p. 33).

Com base nesse pressuposto, compreendemos que, ainda que as pós-graduações identificadas entre os professores pesquisados não sejam necessariamente na área do lazer ou da Educação Física Escolar, contribuem para a formação desses profissionais e, conseqüentemente, qualificam suas aulas, inclusive no que diz respeito ao lazer; no entanto, constata-se a emergente necessidade de ampliação e valorização da formação continuada no que diz respeito à licenciatura em Educação Física.

A formação continuada confronta questões que não existem ou são negligenciadas nos processos de formação inicial. Jovens estudantes de licenciatura não conhecem da escola básica quase nada além do que apreenderam dela como estudantes que foram outrora. Professores, pelo contrário, constroem saberes na prática pedagógica cotidiana que, mesmo de forma intuitiva e pouco sistemática, compõem o seu repertório de conhecimento sobre ensino, educação e escola (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 15).

Quando questionados sobre seus planos futuros em relação à profissão, todos os professores fizeram menção à formação continuada, mas também ao desejo de permanecer na escola.

Eu pretendo fazer mestrado, estudar mais na área da criança pequena, pois ali conseguimos formar pessoas que busquem seus direitos, para que saia da escola uma criança diferente todo dia. Se temos 200 dias letivos, são 200 coisas diferentes durante o ano. Mas pretendo continuar na rede (Entrevistado 1).

Eu pretendo fazer doutorado, mas quero continuar na rede. Se um dia eu puder, não pretendo sair, quero contribuir para a escola (Entrevistado 3).

Pretendo fazer mestrado, doutorado, mas me manter na Educação Básica. Apesar das dificuldades, estresse, pressão, conflitos, eu gosto da criança. Mas entendo que uma qualificação acadêmica é importante para qualificar o que faço aqui. É um desafio, filha pequena, jornada de trabalho, é uma batalha. Mas pretendo fazer mais para a frente (Entrevistado 6).

Na mesma perspectiva, outra professora apontou seu desejo de continuar na escola, apesar da realidade, difícil e desgastante.

Eu gostaria de continuar professora até quando conseguir, mas somente meio período. Eu não tenho perfil para um dia todo na escola, porque o ambiente é difícil e eu me cobro muito, quero trazer as crianças, quero o melhor, e me esgoto bastante, mas quero continuar no ambiente escolar, é muito importante para ter experiências porque a gente estuda, faz as disciplinas, ouve as coisas, mas só vai compreender mesmo na prática, no dia a dia, na hora que tiver que “se virar nos trinta”. Estou me preparando para o doutorado, vamos ver, daí vou conciliar as duas coisas. Meu intuito é ampliar a formação e tentar trazer isso também para o dia a dia na escola. Eu não vejo por que não ter o título e a qualificação para trabalhar na escola também, até porque abre portas. Acho que é uma possibilidade, uma porta para se aproveitar ou não (Entrevistada 9).

A professora demonstra compreender que o período da pós-graduação pode simbolizar uma “brecha” no cotidiano difícil da escola, ao mesmo tempo que simboliza uma oportunidade de qualificar seu trabalho. De fato, reconhecemos que o ambiente escolar traz consigo diversas problemáticas capazes de desanimar e esgotar os professores, por isso é importante fazer reflexões sobre as condições dadas em nossas escolas, na tentativa de minimizar tais esgotamentos, garantindo assim que os professores possam trabalhar com desejo e satisfação e não precisem se afastar

para garantir a qualidade. Assim as escolas correriam menos risco de perder bons profissionais.

Uma declaração nos chamou atenção, quando o professor afirmou que tem interesse em cursar pós-graduação (mestrado e doutorado), mas acredita precisar passar mais um tempo no campo escolar.

Eu tenho interesse em fazer mestrado e doutorado, mas queria viver a escola com um pouco mais de tempo. Eu tenho interesse, mas estou com 31 anos, está cedo para voltar para a academia, eu tenho a referência dos meus mestres; eles também não tiveram pressa. Eu quero muito voltar para a academia, mas quero dar conta da escola antes, para falar chegando à realidade concreta [...]. Eu tive aulas com professores que já estiveram na escola e com alguns que não estiveram, e a diferença é bizarra [...]. A pessoa termina a graduação, faz mestrado, doutorado, vira PhD e pronto [...] vai reproduzir o modus operandi (Entrevistado 7).

Há nesse relato duas questões importantes, uma delas relacionada à ideia de que os cursos de mestrado e doutorado qualificam e têm como objetivo a formação para atuação na graduação; a segunda, à insatisfação do entrevistado com relação a professores da graduação que, segundo ele, apesar de falarem da escola, não têm experiência ou não conhecem a realidade escolar. Conforme alertam Aranha e Souza (2013), não se pode esquecer que as mudanças necessárias na Educação não se dão apenas através de pareceres e resoluções se as práticas cotidianas dos professores permanecerem as mesmas, se prevalecer:

uma hierarquia entre bacharelado e licenciatura, em que a formação pedagógica, quando não é vista como inteiramente desnecessária, é apenas tolerada como um verniz cultural, já que o essencial da formação, para muitos, é o domínio dos conteúdos específicos de cada área. É claro que ninguém pode ensinar o que não sabe, e é de se esperar que os futuros professores dominem muito bem esses conteúdos específicos de cada área. Mas se espera desses mesmos professores que, além desse domínio, conheçam também os fundamentos do conhecimento, os motivos pelos quais se ensina e os meios através dos quais o processo ensino-aprendizagem deve ser organizado, com vistas a alcançar maior eficácia (ARANHA; SOUZA, 2013, p. 13).

Finalizando este capítulo, identificamos, com base nos anos de formação e formação continuada dos professores, que seus currículos contemplaram disciplinas relacionadas ao lazer. Foi constatado também que a formação desses professores foi potencializada pela participação em grupos de estudos (sendo um desses grupos diretamente relacionado ao lazer) durante os anos de universidade, visto que, dos nove professores, cinco deles citaram que, para além da graduação, tiveram nesses grupos grande apoio durante a formação.

Com base em tais informações, nos próximos capítulos, o objetivo será identificar de que forma esses professores materializam em suas práticas pedagógicas com as crianças do Ensino Fundamental, ciclos I e II, a Educação para e pelo Lazer. Para iniciarmos tal análise, é importante compreender o perfil das crianças a que estamos nos referindo e quais as possíveis relações entre escola e lazer.

6 O LUGAR DO FENOMENO LAZER NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES PESQUISADOS

O intuito deste capítulo é correlacionar os estudos e teorias de Michel de Certeau sobre a análise da vida cotidiana e a subversão silenciosa dos sujeitos anônimos da cidade, que o autor fez na obra “A invenção do cotidiano”, às práticas pedagógicas dos professores pesquisados, à educação para o lazer e aos princípios de práticas pedagógicas inovadoras.

Michel de Certeau foi um historiador e sociólogo francês que viveu entre 1925 e 1986 e que se dedicou aos estudos da psicanálise, da filosofia e das ciências sociais. Em uma de suas principais obras, “A invenção do cotidiano”, de 1980, Certeau investigou a partir de alguns conceitos-chave, tais como estratégias, brechas, astúcias e táticas, os usos que os sujeitos fazem dos produtos culturais que constituem o cotidiano de uma cidade e o que eles fabricam a partir da disposição desses produtos. Tal escolha teórica se deu porque, assim como os sujeitos anônimos da cidade, os professores também vivem em contextos culturais diversos, sob a lógica de um sistema educacional maior, nos quais suas ações cotidianas muitas vezes passam despercebidas.

Para Certeau (1996, p. 31), o cotidiano “é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior.”

Ou seja, o cotidiano são as problemáticas e pressões vivenciadas no dia a dia ao estar inserido em um meio social multifacetado.

Com base nesse objetivo, no capítulo VII de seu livro “A invenção do cotidiano – artes de fazer”, o autor aponta a importância de olhar a vida da cidade de perto. Para tanto, fazendo uma analogia, ele cita, por exemplo, que ao subir ao alto do World Trade Center⁶ o sujeito foge da massa e tem uma vista privilegiada do todo, no entanto tem uma visão rasa daquilo que acontece nas minúcias dos espaços urbanos, vê e conhece pouco do que acontece “em baixo”. Para ter essa visão mais substancial,

⁶ O World Trade Center (WTC) foi um complexo de edifícios monumentais, e iguais (por isso suas torres eram popularmente chamadas de “torres gêmeas”), na região de Lower Manhattan, Nova York. Quando a obra de Certeau foi publicada, as torres ainda não haviam sido derrubadas em um ataque terrorista.

será necessário “cair de novo no sombrio espaço onde circulam multidões que, visíveis lá do alto, embaixo não veem” (CERTEAU, 2014, p. 158).

Para o autor, a cidade vista de cima é um simulacro, ou seja, uma representação do todo; no entanto, é de baixo que será possível perceber como vivem realmente os praticantes ordinários da cidade.

Dessa forma, a escola vista de cima, do alto, pode parecer imutável, um complexo de normas e formas, no entanto, ao olharmos de perto, vislumbramos outras e muitas formas de ser e estar nesse espaço. Por isso Certeau defende o estudo das minúcias, de perto, dos sujeitos e de seus cotidianos.

Segundo Certeau (1996), a ciência moderna tem sido construída através de procedimentos de seleção, organização, sistematização e transformação de dados em algo que se possa reproduzir. No entanto, existe uma vida cotidiana, com atitudes, organizações e formas, que tecem redes de ações reais, que não são estáticas nem podem ser preestabelecidas, e são de suma importância para o desenvolvimento social.

O que significa dizer que, a cada dia, novos desafios e intercorrências se apresentam no contexto escolar, e o professor precisa estar preparado para, baseado nessa representação oficial do currículo, estabelecer novas formas de organização em busca de seu lugar e de um processo de formação significativo.

Nessa perspectiva, ao nos dedicarmos a olhar o cotidiano dos professores de perto e de baixo, nos depararemos com realidades e situações complexas.

6.1 MANEIRAS DE FAZER: O COTIDIANO DOS PROFESSORES PESQUISADOS E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Curitiba, capital do Paraná, é uma cidade de aproximadamente 1.893.997 de habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), e no ano de 2000 já estava na sétima posição entre as cidades mais populosas do Brasil.

Na área da Educação, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), das escolas públicas do país, Curitiba obteve, em 2015, nota 6,3 para alunos dos 4º e 5º anos, e 5,3 para alunos dos 8º e 9º anos, numa escala de avaliação que vai 1 a 10 (INEP, 2017).

A Educação Básica é em sua maior parte responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, que no ano de 2015 contou com a matrícula de 91.642 alunos (IBGE, 2015), distribuídos em 10 Núcleos Regionais⁷ de Educação (NRE), sendo 184 escolas municipais de atendimento ao Ensino Fundamental I (3 de educação especial e 11 de educação do 6º a 9º anos).

Dessas 184 escolas, participaram da nossa pesquisa cinco professores com idade entre 25 e 35 anos, que atuam na rede de um a sete anos, e quatro com idade entre 40 e 45 anos, atuando na rede de dez a vinte anos. Esses professores estão distribuídos em 11 delas, localizadas em 6 diferentes regionais do município, conforme indicado no mapa a seguir (Figura 1).

FIGURA 1 – MAPA DAS REGIONAIS DE CURITIBA

Mapa Regionais



FONTE: <<http://www.fas.curitiba.pr.gov.br/mapaRegional.aspx>>.

⁷ São espécies de subprefeituras, encarregadas dos bairros de cada uma das nove regiões em que Curitiba está administrativamente subdividida.

Quanto às diferentes regionais e, conseqüentemente, aos diferentes contextos, os professores relataram que, em sua maioria, as escolas estão localizadas em áreas de vulnerabilidade social, mas ainda assim apresentam características diferentes. A professora 9 apontou, por exemplo, que seu sentimento em relação à localização de sua escola é de insegurança:

A região em si é um pouco perigosa, há vários assaltos, inclusive a pais que vão levar ou buscar os filhos. Esses dias, a senhorinha da limpeza estava chegando à escola e foi assaltada na rua ao lado; a gente chegando à escola, roubaram o carro da diretora à mão armada. Então, quando temos reunião à noite, tem que chamar a guarda, porque não nos sentimos seguros para sair sozinhos.

Outra professora comentou que, em sua regional, a maioria das crianças não é do entorno, o que descaracteriza um sentimento de pertencimento à escola, ocasionando conflitos.

Vem bastante criança de fora, acho que poucas são daqui. Elas vêm de van, de carro, acho que a minoria é da comunidade do entorno. Por isso tem bastante invasão, porque a comunidade não cuida da escola (Entrevistada 1).

O professor 8 aponta que esses contextos acabam interferindo no trabalho.

A realidade da maioria, 95%, é difícil. É uma área, não digo nem de periculosidade, mas uma área de vulnerabilidade social, e isso interfere diariamente nas nossas práticas, no trato com os próprios alunos, com a comunidade, com os pais dos alunos (Entrevistado 8).

Em outra perspectiva, alguns professores comentaram que as comunidades de vulnerabilidade em que atuam são participativas e boas de se trabalhar.

A comunidade aqui é relativamente participativa, mas acho que falta a escola se mobilizar também. Mas, em termos gerais, os pais atendem, participam, respeitam. A grande maioria deles (Entrevistada 4).

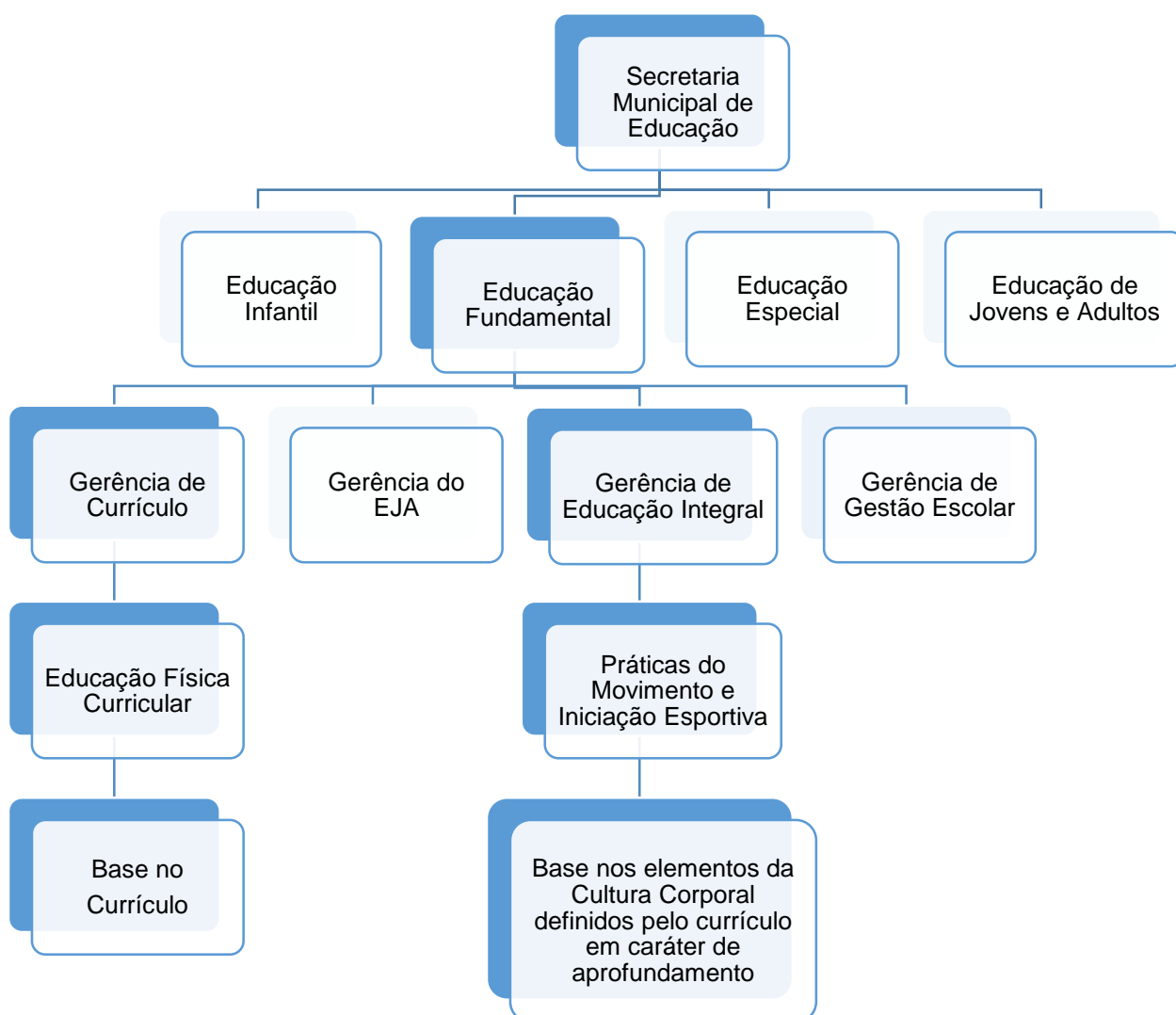
Esta comunidade é muito boa, muito participativa. Como aqui todo mundo usa uniforme, às vezes parece que todas são bem de vida, mas temos crianças muito pobres mesmo, mas também crianças que vêm da rede particular aqui do entorno. Na saída da escola tem carrão, tem de tudo. No geral, o público é bom. A comunidade é bem participativa (Entrevistada 5).

Os professores deixam evidente o quanto a organização e as condições das comunidades interferem no trabalho docente, facilitando ou dificultando,

tranquilizando ou tencionando o trabalho dos professores, isso porque, como já discutido, não há como separar as problemáticas vivenciadas pela cidade do contexto escolar.

Quanto às condições específicas das escolas, dentre os pesquisados encontramos aqueles que atendem alunos do pré ao 5º ano, do pré ao 9º ano e escolas que agregam atividades de ensino integral, as Unidades de Educação Integral (UEI). A organização do sistema de ensino do Município, dando destaque especial ao Ensino Fundamental, foco desta pesquisa, se dá da seguinte forma (Quadro 4):

QUADRO 4 – ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO



FONTE: Elaborado pela autora (2017).

Com base nesse organograma, destaca-se que a Cultura Corporal do Movimento, objeto de trabalho da Educação Física, encontra-se presente em dois

momentos: na Educação Física Curricular e na Educação Integral, denominada Práticas do Movimento e Iniciação Esportiva. As crianças, por obrigatoriedade participam da Educação Física Curricular, sendo a Educação Integral uma possibilidade adicional que depende da disponibilidade de vagas ofertadas pela escola e necessidade da família.

Dessa forma, os professores, ao ingressarem na Rede Municipal de Ensino, deparam-se com a possibilidade de trabalho nesses dois tempos, pois muitas escolas da rede oferecem à comunidade tanto o ensino curricular quanto o ensino integral. A atuação ou não do professor no Ensino Integral dependerá da quantidade de horas que ele possui na Educação Regular, pois quando o professor não fecha as horas no regular, completa-as na Educação Integral, ou dependerá da escola em que atuará, visto que algumas poucas escolas da prefeitura oferecem apenas Educação Integral.

Segundo informações disponibilizadas no site da prefeitura, as unidades de ensino integral visam proporcionar um tempo maior de permanência do estudante no espaço escolar,

favorecendo uma educação integral que pense o ser humano como um ser multidimensional, englobando os aspectos biológico, afetivo, cognitivo, histórico, social e cultural que vão se desenvolvendo no decorrer da vida. A ampliação do tempo escolar implica uma diversidade de propostas que envolvem artes, esporte, lazer, cultura, conteúdos pedagógicos e científicos desenvolvidos em espaços distintos, proporcionando aos estudantes experiências que promovem a interação entre todos da comunidade escolar (CURITIBA, 2017b).

Com base nesse pressuposto, o caderno de orientações sobre a Educação Integral menciona que devem ser trabalhadas cinco Práticas Educativas relacionadas aos conteúdos do currículo formal, tais quais: acompanhamento pedagógico; práticas artísticas; práticas de movimento e iniciação esportiva; práticas de educação ambiental; e práticas de ciência e tecnologia. Essas cinco áreas devem ser organizadas em uma ou mais oficinas, com duração semanal mínima de 2 horas-aula consecutivas (CURITIBA, 2016d).

As atividades relacionadas as aulas de práticas corporais de movimento e iniciação esportiva propostas nas UEs são de responsabilidade dos professores de Educação Física, que dividem suas cargas horárias entre a Educação Regular e a Educação Integral. Como visto, as atividades na Educação Integral não possuem uma proposta curricular, mas têm base no currículo, o que permite que o professor tenha

mais liberdade para escolher e tempo para desenvolver os conteúdos. Outra peculiaridade da Educação Integral é que as turmas são mais heterogêneas, misturando alunos de idades diferentes com tempo de duração semanal de duas horas, e não de 50 minutos, como a Educação Física Curricular.

Dos nove professores que participaram da pesquisa, seis deles atuam tanto na Educação Física Curricular quando na Prática do Movimento com turmas do integral, dois professores atuam apenas no ensino regular e uma atua apenas na Educação Integral.

A professora que atua somente na Educação Integral menciona sua satisfação com as turmas:

Eu gosto, pois no integral temos mais liberdade na escolha dos conteúdos. Podemos trabalhar um mesmo conteúdo por mais tempo, pois o objetivo é aprofundar o currículo. Além disso, as aulas são mais longas, o que, do meu ponto de vista, é melhor (Entrevistada 9).

Outra questão importante relacionada ao cotidiano dos professores faz menção às cargas de trabalho. Dos nove professores pesquisados, oito atuam com jornada de 40 horas. Seis professores também relataram que possuem atividades autônomas extras para complementar a renda, trabalhando com comércio de roupas fitness, em atividades de *personal trainer*, massoterapia, produção de materiais didáticos e promoção de cursos e palestras na área da Educação. Essas atividades são executadas em seus tempos livres do trabalho docente na escola.

Os professores que atuam 40 horas na escola possuem ainda duas condições diferentes de trabalho. Na condição 1, um mesmo professor pode ser concursado dois padrões, 20 horas cada. Assim, atua recebendo os mesmos benefícios tanto em um período quanto em outro, e as escolas em que atua não são necessariamente as mesmas. Na condição 2, um mesmo professor pode ser concursado um padrão, 20 horas, recebendo os benefícios desse padrão, mas com a possibilidade de assumir um novo padrão na condição de Regime Integral de Trabalho (RIT), em uma escola ou em um Portal do Futuro.⁸ Essa condição de RIT está condicionada à substituição de outro professor ou à ocupação de uma vaga ociosa. Na condição de RIT, o

⁸ Os Portais do Futuro funcionam como clubes nas regionais, oferecendo atividades de esporte e lazer para a comunidade.

professor não tem direito aos benefícios de férias, salário de férias ou 13º, e pode perder o RIT assim que a vaga for ocupada.

No Quadro 5, a seguir, pode ser verificado que, dos nove professores, uma possui dois padrões na mesma escola e outra, dois padrões em escolas diferentes, os demais predominam na condição de RIT.

QUADRO 5 – CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES

Professor	Jornada	Condição
01	40 horas	1 padrão Município + 1 padrão em escola particular
02	40 horas	2 padrões no Município, em escolas diferentes
03	40 horas	1 padrão Município + RIT em uma segunda escola
04	40 horas	1 padrão Município + RIT em no portal do futuro
05	40 horas	2 padrões na mesma escola
06	40 horas	1 padrão Município + RIT em uma segunda escola
07	40 horas	1 padrão Município + RIT na mesma escola
08	40 horas	1 padrão Município + RIT na mesma escola
09	20 horas	1 padrão

FONTE: Elaborado pela autora (2017).

Pode ser verificado que a variedade de espaços de atuação reflete questões importantes relacionadas às condições de trabalho na escola, pois tal fato predispõe realidades diferentes, turmas diferentes, equipes e formas de organização do trabalho diferentes, o que interfere de forma significativa não apenas nas aulas, mas na organização e dinâmica de vida dos professores.

Alguns relatos ilustram bem essa questão:

Venho de carro, moro no portão, daria uns 12 minutos, mas não venho de casa, venho do Tatuquara, onde trabalho de manhã. Sem trânsito, dá uns 20 minutos. Da outra escola, saio 11h55 e chego 12h20, aí almoço aqui mesmo e entro às 13 horas. Trago minha marmita, na cozinha temos um micro-ondas, é bem corrido (Entrevistada 2).

Essa mesma professora comentou um pouco sobre sua rotina na escola:

Na outra escola, eu trabalho na UEI, que é o contraturno. Duas manhãs na UEI, com práticas de movimento, jogos motores. Outros dois dias tenho duas aulas na escola; na hora do recreio eu saio e vou para a UEI, que fica em outro prédio. Eu achei muito ruim. Eu pego turmas variadas, dou uma aula

para cada turma, não conheço os alunos, estou cobrindo uma licença-prêmio. Acho ruim, não sei o que eles estão fazendo (Entrevistada 2).

Outros professores fizeram menções a questões relacionadas às diferentes equipes e condições de trabalho:

Eu busco estudar bastante, participar de congressos. Para sair, eu peço uma licença para curso. Se não forem muitas vezes, eu costumo conseguir. Na outra escola elas resistem um pouco mais, até liberam, mas assim, daquela forma (Entrevistada 3).

Em relação ao material, lá na outra escola são super parceiros para nos atender, aqui é mais difícil. Ano passado não tinha praticamente nada. Sei que temos uma questão de verba, mas, enfim. Na outra escola é mais tranquilo. Não saio de lá por causa disso. O espaço, os materiais (Entrevistada 3).

Algumas coisas barram o trabalho aqui na escola. Por exemplo, tenho um arquivo no meu celular que quero editar para trabalhar, eu preciso da sala de informática, mas às vezes não tenho acesso, porque tem aula. Já lá na outra escola, temos computador na sala dos professores, daí facilita, então às vezes eu inverte. Planejo aqui o que vou dar lá e lá o que vou dar aqui (Entrevistado 6).

Nessa mesma perspectiva, outras dificuldades quanto às condições de trabalho foram elencadas. Destas, as mais significativas estão relacionadas à gestão dos processos pedagógicos. Os professores apontam que a burocracia, a falta de comunicação e muitas vezes o “medo” e a “resistência” das direções em relação às formas de trabalho da Educação Física são o que mais dificulta, ainda que tenham mencionado que isso não os impede de executar seu trabalho, mas gera um desgaste.

Falta de comunicação. Vão quebrar uma coisa ninguém te avisa de nada. A Regente está entre 4 paredes, nós, não, então todo mundo interfere. No meio da aula, as outras turmas passam correndo, não entendem nem respeitam que essa é a minha sala, não é algo jogado (Entrevistada 1).

Às vezes, o medo das pedagogas. Por exemplo, quando dissemos que queríamos fazer um bilhete pedindo aos pais que mandassem bicicletas, elas [as pedagogas] ficaram em dúvida se daria certo. Respondemos que precisávamos tentar (Entrevistada 5).

Barreiras burocráticas, as nossas próprias dificuldades e a falta de respaldo (Entrevistada 2).

Acho que primeiro a autocrítica. Eu poderia investir muito mais esforço para isso, só que a gente é sujeito da situação, não está vinculado só com a relação com a escola, temos família, o nosso próprio lazer [...]. A relação com a mantenedora também é uma dificuldade, porque as direções das escolas são muito subordinadas, e querendo ou não os determinismos da Secretaria de Educação são muito pesados, é difícil fugir disso sem muito conteúdo para conseguir argumentar, e, enfim, retroalimentar essa dialética (Entrevistado 7).

Em segundo plano, os professores elencaram problemáticas relacionadas aos materiais e espaços disponíveis na escola.

Espaço e material tanto facilita quanto atrapalha. Ginástica e salto sobre o cavalo, por exemplo. Não tem o cavalo, então é preciso pegar uma mesa, adaptar, inventar. Se tem o material que foi planejamento para usar naquele contexto, facilita, mas muitas vezes determina. Aqui temos ginásio fechado e quadra aberta. Em dias de chuva, damos um jeito, mas não era aquilo que estava planejado. E o aspecto humano. Às vezes, é preciso cobrir alguém que ficou doente, ou você mesmo, e aí desconstrói (Entrevistado 6).

Não vou ficar batendo na mesma tecla, falando sobre a realidade, as condições, isso sempre é uma barreira. Mas sobre a questão do jovem, principalmente quartos e quintos anos, quando determinadas práticas às vezes começam a ter alguma resistência. Por exemplo, vou trabalhar o eixo de dança, antes mesmo de a gente terminar o módulo, quando eu falo a palavra “dança”, já tem um impacto negativo geral na turma (Entrevistado 6).

Quanto às questões facilitadoras, os professores apontaram que as estruturas escolares e os materiais, ainda que muitas vezes precários, não impedem que o trabalho seja desenvolvido. Uma professora relatou inclusive que na escola há bastante material:

temos o “Comunidade Escola”, então às vezes repartimos os materiais. Teve o projeto do “Mais Educação”⁹, por pior que tenha sido a gestão passada federal, não posso reclamar, porque todo material que temos aqui foi verba do “Mais Educação” do governo federal, que acabaram favorecendo a Educação Física (Entrevistada 4).

Em segundo lugar, os professores também apontaram que a liberdade de atuação favorece as condições de trabalho. Aqui nos indagamos sobre que tipo de liberdade seria essa. Uma liberdade quanto à valorização e confiança no trabalho, que proporcione autonomia ao professor, ou uma liberdade no sentido de descaso e falta de reconhecimento da importância do trabalho por parte dos demais atores sociais da escola?

Ao finalizar esta seção, e olhar o cotidiano dos professores mais de perto e de baixo, como sugere Certeau (2014), identificamos que os professores pesquisados

⁹ O Programa Mais Educação constitui-se uma estratégia do Ministério da Educação visando à ampliação da jornada escolar nas escolas públicas para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas como: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2017).

precisam lidar com problemáticas que estão além de sua prática pedagógica, relacionadas aos diferentes espaços em que atuam, diferentes condições, equipes e turmas, necessitando desenvolver certo “jogo de cintura” para organizá-las.

Segundo pesquisa nacional realizada por Pozzatti (2012), o Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB)¹⁰ é alimentado por diversos elementos, muitas vezes resultantes das condições que lhes são possíveis no espaço da escola. Nesse sentido, o estudo indicou que as condições de trabalho dos professores do país se assemelham principalmente aos aspectos constituintes da docência, à formação, à infraestrutura, à carga horária fragmentada e à remuneração. O autor evidenciou, ainda, que essas condições podem determinar a permanência ou não na carreira.

A Entrevistada 4 ilustra bem essa questão: *“Gosto muito da escola, mas, no ano passado, que fiz 40 horas direto com crianças, senti que não dá. Por mais ioga que eu faça, não há ioga que resolva, é muito pesado”*.

Para Tardif (2002), ser professor na contemporaneidade significa interagir com elementos macro e microestruturais da escola e da própria sociedade, que envolvem desde questões referentes às políticas educacionais até a prática pedagógica, que não se esgota necessariamente no desenvolvimento da aula, mas influencia toda a prática do professor.

Foi observada, pelo relato dos professores, certa precarização das condições de trabalho, relacionadas a extensas cargas horárias de trabalho, necessidade de complementação de renda, necessidade de deslocamentos e adaptações contínuas das atividades, comunidades de difícil atuação. Como bem adverte Saviani (2009), as condições de trabalho dos professores operam como fator de desestímulo significativo ao trabalho docente.

Com relação ao planejamento das práticas pedagógicas, todos os professores entrevistados citaram o tempo das permanências¹¹ como o mais significativo utilizado para a elaboração das atividades.

¹⁰ Informações sobre a pesquisa nacional podem ser consultadas em Oliveira e Vieira (2010).

¹¹ As horas-permanência se caracterizam por períodos dentro da jornada de trabalho dos profissionais do magistério que exercem a atividade de docência, destinados a atividades que, apesar de inerentes à docência, são realizadas extraclasse, ou seja, sem a interação com os educandos. São atividades destinadas à capacitação, como participação em cursos ou estudos, ou a atividades pedagógicas, como preparação de aulas ou correção de provas e trabalhos. Embora a Lei Municipal de 1985 estabeleça em no mínimo 20% o período destinado a atividades extraclasse aos professores de Curitiba, a Lei Federal nº 11.738/2008 ampliou o período da jornada destinada a essas atividades em um terço, ou 33%, no mínimo (SISMMAC, 2014).

Os professores de Educação Física do Município têm a quarta-feira instituída como dia da permanência. A este dia são somadas mais três horas-aulas semanais destinadas a atividades de planejamento e organização, no entanto, os professores apontam que, por vezes, esse tempo não é suficiente ou favorável, pois, além de planejar, os professores citam que precisam elaborar, testar e sistematizar suas práticas, assim como qualificar suas formações, participando inclusive dos cursos oferecidos pelo Município. A professora 1 aponta, por exemplo,

Este ano tive pouco tempo de permanência na escola. Sorte que na outra escola, no primeiro semestre, tínhamos permanência concentrada, tinha duas horas-atividades, aqui é diferente, na quarta tem os cursos e as demais horas-atividades são picadas (Entrevistada 1).

Outras professoras citam que, além do tempo das permanências, usam também seu tempo livre fora da escola para as atividades de planejamento:

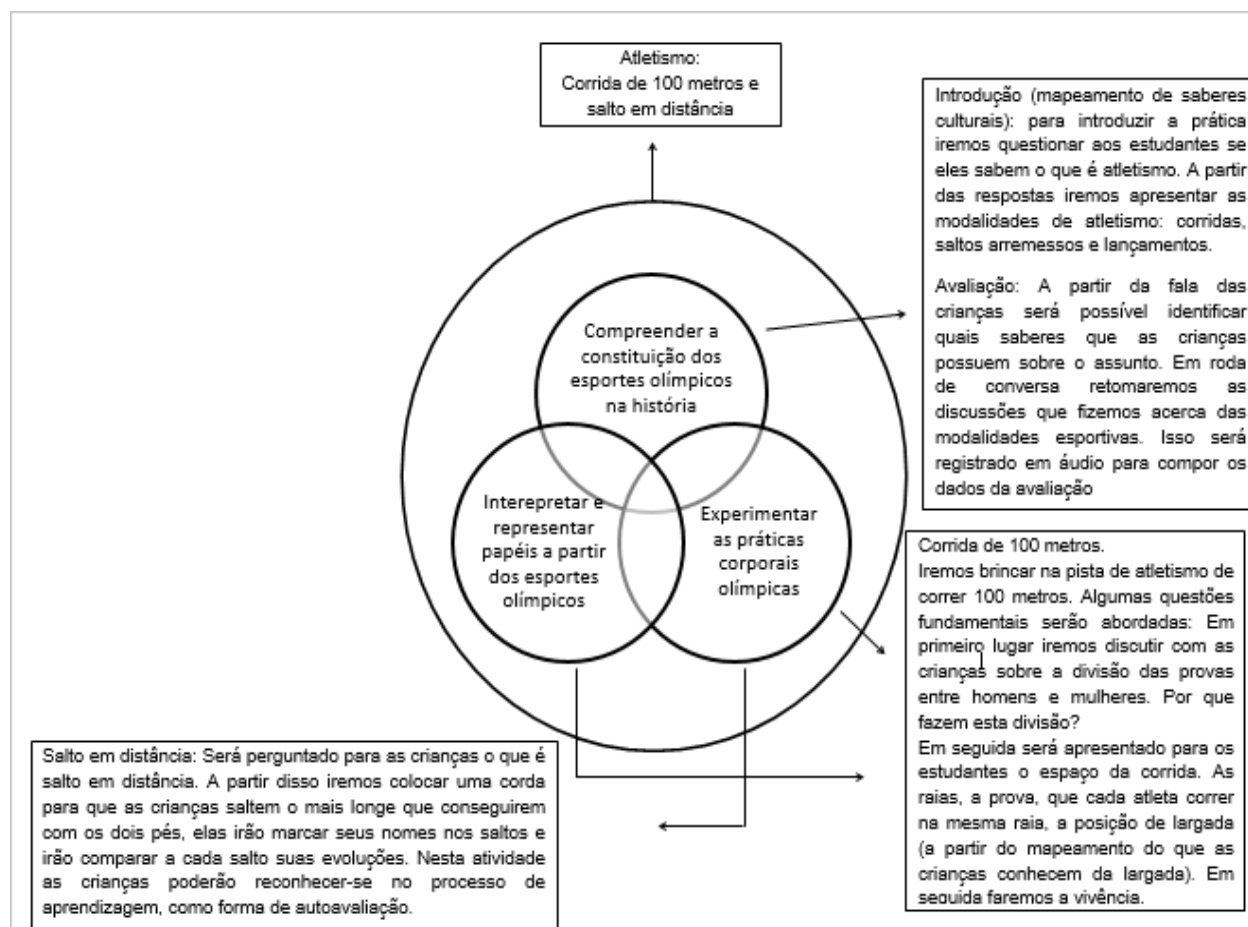
Como aqui minhas permanências são picadas e na outra escola, concentradas, eu levo boa parte do meu planejamento para lá. E faço nos fins de semana. Domingo à tarde é dia (Entrevistada 2).

Organizo minhas atividades nas permanências e em casa também. Esse tempo em casa é à noite, de manhã, algum tempinho que eu tenha livre, porque só pelas permanências não dá tempo, então eu faço ou à noite ou de manhã bem cedo (Entrevistada 9).

A análise de tais informações nos permite identificar que, além de no tempo escolar, são também nas brechas de tempo disponível, no tempo que deveria ser destinado ao lazer, que os professores se organizam, estudam e qualificam suas atividades. Tal questão revela maneiras de fazer até certo ponto “improvidas”, no sentido de necessitar buscar em outros momentos uma forma de dar conta daquilo que na escola não foi possível.

Ainda quanto à questão das maneiras de organização do cotidiano, os professores compartilharam o modelo do planejamento das atividades docentes que costumam usar. Não há um padrão quanto à forma. Alguns apresentaram cadernos e planejamentos manuscritos, semanais, bimestrais e semestrais, outros compartilharam planejamentos digitais. É possível, nesse sentido, visualizar maneiras de fazer individuais, em que cada um elabora suas táticas de organização quanto aos contextos e conteúdos aos quais estão expostos. Nas figuras a seguir (Figuras 2 a 5), identificamos algumas dessas maneiras.

FIGURA 2 – MODELO DIGITAL DE PLANEJAMENTO, ORGANIZADO POR CONTEÚDO, EM FORMA DE MAPA CONCEITUAL – PROFESSORA 3



FONTE: Entrevistado 3 (2017).

FIGURA 3 – MODELO DE PLANEJAMENTO DIGITAL, TRIMESTRAL, ORGANIZADO POR TABELA
– PROFESSOR 6

2º TRIMESTRE

Conteúdos Estruturantes	Conteúdos Básicos	Conteúdos específicos	Objetivos Específicos	Metodologia
JOGOS E BRINCADEIRAS	Esportes individuais Jogos e brincadeiras populares Jogos cooperativos	Tênis de mesa Tênis de campo Badminton Four squares Frescobol Caçador com variações Peteca	Vivenciar diferentes jogos. Permitir a descoberta de novas formas de jogar bem como a organização de regras. Reconhecer e utilizar as regras durante a prática dos esportes	Participar da prática de jogos e brincadeiras recreativas: caçador, brincadeiras de correr e os jogos. Organizar pequenos campeonatos dos esportes individuais. Obs.: cada conteúdo é trabalhado quinzenalmente, podendo ser alterado de acordo com a necessidade.
LUTAS	Capoeira Danças folclóricas;	Angola; regional.	Conhecer a história da capoeira, aonde surgiu e qual o valor cultural para nossa sociedade.	Aula expositiva e apresentação de vídeos com rodas de capoeira. Realizar movimentos como:

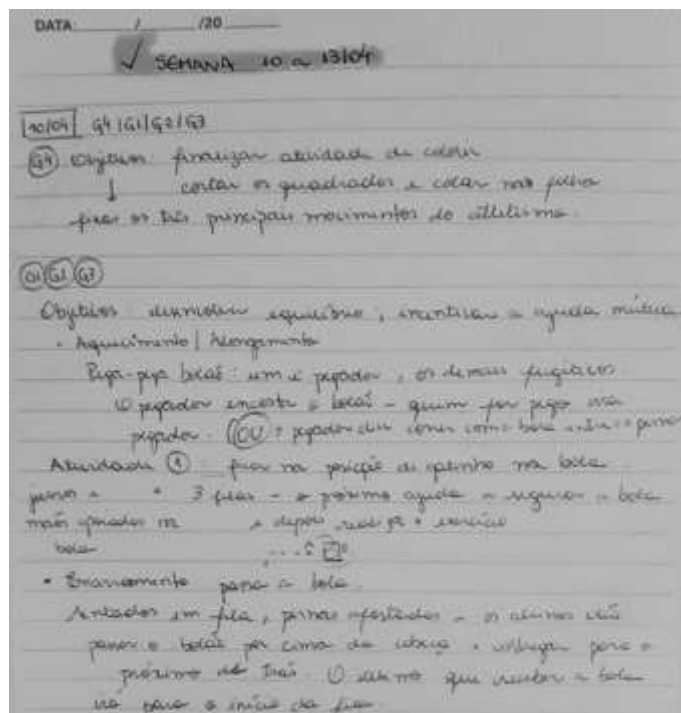
FONTE: Entrevistado 6 (2017).

FIGURA 4 – MODELO DE PLANEJAMENTO DIGITAL, ANUAL, ORGANIZADO POR TABELA – PROFESSOR 7

PLANEJAMENTO ANUAL			
ÁREA: <u>EDUCAÇÃO FÍSICA</u>		ANO: <u>Ciclo I - 3º's anos</u>	
OBJETIVO	CONTEUDO	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar elementos da cultura corporal (esporte, ginástica, dança, jogos e brincadeiras e luta), orientando-se em espaços e tempos necessários a essas práticas. - Construir outras possibilidades de movimentar-se corporalmente, reelaborando as práticas vivenciadas, com apoio dos professores e dos colegas. - Reconhecer suas possibilidades de movimentação corporal, percebendo-se como único, diferente de seus colegas, compreendendo e respeitando as diferenças individuais. - Interagir, dentro do ambiente escolar, adotando atitudes de respeito, na tentativa de superar intuições e/ou atitudes de preconceito/discriminação. 	<p>ESPORTE Futebol/Futebol feminino, Vôlei, Futebol americano, Basquete, Natação, Beisebol, Atletismo</p> <p>GINÁSTICA Pular corda, Bómbola/Arcos, Circoenc (corda tambor)</p> <p>DANÇA Brinquedos cantados (Escravidão de Jó, Ciranda), Danças variadas (diversos ritmos: pagode, rock, músicas infantis)</p> <p>JOGOS E BRINCADEIRAS Esconde-esconde, Jogos de perseguição, Brincadeiras tradicionais (Corrida, Brincar na piscina), Jogos de tabuleiro (damas), Andar de bicicleta, tricíclo).</p> <p>LUTA Brincar de lutinha, Judo, Jogos de oposição (queda de braço, cabo de guerra), Capoeira, Muay Thai, Hapkido</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mapear a cultura corporal de chegada dos educandos, questionando quais brincadeiras que envolvem práticas corporais eles brincam quando estão fora da escola ou na hora do recreio. - A partir das brincadeiras que os educandos trouxeram, montar um quadro de temas para estudo, e questionar eles sobre qual tema querem estudar, se aprofundar. Selecionar o tema a partir de votação da turma. - Aportado o tema de estudo inicial, ressignificar o tema a partir do contato dos educandos com diferentes artefatos culturais produzidos em diferentes contextos. (Ex: o futebol em diferentes culturas, em diferentes contextos – futebol indígena, futebol na África, futebol no campo social) - Aprofundar o tema em estudo, conhecendo melhor a manifestação corporal em foco - Ampliar o tema em estudo, recorrendo a outros discursos e fontes de informação, preferivelmente, aqueles que trazem olhares diferentes e contraditórios com as representações e discursos acessados nos primeiros momentos - Atividades de relaxamento, visualizações criativas e meditações infantis. 	<ul style="list-style-type: none"> - Movimenta-se corporalmente, dentro da prática corporal trabalhada, identificando elementos e atitudes necessárias para organização da prática. - Controla, a partir da reelaboração do conteúdo trabalhado, outras formas de movimentar-se corporalmente, com apoio dos professores e colegas. - Reconhece suas possibilidades de movimentação corporal dentro do conteúdo trabalhado, seus limites e seus avanços na execução dos movimentos. - Compreende e respeita as diferenças pessoais na vivência, ressignificação, aprofundamento e ampliação das manifestações corporais tematizadas. - Interage corporalmente com os colegas dentro da prática vivenciada, com atitudes de respeito, superando preconceitos e discriminações ao próprio corpo, gênero e etnia.

FONTE: Entrevistado 6 (2017).

FIGURA 5 – MODELO DE PLANEJAMENTO MANUAL, SEMANAL – PROFESSORA 9



FONTE: Entrevistado 9 (2017).

Ao observar os modelos de planejamento, percebe-se que eles não seguem um tipo de padrão. Cada professor, a partir de seus contextos, tem a possibilidade de organizá-los. Apenas uma professora dentre os nove citou que a direção pedagógica exige um modelo de planejamento, e por esse motivo ela produz dois.

Eu estava fazendo o planejamento em forma de mapa, mas elas [a gestão pedagógica] não aceitam, precisa ser do jeito tradicional, como está no currículo. É obvio que quando me perguntam eu respondo o que está lá no papel, e não deixa de ser, é aquilo ressignificado, mas elas não aceitam, me dizem para planejar do meu jeito, mas entregar do jeito delas, então acabo fazendo dois (Entrevistada 3).

Desta forma, para Certeau (2014), os praticantes ordinários da cidade são aqueles sujeitos que experimentam a cidade, que a vivem de dentro e de baixo, desenvolvendo táticas de sobrevivência, desenvolvendo certo “jogo de cintura” para lidar com tantas condições diferentes, e por vezes desfavoráveis, como as relatadas, explícitas com ainda mais clareza na fala da professora 4, que relatou que a verba do programa “Mais Educação”, destinada à compra de materiais para uso no programa, auxiliou e qualificou a Educação Física Escolar, transformando as estratégias políticas e econômicas a seu favor. A esse movimento Certeau (2014) chamou de Trampolinagem, pois o considerou uma acrobacia, manobras que os sujeitos utilizam visando driblar os termos estipulados.

Assim, a escola, vista de cima, representa um todo, um simulacro, mas é de perto que se conhece a forma como agem e se organizam seus praticantes, é de perto que se conhece suas táticas de sobrevivência quanto ao que lhes é dado. Essas táticas remetem às formas de operação, que Certeau denominou “maneiras de fazer”.

Para o autor, é inegável que os sujeitos encontram-se subjugados a estatutos e relações de poder, no entanto, ao mesmo tempo, esses estatutos estão expostos a movimentos contraditórios, maneiras de fazer, que se compensam e se combinam fora do poder panóptico.¹²

Os sujeitos no espaço da cidade, assim como os professores no espaço da escola, não são sujeitos passivos. Para Certeau (2014), é um erro supor que o

¹² Uma construção cujo design propicia conseguir observar a totalidade de sua superfície interior a partir de um único ponto. Esse tipo de estrutura, por conseguinte, facilita o controle daqueles que se encontram dentro do edifício. A criação desse desenho deve-se a Jeremy Bentham.

consumo do que nos é oferecido no cotidiano se dá de forma passiva, uniforme, conformista. Partindo desse pressuposto, o autor nos apresenta a ideia de “ciência prática do singular”, que trata de considerar a cultura como ela é vivida e praticada, e não apenas como é imposta e valorizada.

Ou seja, a cultura no olhar do autor não é uma informação, mas sim resultado de seu tratamento através de uma série de operações em função de objetivos e relações sociais (CERTEAU, 2014).

Para tanto, a cultura praticada se sustenta e se organiza a partir de três vias: 1) a oralidade; 2) atos da vida cotidiana; e 3) criatividade praticada, também chamada de operatividade, sendo que esta última possui três aspectos. O primeiro estético, relacionado à criatividade, que se constitui como uma prática que abre um espaço próprio em uma ordem imposta. O segundo aspecto é chamado de polêmico e trata da relação entre o cotidiano e as forças que estruturam o espaço social, configurando-se como o traçar do próprio caminho através de operações quase invisíveis. O último aspecto é o ético, a respeito do qual Certeau (2014, p. 340) aponta que “a prática cotidiana restaura com paciência um espaço de jogo, de defender com autonomia, de algo próprio”.

E de onde parte essa cultura praticada? Dos consumidores da cidade. Assim, a “invenção do cotidiano” se dá a partir das astúcias de seus consumidores, que constituem uma rede de antidisciplina, ou seja, uma “resistência” ou inércia com relação às imposições sociais. Isso significa que as “maneiras de fazer” dos sujeitos não são apenas relações entre sujeitos e coisas a consumir, mas sim “artes”, demonstrando que a uniformização e obediência estabelecidas pelos sistemas não se configuram em sua plenitude (CERTEAU, 2014).

A partir dessa perspectiva, o termo “arte” aparece não como arte contemplativa, mas como resistência, subversão, sobrevivência. Para o autor, o homem comum é capaz de realizar uma subversão significativa e silenciosa.

Dessa forma,

Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede de “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como que toda uma sociedade não se reduza a ela. Que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los? Enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, ao lado dos consumidores (ou dominados?), dos processos mudos, que organizam a ordenação sociopolítica. Essas “maneiras de fazer” constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço (CERTEAU, 2014, p. 41).

Assim, ao olharmos para os professores como Certeau (2014) olhou para os consumidores das grandes cidades, reconhecemos que eles não estão entregues ou passivos aos produtos que lhes são dados, mas são dotados da capacidade e possibilidade de produção e recriação.

É importante termos claro que as “artes de fazer”, ou formas de se organizar em relação ao que nos é dado, não se dá de forma aleatória, pois são tecidas dentro de uma organização, de um poder. Para haver subversão, existe a necessidade de um poder.

O autor aponta que, para a manutenção do poder, é necessário o estabelecimento de estratégias. Assim, a estratégia simboliza um “lugar”, “um próprio”, “um lugar do poder e do querer próprios”, de onde se podem “gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças” (CERTEAU, 1996, p. 99).

As estratégias estão ligadas ao campo de atuação, vigilância e poder em que se depara o sujeito.

Chamo de estratégia o cálculo (ou manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio a ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização “estratégica” procura em primeiro lugar distinguir de um “ambiente” um “próprio”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Gesto cartesiano, quem sabe: circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do Outro. Gesto da modernidade científica, política ou militar (CERTEAU, 2014, p. 93).

As estratégias, portanto, são reconhecidas a partir de uma autoridade, um status de poder dominante que pode ser desde uma instituição, entidade, até um indivíduo que busca a perpetuação de determinado objetivo.

A preocupação do autor, portanto, é identificar de que forma os sujeitos recebem, interpretam e lidam com o que lhes é dado em busca de seu lugar próprio.

A escola configura-se, então, como um ambiente ativo, vivo e local de poder. Como parte desse espaço de poder, o currículo configura-se como um ambiente material, simbólico e humano, que busca a organização dos processos de ensino-aprendizagem, estabelecido para todos os atores do espaço escolar.

6.2 MANEIRAS DE FAZER: O CURRÍCULO COMO ESTRATÉGIA DO PODER

Compreendemos que, a partir da organização do currículo e seleção dos conteúdos, a disciplina de Educação Física pode significar uma oportunidade para a ampliação do conjunto de disposições culturais das crianças. No entanto, tal organização não é estática, pois, como aponta Chartier (1994 apud Vago, 1999, p. 39), os professores, como sujeitos sociais praticantes:

podem aderir aos ordenamentos e modelos que estão circulando, como podem contestá-los; podem resistir e criar alternativas para eles, atuando diretamente na conformação de práticas escolares. O professorado não assiste (ou não deve assistir) passivamente à imposição de modelos escolares, que podem ser “recebidos, compreendidos e manipulados de diversas maneiras”.

Corroborando com Certeau e Chartier, Vago (1999) acredita que a recepção e o uso desses formatos e ordenamentos escolares não são consensuais, mas permeados por conflitos e interesses de diversas partes, o que provoca o surgimento de novas formas de trabalho, isso porque, como aponta o autor, os interesses e conflitos de uma sociedade estão também presentes na escola, e é justamente por esse motivo que a escola se localiza como um campo de intervenção social.

Para Silva (1996, p. 23),

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Dessa forma, os currículos se configuram como uma estratégia, ações e concepções próprias de um poder, que buscam um objetivo, porém os sujeitos dotados de sabedoria são passíveis de desenvolver táticas que venham a enfrentar a uniformização e o controle, ou seja, as táticas se referem aos recursos que os sujeitos usam diante do campo em que se encontram e que predispõe astúcia, ou seja, sabedoria, habilidade e esperteza.

[...] chamo de táticas a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio [...]. A tática não tem lugar senão a do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento

“dentro do campo de visão do inimigo”, [...] e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera, golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas (CERTEAU, 2014, p. 94).

A tática surge então como “a arte do fraco” (CERTEAU, 2014). Isso porque uma tática não tenta vencer ou dominar a estratégia, ao contrário, diante do reconhecimento de seu status de “menor poder”, de “fraco”, busca preencher suas necessidades enquanto se esconde atrás de uma postura de conformidade. Porém, o autor afirma que é justamente na dificuldade de identificar a tática que se encontra parte significativa de seu poder.

Quanto maior o poder, menor a possibilidade de se mobilizar para minimizar os efeitos de astúcia, pois o poder está amarrado à sua visibilidade. Ao contrário da astúcia, possível ao fraco, que utiliza as falhas do poder para ali criar surpresas onde ninguém espera (CERTEAU, 2014).

Assim, é com base nas astúcias e sabedorias diante das estratégias que os sujeitos vão tecendo suas maneiras de fazer na sociedade, apesar de todas as medidas tomadas pelo poder para controlá-las ou reprimi-las. A esta sabedoria o autor denomina “trampolinagem”, relacionando-a com a acrobacia, com a arte de saltar do trampolim, de driblar os termos dos contratos sociais, ou seja, o espaço construído pelo outro caracteriza a resistência de quem não tem espaço próprio, devendo “desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações preestabelecidas”. Trata-se do “fazer com” (CERTEAU, 2014).

Esse “fazer com” se dá a partir de processos de bricolagem,¹³ termo utilizado pelo autor para caracterizar a união de vários elementos culturais que resultam em algo novo.

Nesse caso, para Certeau (2014), “bricolagem” seria a maneira de explicar a conduta dos sujeitos, que, diante de imposições do poder dominante, assumem posturas e ações que reinterpretam e reorganizam as regras e formas impostas a fim de atingir seus objetivos e interesses, ou seja, trata-se da astúcia, da sabedoria do dominado, que supostamente não exerce o poder e se encontra sobre o controle, mas improvisa e reorganiza a ação com base na união de vários elementos.

¹³ Originário do francês, “bricolagem” quer dizer trabalho manual feito de improviso, utilizando materiais que se tem à disposição.

Ou seja, as estratégias e táticas desenvolvidas por meio de bricolagens são apresentadas pelo autor como ações que geram efeitos imprevisíveis. Em oposição às estratégias – que visam produzir, mapear e impor –, as táticas originam diferentes maneiras de fazer. Trata-se de um enfrentamento em relação à uniformização e ao controle, ou seja, as táticas se referem aos recursos que os sujeitos usam diante do campo em que se encontram e que predispõem astúcia, ou seja, sabedoria, habilidade e esperteza.

Nesse sentido, nos interessa compreender de que maneira os professores fazem uso do currículo organizado a partir dos conteúdos da cultura corporal estabelecidos na década de 1990 por Soares et al. (2013): esportes, jogos e brincadeiras, ginástica, lutas e dança, sendo que, diferentemente dos currículos anteriores utilizados no município de Curitiba para a Educação Física, atualmente cada conteúdo encontra-se indicado para um ano e trimestre específicos.

O documento estabelece, por exemplo, que, para o primeiro ano, o conteúdo a ser trabalhado no primeiro trimestre deve ser, em todas as escolas, o de ginástica formativa. Acompanhado desse conteúdo, o documento também já indica os objetivos e critérios de ensino-aprendizagem, e assim sucessivamente para todos os anos, do 1º ao 9º, em todos os trimestres.

Sobre esse modelo de organização, alguns professores se mostraram contrários durante as entrevistas, alegando que engessa a prática do professor, e apontaram maneiras de fazer diferentes daquelas indicadas pelo documento.

*Vejo que este novo currículo traz vários avanços, principalmente conceituais, mas ainda existe um mapa curricular que acabou nos engessando. Aqui nesta escola eu tenho autonomia, **eu conversei com as pedagogas e trabalho a partir do interesse e conhecimento dos alunos** (Entrevistado 6, grifo nosso).*

Notamos na fala do professor o uso do diálogo e do conhecimento como tática para aprovação e desenvolvimento de suas escolhas quanto ao currículo indicado. Outro ponto importante levantado pelos professores faz referência à escolha dos conteúdos com base na cultura e no interesse dos alunos.

Para refletir sobre tal questão, é importante situar a diferença entre “cultura escolar” e “cultura da escola”. Segundo Forquin (1993), “cultura escolar” é o conjunto de saberes que, uma vez organizado e didatizado, compõe a base de conhecimentos

sobre a qual trabalham professores e alunos. São os elementos estruturais determinantes nos processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, ou seja, como nomeou o autor, trata-se do “mundo social” da escola.

A cultura escolar é constituída, portanto, como um conjunto de valores e pressupostos expressos nos sistemas escolares. Dessa cultura escolar são estabelecidos os currículos escolares. No entanto, não podemos deixar de considerar os movimentos de “cultura da escola”, ou seja, o conjunto de características que compõem o cotidiano escolar a partir de seus conteúdos, das localidades das escolas, das comunidades onde estão inseridas. Isso porque a estrutura organizacional da escola não está sustentada apenas por um plano racional determinado pela burocracia, ela permeia a ação dos sujeitos, pois trata-se de uma instituição que é parte da sociedade. Assim, “a vida interna da escola [...] reelabora, segundo a sua dinâmica interna, as normas, os valores, as práticas comunitárias, dando-lhes uma coloração nova, mas nem por isso alheia ao encadeamento geral da sociedade” (CANDIDO, 1964, p. 111).

Assim, seja cultura escolar ou cultura da escola, como aponta Silva (2006, p. 6), esses conceitos evidenciam que a escola é uma instituição da sociedade, que possui as próprias formas de ação e de razão, construídas com base em confrontos e conflitos resultantes da tensão entre as determinações externas e suas tradições, “as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não”.

É nesse sentido que o professor 6 demonstra certa preocupação com a possibilidade do uso do currículo de forma estagnada e não mediada por fatores culturais.

Aqui nesta escola eu tenho autonomia, eu conversei com as pedagogas e trabalho a partir do interesse e conhecimento dos alunos, mas e em outras escolas? Em muitas escolas, a pedagoga manda seguir o mapa, e os professores não querem ou até acham melhor e pronto. Então, na minha opinião, engessou. Capoeira no 3º trimestre do 5º ano. Por quê? Podem ser trabalhados diferentes elementos em diferentes complexidades, em diferentes anos, por diferentes necessidades. Acho que poderia ser mais aberto, menos compartimentalizado, porque, apesar de (o currículo) ter uma boa teoria, que avança, ele engessa do outro lado quando cria esse quadro. Somos da rede e precisamos seguir o documento, mas são muitas realidades, contextos e interesses diferentes (Entrevistado 6).

Nessa mesma perspectiva, o professor 7 faz menção à preocupação com a forma como é instituído o programa do currículo:

O problema é que, se você não sabe ler, cai na armadilha do final, a “programatização”, que é essa tabela. Até não me incomoda tanto, eles usam muito mais como um recurso didático, para quem está com dificuldade, é iniciante, do que como uma proposta impositiva e determinista da nossa prática, mas pode ser um problema se não souber utilizar (Entrevistado 7).

É evidente que esses professores reconhecem a importância da organização curricular, mas há ainda uma necessidade de percepção e compreensão mais ampla dos professores, para que consigam compreender e relacionar as realidades que os cercam, as formas como as sociedades se organizam e se desenvolvem e a proposta curricular.

Em outra perspectiva, segundo as responsáveis pela organização do currículo, tal sequência didática foi estabelecida a partir de três demandas-chave. A primeira foi levantada pelos próprios professores, que na fase de consulta, quando indagados sobre o formato do currículo, apontaram que uma sequência de conteúdos qualificaria o trabalho. Ainda que retomando a entrevista, as responsáveis tenham apontando que um contingente pequeno de professores tenha participado, em vista do total de professores funcionários da rede. A segunda demanda apontada pelas entrevistadas faz referência à continuidade do trabalho, onde uma sequência de conteúdos possibilita ao aluno que trocar de escola, por exemplo, a garantia de aprendizado e experiência em todos os conteúdos. A terceira demanda está relacionada à garantia de que o professor trabalhará com todos os eixos, independentemente de suas preferências individuais. Não foram apontadas questões relacionadas ao interesse dos alunos ou a cultura local.

Um dos professores também menciona tal questão:

A partir do momento que eu digo que vamos estudar determinado assunto, cai naquela coisa da identidade do professor. Se ele se identifica com algo, é isso que ele vai querer estudar. Aconteceu de os alunos escolherem estudar funk, eu odeio funk, mas se eu fosse limitar a minha identidade, estudaríamos apenas rock. Mas colocamos no nosso currículo aquilo em que eles têm interesse, porque a escola existe por causa deles. Por isso trabalho nessa linha. Mas para isso precisei criar um bom e grande diálogo com a direção (Entrevistado 6).

Outros professores comentaram que têm seguido e aprovado a nova organização curricular.

Eu gostei muito, foi o primeiro ano que usei currículo. Vi que os alunos deram mais valor para a Educação Física, gostei de trabalhar em blocos, uma parte teórica, uma prática, uma que eles desenvolvem e uma avaliação, às vezes escrita, às vezes em forma de apresentação. Percebi que fez sentido para eles, assim como fez para mim. Porque até então era tudo muito largado. Era trabalhado esporte num dia, ginástica no outro, e aquilo acabava se perdendo. Não tinha uma sequência, e eu acho que veio para acrescentar. Antes eu escolhia uma habilidade e trabalhava em todos os conteúdos. Por exemplo, tudo que tivesse arremesso eu explorava dentro de todos os conteúdos. Então achei mais fácil com o conteúdo (Entrevistada 1).

A gente tem que se organizar dentro desse novo condensado [plano curricular] que foi feito. E a partir daí a gente consegue dar uma organização melhor para o trabalho, não tenho dúvida. Este ano foi muito mais organizado em relação aos conteúdos, mas a gente tem também dificuldade em aprofundar outros conteúdos, com essa colocação dos quatro eixos, a gente acaba percebendo que o tempo às vezes é pouco (Entrevistado 8)

Segundo Gómes (apud OLIVEIRA, 2003), a autonomia do professor faz parte fundamental da delicada rede de organização e equilíbrio de poderes que compõe a convivência humana, no entanto, não se pode desconsiderar que, em vista de tal autonomia, o professor é muitas vezes vítima fácil de suas próprias deformações, de seus próprios costumes e hábitos.

Em vista dessa dualidade entre a liberdade e a programatização, em todos os trimestres o documento traz uma nota, informando que:

O plano curricular de Educação Física compreende uma proposta de trabalho que, necessariamente, não representa um modelo, e não se pretende como único referencial a ser adotado para subsidiar o trabalho dos(as) professores(as). Cada unidade escolar apresenta particularidades que delineiam os objetivos do trabalho, a partir das necessidades, experiências e demandas expressas pelos(as) estudantes e pelo Projeto político-pedagógico, ficando a cargo do(a) professor(a) analisar, contextualizar, refletir e sistematizar sobre a melhor forma de (re)estruturar seu próprio plano curricular. Com o intuito de suscitar reflexões sobre a própria prática, melhorar o planejamento das atividades, ampliar e aprofundar os conteúdos, relevar a complexidade dos conteúdos ao longo dos anos, este plano curricular se traduz como referência pautada no direito a uma formação cultural permeada de relações sociais e manifestações corporais de crianças, adolescentes, jovens e adultos” (CURITIBA, 2016a, p. 4).

Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que o currículo deve ser usado como um norte, como uma base para os professores, mas eles devem possuir

autonomia para trabalhar em seus diferentes contextos. Consideramos, portanto, que essa indicação configura-se como uma brecha, apontada por Certeau (2014) como uma oportunidade, uma janela para que o sujeito desenvolva suas maneiras de fazer. As brechas são, portanto, formas encontradas pelos sujeitos de driblar os controles formais, para cumprir os seus objetivos, e não necessariamente os da organização.

Essa compreensão corrobora com a afirmação dada pelas responsáveis pela organização do currículo, no entanto elas reforçam que o professor precisa estar ciente e seguro de sua forma de trabalho para justificar sua escolha por alterar a dinâmica do currículo.

Quando questionadas sobre a forma como é feito o acompanhamento do que é produzido pelos professores, e para quem seria dada esta justificativa, elas apontaram os (as) pedagogos (as) como responsáveis pela supervisão do trabalho docente, que, com base nessa nova organização do currículo, passarão a ter mais conhecimento e possibilidade de controle sobre o que é produzido, aproximando-se, assim, da Educação Física.

De fato, segundo os professores, a relação com as pedagogas é distanciada e por vezes complexa.

Elas [a gestão pedagógica] não se envolvem muito. Na outra escola, elas querem acompanhar, mas é um olhar de fiscalização (Entrevistada 3).

As pedagogas têm medo da Educação Física, eu acho, porque às vezes queremos conversar e elas não dão o mesmo apoio que para as outras disciplinas. Elas olham, acreditam, apoiam, mas eu gostaria que fosse diferente, porque o nosso trabalho é exposto, todo mundo vê, só que às vezes as pessoas não entendem, então eu gostaria de sentar numa permanência, conversar. A gente sempre entrega, elas estão observando, mas não é um trabalho efetivo (Entrevistada 5).

O pessoal [a gestão pedagógica] não acompanha o processo, não sabem o que é uma aula de Educação Física [...] mas elas nunca podaram minhas ideias, mas, claro, elas analisam tudo, se é viável de ser feito (Entrevistado 8).

Eu sinto que elas têm tantos incêndios para apagar. Como a Educação Física não reprova, não dá problema, e elas não conhecem a área, o que elas leem está bom, mas elas sabem quem trabalha e quem não. Elas pedem o burocrático e pronto. Mas entendo que é difícil para elas (Entrevistada 1).

De fato, a gestão escolar implica desafios, no entanto qualifica o processo de ensino-aprendizagem ao procurar meios de aprimoramento pedagógico, repensando hábitos e formas de fazer através de uma prática menos individualista e mais coletiva e dialogada, mas, para tanto, faz-se necessário a ampliação dos conhecimentos sobre as diferentes áreas e pessoas.

Outra indicação do currículo tem relação com as concepções e objetivos. Segundo o documento:

A Educação Física tem para si a responsabilidade de trabalhar com saberes da cultura corporal humana em uma perspectiva crítica, preocupada em viabilizar a formação de estudantes autônomos, articulados, capazes de compreender, produzir e relacionar conhecimentos vinculados às manifestações corporais, compreendendo-as como uma práxis social, como uma linguagem (ALMEIDA, 2008), por meio da qual atuará no mundo, ampliando relações sociais (CURITIBA, 2016c, p. 300).

Compreendemos, portanto, que o documento requer o desenvolvimento de uma concepção crítica de Educação Física, com o objetivo de formar sujeitos articulados e autônomos.

Corroborando com tal pressuposto, os professores seguem a mesma premissa. Quanto à concepção, um deles relata: *“Minha linha não é tecnicista, mas também não é só reflexão. Eu tento trazer um pouquinho de cada”* (Entrevistada 9).

Nos atentamos aqui para o fato de a professora citar que a “sua linha” não é tecnicista, e entendemos que a concepção adotada tem muito mais relação com a visão de educação da professora do que com as indicações relacionadas no currículo, ainda que no fim elas correspondam.

Ainda em relação à concepção de Educação, o professor 7 menciona:

a corrente de pensamento da prefeitura é essencialmente a teoria pedagógica crítico superadora. É o coletivo de autores mesclado com pitadas de desenvolvimento motor, aprendizagem motora, construtivismo. Mas, em essência, seria o coletivo de autores, tanto que a organização do conteúdo é feita a partir dos cinco eixos [...] Está aí a nossa proposta [...], tentar fazer uma amálgama da minha experiência dentro da universidade junto com a minha experiência na escola, somada ao coletivo de autores e a pedagogia do Kunz, então tem uma teoria crítica emancipatória bem forte aí. E o que vem de novidade dentro desse casamento é a autonomia do aluno, é o nosso carro-chefe (Entrevistado 7).

Assim como no relato da professora 9, o professor 7 também fala sobre uma concepção com base em suas convicções relacionadas à Educação Física, ao dizer que tem a intenção de fazer uma amálgama, ou seja, uma mistura do que é indicado pela Prefeitura com suas experiências enquanto docente.

Já a professora 4 não nos dá uma resposta relacionada necessariamente às concepções de Educação Física, mas a princípios que pretende atingir com suas práticas.

Procuro trabalhar muito a autonomia com eles. Acho que as crianças de hoje são muito direcionadas, acho que autonomia traz responsabilidade. Então, não faço fila, deixo que eles se organizem, eu direciono pouco, quando há conflito eu ajudo, mas não interfiro muito.

O princípio de autonomia citado pela professora corrobora com o que é indicado pelos documentos, no entanto, assim como a opinião dos demais professores, percebemos que essa escolha também tem mais relação com suas experiências enquanto sujeito social, nesse caso, com a oportunidade de morar fora do país, do que propriamente com a indicação dos documentos.

Eu pedi licença e passei um ano na Suécia. Quando voltei de lá, vim com uma visão totalmente diferente. Meu filho tinha na época 9 anos, participei da escola lá, vi como as crianças, a educação, eram tratadas. Quando voltei, entrei em depressão. Tive que procurar ajuda psicológica, então resolvi que, como tinha visto e aprendido, tentei trazer isso para cá. Lá, elas são autônomas, não existe essa coisa passional de estar sempre ajudando, as crianças fazem por elas mesmas, os pais e educadores estão perto, mas nunca interferindo. Se a criança pedir, eles ajudam, mas elas aprendem por si mesmas. Eu vi a diferença no meu filho. Ele gostava de estudar, gostava de ir para a escola. Foi a primeira vez que ele dizia que queria ir para a escola (Entrevistada 4).

Segundo Bracht (2005), a formação do professor é contínua, em sentido integral, não se dando somente pela formação da graduação. Para o autor, a trajetória singular do indivíduo, sua história de vida, se mistura de fato à sua formação profissional e continuada, refletindo em suas escolhas e formas de trabalho. Nóvoa (2000, p. 17) reforça tal pressuposto assinalando que:

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino [...]. Eis-nos de face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam com a maneira de ser, com a nossa maneira de ensinar, e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Assim, corroborando com Bracht (2005) e Nóvoa (2000), reforçamos a importância do desenvolvimento integral dos professores para a qualidade da educação. Entendemos que não basta haver cursos estruturados de formação continuada sem acesso e ampliação das possibilidades culturais dos professores em seus diferentes tempos, inclusive nos de lazer.

A qualidade do trabalho não se encontra necessariamente ou exclusivamente nos certificados e declarações, e sim nas experiências vividas, sentidas e significativas para os sujeitos. Bracht (2005) adverte que é preciso repensar os modelos de formação, pois tal possibilidade deve assumir caráter permanente em suas mais variadas esferas, de forma a privilegiar o desenvolvimento pessoal dos professores, com consequentes resultados no desenvolvimento profissional. Para Goodson (2000, p. 71), “as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu”.

Nessa direção, as responsáveis pelo Departamento de Gestão de currículos e oferta de cursos aos professores afirmaram que, para os próximos meses, têm intenção de ofertar aos professores experiências relacionadas à cultura corporal, e não cursos didáticos.

Entendemos que é difícil para o professor desenvolver uma proposta de circo se ele nunca teve contato com essa cultura e se em sua graduação a vivenciou de forma restrita ou com fins unicamente pedagógicos. Por este motivo, temos intenção de oferecer mais experiências culturais ao professores, mas no sentido de experimentar mesmo, e não de aprender pedagogicamente para ensinar (Gestora 2).

Compreendemos, portanto, que é preciso pensar em quem são esses sujeitos professores que cotidianamente assumem os espaços escolares, quais são suas práticas, seus gostos, seus desejos e suas problemáticas, uma vez que compartilhamos da ideia de que as trajetórias pessoais refletem as trajetórias profissionais. Por isso torna-se tão valioso compreender as minúcias, os cotidianos e as maneiras de fazer dos sujeitos, conforme aponta Certeau (2014), desvelando, assim, de que forma os professores lidam com os produtos que lhes são dados em contexto escolar.

Ao fim deste capítulo, identificamos que a estratégia de organização do currículo tem como princípio uma organização dos tempos e conteúdos a serem distribuídos nos anos escolares, em busca, inclusive, de uma similaridade com a organização da escola como um todo, conforme citam as entrevistadas da gerência de currículo.

Ainda assim, foi verificado que as estratégias estabelecidas permitem e dão brechas para que os professores alterem o currículo em vista de suas próprias maneiras de fazer, como é o caso da maioria de nossos entrevistados. É preciso

reforçar a importância da formação dos professores para qualificar com responsabilidade tais alterações, quando necessárias.

Iniciando as reflexões sobre as práticas pedagógicas inovadoras e a educação para o lazer, é importante destacar que o protagonismo infantil, a autonomia e a gestão participativa dos alunos, conforme relata Cunha (2008), configuram-se características marcantes de práticas inovadoras que qualificam significativamente a Educação para e pelo Lazer. Nesse sentido, na próxima seção, o objetivo é compreender as maneiras de fazer dos professores e as possibilidades de Educação para o Lazer.

6.3 MANEIRAS DE FAZER: AS POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO PARA O LAZER

Iniciamos esta seção partindo da premissa de que inovação é um conceito amplo, relacionado principalmente a um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização (CARBONELL, 2002).

Tal como descreve Saviani (1995, p. 30), inovação em educação significa “colocar a experiência educacional a serviço de novas finalidades”, isto é, para inovar em educação, é preciso, antes de qualquer coisa, questionar seus propósitos, não se trata de uma simples modernização ou da implementação de novas tecnologias.

Em estudo realizado na cidade de Porto Alegre, Fensterseifer e Silva (2011) caracterizaram como práticas pedagógicas inovadoras aquelas que: a) estão articuladas com o currículo da escola; b) são desenvolvidas de forma progressiva e com preocupação sistematizadora; c) propõem um envolvimento do conjunto dos alunos nas aulas; d) trazem conteúdos variados representativos da diversidade que compõe a cultura corporal de movimento; e) propõem processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular.

Cunha (2008) reforça e detalha tais características afirmando que a base para a inovação está marcada por um processo de reconfiguração do conhecimento, por uma mudança na forma de entendê-lo, que vai além da inclusão de novidades e tecnologias.

Para tanto, a autora considera características de práticas inovadoras (CUNHA, 2008):

- 1) A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, isso porque, atualmente, o processo de ensino exige mais flexibilidade de tempos, espaços e conteúdos, envolvendo processos mais abertos de pesquisa e de comunicação.
- 2) A gestão participativa com a atuação dos estudantes na definição de percursos e critérios no ensino. Nesse sentido, os sujeitos do processo participam das experiências desde sua concepção até a avaliação dos resultados. Não significa dizer que o professor perde sua responsabilidade na organização do processo, mas sim que partilha com os estudantes as decisões, os critérios e as responsabilidades.
- 3) A reconfiguração de saberes, incluindo competências, arte, vivências pessoais.
- 4) A reorganização da relação entre teoria e prática. Esse princípio é chave na compreensão sobre inovação porque requer a anulação da dicotomia entre saberes populares e científicos, teoria e prática, objetividade e subjetividade, reconhecendo a importância das diferentes fontes do saber e aprender.
- 5) A modificação da percepção da concepção, do desenvolvimento e da avaliação da experiência no ensino/aprendizagem é outra característica de inovação. Há uma coerência entre objetivos, desenvolvimento e avaliação, num movimento de vaivém constante e harmônico.
- 6) A mediação do docente assumindo relações socioafetivas com os alunos como condição de aprendizagem significativa também se configura como uma necessidade no processo de inovação, ou seja, a capacidade dos professores de lidar com as subjetividades dos alunos articulando com o conhecimento.
- 7) O protagonismo como condição para a aprendizagem. Tanto estudantes quanto professores são sujeitos da prática pedagógica, responsáveis pelo estímulo à produção de conhecimento.

Reimers (2012) corrobora afirmando que inovar em educação consiste em empoderar os sujeitos, dando-lhes condições para que possam expandir seus conhecimentos de forma efetiva e significativa, e tornando-os cidadãos mais efetivos em suas comunidades.

A partir desses princípios, e com base nas pesquisas¹⁴ que relacionam Educação, Cidade e Lazer, realizadas principalmente pelo GEPLC, do qual faço parte, consideramos que inovar em Educação também consiste em formar para além dos muros da escola, permitindo que o aluno conheça e compreenda a comunidade onde vive, a organização de seu bairro, suas problemáticas, seus atores sociais, para assim melhorar sua qualidade de vida e o exercício da cidadania em todos os tempos da vida, inclusive os de lazer.

A concepção de inovação é de responsabilidade de todo o contexto escolar. Nesse sentido, Hernandez e Sancho (2000) alertam para a necessidade de ampliar as concepções de inovação para além das aulas e das metodologias de ensino, atingindo também os sistemas educacionais. Isso porque, se o processo educacional é de responsabilidade de todos, a instituição escolar como um todo precisa estar engajada com as formas e objetivos que se espera alcançar com a educação.

Com base nesses pressupostos de inovação e no intuito de reconhecer as maneiras de fazer dos professores e as possibilidades de Educação para o Lazer, esta seção foi baseada na descrição das práticas dos professores durante as entrevistas e nos planejamentos disponibilizados pelos mesmos.

A fim de identificar se a Educação para o Lazer se materializa na prática dos professores pesquisados e suas possíveis correções com os princípios inovadores, a primeira etapa das análises foi questionar os professores quanto ao que entendiam sobre a Educação para o Lazer. Pelas respostas, foi identificado que a compreensão dos professores se aproxima da concepção de Educação para e pelo Lazer exposta por Marcellino (2012).

Para o autor, considerando as questões pedagógicas, o lazer na escola pode ser compreendido: i) enquanto conteúdo e forma, no desenvolvimento das aulas, tentando incorporar e ampliar ao máximo possível os componentes lúdicos da cultura; ii) enquanto veículo de educação, trabalhando os conteúdos vivenciados no tempo de lazer dos estudantes para, a partir deles, superar o conformismo pela crítica e pela

¹⁴ MORO, L.; RECHIA, S. Conhecendo os parques de Curitiba e seus espaços públicos destinados as brincadeiras infantis: um panorama geral. **Pensar a Prática**, UFG, v. 17, p. 1, 2014.

TSCHÖKE, A. et al. O tempo além da escola: o papel do professor de Educação Física no contraturno escolar. **Kinesis**, Santa Maria, ed. 32, v. 2, p. 1, 2014.

SANTOS, K. R. V.; RECHIA, S. A Educação para o lazer nas aulas de Educação Física: um panorama do cotidiano, barreiras e facilitadores. **Licere** – Centro de Estudos de Lazer e Recreação, v. 17, p. 1, 2014.

criatividade; iii) enquanto objeto de educação, na perspectiva de chamar atenção para a importância do lazer na nossa sociedade.

Para tanto, conforme Silva (2014, p. 118), as práticas devem ser pautadas na “liberdade de escolha, no exercício da autonomia, na capacidade de se auto-organizar, no ensino dos mais diversos elementos da cultura corporal de movimento, dentre outros”.

Com base nesses pressupostos, percebemos no discurso dos professores pesquisados que, de maneira mais geral, três deles compreendem a Educação para o Lazer a partir da perspectiva de ampliação das possibilidades culturais e lúdicas das crianças.

Conforme mencionaram alguns professores:

Proporcionar ensinamentos em que o aluno participe, e perceba que o lazer pode ser produzido por ele próprio (Entrevistado 1).

Penso que possibilito experiências que podem ser exploradas como formas de lazer pelas crianças [...] quando eu ensino uma prática e depois, no recreio ou em casa, elas experimentam ou resinnificam (Entrevistado 3).

Seria mostrar aos alunos variadas opções de atividades para preenchimento e fruição do "tempo disponível", inclusive atividades não específicas do componente curricular da EDF (práticas corporais), como, por exemplo: trabalho voluntário, atividades de contemplação da natureza ou artísticas (Entrevistado 7).

Diretamente, acho que eu não educo para o lazer, mas indiretamente, sim. Principalmente quando aquela prática realizada na aula é reproduzida por eles, por exemplo, no recreio, que é o único momento de lazer que eles têm na escola. Já vi alunos no recreio reproduzindo atividades da aula, foi minha maior alegria, meu maior resultado era ver eles brincando do que ensinei (Entrevistado 8).

No intuito de materializar sua compreensão, o professor 8 relatou na entrevista uma prática desenvolvida com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental denominada “cup sound”, ou “música no copo”, em tradução livre. Esta prática foi atrelada ao conteúdo de dança.

Conforme descreveu o professor,

A ideia dos copos surgiu quando eu estava justamente naquele anseio de buscar uma prática nova para os alunos, que gerasse interesse e ampliasse os conhecimentos deles, porque a Educação Física não pode ter a receitinha de bolo. Um dia, quando estava no meu momento de lazer, pensando no trabalho, eu vi o “cup sound” na TV e pensei que aquela seria uma possibilidade de trabalhar a música e a dança (Entrevistado 8).

A atividade exposta pelo professor consiste em tirar som e ritmo por meio de batidas de copos na mesa alinhadas a palmas, conforme ilustrado nas imagens a seguir (Figuras 6 e 7).

FIGURA 6 – ATIVIDADE DO “CUP SOUND” NA QUADRA



FIGURA 7 – ATIVIDADE DO “CUP SOUND” EM SALA



FONTE: Imagens cedidas pelo professor 8 (2016).

Conforme mencionou o professor 8, esta foi uma atividade que começou como um conteúdo para o desenvolvimento do eixo de dança, mas foi tão bem aceito que se tornou uma febre na escola, e repercutiu, inclusive, nos horários de recreio, resultando em um projeto de contraturno escolar, tanto que hoje a escola possui um grupo de alunos que se reúne, ensaia e se apresenta em vários eventos da prefeitura. O relato do professor dá pistas de que a partir de sua prática, foi possível reproduzir, produzir e reconstruir uma determinada cultura lúdica que ultrapassou os muros da escola, pois, com a criação do grupo de apresentação, os alunos puderam ampliar as possibilidades culturais de outras pessoas, ao apresentarem-se em diferentes espaços, gerando experiências de lazer compartilhadas.

O professor acredita que educa para e pelo lazer quando amplia o conhecimento das crianças tanto em relação à atividade prática, da brincadeira com os copos, quanto ao conhecimento sobre novos ritmos, músicas e formas, que podem ser refletidos e reconstruídos nos tempos de lazer.

Eu pensei que poderia aliar a brincadeira com a dança, por que é meio complicado trabalhar dança, principalmente com 4º e 5º anos, então a gente pode começar a desvelar a dança por uma prática nesse sentido. E daí eu trouxe a ideia para a turma [...] Teve uma aceitação bacana. Claro, é uma prática difícil de se trabalhar com uma turma grande, mas despertou tanto interesse que começamos a nos reunir em alguns momentos para continuar aprofundando o

conhecimento. Foi o que deu o pontapé inicial e fez com que continuássemos a trabalhar com o projeto (Entrevistado 8).

Ao mesmo tempo, o professor expõe uma problemática quanto à prática no recreio:

Queríamos ampliar esse projeto dos copos no recreio, ter uma quantidade maior de copos, mas no momento não temos, então ainda não fazemos, pois também não temos recursos humanos para ajudar a cuidar dessa situação, ainda estamos em processo, e o limiar entre a organização e caos é muito frágil (risos) (Entrevistado 8).

Ainda sobre a problemática com o recreio, outro professor relatou que:

O parkour foi muito legal, ainda que tenha gerado muitos questionamentos, porque os alunos queriam praticar no recreio, e as inspetoras não permitiam. Elas diziam que, se eles se machucassem, seria um problema delas e não meu, porque não estavam na minha aula (Entrevistado 6).

O professor fala sobre seu esforço de despertar nos alunos o interesse para uma análise crítica do conteúdo, relacionada às suas possibilidades de desenvolvimento e questões de segurança, no entanto, não visualiza a possibilidade de que esse conhecimento seja explorado em outros tempos da escola. Foram identificadas nos relatos desses professores questões relacionadas à falta de materiais para a prática no recreio e à impossibilidade de os alunos vivenciarem com autonomia tais atividades, visto que os inspetores muitas vezes impedem seu desenvolvimento.

Com base na pesquisa realizada por Santos (2014), que investigou com professores do Ensino Médio as barreiras da Educação para o Lazer na escola, percebemos que, assim como os professores da Educação Básica, os professores do Ensino Médio também consideram um problema a falta de apoio dos diferentes setores da escola.

Segundo Gadotti (2010), a escola deve buscar em todos os seus tempos uma formação cidadã, a qual se dá com base em princípios como autonomia, liberdade e democracia, que também permeiam e qualificam o tempo/espço de lazer. Quando as práticas conhecidas, vivenciadas e refletidas nas aulas encontram espaço, por exemplo, no recreio, sendo (re)apropriadas e recriadas pelas crianças, o professor cumpre sua função de contribuir para a Educação para o Lazer, no entanto, é

necessário que o contexto escolar como um todo facilite, dê acesso e potencialize tais possibilidades.

Para além dessas problemáticas, identificamos, com base no relato do professor sobre a prática de “cup sound”, princípios inovadores, tais como: a reconfiguração da teoria e prática e o uso de métodos de ensino não tradicionais que podem qualificar o aprendizado, dando mais sentido e significado para os alunos, como consequências para as experiências de lazer.

Retomando a compreensão dos professores quanto à educação para o lazer, com base nas possibilidades educativas expostas por Marcellino (2012), outros dois professores mencionaram que acreditam formar para o lazer quando trazem para o ambiente escolar temáticas vivenciadas pelos alunos em seus tempos fora da escola, para então refleti-las e (re)significá-las.

O professor 5 relata, por exemplo, que trabalha os conteúdos que fazem parte da cultura corporal dos alunos e vai associando aos interesses de forma crítica.

O professor 6 também se considera alguém que educa para o lazer. Ele menciona que abre a aula para tematizar sobre o que os alunos têm interesse, e então verifica que quase sempre os temas que surgem têm relação com experiências de lazer.

Esse professor reforça tal compreensão quando faz considerações sobre a sua prática:

Por exemplo, eu não sabia nada sobre o parkour, mas colocamos (o professor entrevistado e seu colega de trabalho) no nosso planejamento, então trouxemos a atividade, apresentamos, passamos o vídeo, mas os alunos já sabiam muito mais do que eu. Eles me diziam “Ah professor, já vi esse vídeo” [...] Algum tempo depois, as crianças vinham também contar que foram à pista de skate do bairro e perceberam que dava para fazer parkour lá, e que chamaram os amigos e ensinaram o que tinham aprendido na escola. Então eles estavam levando para dentro da escola um assunto que veio da rua, que discutimos em aula e voltou para fora em um momento de lazer, ampliando as possibilidades e os conhecimentos deles (Entrevistado 6).

A fala do professor 6 revela o reconhecimento de que a escola não é o único espaço de aprendizagem dos alunos, o que corrobora com as concepções que compreendem o tempo/espço de lazer como possibilidade de desenvolvimento e formação que deve ser considerado pela escola. Nesse sentido, notamos a dialética estabelecida pelo professor ao considerar que o conteúdo que surgiu “de fora” da Educação Física foi apropriado por ela, vivenciado e refletido pelos alunos para então

Dando sequência ao trabalho, o professor expôs que, nas aulas seguintes, tematizou as danças partindo das pesquisas realizadas pelas próprias crianças, que teorizaram e propuseram práticas (Figuras 9 e 10).

FIGURA 9 – ATIVIDADE DE APRESENTAÇÃO DE PESQUISA SOBRE DANÇA



FONTE: Imagem cedida pelo professor 6 (2016).

FIGURA 10 – PRÁTICA DE DANÇA COM USO DE RECURSO TECNOLÓGICO



FONTE: Imagem cedida pelo professor 6 (2016).

A partir das dinâmicas propostas pelos alunos, cada turma realizou uma nova votação para a escolha de três modalidades dentre aquelas já vivenciadas, para um maior aprofundamento.

Segundo os objetivos traçados elencados pelo professor 6, a fase de aprofundamento visava problematizar os conteúdos. Por exemplo, no caso do funk, foram problematizados os marcadores sociais (raça, etnia, gênero, classe econômica, nível de instrução) presentes no artefato cultural escolhido, e pesquisados recortes de textos (blogs, reportagens, textos acadêmicos) que discutissem essas questões. Na dança com ritmo mais eletrônico, o objetivo foi debater o impacto e a filosofia de vida contida nas festas rave¹⁵ e nas danças de ritmo mais pop,¹⁶ e foram discutidos assuntos que problematizavam a fabricação de artistas.

Em uma das dinâmicas de aprofundamento sobre o funk, a partir de um debate sobre o impacto desse estilo de dança na sociedade, foram organizados os pontos positivos e negativos, conforme ilustrado na Figura 11, a seguir.

FIGURA 11 – ATIVIDADE DE DEBATE SOBRE O FUNK



FONTE: Imagem cedida pelo professor 6 (2016).

Para a avaliação de apreensão do conteúdo, cada grupo escolheu uma música referente às temáticas estudadas para criar uma sequência coreográfica. Sobre tal sequência metodológica, o professor relatou algumas impressões, enfatizando que, nessa forma de trabalho, a escolha democrática dos temas de estudo levou a uma maior identificação dos educandos com o conteúdo, e mencionou

¹⁵ Rave é um tipo de festa que acontece em sítios (longe dos centros urbanos) ou galpões, com música eletrônica. É um evento de longa duração, normalmente com mais de 12 horas.

¹⁶ A música pop é eclética, e muitas vezes incorpora elementos de outros estilos, como o urban, dance, rock, música latina e country.

também que a forma de escolha por votação constitui-se uma possibilidade de conhecimento em relação à democracia. Foi um desafio para o professor trabalhar vários conteúdos simultaneamente, e ele se reconhece como um aprendiz, uma vez que alguns conteúdos não fazem parte de seu universo cultural.

Segundo Freire (2008), é importante saber distinguir “falar a” de “falar com”. Para o autor, se existe um desejo de democracia através da educação, não é de cima para baixo, como se fôssemos portadores da verdade, que aprenderemos a escutar, mas é escutando que aprenderemos a falar “com eles”, pois o educador que escuta e participa aprende a difícil lição de transformar seu discurso em uma fala “com” o aluno e não “para” o aluno. Levando em consideração que o sentido de escutar está para além da possibilidade auditiva, mas significa a disponibilidade permanente, o que não anula, segundo Freire, a possibilidade e o direito de discordar.

Partindo de tal pressuposto, ao analisarmos os discursos dos professores pesquisados, foi verificada em várias passagens essa busca pela escuta, mediação e participação, ação que qualifica tanto o aprendizado do aluno como o desenvolvimento do professor, reconfigurando, como prevê uma prática inovadora, a relação socioafetiva entre professor e aluno. Segundo Silva e Schneider (2007), desenvolvimento socioafetivo implica desenvolvimento emocional e afetivo, na socialização, interação e principalmente na aprendizagem da criança, pois a afetividade é considerada a energia que move as ações.

Dando sequência à compreensão dos professores quanto à Educação para o Lazer, uma única professora, que atua exclusivamente com a Educação Integral, mostrou compreensão do Lazer com base nas três possibilidades descritas por Marcellino (2012):

*Trabalhar o lazer na escola, inicialmente a partir da Educação Física, é **buscar despertar o gosto e ampliar o repertório da cultura corporal de movimento dos alunos**, com o intuito de promover experiências suficientes e de qualidade para que eles possam vivenciá-las também fora do ambiente escolar, para que as atividades que envolvam o movimentar-se possam estar entre as possibilidades de escolha dos alunos a respeito das suas formas de viver o lazer [na aula de Educação Física, compondo uma educação para o lazer]. É **refletir o lazer a partir dos conteúdos que eles já conhecem**, que se materializam em um espaço e que exige uma atitude para ser vivenciado e mostrar que o lazer não acontece por si mesmo, que questões sociais, culturais, econômicas, ambientais e políticas também o influenciam. Trabalhar o lazer também é **mostrar aos alunos que se trata de um direito social**, que lazer e trabalho caminham juntos, e ambos são importantes (e não um se sobrepondo ao outro). Não somente com os alunos, o trabalho com a comunidade escolar como um todo é importante, no sentido de*

conscientizar, mas também de promover momentos de integração, de trocas, a partir de experiências de lazer vivenciadas no espaço tanto escolar como não escolar, evidenciando e potencializando a apropriação dos espaços da cidade na materialização dessas vivências (Entrevistada 9, grifos nossos).

Há no discurso da professora várias pistas sobre a compreensão do lazer de forma ampliada quanto a aspectos culturais, formativos, críticos, relacionados a tempos, espaços e atitudes visando à Educação para e pelo Lazer. Com base nessa compreensão, na sequência a professora nos descreve de que forma pretende alcançar tais objetivos.

Por exemplo, dentro do meu tema atual, ginástica circense, estou sempre perguntando para eles onde podemos praticar o que aprendemos. Daí dá para fazer a discussão da cidade também: em que lugares você pode fazer isso, no sentido do direito? Onde vocês veem isso acontecendo, e em que momento? Eu sempre vou trazendo assim para eles, ainda não consegui levar a turma a um espaço público para praticarem essa atividade, mas sempre vou trazendo a questão do tempo, ou onde e de que forma eles poderiam praticar aquilo. Eu não falo que aquilo é lazer, eles têm apenas cinco anos, mas eu acredito que, a partir disso, possam começar a entender. Talvez com o quarto ano eu consiga ter essa discussão, mas com o primeiro ano, para a Educação Infantil, ainda é mais abstrato. Mas eu sempre vou instigando por meio dessas perguntas (Entrevistada 9).

No relato dessa professora, notamos pela primeira e única vez alguma menção à possibilidade de trabalhar com as crianças fora do espaço escolar, no entanto, ao mesmo tempo que ela aponta esse desejo, completa afirmando que não o faz por se sentir insegura de sair dos limites da escola com tantas crianças (em média 25 por turma), pois é uma responsabilidade muito grande, e por não poder solicitar o apoio de mais profissionais, porque geraria uma demanda de organização para a escola.

Porém, segundo Mekari (2015), levar o aluno para viver a cidade expande suas possibilidades de aprendizagem, pois permite que a criança se aproxime da realidade onde vive e estuda. Esse é um princípio básico para uma educação de fato integral, ainda que questões urbanas como segurança e mobilidade, e o modelo tradicional de organização da escola, dificultem tal prática.

A professora também expressa em suas falas que a materialização da Educação para e pelo Lazer se dá principalmente a partir da dimensão lúdica. De fato, a dimensão lúdica configura-se como um meio importante de aprendizado, presente inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (BRASIL, 1997),

que apontam ser dever do professor explorar as possibilidades educativas de forma lúdica.

Segundo Soares et al. (2013), quando a criança, a partir de sua dimensão lúdica, brinca e joga, ela opera com o significado das suas ações, o que contribui para o desenvolvimento de sua compreensão de mundo, de sua realidade, ao mesmo tempo que se torna consciente de suas escolhas e decisões, ações diretamente relacionadas às experiências de lazer.

Com base nessa concepção ampliada de lazer, contemplando as três possibilidades apontadas por Marcellino (2012), a professora 9 descreveu uma prática desenvolvida com os alunos do 1º ano relacionada ao circo.

Segundo a professora, a sequência didática que seria apresentada surgiu a partir de um problema de comportamento da turma, pois as crianças faziam muito barulho e bagunça no corredor, saíam ruidosamente da sala de aula, incomodando as demais turmas.

Na mesma época, no curso da prefeitura que eu estava fazendo, “Baú Expressivo: ativando ideias sobre o brincar na Educação Infantil”, construímos um boneco, só que não podia ser um boneco qualquer, tinha que ter relação com alguma coisa trabalhada em sala ou de que as crianças gostassem, alguma coisa assim, uma demanda delas, e o boneco em si surgiu de uma demanda minha, mas que eles compraram e que foi bem legal. Era um dragão, eu fiz um dragãozinho de fantoche. Eu precisava que eles não falassem muito alto nem fizessem bagunça quando andassem pelos corredores, porque tem as outras turmas que estão em aula e precisam de concentração, e nossa escola faz um eco impressionante, então eu precisava que eles falassem baixinho, mas não achava estratégia para isso, então inventei que, na hora que fôssemos saindo da sala eles estavam passando pela caverna, e não podiam acordar o dragão, e aí eles foram: “Nossa, cadê o dragão?”, “Não pode acordar o dragão”. E aí surgiu a ideia de o boneco ser um dragão (Entrevistada 9).

Com base nessa primeira ideia, a professora desenvolveu uma sequência didática, atrelando a problemática encontrada ao conteúdo de ginástica e circo presente nos parâmetros curriculares, no currículo do município e nos cadernos da Educação Integral.

Para apresentar a temática para as crianças, a professora realizou uma dinâmica também aprendida no curso, e preparou um material em que um camaleão enviava uma carta. Para ter relação com o seu conteúdo, na carta o camaleão pedia ajuda às crianças pois precisava salvar o dragão que estava preso em uma caverna (Figuras 12 a 14).

FIGURA 12 – ATIVIDADE DE LEITURA DA CARTA DO CAMALEÃO



FONTE: Imagem cedida pela professora (2016).

FIGURA 13 – ATIVIDADE DE LEITURA DA CARTA DO CAMALEÃO



FONTE: Imagem cedida pela professora (2016).

FIGURA 14 – ATIVIDADE DE CONVERSA SOBRE A CARTA DO CAMALEÃO



FONTE: Imagem cedida pela professora (2016).

A professora relatou detalhes da atividade, que foi muito bem aceita pelas crianças:

Bolei uma história usando o camaleão e o dragão. O camaleão estava na floresta e escutou um barulho. Era o dragão, que tinha ido tirar um cochilo na caverna e depois não sabia mais como sair, então precisava da ajuda das crianças para achar o caminho de volta e poder sair da caverna, e daí o camaleão foi ajudando (Entrevistada 9).

Na sequência, a professora estabeleceu alguns desafios relacionados ao conteúdo de ginástica, pelos quais os alunos deveriam passar para terem a possibilidade de salvar o dragão (Figuras 15 a 17): *“Eles precisavam de um mapa para chegar à caverna, então eu fui propondo desafios que envolvessem habilidades motoras, e a cada desafio eles ganhavam um pedacinho do mapa”* (Entrevistada 9).

FIGURA 15 – ATIVIDADE DE DESAFIOS PARA SALVAR O DRAGÃO



FONTE: Imagem cedida pela professora (2016).

FIGURA 16 – ATIVIDADE DE DESAFIOS: OBSTÁCULOS – DESAFIO 2



FONTE: Imagem cedida pela professora (2016).

FIGURA 17 – ATIVIDADE DE DESAFIOS: OBSTÁCULOS – DESAFIO 4



FONTE: Imagem cedida pela professora (2016).

Teoricamente, a sequência acabava quando eles encontravam o dragão, mas daí o dragão norteara uma próxima sequência, que trabalhava com os diferentes tipos de bola, bolinha de gude até chegar à bola maior, daí eu o colocava como uma forma de introduzir a cada duas aulas uma bola diferente. E deu muito certo, com uma das turmas deu muito certo (Entrevistada 9).

FIGURA 18 – MODELO DO FANTOCHE



FONTE: Imagem cedida pela professora (2016).

FIGURA 19 – ATIVIDADE DE ENCONTRO COM O DRAGÃO – FANTOCHE



FONTE: Imagem cedida pela professora (2016).

A professora relatou que ela mesma confeccionou o fantoche do dragão (Figura 18) e que ao fim dessa primeira sequência ficou satisfeita em identificar a euforia das crianças tanto com a parte lúdica quanto com as relacionadas à ginástica e ao circo (Figura 19). No entanto, relatou também dificuldades relacionadas ao tempo para o desenvolvimento do trabalho em relação ao tempo para a escuta das crianças. Inicialmente, a atividade funcionou, e as crianças saíam da sala em ordem, mas a partir de um ponto, já faziam barulho, na tentativa de encontrar o dragão.

Em relação aos princípios inovadores, a professora demonstrou que se apropria de alguns deles, principalmente aqueles relacionados à reconfiguração da relação teoria e prática e à valorização dos conhecimentos prévios dos alunos.

Quanto aos outros entrevistados, dois deles não relataram de forma clara e concisa o que compreendem sobre Educação para o Lazer, no entanto, ao longo de

suas entrevistas, foi observado que os professores citam muitos outros exemplos de Educação para o Lazer, ainda que de forma inconsciente ou não intencional.

A professora 2, por exemplo, mencionou que, a partir da prática de atletismo desenvolvida com os alunos do integral, conseguiu com uma amiga que trabalha em uma escola para deficientes visuais uma parceria para que os alunos fizessem capacitação de guia mirim, no intuito de participar de uma corrida de rua.

Fiz uma parceria. Uma professora ofereceu um curso de guia mirim. Temos uma amiga em comum e ela fez a ponte, então conseguimos uma van para levar as crianças. Por uma questão de agenda não conseguimos participar da corrida, mas as crianças fizeram o curso e foi bem legal (Entrevistada 2).

A professora 2 também relata que, por algum tempo, levou os alunos para participar de corridas de rua, mas infelizmente a dinâmica era muito puxada e as crianças saíam frustradas, o que não era o seu intuito.

Participamos de algumas corridas, mas faz 4 anos que não levo os alunos, porque eu trabalho o tema do atletismo para o aluno conhecer e sentir prazer, querer praticar, e em eventos eles saem frustrados e chorando. Esse não é o meu objetivo (Entrevistada 2).

Ao realizar esse movimento de aproximar os alunos da escola de crianças com necessidades especiais a partir de uma prática da cultura corporal, compreendemos que a professora educa para e pelo lazer, pois, para dar oportunidade e qualificar experiências no âmbito do lazer para todos, como é de direito, é necessário um processo de luta e educação que implica a conquista pela convivência saudável dos diferentes nos mesmos espaços (RECHIA, 2015).

Uma segunda professora mencionou que o trabalho com a modalidade de ioga trouxe bons resultados, pois os alunos têm mudado de comportamento, inclusive em casa, sendo compartilhado e vivenciado em outros tempos.

Eu trabalho com a ioga tanto no curricular quanto no integral. No curricular, como alongamento; no integral, como projeto, e eles falam que ensinam os pais, irmãos, me contam que usam no dia a dia. É muito gratificante. (Entrevistada 4).

Outra característica relacionada à Educação para e pelo Lazer identificada na fala dos professores faz menção ao uso e à apropriação dos espaços da escola.

Para Debortoli e Resende (2007), compreender o espaço como prática social significa pensar suas formas de apropriação – que está relacionada ao sentimento de pertencimento que o sujeito atribui àquele espaço. Nessa perspectiva, Rechia (2006) relata que, apesar de os espaços serem planejados para determinados fins, são os sujeitos que, ao se apropriarem deles, aceitarão ou recriarão suas formas de uso. Tal possibilidade de reconfiguração dos espaços torna-se uma prática educativa importante na sociedade contemporânea, visto que, com os avanços tecnológicos e a diminuição dos espaços livres, cada vez mais os sujeitos precisarão ser dotados da capacidade de apropriação e recriação de espaços para o lazer.

Dessa forma, o professor 7 comentou sobre sua prática relacionada à revitalização do espaço da quadra da escola em parceria com os alunos. Conforme o que disse na entrevista, ele e um colega de área na escola dividiram as atividades do ano em três grandes conteúdos. O primeiro estava relacionado ao corpo e à identidade, a partir do qual trabalharam questões relacionadas à construção da identidade dos alunos com base na cultura corporal. Dessa temática surgiu o segundo conteúdo, relacionado à problemática de uso e apropriação dos espaços da escola.

O segundo problema que lançamos foi os usos e as apropriações do espaço escolar. Dentro da sala, dentro da quadra, no nosso bosque, nos períodos do intervalo, nos períodos entre aulas, sempre tentando estimular os alunos a ocuparem esses espaços, então fizemos atividades de caça ao tesouro, corrida de orientação (Entrevistado 7).

A partir da reflexão, do uso e da apropriação dos espaços, o terceiro tema abordado esteve relacionado à possibilidade de novas formas de uso e apropriação, resultando na revitalização do espaço da quadra de esportes (Figura 20).

Foi o que deu essa nova configuração da quadra. A gente a dividiu no meio. Em uma das metades deixamos aquela coisa mais conservadora, oficial da Educação Física, na outra, fizemos uma mandala cheia de elementos que podiam potencializar as brincadeiras (Entrevistado 7).

FIGURA 20 - QUADRA COM PINTURA EM NOVO FORMATO



FONTE: A autora (2016).

Segundo Faria (2011), os pátios escolares devem ser compreendidos como um espaço de diálogo entre o dentro e o fora da escola, entre a cultura escolar e a cultura urbana, entre a cidade e a escola. Instigar os alunos para que reflitam sobre suas práticas corporais e suas possibilidades de desenvolvimento dentro do contexto escolar é, sem dúvida, formá-los para que reflitam sobre as formas de uso e apropriação dos espaços de suas comunidades nos tempos de lazer.

Faria (2011) também menciona que o pátio é o território de passagem entre a escola e a cidade, e por esse motivo deve ser valorizado. Para Paulo Freire (2008), se a cidade somos nós, o tipo de cidade que queremos depende do tipo de pessoas que somos.

A professora 5 também comentou, ainda que de forma discreta, sobre essa possibilidade de uso e apropriação dos diferentes espaços da escola a partir de uma dinâmica lúdica. Dessa forma, falou um pouco sobre sua prática com a ginástica, e como conseguiu aproximar do conteúdo os alunos do 1º ano a partir do filme “Croods” (2013).

No filme, uma família pré-histórica vive numa caverna, mas, em determinado ponto, precisam abandoná-la e procurar outro lugar para morar, o que os obriga a explorar um mundo desconhecido. A partir desse enredo, a professora passou a agregar os movimentos e conteúdos da ginástica, explorando os diferentes espaços

da escola e fazendo alusão ao mundo desconhecido dos personagens. Para tanto, utilizou, inclusive, fantasias e adereços.

Minha mãe fez um roupa para mim, andamos pela escola, imitamos os homens das cavernas. [...] Também discutimos corpo a partir do filme e do personagem do Frankenstein e fizemos uma sequência chamada “Será que rola”? Trabalhamos primeiro com materiais e depois com os tipos de rolamentos da ginástica (Entrevistada 4).

Mediante tais relatos, identificamos que os professores pesquisados compreendem, ainda que de forma fragilizada, as possibilidades de Educação para e pelo Lazer nos contextos das aulas de Educação Física. Mesmo que seus discursos apresentem por vezes certas fragilidades, lacunas e dúvidas, a intenção é educar para qualificar as experiências dos alunos fora do âmbito escolar, pautados por princípios de autonomia, criticidade, liberdade e inclusão.

No entanto, o sistema escolar como um todo não favorece ou facilita a Educação para e pelo Lazer, visto que tal processo educativo demanda tempo, espaço e condições como liberdade, autonomia, democracia, nem sempre favoráveis para a organização escolar tradicional.

Quanto aos princípios das práticas pedagógicas inovadoras, reconhecemos nas maneiras de fazer dos professores um esforço que os aproxima da possibilidade de inovação, principalmente com base nos princípios que fazem referência à reconfiguração da relação teoria e prática, o protagonismo, a gestão compartilhada com os alunos e a busca pela variação nos métodos de ensino. No entanto, o princípio que reconhece a inovação como uma possibilidade de o aluno conhecer e compreender a comunidade onde vive, para assim melhorar sua qualidade de vida e exercício da cidadania em todos os tempos da vida, inclusive os de lazer, ainda é desenvolvido de maneira insipiente.

Da mesma forma, identificamos que as formas de avaliação dentro desses novos processos de ensino e aprendizagem também apresentam lacunas. A avaliação foi um dos itens menos citados durante as entrevistas, e há várias dúvidas quanto às maneiras de fazer. Alguns professores mencionaram que fazem a chamada prova escrita, outros dão preferência para avaliações mais subjetivas, outros não citaram de forma clara essas maneiras.

A professora 3 relatou, por exemplo, que gosta de *“trabalhar em blocos, uma parte teórica; uma prática; uma em que eles desenvolvem; e uma avaliação. Às vezes, faço escrita, às vezes, apresentações”*.

Outro professor relatou que suas avaliações se dão de forma mais subjetiva, porém, continua: *“avaliamos pela capacidade de associar o conteúdo à forma, à relação do grupo, à construção dos temas e dos problemas coletivamente e, principalmente, à capacidade de se organizar com autonomia”* (Entrevistado 7).

No plano de aula compartilhado por esse professor, foram apontados como métodos de avaliação: observações, registros em fotos e vídeos, aplicação de atividades escritas de pesquisa e desenho e confecção de portfólios com o material do estudante, nos apresentando uma gama de formas. As maneiras de fazer os processos avaliativos na Educação Física são bem variados e dependem da organização e objetivos do professor.

Quando indagada sobre a avaliação, uma terceira professora comentou ainda sobre a dificuldade de reconhecimento da área no contexto escolar: *“É difícil a nossa avaliação. Eu sou contra a prova, mas vou mostrar um vídeo num conselho de classe? Ninguém nem me escuta, nem quer saber o que eu falo. Ainda mais eu, que sou nova”* (Entrevistada 1).

Segundo Soares et al. (2013), isso acontece porque, muitas vezes, a avaliação é desenvolvida para atender às exigências burocráticas e normas vigentes, e não necessariamente para acompanhar o desenvolvimento dos alunos, o que dificulta seu reconhecimento e crédito no contexto escolar.

Para minimizar essa problemática em relação à avaliação, as responsáveis pela gerência de currículo relataram que, desde o início de 2017, a prefeitura tem trabalhado com um modelo de avaliação para todas as disciplinas, o Percurso Individual de Aprendizagem (PIA). Segundo informações do site da prefeitura, esse documento, assim como o currículo, foi construído de forma participativa e democrática e é organizado a partir de conceitos: NAV – Não avaliado; NAT – Não atingiu; BA – Básico; AD – Adequado; AV – Avançado, baseados e associados aos conteúdos estipulados no currículo (CURITIBA, 2016e).

Segundo as responsáveis pelo departamento de gestão de currículo, o Percurso Individual do Aprendizagem (PIA),

é um processo de avaliação novo, foi inserido ano passado, [...] traz todos os objetivos especificados de acordo com o currículo, mas está em processo de aperfeiçoamento, pois é um instrumento online e ainda possui muitas fragilidades, então hoje a escola se quiser adota o PIA, ou pode adotar o modelo anterior, com base em conselho de classe e parecer descritivo (Entrevistada da gerência de currículo).

Na sequência, uma das responsáveis apontou que:

Esse modelo novo, o PIA, nos ajuda ainda a acompanhar o trabalho dos professores. Desde o início do ano (2017), quando vamos às escolas, as pedagogas dizem que se sentem mais seguras para acompanhar os professores, pois reconhecem um currículo e um modelo de avaliação (Entrevistada da gerência de currículo).

No entanto, compreendemos que, se a busca do processo formativo indicada nos documentos é pautada também por uma formação para além dos muros da escola, os processos de avaliação inovariam se possibilitassem a investigação referente ao que os alunos fazem fora com os conteúdos que lhes são ensinados dentro do ambiente escolar. Tal avaliação necessitaria então de uma maior aproximação entre escola e comunidade, e todos os seus atores sociais.

Porém, conforme percebido no discurso das responsáveis pela gerência de currículos, o objetivo dessa reconfiguração da Educação Física através de estratégias como a organização do currículo e dos instrumentos de avaliação configuram-se como uma busca de integrar a Educação Física de forma mais significativa aos outros componentes escolares. Segundo uma das entrevistadas:

a formação da criança precisa prever todos os componentes, e precisa haver uma unidade, estamos pensando em uma única pessoa. Então, se trabalhamos de forma separada e diferente dos outros componentes, como vamos garantir essa formação? [...] Alguns professores, por exemplo, questionaram a Educação Física organizada por trimestre, mas a escola trabalha por trimestre, as outras áreas por trimestre, os pais acompanham por trimestre, então como a Educação Física vai se organizar diferente?

Essa é uma realidade complexa, pois o objetivo é ao mesmo tempo a inovação nos processos formativos, e, enquanto área, nos adaptarmos a um formato de educação tradicional, pautado por objetivos específicos e quantificáveis.

Quanto às maneiras de fazer, os professores muitas vezes mencionaram suas práticas em sentido plural: “nós fizemos”, “nós organizamos”, isso porque muitos deles têm parceiros de área com os quais compartilham o planejamento e/ou desenvolvimento das aulas.

Aqui formamos uma equipe muito bacana, levei muita sorte (Entrevistada 5). Somos em três. Uma veio de HIT. Trocamos ideias de procedimentos e métodos. Aqui na escola teve um tempo que não estava fechando a carga horária, então um ficava para auxiliar o outro. Era bom, podíamos compartilhar, trocar ideias, dentro do contexto, o que é diferente de um professor estar observando. Ele via coisas que eu não via. Ele tem uma formação legal na área de lutas que eu não tenho, então me ajudou bastante (Entrevistado 6).

Temos uma parceria grande [professores de Educação Física], tanto na montagem quanto na execução do planejamento [...] na compreensão dessa questão do espaço [...] cada um aqui tem seus projetos, cada um tem suas turmas, mas é uma equipe que soma, que agrega, e não o contrário (Entrevistado 8).

Temos uma permanência que é os três juntos, então vamos sempre conversando sobre o que deu certo e o que não, pedimos ajuda, dicas e assim vai. Ele são bem parceiros (Entrevistado 9).

Outra professora comentou que, apesar de sua equipe de Educação Física não compartilhar das mesmas concepções que ela, trabalha muito bem e integrada com os alunos do PIBID¹⁷.

Troco com os pibidianos; com os pares, eu não consigo. Não existe uma construção coletiva, nem aqui nem na outra escola. Eles são parceiros, mas não existe muito diálogo porque pensamos diferente. No começo até tentamos, mas temos ideias diferentes. Antes, a professora aqui estava de licença, e com a que estava substituindo eu conseguia dialogar mais, mas ela saiu (Entrevistada 3).

Segundo Perrenoud (2000), o trabalho em equipe não deve ser visto como uma conquista, e sim uma característica essencial de uma nova cultura de trabalho, um cultura cooperativa e colaborativa. Isso porque uma análise coletiva mais crítica e construtiva das práticas pedagógicas pode surgir nesses momentos.

Para Nóvoa (2000), a qualificação da ação docente exige uma prática de troca de informações e saberes de maneira cotidiana e contínua, visando à consolidação de espaços de formação mútua. Para o autor, é necessária uma ação coletiva que

¹⁷ O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (BRASIL, 2008).

permita a discussão e a reconstrução dos conhecimentos a partir de pontos de vista diferenciados, potencializando a investigação de novas ideias e competências.

Ao fim deste capítulo sobre as maneiras de fazer dos professores, suas relações com a Educação para o Lazer e os princípios das práticas pedagógicas inovadoras, percebemos uma gama considerável de brechas e possibilidades de construção e criação, individuais e coletivas, sob as quais os professores estão frequentemente (re)significando suas ações, de modo a consumir e produzir diferentes possibilidades de atuação.

No entanto, identificamos também que há um movimento pautado em estratégias para minimizar essas possibilidades de criação em nome de uma unificação e pareamento da Educação Física com o restante do espaço escolar.

Conforme aponta Certeau (2014), a capacidade de compreensão e alteração dos sujeitos quanto a determinados pressupostos permite que aquilo que é estabelecido e orientado deixe de ser entendido e apropriado de forma mecânica e passe a ser visualizado como lugar de autoria própria. Dessa forma, no âmbito escolar, o professor tem a possibilidade de se reconhecer e produzir novas ações, criando um jogo mediante a ordem imposta, o que dá origem a novas maneiras de fazer. Identificamos que, em suas práticas cotidianas na Educação Física, os professores tornam-se produtores, disseminando alternativas e manipulando ao seu modo os produtos e as regras. Trata-se de um constante “jogo de cintura” entre o ser e o querer ser. Entre o fazer e o poder fazer.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar o lugar do fenômeno lazer no cotidiano das aulas de Educação Física na escola, compreendendo-o como uma possibilidade de desenvolvimento social. Para tanto, por meio dos objetivos específicos, a intenção foi: 1) Reconhecer quem são os professores pesquisados e o lugar do fenômeno lazer no conjunto de sua formação docente; 2) Identificar o lugar do lazer nos documentos que norteiam a área de Educação Física no ambiente escolar; 4) Descortinar as maneiras de fazer dos professores de Educação Física e o lugar do lazer em suas práticas cotidianas.

Em relação ao perfil dos professores pesquisados, foi verificado que eles possuem uma característica de autocrítica acentuada. Relataram suas práticas com orgulho, mas na mesma medida reconheceram suas dificuldades, fraquezas e falhas. Outra característica marcante foi o fato de os discursos se darem em boa parte no plural – “nós fizemos”, “nós pensamos”, “nós organizamos” –, fazendo referência aos alunos e alunas e aos colegas de profissão, fato que torna evidente uma percepção de trabalho coletivo, imprescindível no ambiente escolar.

De forma consistente, os professores também relataram seu esforço para, em suas práticas escolares cotidianas, conseguir desenvolver uma formação mais humana e democrática para os alunos e para eles mesmos, visto que a maioria apontou que tanto aprende com os alunos quanto ensina. Esses profissionais também se mostraram envolvidos com as comunidades em que atuam, salientando que procuram conhecer os alunos, seus responsáveis e seus contextos. Nesse sentido, todos os professores demonstraram sensibilidade em relação à vida e empatia em relação aos alunos.

Vale ressaltar que, no ano em que as entrevistas foram realizadas, estava havendo eleições para Prefeito do Município de Curitiba, a elaboração da Base Nacional Curricular Comum e um forte Movimento Nacional em relação à reforma curricular do Ensino Médio, e esses assuntos permearam as entrevistas em vários momentos. Alguns entrevistados até deram opinião sobre tais fatos, demonstrando que têm interesse nos assuntos relacionados às políticas educacionais do país, e se posicionaram com segurança ao expor suas opiniões. Todos, sem exceção, demonstraram acreditar na Educação como um veículo de transformação social, e apesar de em vários trechos das entrevistas demonstrarem certo cansaço ou

descrença em relação ao sistema educacional brasileiro, do qual fazem parte, reforçaram discursos de inconformismo e luta.

Identificamos que os professores pesquisados são em sua maioria formados em universidades públicas. Tal formação inclui a licenciatura em Educação Física e participação em grupos de estudos e pesquisas vinculados a programas de pós-graduação em instituições de Ensino Superior. Observou-se também o interesse em cursos de formação continuada oferecidos pela própria prefeitura.

Foi recorrente na fala dos entrevistados a problemática referente ao distanciamento entre as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação em Educação Física e as áreas pedagógicas e socioculturais. Tal fato evidencia a urgência de repensar o futuro da área de Educação Física em diferentes campos de intervenção, seja na escola, no lazer ou na saúde, abordando aspectos tanto biodinâmicos quanto socioculturais e pedagógicos, desde os cursos de graduação, com reflexos na pós-graduação, pois compreende-se que as pesquisas no âmbito universitário devem estar conectadas às demandas sociais emergentes, entre elas o ensino da Educação Física, que inclui a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio e também o Ensino não formal.

Já em relação ao fenômeno do lazer, durante a formação superior os professores aproximaram-se das discussões mais recentes sobre o assunto, alguns de forma mais intensa, outros menos, mas todos demonstraram compreender a importância da Educação Física como possibilidade de formação e desenvolvimento social dos alunos para além do tempo escolar e do mundo do trabalho, incluindo o tempo no âmbito do lazer.

Dessa forma, o lazer deve ser compreendido como uma das esferas da vida, tanto no que diz respeito à saúde quanto em relação à cultura e cidadania, portanto, deve ser um tema a ser refletido e discutido na escola, perpassando todas as áreas de conhecimento, inclusive da Educação Física, pois acreditamos que a escola é o local onde a criança pode de fato ser um sujeito singular, ao mesmo tempo que se desenvolve e se prepara não só para a vida adulta e de trabalho, mas para a vida presente, fora do espaço escolar.

Corroboramos nesse sentido com a Carta Internacional de Educação para o Lazer (WLRA, 1993), a qual menciona que as abordagens de ensino e aprendizagem voltadas para o lazer devem ocorrer individualmente e em grupos, dentro e fora do ambiente escolar, favorecendo a criatividade, a reflexão, a experimentação e

recriação de práticas da cultura corporal, bem como estimulando a apropriação dos espaços públicos de lazer.

Como afirma Rechia (2003, p. 10), o espaço público configura-se um local “de encontro com o estranho, um encontro aceito e tolerado”. Assim, à medida que as crianças desde pequenas tenham incentivo e oportunidade de se apropriarem dos espaços públicos da cidade, convivendo entre si e com os demais sujeitos sociais, podem vir a identificar e superar diferenças, potencializar relações sociais e estabelecer laços de afeto e solidariedade, e com certeza estarão mais preparadas para minimizar as diferenças e realizar importantes transformações sociais.

Com base nesses pressupostos e reconhecendo que o sistema escolar é pautado em documentos que orientam a organização da prática pedagógica dos professores e o cotidiano escolar, foi verificado, ao investigar o lugar do lazer nos documentos que norteiam a área Educação Física na escola, que eles apontam de forma direta ou indireta perspectivas relacionadas à educação para o lazer, principalmente quando se referem a uma educação com finalidades de cidadania e de formação para todos os tempos da vida.

Foi também identificado que os professores participantes deste estudo compreendem, ainda que de forma fragmentada, tal possibilidade, o que nos leva a concluir que as reflexões e discussões relacionadas ao lazer têm ganhado espaço na escola, pois tanto nos documentos como nos relatos dos professores, ainda que muitas vezes não se tenha feito menção direta ao lazer, percebemos o reconhecimento da importância de uma educação e formação nessa área. Entretanto, a transposição de tal reconhecimento para as práticas cotidianas escolares ainda apresenta dificuldades, entre elas a materialização da Educação para e pelo Lazer a partir da cultura corporal do movimento.

O cotidiano dos professores é composto por jornadas duplas de trabalho, somadas a atividades extras para complementação de renda. As escolas em que atuam, na maioria das vezes, encontram-se localizadas em comunidades de vulnerabilidade social, apresentam diferentes modelos de gestão e organização do trabalho docente, disponibilizam diferentes condições de atuação, inclusive no que diz respeito à qualidade de espaços e materiais ofertados, fatores que desgastam os professores, pois a todo momento necessitam desenvolver certo “jogo de cintura”, alterando e adaptando frequentemente suas maneiras de planejar, organizar e realizar as práticas pedagógicas.

Alguns professores pesquisados têm certa resistência com o fato de o currículo ser organizado a partir de conteúdos e trimestres preestabelecidos. Para esses professores, tal característica engessa e padroniza o trabalho. Em contrapartida, as responsáveis pela organização do currículo da PMC relataram que tal formato foi resultado de reuniões com professores para discutir o currículo da Educação Física, e que uma parcela significativa deles citou demandas relacionadas à necessidade de aproximar a organização da área das demais áreas de formação da escola, e assim poder garantir que os alunos tenham acesso a todos os conteúdos, independentemente da formação e características individuais de cada professor. Dessa forma, ressaltamos uma busca da área por um lugar de reconhecimento na escola através do movimento de sistematização e paridade com as outras áreas.

Há certa contradição entre o que os professores percebem como “engessamento” do currículo relacionado à materialização de suas práticas pedagógicas e o que o documento norteador da área aponta propriamente dito, visto que se trata de uma proposta de trabalho, e não “um modelo ou um único referencial”. Nesse sentido, no entendimento da gestão da Secretaria de Educação, o documento oferece, sim, uma brecha para que os professores realizem alterações conforme acreditem ser necessário. No entanto, as responsáveis pelo currículo apontaram que tal ação, de atuar fora do currículo, necessita ser muito bem justificada pelos professores. Fato que percebemos acontecer nas práticas pedagógicas dos pesquisados, ao relatarem os argumentos com que justificam suas formas de atuação, conteúdos, metodologias, enfim, escolhas de certa forma autônomas, entretanto conectadas ao currículo da área.

Comprovamos isso ao ouvir de alguns professores que não seguem o currículo no que diz respeito aos conteúdos e trimestres de desenvolvimento indicados, no entanto, não deixam de contemplar a oferta dos conteúdos da cultura corporal, inclusive atendendo aos mesmos objetivos especificados pelo documento norteador.

Quanto ao lugar do lazer na prática pedagógica dos professores pesquisados, corroboramos com SANTOS (2014, p. 118), quando descreve que a Educação para e pelo Lazer envolve “a liberdade de escolha, o exercício da autonomia, a capacidade de se auto-organizar, o ensino dos mais diversos elementos da cultura corporal de movimento em diferentes espaços, dentre outros”, características que se configuram, inclusive, como inovadoras. Nesse sentido, é possível afirmar que a Educação para e

pelo Lazer encontra lugar nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores pesquisados, no entanto, tais práticas se defrontam com um sistema educacional ainda muito fragmentado, conteudista e controlador.

Por esse motivo, entendemos que a possibilidade de uma Educação para e pelo Lazer de forma mais significativa encontra dificuldades em ser materializada quanto ao modelo educacional que nos é dado. Por isso, educar para a dimensão do lazer torna-se uma problemática, pois envolve experiências culturais, políticas e pedagógicas para além das quadras esportivas, salas de aula e laboratórios, que por vezes foge às possibilidades do educador ou os leva a desenvolverem táticas bem intencionadas, mas nem sempre efetivas. Assim, corroboramos com Bracht (2005), quando afirma que os professores muitas vezes se defrontam com uma cultura da escola e da Educação Física que resiste a mudanças.

No entanto, reconhecemos o esforço desse conjunto de professores em qualificar suas práticas pedagógicas tornando-as mais significativas e inovadoras, para uma educação mais integral e humana, conscientizando os estudantes a lutarem pelos seus direitos, inclusive o direito ao lazer. Porém, como já citado, são muitos os entraves que envolvem o trabalho docente para que tais direitos sejam percebidos, vivenciados e alcançados para além dos muros da escola.

Dessa forma, sustentados nas teorias de Michel de Certeau, compreendemos que os professores são praticantes ordinários da escola, ou seja, sujeitos inseridos e subjugados a um determinado contexto escolar, no entanto capazes de desenvolver, de forma singular, suas maneiras de fazer. Para compreender essas maneiras de fazer, o autor se sustenta em dois conceitos-chave: estratégias e táticas. As estratégias relacionam-se com o poder, ou seja, com os sistemas que organizam e controlam as instituições escolares. Já o conceito de táticas é entendido pelo autor como as formas pelas quais os sujeitos lidam com tais estratégias.

Esta tese descortinou as maneiras de fazer de um grupo de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba com o objetivo de identificar o lugar do fenômeno do lazer em suas práticas pedagógicas.

Conclui-se que, embora exista uma estratégia que organiza e controla o cotidiano escolar, os professores participantes desta pesquisa desenvolvem astúcias, encontram brechas e materializam suas táticas de atuação em busca de práticas de ensino que consideram mais significativas para os educandos. Entretanto, ainda que reconheçamos o esforço de ambas as partes, tanto das estratégias desenvolvidas

pelo poder quanto das maneiras de fazer desenvolvidas pelos professores para qualificar o processo educativo, a Educação para e pelo Lazer ainda está em um lugar periférico e fragilizado na prática cotidiana da Educação Física, porém encontramos sinais de que novas perspectivas começam a ser trilhadas, possibilitando e potencializando essa dimensão da vida, com a consciência de que o lazer faz parte do cotidiano urbano e merece destaque nos currículos e nas práticas escolares para uma formação cidadã.

REFERÊNCIAS

- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, jan./abr. 2006.
- ALVES, R. A Educação como um ato de amor a vida. In: MOSÉ, V. (Org.). **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- ANDAKI, A.; MENDES, E. L. Reflexões sobre o lazer e trabalho no contexto da infância. **Ef Deportes**, revista digital, Buenos Aires, n. 112, ano 12, set. 2007.
- ANDRADE, D. B. S. Teoria das representações sociais no diálogo com a infância e com as crianças: reflexões de um grupo de pesquisa In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.
- ANTUNES, C. Celso Antunes e a formação do professor: é preciso muito mais do que conteúdo. In: MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, n. 50, p. 69-86, out./dez. 2013.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.
- BERNET, J. T. Ciudades Educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, M. A. S. (Org.). **Cidades Educadoras**. Curitiba: UFPR, 1997.
- BONAFÉ, J. M. O currículo está na rua e devemos investigá-lo. In: BASILIO, A. L. **Pesquisador espanhol Jaume Martínez Bonafé defende nova leitura das ruas para que cidadãos valorizem cidades**. 27 nov. 2014. Disponível em: <<http://porvir.org/o-curriculo-esta-na-rua-devemos-investiga-lo/>>. Acesso em: 21 jun. 2017.
- BRACHT, V. Educação física escolar e lazer. In: WERNECK, C. L. G.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 147-172.
- BRACHT, V. **Pesquisa (ação) e prática pedagógica em Educação Física**. Coleção cotidiano escolar: a Educação Física no Ensino Fundamental (5º/8º séries). Natal: Paidéia; Brasília: MEC, v. 1, n. 1, 2005.
- BRAMANTE, A. C. Recreação e lazer: o futuro em nossas mãos. In: MOREIRA, W. W. **Educação Física & Esporte: perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 1992. p. 161-179.

BRASIL. Lei n. 6.251, de 8 de outubro de 1975. Institui normas gerais sobre desportos, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 9 out. 1975. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6251impressao.htm>. Acesso em: 21 jun. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. 3 set. 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

CAMARGO, L. O. L. **Educação para o lazer**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1998.

CAMPOS, L. A. S. **Didática da Educação Física**. São Paulo: Fontoura, 2011.

CANDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1964.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CASTORINA, J. A.; KAPLAN, C. V. Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos. In: CASTORINA, J. A. (Org.). **Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles**. Barcelona: Gedisa, 2003.

CBCE. Colégio Brasileiro de Ciências de Esporte. Nota de posicionamento do CBCE sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), in <http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/POSICIONAMENTO%20BNCCs.pdf> acessado em 15.10.2017.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, Rj: Vozes, 1996. 2. Morar, cozinhar.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 1. Artes de fazer.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, M. I. da. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo: USP, 2008. Cadernos de Pedagogia Universitária, 6.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Plano Curricular da Educação Física – 1º ao 5º ano**, Curitiba, 2016a. Disponível em: <<http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125288.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Plano Curricular da Educação Física – 6º ao 9º ano**, Curitiba, 2016b. Disponível em: <<http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125292.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Currículo do Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano**. Curitiba: PMC, 2016c. v. II. Disponível em: <http://multimidia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10349/download10349.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2017.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Educação em tempo integral de Curitiba**: tempos, espaços e números. Curitiba: PMC, 2016d. Disponível em: <<http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125446.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Processo de elaboração do percurso individual de aprendizagem**. Curitiba: PMC, 2016e. Disponível em: <<http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2016/12/pdf/00125259.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

CURITIBA. Portal da Prefeitura de Curitiba. **Administrações Regionais e Bairros**. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/o-que-sao-administracoes-regionais/80>>. Acesso em: 20 jun. 2017a.

CURITIBA. Unidades Educacionais. **Unidades de Educação Integral (UEI)**. Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/unidades-de-educacao-integral-uei/5806>>. Acesso em: 25 jun. 2017b.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, 2001. Suplemento.

DEBORTOLI, J. A. O.; RESENDE, L. F. Infância e lazer na cultura do consumo: um estudo sobre os shoppings centers em uma nova espacialidade urbana. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., 2007, Recife. **Anais...** Recife: EDUPE, v. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/302.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

DEMARTINI, Z. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z.; PRADO, P. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DESLAURIERS, J. P. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

DIAS, M.; FERREIRA, B. Espaços públicos e infâncias urbanas: a construção de uma cidadania contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos**, Recife, v. 17, n. 3, p. 118-133, 2015.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: Memória e Sociedade, 1992.

FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. da. Ensaando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FILMUS, D. Escuela y ciudad educadora: una relacion a profundizar. In: ZAINKO, M. (Org.). **Cidades Educadoras**. Curitiba: UFPR, 1997.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, T. L. Educação para e pelo lazer. In: MARCELLINO, N. C. **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Unijuí, 1999. p. 33-47.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, H.; CUNHA JUNIOR, M. V. M.; MOSCAROLA, J. Aplicação de sistema de software para auxílio na análise de conteúdo. **Revista de Administração da USP**, v. 32, n. 3, p. 97-109, jul./set. 1997.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARANHANI, M. C. A Educação Física na escolarização da pequena infância. **Pensar a prática**, n. 5, p. 106-122, jun./jul. 2002.

GARANHANI, M.; NADOLNY, L. Cultura e Escola & Movimento e Linguagem na educação de crianças pequenas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2009.

GHIRALDELLI, P. J. Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, C. L. Lazer urbano, contemporaneidade e educação das sensibilidades. **Itinerarium**, UFRJ, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-18, 2008.

GOMES, C. L. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2014.

GOMES, C. L.; MELO, V. A. Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 23-44, jan./abr. 2003.

GONZALEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005. p.120-121.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

GRINSPUM, D. **Educação para o patrimônio: museu de arte e escola** – Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. 2000. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM LAZER, ESPAÇO E CIDADE – GEPEC. **Quem somos**. Disponível em: <http://gepecufpr.blogspot.com.br/p/quem-somos_30.html>. Acesso em: 21 jun. 2017.

HANSEN, G. L. Espaço e tempo na modernidade. **GEOgraphia**, n. 3, ano II, 2000. Disponível em: <<http://www.geographia.uff.br/index.php/geographia/article/viewFile/29/27>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e mudanças na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Paraná. Curitiba: **ensino - matrículas, docentes e rede escolar - 2015**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=410690&idtema=156&search=parana|curitiba|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Cidades**. Paraná: Curitiba. 2016. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=410690&search=parana|curitiba>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **IDEB - Resultados e Metas**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

ISAYAMA, H. F. **Recreação e lazer como integrantes de currículos dos cursos de graduação em Educação Física**. 2002. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

JESUS, A. R. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008. p. 2638-2651. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

KUNZ, E. **Didática da Educação Física**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, F. A. de et al. Formação continuada com professores do campo: relatos do I Seminário do Núcleo de Extensão Multidisciplinar para o Desenvolvimento Rural – NEMDR. In: **Educação do campo**: relatos de experiências. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MARCELLINO, N. C. Lazer e Educação. Campinas, SP: Papirus, 1987.

MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lazer**: formação e atuação profissional. Campinas, SP: Papirus, 1995.

MARCELLINO, N. C. Possíveis relações entre Educação Física e Lazer. **Revista Corpoconsciência**, Santo André, v. 16, n. 1, p. 2-12, jan./jun. 2012.

MASCARENHAS, F. **Lazer como prática de liberdade**. Goiânia: UFG, 2004.

MAUSS, M. **Sociologie et Anthropologie**. Paris: Les Presses universitaires de France, 1968.

MEKARI, D. **Por mais crianças na cidade, por uma cidade das crianças**. 22 jul. 2015. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/07/22/por-mais-criancas-na-cidade-por-uma-cidade-das-criancas>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-30.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, maio/ago. 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007. p. 17-46. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículos, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MORO, L. **Conhecendo os parques de Curitiba e seus espaços públicos destinados às brincadeiras infantis**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal Paraná, Curitiba, 2011.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto e Educação**, Unijuí, ano 23, n. 79, jan./jun. 2008.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. Os currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade dos sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez. 2008.

OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZUA, M. A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

OLIVEIRA, L. C. V. Cultura escolar: revisando conceitos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Piracicaba, v. 19, n. 2, p. 291-303, 2003.

OLIVEIRA, S. C.; GOMES, C. F. Sociologia da Infância: uma questão possível. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho docente na educação básica no Brasil**. Base de Dados TDEBB/GESTRADO. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. (Apoio SEB/MEC).

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. SEED-PR, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIROLO, A. L.; MAGALHÃES, C. H. F. Os professores de Educação Física e as dificuldades da prática pedagógica escolar. **Revista Especial de Educação Física**, n. 2, p. 372-384, 2005. Disponível em: <http://www.nepecc.faei.ufu.br/arquivos/simp_2004/6.cultura_cotidiano/6.6_Os%20professores_de_EF.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.

PONTES, A.; PENTEADO, H. D. O. A educação escolar das infâncias na sociedade midiática: desafios para a prática pedagógica. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 1, n. 14, p. 63-84, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/download/3485/2503>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

POZZATTI, M. **Trabalho docente na Educação Física no Espírito Santo**. 2012. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos, Vitória, 2012.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004. (texto digitado).

QVORTRUP J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

RECHIA, S. **Parques públicos de Curitiba**: a relação cidade-natureza nas experiências de lazer. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

RECHIA, S. O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 91-104, 2006.

RECHIA, S. Curitiba cidade-jardim: a relação entre espaços públicos e natureza no âmbito das experiências do lazer e do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 3, p. 89-107, 2007.

RECHIA, S. Cidadania e o direito ao lazer nas cidades brasileiras: da fábula a realidade. In: GOMES, C. L.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **O direito social ao lazer no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

RECHIA, S.; FRANÇA, R. O Estado do Paraná e seus espaços e equipamentos de lazer e esporte: apropriação, desapropriação ou reapropriação. In: MEZZADRI, F. M.; CAVICHIOILLI, F. R.; SOUZA, D. L. **Lazer e esporte**: subsídios para o desenvolvimento e a gestão de políticas públicas. Jundiaí: Fontoura, 2006. p. 61-74.

RECHIA, S.; LADEWIG, I. Espaços de lazer, meio ambiente e infância: relação entre sustentabilidade social e ambiental para o desenvolvimento integral do cidadão urbano. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, set./dez. 2014.

RECHIA, S.; TSCHOKE, A.; VIEIRA, F. Os espaços de lazer de Curitiba: entre o colorido do centro e o preto e branco da periferia. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, Edição Especial, n. 1, p. 1804-1812, 2012.

REIMERS, F. **Educar é empoderar pessoas para expandir suas liberdades**. 28 abr. 2012. Disponível em: <<http://porvir.org/fernando-reimers/>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

REQUIXA, R. Conceito de lazer. **Revista Brasileira de Educação Física e Desporto**, n. 42, p. 11-21, 1979.

SANTOS, S. L. As vozes das crianças à sombra da Palmeira de Urucuri: um diálogo para educação em ciências. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2013.

SANTOS, K. R. V. **A Educação para o Lazer nas aulas de Educação Física**: um panorama do cotidiano, barreiras e facilitadores. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SARMENTO, M. J. (Org.). **3C: Crianças, Cidades, Cidadania**. Braga: Universidade do Minho; IEC, 2008.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, FRUB, Blumenau, v. 6, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J. Administração da infância e da educação: as lógicas (políticas) de acção na era da justificação múltipla. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2001, Braga. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2001. (texto digitado).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SCHWARZ, L. **A disciplina lazer e recreação na formação de professores de educação física**: estudo sobre alguns tratos curriculares em universidades estaduais do Paraná. 2007. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Revista Educar Curitiba**, n. 28, Editora UFPR, 2006.

SILVA, C. M. M. Diferenças motoras em crianças desportivas e crianças somente praticantes de educação física escolar. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 105, fev. 2010.

SILVA, J. B. C.; SCHNEIDER, E. J. Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, Florianópolis, v. 3, n. 11, p. 83-87, jul./dez. 2007.

SIMMEL, G. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

SINDICATO DOS SERVIDORES DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL DE CURITIBA – SISMMAC. **Posicionamento jurídico do Sindicato dos Servidores do Magistério**

Municipal. 26 mar. 2014. Disponível em: <http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/253_parecer6ao9.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7- 31, mar. 2001.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2013. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. A educação física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA W. W. (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. 14. ed. Campinas: UNICAMP, 2007. p. 211-224.

SOBARZO O. A produção do espaço público: da dominação à Apropriação. **Espaço e Tempo**, USP, São Paulo, n. 19, p. 93-111, 2006.

STIGGER, M. P.; SILVEIRA, R.; MYSKIW, M. O processo de avaliação da Pós-Graduação em Educação Física e Ciências do Esporte no Brasil e algumas das suas repercussões cotidianas. In: RECHIA, S. et al. (Org.). **Dilemas e desafios da pós-graduação em Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2015.

TABORDA A. T. O. Existe espaço para o ensino de educação física na escola básica? *Revista Pensar a Prática*, v. 2, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, O. Desafios e dilemas da pós-graduação em Educação Física: os estudos socioculturais e a área 21. In: RECHIA et al. (Org.). **Dilemas e desafios da pós-graduação em Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2015. p. 219-234.

TEETERS, C. Permission to learn leisure and the American school. **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, p. 28-31, October 1992.

TONUCCI, F. La ciudad de los niños, un modo nuevo de pensar la ciudad. In: ZAINKO, M. A. (Org.). **Cidades Educadoras**. Curitiba: UFPR, 1997.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TSCHOKE, A. **Da recreação e lazer para o lazer e sociedade: as maneiras de fazer acadêmico no campo do lazer ligadas à área da Educação Física**. 2016. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Programa de Pós-Graduação em Educação. Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil – NEPIE.

Ementa. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/hhe_nepie.htm>. Acesso em: 21 jun. 2017.

VAGO, M. T. Início e fim do século XX: maneiras de fazer Educação Física na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 30-51, ago. 1999.

WERNECK, C. L. G. Recreação e lazer: apontamentos históricos no contexto da Educação Física. In: WERNECK, C. L. G.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer, recreação e Educação Física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 15-56.

WLRA. **Carta Internacional de Educação para o Lazer**. 1993. Disponível em: <http://www.saudeemmovimento.com.br/conteudos/conteudo_exibe1.asp?cod_noticia=195>. Acesso em: 20 jun. 2017.

APENDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisadoras: Luize Moro e Simone Rechia (orientadora)

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa:

O LUGAR DO LAZER NO COTIDIANO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ÂMBITO ESCOLAR: AS MANEIRAS DE FAZER DOS PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Objetivo: Nesta fase da pesquisa tem-se como objetivo identificar as maneiras de fazer, formas de trabalho e organização das aulas, dos professores da Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e suas possíveis relações com a Educação para o Lazer.

Metodologia: O método da pesquisa se dá por meio de entrevista semiestruturada a realizar-se no local em que você atua, na data e local de sua preferência.

Riscos e Desconfortos: Os sujeitos serão informados sobre todas as etapas do estudo e tem garantia do anonimato. A pesquisa não gera riscos eminentes, ainda sim, o professor pode se sentir constrangido durante a realização da mesma.

Benefícios: O desenho da pesquisa não possibilitará a obtenção de resultados imediatos, porém, em sua finalização, busca-se divulgar e qualificar o trabalho realizado pelos professores. Os participantes receberão uma cópia dos resultados sistematizados em formato de tese em versão digital logo após a finalização do estudo. Para a sociedade, busca-se através do compartilhamento das experiências, inspirar demais professores visando a qualificação da Educação Física e por consequência da formação de nossos educandos.

No tocante, a garantia de esclarecimento e de privacidade e liberdade de recusa os atores sociais serão esclarecidos sobre a pesquisa a qualquer momento que solicitarem. Você é livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Os pesquisadores irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados permanecem confidenciais bem como o seu nome não será utilizado sem a sua permissão. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos: a participação no estudo não acarretará custos para você e não será liberada nenhuma compensação financeira adicional.

Dúvidas e Esclarecimentos: Dúvidas ou outras informações poderão ser obtidas com a equipe de pesquisa por telefone: Luize Moro (41) 99665.1020, e-mail: luize.moro@yahoo.com.br, no Comitê de Ética – UNIBRASIL/PROPEX (41) 3361-4218 / 3361-4332 e também no endereço Rua Coração de Maria nº 92 Bairro: Jardim Botânico. Curitiba/PR. CEP: 80215-370. Telefone (41) 3360 4329

Eu,..... abaixo assinado, tendo recebido todos os esclarecimentos acima citados, e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo toda documentação necessária, a divulgação e a publicação em periódicos, revistas bem como apresentação em congressos, workshop e quaisquer eventos de caráter científico.

Curitiba, ____ de _____ 2016.

Assinatura do Pesquisado Assinatura do Pesquisador

APENDICE B**MODELO DE QUESTIONÁRIO - PROFESSORES****O LUGAR DO LAZER NO COTIDIANO DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA - PESQUISA DE DOUTORADO LUIZE MORO**

Pesquisa de Doutorado que versa sobre o tema: O lugar do Lazer no cotidiano das aulas de Educação Física. Desta forma, o objetivo deste questionário é traçar o perfil dos professores da Educação Física, da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, participantes do Workshop de troca de experiências 2015/2016.

Agradecemos sua disposição e interesse em participar desta etapa!!!

*Obrigatório

INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Nome *
2. Idade *
3. Que motivos te levaram a escolher a Educação Física Escolar como profissão?
4. Quais suas práticas de lazer preferidas? *
5. Como é seu cotidiano durante a semana?*

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

6. Ano de conclusão do curso de graduação em Educação Física: *
7. Modalidade * - Marcar apenas uma oval.
 - a. Licenciatura Plena
 - b. Licenciatura
 - c. Bacharelado
 - d. Outro:
8. Tempo de atuação no âmbito escolar: *
9. Possui Pós Graduação? * - Marcar apenas uma oval.
 - a. Sim
 - b. Não
 - c. Outro:
10. Se sim, qual?
11. Participa atualmente de grupos de estudos ou pesquisa na área da Educação Física? - Marcar apenas uma oval.
 - a. Sim
 - b. Não
 - c. Outro:

12. Se sim, qual?
13. Já teve outro cargo na escola que não o de Professor de Educação Física? * - Marcar apenas uma oval.
- a. Sim
 - b. Não
 - c. Outro:
14. Se sim, qual?

QUANTO A SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

15. Período em que leciona: * - Marcar apenas uma oval.
- a. Manhã
 - b. Tarde
 - c. Ambos
 - d. Outro:
16. Para quais turmas ministra aulas atualmente? (Especificar se Educação Curricular ou Integral) *
17. Que conteúdos tem trabalhado atualmente? *
18. Identifica alguma concepção pedagógica da Educação Física que desenvolva com mais afinco? Se sim, qual?
19. Costuma organizar e/ou trocar informações sobre seus planejamentos e atividades com outros professores de Educação Física? *- Marcar apenas uma oval.
- a. Sim
 - b. Não
 - c. Outro:
20. Se sim, quem são eles?
21. Costuma organizar e/ou trocar informações sobre seus planejamentos e atividades com professores de outras áreas? * - Marcar apenas uma oval.
- a. Sim
 - b. Não
 - c. Outro:
22. Se sim, quem são eles?
23. O que você compreende por práticas pedagógicas inovadoras? *
24. Você se considera um professor que desenvolve práticas pedagógicas inovadoras? *
- a. Sim
 - b. Não
 - c. Outro:
25. Dentre as opções abaixo, quais você percebe com mais nitidez em suas práticas? (Permitido assinalar mais de uma opção). *
- a. A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender;

- b. A gestão participativa com a atuação dos estudantes na definição de percursos e critérios no ensino;
- c. O abandono das estratificações entre saber científico/popular, ciência/cultura, teoria/prática, corpo/alma;
- d. A reorganização da relação entre a teoria e a prática, onde a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir;
- e. A modificação da percepção, da concepção, desenvolvimento e avaliação no processo de ensino/aprendizagem;
- f. A mediação do docente assumindo relações sócio-afetivas com os alunos como condição de aprendizagem significativa (subjetividade, conhecimento);
- g. O protagonismo como condição para aprendizagem significativa, reconhecendo que tanto estudantes quanto professores são sujeitos da prática pedagógica estimulando a produção de conhecimento pelos estudantes;
- h. Conteúdo inovador / diferenciado
- i. Outro:

26. O que entende por lazer?

27. Frequentemente, ouvimos entre os professores de Educação Física a expressão "Trabalhar o lazer na escola". Como você interpreta esta expressão?

*

28. Em sua prática cotidiana, você busca materializá-la? * - Marcar apenas uma oval.

- a. Sim
- b. Não
- c. Outro:

29. Se sim, de que forma?

30. Você acredita que sua Prática Pedagógica, reverbera e influencia a vida de seus alunos para além dos muros da Escola? *- Marcar apenas uma oval.

- a. Sim
- b. Não
- c. Outro:

31. Se sim, de que forma?

APENDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - PROFESSORES

PARTE I – INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

1. Área de formação na graduação:
2. Ano de formação:
3. Tempo de atuação no âmbito escolar:
4. Sobre o que pesquisou em sua monografia?
5. Possui pós graduação? Em que área? Ano?
6. Sobre o que pesquisou em seu trabalho de conclusão?
7. Já publicou em periódicos da área?
8. Se sim, sobre o que? Se não, por quê?
9. Participa de congressos, simpósios e demais eventos da área?
10. É vinculado a alguma entidade da área da Educação Física?
11. Qual sua relação com o campo da produção do conhecimento no campo universitário?

PARTE I – SOBRE SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA

12. Tempo de atuação nesta escola:
13. Jornada de trabalho:
14. Turmas para que ministra aula:
15. De que forma é organizado seu cotidiano na escola?
16. A partir do que você seleciona os conteúdos das suas aulas?
17. Em que bases teóricas você esta sustentado (Documentos oficiais, livros, artigos)?
18. A partir do que você seleciona as estratégias metodológicas da sua aula?
19. Em que bases teóricas você esta sustentado (Documentos oficiais, livros, artigos)?
20. Em que tempo e como organiza seus planejamentos?
21. Costuma dividir sobre suas aulas com colegas de área ou outras pessoas? Quem?
22. O que você entende por conteúdos articuladores?
23. O que você entende por práticas inovadoras?
24. Que barreiras e facilitadores encontra para criar e desenvolver práticas inovadoras?

- 25. O que você entende por Lazer?
- 26. Você identifica a possibilidade de trabalhar o Lazer como elemento articulador na Educação Física Escolar? Se sim, como? Se não, por quê?
- 27. Se você identifica essa possibilidade, se sente apto a trabalhar com este tema articulador e os conteúdos estruturantes da Educação Física?
- 28. Se a resposta da questão anterior foi sim, como? Se a resposta foi não, por quê?
- 29. Tem planos para seu futuro profissional?

PARTE III – SOBRE SUA VIDA

- 30. Idade:
- 31. Onde mora e com quem?
- 32. Possui outro emprego?
- 33. Porque escolheu ser professor e a Educação Física como área de atuação?
- 34. Além das aulas de Educação Física e de suas tarefas diárias, que outras experiências culturais você participa ou já participou?
- 35. Por quais meios costuma se informar sobre o cotidiano da sociedade?
- 36. Que outros assuntos te interessam com frequência?

APENDICE C**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – GESTÃO****PARTE I – INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS**

1. Área de formação na graduação:
2. Ano de formação:
3. Tempo de atuação no âmbito escolar:
4. Participa de congressos, simpósios e demais eventos da área?
5. É vinculado a alguma entidade da área da Educação Física?
6. Como tornou-se parte da equipe do departamento?

PARTE II – SOBRE O DEPARTAMENTO DE GESTÃO DE CURRÍCULOS

1. Quais as atividades desenvolvidas pelo Departamento de Gestão de Currículos?
2. Como se configure a gestão de recursos humanos do departamento?
3. Como foi desenvolvida a ideia do Workshop de troca de experiências?
4. Como foi desenvolvida a construção do novo currículo de Educação Física do Município?