

O LAZER NA COMPOSIÇÃO DO SABER DOCENTE

Márcio Aparecido de Freitas Silva

Mestre em Educação/UNINCOR Betim
MG; Especialista em Psicopedagogia, em Lazer e
em Administração. Professor e Coordenador do
curso de Pedagogia das Faculdades ISEIB.
Professor e Coordenador do programa NBEV:
lazer e educação – E-mail:
márcio.silva@iseib.edu.br

Pedro Carlos F. Santos

Mestre em Educação; Graduação em Filosofia,
História e Pedagogia. Professor das Faculdades
Iseib. professormarciodef Freitas@gmail.com

RESUMO

Este artigo explora a importância do lazer na formação e na prática docente, investigando como atividades de lazer contribuem para a composição do saber do professor. O lazer, entendido como um espaço de descanso, criatividade e desenvolvimento pessoal, influencia diretamente a saúde mental, o bem-estar e a qualidade de vida do docente, refletindo-se na sua prática pedagógica. O estudo discute como o lazer possibilita momentos de reflexão crítica, renovação de energias e ampliação de repertórios culturais, tornando-se um componente fundamental para a formação integral do professor. Conclui-se que o lazer é essencial na construção de uma prática docente mais equilibrada, inovadora e sensível às necessidades dos alunos e da comunidade escolar.

Palavras-chave: Lazer, saber docente; aprendizagem.

ABSTRACT

This article explores the importance of leisure in teacher education and practice, investigating how leisure activities contribute to the development of teachers' knowledge. Leisure, understood as a space for rest, creativity, and personal growth, directly influences teachers' mental health, well-being, and quality of life, which is reflected in their pedagogical practice. The study discusses how leisure enables moments of critical reflection, energy renewal, and cultural repertoire expansion, becoming a fundamental component for the integral formation of teachers. It concludes that leisure is essential in building a more balanced, innovative teaching practice that is sensitive to the needs of students and the school community.

Keywords: Leisure, teaching knowledge, learning.

INTRODUÇÃO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O termo formação é abrangente e polissêmico. Conforme Garcia (1995), a formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global e tem a ver com a capacidade, com a vontade de formação, não se apresentando, necessariamente, de forma autônoma. Conclui afirmando que é na interformação que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Desse modo, o formando vai construindo e reconstruindo valores, concepções, percepções e, conseqüentemente, alterações, mudanças no seu comportamento e no seu próprio ser, à medida que tem contato com o outro, consigo mesmo, com o meio que o cerca, ou, nas palavras de Tardif (2002, p. 15), “relação entre mim e os outros repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e relação de mim para comigo mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo”. No processo de formação pode-se, assim, considerar a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Para Moita (1992), processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação. Assim, o humano se torna humano quando vai se apropriando do *ser* humano, daquilo que a humanidade produziu ao longo de sua história.

No contexto histórico em que vivemos tem ocorrido grandes, profundas e rápidas transformações. O mercado passou a exigir um profissional com novos conhecimentos, habilidades, saberes, valores, enfim, com um novo perfil, com atitudes renovadas, com mais dinamismo. Um profissional que valoriza a criatividade, que dê respostas rápidas para a resolução de problemas, pois, além das mudanças em seu campo de especialidade, houve também mudanças nas formas de organização, gestão e contratação para o trabalho.

Com a expansão do capitalismo industrial, nos últimos séculos, tem-se tornado evidente a necessidade da universalização da escola como lugar social de preparação para a inserção no

mundo do trabalho. Se a escola tem se prestado a este serviço, então reproduz princípios, valores, no processo de formação dos profissionais.

Pensamos que a formação de professores é especialmente complexa e cheia de ramificações, perplexidades, incompletudes, inter-relações com diversas instituições sociais, requerendo, portanto, um olhar diferenciado em relação ao estudo da formação de outras profissões.

Sobre a concepção de formação de professores, Garcia (1999, p. 26) assinala que

... é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola.

Nesta linha de pensamento, a formação contínua, centrada no complemento de saberes proporcionados pela formação inicial, articula, harmoniosamente, segundo Cachapuz (2003, p. 453), os

... saberes acadêmicos e epistemologias das práticas dos professores, lógica essa implicando necessariamente uma visão sistêmica da formação. Tal visão sistêmica deve envolver harmoniosamente quer o macrossistema propriamente dito de formação, em particular as políticas educativas, as políticas de gestão e organização da formação (inicial/contínua; formal/não formal), quer os profissionais (sujeitos da formação), no que respeita à diversidade dos seus saberes de partida, motivações, aptidões e condições de trabalho.

Percebe-se que a formação inicial de professores não tem, historicamente, se preocupado com a inter-relação entre as disciplinas, ficando a cargo do formando costurar os retalhos que vão lhe sendo dados ao longo de sua trajetória universitária. Tardif (2002, p. 241) diz que a formação acadêmica do professor ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Essas disciplinas não têm relação entre elas; constituem unidades autônomas, fechadas sobre si mesmas e de curta duração, e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos.

Nesse sentido, Garcia (1999, p.21), afirma que “a ação de formação corresponde a um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos, que pode ter múltiplas

finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança”.

Uma semente, depois de plantada, germina e brota do solo algo que servirá de base para o florescer. Mas serão vários floresceres e, conseqüentemente, vários nascimentos de novas bases até que a base surgida daquela primeira semente morra, num processo constante e ininterrupto. Na frase de Tardif (2000, p. 160), “o objetivo do jardineiro não é plantar uma semente, mas fazer desabrochar uma rosa: é a rosa completa e acabada que constitui a verdade da semente e, portanto, o sentido final da arte do jardineiro”, percebemos a intenção de demonstrar a importância de se vislumbrar objetivos mais amplos do que tão somente o de ensinar conteúdos, o que a seleção desses conteúdos pode fazer florescer nos futuros profissionais. Então quando será que podemos considerar que uma rosa está completa e acabada?

Em se tratando da formação inicial, os cursos de graduação para docência falam pouco do ser professor, oferecem pouca vivência sobre a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, das habilidades, dos conhecimentos, enfim, dos saberes que o professor em formação precisa desenvolver para o enfrentamento da realidade da sala, ou da quadra, ou de qualquer que seja o espaço de aula.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para este estudo, foi adotada uma abordagem qualitativa, com o intuito de investigar como o lazer contribui para a formação e a prática docente. A pesquisa foi realizada em duas etapas principais: 1. Coleta de Dados: Entrevistas semi-estruturadas: Foram realizadas entrevistas com 20 professores atuantes em diferentes níveis de ensino (educação infantil, fundamental e médio), pertencentes a escolas públicas e privadas. As entrevistas tiveram como objetivo explorar as percepções dos docentes sobre a importância do lazer em suas vidas pessoais e profissionais, bem como identificar quais atividades de lazer eles praticam e como essas atividades impactam sua prática pedagógica. Questionários: Um questionário foi aplicado a um grupo mais amplo de 50 professores para identificar padrões de comportamento relacionados ao lazer, incluindo a frequência de atividades de lazer, os tipos de atividades praticadas e o tempo dedicado a elas.

2. Análise de Dados:

Análise de conteúdo: As entrevistas foram transcritas e analisadas com base na técnica de análise de conteúdo. Categorizou-se as respostas em temas como "lazer e saúde mental", "lazer e renovação pedagógica", e "desafios para o equilíbrio entre trabalho e lazer".

Estatística descritiva: Os dados quantitativos obtidos através dos questionários foram analisados utilizando técnicas de estatística descritiva para identificar padrões sobre a relação entre o lazer e o bem-estar dos professores, assim como o impacto percebido na prática educativa.

A triangulação de dados foi realizada para cruzar as informações obtidas nas entrevistas e nos questionários, buscando garantir a validade dos resultados. O estudo foi conduzido de acordo com as normas éticas para pesquisas envolvendo seres humanos, garantindo o sigilo e a confidencialidade dos participantes.

DAS COMPETÊNCIAS E SABERES DOCENTES

Na amplitude do processo laboral, temos a consciência de que o indivíduo modifica a matéria ou uma situação, transformando-a em algo diferente de seu estado original. Contudo, não é só isso. O indivíduo vai aos poucos sendo modificado, interferindo e sofrendo interferências da atividade que promove. Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, para Tardif (2005, p. 57) “sempre com o passar do tempo, o seu saber trabalhar”.

Em se tratando de determinados ofícios, o referido autor afirma que o tempo de aprendizagem do trabalho confunde-se muitas vezes com o tempo da vida: o trabalho é aprendido por meio da imersão no ambiente familiar e social, no contato direto e cotidiano com as tarefas dos adultos para cuja realização as crianças e os jovens são formados pouco a pouco, muitas vezes por imitação, repetição e experiência direta do labor. Essa aprendizagem refere-se, sobretudo, às atividades e ofícios mais tradicionais que, via de regra, não recorrem a uma formação intelectual mais complexa, como é o caso das profissões mais tradicionais, algumas delas em fase de extinção.

O processo de construção e composição do saber é temporal, ou seja, é adquirido ao longo da história de vida, elaborada com base em todo tipo de relação estabelecida com o meio em que se pretende atuar profissionalmente. A idéia de temporalidade, porém, conforme Tardif (2005), não se limita à história escolar ou familiar do profissional. Ela se aplica também, de forma direta, à sua carreira; é apropriar progressivamente os saberes necessários à

realização do trabalho.

Assim, pensar sobre as competências necessárias ao trabalho docente requer pensar na historicidade do fazer docente e na complexidade teórica, filosófica e ideológica deste conceito.

Não é nosso objetivo abordar a complexidade do termo, uma vez que isso deslocaria o foco do texto, contudo destacamos que assumimos aqui, de acordo com Braga (2002, p. 35), competência em sentido genérico, como

a capacidade para mobilizar conhecimentos e habilidades (saber fazer) para equacionar uma situação concreta, uma situação problema ou desafio colocado por necessidades reais. Significa saber fazer e saber o porquê do fazer; conhecer os fundamentos do fazer. Significa, portanto, construir uma potencialidade para mobilizar operações mentais organizadas para resolver uma determinada situação-problema.

Esta autora completa afirmando que adquirir uma competência é muito mais que saber repetir um conhecimento elaborado pela ciência, é necessário aplicar os conhecimentos para equacionar uma situação nova, respondendo a dificuldades e impasses colocados pela experiência.

Segundo Facci (2004, p. 40), a concepção de competência é fundamental na orientação do curso de formação inicial de professores. Sobre as competências defendidas para os cursos de formação, ele refere-se

ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática; à compreensão da finalidade social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e o gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

Considerando que o meio em que vivemos é dinâmico e a cultura na qual a nossa ação está inserida também, percebemos a necessidade de os saberes serem entendidos como um processo inacabado, sempre comprometidos com a renovação.

Para entender os saberes docentes, “os saberes que ensinam”, muitas são as classificações utilizadas atualmente. Para Altet (2001), esses saberes variam de acordo com os paradigmas de pesquisa e com as disciplinas que as construíram. Destaca que todas as divisões em categorias propostas, baseadas na natureza do conhecimento dos professores,

comprovam a existência de uma pluralidade de *saberes que ensinam*: teóricos e práticos, conscientes e capazes de preparar e guiar uma ação, ou ainda implícitos, empíricos, na forma de rotinas automatizadas e interiorizadas que intervêm nas improvisações ou nas tomadas de decisão interativas na ação.

Tardif (2005, p. 36) elaborou uma classificação dos saberes docentes, apresentada, a seguir, de forma sucinta.

Saberes Profissionais: conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais, ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino se constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação.

Saberes Pedagógicos: doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Saberes Disciplinares: integram-se igualmente à prática docente através da formação dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Correspondem aos diversos campos do conhecimento e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Saberes Curriculares: correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.

Saberes Experienciais: são específicos, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Tardif completa dizendo que o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Inclui-se nesta listagem, segundo Caldeira (2001), referindo-se aos estudos de Gauthier e outros teóricos, o que chamam de saber da “ação pedagógica”, que é o saber da experiência dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado por meio das pesquisas realizadas em sala de aula.

Concordamos com Caldeira (2001) quando considera que o trabalho docente – e no nosso entendimento os saberes provenientes desse trabalho – não se desenvolve de forma isolada no interior das escolas, mas resultam da interação com outros docentes, especialistas, estudantes e suas famílias. É por meio desse processo de reflexão coletiva que os docentes

desenvolvem a consciência crítica de sua prática cotidiana e atenta para ações que promovam a autonomia, a criticidade e a criatividade do educando, para que possa intervir em seu meio, como um agente mobilizador de mudança da realidade que o cerca.

A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física, de acordo com Bracht (2000), vem, ao longo de sua história, recebendo influências diversas na sua constituição e instalação como prática pedagógica na instituição escolar, sobretudo nos séculos XVIII e XIX, quando teve como influência a instituição militar e a medicina.

Vago (1999, p. 32), em seus estudos sobre os objetivos da educação escolar do início do século XX, diz que esta tinha em vista responder à expectativa de formar aqueles que seriam os cidadãos republicanos – civilizados, de maneiras amaciadas, disciplinados, sadios e trabalhadores ordeiros –, que assim poderiam contribuir para o desejado progresso social. E, ainda, referindo-se à Educação Física escolar, o corpo das crianças estaria no cerne dessa cultura: deveria cultivar um corpo belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, racional, em contraposição àquele considerado feio, fraco, doente, sujo e preguiçoso.

No período da ditadura militar em nosso país, segundo Bracht (2000, p. 76), os princípios que orientaram a Educação Física tinham como núcleo central a intervenção no corpo (máquina) com vistas ao seu melhor funcionamento orgânico (para o desempenho atlético-esportivo ou desempenho produtivo). Assim, o conhecimento básico/privilegiado que é incorporado pela Educação Física para a realização de sua tarefa, provém das ciências naturais, prioritariamente da biologia e suas diversas especialidades, auxiliadas pela medicina.

Registra-se, a partir dos anos 80, a entrada das ciências sociais e humanas na área da Educação Física, quando permitiu ou fez surgir, segundo Bracht (2000), uma análise crítica do paradigma da aptidão física, emergindo o chamado movimento renovador da Educação Física.

De acordo com o autor, a discussão realizada no campo da Educação sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista, foi absorvida pela Educação Física. Se, no início, o movimento progressista apresentava hegemonia, hoje é possível apresentar um conjunto de propostas com diferenças significativas, sendo algumas delas a abordagem desenvolvimentista, a psicomotricidade, a atualização ou renovação do paradigma da aptidão física como forma de promoção à saúde, crítico-superadora, crítico-emancipatória, dentre

outras. Ressalta ainda que as propostas buscam ser um “antídoto” para um conjunto de características da cultura corporal ou de movimento atuais que, segundo a interpretação dessas abordagens, por um lado, são produtoras de falsa consciência, e por outro, transformam os sujeitos em objetos ou consumidores acríticos da indústria cultural. (BRACHT, 2000, p. 79).

Sobre a diversidade que a educação pretende atender, Cauduro (2003, p. 40) afirma que “não se pode estabelecer em termos abstratos, mas, pelo contrário, há de estar vinculada a uma análise da realidade social contemporânea. É preciso considerá-la como um projeto socioeducativo e cultural, tendo, necessariamente, como características a participação e a autonomia”.

Percebe-se que este movimento consubstancia na elaboração de representações sobre o papel da Educação Física no contexto escolar e do sentido da prática de seus professores, que vai desde o entendimento dessa prática como uma “atividade” até a tentativa de consolidá-la como uma área de conhecimento.

A CONQUISTA DE UM TEMPO PARA O LAZER A PARTIR DO TEMPO DO TRABALHO

A história traz dolorosos, sofridos e violentos confrontos entre trabalhadores e empregadores, na tentativa de conquistar as melhores condições de trabalho e de salário¹.

A exploração do ser humano é uma característica marcante na história das relações do trabalho. A partir da Revolução Industrial, aqueles que conseguiam emprego enfrentavam jornadas extensas que chegavam a 16 horas diárias para o trabalho adulto (homem e mulher), e a 12 horas para o trabalho infantil², ficando segundo Werneck (2000), impossibilitado o acesso dos segmentos populares não apenas ao trabalho e à educação, mas também ao lazer, pois quase não “sobrava” tempo para isso.

Em uma sociedade que já não precisa da exploração mortal da força de trabalho, para Chauí, na introdução da obra de Lafargue *O direito à preguiça* (1999, p. 56), os trabalhadores poderão resgatar a dignidade e o auto-respeito quando,

¹ O dia 1º de maio, por exemplo, considerado por muitos anos como o dia de luta e manifestações em prol da melhoria das condições de trabalho e de campanhas salariais, é uma homenagem às trabalhadoras que morreram queimadas dentro de uma fábrica nos Estados Unidos, por exigirem melhores condições de trabalho, dentre elas, creche para seus filhos.

² Sobre esse tema ler *A exploração do trabalho infantil e suas relações com o tempo de lazer/lúdico: quando se descansa se carrega pedra!* de Silva, M. R. In: *Licere*, Belo Horizonte, v 4, n. 1, p. 9-20, 2001.

[...] em lugar de se sentirem humilhados, ofendidos e culpados pelo desemprego, se erguerão contra os privilégios da apropriação privada da riqueza social e contra a barbárie contemporânea [...]. Lutarão, não mais pelo direito ao trabalho, e sim pela distribuição social da riqueza e pelo direito de fruir de todos os seus bens e prazeres.

Deste modo, Chauí, quando se refere ao direito de fruir de todos os bens e prazeres que a riqueza possa trazer, está atenta para a presença do lazer no cotidiano do indivíduo.

A organização dos trabalhadores em sindicatos teve um papel importante nas negociações entre patrões e empregados, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980 do século XX. As negociações para Pinto (1998) eram pautadas pela melhoria das condições de trabalho, pela melhoria dos salários, pela redução da jornada de trabalho, pela folga remunerada no fim de semana, pelas férias remuneradas, feriados, dentre tantas outras reivindicações.³

Com o progressivo aumento do tempo liberado do trabalho, o aumento da possibilidade de Lazer tornou-se evidente. Sobre esse assunto, Camargo (1998, p. 32) faz a seguinte observação:

Esse tempo livre, pago pelo trabalho (repouso semanal remunerado, férias remuneradas, aposentadoria remunerada), que os movimentos sociais do século passado desejavam, pensando em mais tempo para o estudo, para a família, para a religião ou para a militância política, foi basicamente ocupado com atividades de lazer, de forma que hoje não raro tempo livre e lazer são tomados como sinônimos. Ou seja, pela primeira vez na história, a diversão está incluída no custo do trabalho.

Emerge, assim, o significado de lazer não como um privilégio de classe, mas como um direito de cidadania a ser usufruído igualmente por todos, concretizado, sobretudo na categoria tempo.⁴ Porém, contraditoriamente, de acordo com Werneck (1998), o que se verifica nos dias de hoje é uma busca constante de novas oportunidades que possibilitem a ampliação do orçamento familiar, objetivando o atendimento das necessidades básicas de sobrevivência da maioria das pessoas.

Assim, conforme Werneck (2000), enquanto para alguns esses novos estilos de vida significa mais chances para a ocorrência do lazer, para outros ele é, de certa forma, limitado

³ Com a onda de desemprego, cada vez mais crescente em todo o mundo, temos hoje como ponto principal de pauta nas negociações dos sindicatos, as possibilidades de permanência no emprego. Fala-se até em redução de salário como uma das estratégias.

⁴ Marcellino (1996, p. 8) põe em questão o termo “livre” adicionado ao tempo. Diz que considerado sob o ponto de vista histórico, tempo algum pode ser entendido como livre de coações ou normas de conduta social.

por um desejo interminável por trabalho, devido, principalmente, à sua condição social na atualidade, onde não há oportunidades dignas nem emprego para todos.

RESULTADOS, DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa revelaram uma relação direta entre o lazer e o bem-estar dos professores, destacando o papel fundamental das atividades de lazer na saúde mental e na prática pedagógica. A maioria dos docentes entrevistados relatou que o lazer é um componente essencial para a renovação de suas energias, possibilitando o enfrentamento dos desafios diários da profissão. Além disso, o lazer foi associado ao desenvolvimento de habilidades como criatividade, capacidade de reflexão crítica e resiliência, aspectos que são fundamentais para a prática educativa.

Os professores destacaram o impacto positivo do lazer em sua saúde mental. As atividades de lazer, especialmente aquelas voltadas ao descanso e ao autocuidado, foram mencionadas como formas de aliviar o estresse, reduzir a ansiedade e promover o equilíbrio emocional. Docentes que realizam atividades de lazer com regularidade relataram maior sensação de bem-estar e satisfação profissional, o que sugere que o lazer pode funcionar como uma estratégia de prevenção ao burnout, uma condição que afeta significativamente a categoria.

Os dados apontam que o lazer contribui para uma prática pedagógica mais inovadora e criativa. Professores que praticam hobbies como leitura, esportes, atividades artísticas e viagens afirmaram que essas experiências ampliam seu repertório cultural e oferecem novas perspectivas que podem ser aplicadas em sala de aula. Além disso, atividades de lazer que envolvem interação social também foram identificadas como facilitadoras da construção de relações interpessoais mais saudáveis com os alunos e colegas de trabalho.

Um aspecto recorrente nas entrevistas foi a dificuldade de conciliar a prática do lazer com as exigências da carreira docente, especialmente em virtude da sobrecarga de trabalho e das condições de trabalho precárias. Muitos professores relataram que, devido à carga horária extensa e ao acúmulo de atividades extraclasse, como correção de provas e planejamento de aulas, têm pouco tempo disponível para dedicar ao lazer. Esse desafio afeta diretamente a qualidade de vida e, por consequência, a qualidade da prática pedagógica. O lazer também foi apontado como um momento importante para a reflexão crítica. Muitos docentes destacaram que, ao se afastarem temporariamente de suas rotinas profissionais, conseguem pensar de

maneira mais clara sobre os desafios educacionais que enfrentam, buscando soluções criativas e inovadoras. O distanciamento proporcionado pelo lazer, portanto, facilita a renovação pessoal e o planejamento de novas abordagens pedagógicas.

CONCEPÇÕES E SIGNIFICADOS DE LAZER

A palavra lazer advém do termo latino *licere*, criado nos tempos da civilização romana, segundo Werneck (2000), para designar as práticas culturais alegres e festivas consideradas lícitas, permitidas. Quando se fala permitidas, uma indagação torna-se relevante: permitidas por quem? a quem?

Conceituar lazer tem sido um desafio de muitos autores do meio acadêmico brasileiro, sobretudo a partir da década de 1970. O caráter interdisciplinar que cerca o tema tem trazido expressivas contribuições para ao seu debate. A sociologia, a pedagogia, a filosofia, a antropologia, a psicologia, o turismo, segundo Werneck e Isayama (2003), são algumas das áreas de conhecimento que têm se dedicado a estudos e pesquisas sobre o lazer, provocando um crescente aquecimento sobre as reflexões construídas ao longo do tempo. A Educação Física também tem prestado expressivas contribuições ao incremento da produção científica, pedagógica, cultural e social específica sobre o Lazer no Brasil, especialmente no ensino superior.

Joffre Dumazedier, sociólogo francês, que nos anos 80 foi consultor do SESC São Paulo, trouxe expressivas contribuições para as discussões sobre o lazer. Suas reflexões têm servido de referência para os estudos sobre esse campo em nosso país. Para ele, o lazer representa um

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

Dumazedier elaborou uma classificação das atividades de lazer com base em interesses que motivariam as pessoas a buscarem-nas, denominando-a *conteúdos culturais do lazer*. Em análise desta classificação, Melo (2004) afirma que a ação humana é muito complexa para ser enquadrada em limites rígidos de categorias, o que não significa ineficácia da classificação.

Além disso, como veremos, os limites são somente sombras para ajudar na classificação, pois existem atividades que se enquadram em mais de um grupo de interesses.

Dumazedier (1999, p. 101) apresenta então cinco áreas de interesses assim distribuídas:

- 1) os “*interesses físicos*” que, nos quais, se enquadram, dentre outros, os esportes em geral, a ginástica, a dança, a caminhada. É importante ressaltar que neste campo o elemento motivador é o prazer de movimentar ou assistir a movimentação corporal compreendida nas mais diversas expressões lúdicas;
- 2) os “*interesses artísticos*” em que se enquadra a arte em suas diferentes manifestações: música, dança, teatro, artes plásticas, literatura, cinema...
- 3) os “*interesses manuais*” que têm como motivação a manipulação de objetos e produtos: jardinagem, bricolagem, marcenaria, costura, culinária... Estas atividades acabam se confundindo com a arte por ter em sua essência a natureza estética;
- 4) os “*interesses intelectuais*” cujo elemento motivador é o raciocínio. Cursos, palestras, leitura, jogos de xadrez, quebra-cabeça fazem parte deste grupo; e, por fim,
- 5) os “*interesses sociais*” que dizem respeito, essencialmente, aos encontros entre as pessoas (festas, espetáculos, shows) ...

O “*interesse turístico*”, acrescentado a essa classificação, é uma sugestão feita pelo sociólogo Luis Octávio de Lima Camargo, apesar de alguns estudiosos considerarem o turismo como parte dos “*interesses sociais*”, um dos interesses elencados por Dumazedier. Finalmente, um estudo feito por Schwartz (2003, p. 23), também referenciado por Dumazedier, justifica a inserção, neste rol de interesses, um novo conteúdo cultural próprio da contemporaneidade, o “*conteúdo virtual do lazer*”, qual seja, o interesse pelos jogos eletrônicos, em passar horas em salas de bate-papo... Este estudo objetiva, segundo a autora, evidenciar suas características e a possibilidade de utilização dele como um elemento para a difusão da educação para o lazer.

Ao defender o lazer como um “conjunto de ocupações”, Dumazedier restringe-o à prática de atividades, com isso tem sido alvo de críticas de alguns estudiosos da área. De acordo com Gomes (2004, p. 121), em análise das defesas de Dumazedier, diz que

trabalho e lazer, apesar de possuírem características distintas, integram a mesma dinâmica social e estabelecem relações dialéticas, é preciso levar em conta o dinamismo desses fenômenos, atentando para as inter-relações e contradições que eles apresentam. Em virtude desse aspecto, trabalho e lazer não constituem pólos opostos, representando faces distintas de uma mesma moeda.

Leila Pinto (1998, p. 19) é outra autora que tem trazido uma significativa contribuição para o debate sobre o tema. Diz que a concepção lúdica é a essência genuína do lazer e é

culturalmente concebida como brinquedo, jogo, brincadeira ou festa. Revela a emergência do corpo viver o prazer da alegria construída pelo sentir, amar, vibrar, conviver e relacionar em liberdade. Concretiza-se em interações conscientes pelos jogadores no tempo, no lugar e com os objetos/materiais disponíveis.

Deve-se, portanto, na concepção de Pinto (1995), pensar o lazer, como vivência privilegiada do lúdico, representada pela vivência movida pelos desafios colocados pelos desejos de quem joga, e coroada pela alegria da conquista de aventuras desejadas e realizadas, enfrentando os limites que o contexto sociocultural mais amplo lhe impõe, cultivando, segundo a autora (1999) valores importantes para a conquista de uma nova dimensão da qualidade de vida. Ela entende, por fim, que o lazer é objeto e meio educacionais importantes, para fundar mudanças na ordem social dominante. Diz ainda que é necessário alargar, diversificar e democratizar experiências culturais, ampliando, de forma crítica e criativa, nossos saberes sobre o corpo, que também se constrói pelo desejar e saborear o prazer.

Para Marcuse,⁵ o lazer, inseparável da autonomia individual, possui um caráter de desinteresse capaz de proporcionar uma satisfação favorável ao desabrochar da personalidade, porém não se pode negar, segundo Bramante (1998), seu potencial socializador, capaz de reunir pessoas em uma atmosfera favorável de alegria, na qual comungam desejos e necessidades semelhantes. O citado Bramante (1998, p. 9), ainda afirma que

o lazer se traduz por uma dimensão privilegiada da expressão humana dentro de um tempo conquistado, materializada através de uma experiência pessoal criativa, de prazer e que não se repete no tempo/espaço, pelo seu potencial socializador e determinada, predominantemente, por uma grande motivação intrínseca e realizada dentro de um contexto marcado pela percepção de liberdade.

Outro autor que tem dado relevantes contribuições aos avanços das reflexões sobre o lazer é Marcellino. Referenciado por Dumazedier, Marcellino (2001, p. 46) diz que depois de se dedicar há mais de duas décadas ao tema, trabalha com o conceito operacional do lazer historicamente situado, considerando-o como

⁵ Conceito, segundo Herbert Marcuse, de Durozoi e Roussel, *Dicionário de filosofia*, 1996.

- 1) Cultura vivenciada (praticada, fruída ou conhecida), no tempo disponível das obrigações profissionais, escolares, familiares, sociais, combinando os aspectos tempo e atitude.
- 2) Gerado historicamente e dele podendo emergir, de modo dialético, valores questionadores da sociedade no seu conjunto, e sobre ele também sendo exercidas influências da estrutura social vigente.
- 3) Um tempo em que pode ser privilegiado para a vivência de valores que contribuam com mudanças de ordem moral e cultural, necessárias para solapar a estrutura social vigente.
- 4) Portador de um duplo aspecto educativo - veículo e objeto de educação, considerando-se, assim, não apenas suas possibilidades de descanso e divertimento, mas também de desenvolvimento pessoal e social.

Marcellino (2005) enfatiza o descanso e o divertimento como característicos da vivência do lazer, mas dá ênfase ao desenvolvimento pessoal que a sua vivência traz. Conclui, ressaltando, como seu traço definidor, o caráter “desinteressado” qual seja a negação de outra recompensa que não a satisfação provocada pela própria vivência e, ainda, que o lazer precisa ser entendido como uma das esferas de ação não conformista, mas crítica e criativa de sujeitos historicamente situados.

Uma contribuição enriquecedora para a visão geral do processo da constituição histórica do lazer em nossa cultura, é dada por Werneck (2000). Segundo a autora, as primeiras noções de lazer estavam relacionadas com o ócio, uma das grandes virtudes enfatizadas na antiguidade, pelos filósofos gregos. Aos poucos, essa noção foi sendo substituída por outros significados atrelados, sobretudo ao lazer como *licere* na civilização romana.⁶

No contexto medieval, o cristianismo reforça o sentido aristotélico de ócio como contemplação. De acordo com Werneck, as festas precisavam ter um sentido religioso, se não, seriam consideradas pecado e, portanto, condenadas pela igreja. O árduo trabalho passa a ser a grande virtude apregoada pela igreja católica como a glorificação da pobreza, ou como a possibilidade de acúmulo de riqueza segundo os preceitos do protestantismo, disseminando o lazer como um vício a ser combatido.

A partir da modernidade, o lazer é vinculado à dimensão tempo e no decorrer do século XX é visto como valioso produto que impulsiona a chamada indústria cultural do entretenimento. Marcellino (1996, p. 8) alia ao aspecto tempo a atitude, tendo em vista que aquilo que pode ser altamente atraente e prazeroso para determinada pessoa, não raro significa tédio ou desconforto para outra.

Existem diferentes contextos, diferentes maneiras de realizar a educação física, de promover o lazer, de participar de uma sociedade. Para Cauduro (2003, p. 44), “o que vai dar realmente o sentido e o significado para

⁶ Designando as práticas culturais e festivas consideradas lícitas, permitidas.

essa prática, para essas atividades lúdicas, é a maneira de pensar e agir das pessoas que fazem, que constroem essa sociedade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho consideramos o lazer, diante de diversos conceitos aqui trabalhados, como um tempo apropriado pelo indivíduo para viver algo de sua vontade, em busca de prazer. Assim, este tempo pode pertencer a qualquer uma das esferas sociais vividas por este indivíduo, além de ser fundamental para a melhoria da sua qualidade de vida.

A pesquisa confirma que o lazer desempenha um papel crucial na composição do saber docente, proporcionando benefícios que vão além da saúde física e mental. O lazer, ao fomentar a criatividade e a reflexão crítica, contribui para a construção de uma prática pedagógica mais rica e diversificada, que responde melhor às demandas de uma sociedade em constante transformação.

No entanto, os desafios para a inclusão do lazer na rotina docente indicam a necessidade de políticas educacionais que reconheçam a importância do bem-estar dos professores e promovam condições de trabalho que permitam a prática regular de atividades de lazer. Essas políticas poderiam incluir a redução da carga de trabalho extraclasse, a valorização do tempo livre e o apoio ao desenvolvimento pessoal dos docentes, fatores que, como demonstrado, impactam diretamente a qualidade da educação oferecida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD Philippe; ALTET Marguerite; CHARLIER Évelyne (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Cadernos Cedes, Corpo e Educação*, Campinas, SP, n. 48, 2000. p. 69-88.
- BRAGA, Rosalina Batista. Geografia. *Avaliação continuada 2001–2002*. Belo Horizonte: UFMG / SIMAVE, 2002. p. 23-60.
- BRAMANTE, Antonio Carlos. Lazer: concepções e significados. *Licere*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 1998. p. 9-17.
- CACHAPUZ, Antônio F. Do que temos, do que podemos ter e temos direitos a ter na formação de professores: em defesa de uma formação em contexto. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: UNESP, 2003.
- CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.22, n. 3, 2001. p. 87-103.
- CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. Lazer: concepções e significados. *Licere*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 1998. p. 28-36.
- CAUDURO, Maria Tereza. O profissional de educação física e suas competências específicas. In: MARCELLINO, Nelson de Carvalho (org.). *Formação e desenvolvimento de pessoal em lazer e esporte*. Campinas: Papyrus, 2003. p. 31-45.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia de ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Brincadeira. In: GOMES, Christianne Luce (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 19-24.
- DUMAZEDIER, Joffre. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva – SESC, 1999.
- DUROZOI, Gerard; ROUSSEL, André. *Dicionário de filosofia*. Campinas: Papyrus, 1996.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FREITAS, Ricardo Ferreira. Shopping Center. In: GOMES, Christianne Luce (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 211-213.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.
- GOMES, Christianne, Luce. Lazer – concepções. In: GOMES, Christianne Luce (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 119-126.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto, 1992. p. 31-61.

LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça*. Introdução de Marilena Chauí. São Paulo: Editora Unesp/Hucitec, 1999.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. Lazer: concepções e significados. *Licere*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 1998. p. 37-43.

_____. Lazer e qualidade de vida. In: MOREIRA, Wagner Wey. *Qualidade de vida: complexidade e educação*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. A ação profissional no lazer, sua especificidade e seu caráter interdisciplinar. In: MARCELLINO, Nelson de Carvalho (Org.). *Lazer: formação e atuação profissional*. Campinas: Papirus, 2005.

MELO, Victor Andrade. Conteúdos culturais. In: GOMES, Christianne Luce (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 51-54.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto, 1992. p. 31-61.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Lazer: vivência privilegiada do lúdico. In: Belo Horizonte. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Esportes. *O lúdico e as políticas públicas: realidade e perspectivas*. Belo Horizonte: PBH / SMES, 1995.

_____. Dos jogos e do prazer. In: Belo Horizonte. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Esportes. *O lúdico e as políticas públicas: realidade e perspectivas*. Belo Horizonte: PBH / SMES, 1995.

_____. Lazer: concepções e significados. *Licere*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 1998. p. 18-27.

_____. Lazer e trabalho em busca da qualidade lúdica: desafio da Prefeitura Municipal de Betim/MG. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER – ENAREL, 11, 1999, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: UNIOEST, 1999. p. 113-120.

ROMERA, Liana Abraão. Lúdico, educação e humanização: uma experiência de trabalho. In: MARCELLINO, Nelson de Carvalho (Org.). *Lúdico, educação e educação física*. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 73-84.

SCHWARTZ, Gisele Maria. O conteúdo virtual do lazer: contemporizando Dumazedier. *Licere*, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, 2003. p. 23-31.

SILVA, Márcio Aparecido de Freitas. *O lazer e a infância: o brincar e a formação da personalidade*. Monografia (Especialização em Lazer) – Escola de Educação Física, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. In: *Cadernos Cedex*, Corpo e Educação, Campinas: UNICAMP, n. 48, 1999. p. 30-51.

WERNECK, Christianne Luce Gomes. *Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas*. Belo Horizonte: Editora UFMG/CELAR, 2000.

_____. Lazer e formação profissional na sociedade atual: repensando os limites os horizontes e os desafios para a área. *Licere*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 1998. p. 47-65.

_____; ISAYAMA, Hélder Ferreira (Orgs.). *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.