

Gustavo Maneschy Montenegro

LAZER E FORMAÇÃO CULTURAL:
uma análise das trajetórias de professores universitários nos
estados do Pará e Amapá

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG
2019

Gustavo Maneschy Montenegro

LAZER E FORMAÇÃO CULTURAL:
uma análise das trajetórias de professores universitários nos estados
do Pará e Amapá

Tese apresentada ao Curso de
Doutorado em Estudos do Lazer da
Escola de Educação Física,
Fisioterapia e Terapia Ocupacional
da Universidade Federal de Minas
Gerais, como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em
Estudos do Lazer.

Orientador: Prof. Dr. Hélder
Ferreira Isayama

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG
2019

M7721 Montenegro, Gustavo Maneschy
2019 Lazer e formação cultural: uma análise das trajetórias de professores universitários nos estados do Pará e Amapá. [manuscrito] / Gustavo Maneschy Montenegro – 2019.
180 f., enc. : il.
Orientador: Hélder Ferreira Isayama
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.
Bibliografia: f. 165-177
1. Lazer – Teses. 2. Professores – Teses. 3. Cultura – Teses. I. Isayama, Helder Ferreira. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Danilo Francisco de Souza Lage, CRB: n° 3132, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



**ATA DA 43ª DEFESA DE TESE DE DOUTORADO
GUSTAVO MANESCHY MONTENEGRO**

Às 14h00min do dia 05 de abril de 2019 reuniu-se na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG a Comissão Examinadora de Tese, indicada pelo Colegiado do Programa para julgar, em exame final, o trabalho “*Lazer e Formação cultural: uma análise das trajetórias de professores universitários nos estados do Pará e Amapá*”, requisito final para a obtenção do Grau de Doutor em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, o Presidente da Comissão, Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra para o candidato, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Membros da Banca Examinadora	Aprovado	Reprovado
Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama (Orientador)	X	
Prof. Dr. André Henrique Chabaribery Capi (UNIP)	X	
Profª. Dra. Christianne Luce Gomes (UFMG)	X	
Profª. Dra. Mirleide Char Bahia (UFPA)	X	
Profª. Dra. Tânia Mara Vieira Sampaio (IFG)	X	

Após as indicações o candidato foi considerado: APROVADO

O **resultado final** foi comunicado publicamente, para o candidato pelo Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar o Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente **ATA** que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 05 de abril de 2019.

Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama 

Prof. Dr. André Henrique Chabaribery Capi André H. C. Capi

Profª. Dra. Christianne Luce Gomes 

Profª. Dra. Mirleide Char Bahia Mirleide Char Bahia

Prof. Dr. Tânia Mara Vieira Sampaio Tânia Mara Vieira Sampaio

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus avós, Rolando Maneschy e Isa Maneschy (*in memoriam*). Obrigado pelo carinho, pelas brincadeiras, pelo amor e pela proteção.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me protegido, guiado e orientado, sobretudo nos dois anos que morei em Belo Horizonte, assim como nos vários deslocamentos que fiz até BH.

Agradeço à minha família. Meu pai e minha mãe (Jorge e Izabel); minha sobrinha Thainá, obrigado pelo lindo sorriso de sempre; meu irmão e minha cunhada, Rodolfo e Hitomi. Amo vocês! Obrigado por todo carinho, atenção e compreensão. Também quero agradecer aos meus tios – José Luiz, João Carlos, Mario Antônio – e às minhas tias – Maria de Lurdes, Elzira, Betânia e Wanilda.

Um agradecimento aos amigos e amigas da minha turma do doutorado. Obrigado pelos momentos de diversão e de aprendizagem que tive ao lado de vocês.

Gratidão aos queridos amigos que fiz no “Oricolé” – Brunão, Carlos, Carla, Marcília, Mauro, Marie, Adriano, Hilton, Kátia, Kellen, André, Rita, Aniele, Malabi. Obrigado pela recepção, pelo carinho, pela generosidade e por toda a aprendizagem que foi possível construir nesses anos. Gratidão ao meu amigo carioca Elder Azevedo, pelas inúmeras conversas de carinho, incentivo e apoio que tivemos ao longo desses quase nove anos de amizade

Um agradecimento especial ao meu orientador, professor Hélder Ferreira Isayama. Obrigado pela orientação, pela paciência, pelos “ralhos” e ensinamentos. Muito obrigado também à banca examinadora, professoras Chris, Tânia, Mirleide e professor André, pela disponibilidade e dedicação na leitura do meu texto.

Minha eterna gratidão à Mairna, por ter me ajudado nos momentos em que mais precisei. Tenho certeza que você tornou esse momento possível de ser vivido. Amo você!!!!

Quero agradecer à Universidade Federal de Minas Gerais, em especial ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, pela oportunidade de cursar o doutorado.

À Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, por ter me liberado das funções na instituição, podendo, assim, cursar com mais tranquilidade este curso. Ao Colegiado do Curso de Educação Física da UNIFAP, minha gratidão.

Aos amigos “Os chegados” de Macapá – Alisson, Demilto, Alexandre e Melazzi. Obrigado pelos momentos de descontração, risadas, churrascos e pelo acolhimento carinhoso de sempre.

Minha gratidão às professoras e aos professores que aceitaram participar deste estudo.

Um agradecimento mais que especial à cidade de Belo Horizonte. Sou muito grato por ter conhecido essa cidade. Vou levar com muito carinho cada show e jogo do Atlético/MG a que assisti, cada comida que provei, cada cerveja que bebi e cada disco de vinil que comprei.

Meu muito obrigado!

.

*Lua de São Jorge, brilha nos altares, brilha nos lugares,
onde estou e vou.*

Caetano Veloso

RESUMO

Esta pesquisa problematizou a formação cultural de professores universitários que lecionam disciplinas de lazer, em cursos de Educação Física de universidades públicas, nos estados do Pará e Amapá. Formação cultural é um processo em que o sujeito vivencia diferentes linguagens culturais, possibilitando ampliar as experiências, sensibilidades e o conhecimento do meio social em que vive. Sendo assim, o profissional do lazer se apropria de variadas manifestações culturais, que podem ser tomadas como conteúdo de sua intervenção, tais como jogos, esportes, música, teatro, cinema, o que coloca a formação cultural como um processo importante na trajetória desse profissional. Diante disso, o objetivo geral da pesquisa foi analisar como tem se desenvolvido a formação cultural dos professores universitários que lecionam disciplinas de lazer nos cursos de Educação Física, nos estados do Pará e Amapá. Os objetivos específicos foram: compreender como esses professores se inseriram na docência no campo do lazer; identificar contribuições da formação inicial e da pós-graduação para a docência na área do lazer; mapear as práticas culturais mais recorrentes nas vidas dos professores; compreender que limites e possibilidades para a formação cultural são destacadas pelos docentes e retratar se os professores produzem maneiras de ensinar lazer a partir das experiências culturais que vivenciam. Na metodologia, foi combinado o uso da pesquisa bibliográfica com a entrevista semiestruturada. Participaram das entrevistas oito professoras e três professores, totalizando 11 sujeitos entrevistados. Os resultados apontaram que existe um uso predominante do espaço doméstico e das relações familiares como cenário para a realização de atividades culturais. Dos 11 docentes entrevistados, dez mencionaram o espaço doméstico, bem como o contexto familiar, onde descansam, assistem à televisão e a filmes, escutam músicas, recebem amigos, acessam a *internet* e realizam leituras, e a sociabilidade entre amigos, como o palco de importância para a realização de atividades de formação cultural. Todavia, o grupo de docentes também expõe a realização de atividades fora do espaço doméstico, sendo que as mais citadas foram vivências no meio ambiente, cinemas, teatros, danças, atividades físico-esportivas, espetáculos culturais e bares. Todos os participantes da pesquisa demonstraram construir maneiras de ensinar lazer a partir das experiências culturais que vivenciam, seja problematizando políticas de intervenção no setor; refletindo sobre patrimônio histórico; desenvolvendo atividades práticas como construção de brinquedos e esportes de aventura. As professoras demonstraram maior ocupação do tempo com atividades de obrigação doméstica e cuidado com a família, o que indica uma substancial diminuição do tempo para o lazer e formação cultural das mulheres entrevistadas, revelando desigualdades de apropriações de tempo para o lazer em termos de gênero. O conjunto dos entrevistados tem sido submetido a processos de precarização de seu trabalho, que envolve acúmulo de disciplinas, intensificação de tarefas nas instituições, dificuldade de imersão na pesquisa, sobrecarga com atividades voltadas para realização de pareceres e comissões, revelando uma subtração do tempo para o lazer e para a formação cultural. Por fim, esta pesquisa demonstrou que as experiências culturais, vividas pelos docentes, traduzem-se em formas de abordar o conhecimento em sala de aula, o que pode situar novos estudos no âmbito da cultura e sua relação com o currículo e a formação profissional no lazer.

Palavras-chave: Lazer. Cultura. Formação cultural.

ABSTRACT

This research investigates the cultural education of university professors who teach Leisure in Physical Education courses of Public Universities in the states of Pará and Amapá. Cultural Education is a process in which the subject experiences different cultural languages, making it possible to expand cultural experiences, sensibility and knowledge about the social environment in which he lives. Thus, Leisure professionals appropriate varied cultural events, which can be taken as content of their interventions, such as games, sports, music, theater, cinema, which puts cultural education as an important process in his professional trajectory. Therefore, the main goal of this study was to analyze how has been developed the cultural formation of the university professors who teach Leisure in Physical Education courses of Public Universities in the states of Pará and Amapá. The specific objectives were to understand how these teachers first engaged in teaching in the field of leisure; identify contributions of initial formation and graduate teaching in the area of leisure; map the most common cultural activities in the professors' lives; comprehend what limits and possibilities for cultural education are highlighted by teachers, as well as describe whether they use their experiences for teaching in different ways. In the methodology, we agreed to the use of the bibliographical research with semi-structured interview. A total of eleven professors (eight women and three men) took part in the interview. The results suggest that most of time the cultural activities happen into the domestic environment and familiar relationship. Of the 11 teachers interviewed, 10 mentioned the domestic space, as well as the familiar context and interaction among friends as an important scenario for accomplishment of cultural activities, where they can relax, watch TV and films, listen to music, socialize with friends, access the internet and read. However, the group of teachers also expose the realization of activities outside of the domestic space, and the most cited were experiences in the nature, cinemas, theater, dance, physical sports activities, cultural shows and pubs. All the participants of the research demonstrated to construct ways to teach leisure from their own the cultural experiences by problematizing policies of intervention in the sector; reflecting on historical patrimony; developing practical activities such as toy building and adventure sports. The teachers showed greater occupation of time with domestic obligation and care activities with the family, which indicates a substantial decrease in the free time for leisure and cultural education of the women interviewed, this fact reveals inequality of time for leisure between woman and men. All the respondents are subject to the processes of precariousness of your work, which involves accumulation of disciplines, intensification of institutional tasks, difficulty to be really involved in researching, overload with activities aimed for realization of opinions and commissions, revealing a subtraction of time for leisure activities and cultural training. Finally, this research has shown that cultural experiences, experienced by teachers, translate into ways of addressing the knowledge in the classroom, what may be new studies in the field of culture and its relationship with the curriculum and professional training at leisure

Keywords: Leisure. Culture. Cultural formation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Atividades culturais dos docentes fora do espaço doméstico	124
Gráfico 2: Limites para vivências culturais nas cidades	132
Gráfico 3: Estratégias para a qualificação de políticas culturais nas cidades	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição dos professores quanto á área de formação e vínculo profissional com as instituições.....	75
Quadro 2: Distribuição dos motivos explicitados pelos professores quanto à inserção na docência no lazer	84
Quadro 3: Distribuição dos motivos explicitados pelos professores para justificar a contribuição da graduação e da pós-graduação para a docência no lazer.....	95

SUMÁRIO

1 . INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Os “ditos” e “escritos” nas pesquisas sobre formação profissional no lazer.....	22
1.2 Contextualizando a pesquisa	29
1.3 Encaminhamentos metodológicos.....	35
2 . CULTURA, LAZER E A FORMAÇÃO CULTURAL.....	44
2.1 Cultura: buscando aproximações.....	44
2.2 Lazer e cultura: buscando conexões.....	55
2.3 A formação cultural do profissional do lazer.....	60
3 . DOCÊNCIA E TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS PROFESSORES	71
3.1. Formação e docência no Ensino Superior.....	71
3.2. A formação inicial, a pós-graduação e a docência no lazer.....	93
4 . ENTRE A CASA, A FAMÍLIA E A CIDADE: A FORMAÇÃO CULTURAL DOS PROFESSORES.....	107
4.1 – As experiências de formação cultural dos docentes	107
4.2 – A formação cultural, o lazer e a cidade	131
4.3 – Formação cultural e a docência no lazer	149
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES	178

1 INTRODUÇÃO

*A gente não quer só comida,
a gente quer comida, diversão e arte – Arnaldo Antunes*

A escolha da música “Comida”, de autoria do compositor Arnaldo Antunes, me remete à importância que o lazer tem na vida. Afinal, não nos basta “comida” e “trabalho”, é preciso que o lazer esteja presente em nosso cotidiano. Ao relembrar momentos marcantes da minha vida, sempre me deparo com vivências de lazer, que, para mim, foram significativas, como os instantes ao lado da família, dos amigos e nas diversas brincadeiras de infância. Assim, não necessitava “apenas” de comida, mas também desejava “diversão e arte”.

Nasci na cidade de Belém, capital do estado do Pará, bairro da Sacramenta, subúrbio da cidade, situado na “fronteira” entre o canal e a rua de “chão batido”. Venho de uma família sem muitos recursos financeiros. Sou filho de um caminhoneiro e de uma dona de casa e estudei quase que a vida inteira em escolas públicas. Embora nunca tenhamos passado necessidades, tive uma vida sem luxo, sempre ciente das minhas limitações e fragilidades, mas com dedicação para alcançar meus objetivos de vida.

Nessa trajetória de vida, imerso em uma “perifa”, brinquei e briguei na rua, joguei peteca, empinei pipa, me apaixonei por futebol, virei torcedor do Clube do Remo e, por influência da família e da televisão, que transmite o Campeonato Carioca para Belém, me tornei também torcedor do Fluminense. Além disso, participei de festas, de movimento de moradores e escutei música, do brega ao *heavy metal*, do carimbó aos Beatles, e acredito que essa diversidade exerceu um destaque na minha formação cultural e na minha constituição enquanto sujeito.

Durante a fase de adolescência, me interessei pelo esporte, tendo praticado voleibol, no Clube do Remo, entre os 10 e 11 anos, futebol no Paysandu Sport Clube, dos 13 aos 15 anos, e, depois, nas escolas em que estudei, também tive a oportunidade de praticar handebol e basquetebol. Essa inserção na atividade esportiva me fez optar pela Educação Física como área a seguir após a fase escolar. Em meio às dificuldades de estudar em escola pública e conseguir uma vaga em universidade pública, tive a felicidade de ser aprovado no vestibular para cursar, entre os anos de 2005 e 2009, Licenciatura em Educação Física, na Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Durante a graduação em Educação Física, não tive afinidade com as disciplinas voltadas à área de cunho biológico, tampouco a atuação no campo escolar me satisfazia plenamente. Porém, a partir de algumas aproximações com o lazer, possibilitadas pela vida universitária, fui tendo identificação com esse campo de estudo.

A primeira aproximação com o lazer ocorreu em meio ao meu ingresso na UEPA. Cursando o primeiro semestre da graduação, durante uma atividade da disciplina Fundamentos e Métodos do Jogo, tive a oportunidade, juntamente com meus colegas de turma, de organizar uma gincana (a qual envolvia brincadeiras, jogos recreativos e atividades esportivas) para alunos de escolas da rede municipal de ensino da cidade de Belém.

Em 2007, tive a oportunidade de realizar um estágio no Serviço Social do Comércio (SESC), na cidade de Ananindeua - PA, onde atuei na organização e na execução de ações de lazer para crianças, adolescentes e idosos. A atuação se fazia principalmente nas colônias de férias organizadas pelo SESC e nas programações realizadas aos fins de semana no clube. Na medida em que realizava esse estágio, cursei uma disciplina que abordava a temática do lazer, denominada Fundamentos do Lazer I. Essa disciplina foi central para que se despertasse em mim o anseio de atuar e estudar, de forma mais aprofundada, o lazer.

Nos anos de 2008 e 2009, exerci a função de monitor na disciplina Fundamentos do Lazer I, no Curso de Educação Física da UEPA, o que me possibilitou investigar a formação profissional em lazer e, em especial, conhecer como o lazer era abordado nos currículos dos cursos de Educação Física. Nesse momento, tive a oportunidade de participar do Núcleo de Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais (NECAPS)¹, em que me envolvi diretamente com atividades de extensão dirigidas a jovens estudantes de escolas públicas de Belém. No NECAPS, atuei com o ensino da capoeira, mediei atividades esportivas e organizei oficinas pedagógicas que discutiam educação ambiental.

Essas vivências resultaram na minha aproximação com a prática de atividades de pesquisa na área do lazer, que se iniciou com o meu Trabalho de Conclusão de Curso, ainda na graduação, posteriormente com a Especialização em Lazer, oferecida pelo Curso de Educação Física da UEPA e com o Mestrado em Educação, que cursei na Universidade Federal do Pará (UFPA), entre os anos de 2010 e 2012. Vale ressaltar que o tema das

¹ O NECAPS é um Núcleo de pesquisa vinculado ao centro de educação da UEPA.

pesquisas que realizei, nessas três etapas, foram as relações entre formação profissional no lazer e currículo².

Atualmente, além da pesquisa, a minha aproximação com o lazer vem se concretizando por meio da docência no Ensino Superior. A primeira experiência na docência em universidades foi no ano de 2010, na UEPA, onde fui aprovado em um concurso para professor horista. Nessa instituição, lecionei a disciplina Recreação e Jogos, no Curso de Pedagogia. Em 2012, com o mestrado concluído, pude ingressar novamente na UEPA, por meio de um novo concurso para professor horista. Dessa vez, o exercício docente se fez na disciplina Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer, no Curso de Educação Física.

Ainda em 2012, novas oportunidades de atuação no Ensino Superior surgiram. Em maio do referido ano, fui aprovado em um concurso para professor substituto, no Curso de Educação Física da UFPA, *campus* da cidade de Castanhal, e também em uma seleção para atuar no Curso de Educação Física da Escola Superior da Amazônia (ESAMAZ), uma faculdade particular localizada na cidade de Belém.

Em 2013, na cidade de Macapá, capital do estado do Amapá, fui aprovado em um concurso público para atuar como professor efetivo do Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Na UNIFAP, lecionei uma disciplina ligada à temática do lazer, que então era denominada Recreação e Lazer Integrada a Natureza³. Além do ensino, participo do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (NEPEFEL), o qual é vinculado ao Curso de Educação Física da UNIFAP. Nesse núcleo, coordenei a linha de pesquisa Educação Física e Lazer, desenvolvi projetos de pesquisa no campo, orientei pesquisas de iniciação científica e Trabalhos de Conclusão de Curso.

A experiência na docência universitária tem me ensinado que não haveria educação, se o ser humano fosse um ser pronto (FREIRE, 1996; 2014). Freire (1996) afirma que o ser humano se encontra na busca constante de “ser mais” (uma busca permanente de si mesmo). Assim, para Freire (2014), a educação tem caráter permanente,

² O Trabalho de Conclusão de Curso teve como título “O lazer e a formação: um olhar sobre o curso de Educação Física da UEPA” (2009); a monografia de especialização foi intitulada de “O discurso dos professores de lazer na formação do Curso de Educação Física da UEPA” (2010) e a dissertação de mestrado se denominou “Conhecimentos sobre o lazer na formação de professores de Educação Física: um olhar sobre os cursos superiores de Belém/PA” (2012).

³ Em 2015, após modificação do Projeto Político Pedagógico do Curso, essa disciplina foi retirada do desenho curricular e, em seu lugar, foram incluídas duas disciplinas que abordam diretamente o tema do lazer, sendo denominadas de Introdução aos Estudos do Lazer e Políticas de Lazer e Esporte no Brasil.

não havendo seres educados e não educados. Além disso, na perspectiva freiriana, a educação é um ato político, pois qualquer processo educativo é, por natureza, opressivo ou libertador. Assim, os sujeitos envolvidos no processo movem-se pautados em objetivos concretos, buscando a manutenção ou a transformação das estruturas sociais. Dessa forma, como um ato dialógico e criador-dialógico, concebe-se a educação por meio de uma relação horizontal entre professor e aluno, emergindo de uma matriz crítica, cidadã, que visa à qualidade de vida das pessoas (FREIRE, 1996; 2014).

Para Nóvoa (2009), educar é conseguir que os educandos ultrapassem as fronteiras que, tantas vezes, lhes foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. As reflexões do autor me fizeram considerar que ser professor perpassa por entender os sentidos da instituição escolar; integrar-se numa profissão; aprender com os colegas mais experientes; reconhecer a diversidade cultural; romper com a divisão entre “alta” e “baixa” cultura; analisar criticamente a diversidade de artefatos culturais que são ensinados na sociedade contemporânea; estabelecer diálogos com os outros professores; registrar as práticas de ensino; refletir sobre o trabalho e o exercício da ação profissional. Assim, entendo que esses são elementos que podem qualificar a prática docente.

Entendo educação como um processo de humanização, com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsável por levá-los adiante, como uma prática social realizada por todas as instituições da sociedade. Assim, a educação é um processo social e sistemático que, de forma institucionalizada, ocorre em alguns espaços específicos, como na Educação Básica e no Ensino Superior (BRANDÃO, 2002).

Por outro lado, Brandão (2002, 2013) argumenta que todos nós estamos envolvidos com a educação, seja na rua, na igreja, na escola e/ou nas práticas de lazer. Para aprender, ensinar, fazer ou conviver, todos os dias, articulamos nossas vidas com processos educativos, os quais nos formam sujeitos dos mais variados tipos. Dessa maneira, entendo que não há uma forma única, tampouco um único modelo de educação, pois a escola, as instituições de ensino técnico e superior não são os únicos espaços onde a educação existe. A educação existe mesmo onde não há escola e nem alguma forma de ensino formal.

Brandão (2002) mostra que, olhada sob um ponto de vista antropológico, toda educação é cultural, constituindo as elaborações intencionais de uma cultura que pensa e que põe em ação as suas estratégias de pensamento, de poder e de ação interativa para manter, perpetuar e transformar símbolos, crenças, saberes, conhecimentos, significados

e hábitos de uma sociedade. Trata-se de uma ação intencional, que visa articular processos de socialização de uma cultura, seja de comunidades tradicionais, como camponeses, indígenas e ribeirinhos, assim como nos centros urbanos e industriais.

Brandão (2002; 2013) entende que, por meio de processos educativos, seja nos ambientes formais da educação ou não, cria-se e transfere-se, de uma pessoa a outra, de um grupo a outro, de uma instituição a pessoas, ou a grupos humanos, aquilo que se sabe, se crê e se lembra em uma cultura. Por meio de intertrocas entre diferentes sujeitos, a educação lida com a experiência cotidiana de criação e circulação de visões de mundo, de busca de filosofia e sentido para a vida, bem como, com lógicas do saber considerado legítimo, do conhecimento científico, de crenças e de práticas religiosas.

Com isso, é possível entender a educação como uma prática social, cujo fim é o desenvolvimento e a inserção do sujeito em uma dada cultura. Nesse sentido, a educação, que forma pessoas de tipos diferentes, deveria estar articulada com as necessidades e as exigências de sua comunidade/sociedade. Assim, a educação atua para desenvolver e socializar saberes culturais, com vistas à formação de sujeitos.

Brandão (2002) compreende a educação como uma tessitura de processos, de poderes, de sentidos, de regras, de transgressão de regras, de formação de pessoas, de invenção de palavras, de valores e de práticas com as quais aprendemos ser quem somos. Tardif (2008) assevera que a formação docente pode ser pensada como “práxis cultural”, o que significa compreender que o ensino universitário está inserido na ordem dos conhecimentos e do saber. O ensino deve buscar uma formação de alto nível intelectual e científico, não se reduzindo a soma de comportamentos eficazes ou de procedimentos técnicos. Trata-se de uma atividade intelectual, discursiva, simbólica, linguística, em suma, uma práxis cultural.

Concordo com Giroux (1997; 2011), quando considera os professores como intelectuais públicos, que, de forma autoconsciente, produzem, mediam e legitimam, em sala de aula, enfrentamentos e respostas aos problemas da história e da dinâmica social. Para tanto, o autor destaca que os professores podem transformar a cultura num constructo central de ação pedagógica, ao considerar o vínculo entre o currículo e as experiências que os estudantes trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado.

Nesse caminho, Santomé (2011) defende que a intervenção curricular deve ser para preparar cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos para uma sociedade justa, solidária e sabedora da diversidade cultural existente em nosso meio

social. Assim, o lazer pode apresentar suas contribuições no sentido de auxiliar a formação de uma sociedade com mais qualidade de vida para as pessoas.

Assim, compreendo que a tarefa de ensinar envolve domínios pedagógicos, saberes específicos, opções éticas e políticas, estando os professores sensíveis e atentos ao resultado do ensino, bem como engajados na formação de profissionais que possam atuar em prol de uma sociedade melhor. Para tanto, o exercício da pesquisa nos auxilia a ler criticamente a realidade em que estamos atuando/intervindo.

No campo do lazer, a vivência como professor tem me levado a entender que o profissional que atua nesse âmbito pauta a sua atuação na perspectiva da animação cultural⁴ (MELO, 2006). Procuo refletir, nas aulas, que o profissional do lazer tem a cultura como objeto e conteúdo de sua intervenção pedagógica, a qual se manifesta em meio a um processo de mediação cultural, o que pode se consolidar por meio de jogos, brincadeiras, atividades esportivas, danças, histórias, lendas, cinema, teatro, música e poesia. Portanto, parto do pressuposto de que a atuação do profissional do lazer acontece no plano cultural (CAPI, 2016), entendendo que os momentos vivenciados nas diferentes fases da vida, e em diferentes contextos, são relevantes para a formação cultural do sujeito.

Como indica Gomes (2008; 2014), na atualidade brasileira, verifica-se uma tendência, entre os estudiosos, em compreender o lazer como uma dimensão da cultura. Para a autora, o lazer implica produção de cultura, no sentido da reprodução, construção e transformação de diversos conteúdos culturais usufruídos por parte de pessoas, grupos e instituições. Essas ações, construídas em um tempo/espço de produção humana, dialogam e sofrem interferências das demais esferas da vida em sociedade e permitem ressignificar, simbólica e continuamente, a cultura.

Assim, reconheço que as experiências vivenciadas nas ruas, nas praças, nos parques, nos centros culturais, nos corredores e recreios escolares são práticas repletas de significação, de sentido, sendo, portanto, práticas culturais (HALL, 1997). Para tanto, concebo o lazer como um campo que se apropria de linguagens culturais como possibilidades de conteúdo, o qual pode contribuir para a ampliação das vivências culturais de crianças, jovens, adultos e idosos.

⁴ Melo (2006, p. 28-29) entende animação cultural como uma tecnologia educacional, pauta da ideia radical de mediação (que nunca deve significar imposição), que busca contribuir para permitir compreensões mais aprofundadas acerca dos sentidos e significados culturais que concedem concretude a nossa existência cotidiana, construída a partir do princípio de estímulo às organizações comunitárias, sempre tendo em vista provocar questionamentos acerca da ordem social estabelecida.

Nesse sentido, percebendo que as ações de ensino, no contexto do lazer, não poderiam se restringir à discussão dos conteúdos acadêmicos dentro da sala de aula, comecei a realizar ações de formação cultural visitando, com os alunos, espaços de lazer da cidade de Macapá, como museus, praças e pontos históricos da cidade. Além disso, comecei a utilizar filmes como recurso didático-pedagógico e convidei arte-educadores para a realização de oficinas, as quais visavam nos ensinar a construir brinquedos artesanais e atividades de artes circenses.

Além dessas atividades no âmbito da graduação, participei e colaborei na organização do projeto de extensão “Açaí com cinema”⁵, o qual era voltado para exibir filmes para alunos, professores e técnicos administrativos da UNIFAP. Nesse processo, o que mais chamou atenção foi o fato de, em média, 80 a 90% dos alunos nunca terem visitado um museu, um teatro e/ou um centro de cultura.

Embora essas atividades possam ter contribuído para a formação cultural das pessoas envolvidas, era notória a baixa participação da comunidade acadêmica. Muitos alunos não compareciam às aulas realizadas fora da Universidade e, no caso do projeto “Açaí com cinema”, mesmo tendo ampla divulgação no âmbito da UNIFAP, poucos eram os alunos e profissionais da instituição que participavam.

Esse fato ocorre em função de a cultura ser um campo de luta, conflitos, negociações e tensões sociais (WILLIAMS, 2011; GIROUX, 2003; HALL, 2014), que envolve espaços que, historicamente, foram, e até hoje são, ocupados segundo uma lógica eurocêntrica, branca e masculina. Sobretudo às pessoas mais empobrecidas, moradoras das periferias, durante muito tempo, foram excluídas do acesso a um conjunto de espaços e manifestações culturais, embora, em seu contexto cotidiano, produzam uma infinidade de linguagens culturais valiosas, significativas e que devem ser estudadas, valorizadas e expandidas para a sociedade como um todo. A universidade é uma instituição que, além da sua responsabilidade com a produção do conhecimento científico, deve operar no sentido da difusão e produção cultural.

⁵ Esse projeto integrava um conjunto de ações do Programa de Educação Tutorial – PET do Curso de Educação Física da UNIFAP que era coordenado pelo professor Márcio Romeu Ribas de Oliveira. O PET tem como objetivo propiciar os acadêmicos do curso de licenciatura em Educação Física da UNIFAP a prática da tríade universitária - extensão, ensino e pesquisa acadêmica -, procurando elaborar e difundir o conhecimento e incentivar a divulgação da produção sobre o trato pedagógico do componente curricular Educação Física, no cotidiano das escolas no Amapá, bem como a cultura de movimento no que tange aos lares amapaenses. O PET articula ações individuais e coletivas, que envolvem atividades de pesquisa, socializações de estudos, eventos acadêmicos, divulgação de atividades esportivas. O PET é um programa de âmbito nacional, vinculado ao Ministério da Educação – MEC.

A temática da formação cultural é abordada pela legislação oficial sobre formação docente. De modo geral, o Plano Nacional de Educação recomenda que os currículos dos cursos de formação garantam “ampla formação cultural”, sugerindo uma parceria entre as instituições formadoras e os equipamentos culturais públicos e privados, com o objetivo de “criar oportunidades de convivência com um ambiente cultural enriquecedor” (BRASIL, 2001, p. 74).

É possível encontrar também menção à formação cultural nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, nas quais se destaca que “a organização curricular de cada instituição observará outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para o exercício de atividades de enriquecimento cultural”. Além disso, o documento recomenda “iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores” (BRASIL, 2002, p. 74).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no capítulo destinado ao Ensino Superior, também podem ser observadas menções à formação cultural. Nesse quesito, o documento expõe que as finalidades da educação superior seriam “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”, bem como “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 1996, p. 14); “promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação” (Idem) e “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional” (Ibidem, p. 15).

Essas reflexões me fizeram construir o objeto desta investigação, que apresentou a seguinte questão central: Como tem se desenvolvido a formação cultural dos professores universitários que lecionam disciplinas de lazer nos cursos de Educação Física nos estados do Pará e Amapá? A partir dessa questão central, derivam-se algumas outras questões norteadoras: Como esses professores se inseriram na docência no campo do lazer? A formação inicial e a pós-graduação tiveram influências para atuação dos professores como docentes na área do lazer? Que práticas culturais são mais recorrentes nas vidas cotidianas dos professores formadores? Os professores produzem maneiras de ensinar lazer a partir das experiências culturais que vivenciam? Que limites e possibilidades para a formação cultural são observados pelos docentes?

Desse modo, esta pesquisa apresentou o seguinte objetivo geral: analisar como tem se desenvolvido a formação cultural dos professores universitários que lecionam disciplinas de lazer nos cursos de Educação Física nos estados do Pará e Amapá. Os objetivos específicos foram: compreender como esses professores se inseriram na docência no campo do lazer; identificar contribuições da formação inicial e da pós-graduação para a docência na área do lazer; mapear as práticas culturais mais recorrentes nas vidas dos professores; compreender os limites e as possibilidades para a formação cultural que são destacados pelos docentes; retratar se os professores produzem maneiras de ensinar lazer, a partir das experiências culturais que vivenciam.

As experiências de formação cultural podem ser significativas, sobretudo para quem se dedica a formar profissionais que têm como campo de atuação a cultura, como é o caso de profissionais que atuam no âmbito do lazer. Apesar de compreender que a formação cultural requer o acesso a diversificados bens culturais, entendo que a educação institucionalizada pode promover a aproximação entre os indivíduos e a cultura historicamente acumulada.

1.1 Os “ditos” e “escritos” nas pesquisas sobre formação profissional no lazer

A partir de discussões sobre a formação profissional no lazer, identifiquei pesquisas acadêmicas que investigaram esse tema. Um primeiro grupo de estudos abordou, de forma mais específica, a formação profissional e suas relações com o currículo, dentre os quais destaco os estudos de Valente (1993), Isayama (2002), Moreno (2005), Schwarz (2007), Pinheiro (2009), Santos (2011), Filippis (2012), Montenegro (2012), Gomes (2013), Campos (2013) e Bernardini (2017).

A pesquisa de Valente (1993) analisou a transferência de conhecimentos teóricos sobre recreação e lazer para a disciplina Recreação e Lazer, em cursos de formação de profissionais em Educação Física da região Nordeste do Brasil. A autora concluiu que, nas disciplinas analisadas, predominam as abordagens de caráter essencialmente didático-metodológico, fundamentadas na dimensão “prática” e no “treinamento” do profissional para “aplicação” de jogos. Apontou, também, que as disciplinas fundamentam-se em

livros que apresentam “receitas” de atividades recreativas, sem a devida contextualização da aplicação dessas atividades.

A investigação realizada por Isayama (2002) abordou os conteúdos propostos em programas de disciplinas ligadas ao lazer, em 25 cursos de Educação Física brasileiros. O autor identificou a falta de clareza quanto ao enfoque utilizado nas disciplinas. Além disso, destacou que muitas disciplinas apresentam a ideia da recreação com ênfase na reprodução de atividades, por meio do ensino de jogos e brincadeiras. Essas disciplinas reforçam a dicotomia teoria-prática enraizada historicamente na área, em que o lazer é atribuído com algo não sério e/ou “válvula de escape” para “problemas sociais” (ISAYAMA, 2002).

Isayama (2002) apontou a predominância de uma proposta formativa, que busca um profissional mais técnico, que tem como orientação primordial o domínio de conteúdos específicos e metodologia. Nesse caso, a formação privilegia a familiarização com práticas e atividades que se apresentam no dia a dia do profissional, visando à instrumentalização técnica e o domínio de procedimentos e metodologia.

Moreno (2005), em seus estudos, verificou qual o grau de entendimento que o aluno ingressante nos cursos de graduação em Educação Física possui sobre as questões referentes ao lazer/recreação, do ponto de vista conceitual, de mercado de trabalho e de atuação profissional. Além disso, analisou quais seriam as modificações ocorridas no curso, com relação a essas concepções, comparativamente ao ingresso, ao final do curso e na atuação no mercado de trabalho.

As conclusões de Moreno (2005) destacaram que o entendimento que o aluno ingressante tem da área é o do senso comum, não tendo sido verificadas alterações significativas, comparativamente aos concluintes. Estes demonstraram um entendimento ligado ao mercado profissional, ainda assim limitado e restrito, quase sempre à função de monitoria e, sobretudo, ao setor privado. Quanto aos profissionais formados, a autora salientou que o entendimento permanece limitado, ainda que mais articulado, e sem a percepção da possibilidade de “desenvolvimento” do lazer/recreação. Como tanto entre os alunos, quanto entre os profissionais, há pouca preocupação com o conhecimento específico sobre a área, Moreno destacou a necessidade de enfatizar a importância da relação teoria/prática como condição para a superação do “tarefismo”.

No trabalho de Schwarz (2007), foram analisadas as disciplinas que abordam o lazer em três Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas do Estado do Paraná. O diferencial das concepções de lazer, estaria na ação pedagógica das disciplinas

trabalhadas pelos professores. No entanto, em duas instituições analisadas, não predomina a ideia do “receituário de jogos”, pois se priorizam discussões que envolvem o lazer, a partir de aspectos políticos, históricos, mercado de trabalho e campo de atuação. Porém, no outro curso, predomina a ideia do lazer como “bem de consumo”, com conhecimentos de cunho didático-metodológicos na formação dos educadores.

Pinheiro (2009) discutiu a inserção da temática do lazer nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais. O autor apresentou como principal conclusão a existência de duas vertentes na abordagem do lazer: a primeira, o discute como possibilidades de inclusão/integração social, socialização, atividades lúdicas, utilizadas como meios e fins médicos/terapêuticos. A segunda, procura debater temas relacionados a questões sociais, históricas, políticas, educacionais e suas interfaces com a formação profissional e o mercado de trabalho no lazer.

Santos (2011), tendo como foco de análise o ensino técnico, objetivou diagnosticar e analisar o perfil de formação profissional do curso técnico em lazer do Centro de Educação Profissional do Amapá (CEPA). A autora concluiu que, no CEPA, embora se tenha, como objetivo, a ideia de formar técnicos em lazer para atender à demanda do mercado, a abordagem atribuída ao lazer não se restringe ao conceito de “mercadoria a ser consumida”. Nesse sentido, identificou a intenção em produzir e ministrar conhecimentos para além das competências técnicas, no intuito de uma formação cidadã. Santos (2011) também percebeu que há preocupação com ações do curso para além da mera execução, focando os aspectos de planejamento e avaliação. O perfil do profissional contempla saberes teórico-práticos, em viés multidisciplinar, na tentativa de qualificar os discentes para intervir em diferentes espaços de vivências do lazer.

Filippis (2012) estudou as relações entre a formação profissional em estudos do lazer e o mercado de trabalho na área. Os cursos investigados pelo autor se localizam no estado de São Paulo, e contou com três instituições particulares e três públicas. O pesquisador elencou sete categorias de análises, sendo elas: como o lazer é citado nos projetos pedagógicos; disciplinas diretamente vinculadas aos estudos do lazer; vinculação das disciplinas com a vida; vinculação das disciplinas com relação aos conteúdos culturais do lazer; vinculação das disciplinas com relação aos conteúdos físicosportivos; relação

da bibliografia básica utilizada nas ementas das disciplinas relacionadas ao lazer e a relação entre teoria/prática

Sendo assim, foi concluído que existe relação entre a formação profissional em lazer nos cursos superiores de Educação Física e a atuação em campo; que os cursos de Educação Física são espaços para a formação profissional na área, porém deve ser abordada, também, em outros cursos pela necessidade de, pela formação, contemplar o caráter pluri e multiprofissional em busca de trabalhos interdisciplinares, inerentes à transversalidade do lazer.

De posse dos estudos sobre formação profissional no lazer até aqui citados, comecei a me indagar sobre que conhecimentos a respeito do lazer eram desenvolvidos nos currículos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física, na cidade de Belém. Como fora mencionado, esse tema me acompanhou como objeto de pesquisa desde a graduação, especialização e no mestrado em Educação, cursado na Universidade Federal do Pará.

Na pesquisa do mestrado que realizei (MONTENEGRO, 2012), analisei quais conhecimentos sobre lazer eram desenvolvidos nos currículos dos cursos de Educação Física da cidade de Belém, levando em consideração as duas instituições públicas existentes na cidade. O estudo buscou perceber também se os alunos formandos nas instituições demonstravam ter domínios dos conteúdos sobre lazer, ensinados ao longo do curso.

Constatei que, em uma das instituições, são trabalhadas temáticas do lazer e suas relações com as políticas públicas; enfoque sócio-histórico e lazer e direito social. Na outra universidade, evidenciei que a disciplina segue orientação didático-metodológica, com destaque para temas como construção e aplicação de intervenção pedagógica; aplicação didático-metodológica no contexto da Educação Física escolar e não escolar. Quanto à pesquisa com os discentes dos cursos, foi identificado que a maioria dos alunos não se apropria do conhecimento debatido pelas disciplinas, sendo que nove, dos doze sujeitos da pesquisa, demonstraram ter um entendimento “funcionalista”⁶ do lazer. Isso

⁶ Marcellino (1987) conceitua uma visão funcionalista do lazer, entendendo-a como altamente conservadora, que busca a “paz social”, a manutenção da “ordem”, instrumentalizando o lazer como fator que ajuda a suportar a disciplina e as imposições obrigatórias da vida social, pela ocupação do tempo livre em atividades equilibradas, socialmente aceitas e moralmente corretas. De acordo com o autor, são quatro as principais abordagens funcionalistas do lazer – “romântica, moralista, compensatória e utilitarista”. A primeira, se caracteriza pela ênfase nos valores tradicionais e pela nostalgia ao passado; na abordagem “moralista”, encontram-se discursos como “o lazer tem valiosas funções”, “lazer convenientes desenvolvem”, “lazer perigosos podem desintegrar a vida”. A visão “compensatória” do lazer tem a função de “compensar” a insatisfação e a alienação provocada pelo trabalho, utilizando o lazer como “fuga”

revelou um distanciamento entre a fala dos discentes e a proposta de formação desenvolvida pelas instituições, no que concerne aos conhecimentos sobre o lazer.

Destaquei que o espaço destinado à discussão do lazer nas instituições é pequeno, fato que se coloca como um limite para a formação. Nesse sentido, aponte, como sugestão para as instituições, a necessidade de se ampliarem as oportunidades de debate dessa temática no currículo dos cursos, o que pode ser alcançado por meio da inclusão de disciplinas com discussões que envolvam políticas públicas de lazer, experiências de extensão e elaboração de projetos nesse campo de conhecimento.

Gomes (2013) analisou o trabalho desenvolvido nas disciplinas relacionadas ao lazer, dos cursos de licenciatura e bacharelado em Educação Física, em Instituições de Ensino Superior públicas e privadas de Belo Horizonte/MG. Assim, buscou compreender as diferenças, as similaridades e as finalidades das disciplinas em ambas as modalidades analisadas. O autor identificou que a diferença na concepção sobre o lazer, nas modalidades de licenciatura e bacharelado na Educação Física, é anunciada apenas na questão dos campos de atuação profissional. Dessa maneira, a diferença recai nos espaços de intervenção profissional, se escolar ou não escolar. Concluiu, assim, que o entendimento sobre lazer, seus conteúdos, interesses, histórico, concepções e significados é algo comum para ambas as modalidades.

Campos (2013) identificou os saberes sobre lazer, privilegiados no currículo de um Curso Técnico em Lazer, na modalidade à distância e constatou que eles estão relacionados a diversos aspectos, entre os quais podem ser destacados: o entendimento de lazer como uma ocupação a ser realizada no tempo livre; como contraponto do trabalho e das outras obrigações, como as familiares; como uma atividade lúdica e prazerosa usufruída para aliviar tensões cotidianas e tratado, muitas vezes, como sinônimo de recreação, traduzida como divertimento e entretenimento.

Campos (2013) identificou a ideia do lazer como negócio promissor, tendo em vista a relevância dada aos eventos como oportunidade crescente e lucrativa. A autora ressaltou a intenção de discutir o lado social do lazer que, em alguns materiais didáticos, foi tratado como uma necessidade e/ou como um direito, o que evidencia ambiguidades e contradições que permeiam as discussões sobre o lazer.

dos problemas da vida cotidiana. A perspectiva “utilitarista” se caracteriza por reduzir a compreensão do lazer à recuperação da força produtiva para o trabalho, o que significa entendê-lo apenas como um ato de descansar. Assim, as vivências de lazer têm o mero intuito de deixar o trabalhador “pronto” para mais um dia de labor.

Bernardini (2017) analisou os discursos veiculados pelos estudos da recreação e do lazer nos currículos formais do curso de Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO- UFMG), no período de 1952 a 1990. Para tal, teve por objetivos específicos: descrever e discutir o que os discursos sobre recreação e lazer procuraram divulgar e legitimar nos currículos formais na EEFFTO-UFMG; identificar as estratégias discursivas presentes nos conteúdos, ementas e referências difundidas; compreender os significados difundidos sobre recreação e/ou lazer nos currículos prescritos da EEFFTO-UFMG.

Nessa pesquisa foram utilizadas fontes históricas, principalmente os documentos relacionados ao currículo prescrito: o currículo formal em suas variáveis materializadas nos documentos arquivados em diversos setores da EEFFTO-UFMG, como: a Seção de Ensino, o Colegiado de Graduação em Educação Física, o Departamento de Educação Física e o Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CEMEF).

De modo geral, Bernardini (2017) observou que a recreação e o lazer foram saberes presentes na formação profissional em Educação Física em Minas Gerais, desde os seus primórdios. Os significados sobre a recreação estavam demarcados pelos enunciados interesse e prazer, logo, a busca pela diversão caracterizava essa área. O autor evidenciou a associação entre jogos, recreação e infância, manifesta numa abordagem técnica e metodológica. A recreação se entrecruzaria com os discursos biológico, psicológico e sociológico numa tentativa de superar uma perspectiva biológica que predominava na formação à época. Além disso, o autor apontou que a recreação foi enunciada como ocupação das horas de lazer e considerada uma atividade e/ou uma possibilidade de uso das horas de lazer. Quanto ao lazer, relacionava-se ao vocábulo horas, ao tempo livre, anunciando a necessidade de uma educação pelo lazer. Por fim, concluiu-se que, nos documentos estudados, lazer e recreação foram considerados fenômenos distintos, mas que se entrelaçavam e contribuíram nos percursos da história da Educação Física no Brasil

Foram registradas, ainda, pesquisas que podem ser classificadas pela temática saberes e formação profissional. Nesse grupo, incluem-se as pesquisas de Silva (2010) e Capi (2016). Silva (2010) buscou compreender como os professores universitários do campo do lazer constroem seu saber docente ao longo de suas trajetórias. O autor destaca que o discurso dos professores sobre os saberes pedagógicos revela a carência na formação pedagógica do professor universitário. Apesar da diversidade de conteúdos das

disciplinas apresentadas, elas se referem a saberes que colaboram na compreensão do campo do lazer e dos objetos de pesquisa dos professores, assim como na metodologia da pesquisa científica.

Para Silva (2010), as experiências que marcaram a construção de saberes dos professores, que se diversificam e são encontradas em diferentes ambientes e fases da vida, dizem respeito a vivências positivas, a angústias e barreiras encontradas no percurso dos professores. O autor também apontou que todos parecem mobilizar saberes a partir de suas vivências pessoais de lazer, ou seja, essas vivências têm implicação nos saberes mobilizados pelos docentes/pesquisadores em sua atuação profissional.

O estudo de Capi (2016) analisou a trajetória profissional do grupo de formadores do Programa de Esporte e Lazer da Cidade (PELC). A pesquisa visou compreender como os saberes pessoais e da formação profissional (considerando a relação com os espaços, as pessoas, as instituições e as experiências) foram construídos e articulados com a trajetória na atuação como formadores. Além disso, buscou analisar se as experiências de lazer dos formadores influenciam e/ou foram apropriadas como saber sobre o lazer, bem como a possível relação com a qualificação na formação do profissional para atuar na área.

Capi (2016) percebeu que o experimentado pelos formadores, desde a sua infância até o que produzem nas diversas esferas na atualidade, reflete-se no seu modo de ser, estar, agir e conduzir. O autor revelou que os saberes dos formadores estão relacionados ao brincar, jogar, esportes, lazer, política pública, política, formação, formação cultural, estratégias, metodologias. Os formadores reconhecem que, para atuar no campo do lazer, há necessidade de uma formação cultural, manifestada por meio de atividades ligadas às diversas linguagens e manifestações culturais (arte, música, dança, teatro, cinema, passeios).

Com essas pesquisas, pode constatar que é crescente, no Brasil, o interesse pelo tema da formação profissional no lazer, especialmente a partir da primeira década dos anos 2000. A leitura desses trabalhos evidencia que a formação profissional é vista como possibilidade de qualificação das propostas de intervenção na área do lazer, seja nas escolas, nas políticas públicas e nos espaços do setor privado, como clubes e acampamentos.

Nas pesquisas, é possível notar a crítica à tendência de “comercializar” propostas de formação profissional, mas é entendido que a formação pode produzir e ministrar conhecimentos para além das competências técnicas, no intuito de uma formação mais

cidadã. Além disso, é possível identificar a ideia de que a atuação do profissional do lazer não ocorre só na execução de atividades, mas que perpassa por ações como planejamento, avaliação, docência e gestão de espaços de lazer.

Os estudos demonstram que, de um lado, ainda é possível se deparar com uma concepção mais técnica na formação profissional, entendendo o lazer como “mercadoria a ser consumida”, ou como “aplicação de brincadeiras e jogos”. Porém, as pesquisas destacaram que tem emergido outra forma de pensar a formação profissional, a qual procura ampliar as discussões do lazer no campo histórico, político, social, cultural, na formação profissional a ser desenvolvida nos currículos das instituições formadoras.

Com essa constatação, comecei a me indagar sobre que novo tema, em relação à formação profissional no lazer, poderia buscar para investigar no doutorado, pois essa revisão teórica demonstrou que, embora as pesquisas falem de contextos diferentes, os resultados apontados têm convergido para a mesma direção. Diante disso, ao compreender mais sobre a relação tecida entre cultura e educação (BRANDÃO, 2002), e compreendendo que o profissional do lazer realiza uma intervenção pedagógica no âmbito cultural, apropriando-se de diversas linguagens culturais como conteúdos possíveis de sua atuação, tracei o tema da formação cultural de professores universitários que lecionam na área, pois considero que a formação cultural do profissional do lazer pode qualificar e expandir ações pedagógicas e políticas no setor.

1.2 Contextualizando a pesquisa

Acredito que seja necessário situar “de onde falo”, ou seja, que relações e perspectivas procuro trazer para esclarecer meu olhar sobre lazer, cultura e formação cultural. Esta pesquisa empreende uma discussão sobre a formação cultural de professores que lecionam na Região Norte brasileira, e que, portanto, vivem suas vidas na Amazônia. Os sujeitos da Amazônia são fruto da confluência de distintos grupos sociais, como índios, negros, nordestinos, mulheres, homens, europeus de diversas nacionalidades que inauguram novas e singulares formas de organização social. Assim, trata-se de uma região heterogênea, onde coexistem ribeirinhos, caboclos, camponeses, tradições, modernidade (FRAXE, WITKOSKI E MIGUEZ, 2009).

Trata-se de uma região marcada por dinamismos e sincretismos singulares que foram impostos pela colonização, os quais deram origem a diversas manifestações

folclóricas, religiosas, culinárias. Falar da Amazônia requer um reconhecimento de sua vasta diversidade cultural, de uma região que, ao mesmo tempo, mantém saberes e a culturas locais, mas que dialoga com outros conhecimentos possibilitados pelos meios de comunicação e tecnologias da informação. Os sujeitos da Amazônia não vivem isolados no tempo e no espaço, mas, ao contrário, sempre articulam trocas materiais e simbólicas entre si, com as comunidades vizinhas e o mundo em escala global, o que possibilita fortes misturas e influências culturais em uma dimensão local/global.

Rodrigues (2012) fala da importância de se conhecer um pouco a Amazônia, além da sua proclamada biodiversidade, as culturas híbridas de seus povos que compartilham uma raiz indígena. Trata-se de uma região ainda desconhecida em vários aspectos pela sociedade nacional e mundial, cujo povo vem, desde tempos longínquos, construindo costumes, organizações sociais, mitos, maneiras de ver a vida, estados da alma, técnicas inovadoras, relações com a natureza e sustentabilidade socioambiental.

Para Fraxe, Witkoski e Miguez (2009), a Amazônia nasce e se desenvolve no âmago e nos dilemas da moldura da civilização euroantropocêntrica. Sendo assim, a ideia de que se sustenta um modo de vida estritamente tradicional não deve ser considerada, tal como se vivessem de modo estático e congelado. As manifestações culturais e sociais se expandem pelo mundo urbano e vice-versa, assimilando algumas práticas e rejeitando outras. Assim, acredito que estamos diante de sujeitos com múltiplas identidades, diversos saberes, que se apropriam da cultura local, mas também comungam de práticas diversas vindas de diferentes regiões e nacionalidades.

Assim, *ser da Amazônia* não se resume a um entendimento romântico, quase sempre atrelado à ideia de paisagens, exotismos e isolamentos dos seus povos, mas perpassa pelo reconhecimento da diversidade dos modos de viver na região, das manifestações culturais produzidas e que nela circulam, o que implica a tentativa de romper com a relativa invisibilidade social, cultural e política que historicamente pairara sobre o local.

Como sugere Gonçalves (2012), a Amazônia não é uma natureza intocável, nem relíquia, nem o “pulmão do mundo”, mas ela é heterogênea, contraditória e desigual. A Amazônia, longe de ser homogênea, é uma região complexa e diversificada, o que se contrapõe à visão homogeneizadora, resumida como floresta e como atrasada. É uma região onde encontramos conflitos, exploração, desmatamentos, violência, mas também é repleta de diversidade, saberes e culturas, que estão inscritos na vida das comunidades tradicionais, nos camponeses e nos sujeitos que habitam as cidades. Portanto, “há várias

amazônias na Amazônia, muitas delas contraditórias entre si” (GONÇALVES, 2015, p. 9).

Abordar a formação cultural de sujeitos que vivem suas vidas na Amazônia expõe a complexidade da tarefa, na medida em que estamos diante de diversos modos de viver. Assim, a cultura amazônica pode ser vista sob o ponto de vista do urbano, da dinâmica de cidades, como também sob o prisma das raízes mais profundas, criadas e transformadas pelas comunidades indígenas, ribeirinhas e camponesas. Vejo que a Amazônia caracteriza-se como um espaço cultural híbrido (CANCLINI, 2015), que articula o moderno e as tradições, o urbano e o rural, onde são produzidas culturas locais, como o carimbó, o marabaixo, os brinquedos de miriti, mas que também circulam diversas outras linguagens culturais em esfera global.

A Amazônia abrange nove países (Brasil, Peru, Colômbia, Venezuela, Equador, Bolívia, Suriname, Guiana e Guiana Francesa) e compartilha de muitas das características das nações latinoamericanas. Partindo desse princípio, Sarlo (2014) nos auxilia a entender a América Latina como um cenário marcado por profundas desigualdades. Ao mesmo tempo em que podemos encontrar a cidade das mercadorias, com *shopping center*, mercados, desenvolvimento tecnológico por meio da *cybercultura*, consumo, também estamos diante da cidade dos pobres, caracterizada por sujeitos sem moradia, sem comida, água, direitos e diferentes formas de violência.

Embora estejamos diante desse conjunto de contradições sociais e econômicas, a América Latina se caracteriza como uma região de diversas formas culturais, com características próprias, mas atadas por um processo de hibridação cultural (RIBEIRO, 1995). Hibridações culturais que ocorreram em função da confluência e do entrelaçamento do europeu, das etnias nativas e dos negros africanos aqui escravizados. Essa confluência, que se deu sobre a regência do europeu, impôs tradições culturais distintas que se misturaram para dar lugar a novas formas e práticas, fortemente mestiças, sincréticas e singularizadas pela redefinição de traços culturais (RIBEIRO, 1995; QUIJANO, 2005).

Entendo que a América Latina é um local onde se produzem diversos tipos de culturas híbridas (CANCLINI, 2015), seja pela combinação de estruturas, práticas ou objetos de diferentes grupos, o que se corporifica por meio de danças e festas, por exemplo, bem como pela coexistência da modernidade com as tradições, na medida em que estamos diante de cidades urbanizadas e industrializadas, ao passo que ainda sobrevivem grupos tradicionais, como ribeirinhos, índios, ciganos, camponeses.

Diante desse cenário, Quijano (2005) auxilia no entendimento da formação cultural no contexto latino-americano. Para esse autor, a América Latina se formou mediante um padrão de colonialismo que, além da dominação política e econômica da América, caracterizou-se por uma dominação e supressão de muitas formas de saberes próprias dos povos aqui colonizados e escravizados, relegando esses saberes para uma condição de subalternidade. O colonialismo imposto resultou não só na sobreposição em relação ao espaço físico, mas também na imposição de uma cultura eurocêntrica sobre o nativo e o negro escravizado.

Essa condição colonial impôs aos grupos subjugados a necessidade de se misturar, de produzir alternativas culturais híbridas como meio de sobrevivência, subversão e rebeldia. Conforme Quijano (s.d), em muitos casos, esses grupos étnicos, que provinham de diferentes experiências culturais e de poder, não podiam ter, ou mesmo produzir signos e símbolos próprios, senão nas distorções da clandestinidade. Assim, a colonialidade gerou não só a dominação política e o uso de recursos naturais, mas a invisibilidade sociológica de índios, negros, mestiços, alterando profundamente a subjetividade, os modos de viver, os saberes e a cultura local.

Esse processo colonial obrigou os grupos subordinados a desenvolver um processo de “reoriginalização” da sua cultura (QUIJANO, s.d), pois, como já não podiam ter uma experiência cultural original, como forma de subversão e resistência, adaptaram-se e criaram novas práticas culturais híbridas, que se materializaram em jogos e brincadeiras, danças e cultos religiosos, por exemplo. Assim, atravessa a história da América Latina uma tradição de formação cultural híbrida, produzida dentro de um cenário que misturou resistência, subversão e criatividade.

Todavia, é importante ressaltar que não só houve uma dominação da América Latina, na condição de subalternidade, mas se tratando da Amazônia, houve a dominação de terras pelo Poder Público/Estado, numa lógica de “vazio demográfico”, “integrar para não entregar”, planos de desenvolvimento, políticas de ocupação de terras e de grandes projetos, como se não existissem populações locais da na mesma, e assim revelando uma concepção de subserviência, subalternidade e dominação da Amazônia e dos seus povos

Diante disso, entendo que uma educação pelo e para o lazer deve valorizar saberes locais e tradicionais latino-americanos, no sentido de tecer uma articulação com a cultura em nível local/global. O lazer se situa como um campo da vida social propício para promover experiências lúdicas, questionar desigualdades, expandir práticas culturais vivenciadas por diferentes sujeitos. Acredito em processos de formação do profissional

do lazer que estejam engajados com esse propósito, o que pode qualificar as políticas de intervenção no setor.

Entendo que o lazer é uma dimensão da vida social, uma necessidade humana e dimensão da cultura, a qual abarca uma multiplicidade de vivências culturais, como brincadeiras, esportes, passeios, virtualidade, artes, turismo (GOMES, 2011; 2014). Além disso, parto da compreensão de que o lazer não é um tempo isolado, ou mesmo ausente de tensões e contradições, mas que se relaciona com outras dimensões da vida social, como educação, trabalho, política. Portanto, as práticas de lazer nos ensinam algo, seja no âmbito da crítica ou da conformação, atuando, assim, na formação de sujeitos de diferentes tipos (MARCELLINO, 2008; PARAÍSO, 2010; ISAYAMA, 2007; 2010).

As práticas, vivências e experiências de lazer denotam características e imprimem formas de ser, contribuem para aquisição de repertórios, valores e (pré) conceitos sobre o mundo e os indivíduos. Além disso, são compostas pelas dimensões educativa, política e divertida, que operam juntas e inter-relacionadas, a partir das formas de apropriação dos sujeitos. As vivências de lazer podem imprimir modos de ser que educam, divertem e conscientizam as pessoas sobre questões de governo e condução das condutas (ALVES, 2017).

Dessa forma, procurei situar este estudo a partir de uma aproximação com o campo dos Estudos Culturais. Esse campo fundamenta estudos e intervenções junto a práticas culturais, procurando entender como diferentes culturas, bem como distintos artefatos culturais que se multiplicaram na sociedade contemporânea, afetam nossas formas de intervenção, os saberes, significados e sentidos que atribuímos ao que é social (NELSON, TREICHLER e GRASSBERG, 2011).

Os Estudos Culturais rejeitam qualquer entendimento em termos de divisão entre “alta” e “baixa” cultura, argumentando que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas. Assim, estão comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições, práticas comunicativas de uma sociedade. Na tradição desse campo de estudos, a cultura é entendida tanto quanto uma forma de vida, compreendendo ideias, conceitos, saberes, como também envolve uma série de práticas e artefatos culturais, como textos, cânones, mercadorias, programas de televisão, cartazes, tentando perceber como essas diferentes formas culturais produzem nossas maneiras de ser (WILLIAMS, 2011; HALL, 1997; 2013; GIROUX, 2003).

Não vejo a cultura como algo neutro, ausente de relações de poder, mas compreendo que ela exerce centralidade em toda a dinâmica social (questões de gênero,

educacionais, étnico raciais, classe social), configurando-se e reconfigurando-se como uma área de luta em torno da significação social. Para Escosteguy (2010), não se trata de um campo com conhecimentos fixos e estruturados, mas de uma área na qual diferentes disciplinas interagem, ao mirar a análise de aspectos da cultura e da sociedade. Nesse sentido, a autora adverte que o foco central de estudos seriam as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, ou seja, suas formas culturais, instituições e práticas culturais.

Tradicionalmente, esses autores se posicionam contra qualquer discriminação em termos de cultura melhor ou inferior, apontando que diversas formas de produção cultural, como as artes, as crenças, as instituições, os filmes, os romances, as diversões, precisam ser estudadas, pois essas diversas linguagens têm implicações na formação do sujeito, estruturando entendimentos sobre gênero, relações étnico-raciais e de classe social. Dessa forma, esse grupo de autores argumenta em favor de uma sociedade genuinamente intercultural e multirracial, auxiliando-me a entender que se deve falar em culturas no plural, compreendendo as diversas formas de manifestação como significativas para os grupos que a produzem e para a sociedade em âmbito maior.

Para Hall (1997), com todas as mudanças culturais ocasionadas em função das Tecnologias de Informação e Comunicação, tem sido necessário reconhecer a diversidade das vias de socialização do saber, justamente pelo modo como este chega às comunidades mais distantes geograficamente. Diversos artefatos culturais, como a televisão, a *internet*, a arte, o rádio, as revistas, o cinema, têm tido influência, cada vez maior, na formação cultural e nas práticas de lazer vivenciadas pelas pessoas. Dessa maneira, concordo com Hall (1997), quando comenta que a cultura exerce poder regulatório sobre o indivíduo, pois, ao mesmo tempo em que o indivíduo (re)constrói a cultura, também é formado e influenciado por ela .

Nesse cenário, Hall (2013) compreende a cultura como um campo sensível ao poder, uma vez que é na cultura que se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas a maneira como as pessoas e os grupos sociais devem ser. Segundo Hall (2013), o que marca o cenário cultural, para os Estudos Culturais, é uma questão de formação da identidade cultural e social dos diferentes grupos.

Dessa forma, visualizando a cultura como um modo de vida e não como distinção social, considero que os Estudos Culturais vêm ampliar o olhar sobre o lazer, auxiliando no debate sobre formação cultural dos profissionais da área, a qual deve ser pensada sob o prisma de uma realidade multicultural, com a necessidade de diversificação de vivências

culturais e questionando hierarquias entre “alta” e “baixa” cultura. Essas questões podem contribuir para edificar ações práticas e teóricas no contexto de intervenções educativas no lazer.

1.3 Encaminhamentos metodológicos

Entendo metodologia como um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa, articulado a um conjunto de procedimentos de coleta de informações (PARAÍSO, 2014). Para Meyer e Paraíso (2014), uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica, porque se refere a um como fazer, como fazemos e/ou como faço a minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria (MAYER e PARAÍSO, 2014).

Diante disso, Paraíso (2014) entende que as investigações fundamentadas nos Estudos Culturais não possuem especificamente nenhuma metodologia recomendada com segurança, pois várias formas de pesquisa podem ser utilizadas e contribuir para as investigações nesse campo. A determinação dos métodos, técnicas e análise de dados está diretamente relacionada ao objeto do estudo, a seu contexto e às estratégias definidas pelo pesquisador (PARAISO, 2004). Para a autora, o pesquisar pode “inventar” e adequar os meios de pesquisa em função da realidade de seu objeto de estudo.

Dessa maneira, o campo dos Estudos Culturais integra um conjunto de teorias “pós-críticas”, incluindo as teorias *queer*, o pós-colonialismo, o pós-estruturalismo, o pós-gênero, os estudos étnicos e raciais e demais campos teóricos que produziram discontinuidades de algumas criações da modernidade, como exemplo, a noção de um sujeito racional, as causas únicas e universais, as metanarrativas e a linearidade histórica (PARAÍSO, 2014).

Nesse percurso, baseado em Paraíso (2014) e Paraíso e Mayer (2014), apresento algumas premissas e pressupostos que me auxiliaram no desenvolver deste estudo. Primeiramente, a contemporaneidade é marcada por mudanças significativas na educação, mudanças que alteram os “outros” e nós mesmos. Como as condições sociais e as relações culturais já não são as mesmas de outrora, mudaram-se os espaços, a política, as desigualdades sociais, alteraram-se as distâncias, as identidades. Dessa maneira, os fenômenos sociais devem ser vistos em função das condições de classe social, gênero, sexualidade, raça/etnia, idade, cultura.

Além disso, destaco que a verdade é uma invenção, uma criação, pois estamos diante de “regimes de verdade”, isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros (PARAÍSO, 2014). Nesse contexto, os resultados que produzimos são sempre parciais, construídos com base naquilo que conseguimos ver e significar com as ferramentas teóricas, analíticas e discursivas que selecionamos para operar. Com isso, parto do entendimento de que o sujeito é um efeito das linguagens, dos textos culturais, das representações, das relações de saber-poder que o “atravessam”. Dessa maneira, as diferentes experiências, as inúmeras vivências que nos atingem, ao longo de nossa vida, edificam, nomeiam e produzem sujeitos de diferentes tipos (PARAÍSO, 2014; MAYER e PARAÍSO, 2014).

Para Goldenberg (2015), a pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto constante entre o possível e o impossível. Nenhuma pesquisa, adverte a autora, é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis, pois todo o conhecimento resultante de uma pesquisa é parcial e limitado.

Assim, tenho ciência de que jamais alcancei algum padrão de totalidade, ou mesmo que respondi todas as problemáticas possíveis. Reconheço que fiz um recorte, escolhas, decisões, opções que foram feitas em função de um misto entre acessibilidade e intencionalidade. Dessa forma, busquei informações, dados, respostas, estratégias de análise que me possibilitassem responder aos questionamentos propostos.

Em meio a esse desafio, para compreender como tem se desenvolvido a trajetória e a formação cultural desses docentes, defini, como estratégias de pesquisa, combinar a pesquisa bibliográfica com o uso da entrevista semiestruturada. A primeira focou nas produções acadêmicas referentes às temáticas sobre lazer e formação profissional, formação docente, docência no Ensino Superior, formação cultural, currículo, cultura e a segunda envolveu entrevista com professores universitários que lecionam disciplinas de lazer, em cursos de Educação Física, de universidades públicas, da Região Norte brasileira.

Entendo que pesquisa bibliográfica se trata de um levantamento do que já foi pesquisado/produzido sobre um determinado campo de investigação, em termos de teses e dissertações, artigos, ensaios, livros, utilizando-se de dados, ou categorias, teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores. Nesse momento, busquei ir atrás das “verdades”, dos ditos, dos escritos, dos falados/produzidos sobre o meu tema de investigação, embora estivesse ciente dos limites deste levantamento, pois muitas pesquisas podem estar

inacessíveis, escapando do meu conhecimento. Dessa forma, lancei-me em três momentos de levantamento bibliográfico sobre o objeto da minha pesquisa.

A pesquisa bibliográfica ocorreu por meio do levantamento bibliográfico no sistema de bibliotecas integradas da UFMG, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, no Sistema de pesquisa de periódicos e Banco de Teses da CAPES, no acervo do ORICOLÉ/EEFFTO (Laboratório de Pesquisas sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer), nos *sites* dos periódicos que publicam sobre esporte, lazer e formação na área da Educação Física, do Lazer, da Educação e de Políticas Públicas (LICERE/CELAR/EEFFTO/UFMG, Revista Brasileira de Estudos do Lazer/ANPEL, Movimento/UFRGS, Motriz/UNESP - Rio Claro/SP, Motrivivência/UFSC, Revista da Educação Física/UEM, Revista da ANPED) e também no *site* da Revista Lusófona de Estudos Culturais.

Na primeira fase, realizei um levantamento sobre as produções referentes à formação profissional no lazer, dando maior ênfase às dissertações e teses. Com isso, identifiquei treze pesquisas com esse tema, que, de modo geral, têm abordado o lazer a partir do eixo formação profissional e currículo (VALENTE, 1993; ISAYAMA, 2002; MORENO, 2005; SCHWARZ, 2007; PINHEIRO, 2009; SANTOS, 2011; FILIPPIS, 2012; MONTENEGRO, 2012; GOMES R. 2013; CAMPOS, 2013; BERNARDINI, 2017), bem como produções mais articuladas ao eixo saberes e formação profissional (SILVA, 2010; CAPI, 2016).

Além disso, levantei pesquisas sobre o tema da formação cultural de professores. De modo geral, os estudos têm sido voltados para mapear práticas culturais realizadas por professores (RIBEIRO, 2014; UNESCO, 2004; GATTI e BARRETO, 2009), bem como estudos que se dirigiram a questões voltadas à formação cultural e prática pedagógica de professores na Educação Básica (NOGUEIRA, 2008, 2010; ALMEIDA 2010; BASSOLE, MORAES e ROCHA, 2014; LOPONTE, 2010; SILVA, 2011).

De maneira sintética, esses estudos têm apontado a necessidade de formação cultural do professorado, com vistas a qualificar a prática docente, uma vez que, na visão desses autores, a ampliação das vivências culturais de professores pode contribuir no sentido de uma prática pedagógica mais conectada com a realidade sociocultural dos educandos e, por conseguinte, ser mais estimulante e diversificada para o processo de ensino aprendizagem.

A última fase da pesquisa bibliográfica foi um levantamento de estudos sobre o campo dos Estudos Culturais, bem como de autores que, embora não estejam colocados

como pertencentes ao campo, pudessem propiciar o estabelecimento de um diálogo. Além desses, busquei pesquisadores da área do lazer que pudessem me proporcionar uma articulação do lazer com a perspectiva de cultura. Para tanto, busquei “conversar” com Williams (2011), Hall (1997, 2013, 2014); Canclini (2015), Giroux (2003; 2011) Ortiz (2004), Sarlo (1997, 2014), Bauman (1999, 2012, 2013), Veiga-Neto (2003), Serra e Serra (2017), Gomes (2011, 2014), Gomes e Pinto (2009), Isayama (2007), Marcellino (1995, 2007, 2008), Costa (2009) e outros.

A análise desse material bibliográfico ocorreu mediante a proposta feita por Severino (2007), a qual é dividida em análise textual, análise temática e análise interpretativa. Na análise textual, operei por meio de uma leitura introdutória, preparatória para a análise, procedendo a uma leitura atenta, mas ainda corrida, sem buscar esgotar toda a compreensão do texto, a fim de buscar uma visão panorâmica dos principais conceitos e termos presentes do material coletado.

Na análise temática, de posse dos instrumentos de expressão usados nos textos, bem como dos conceitos e conhecedor das referências utilizadas pelos autores, fiz uma segunda leitura, de maneira a buscar compreender, ouvir e aprender com os textos, sem intervir no seu conteúdo e na sua mensagem.

Por fim, na análise interpretativa, procurei tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, buscando um diálogo com os autores e a conexão com o meu objeto de pesquisa.

Passada esse fase, iniciei a aproximação com os sujeitos da pesquisa. Primeiramente, submeti o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa – COEP da Universidade Federal de Minas Gerais, aprovado com o CAAE - 59016716.8.0000.5149. Durante o contato com os informantes do estudo, deixei claro que sua identidade seria mantida em sigilo, que as falas produzidas pelos docentes seriam utilizadas apenas para fins acadêmicos e que eles só participariam da pesquisa após o recebimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A).

Após a aprovação do projeto e do exame de qualificação, realizei um levantamento do número de universidades públicas com cursos de Educação Física na Região Norte via e-MEC. Com isso, identifiquei oito cursos em instituições públicas, sendo elas: Universidade Federal do Pará (PA) e Universidade do Estado do Pará (PA); Universidade Federal do Amazonas (AM) e Universidade Estadual do Amazonas (AM); Universidade Federal do Amapá (AP); Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de Roraima e Universidade Estadual de Roraima (RR); Universidade Federal do Acre (AC).

Em um primeiro momento, entrei em contato por *e-mail* e por telefone com as coordenações e/ou departamentos acadêmicos dessas instituições, a fim de solicitar o contato e identificar quantos professores lecionavam disciplinas sobre o tema do lazer. Das oito instituições, apenas três retornaram informando o quantitativo de docentes que lecionavam nesta área, bem como a forma de contatá-los, sendo elas a UFPA, a UEPA e a UNIFAP. Portanto, a minha pesquisa foi circunscrita a dois estados da Região Norte, Pará e Amapá.

Dessa maneira, obtive um total de dezoito professores que poderiam fazer parte da pesquisa. O segundo passo foi entrar em contato com os professores, via *e-mail* e por telefone, explicando o intuito da pesquisa e convidando-os a participar do estudo. Desse total de dezoito, onze professores retornaram positivamente, mostrando interesse em participar da investigação. Do grupo de onze docentes, três são homens e oito são mulheres.

Em função das características da pesquisa, fiz coleta de dados em quatro cidades, ficando o total de professores, por cidade e instituição, distribuído da seguinte maneira: na cidade de Belém foram quatro professores, sendo três docentes que lecionam na UFPA e um na UEPA; dois professores que lecionam no curso de Educação Física, *campus* da UFPA na cidade de Castanhal/PA; um professor que leciona no curso de Educação Física no *campus* da UEPA, cidade de Conceição do Araguaia/PA; um professor que leciona no curso de Educação Física no *campus* da UEPA, cidade de Tucuruí/PA; Três professores que lecionam no Curso de Educação Física da UNIFAP, *campus* da cidade de Macapá/AP. Pude contar com um grupo de partícipes heterogêneo, na medida em que alguns dos sujeitos entrevistados possuíam uma trajetória no campo dos Estudos do Lazer, seja na docência ou mesmo no campo da pesquisa. Contudo, alguns professores entrevistados não tinham essa incursão na área, lecionando nas disciplinas de lazer em função de obrigações institucionais e de cumprimento de carga horária.

Porém, não foi minha opção fazer um recorte em termos de tempo de atuação ou de incursão na área, mas, sim, contar com essas diferenças de olhares na pesquisa. Pude perceber que esta é uma realidade na docência no campo do lazer dentro do contexto que pesquisei: de um lado, encontramos sujeitos que possuem uma imersão na área e desenvolvem longas experiências como professores no campo, ao passo que, em outros locais, existe uma relação mais transitória e eventual no que concerne à docência na área.

Assim, não considero que minha pesquisa “fala” da Região Norte como um todo, mas, sim, dos contextos que, dados aos meus limites, foi possível pesquisar.

Para a coleta de informações, trabalhei com a técnica da entrevista semiestruturada (APÊNCIDE B). Chizzotti (2005, p. 93) afirma que a entrevista é uma forma de colher informações baseada no discurso livre do entrevistado, possibilitando que este possa “expressar-se com clareza sobre questões da sua experiência e comunicar representações e análises suas, prestar informações fidedignas, manifestar em seus atos o significado que têm no contexto em que eles realizam”. A entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico de perguntas, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. Esse tipo de entrevista se aproxima de um esquema mais acessível, menos estruturado, podendo estimular que o informante se sinta mais livre em discorrer sobre o tema.

Para Cruz Neto (2001), a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, pois, por meio dela, o pesquisador busca obter informes sobre diferentes contextos, contidos na fala dos atores pesquisados. O autor destaca que a entrevista não significa uma conversa despreziosa e neutra, mas se caracteriza como meio de coleta dos fatos relatados pelos partícipes do estudo, os quais vivenciam uma determinada realidade que está sendo investigada.

Cruz Neto (2001) afirma que a entrevista é uma forma de colher informações baseadas no discurso livre dos entrevistados, a qual possibilita que este possa expressar-se com clareza sobre questões da sua experiência, comunicar suas representações e análises, prestar informações fidedignas e manifestar os sentidos de seus atos nos contextos em que os informantes existencializam as suas vidas.

As entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem adequadamente realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade, levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004).

A entrevista, nas suas diversas aplicações, é uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais,

podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Em seus mais diversos usos das Ciências Humanas, constitui-se sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano (MIGUEL, 2010).

Além disso, segundo Miguel (2010), o motivo pelo qual se realiza uma entrevista como procedimento de investigação científica é porque temos interesse pelo outro, por suas histórias, reflexões, ordenamentos dos fatos e acontecimentos. O propósito da entrevista detalhada não seria, portanto, o de fornecer respostas a perguntas específicas, nem mesmo o de testar hipóteses ou avaliar algo específico, mas de buscar tentativas de compreender a experiência de outras pessoas e os significados que elas atribuem para essas experiências. Na maioria dos casos, como alerta o autor, seria possível alcançar os resultados da nossa observação sobre o outro, embora dificilmente nos seja possível ter acesso à compreensão subjetiva desse indivíduo.

A técnica da entrevista, segundo André e Lüdke (1986, p. 34), possui vantagem sobre outros procedimentos metodológicos, pois “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre vários tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal”. Além disso, segundo as autoras, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam, sobremaneira, eficaz na obtenção das informações desejadas.

Embora tenha partido de um roteiro de entrevista pré-determinado, optei por fazer uma entrevista em que buscasse estabelecer um diálogo com os sujeitos falantes. Dessa maneira, não me furtei a realizar outras perguntas que emergiram em meio às falas dos entrevistados que julgava pertinentes para a pesquisa. Miguel (2010) argumenta que, quando o entrevistador deseja ouvir mais sobre determinado assunto, não deve hesitar em fazer mais perguntas, principalmente quando se sente insatisfeito com as respostas ouvidas.

Nesse sentido, para a análise e o tratamento dos dados, recorri a uma articulação de um conjunto de técnicas propostas por Paraíso (2014), que consiste em um exercício de articulação e bricolagem; montagem, desmontagem e remontagem, combinando esses procedimentos com o uso da análise de conteúdo (FRANCO, 2008). Em cada etapa da interpretação dos dados, procuro apurar o olhar, destacando detalhes, conceitos estabelecidos, pistas e sensibilidades que podem contribuir na compreensão das falas dos professores.

Para Paraíso (2014), fazer articulações de saberes e bricolagens metodológicas são passos decisivos para a produção de pesquisas. Trata-se de usar tudo aquilo que nos serve, que é relevante às nossas pesquisas, que amplia as informações sobre o objeto de estudo que elegemos. Nesse procedimento, a autora entende que é possível utilizar as contribuições de todas as disciplinas que possuem “algum saber, algum conceito, alguma estratégia metodológica usamos tudo aquilo que nos serve das diferentes disciplinas, dos diferentes campos teóricos. Usamos o que aprendemos de diferentes campos do saber para analisar-descrever nossos objetos” (PARAÍSO, 2014, p. 36).

Quanto ao procedimento da montagem, desmontagem e remontagem, Paraíso (2014) esclarece que se trata de ler os “ditos e escritos” sobre o nosso objeto para conhecer, mapear, mostrar o que já foi pesquisado, escrito e publicado sobre o tema que optamos por pesquisar. Por isso, a autora propõe montar um mapa sobre o já dito sobre nosso objeto e, assim, “apresentar as teses, os significados correntes, as verdades sobre ele separar aquilo e aqueles/as que afirmam coisas diferentes, mostrar o que foi feito e para dizer o que vamos fazer a partir daquele momento” (PARAÍSO, 2014, p. 37-38).

Na análise de conteúdo, Franco (2008) afirma que se trata de análises de informações constantes de um documento, sob forma de pronunciados em diferentes linguagens, seja escrita, oral, imagens ou gestos. Trata-se de buscar compreender, criticamente, o sentido manifesto e/ou oculto das comunicações. Segundo a autora, ao usar a análise de conteúdo, o pesquisador deve estar atento para descrever, analisar e interpretar as mensagens/enunciados de todas as formas, procurando ver o que está por “detrás” das palavras.

A partir desse momento, busquei desmembrar as falas dos professores, aproximei os conteúdos convergentes e organizei as falas em categorias que me possibilitassem melhor interpretá-las e discutí-las. Para Franco (2008), as categorias podem ser tanto expressas por meio de palavras que representam o entendimento dos sujeitos, como também de temas, em que são colocadas expressões, frases e mesmos parágrafos que incorporem os significados atribuídos pelos sujeitos informantes.

Apesar de ter trabalhado com essa combinação, como estratégia de análise dos dados, procurei imprimir a minha forma pessoal de análise, discutindo os dados à luz dos Estudos Culturais e dos Estudos do Lazer, bem como buscando realizar um cruzamento do referencial teórico utilizado, para fundamentar a investigação e a interpretação mais livre dos dados empíricos que foram coletados nas entrevistas, os quais orientaram a reflexão e a discussão realizada sobre os depoimentos dos docentes. Assim, as interpre-

tações fundamentadas nesta pesquisa são sustentadas e evidenciadas a partir de categorias abstraídas para posterior reflexão e análise.

Os próximos capítulos desta tese estão organizados da seguinte maneira: no capítulo 2, debruço-me sobre uma análise da cultura, buscando aproximações com o campo dos Estudos Culturais, discussão que teve o intuito de me auxiliar na compreensão sobre formação cultural. Além disso, procuro apontar argumentos que podem servir de auxílio para o debate da formação cultural do profissional do lazer.

O capítulo 3 contém as discussões sobre a docência e a trajetória formativa dos professores entrevistados. Para tanto, lanço mão de um conjunto de autores que me auxiliaram para o debate teórico sobre a docência no Ensino Superior, bem como dou início ao desenvolvimento da discussão dos dados obtidos na pesquisa. Dessa maneira, procuro discutir as questões relacionadas à inserção dos professores na docência na área do lazer, bem como a influência da formação inicial e da pós-graduação, para a docência dos professores nesse campo.

No capítulo 4, apresento a análise sobre a formação cultural dos professores participantes do estudo. Para tanto, a discussão está estruturada em três momentos: primeiramente, analiso as experiências de formação cultural desses docentes, com ênfase nas atividades culturais por eles realizadas; em um segundo momento, empreendo uma discussão sobre os limites e as possibilidades para a formação cultural, observadas pelos docentes, nas cidades em que residem; por fim, procuro apresentar de que maneira a formação cultural tem implicações no sentido de auxiliar os professores a construir maneiras de ensinar lazer nas disciplinas que lecionam.

2 A CULTURA E A FORMAÇÃO CULTURAL DOCENTE

Neste capítulo, busco dialogar com um grupo de autores composto, sobretudo, por Stuart Hall, Henry Giroux, Beatriz Sarlo, Néstor Garcia Canclini, Zygmunt Bauman. Esses autores desenvolveram, e têm desenvolvido, estudos no campo da cultura, os quais me auxiliam a compreender o tema central desta tese, que é a formação cultural de professores. Além disso, ocupo-me de traçar uma relação da cultura com o lazer, buscando argumentos que possam situá-lo como uma possibilidade de formação cultural do sujeito.

Por fim, procuro destacar que a formação do profissional do lazer não se faz apenas por questões didáticas, técnicas e científicas, mas que, ao lado dessas dimensões, o profissional precisa de uma formação cultural que lhe permita uma intervenção mais próxima da realidade sociocultural dos grupos com que atua, ampliando as possibilidades de vivências culturais, bem como pode contribuir para uma prática mais diversificada, qualificando ações e políticas no setor.

2.1 Cultura: buscando aproximações

A partir da leitura de autores como Hall (1997, 2013, 2014), Giroux (2003, 2011), Sarlo (1997, 2014), Serra e Serra (2017), Veiga-Neto (2003), Canclini (2015), Bauman (2012 2013), tenho observado que a cultura tem sido entendida tanto como uma forma de vida, abrangendo as ideias, as atitudes, as linguagens, as instituições e as formas de poder dos diferentes grupos sociais, assim como tem sido compreendida enquanto um conjunto de práticas e artefatos culturais existentes, como o cinema, os textos literários, as revistas, os programas de televisão, a publicidade, as formas de lazer.

Com isso, percebi que nenhuma realidade pode ser compreendida fora da cultura, visto que as práticas culturais são produzidas e reproduzidas em uma multiplicidade de locais, estão inscritas nos corpos dos sujeitos, produzindo diferentes tipos de pessoas. Quando falo em cultura, parto de um entendimento que a concebe como a representação de experiências vividas, artefatos materiais e práticas edificadas por diferentes grupos, dentro de uma determinada sociedade e/ou contexto histórico (LARAIA, 2011; BRANDÃO, 2002). Desse modo, entendo que cultura é uma forma de produção, cujos processos de estruturação estão relacionados com as questões sociais, históricas, políticas, de classe, de gênero e étnico-raciais, por exemplo.

Porém, nem sempre a cultura foi entendida assim. Veiga-Neto (2003) afirma que, desde o início da era moderna, a cultura era uma forma de distinção entre as pessoas mais e menos “avançadas” da sociedade, sendo entendida como única e universal. Única se referia ao que de “melhor” havia sido produzido pela humanidade, em termos artísticos, materiais, filosóficos e científicos; universal, porque se referia à humanidade como um todo, um conceito totalizante, sem exterioridade e diferenças. Vale ressaltar que, dentro desse patamar, o considerado como culturalmente legítimo se referia às práticas das classes dominantes, historicamente brancas, europeias, ocidentais e masculinas.

Diante dessa questão, é possível dizer que a modernidade esteve, por um longo tempo, mergulhada em uma perspectiva monocultural (VEIGA-NETO, 2003), sendo a educação o principal meio que a civilização tinha para se atingir o mais pleno patamar de cultura. Essa hierarquização fez produzir diferenças históricas, como exemplo, as noções de “alta” e “baixa” cultura. A primeira passou a funcionar como um modelo, superior, “civilizado”, ao passo que a “baixa” se referia àqueles menos cultivadas, às camadas populares, às comunidades tradicionais, as quais eram tidas como inferiores, sem cultura, de mau gosto e, por conseguinte, deveriam ser controladas e mesmo apagadas (CEVASCO, 2003).

Foi só no século XX que começaram a surgir questionamentos mais concretos dessa divisão de cultura, como una e superior, para se entendê-la como “culturas”, no plural, o que denota não a existência de uma única cultura, mas de diversas culturas que apresentam seus significados, conceitos, símbolos, representações e possuem diferentes e ricas formas de ver/estar no mundo (VEIGA-NETO, 2003).

Dessa forma, encontro, no campo dos Estudos Culturais, um posicionamento contrário à divisão entre “alta” e “baixa” cultura, sendo que a primeira representa uma visão elitista e conservadora, a qual defende cultura a partir de um determinado padrão de beleza, de “civilidade”, utilizando a expressão “cultural” como um adjetivo que qualifica algumas vivências, como: a ópera, o patrimônio histórico. Por outro lado, práticas culturais, como o *hip hop*, o grafite, bem como músicas populares como o brega, o sertanejo, o *funk*, não dispõem desse mesmo “*status*” cultural. Isso ocorre em função de que, muitas vezes, essas práticas não atendem a um padrão estético de beleza e criação, além do mais, essa distinção ocorre também por estar associada a grupos marginalizados, como negros e comunidades empobrecidas.

Embora essa divisão entre “alta” e “baixa” cultura tenha sido amplamente debatida e questionada (GIROUX, 2003; SANTOMÉ, 2011; CANCLINI, 2015), ainda

observo resquícios desse tipo de pensamento. É comum rotular como cultura aquilo que é construído por grupos sociais dominantes e no poder, ao passo que outras práticas, como a música popular, o *rock*, a televisão, a *internet*, as brincadeiras, os cinemas comerciais, costumeiramente, não dispõem do mesmo reconhecimento como cultura.

Assim, acredito ser necessário rejeitar a noção exclusiva da cultura como “alta” ou “baixa”, mas compreender que todas as diferentes formas de produção cultural devem ser entendidas, compreendidas e valorizadas, pois como sugere Hall (1997), a cultura é uma espécie de terreno cotidiano das pessoas, de onde se manifestam e “falam” a respeito de suas vidas. Dessa maneira, entendo que aquilo que é colocado como “baixa” cultura, na verdade, não é tão “baixa” assim, mas envolve diversas estratégias de criação, resistência, criatividade, conceitos, saberes e múltiplas formas de ver o mundo.

Este deveria ser um pensamento partilhado pelos profissionais do lazer, na medida em que, ao atuar com uma série de linguagens culturais, estes precisam redimensionar qualquer visão preconceituosa, valorizar as diferentes formas de manifestação cultural e tentar propor o máximo possível de vivências que possam diversificar as experiências dos participantes das ações de lazer. Como sugere Williams (2011), adotar um significado de cultura, como um modo inteiro de vida, que é diferente e apresenta múltiplas formas de criatividade e leitura do mundo, permite-nos rejeitar qualquer hierarquia entre diferentes manifestações culturais.

Dessa forma, compreendo que, por meio da cultura, os seres humanos dão sentido à sua vida, constroem seus sentimentos, crenças, pensamentos, práticas e artefatos. Assim, a diversidade das culturas constitui suas riquezas, não sendo apenas culturas dominadas e silenciadas, mas que possuem autonomia de engendrar seus próprios significados e formar sujeitos de diferentes tipos.

A cultura é um palco de disputa, no qual diferentes grupos sociais procuram se situar dentro da dinâmica social e colocar suas vivências, seus valores e suas formas de pensar/atuar no mundo (GIROUX, 2003, 2011). Dessa maneira, utilizo a expressão “culturas” para me referir a um conjunto amplo de práticas, pois entendo que toda produção cultural está repleta de significados, valores, criatividade e reflete a capacidade humana de atuar sobre o contexto social em que o sujeito está inserido.

Para tanto, o pensamento de Serra e Serra (2017) pode auxiliar nesse sentido, pois os autores comentam sobre a necessidade de uma democracia que respeite a pluralidade e a diferença de culturas, não só em nível de Estado Nacional, mas também em um patamar mundial/global. Os autores comentam que expressões como “alta” e “baixa”

cultura não passam de abstrações, juízos de valor, já que a cultura de um indivíduo, ou de um grupo social, é entendida como um todo heterogêneo, que engloba elementos tanto da “alta” cultura – artes, filosofia, ciência – como de “baixa” cultura, incluindo aí o popular, as tradições, a localidade e práticas culturais difundidas pelos meios de comunicação de massa, que, em geral, têm caráter transnacional.

É possível observar que as discussões que envolvem a cultura têm se ampliado, sendo abordadas em diversos meios acadêmicos, grupos de pesquisa e pesquisadores. Essa questão nos leva a estar em frente a uma virada cultural (HALL, 1997), que teve lugar na segunda metade do século XX e que se caracteriza por uma centralidade da cultura, traduzida em características como o desenvolvimento de indústrias culturais⁷, a importância crescente da cultura em aspectos sociais, econômicos, políticos, bem como a demarcação da cultura como categoria chave para se analisar diversos campos de conhecimento e áreas do saber (SERRA e SERRA, 2017; HALL, 1997).

Dessa maneira, a cultura exerce centralidade na vida social, porque ela perpassa todos os acontecimentos das nossas vidas, bem como nas apropriações e aprendizagens que fazemos desses acontecimentos. Assim, a “virada cultural” se refere ao fenômeno em que a cultura tem centralidade nas relações sociais, passando o significado a ter destaque no entendimento de cultura (HALL, 1997).

Hall (1997) entende cultura como os sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta, uns em relação aos outros. Uma cultura refere-se aos significados, aos conceitos, às ideias, às práticas, aos sentimentos, às relações e as emoções que um grupo cria, mobiliza, adota e recria. O significado ganha destaque, porque é ele que nos fornece uma noção de quem somos e a que grupos pertencemos.

A cultura pode ser vista como uma prática de significação, em que os diferentes grupos produzem, são produzidos e atribuem sentido aos objetos, aos costumes e às suas práticas. Dentro desse contexto, as ações humanas são repletas de sentido, de significado, de ideias, de crenças, de costumes e de valores. Para Hall (1997), toda ação social tem dimensão cultural, pois todas as práticas sociais expressam e/ou comunicam um significado e, nesse sentido, são práticas culturais.

⁷A indústria cultural é um modo de elaborar cultura no período industrial capitalista, marcado por formas de produção que visam sobretudo o lucro. Assim, os produtos culturais são elaborados para que ocorra um grande consumo em escala local/global.

A cultura configura-se como o mapa da própria possibilidade da vida social humana, pois ela consiste tanto de valores e imaginários, os quais representam o patrimônio material e “espiritual” de um povo. Viver uma cultura é conviver *com e dentro* de um tecido de significados que somos e criamos, é o cenário/contexto em que nossas vivências, materiais e crenças são construídos (BRANDÃO, 2002).

Por sua vez, Giroux (1997, 2003) se aproxima do pensamento de Hall (1997, 2013), ao entender cultura como dimensão do ser humano, cercada de produção de sentidos e significados, em que os diferentes grupos sociais, situados em posições diferentes de poder, buscam exercer uma imposição de seus valores à sociedade. Diante disso, entendo que o campo cultural apresenta diversas formas de contradições, pois, na medida em que pode atuar na perspectiva da contestação, de resistência, de valorização da identidade, também é possível reforçar desigualdades de classe, etnia, gênero e idade presentes em nosso meio social.

Portanto, a análise desse conjunto de autores me leva a compreender a cultura como um campo “politizado”, que nos ensina a ser como somos, seja pelas instituições culturais que nos interpelam (escola, Estado, igreja), como pelos conceitos, saberes, valores e significados de que nos apropriamos nos diversos espaços em que circulamos. Nesse sentido, a cultura funciona e atua sobre o sujeito como um discurso (HALL, 2013), visto ser um modo de tentar construir sentidos que influenciam nossas ações, embora também seja reorganizada em função da ação dos seres humanos sobre o mundo.

Ortiz (2004) afirma que a esfera cultural é um lugar de “poder”, vez que a produção e a reprodução da sociedade passam necessariamente por sua compreensão. Para o autor, a relação da cultura com o poder existe, pois a cultura está situada em um universo de intenções diversas, ocupando um local de convergência, com movimentos e ritmos diferenciados entre a economia, a política, as relações sociais, pessoais e a tecnologia.

Dito de outra maneira, Giroux (2003) entende que a cultura torna-se política em, pelo menos, duas perspectivas: em primeiro lugar, questões de prioridade, acesso e controle para empregar o uso de uma infinidade de artefatos culturais (televisão, *intenet*, imagens), os quais transmitem significado e são usados na tentativa de moldar a vida cotidiana e, em segundo lugar, a cultura envolve poder, em função da sua conexão com o campo da subjetividade, oferecendo identificações por meio das práticas cotidianas de diferentes setores da comunidade.

Dessa forma, a cultura é um campo de luta entre os diferentes grupos sociais, os quais buscam garantir e fortalecer seus hábitos, valores e vivências na dinâmica social. Além disso, a cultura é um campo de organização de condutas, mas que também é modificado pela ação individual ou coletiva. Ela representa um conjunto de hábitos, práticas e materiais que refletem as experiências e os valores que compõem a nossa vida (GIROUX, 2003; HALL, 1997; WILLIAMS, 2011).

Nesse cenário, a cultura está envolvida em um processo de produção, pois, ao mesmo tempo em que nos forma, em meio às tradições de que nos apropriamos, os seres humanos elaboraram novos tipos de saberes, conhecimentos, valores, o que implica um constante processo de ressignificação da cultura (GIROUX, 2003, 2011). Segundo Hall (2013, p. 49), a formação cultural não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas aquilo que fazemos das nossas tradições, pois “estamos sempre em processo de formação cultural”.

A cultura está presente em cada âmbito da vida social, nas “vozes” e imagens que nos interpelam, nas vivências que realizamos, nos produtos que consumimos, nos alimentos que comemos, nas músicas que ouvimos, nos esportes que praticamos, nas práticas de lazer que vivenciamos e produzimos. Além disso, a cultura produzida pela mídia, presente no conteúdo transmitido pela televisão, pelas revistas, pela *internet*, tem impacto cada vez maior, na constituição da identidade, na definição da forma como vemos as coisas do mundo (BAUMAN, 2013; GIROUX, 2003).

Essa discussão denota o quão complexo é o campo cultural, que apresenta diversas características, está situado em condições desiguais de poder, articula-se com a vida coletiva e individual dos sujeitos, produz diferentes tipos de identidades. Portanto, uma questão chave no debate de cultura, que sustenta este trabalho, é reconhecer a diversidade cultural como um fundamento, pois nós somos abarcados de diferentes maneiras pelos textos culturais que nos rodeiam (PARAÍSO, 2010).

Dessa forma, autores como Hall (1997, 2014), Sarlo (1997), Giroux (2003), Serra e Serra (2017), Martins, Sidoncha e Bandeira (2017), Canclini (2015) e Bauman (2012; 2013) concordam que vivemos em um contexto caracterizado pela diversidade de culturas, as quais coexistem dentro de uma mesma sociedade e, também, pela rápida e efêmera circulação de diferentes práticas culturais ao redor do mundo, movimento que é ampliado e fortalecido pelo processo de globalização mundial.

Para Bauman (2012), a cultura não “funciona” como um sistema de totalidade encerrado em si mesmo, defendendo que a modernidade é multiculturalista, baseada na

copresença de muitas culturas numa mesma sociedade. Para esse autor, isso é um aspecto da realidade social, sempre envolvida com processos de mudanças constantes, ininterruptos e dinâmicos.

A globalização mundial afeta a cultura, na medida em que estamos diante de uma rápida e veloz circulação de pessoas e culturas, o que é favorecido pelos meios de comunicação de massa, como a *internet* e a televisão. A globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado. A globalização implica um movimento de distanciamento da ideia sociológica clássica de “sociedade” como um sistema bem delimitado (BAUMAN, 2013), passando para um modelo de sociedade “líquida”, em que a cultura e o consumo são mais acelerados, efêmeros e transitórios.

A globalização pode ser definida como a intensificação de relações sociais mundiais que unem localidades distantes, de tal maneira que os acontecimentos locais são influenciados por eventos que acontecem em espaços geográficos muito distantes e vice-versa, o que significa dizer que o global também pode ser influenciado por eventos produzidos localmente (BAUMAN, 2013; HALL, 2014). Em outras palavras, a globalização resulta em um conjunto de fluxos, deslocamentos, compressão do espaço-tempo, “circulação” de pessoas, informações, tecnologias, imagens, culturas, que ultrapassam e, muitas vezes, “apagam” fronteiras. Nos tempos atuais, a globalização ganha maior amplitude, como o fluxo de pessoas (migrantes, turistas, refugiados), de comunicação (televisão, *internet*) e de mercadorias (filmes, livros, músicas) (SERRA E SERRA, 2017).

As novas tecnologias alteraram radicalmente a cultura, pois, agora, a circulação de textos, discursos e imagens não é limitada pelo espaço, o que resulta em uma vida local mais conectada com a global, reconfigurando o mapa do que pode fazer parte, ou não, da cultura de um sujeito. Assim, as inovações eletrônicas, a *internet*, a televisão, as mídias de um modo geral constituem-se em componentes para mudar a maneira como definimos e mediamos o que é social.

Com base nas informações destacadas, na sociedade contemporânea, vivemos tempos em que os fluxos de informações, imagens, conhecimentos, mudanças provocadas pelos programas de televisão, pelas informações que circulam nas mídias, ocasionam novas formas de agrupamento e interações entre os indivíduos, com relação ao tempo e ao espaço. Se, antes, a vida tinha uma dependência quase que exclusiva do local, dos

saberes transmitidos de geração em geração; hoje, local e global se articulam mais, podendo causar um novo mapa no que concerne à formação cultural do sujeito.

As novas tecnologias impulsionam novas relações entre a cultura e o território, o que reforça a complexidade do nosso tempo, pois estamos situados em uma sociedade globalizada, com características transnacionais, o que resulta em circulações culturais, sem uma fronteira nítida para caracterizar o que é próprio, ou não, de um determinado contexto (GOMES e PINTO, 2009). Assim, uma noção de pertença social, estável e fixa, tem se modificado, na medida em que globalização traz o fortalecimento de diversas mídias, gera fluxos globais, interpenetração de culturas, novos significados identitários, o que tem efeitos decisivos na cultura de um sujeito ou grupo social (MARTINS, SIDONCHA e BANDEIRA, 2017).

Na análise de Sarlo (1997), o mercado é um dos grandes definidores da maneira como a cultura é apropriada pelos sujeitos, sobretudo nos centros urbanos. No contexto contemporâneo, Sarlo (1997) comenta que o consumo é muito acelerado, rápido e passageiro, sendo os diversos “sonhos” influenciados pelas capas de revistas, cartazes, publicidade, programas de televisão, pela *internet* e jogos eletrônicos. Nesse cenário, as identidades culturais são instáveis, transitórias, flexíveis e, de certa maneira, conduzidas pelo mercado.

Dessa maneira, é possível compreender que a globalização afeta o domínio da cultura, de maneira que faz favorecer uma rápida e veloz movimentação de culturas, de linguagens, de informações, de vivências, produzindo mudanças constantes. Portanto, quando se fala da influência da globalização na cultura, percebo que esse processo faz intensificar relações sociais, aproxima localidades geograficamente distantes, embora esse processo de globalização não ocorra sem contradições.

Nesse patamar das contradições, destaco a existência de uma “ocidentalização” da globalização (HALL, 2014), que implica processos de desigualdade distribuída ao redor do globo, pois, predominantemente, o que se vê, é o capitalismo global exportando suas mercadorias, valores, prioridades e formas de vida ocidentais. Além disso, a globalização não é acessível a todos, uma vez que é possível encontrarmos uma série de sujeitos que não se beneficiam dessa globalização, como pessoas necessitadas, pobres. Assim, Bauman (2013) entende que a globalização é contraditória, pois, ao mesmo tempo em que une, também divide, gerando um fosso entre os que têm acesso a ela e os que não têm.

Essa crítica pode ser sentida em contexto latino-americano, na medida em que, para uns, a globalização chega e oferece uma série de possibilidades e vantagens, porém,

sobretudo os segmentos sociais mais empobrecidos da população pouco têm suas vidas modificadas com isso e continuam a ter, muitas vezes, seus direitos negados.

Assim, a América Latina, caracterizada pela abundância e pobreza, possui cidades com bairros ricos, bem organizados, desenvolvidos, os quais contam com um aparato de espaços e condições para se escolher o que se deseja consumir. Porém, outros são atravessados pela pobreza, por estruturas urbanas e sanitárias críticas, onde, em muitos casos, resta à população consumir uma espécie de *fast-food* televisivo (SARLO, 1997) como forma de apropriação cultural. Assim, conquanto a cidade não ofereça a mesma coisa a todos, a todos oferece alguma coisa, mesmo aos “marginais” que recolhem as “sobras” produzidas pelos incluídos (SARLO, 2014).

Embora a possibilidade de globalização de culturas possa entrelaçar diferentes grupos sociais, observo que esse processo é desigual no seu fluxo. Mesmo que a cultura de nações mais empobrecidas economicamente também possa se “movimentar” dentro de nações mais ricas, acredito que países e regiões mais consolidadas economicamente tendem a “impor” sua cultura às demais, seja por meio de ritmos musicais, festas, práticas esportivas, costumes.

Todavia, devemos reconhecer essas contradições, sendo necessário discutir os efeitos que a globalização pode exercer na cultura, na medida em que produz uma compressão do espaço-tempo, uma rápida e veloz circulação de linguagens culturais, possibilita um impacto sobre as identidades culturais, as quais não são produzidas em função de um centro único e estável. Portanto, estamos diante de múltiplas identidades culturais, as quais são “deslocadas”, multirreferenciais, contraditórias, produzidas em função de vários centros de referência em uma escala que é local/global (HALL, 2014).

Bauman (2012) entende que as identidades culturais estão em construção, em processo inacabado, sempre sendo feitas, sustentadas e/ou abandonadas. As identidades não são unificadas, sólidas, mas são fluidas, produzidas a partir de várias referências, de distintas práticas culturais, sendo fruto da “mistura de valores, símbolos, significados, artefatos, padrões de comportamento e outras coisas culturais” (BAUMAN, 2012, p. 67-68), as quais são advindas das mais diferentes partes do globo.

Canclini (2015) entende que as noções de identidades culturais não devem ser circunscritas às realidades locais, autocontidas, radicalmente opostas à sociedade nacional ou à globalização. Para esse autor, quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de traços (língua, tradições, condutas estereotipadas), frequentemente se tende a desvincular essas práticas de sua história de misturas em que

se formaram, sendo rejeitadas possibilidades heterogêneas de falar, de brincar, de dançar. Diante desse cenário, são poucas as culturas que “podem ser agora descritas como unidades estáveis, com limites precisos baseados na ocupação de um território delimitado” (CANCLINI, 2015, p. XXIX).

Nesse caminho, Canclini (2015) fala do processo de “hibridação cultural” nos países latino-americanos, ao destacar que, na América Latina, estamos diante da coexistência de processos culturais tradicionais com a modernidade. Para o autor, hibridações culturais são processos socioculturais, nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, combinam-se para gerar novas estruturas, objetos ou práticas. Além disso, o acesso à diversidade de culturas, facilitado pelos movimentos globalizadores e pelo mercado, gera maior circulação de conteúdos culturais e a possibilidade de combiná-los.

Canclini (2015) comenta que hibridações não ocorrem de modo planejado, tampouco são resultados de processos migratórios, turísticos e de intercâmbio econômico e/ou comunicacional. Para o autor, frequentemente, a hibridação surge da criatividade individual e coletiva, como pode ser notado na “fusão de melodias étnicas com música clássica e contemporânea, a mistura de ritmos andinos e caribenhos” (CANCLINI, 2015, p. XX). Dessa maneira, o acesso à maior variedade de práticas culturais é facilitado pelos movimentos globalizadores, os quais democratizam a capacidade de combiná-los e de desenvolver uma multiculturalidade (CANCLINI, 2015).

A ideia de cultura híbrida também envolve as “fusões” de culturas de bairros, na circulação de conteúdos culturais divulgados pelos meios de comunicação, estilos de consumo, gostos musicais locais e transnacionais (CANCLINI, 2015). Hibridações culturais existem em função de misturas interculturais possibilitadas por diferentes gerações, cidades, classes sociais, pelo movimento de práticas culturais difundidas pelas indústrias culturais, pela mídia e pelas tecnologias de modo geral.

O hibridismo cultural é, portanto, um cruzamento, uma transformação que surge de novas combinações de culturas, ideias, lugares, estando cada vez mais comum no mundo globalizado. Para Hall (2014), as culturas híbridas são uma poderosa fonte criativa, constituem um dos diversos tipos de identidades distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia. Mesmo que, na visão do autor, isso represente um cenário no qual cruzamentos e misturas culturais se aceleram, a hibridação não significa um declínio para a perda da identidade, mas, antes, uma condição em que as

identidades culturais ganham novas formas de organização, sendo transitórias, descentradas e não fixas.

Esse processo de hibridação cultural ganha força na sociedade contemporânea pelo fortalecimento das mídias, afinal, o uso da televisão e da *internet*, por exemplo, facilita e expande nosso acesso a informações, músicas, artes, cinema e a uma série de linguagens produzidas ao redor do mundo. Portanto, vivemos um tempo sem uma nítida demarcação de fronteira entre o que é de um local ou não, mas, sim, um tempo de rápido fluxo de informações, conhecimento e imagens, o que possibilita novas combinações, articulações culturais que atuam na formação dos sujeitos.

Canclini (2015) avalia que o moderno e o tradicional, bem como a ideia de cultura erudita, popular e de massa⁸ não podem ser vistos sob uma oposição abrupta, mas a partir de articulações socioculturais entre seus elementos. Coexistem culturas étnicas e novas tecnologias, formas de produção artesanal e industrial, bem como a mistura de diferentes tipos de músicas, como a música clássica combinando-se com o jazz, a salsa com tradições musicais populares. Estamos diante de uma heterogeneidade cultural, que mistura instituições, hábitos, sociedades e pessoas, explica o autor.

Por sua vez, Serra e Serra (2017) compartilham do pensamento de Canclini (2015), ao compreenderem as possíveis limitações que essa divisão histórica pode ter nos dias atuais, comentando o quão imbricado podem estar. Por um lado, muito da “cultura erudita” se transforma em cultura “industrial”, como exemplo, a arte de Picasso, e que, por outro lado, muito da cultura de “massa”, originou-se na noção de “alta” cultura, como os filmes de Charles Chaplin, conforme asseveram Serra e Serra (2017).

Vejo que essas reflexões sobre hibridações culturais apresentam possibilidades de conexões com o lazer, pois observo que as práticas de lazer articulam o moderno e o tradicional, bem como a ideia de uma cultura erudita, popular e de massa. Na medida em que vamos ao museu, a um concerto de música clássica, ao teatro, ou a uma exposição artística, também brincamos de jogos tradicionais, dançamos músicas populares, seja de matriz africanas e/ou latinas. Além disso, podemos ser praticantes de futebol, de boxe, de beisebol e/ou o rugby, assim como podemos gostar de escutar mpb, *funk*, forró, sertanejo,

⁸ Tradicionalmente, a cultura erudita é seria aquela considerada superior, normalmente apreciada por um público com maior “acúmulo” de conhecimento e de poder econômico, sendo associada à museus, teatros, obras de arte. A cultura de massa seria aquela produzida e veiculada pelos meios de comunicação de massa. A cultura popular englobaria as práticas culturais (danças, folclore, crenças, lendas) produzidas cotidianamente, e transmitidas de geração à geração. Para Canclini (2015), estamos diante de uma mundialização da cultura, o que torna cada vez mais difícil falarmos em uma clara ruptura em as três.

rock, brega, Beatles, *blues*, *soul*, *jazz*, mas também jogamos *vídeo game*, assistimos a novelas, filmes, séries de tv, esportes, acessamos a *internet* e utilizamos o *whatsapp* e/ou o *facebook* para nos comunicarmos ou nos divertirmos.

Assim, um olhar sobre a cultura a partir da perspectiva de Estudos Culturais, de certo modo, obriga-nos a repensar essas clássicas divisões, a perceber o quanto as culturas têm a capacidade de circular, de se movimentar em territórios diferentes, o que reforça a complexidade do nosso tempo, em uma era de globalização, sem fronteiras nítidas, mas que ainda é caracterizada pela pobreza, pela exploração, pelo desemprego, analfabetismo e diversos modos outros de violência. Sob esse ponto de vista, o campo cultural pode ser visto como espaço de intervenção profissional, de socialização, de formação de pessoas, em que os sujeitos podem também exercer sua criatividade, crítica e autonomia.

Entendo que cultura é tanto um boneco de barro, feito pelos artistas populares, como também a obra de um escultor, de um pintor, de um músico, ou de um pensador renomado. Assim, as manifestações culturais expressam as diferenças entre grupos sociais de diferentes regiões, como as vestimentas, modo de falar, comidas, e as práticas de lazer, como as danças, os jogos, as tradições. Assim, ao mesmo tempo em que o ser humano produz cultura, ele é formado e produzido por ela.

Diante do exposto, compreendo que a formação cultural do sujeito não se fecha ao local em que se vive, mas que as diferentes culturas “circulam” em distintos espaços, cidades, estados e países, fazendo com que a formação cultural tenha múltiplas referências, origens, signos e símbolos. A seguir, busco articular o diálogo do lazer e da cultura, ressaltando o lazer como um campo da vida social, que, ao abarcar uma infinidade de manifestações culturais, abre espaço e possibilita a formação cultural do sujeito.

2.2 Lazer e cultura: buscando conexões

Busco articular a noção de cultura ao lazer, ressaltando possibilidades que o lazer tem como um campo da vida social, que está em constante relação com outras esferas da vida, como o trabalho, a educação, a política, podendo, dessa forma, atuar como uma possibilidade de formação cultural do sujeito. Para tanto, lanço mão de um conjunto de autores, dentre eles Marcellino (2007), Isayama (2007); Gomes (2011, 2014), Gomes e Pinto (2009), Paraíso (2010), Suárez (2009), Stigger (2009), Rosa (2007), Costa (2009), Melo (2007), Melo e Alves Júnior (2012) e outros, para me auxiliar a estreitar essas questões.

Entendo que cabe uma reflexão sobre lazer e cultura, explorando as possibilidades de formação que o lazer pode ensejar. Quando me refiro à relação lazer e cultura, não o faço restringindo lazer à noção de arte, mas entendendo que este pode ser uma dimensão humana propícia a vivências de inúmeras manifestações culturais, as quais expressam suas linguagens, significações e sentidos (MARCELLINO, 2007).

Diante disso, o lazer também é um campo de intervenção política, social, cultural e educacional, no qual é possível não só diversificar linguagens culturais, mas possibilitar com que as pessoas possam criar, reivindicar, reproduzir e transformar suas próprias manifestações. Assim, o lazer está ligado a uma noção de participação cultural, como cunhado por Marcellino (2007), quando o entende como atividade não conformista, mas crítica e criativa, de sujeitos historicamente situados.

Nesse sentido, o entendimento é de que o lazer pode se constituir em um espaço de manifestação das contradições e conflitos presentes em nossa vida social (GOMES e PINTO, 2009). Assim, significa dizer que, no lazer, é possível encontrarmos diversão, prazer, trabalho, protesto, comemoração, transgressão, reinvenções, rebeldia, criatividade, desigualdades e até conformismo, o que o caracteriza como um campo de vivências marcado pela presença de tensões e ambiguidades.

O lazer se caracteriza como uma prática social complexa, que abarca uma multiplicidade de vivências culturais, como jogos, festas, esportes, danças, música, artes, virtualidade (GOMES, 2011, 2014). Baseado na autora, parto do entendimento de que o lazer é uma necessidade humana e dimensão da cultura, que constitui um campo de práticas sociais, vivenciadas ludicamente pelos sujeitos em diversos momentos, locais, tempos e contextos, constituída na articulação de três elementos fundantes, que são a ludicidade, as manifestações culturais e o tempo/espço social.

Situado em determinados contextos históricos, sociais, políticos, o lazer representa um dos caminhos tecidos, culturalmente, na rede humana de significados, de símbolos e de sentidos (GOMES, 2014). Assim, também me aproprio do pensamento de Pinto (2007), para compreender o lazer como tempo/espço/oportunidade para vivências culturais lúdicas, fundadas no prazer pelas vivências da liberdade/autonomia.

Entendo que o lazer representa a necessidade de fruir, ludicamente, as diversas práticas sociais que são construídas culturalmente, o que me permite enxergá-lo como uma área que abre possibilidades para uma intervenção política e pedagógica na realidade. Dessa forma, não o vejo como um campo neutro, ausente de relações de poder, mas como algo que se constitui como uma prática de resistência (SUÁREZ, 2009), em que é

possível buscar a participação cidadã nos projetos e ações, gerar sujeitos transformadores e questionadores da realidade social, cultural, econômica, política e ambiental em que vivemos.

Portanto, fazendo uma leitura do campo cultural como um palco de disputas, de tensões, de formação de sujeitos e entendendo que o lazer se insere nesse contexto cultural, compreendo que ele pode ser um local de intervenção com conteúdos culturais, que abarca uma diversidade de interesses e de vivências, em que os indivíduos sejam ensejados a ampliar suas possibilidades culturais, sensibilidades e sensações mais diversas possíveis (ISAYAMA, 2007).

Com isso, concordo com Stigger (2009), para quem as atividades de lazer fazem parte dos processos socioeducativos que ocorrem na vida cotidiana e, por essa razão, sempre educam. Toda educação, comenta o autor, funciona como cultura, pois ela ensina normas, saberes, informações, significados que são representativos em uma cultura. Dessa maneira, o lazer pode mobilizar experiências culturais socioeducativas, com vistas a realizar uma intervenção no plano social, político e cultural.

Desse modo, o lazer, como um fenômeno cheio de tensões e contradições, pode atuar como prática educativa, seja em uma perspectiva da reprodução das diversas maneiras de desigualdades, mas, sobretudo, ao abarcar uma multiplicidade de linguagens culturais. Pode, assim, ser um campo de vivências com viés de resistência e contra-hegemônico, na medida em que as vivências culturais nos auxiliam a pensar nossa realidade, questionar desigualdades e formas de opressão tão comuns em contexto latino-americano, bem como pode contribuir para reconhecermos a diversidade cultural como algo legítimo e fruto de diferentes formas que os seres humanos têm de se expressar diante do mundo (SUÁREZ, 2009; GOMES e PINTO, 2009).

Assim, estamos diante de um campo da vida social que pode aguçar sensibilidades, em que é possível se divertir, descansar, estimular as pessoas a pensar sobre a sociedade, inclusive para melhorá-la. As vivências culturais no lazer são formas autênticas de participação social, de criatividade, de expressão e engajamento popular democrático, sendo, sob meu ponto de vista, um campo possível de mobilização em prol de um mundo qualitativamente melhor.

Diante disso, concordo com Isayama (2007), quando destaca que o lazer constitui práticas socioculturais em permanente transformação. São formas de saberes enraizados na cultura, situados historicamente e expressos como linguagens, possibilidades éticas e estéticas de humanização, se realizados como experiências educativas capazes de

promover a humanização. Para tanto, uma política de intervenção no lazer deve abranger vários interesses culturais, podendo os sujeitos exercitar o corpo, o raciocínio, a imaginação, a expressividade, o relacionamento social, ampliando suas experiências culturais (ISAYAMA, 2007; ROSA, 2007). Além disso, uma política de difusão de práticas culturais no lazer deve ser acompanhada da possibilidade de criação e participação democrática da sociedade civil nas ações de lazer.

É nesse sentido que entendo o lazer como campo educativo e de formação do sujeito, pois as práticas de lazer ensinam regras, valores, saberes, noções de classe social, de gênero (PARAÍSO, 2010). Compreendo educação como um processo mais amplo do que o estabelecido nas instituições formais de ensino, pois existe educação nas práticas culturais populares, nos lazeres e nos diversos artefatos culturais que se multiplicaram na sociedade contemporânea.

Paraíso (2010) explora essa ideia e comenta que o lazer se vincula com a educação, uma vez que as diferentes atividades de lazer possuem textos culturais, que formam sujeitos, ensinam modos de agir, de conduzir, de ser e de estar no mundo. Dessa maneira, as práticas de lazer interferem na vida daqueles que as vivenciam, de modo a divulgar saberes, reconstruir conhecimentos e proporcionar novas experiências culturais.

Ao expandir a noção do pedagógico para fora do espaço escolar, os Estudos Culturais ampliam a possibilidade de análise crítica para diversos artefatos culturais, o que me auxilia a perceber as práticas de lazer como locais de educação, formação, produção, reprodução e difusão cultural. Assim, uma prática de lazer, como o futebol e/ou o carnaval, não são diversões ingênuas, ausentes de relações de poder e de intencionalidades, mas são práticas produtoras de cultura, que divulgam significados sobre o mundo, sobre a vida, sobre o político, sobre o social, sobre a mulher, sobre o negro, sobre o homem, sobre o homossexual. Dessa maneira, as práticas de lazer funcionam como artefatos culturais, que ensinam, formam e produzem sujeitos de diferentes tipos (PARAÍSO, 2010).

O lazer se situa como um campo possível para a formação cultural do sujeito. Entendo formação cultural como o processo em que o indivíduo se conecta com uma variedade de linguagens culturais, que podem ser por meio da música, do patrimônio histórico, dos museus, do teatro, das artes, do cinema, mas também por meio das produções divulgadas pela televisão, *internet*, rádio, pelas festas, danças populares, jogos, brincadeiras, literatura, atividades de socialização com amigos e familiares, práticas esportivas e o acesso ao saber científico e à virtualidade.

O lazer abre possibilidades para a formação cultural do sujeito, na medida em que, ao compreendê-lo como uma dimensão da cultura e, por conseguinte, abarcar uma multiplicidade de práticas culturais, pode se tornar um campo de vivências propício para que o sujeito possa experimentar, brincar, transformar, criar e fruir diversas linguagens culturais. Além disso, as práticas de lazer possuem uma dimensão educativa, política, social, a qual também atua para formar e produzir sujeitos (PARAÍSO, 2010). Assim, o lazer possui uma característica político-educativa, pois as linguagens culturais desenvolvidas no lazer atuam no sentido de formar sujeitos, ensinando diferentes maneiras de estar no mundo (PARAÍSO, 2010; STINGER, 2009; GOMES, 2014).

Nessa linha de discussão, parto da compreensão de que não se trata de definir a existência de culturas “melhores” ou “piores” (MELO, 2007), mas que existem diferentes estratégias de se manifestar no plano cultural, sendo, todas elas, maneiras em que os distintos grupos sociais têm de se expressar, de se fazer presente na dinâmica social. Desse modo, uma intervenção cultural, no âmbito do lazer, pode abrir caminho para diminuir os obstáculos de acesso a um conjunto maior de linguagens culturais, sobretudo, pelas camadas mais vulneráveis da sociedade.

Na trilha desse raciocínio, Costa (2009) apresenta um modo de pensar que se aproxima do entendimento do lazer como possibilidade de formação cultural. O autor compreende que o lazer é algo do cotidiano, da vida de todas as pessoas, que habitam cidades ou campos, de povos que vivem realidades urbanas ou pequenos núcleos populacionais. Nessa toada, entende lazer como uma fonte difusora da capacidade criativa humana, de interação na vida social, de prática de variadas linguagens culturais, fazendo parte de distintas realidades.

Diante disso, para entender o lazer como uma possibilidade de formação cultural, devemos ir além de uma compreensão mais delimitada que o restringe a um conjunto de ocupações por meio de atividades lúdicas, mas reconhecer que está situado com a vida cultural, política, econômica, educacional de uma sociedade. Os usos do lazer podem implicar o desenvolvimento de ações educativas em diferentes contextos, como escolas, parques, Organizações Não Governamentais (ONG'S), centros culturais, cinemas, museus, praças, ações estas que podem ter ênfase na sociabilidade e na ampliação de práticas culturais vivenciadas pelos sujeitos.

Concordo com Costa (2009), ao dizer que as atividades de lazer se apresentam como práticas sociais, que podem ocorrer nos cinemas, nos teatros, nas festas, nas experiências cotidianas nas ruas de casa, nas brincadeiras, nas conversas entre amigos, no

acesso à *internet*. Dessa forma, o lazer atua como um campo possível de formação cultural por meio de inúmeras vivências possíveis, assentadas no cotidiano das pessoas e estabelecendo conexão com a cultura em uma dimensão local/global.

Corroboro com a posição de Melo (2007), para quem os indivíduos deveriam ser estimulados a ampliar suas possibilidades de extrair sensações de manifestações mais variadas possíveis, até porque, como analisa Isayama (2007), de modo geral, as pessoas tendem a restringir suas experiências de lazer a um único campo, não só pela falta de opção, mas também pela falta de possibilidade e de conhecimento de outras vivências. Para tanto, acredito ser possível a implementação de políticas culturais, as quais possam abarcar distintas linguagens, como as artes, as danças de rua, os esportes, que permitam aos indivíduos se posicionar criticamente diante do mundo e exercer, conscientemente, seu direito de escolha (MELO, 2007).

Portanto, quando se fala em formação cultural, entendo que qualquer tipo de preconceito em relação ao que é “bom” ou “ruim”, de “bom gosto” ou de “mau gosto” precisa ser problematizado e superado. Diante disso, o lazer pode ser uma possibilidade de formação para não só difundir uma diversidade de linguagens, mas garantir o pleno direito de escolha, o estímulo a sensibilidades, a difusão de valores éticos, o questionamento das inúmeras formas de opressão social, bem como estimular a participação e a criação cultural (MELO, 2007; GOMES, 2011, 2014; ISAYAMA, 2007).

Procurando ampliar o entendimento de formação cultural, vejo ser necessário reconhecer que, além da vivência de conteúdos artísticos, a formação cultural perpassa também pelo folclore, pelas danças e músicas populares, pelas práticas esportivas, pelos programas e séries de tv, pelas revistas, pelo cinema, pelo acesso a jogos e brinquedos virtuais. Dessa maneira, entendo o lazer como uma possibilidade para a formação cultural do sujeito, na medida em que abarca uma amplitude de práticas culturais que podem ser vivenciadas, produzidas, contestadas e redimensionadas pelos sujeitos em diferentes âmbitos sociais.

2.3 A formação cultural do profissional do lazer

No campo da educação, é possível encontrar um conjunto de reflexões que tratam sobre uma importância da formação cultural dos educadores. Autores como Brandão (2002, 2013) e Giroux (1997, 2003, 2011) apontam a relação articulada entre educação e cultura, buscando demonstrar como a cultura exerce um papel central na educação e, por diante, na formação de diferentes tipos de sujeitos.

Portanto, quando falo em formação cultural de profissionais que atuam no âmbito da educação e, no caso desta pesquisa, de docentes que lecionam disciplinas de lazer, trato de um processo que caminha para além dos currículos formais e de uma perspectiva de formação que delimita esse processo aos saberes didáticos e científicos. Mas a lógica de pensar a formação cultural perpassa pela tentativa de um “mergulho” na realidade sociocultural de educandos e educadores, em que os sujeitos possam refletir, criticar e sugerir mudanças capazes de alargar as experiências culturais.

Nessa direção, seria fundamental que a formação de profissionais que atuam no eixo cultura/educação possibilitasse momentos de experiências e sensibilidades, capazes de estimular a apreciação de uma diversidade de práticas culturais com vistas a qualificar a ação pedagógica do profissional. Dessa forma, não compreendo que a educação deva restringir seu papel à transmissão de determinados conhecimentos, mas a formação cultural pode aproximar os profissionais com diferentes linguagens culturais, oferecendo ferramentas para que o indivíduo possa alçar voos e ir além do que está posto (NOGUEIRA, 2008, 2010; ALMEIDA, 2010).

A formação cultural pode estar relacionada com a possibilidade de uma prática estimulante e diversificada, na medida em que o profissional, ao ampliar seus referenciais e suas práticas culturais, também pode ter elementos para a organização de atividades e para a ampliação do repertório cultural dos grupos com que atua. Ao mesmo tempo em que as produções culturais, vivenciadas cotidianamente pelos alunos e professores, devam ser valorizadas, compreendo que uma intervenção no âmbito do lazer precisa estar ocupada em diversificar as referências culturais de todos os sujeitos envolvidos na ação.

Porém, é preciso salientar que esse processo de formação cultural, seja de educadores, jovens, crianças, idosos, apresenta uma série de barreiras, o que resulta em acessos cada vez mais restritos, dadas as condições sociais de classe, gênero, étnicas, questões educacionais e também pela falta de oportunidade de vivenciar uma diversidade de espaços culturais (BISSOLI, MORAES e ROCHA, 2014). Além da falta de espaços e da dificuldade de acesso, sobretudo em cidades grandes, as principais barreiras para a formação cultural têm sido a falta de recursos financeiros, bem como a falta de familiaridade/opportunidade de vivenciarmos maior diversidade de expressões culturais, pois, em função da nossa precária e excludente condição, a maioria da população não vivencia, usufrui e até mesmo conhece uma série de linguagens culturais.

Logo, ao entender que processos educativos têm vínculos com a cultura, pois estão motivados a formar sujeitos de diferentes maneiras, vejo que os currículos de formação

profissionais também podem incluir ações de formação cultural, que, aliadas a questões mais técnicas, didáticas e científicas, podem qualificar a ação pedagógica dos profissionais, o que está articulado com a construção de uma educação e de uma sociedade qualitativamente melhor. Dessa maneira, a formação cultural envolve um processo de formação pessoal, de estímulo às sensibilidades, de inserção na realidade social, cultural e política em que vivemos.

Isso se aproxima do argumento de Tardif (2008), quando afirma que as experiências pessoais dos professores são recrutadas para a construção de seus saberes. Além disso, Nóvoa (1992) ressalta que a formação pessoal do professor não está separada da formação profissional, ou seja, na visão do autor, naquilo que o professor ensina, encontra-se aquilo que ele é. De outra maneira, Giroux (1997) argumenta que os professores sempre falam no interior de relações históricas e socialmente determinadas de poder, sendo a educação um local de luta, de contestação, produção de identidades e negociações. Assim, a prática pedagógica dos docentes não pode ser vista apenas como um conjunto de técnicas e habilidades neutras, mas se trata de uma prática cultural que envolve a identidade do sujeito, suas compreensões, sua história, sua cultura.

Sendo assim, identifiquei um conjunto de trabalhos que abordam a formação cultural de professores, dentre os quais destaco as produções de Nogueira (2008, 2010), Almeida (2010), Bissole, Moraes e Rocha (2014), Loponte (2010) e Silva (2011).

Nogueira (2008) avalia serem significativas as experiências de formação cultural para quem se dedica a formar outros sujeitos, objetivando um crescimento, tanto do ponto de vista pessoal, na medida em que a cultura favorece um processo de construção de um saber sensível, quanto do ponto de vista profissional, já que, ampliando seus referenciais, o professor pode desenvolver uma prática docente rica e estimulante.

Além disso, a formação cultural favorece a emancipação dos sujeitos, sendo uma forma de interpretação do real, nem superior, nem inferior às demais, sendo apenas mais uma. Para Nogueira (2010), a formação cultural é múltipla, pois varia de acordo com suas diferentes modalidades ou linguagens, como a música, artes visuais, teatro, dança, cinema e a fotografia (NOGUEIRA, 2008, 2010).

Diante disso, o professor pode desenvolver uma prática docente mais estimulante e diversificada, na medida em que amplia seus referenciais e suas práticas culturais. Nogueira (2010) pressupõe que o professor está imerso na cultura, estando os apelos visuais, sonoros, corporais por toda parte, especialmente veiculados pelos meios de comunicação de massa. A autora indica que, como formador de futuros cidadãos, o

professor precisa estar conectado com o mundo da cultura e fazer as mediações necessárias para que seu aluno possa tomar posse desse patrimônio.

Nesse caminho, Almeida (2010) defende que a formação docente inclua experiências de formação cultural, as quais permitam aos professores mediar a aprendizagem de conteúdos curriculares, ampliando, assim, o repertório cultural de alunos com mais facilidade e considerando que fatores sociais e culturais são decisivos à constituição de saberes docentes, o que qualifica a prática pedagógica em contexto escolar. Para Almeida (2010), cultura e educação não se dissociam, pois os processos educativos, sejam institucionais ou não, inserem-se em uma cultura. Destarte, é pertinente discutir a contribuição das experiências culturais para a formação de docentes e sua prática educativa.

Almeida (2010) acredita que os saberes resultantes de experiências culturais, como práticas de leitura, hábito de frequentar museus, salas de concerto, teatro, cinema, exposições de artes visuais e espetáculos de dança, apresentam contribuições para a prática pedagógica dos profissionais da educação. Assim, defende a ideia da escola como centro de formação cultural, constituindo-se as disciplinas como espaços para tal formação. Para tanto, é necessária a implementação de políticas de formação docente que prevejam ações de formação cultural dos professores em processo formativo.

Bissoli, Moraes e Rocha (2014) destacam que a formação cultural é um aspecto relevante da formação de professores, podendo exercer influência no trabalho docente. As autoras se referem à formação cultural como processo de apropriação da cultura historicamente acumulada e, mais especificamente, como ampliação das experiências estéticas dos professores⁹. Embora se reconheça o valor da formação cultural para a prática docente, segundo as autoras, pouco tem se pensado sobre formação de professores que lhes garanta acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade

Nesse caminho, a formação cultural é entendida como possibilidade de qualificar a prática pedagógica e o ensino desenvolvido pelos professores. Dessa maneira, a formação cultural requer o acesso aos bens culturais tantas vezes negados pela própria estrutura social, cujo acesso a uma variedade de linguagens culturais tem sido tolhido dadas as condições sociais da classe, gênero, étnicas e educacional.

⁹ Nogueira (2008; 2010) entende que *experiência estética* seria justamente aquilo que acontece com o espectador no momento em que a arte acontece, quando está sendo fruída. Para a autora, é importante que a formação docente possibilite momentos de experiência estética, capazes de estimular a apreciação da arte e da literatura, com vista a qualificar a ação pedagógica docente.

Bissoli, Moraes e Rocha (2014) apontam que a formação docente deve incluir formação cultural que possa ampliar as experiências, a capacidade criadora, a sensibilidade, o deleite, a apreciação, a fruição, a imaginação e o refinamento das percepções dos educandos e professores. Assim, a formação cultural é vista como indispensável para a educação e para a formação de professores, na medida em que possibilita conhecimentos para além do campo da ciência, podendo se constituir em formas de dar sentido ao mundo e às relações entre as pessoas. Partindo dessa afirmação, as pesquisadoras questionam: que espaço a formação cultural tem ocupado nos currículos da formação inicial dos professores?

Assim, realizaram um estudo no qual acessaram as matrizes curriculares de dois cursos de Pedagogia, um da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e outro da Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Na UEA, identificaram a disciplina “Arte e Educação”, no 8º período, e na UFAM, identificaram a disciplina “A criança e as Artes”, oferecida no 4º período do curso. As autoras chegaram à conclusão de que o foco das disciplinas está nos aspectos teórico-metodológicos do ensino das artes para as crianças e não na formação cultural do professor. As autoras apontam que as disciplinas possuíam carga horária limitada a 60 horas, ou seja, a ampliação do repertório cultural de professores em formação se limitava a esse componente do currículo.

Por sua vez, Loponte (2010) entende que a formação cultural dos professores pode trazer potencialidades para a educação e para a escola, proporcionando uma “fuga” de modelos identitários para a docência, feitos de competências e habilidades predeterminadas. Todavia, a autora acredita que pode ser um caminho para se buscar um ensino lúdico, baseado na sensibilidade, na experimentação e na criatividade.

Nessa direção, Silva (2011) considera que a educação também deve estar orientada para a formação cultural, de modo a garantir aos alunos, inclusive aos professores, acesso ao saber acumulado e produzido pela humanidade. Assim, a formação cultural pode auxiliar para um ensino não só técnico e científico, mas para uma educação mais humana, fraterna e justa.

Nesses trabalhos, é entendido que a educação escolar assume importante papel no sentido de possibilitar o acesso a variadas formas de expressão cultural, em especial, no tocante à prática de professores em contexto escolar. De maneira geral, o entendimento sustentado baseia-se na noção de que a formação cultural pode ser uma dimensão que auxilia os docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para o estímulo à sensibilidade, expressividade e criatividade, o que pode ser alçado por meio de danças,

brincadeiras, músicas populares, esportes, jogos eletrônicos, leituras, filmes, museus, teatro e shows.

Todavia, não se pode perder de vista a existência de diversas barreiras colocadas aos professores para a formação cultural, visto que fatores como elevadas jornadas de trabalho, salários baixos, falta de programações gratuitas acabam sendo questões que limitam, ou impedem, certas práticas culturais aos docentes.

Quanto à formação do profissional do lazer, Capi (2016) assevera que os estudos sobre formação, como tema de investigação, começaram a se destacar, no Brasil, em meados da década de 1990 e, desde então, devido ao caráter interdisciplinar da área, buscam diálogo com o conhecimento de diferentes campos. De modo geral, o autor observa que o debate da formação na área do lazer tenta encontrar caminhos para romper com a valorização do tecnicismo, buscando qualificar o desenvolvimento do profissional, por intermédio do diálogo com os estudos da Educação, Sociologia, Filosofia e Política.

A partir desse debate, como construir uma relação articulada entre a formação cultural com a formação do profissional do lazer? Para isso, encontro, em alguns autores do campo específico do lazer, questões dirigidas à formação cultural dos profissionais. As reflexões de Marcellino (2010), Gomes (2008, 2011), Melo (2010, 2006), Melo e Alves Júnior (2012), Isayama (2010), Santos (2014), França (2010), Capi (2016) anunciam a relevância da formação cultural na qualificação do processo de formação e atuação dos profissionais do lazer.

Entendo que a formação profissional no lazer é um investimento para qualificar ações educativas e políticas no setor, as quais tenham o interesse de possibilitar melhor qualidade de vida às pessoas. Nesse sentido, as reflexões sobre a formação têm se ampliado e ganhado destaque no cenário acadêmico dos Estudos do Lazer, seja por meio de publicação de livros, artigos em periódicos, trabalhos apresentados em congressos e pesquisas desenvolvidas em cursos de graduação e pós-graduação. Vale ressaltar que não só questões relacionadas a pesquisas acadêmicas têm se expandido, mas ações voltadas à formação profissional têm se ampliado, em cursos técnicos, de graduação e pós-graduação.

Dessa maneira, aproprio-me do pensamento de Gomes (2008), quando entendo que formar é fecundar ideias e pensamentos, é um caminho em que podemos nos colocar avessos a certezas cristalizadas, com curiosidade e desejo de saber. Além disso, a autora considera que vivências teórico-práticas sobre o lazer não devem ser utilizadas para atenuar e/ou mascarar problemas sociais, colocando-se ao dispor da “reprodução

cultural”. A formação profissional tem um potencial multiplicador, podendo constituir-se como um eixo privilegiado de ação, pois possibilita repensar questões sociais, políticas, históricas e culturais presentes em nossa sociedade. Assim, a formação é um processo que inclui sujeitos comprometidos com a construção do conhecimento e que questionem a realidade, assumindo atitude reflexiva diante das contradições e dos problemas sociais.

A formação profissional no lazer deveria atuar como uma ação cultural, que deve ser responsável ética e politicamente pelos conhecimentos que ensina, chamando atenção para o fato de que uma sólida formação profissional, no lazer, não está comprometida apenas com o processo de transmissão do saber, mas também com o posicionamento de nossa ação enquanto sujeitos, bem como o nosso papel em meio às diversas divisões socioculturais inscritas em nossa realidade (GOMES, 2008).

Dentro desse contexto, a formação cultural, para além de apreender saberes didáticos, técnicos e científicos, pode auxiliar os profissionais a perceber as desigualdades sociais, econômicas e culturais existentes, dando voz ativa às pessoas em suas experiências de lazer. Para tanto, um dos objetivos da formação pode ser fornecer elementos para a consideração do lazer como meio educacional, que possibilite às pessoas maior participação cultural, bem como a ampliação e a diversificação das experiências culturais dos profissionais e dos participantes de ações e programas de lazer.

Conforme Isayama (2010), a formação vem se concretizando sob duas perspectivas: a primeira enfatiza um profissional mais técnico, que tem como orientação principal o domínio de conteúdos e metodologias de atividades. Para o autor, essa perspectiva contribui para o surgimento do tecnicismo, o qual restringe a ação do profissional ao domínio de metodologias e conteúdos. Isso pode acentuar a fragmentação entre teoria e prática, em que a prática se torna o eixo principal da formação, com tendência a secundarizar a função da teoria.

A segunda perspectiva prioriza a formação centrada no conhecimento, na cultura e na crítica, por meio da edificação de saberes e competências que podem estar articulados no comprometimento com valores de uma sociedade democrática. A formação deve ser pautada em um sólido referencial teórico, o qual possibilite a compreensão da prática a partir de novos olhares, ao buscar com que o profissional conheça questões sobre diferentes faixas etárias, como crianças, adolescentes, idosos, bem como diversos grupos sociais, incluindo pessoas com deficiências, negros, comunidades tradicionais.

Para isso, ao lado de uma sólida formação teórico-prática, do destaque à característica multiprofissional do lazer e do incentivo à formação continuada dos

profissionais que atuam no campo, uma sólida formação teórica e cultural dos profissionais pode qualificar a atuação, na medida em que a formação pode ampliar as vivências culturais dos profissionais e, conseqüentemente, das pessoas envolvidas nas ações de lazer (ISAYAMA, 2010).

Por outro lado, algumas considerações sobre a formação cultural do profissional do lazer podem ser encontradas nas palavras de Melo (2006, 2010) e Melo e Alves Júnior (2012), Melo (2006, 2010) argumenta que a ação do profissional do lazer tem de promover uma intervenção pedagógica, que se utiliza de diversas linguagens culturais como objeto de atuação/intervenção. Nessa perspectiva, o profissional do lazer realiza um processo de mediação, tendo a cultura como objeto e conteúdo de sua atuação, devendo a intervenção pedagógica estabelecer vínculos com as experiências e as linguagens culturais carregadas pelos participantes das atividades de lazer.

Dessa maneira, compreendo que a intervenção pedagógica do profissional deve estar ocupada em diversificar as vivências, bem como o acervo cultural dos participantes das ações de lazer, sem distinção em termos de “alta” e “baixa” cultura. Acredito também que não exista um espaço único para intervenção com o lazer, o que pode ser feito no âmbito da escola, do clube, dos centros de cultura, da família ou qualquer outro espaço possível de educação.

Compartilho com o pensamento de Melo e Alves Júnior (2012), quando entendem que a formação profissional deva incluir: a) a discussão de aspectos teóricos do lazer e da cultura; b) a discussão das mais diferentes linguagens culturais e suas possibilidades de incorporação a um programa de animação cultural; c) o estímulo à formação cultural dos sujeitos. Os autores indicam que ações de formação cultural possam ser contempladas em atividades pedagógicas das disciplinas curriculares, ampliando os espaços e as iniciativas de formação para além da tradicionalmente instituída em “sala de aula”.

Com isso, a atuação do profissional do lazer deve buscar oferecer acesso a novas linguagens culturais; a necessidade de equilíbrio entre consumo e participação nos momentos de lazer; a busca pela humanização do indivíduo, que possa se entender como agente do processo social (MELO e ALVES JÚNIOR, 2012). Essas ações tendem a ganhar importância na medida em que se valorize uma diversidade de interesses culturais, o que pode se concretizar como uma alternativa de participação real e criativa dos envolvidos nas ações de lazer.

Nesse quesito, são apresentadas algumas características a ser buscadas por esse profissional, as quais podem ser tomadas como parâmetros pela formação, que são: 1)

linguagens: compreender as diferentes manifestações culturais como fenômenos culturais, com todas as peculiaridades e contradições presentes em uma sociedade que privilegia o consumo; 2) lazer: entender a atuação profissional no campo de maneira ampla, como uma intervenção pedagógica no âmbito da cultura; 3) cultura: compreender a cultura como um conjunto de valores, entendendo suas peculiaridades, importância e as suas diferentes formas de apresentação em nossa sociedade (MELO e ALVES JÚNIOR, 2012).

Para tanto, reconheço que a formação cultural não pode ficar na dependência das atividades desenvolvidas no currículo das instituições formadoras. Além de proporcionar ações voltadas para a formação cultural, essas instituições podem assumir o papel de educar as sensibilidades, estimulando os futuros profissionais a ampliar e a diversificar suas vivências culturais.

Assim, algumas ações podem ser tomadas pelas instituições formativas, tais como prever ações de formação cultural nos projetos político-pedagógico dos cursos; efetivação de disciplinas voltadas para formação cultural e desenvolvimento de atividades que a propiciem no interior de outras disciplinas; parcerias com centros culturais ou fundações que desenvolvem ações no âmbito cultural; projetos de extensão que explorem ações de formação cultural; estímulo à frequência de espaços culturais.

Entendo a formação cultural como um caminho para desenvolver a autonomia e a construção de uma prática pedagógica mais ampliada, diversificada e engajada socialmente, uma vez que isso possibilita um conhecimento e uma intervenção mais aprofundada na realidade, além de transmitir conhecimentos, ampliação e diversificação do conhecimento cultural, o que pode favorecer ao profissional atuar como agente em busca de uma sociedade cidadã e democrática.

Contudo, compreendo que a formação cultural do profissional precisa ser composta em função de uma parceria, que, ao mesmo tempo, deve ser estimulada e sensibilizada nas instituições formadoras, pelas políticas públicas. Por fim, deve estar imersa em um compromisso do profissional de ampliar e multiplicar suas experiências, articulando esses momentos vividos com os fundamentos teóricos para compor sua intervenção.

Capi (2016) sugere que a formação cultural busque estimular as ações do profissional, valorizando e democratizando as diferenças e os olhares sobre uma realidade. Diante disso, o autor entende que a intervenção acontece no plano cultural, envolve atividades de lazer que englobam interesses humanos, linguagens e

manifestações. Desse modo, a busca por diferentes experiências contribui para a formação cultural, pois permite ao profissional conhecer e sentir novas sensações, as quais podem desencadear na construção dos saberes sobre lazer, tornando-se conteúdos trabalhados na atuação profissional (FRANÇA, 2010).

Nesse quesito, França (2010) afirma que as experiências pessoais de lazer, vivenciadas pelos profissionais da área, atuam no sentido de construir saberes, indagações, questionamentos e práticas de atividades que são recrutadas e ressignificadas pelos profissionais para a construção de um saber profissional. Em outras palavras, a autora ratifica que os sentidos e significados do saber da experiência cultural ressaltam relações entre o ser profissional e o mundo do trabalho em lazer. Assim, o fluir desses experiências, no contexto cultural, aflora em um pensar sobre as práticas de lazer.

Ao entender essa relação articulada entre as vivências culturais e a intervenção na área, acredito que a formação cultural deva ser explorada, pois as experiências de lazer são momentos significativos para o processo de (re)construção dos saberes sobre lazer, por meio de atividades ligadas às diversas linguagens e manifestações culturais (arte, música, dança, teatro, cinema, passeios).

As experiências culturais são incorporadas no trabalho cotidiano do profissional, ampliando o sentido e o significado atribuído ao lazer na sociedade. Além disso, conectam-se com as intervenções pedagógicas desse profissional, a fim de tornar a cultura uma esfera da vida dos sujeitos, que deve provocar o questionamento e a problematização de “verdades”, de conhecimentos, de saberes, do currículo e da educação, produzidas na vida e na sociedade (CAPI, 2016; FRANÇA, 2010; SANTOS, 2014).

Dessa maneira, quando se trata de formação do profissional do lazer, acredito que profissionais, instituições formadoras, currículos devam buscar entender lazer como um elemento cultural presente no cotidiano das pessoas, vez que ele mobiliza questões políticas, econômicas, históricas e sociais, fazendo parte da cultura material e simbólica dos sujeitos (SANTOS, 2014). Diante disso, a prática do lazer torna-se elemento indispensável para compreender a sociedade, seus problemas, suas injustiças e também faz parte de um conjunto de ações que podem tornar a sociedade qualitativamente melhor.

Diante desse desafio, Santos (2014) e Gomes (2011) apontam o compromisso do pensar crítico, buscando-se, no processo de formação, questionar a colonização do saber e do poder eurocêntricos na constituição latino-americana. Assim, a formação cultural pode ser um meio de valorizar saberes de povos da América Latina, seus jogos, suas

expressões corporais, suas tradições, buscando, dessa forma, um equilíbrio da cultura local/global.

Formar profissionais para atuação com o lazer demanda a construção de currículos acadêmicos, que possam situar esse objeto a partir das experiências culturais praticadas nos momentos de lazer (ISAYAMA, 2010), que, no meu ponto de vista, envolve apresentar contradições, tensões e conflitos existentes no lazer e transpor projetos e espaços tradicionalmente instituídos na área. Portanto, entendo que a formação cultural pode atualizar técnicas de intervenção, ampliação e diversificação de experiências culturais, contribuindo, assim, para uma atuação profissional que envolva novas linguagens, saberes e práticas (SANTOS, 2014).

Essa formação abrangente, que busca viver, sentir, agir, experimentar e dialogar com a diversidade cultural, permite conexões com a cultura vista como uma prática produtiva em processo de mudança permanente. Diante do exposto, é evidente a necessidade de formação cultural do profissional do lazer, que visa favorecer a edificação de uma visão ampla, atualizada, desprovida de preconceitos, reconhecendo a pluralidade de manifestações/linguagens culturais que podem ser objeto de sua intervenção pedagógica. Embora a formação cultural não reduza a importância de outras dimensões da formação (como o domínio teórico e técnico, por exemplo), ela é imprescindível quando se trata de um profissional que tem, na cultura, seu âmbito de atuação.

Dessa maneira, as vivências de lazer possibilitam aprendizagem, envolvem situações de ensinar e aprender, de comunhão de saberes e experiências entre as pessoas que vivenciam lazer nas calçadas das ruas, na pescaria, nas conversas entre amigos, nas práticas religiosas, nas brincadeiras, nas danças, nos esportes, nas festas, nas práticas de lazer organizadas em clubes, nos acampamentos e nas políticas de lazer.

Compreendo lazer como uma dimensão da vida, que favorece as “trocas” de experiências, de conhecimentos, de valores, de saberes, que ensina maneiras de ser, que envolve poder, hierarquia, distinções entre classes sociais, entre gêneros, podendo possibilitar a inclusão ou a exclusão de pessoas. Desse modo, as práticas de lazer são espaços nos quais a educação se faz presente, ensinando linguagens, valores e costumes próprios. Assim, o lazer pode se constituir como um cenário em que se exerce a criação de práticas culturais entre as pessoas, bem como a adaptação dos sujeitos à estrutura social vigente. É nesse sentido que considero a formação cultural como dimensão para se pensar a formação do profissional do lazer.

3 DOCÊNCIA E TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS PROFESSORES

Neste capítulo, procuro abordar o tema da docência no Ensino Superior, para compreender a trajetória de formação dos professores participantes do estudo, desde sua graduação até a pós-graduação. Além disso, foi meu propósito debater temas caros à docência nesse âmbito educacional, sobretudo, com relação a demandas para a formação do professor atuante na educação superior. Entendo que a formação docente não é repetição mecânica deste ou daquele gesto, mas um processo permanente que envolve a (re)construção de conceitos, saberes, valores, emoções, em que a “insegurança” vai “dando” lugar à coragem de experimentar e produzir novas formas de ensinar. Dessa maneira, entendo a formação como um exercício crítico, que implica a valorização do saber do educando, do professor e a busca por produzir conhecimentos, experiências culturais, científicas e afetivas.

3.1 Formação e docência no Ensino Superior

Temas como “formação de professores”, “educação”, “lazer” apresentam interesse na sociedade contemporânea. Observo, principalmente nos momentos que antecedem as eleições para governantes, nos debates, nos programas políticos, tanto de partidos de esquerda ou de direita, a defesa da “educação”, do “professor”, como “prioridade”, sendo apontados com ares de “remédio” para as mazelas sociais. Porém, é notório que essa “defesa”, em muitos casos, não passa de um discurso vazio, pois, de um lado, tem-se a educação e o lazer, que, mesmo sendo direitos sociais, são negados à maioria da população e, do outro, o professor, que continua a ser alvo de precarização das condições de trabalho, baixos salários, perseguições e acúmulo de funções.

Partindo dessas ponderações, neste capítulo, busco analisar a trajetória formativa dos professores participantes da pesquisa, desde sua graduação até a pós-graduação. Nesse caminho, minha intenção foi identificar se esse percurso de formação teve implicação para a docência no campo do lazer, bem como de que maneira ocorreu a inserção desses professores na docência sobre a temática.

Ao avançar em leituras que abordam a trajetória formativa de professores universitários, é possível perceber que esse percurso envolve uma articulação da trajetória pessoal e profissional. O professor é uma pessoa que se constrói nas relações que

estabelece com os outros que lhe são significativos, desde suas vivências escolares, na formação acadêmica e nas experiências profissionais e culturais que vivencia (ISAIA, 2000; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014; NÓVOA 1992, 2008; CUNHA 2011).

No campo da docência, a articulação do pessoal e do profissional, ao longo do tempo, contribui para o conhecimento do ser professor, de seus saberes e da construção de práticas pedagógicas. A trajetória formativa de professores é um processo dinâmico, permeada por um conjunto de experiências, aprendizagens, testagens, aproximações e distanciamentos da realidade, em que o docente pode refletir, criticar, questionar, inovar, experimentar e aprender sobre a profissão, sobre a educação e o meio cultural onde ele atua.

Entendo que o professor é o próprio sujeito, autor e construtor do seu processo de formação, na medida em que seus conhecimentos vão sendo construídos não de forma etapista, linear ou por um acúmulo acrítico de informações, mas, antes, essa trajetória de formação se produz por meio de um complexo movimento de experiências culturais, acadêmicas e profissionais ao longo da vida do docente.

Dessa maneira, as modificações pelas quais os professores passam ao longo da carreira estão ligadas a alterações vivenciadas, envolvendo a dimensão pessoal e profissional. Portanto, o professor, enquanto profissional e sujeito, não está completamente dissociado, sob a condição de se fragmentar a sua intervenção pedagógica. Como indicado por Freire (1996), ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, e que, portanto, naquilo que o professor ensina, encontra-se aquilo que ele é.

Nessa direção, entendo que a trajetória formativa de professores universitários não perpassa só pela pós-graduação. Vejo que este é um processo marcado por diversas rupturas e construções teórico-metodológicas, que envolvem as experiências de vida, o meio cultural, as experiências profissionais e a formação acadêmica. Assim, a tarefa do ensino se constrói por meio da articulação desses fatores, tendo implicação as vivências escolares, culturais, universitárias e profissionais.

Dessa forma, a profissão docente é uma prática social, que estabelece um tipo de intervenção na realidade social (FREIRE, 1996), a qual sempre está direcionada por um viés político pedagógico, seja no sentido de uma invisibilidade para as diversas formas de subalternidade existentes em nosso meio social, ou em uma perspectiva que busque “descortiná-las”, ou seja, evidenciando e questionando as opressões de classe, de gênero, de etnias e de idade, tão presentes em nosso dia a dia (CINTRA e SANTANA, 2017).

Por sua vez, Franco (2000) tece argumentos que destacam o professor do Ensino Superior como pertencente a uma comunidade de conhecimento, que, em sentido mais amplo, é a universidade e, em um sentido mais estrito, envolve os pares da área de conhecimento e está ligada ao desenvolvimento científico, cultural e profissional de cidadãos. Ao fazer parte de uma comunidade, a ação docente é caracterizada pela diversidade, pela pluralidade de opções e alternativas, o que envolve os mais diferentes tipos de intervenções, diálogos e tensões no âmbito das instituições.

Como nesta tese o meu foco de investigação é o professor atuante no Ensino Superior, acredito ser necessário situar algumas questões a respeito desse profissional. Pimenta e Anastasiou (2014) situam a universidade como instituição educativa, cuja finalidade se sustenta no ensino, na pesquisa, na extensão, na produção e problematização dos conhecimentos. As autoras entendem as funções universitárias da seguinte maneira: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico da sociedade.

Por sua vez, Cunha (2011) destaca que, assim como a escola, a universidade responsabilizou-se pela tarefa social de transferir o conhecimento historicamente acumulado às gerações juvenis, tendo o professor como principal artífice desse processo. Sendo visto como um profissional com acúmulo “cultural” e de conhecimentos, o docente era o responsável por repassar os conteúdos de ensino aos estudantes.

Embora não se possa atribuir ao docente universitário o papel de “salvador” das problemáticas presentes no Ensino Superior, concordo com Pimenta e Anastasiou (2014) de que o atendimento dessas finalidades transcorre, também, pela ação docente. A ação docente é necessária para qualificar as atividades realizadas nesse âmbito da educação, o que requer formação, conhecimentos técnicos, pedagógicos, saberes da experiência e vivências culturais por parte do docente, pois o professor universitário exerce a função de educador, com o intuito de colaborar para que seus alunos possam ampliar seus conhecimentos (MASETTO, 2015).

Nesse cenário, é comum estarmos diante da existência da visão “salvacionista” da educação atribuída aos professores, na medida em que estes são cobrados pelo cumprimento das funções da família, devendo responder à necessidade de afeto dos alunos, além de resolver problemas relacionados à violência e à indisciplina. Essa visão deve ser analisada criticamente, uma vez que, a despeito das limitações das ações que os

docentes dão conta de executar, entendo que esses profissionais podem contribuir com saberes, valores, experiências e com a intencionalidade do ensino para a melhoria na qualidade social da educação. Assim, a atuação docente, sobretudo na tarefa do ensino, constitui-se como uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas.

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, políticos, culturais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade. Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2014) nos conduzem a perceber que a natureza da ação docente está vinculada a objetivos educativos, de formação humana, cultural, a processos metodológicos que envolvem seleção, sistematização e transmissão de conhecimentos. Para as autoras, “o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa à formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 16).

Por outro lado, Veiga *et al.* (2012) entendem que a docência não é atividade meramente técnica, mas se trata de um processo complexo, que se constrói ao longo da trajetória profissional, o qual deve ser fortalecido pela unicidade entre teoria e prática. As autoras entendem que a ação docente é uma prática social e educativa, sendo uma forma de intervir na realidade social, mediante a educação.

Por sua vez, Therrien (2012) considera que o trabalho do docente atuante no Ensino Superior é permeado por múltiplos saberes, os quais são heterogêneos e são construídos em virtude da multiculturalidade das interações do cotidiano profissional. Assim, solicita-se que o professor universitário tenha uma dupla necessidade: o domínio de um determinado campo disciplinar e do campo pedagógico. Para Therrien (2012), essa característica aponta para um profissional transdisciplinar, com suporte em diversos campos disciplinares, confrontado com a complexidade de se apropriar de saberes diversos da sua área específica de atuação, bem como o domínio de saberes pedagógicos do ensino/aprendizagem, que envolvem saberes curriculares, saberes culturais e sociais da vida cotidiana.

Therrien (2012) entende a ação docente como um processo de mediação. Essa mediação se exerce na condução do encontro entre sujeitos, nas interações possibilitadas no cotidiano do seu trabalho, em que o professor encontra-se diante do desafio de transformar, pedagogicamente, os saberes dos conteúdos a ensinar e torná-los acessíveis ao aluno. A prática docente, como relação intersubjetiva entre professores e alunos,

manifesta-se por meio de ação comunicativa e dialógica, constituindo e produzindo sentidos, significados e novos saberes nos alunos e professores.

Nessa busca para compreender uma trajetória formativa dos professores, um ponto a se destacar é a unicidade entre ensino e pesquisa. Assim, esse percurso formativo não pode ser visto por meio de um descolamento substancial entre a tarefa de ensinar e pesquisar, mas, sim, que essas duas dimensões se encontram imbricadas na formação dos docentes, desde as suas experiências como alunos, pesquisadores e professores. Assim, a trajetória formativa de professores envolve diferentes etapas, as quais são construídas em momentos diferentes.

A análise da trajetória formativa dos professores entrevistados me levou a perceber as diferentes formas como eles se relacionam com o campo do lazer, seus anseios por melhores condições de trabalho e o reconhecimento, por meio de suas falas, da contribuição social que a docência pode oferecer à sociedade. Ressalto que os professores entrevistados lecionam não apenas disciplinas sobre o lazer, mas atuam em outras disciplinas, visto que eles vêm de trajetórias de formação diferentes, seja na graduação ou na pós-graduação.

Realizei entrevistas com 11 professores, oito mulheres e três homens, que lecionam disciplinas de lazer, em cursos de Educação Física, de universidades públicas no estado do Pará e do Amapá. A seguir, apresento um quadro na qual destaco as áreas de formação dos docentes (graduação, mestrado e doutorado) e vínculo profissional com as instituições (professor efetivo ou substituto).

Quadro 1: Distribuição dos professores quanto à área de formação (graduação, mestrado e doutorado) e vínculo profissional com as instituições (professor efetivo ou substituto).

DOCENTE	GRADUAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	VÍNCULO
PROFESSORA 1	Educação Física	Educação	Estudos do Lazer (Em andamento)	Efetivo
PROFESSORA 2	Educação Física/Pedagogia	Motricidade Humana	_____	Efetivo
PROFESSOR 3	Educação Física	Educação Física	_____	Efetivo
PROFESSOR 4	Educação Física	Educação Física	Educação Física (Concluído)	Efetivo
PROFESSORA 5	Educação Física	Educação Física	_____	Substituto

PROFESSOR 6	Educação Física	Educação	Educação (em andamento)	Efetivo
PROFESSORA 7	Educação Física	Motricidade Humana	—————	Efetivo
PROFESSORA 8	Educação Física	Educação Física	Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (Concluído)	Efetivo
PROFESSORA 9	Educação Física	Educação Física	Educação (Concluído)	Efetivo
PROFESSORA 10	Educação Física	Desenvolvimento e meio ambiente urbano	Estudos do Lazer (Concluído)	Efetivo
PROFESSORA 11	Educação Física	Antropologia	Ciências Sociais (Concluído)	Efetivo

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

As informações contidas na tabela 1 revelam que todos os professores entrevistados possuem mestrado. As áreas de conhecimento em que os professores fizeram mestrado foram: seis em Educação Física; dois em Motricidade Humana; dois em Educação; um em Antropologia; um em Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano. Apenas três, dos 11 professores, cursaram mestrado em cursos de pós-graduação *stricto sensu* na Região Norte.

Quanto ao doutorado, cinco docentes o concluíram e dois estão com o doutoramento em andamento. As áreas do conhecimento do doutorado são: um em Ciências Sociais; um em Educação Física; um em Educação; um em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido; um em Estudos do Lazer. Quanto aos professores com doutorado em andamento, a distribuição de cursos é: um em Educação; um em Estudos do Lazer. Assim como no mestrado, foi significativo o número de professores que realizaram/realizam seus cursos fora da Região Norte, sendo que, no caso do doutorado, apenas uma docente o realizou em curso de pós-graduação *stricto sensu* na região, o que revela a necessidade de ampliação desse nível de formação nos estados da Região.

Nas entrevistas realizadas, observei uma diversidade de disciplinas lecionadas pelos professores, o que os obriga a exercer diversas frentes de trabalho no quesito do ensino. Dessa forma, chamaram-me a atenção as seguintes falas:

Lecionei Fundamentos e Métodos da Ginástica, Dança, já trabalhei com estágio, trabalho com uma disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, tem todos os anos, é como se fossem disciplinas metodológicas, Estudos do Lazer,

Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer no Brasil, pelo PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores). Já trabalhei na Pedagogia, com a disciplina Atividade Física, Recreação e Jogos, trabalhei recentemente com uma disciplina do ensino regular da Licenciatura Indígena, Introdução e Estudos da Cultura Corporal (PROFESSOR 3).

Olha, no curso de Educação Física, nós temos um quadro pequeno de professores, um quadro bastante reduzido e, por conta disso, a gente leciona várias disciplinas, a cada semestre a gente leciona uma média de duas disciplinas por semestre, disciplinas diferentes, algumas iguais mas outras também já bem diferentes, já passei por inúmeras disciplinas, mas não saberia dizer quantas e quais (PROFESSOR 4)..

Não sei se vou conseguir lembrar todas (**risos**), são muitas, mas vamos lá, não sei te dar um quantitativo (...) Eu entrei em 2009, tinham poucos professores, tinham dois professores fazendo doutorado, então eu acabei assumindo algumas disciplinas num leque assim da minha experiência, então eu já trabalhei com Metodologia do Ensino da Educação Física, já trabalhei com as BTM's (Bases Teóricas e Metodológicas) do Jogo, do Esporte, da Dança, da Ginástica, já trabalhei com Voleibol, com Handebol e, recentemente, estou trabalhando com Estudos do Lazer, com Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer e uma disciplina que me interessou muito que é a disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva para discutir esse processo no campo do lazer, da Educação Física e do esporte, e também trabalhei com a Didática da Educação Física (PROFESSORA 1).

Nossa, muitas (risos), quando eu entrei, eu assumi a disciplina de Handebol, Prática Pedagógica, depois, Handebol Prática Pedagógica Estágio. Isso imediatamente quando eu cheguei. No outro semestre, eu assumi as disciplinas de Estágio novamente, a de Lazer Integrado à Natureza e outras práticas pedagógicas, nove disciplinas já em um ano de trabalho (Professora 5)

Essa demanda é entendida como um ponto negativo por dez dos 11 professores entrevistados, o que totaliza 90% dos sujeitos. De modo geral, para os docentes, esse sistema de trabalhar com disciplinas de variadas temáticas, além de ser mais um fator de sobrecarga e excesso de trabalho, pode atuar como um empecilho para se desenvolver um ensino mais sistematizado, como é possível notar nas seguintes falas:

Eu acho esse sistema de trabalhar muitas disciplinas, para o professor, é um trabalho que a gente não consegue desenvolver de uma forma mais sistematizada e organizada o conhecimento. Por exemplo, em um semestre, eu trabalho com Ginástica, no outro, eu tenho que abandonar o que fiz, o que eu comecei a fazer, para depois ir trabalhar com uma disciplina bem diferente. e então, o professor acaba não se aprofundando no conhecimento, por conta disso, acaba tendo que pulverizar e dar conta somente das atividades que se concentram em sala de aula (...) eles (universidade) criaram não disciplinas de conhecimento, criaram conhecimentos de áreas afins, é como se fizesse uma salada de conhecimentos para que o professor não justifique não ministrar uma disciplina porque não é do concurso dele (PROFESSOR 3).

Ao meu ver, é um fator que dificulta a docência, a gente poderia estar empenhado em mais algumas práticas, algumas atividades, com algumas disciplinas apenas, mas, por conta dessa carência de professores que nós temos, a gente se sente um pouco sobrecarregado, a gente tem que trabalhar em outros cursos também, como o curso de Mestrado em Ciências da Saúde e Educação,

então a gente se sente um pouco sobrecarregado por conta disso (PROFESSOR 4).

Nessa direção, Veiga *et al.* (2012) consideram que o atual contexto das políticas para o Ensino Superior tem resultado em processos de intensificação do trabalho docente, que demanda, do professor, elevada carga de trabalho, exigência de vasta produção acadêmica, o que pauta a docência sob esquema de controle e de produtividade. Para as autoras, os professores universitários são exigidos, sobretudo, em duas perspectivas: de um lado, requer-se uma docência com qualidade referenciada em âmbito social e, de outro, exige-se dos professores marcante produção científica, em decorrência de critérios de avaliação centrada no produtivismo acadêmico.

Nesse sentido, é notório que estamos diante de um processo de intensificação e precarização do trabalho docente, que pode levar os professores ao adoecimento, ao esgotamento físico e mental, bem como à redução da qualidade de sua intervenção. Além disso, muitos dos concursos públicas atuais para a docência tem agregado várias e distintas áreas temáticas, com a finalidade de suprir demandas das instituições, o que acaba por agravar as condições de trabalho dos professores.

Diante disso, como pontua Nóvoa (1992), os professores, muitas vezes, acabam seguindo por “atalhos”, o que envolve economizar esforços, para realizar o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; direcionar os professores a se apoiarem nos especialistas, esperando que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo da formação e da atuação.

Todavia, a professora 5 mencionou que, em função do seu vínculo com a instituição ser de professora substituta, lecionar diversas disciplinas possibilita um espaço de aprendizagens e novas experiências, embora também tenha registrado desvantagens, como cansaço e carga excessiva de trabalho. Em suas palavras:

É bom, lógico até é porque eu não tinha nenhuma experiência no Ensino Superior e, então, para efeitos de experiência, isso foi ótimo, mas chegou um momento que tipo, professor substituto a gente sabe a realidade (...) então a gente aceita a disciplina que vem (...) A vantagem é porque eu tô aprendendo muito sobre a área da Educação Física que antes eu não tinha determinada apropriação, e as desvantagens são a carga o excesso, o cansaço, isso é por um tempo determinado, uma vez que tem contrato que vai finalizar. Então o aprendizado para eu tentar outros concursos está sendo muito válido, muito importante, mais vantagem do que desvantagem (PROFESSORA 5).

A partir de leituras no campo do Ensino Superior, que se debruçam sobre o tema da docência universitária (BOSI, 2007; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014; MASETTO, 2015; PINTO M., 2002), posso afirmar que existe uma percepção generalizada de que professores atuantes no Ensino Superior passam por processos de precarização de seu trabalho, sobretudo no que concerne a questões como o aumento e a intensificação do trabalho profissional.

Para Bosi (2007), os estudos sobre a precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil não são numerosos e, geralmente, atêm-se à dimensão da flexibilização das relações contratuais de trabalho (PINTO M., 2002; SANTOS, 2012; MANCEBO, MAUÉS e CHAVES, 2006), discutindo, pouco ou quase nada, as transformações experimentadas na rotina do trabalho acadêmico no que tange a ensino, pesquisa e extensão.

Esse cenário de precarização se situa desde os diversos tipos de trabalho disciplinados por contratos, os quais são caracterizados pela ausência de direitos trabalhistas, sem estabilidade, quanto implica também a rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão que compõem propriamente o fazer acadêmico. Dessa maneira, vejo que esse processo, mesmo tendo as suas determinadas especificidades, é compartilhado por docentes, seja do âmbito público ou privado.

Bosi (2007) afirma que é possível encontrarmos formas “criativas” de contratação de professores nas instituições públicas, seja por contrato temporário, pagamento por hora-aula, podendo ter diversos denominações, como professor substituto, horista, conferencista. O autor comenta que, sobretudo nas universidades estaduais, estamos diante de uma carência de infraestrutura para atividades de ensino e pesquisa, sendo que muitas instituições oferecem, de fato, apenas o ensino.

Portanto, ainda podemos observar que o trabalho docente continua sendo marcado pela flexibilização dos contratos trabalhistas, com possibilidades de contratação precária, acúmulo de tarefas e de carga horária. Dessa maneira, existe um aumento da quantidade de trabalho dentro da jornada de 40 horas, o qual se alicerça na ideia de que os docentes devem ser “mais produtivos”, correspondendo à qualidade de sua “produção” a quantidade de “produtos” relacionados a aulas, orientações, publicações, projetos, comissões, patentes (BOSI, 2007; SANTOS, 2012).

Sobre essa dinâmica da precarização do trabalho docente, portanto, não é raro encontrarmos professores que venham a apresentar uma condição de estresse, estafa, estado em um quadro permanente de cansaço, depressão e até o suicídio, consequências

comuns ao mundo do trabalho e à cultura do “produtivismo” acadêmico, em que, muitas vezes, o docente vale aquilo que ele “produziu” nos últimos dois ou três anos (LIMA e LIMA FILHO, 2009).

Segundo Santos (2012), como as instituições públicas realizam poucos concursos para o ingresso na carreira docente, e estes, quando ocorrem, na maioria das vezes, são em caráter de substituição, as instituições particulares constituem, para muitos professores, uma “alternativa” para a complementação salarial ou a única fonte de renda. Nesse caso, como o valor hora-aula costuma ser baixo, o docente vincula-se a diferentes instituições de ensino, simultaneamente, ministrando várias disciplinas (algumas delas incompatíveis com a sua formação acadêmica) e deslocando-se de um extremo a outro para poder cumprir a sua jornada de trabalho.

Embora esta pesquisa foque docentes que lecionam em universidades públicas, algumas dessas situações são compartilhadas, sobretudo quando estamos diante do acúmulo de trabalho por professores substitutos, redução de concursos e a necessidade de o docente ter que lecionar várias disciplinas que não fazem parte de sua trajetória de formação. É nesse contexto que o trabalho docente se insere atualmente, pelas pressões da cobrança de níveis mais elevados de qualificação, pela proletarização da profissão docente e pela precarização das condições de trabalho.

Desse modo, a ação pedagógica do professor, seja no contexto do ensino, da pesquisa ou da extensão, pode refletir como possibilidade concreta de mediação dos interesses da maioria discriminada, que historicamente teve seu acesso negado ao Ensino Superior. Assim, a qualidade do trabalho do docente pode se situar como intervenção contra-hegemônica, podendo emergir de conflitos e tensões sociais, na busca do enfrentamento e da ruptura frente às condições adversas.

Pimenta e Anastasiou (2014) comentam que as condições, embora apresentem algumas marcas históricas, como desvalorização e proletarização do professor, são muito diferentes quanto às formas de ingresso, aos vínculos, à jornada de trabalho e aos compromissos dela derivados. Contudo, de modo geral, assistimos a processos que, aos poucos, vão deteriorando a profissão, como a redução de concursos, a burocratização com a excessiva participação em comissões, colegiados, acúmulo de tarefas ligadas ao ensino.

Além dessas questões, não podemos perder de vista o número de horas dedicado, pelo professor, ao preparo de aulas, atendimento de alunos, correção de trabalhos, avaliação, preenchimento de diário, lançamento de notas/frequência no sistema. Em virtude da sobrecarga de trabalho, é comum o desenvolvimento de trabalho nos fins de

semana, nas férias, nos recessos e feriados, momentos estes que poderiam ser utilizados para o lazer, por exemplo. Na esteira desse pensamento, Lima e Lima Filho (2009) afirmam que, nesses momentos, é comum o docente preparar projetos, preencher formulários, escrever artigos, fazer relatórios de pesquisa, desenvolver leitura de textos que ainda não foram lidos, entre outras atividades.

Porém, essa sensação de precarização da universidade pública é sentida de maneira diferente pelos professores. Lima e Lima Filho (2009) afirmam que os departamentos que desenvolvem mais pesquisas e que prestam outros serviços (por exemplo, cursos de especialização, assessorias) contam com mais recursos para suas necessidades. Os cortes dos recursos públicos forçam as instituições públicas de ensino superior a se descaracterizarem como públicas e gratuitas, ao buscarem outras fontes de financiamento: consultorias, convênios, ofertas de cursos pagos (principalmente no campo das especializações – pós-graduação *lato sensu*) e associação de empresa, entre outros mecanismos de arrecadação financeira.

Lima e Lima Filho (2009) conduziram uma pesquisa exploratória junto a 189 professores de uma universidade pública federal e concluíram que os docentes apresentam exaustão emocional, considerando a elevada manifestação de sintomas, tais como nervosismo, estresse, cansaço mental, esquecimento e insônia. Os autores apontam indicativos sobre como, atualmente, os processos de trabalho em instituições universitárias públicas brasileiras interferem na saúde de professores, ao mesmo tempo em que tem sido pequena a atenção das autoridades governamentais e mesmo dos dirigentes institucionais para um quadro crescente de mal-estar entre os docentes.

Nesse cenário, é alta a porcentagem e a diversidade de queixas relacionadas a sintomas psicossomáticos enfrentados pelos professores, ocorrendo a maior prevalência no enfrentamento de problemas como cansaço mental (53,9%), estresse (52,4%), ansiedade (42,9%), esquecimento (42,9%), frustração (37,8%), nervosismo (31,1%), angústia (29,3%), insônia (29,1%) e depressão (16,8%) (LIMA e LIMA FILHO, 2009). Além das doenças colocadas, Porto *et al.* (2004) destacam a recorrência de agravantes na saúde causados pelo excessivo trabalho, encontrando-se, comumente, tendinite, bursite, rinite, sinusite, doenças da laringe e das cordas vocais, bem como queixas de dores músculo-esqueléticas – dor nas costas, dor nas pernas, dor nos braços.

Outro ponto destacado pelos professores, no que tange a uma condição de precarização do trabalho, diz respeito à escassez de possibilidades de formação

continuada, auxílio para participação em eventos, cursos. Assim, alguns docentes revelaram que:

Não existe uma política de incentivo aos professores de formação continuada. Isso faz com que essa responsabilidade da busca de uma aprendizagem continuada, por vivências, seja jogada para a gente, tanto em termos de nós irmos atrás disso por conta própria, termos estímulo, motivação e dinheiro. e então, isso faz com que diminua muito a possibilidade de professores, e que isso tem desdobramento sobre a formação de crianças, adolescentes e adultos (PROFESSORA 8).

Você pede recurso (para participação em congresso com vista a apresentar trabalho), tem trabalho aprovado, sempre eu recebo louvores, dizendo que é muito importante a participação, parabenizando pelo trabalho aprovado, porém não tem dinheiro para ajuda de custo. Então, nunca eu esperei por essa questão, sempre tenho me feito presente, mas custeando mesmo a minha passagem, custeando a minha presença, custeando hotel, alimentação (PROFESSORA 2).

Em função das demandas, que colocam a necessidade de constante atualização, os professores são instados a uma busca (quase) permanente por formação, seja em eventos ou cursos, sendo que, na maioria das vezes, o custo por essa participação é do próprio docente. Assim, vejo que essa realidade destacada nas falas acima vem a denunciar e a reforçar a condição de um trabalho precarizado por parte dos docentes.

Para as universidades públicas, tem sido imposto um modelo que a configura menos como instituição social, e mais como organização social operacional e empresarial/competitiva (MANCEBO, MAUÉS e CHAVES, 2006), o que implica a orientação de mecanismos que procuram adequá-la sob a lógica do mercado, de ameaças de privatização, pela implementação de parcerias público-privadas, o que resulta também em deterioramento das condições de trabalho dos docentes (LIMA e LIMA FILHO, 2009).

Mancebo, Maués e Chaves (2006) chamam atenção para a ideia de que reformas educativas, sobretudo as implementadas a partir de 1990, em consonância com os organismos internacionais, visavam implementar um ensino público mais diversificado e flexível, objetivando maior competitividade com contenção nos gastos públicos. No caso específico da universidade pública, ganha força o argumento da necessidade de diversificação das fontes de financiamento, via setor privado, e o fortalecimento da expansão do Ensino Superior privado, por meio da liberalização dos serviços educacionais, que, dentre outros fatores, tem afetado a organização do trabalho docente no Ensino Superior público.

Diante desse quadro, as consequências para o trabalho docente são múltiplas: (1) precarização do trabalho docente, visível até mesmo nas grandes universidades públicas, onde proliferam as (sub)contratações temporárias de professores; (2) intensificação do regime de trabalho, donde decorrem aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, atingindo não somente os trabalhadores precários, mas acarretando consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas Instituições de Ensino Superior; (3) flexibilização do trabalho, sendo o docente responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade e, por fim, (4) submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos cuja eficiência e produtividade do professor são objetivadas em índices (MANCEBO, MAUÉS e CHAVES, 2006).

Embora nenhum dos professores que entrevistei tenha relatado sintomas de doenças laborais, foi possível perceber, diante de suas falas, a sensação de uma precarização em seu trabalho, seja pelo aumento da intensidade de tarefas, vivenciado, sobretudo, pelo acúmulo de disciplinas, muitas das quais não fazem parte do percurso formativo dos docentes. Além disso, constatei a dificuldade de imersão na pesquisa e/ou limites para uma formação continuada, carência de recursos materiais e humanos, sobrecarga com atividades voltadas para realização de pareceres e comissões, autocusteio para participação em ações de formação continuada e em congressos.

Todas essas demandas, que se configuram em fatores que geram sobrecargas físicas e mentais, podem contribuir para o sentimento de insatisfação, desmotivação, adoecimento e estresse. Para tanto, investir na docência perpassa pela defesa da universidade como local de formação, produção e difusão de conhecimentos comprometidos com a qualidade da educação para todos.

Com isso, acredito ser necessária a implementação de uma política mais consistente para divulgação e realização de pesquisas, de participação em cursos, sendo que a instituição educativa possa ser um lugar de formação permanente, por meio de um processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional e a autonomia docente, frente às diversas situações pedagógicas e sociais encontradas (IMBERNÓN, 2009).

A partir dessas questões, busquei compreender como ocorrera a inserção desses professores na docência nas disciplinas de lazer. O quadro abaixo mostra a distribuição dos professores em função dos motivos revelados para a atuação frente ao lazer.

Quadro 2: Distribuição dos motivos explicitados pelos professores quanto à inserção na docência no lazer

Professores	Nº
Motivos explicitados	
<u>Inserção na docência para cumprimento de obrigações institucionais</u> - necessidade da instituição por não ter professores para lecionar a temática, - carência de professores	5
<u>Inserção na docência em função das experiências profissionais</u> - gestão e execução de políticas públicas, - projetos sociais, - projetos de esporte e lazer promovidos pelo terceiro setor, - organização de eventos	6

Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Com isso, organizei os professores em duas categorias. No primeiro grupo, composto por cinco docentes, percebi que o início da docência com o lazer foi resultado de cumprimento de obrigações institucionais, ligadas ao fato de as instituições não disporem de professores para lecionar a disciplina, o que resultou em uma necessidade institucional de iniciar a docência com esse tema.

No segundo grupo, formado por seis sujeitos, a inserção na docência teve início em função das experiências profissionais, anteriores à docência, que os credenciaram para a tarefa atual. Nesse quesito, os professores tiveram a possibilidade de atuar em gestão e execução de políticas públicas, projetos sociais, projetos de esporte e lazer promovidos pelo terceiro setor, sendo que essa prática profissional os credenciou para lecionar disciplinas no âmbito do lazer, já quando a atuação se fazia presente na universidade.

Quanto às falas pertencentes ao grupo um, destaco as seguintes:

Necessidade das instituições em que trabalhei (PROFESSORA 9).

Foi por acaso, eu tentei depois do mestrado (...), ao invés de voltar para o Ceará, eu resolvi tentar vir tentar o concurso. Quando cheguei aqui na universidade na distribuição das disciplinas, a disciplina de lazer acho que ninguém quis pegar e caiu para mim (PROFESSORA 5).

Na verdade, a inserção só ocorreu por força das necessidades da Universidade, no que diz respeito à falta de professor especialista na área (PROFESSORA 7).

Quando eu fiz o concurso em 2010 (...) eu fiz processo seletivo para entrar, aí no primeiro semestre eu assumi também as disciplinas de lazer. e então, foi basicamente assim, foi essa orientação, então eu fui buscar na biblioteca da Universidade, então como o processo seletivo foi próximo das aulas eu tive uma semana para eu me organizar para as três disciplinas (PROFESSOR 3).

Diante disso, percebi que nem sempre existe uma motivação pessoal ou interesse para que o professor possa se inserir na docência em uma disciplina, como foi possível notar para esses cinco professores, o que revela uma relação transitória e eventual na docência no campo do lazer, dentro do contexto pesquisado. Nesse sentido, como sugere Masseto (2015), é comum a docência no Ensino Superior ser realizada para fins de meras obrigações institucionais, para cumprimento de carga horária, sem, necessariamente, existir uma trajetória e/ou uma identificação mais profunda do professor para com a área que ele está lecionando.

Como sustenta Ribeiro R. (2014), as condições de trabalho e até o perfil do professor universitário têm mudado. Esse perfil, durante muito tempo, foi associado a uma longa trajetória acadêmica, à erudição, ao domínio do conteúdo da “sua disciplina/cadeira”. Nos dias de hoje, o trabalho tem sido caracterizado mais como de um docente polivalente, que leciona muitas e distintas disciplinas, que nem sempre fazem parte de seu objeto de estudo. Nesse sentido, parte significativa do seu tempo de trabalho é ocupada por atividades administrativas e burocráticas, bem como ainda é comum de ver professores que têm que associar o trabalho com a realização de cursos de qualificação, como o doutorado.

Concordo com Franco M. (2000), quando afirma que os professores universitários precisam adotar uma condição permanente de estudos e pesquisas, em conjunto com outros professores e alunos, em prol de uma aprendizagem profissional, da elaboração de novos conhecimentos, da melhoria da qualidade de ensino, da denúncia e do enfrentamento das diversas formas de desigualdades e injustiças sociais presentes na sociedade.

Em que pese o fato de esse grupo de cinco professores ter relatado que a inserção na docência tenha sido “por acaso”, isso não significa falta de qualidade e de comprometimento com a mesma, pois compreendo que os professores são sujeitos

produtores de conhecimentos, responsáveis pela sua formação intelectual, política e cultural, bem como dos alunos com que atuam.

Esse mesmo grupo de professores, quando questionado sobre o que deve ser destacado em seu trabalho como docentes no lazer, expressou um compromisso em relação à discussão de conhecimentos, ações de extensão, ênfase no lazer como uma dimensão da cultura. Isso demonstra que, embora alguns dos professores entrevistados não venham de uma trajetória acadêmica na área, existe, por parte deles, uma preocupação político-pedagógica na construção de um ensino que desperte, no alunado, uma visão mais diversificada sobre o tema, a qual abrange políticas públicas, cultura, artes.

Algumas falas representativas dessa questão podem ser:

Tivemos aulas práticas, fomos participar de colônia de férias, participamos de atividades na comunidade de recreação e também no ginásio, fomos para bairros vizinhos, era festa da família, e eles foram e elaboraram atividades de recreação para as crianças e também a gente teve a colônia de férias da prefeitura, fomos para alguns pontos da cidade realizar atividade de lazer e recreação. Interessante foi a elaboração de um projeto de lazer que eu pedi para que eles elaborassem. Eu organizei eles em grupos, eles tinham que ir em alguns pontos, eles escolheram os pontos da cidade para elaborar um projeto, uma proposta de lazer para aquele espaço (PROFESSORA 5).

Quando abordo a questão do lazer, destaco muito as questões, como eu estava falando, essa, das atividades físicas, no sentido cultural, não no sentido do fitness, ou do treinamento, ou do rendimento, mas como algo que pode ser feito por todas as pessoas, atividades, por exemplo, relacionadas às artes, como teatro, dança, cinema, tudo envolvido com conteúdos culturais e de acesso as pessoas, para que eles possam estar vivenciando isso aí no seu cotidiano (PROFESSOR 4).

Destaco que as ações de extensão propostas na disciplina são significativas no município, pois abrangemos as áreas urbana, rural e indígena (PROFESSORA 7).

Foi a primeira disciplina com que trabalhei, fizemos uma incursão pela mata/parque na fazendinha. Estávamos organizando um evento com a turma, todos participando, vendo todos os detalhes... bom, foi meu batismo nas águas amapaenses (PROFESSORA 9).

Nas experiências que eu tento oferecer para os alunos, é sempre um dos critérios, eles apresentarem e trabalharem em seminário com uma temática que despertou o interesse deles durante a disciplina de lazer, submeter um trabalho para a área, esse ano, o evento que eu escolhi foi o SEL – Seminário de Estudos do Lazer, no Paraná, na cidade de Maringá, acho que aprovamos e enviamos uns 20 trabalhos (PROFESSOR 3).

Diante disso, acredito ser possível perceber o compromisso dos professores de buscar um ensino com compromisso político-pedagógico, para uma formação ampliada no lazer, envolvendo discussão de conteúdos, experiências de extensão, de elaboração de

trabalhos acadêmicos. Como comenta Giroux (2011), os professores não só transmitem informações, mas são produtores culturais, atuam como intelectuais públicos, comprometidos, produzindo discursos e conhecimentos que mantêm relação com o poder.

O papel do professor, sendo supostamente um técnico, que atua de maneira “eficiente” para corrigir problemas encontrados no cotidiano, precisa ser questionado e radicalmente superado, pois o ensino, como uma prática cultural que é, deve ser articulado com questões históricas, políticas e de poder. Dessa forma, quando se trata da questão do ensino do lazer, é preciso debater conteúdos, articular experiências de extensão, iniciar na pesquisa, conhecer espaços e políticas públicas. Por mais que saibamos do limite que é lecionar uma disciplina na graduação, essas questões também podem ser trabalhadas em vários momentos do curso e não apenas de forma circunscrita em disciplinas que abordem o tema lazer.

Nessa perspectiva, os docentes devem se lançar ao desafio de tornar o conhecimento mais relevante para a vida dos alunos, o que, no meu ponto de vista, implica o ato de ensinar qualquer tema não de forma isolada, mas levar em consideração as condições culturais, sociais e políticas que nos governam. Nessa dinâmica, compreendo a formação como um espaço de transmissão/reflexão de conhecimentos, mas também como um local de afirmação e troca de experiências de vida, de diferentes saberes, em que o docente possa trazer conhecimentos de forma problematizadora e questionadora.

Para tanto, vejo que a ideia do professor como intelectual transformador (GIROUX, 1997) pode se apresentar como possibilidade de contribuição para o ensino ampliado. Conquanto as reflexões de Giroux (1997) estejam centradas no campo escolar, seus argumentos também podem ser compartilhados para pensar a atuação docente na universidade e, no caso desta pesquisa, na docência universitária.

Assim como as escolas, vejo a universidade como um espaço político, social e cultural, formado por diferentes grupos de pessoas, os quais procuram garantir seus valores dentro desse local. Portanto, devemos reconhecer que se trata de uma instituição que está longe de ser neutra, em cujo interior coexistem diferentes relações sociais, disputas de poder, as quais procuram garantir a legitimidade de seus códigos e experiências. Trata-se de uma instituição cercada de contradições, pois, ao mesmo tempo em que pode reproduzir as desigualdades da sociedade, também oferece espaço de resistência e contra-hegemonia.

Com isso, o debate do professor, como intelectual transformador, pressupõe a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com uma definição

puramente instrumental e técnica. Nesse caminho, os professores desempenham um papel que não é apenas “operacional”, com vistas a transmitir conhecimento, mas, sim, de uma intervenção político-pedagógica, que possa fomentar um conhecimento de maneira articulada com as condições políticas, sociais, econômicas e culturais vivenciadas pelos sujeitos (GIROUX, 1997). Portanto, essas instituições formativas não são locais neutros, tampouco os professores podem assumir a postura de neutralidade (FREIRE, 1996).

O professor, ao entrar na sala de aula para ensinar uma disciplina, não deixa de ser um cidadão, alguém que pertence à sociedade de uma nação, que se encontra em um processo histórico, participando da construção da vida e da história de seu povo. Ele é um cidadão, um “político”, tendo, portanto, uma visão de ser humano, de sociedade, de cultura, de educação que dirige suas escolhas e opções na dinâmica social (MASETTO, 2015). Assim, entendo que a docência é feita de escolhas, de opções situadas, de relações de poder e estratégias de governo (ALVES, 2017).

Nesse quesito, os educadores devem buscar tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico (GIROUX, 1997, 2011). Tornar o pedagógico mais político significa inserir a educação na esfera diretamente política, o que, em outras palavras, significa refletir e ter ações críticas que nos mobilizem em prol de diminuir as injustiças econômicas e sociais, buscando garantir aos diferentes sujeitos o acesso à educação e às diferentes formas de expressões culturais produzidas pela humanidade.

Por outro lado, tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas pedagógicas que incorporem interesses políticos, ou seja, tornar o conhecimento problematizador, utilizar o diálogo, argumentar em favor de um mundo qualitativamente melhor para todos. Essa compreensão sugere que os formadores possibilitem aos estudantes a voz ativa em suas experiências e aprendizagens.

Essas considerações podem nos mobilizar a entender que o lazer, seja nas políticas públicas, nos projetos sociais, no terceiro setor, nas escolas, nos centros culturais, são locais culturais e sociais, atrelados a questões de poder. Com isso, vejo que os profissionais devem buscar formas de conhecimento, práticas diversificadas, valores sociais, que possam possibilitar aos partícipes das ações de lazer ampliar suas vivências culturais, sua percepção sobre o mundo em prol de uma vida com mais qualidade.

Dessa maneira, embora de maneira diferente, as falas dos professores demonstram um esforço com um ensino do lazer, o qual visa possibilitar experiências práticas, aproximação com a comunidade, reflexão do direito ao lazer, iniciação de experiências científicas.

O segundo grupo de professores, como dito anteriormente, teve a inserção na docência estimulada em função das experiências de atuação profissional com o lazer, seja na gestão de políticas, atuação em programas de políticas públicas e/ou do terceiro setor, envolvimento com atividades de pesquisa, atuação junto à organização de eventos culturais e artísticos. Dessa forma, para esse grupo de docentes, as experiências profissionais no contexto do lazer, de certo modo, contribuíram no sentido de credenciá-los para o desenvolvimento da atividade docente sobre lazer no Ensino Superior.

Algumas falas que exemplificam essa afirmação são:

Eu acho que foi um processo, **eu diria natural a partir da experiência na gestão**, porque, quando eu entrei na gestão que ampliou o olhar, não só da Educação Física e passou a olhar o que era essa discussão do lazer, que eu lembro que na época a gente conseguiu trazer o Marcellino (Nelson Carvalho Marcellino) que fez um curso de formação com a gente sobre animação cultural para pensar essa perspectiva do lazer (...). **Então esse acúmulo me deu uma experiência para, no final da gestão, eu já estar assumindo uma disciplina no curso de Educação Física sobre lazer**. Quando eu voltei do mestrado, foi minha primeira experiência na formação no Ensino Superior, e aí foi exatamente com as turmas de (PROFESSORA 1).

Eu passei dez anos coordenando projetos aqui na universidade sem ser da universidade. Teve um período que fui meio que cedida da prefeitura para cá, então **eu coordenei atividades de lazer aqui no campus, caminhadas com as pessoas, alongamentos, passeios de barcos, tinha canoagem, hidroginástica...** e Então, paralelamente, também eu estava na coordenação de Educação Física de um projeto que era subsidiado pelo instituto Ayrton Senna, que era o projeto Riacho Doce, com toda comunidade aqui da invasão, aqui em frente à universidade e que atendia a jovens (...) Eram práticas de lazer, eles tinham tênis, tinham natação, tinham vôlei, a gente fez oficinas de sucatas, enfim uma série de coisas. Então foi me dando um conhecimento prático e me foi fazendo fazer leituras sobre lazer e me dando esse conhecimento prático-teórico e, quando eu cheguei na universidade, apesar do meu concurso não ter sido específico para a disciplina “Lazer”, mas a disciplina “Lazer” estava sendo ministrada por uma outra professora. **e então, diante das minhas experiências todas, acabou que o colegiado acabou por direcionar essa disciplina para mim** (PROFESSORA 8).

Como vinha de uma experiência em políticas públicas tanto em Recife quanto em Brasília, também já tinham me colocado para trabalhar a disciplina de Políticas Públicas e acho que um semestre depois que eu entrei, a professora que era responsável pela disciplina “Lazer e Sociedade”, ela estava em processo de afastamento e nesse processo **eu fui convidado a assumir a disciplina por conta, inclusive, de já ter, de certa forma, uma relação com políticas públicas (...)**, mas, no meu currículo, também tinha um acúmulo de debates no campo do lazer e **acabei pegando a disciplina durante esse período de afastamento desta colega** (PROFESSOR 6).

Esses dados me mostraram que as experiências profissionais, vivenciadas por esse grupo de professores, tiveram considerável peso no sentido de aproximá-los da docência no âmbito do lazer. Foi possível perceber que os docentes desse segundo grupo já

exerciam atividades profissionais na área sob diferentes perspectivas (gestão de políticas, participação em projetos sociais, experiências no campo cultural) e que, portanto, a aproximação com a docência foi uma consequência do acúmulo profissional vivenciado antes da entrada na universidade.

Silva e Isayama (2015) desenvolveram um estudo no qual analisaram a construção de saberes sobre o lazer de professores universitários. Na mesma direção dos resultados que obtive, os autores concluíram que os docentes construíram seus saberes a partir da “experiência”, ou seja, com o passar do tempo, foram desenvolvendo estratégias – de como ensinar, como dar aula – a partir da prática cotidiana, seja por meio de leituras, intervenções, cursos e professores reconhecidos como referências. Os autores concluíram que as experiências profissionais incorporadas pelos docentes – *camping*, colônia de férias, consultoria de projetos, terceiro setor, docência na Educação Básica, academias de ginástica -, anteriores ao exercício da docência universitária, foram significativas para a atuação desses sujeitos como professores universitários no campo do lazer, o que vai ao encontro do que pude identificar nesta pesquisa. As vivências de situações profissionais no campo do lazer compõem o ambiente das experiências que contribuíram para o saber docente sobre o lazer dos professores.

Corroborando com esses dados, autores como Pimenta e Anastasiou (2014), Almedia M. (2012), Masetto (2015) afirmam que a docência universitária é influenciada pelas experiências profissionais que os professores vivenciaram, as quais podem ter um papel de contribuir com a mobilização de saberes, articulação teoria-prática, contextualização de situações do campo profissional, bem como a aquisição de valores, atitudes e habilidades necessárias que o profissional precisa construir para a sua atuação.

Embora acredite que não podemos afirmar que a questão da experiência no campo profissional seja determinante para uma qualidade da docência na universidade, concordo com Masetto (2015), quando argumenta que a docência universitária pode ganhar mais consistência, na medida em que o professor passa por uma experiência profissional de campo, fator que pode auxiliar na edificação de conhecimentos adquiridos pela formação e pela experiência profissional e servir de subsídios para a discussão em sala de aula.

Entendo que, na docência, deve estar registrada a marca intelectual, científica, pessoal e própria do professor, que o coloca para além de ser um repetidor dos clássicos. Vejo que o professor tem a sua própria “mensagem” a dar aos alunos, baseada em seu pensamento, no respeito sobre o que discute com os alunos e nos testemunhos das suas convicções diante da sociedade e da área de conhecimento em que atua.

Dessa maneira, os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores, como profissionais, o que lhes possibilita construir diferentes maneiras de ensinar, dialogar com o campo de atuação, bem como formar modelos “positivos” e/ou “negativos” do que seja ensinar, nos quais se espelham para produzir, ou negar (PIMENTA e ANASTASIOU, 2014).

Conforme Benedito Almeida M. (2012) e Cunha (2011), a docência é um processo que vai se construindo, em parte, de forma intuitiva, autodidata, processo no qual a experiência que o professor adquiriu como aluno e profissional para construir suas maneiras de ensinar tem papel importante. Somadas a isso, as experiências para além do campo profissional, como as vivências culturais e políticas em que o professor pode estar imerso, também têm papel de destaque na produção da docência.

Assim, a formação do professor universitário vai se constituindo de diversas maneiras: em meio às memórias de práticas pedagógicas, que foram desenvolvidas por professores mais significativos em suas trajetórias como estudantes; nas suas experiências de vida; nas aprendizagens dentro ou fora da profissão; no exercício profissional; na atividade docente; em processos autoformativos por eles desenvolvidos. Assim, a docência universitária configura-se como um processo contínuo de formação e abre possibilidades para múltiplas aprendizagens, experiências e formas de ressignificação de certezas pré-estabelecidas em nosso meio.

É nesse sentido que compreendo a relevância do pensamento de Nóvoa (1992), quando avalia que a formação docente pode se fundar a partir do que denomina de desenvolvimento pessoal dos professores. Nesse caso, a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo, pois estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios.

Conforme apontado pelos professores, percebi que um saber da experiência, produzido em meio à inserção profissional no lazer, foi significativo para que esse grupo de docentes tivesse se aproximado da/na docência nesse campo. Para Tardif (2014), os professores possuem saberes que são utilizados, mobilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas. O autor sugere que olhemos o professor como um ator competente e sujeito ativo, cercado de saberes, que se depara com situações problemáticas para as quais não basta simples aplicação de conhecimentos oriundos das Ciências da Educação,

necessitando, para enfrentar essas situações, de saberes que emergem de múltiplas fontes de interação.

O saber não é uma coisa que flutua no espaço, ou seja, o saber dos professores está relacionado com sua pessoa e identidade, com sua experiência de vida, com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores nas instituições de atuação (CAPI, 2016). O saber não se reduz a uma espécie de mentalismo, o que significa reduzi-lo à aquisição de processos mentais. O saber dos professores é um saber social, sendo acumulado/produzido em meio à interação com diferentes grupos sociais, espaços (universidades, escolas, sindicatos, partidos), sendo incorporado, modificado e adaptado ao longo da carreira profissional.

Em outras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, na qual o profissional vai aprendendo progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e (re)constrói seus conhecimentos e sua maneira de atuar.

Nesse cenário, Tardif (2014) apresenta a noção do saber da experiência, que significa um conjunto de saberes, que o professor acumulou e/ou produziu, a partir da sua imersão no contexto profissional. É um saber adquirido no espaço da docência, desde quando aluno até quando professor. Saber que é produzido constantemente na prática docente nas relações entre professores, entre estes e os alunos, em processo de reflexão e troca de experiências com os colegas.

Dessa forma, os saberes da experiência estão ligados à prática e à imersão do sujeito no campo profissional, ou seja, são saberes que se apresentam na própria ação profissional, os quais vão sendo “polidos” a partir das teorias, das relações com outros sujeitos e com outros profissionais. Diante disso, esse saber da experiência, acumulado/produzido pelos professores em meio às suas vivências profissionais no campo do lazer (políticas públicas, gestão, terceiro setor), foi significativo no sentido de aproximá-los da docência nessa temática, indicando que este não é apenas um processo de acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas envolve um trabalho de reflexividade sobre as práticas e de (re)construção permanente de conhecimentos e das maneiras de se fazer professor.

Assim, tornar-se professor envolve uma trajetória de formação, que envolve as experiências vividas no âmbito escolar, da graduação, da pós-graduação, bem como as práticas experiências culturais, estéticas, políticas e familiares. Desse modo, surge como

questão: A formação inicial e a pós-graduação tiveram influências para atuação dos professores como docentes na área do lazer? No próximo item, procuro estreitar essa relação e trazer apontamentos à questão apresentada.

3.2 A formação inicial, a pós-graduação e a docência no lazer

Nesta etapa do texto, passo a me aprofundar na trajetória formativa dos professores, buscando entender de que maneira a formação inicial, bem como a pós-graduação, contribuiu, ou não, para a atividade docente no lazer. Além disso, procuro analisar de que modo é possível pensar em processos formativos que possam qualificar a formação de professores atuantes no Ensino Superior e, no caso desta pesquisa, de educadores que lecionam disciplinas de lazer.

Para Almeida M. (2012), as circunstâncias que permeiam hoje o Ensino Superior apontam o papel das instituições para atender a uma série de demandas sociais, que incluem, principalmente, questões ligadas à formação de profissionais, de produção científica e de extensão à comunidade. Para atender a isso, o número de instituições vem crescendo consideravelmente, sobretudo do setor privado, como também o aumento de professores, o que passa a exigir maior atenção com a formação desses docentes.

De modo geral, a formação para a docência universitária ocorre nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na qual o pós-graduando desenvolve conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de seu objeto de pesquisa e, segundo o entendimento usual, tal percurso o credencia para a atividade docente (ALMEIDA M., 2012; CUNHA, 2011). Assim, observei que diversos estudiosos do Ensino Superior (ALMEIDA M., 2012; CUNHA, 2011; MASSETO, 2015; PIMENTA e ANASTAIU, 2014; CORRÊIA e RIBEIRO, 2013; THERRIEN, 2012; SILVA e ISAYAMA, 2015) apontam que o professor universitário carece de processos formativos ligados ao ensino-aprendizagem, com destaque para elementos constitutivos como planejamento, avaliação, organização de aula, metodologia, interação professor-aluno. Portanto, esse conjunto de autores considera que a formação científica, obtida pelo docente na pós-graduação, deve ser acompanhada de uma formação pedagógica, em que o professor possa refletir sobre a docência e a função social da universidade.

Conforme afirmam Almeida M. (2012) e Corrêia e Ribeiro (2013), os processos de “preparação docente” para o Ensino Superior, segundo estabelecido na LDB nº 9394/1996, são desenvolvidos nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, nos quais os

objetivos centrais são a pesquisa e a produção de conhecimentos. Os aspectos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente fazem parte desses cursos, ainda que se tenham, segundo as autoras, avanços em alguns programas, como a implementação da disciplina Metodologia do Ensino Superior e Estágio de Docência. Diante disso, é defendida a ideia de que a docência requer formação profissional específica para o seu exercício.

Os modos de “ser professor”, de “saber ser professor” e de “poder ser professor” estão permanentemente em questão e vinculam-se à própria construção da identidade docente e ao seu desenvolvimento profissional. Isso requer que a formação seja vista de maneira articulada com seus aspectos sociais, históricos, científicos, institucionais e pedagógicos. Portanto, a defesa consiste em estabelecer condições para que a formação do docente possa articular o aspecto do domínio científico com o conhecimento pedagógico para lecionar (ALMEIDA M., 2012; CORRÊIA e RIBEIRO, 2013).

Pimenta e Anastaiou (2014) entendem a docência como campo de conhecimentos específicos, que articula quatro conjuntos de conteúdos: 1 – conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2 – conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3 – conteúdos relacionados a saberes pedagógicos no campo teórico da educação; 4 – conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. Acredito que esses saberes devem ser mobilizados de forma articulada, ao longo da formação inicial e contínua, o que requer formação científica, técnica e cultural por parte do docente.

Para aprofundar nessa questão da trajetória formativa dos professores, procurei identificar em que medida o processo de formação inicial e a pós-graduação, cursada pelos docentes, trouxe contribuições para o exercício da docência no campo de lazer. Com isso, pude perceber que diversas experiências, durante a formação inicial e a pós-graduação, foram significativas para a atuação dos docentes frente ao lazer. No quadro abaixo destaco esses motivos.

Quadro 3: Distribuição dos motivos explicitados pelos professores para justificar a contribuição da graduação e da pós-graduação para a docência no lazer

Professores	Nº
Motivos explicitados <u>Vivências durante a graduação que contribuíram para a docência</u> - Experiências vivenciadas em disciplinas, - Participação em eventos, - Práticas de estágio, - Monitoria	7
<u>Motivos da contribuição da pós-graduação para a docência</u> - Desenvolvimento de pesquisas, - Aprofundamento de temas sobre lazer, meio ambiente, lúdico, infância, escola - Formação científica	9

Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Quanto à formação inicial, sete dos entrevistados avaliaram que a graduação lhes proporcionou experiências relevantes para a atuação na docência com o lazer. Os motivos apontados pelos professores são as experiências vivenciadas em disciplinas durante a graduação, participação em eventos, práticas de estágio e monitoria, como é possível notar nas falas a seguir:

Com certeza, **a monitoria, a experiência na monitoria abriu portas para mim**, inclusive viajar, ir para congressos, e saber exatamente o que eu queria, onde eu estava e onde eu queria chegar. Então eu acho que a monitoria, ela foi extremamente relevante nesse processo da minha vida (PROFESSORA 2).

Uma das experiências significativas e determinantes **que marcou a minha formação inicial foi a experiência que eu tive fora da universidade em um evento acadêmico** especificamente da área do lazer. Eu e mais meus colegas fomos apresentar um trabalho, foi a primeira experiência que eu tive de apresentar um trabalho científico, que foi estimulado pela professora da disciplina Fundamentos do Lazer. (...) Eu considero essa uma das experiências principais, foi uma apresentação de trabalho sobre lazer, e na época o trabalho era sobre a Praça da República, era apresentado no formato de pôster em ENAREL (Encontro Nacional de Recreação e Lazer) (PROFESSOR 3).

Cursei uma disciplina de Recreação na formação inicial e, no campo laboral, trabalhei na AABB de Cuiabá com atividades recreativas na água para crianças pequenas. Relevante para atuação com lazer a necessidade de trabalhar e a coerência de que daria conta da atividade e no internato de uma escola em Chapada dos Guimarães com os plantões de sábado à tarde (organização de jogos, competições, campeonatos, gincanas, apresentações, enfim...) (PROFESSORA 9).

Na graduação, eu sempre tive uma aproximação bastante forte, que tinham mais proximidade com os jogos e as brincadeiras, **então eram disciplinas assim tipo organização de jogos, tinham coisas folclóricas, eu participei de**

grupos folclóricos (...) Eu sempre gostei de ir para o meio do mato, pescar, ir para trilha, então foi o que me aproximou efetivamente do lazer, o uso público, o uso das coisas, uso pelas pessoas em áreas naturais que efetivamente são áreas de lazer, então eu acho que tudo foi sendo um acervo é foi juntando com minhas perspectivas de aprendizagem, isso em termos acadêmicos (PROFESSORA 8).

Essas falas mostram como o processo formativo dos professores atuantes no Ensino Superior vai sendo construído ao longo de um percurso, que perpassa pelo exercício da docência universitária, pelos conhecimentos adquiridos ao longo do processo de escolarização. Assim, um grupo de sete professores entrevistados acredita que a sua formação inicial trouxe experiências significativas para a sua intervenção na docência sobre o lazer, o que corrobora com a ideia de que o processo formativo vai sendo edificado por toda uma história de vida, que carrega consigo uma carga de experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica, da formação profissional e a própria inserção na carreira docente.

Diante disso, vejo que as experiências como estudantes contribuíram para a atuação desses professores, o que pode ter exercido influência na edificação de saberes discutidos na formação de futuros profissionais, na construção de maneiras próprias de ensinar, refletir, criticar, avaliar e de conduzir o processo de aprendizagens no contexto de sua intervenção profissional.

Dessa maneira, a formação inicial é uma etapa que se estabeleceu como espaço de constituição da docência desses professores, o que demonstra que a formação inicial é um aspecto que está presente na docência universitária. Isso ressalta que a formação desses profissionais não é instrumentalizada apenas na pós-graduação, mas é produzida ao longo de diversos processos formativos, que incluem as experiências como estudantes, as práticas culturais, sociais, profissionais e políticas.

Como indicado pelo debate atual sobre docência universitária (CUNHA, 2011; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014; SOARES, 2014; MASSETO, 2015; ALMEIDA M., 2012; CORRÊA e RIBEIRO, 2013; VEIGA *et al.*, 2012), o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos “outros”, o que se explica em função da inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, tem papel importante sua própria experiência como aluno, seja na escola ou na formação universitária, bem como o modelo de ensino que predomina no sistema universitário. A docência universitária se estabelece a partir dos campos profissionais e científicos dos professores,

que, baseados nas representações tradicionais de suas trajetórias como estudantes, constroem suas maneiras de ensinar.

Efetivamente, os professores constroem sua professoralidade com base nas experiências significativas, agregando conhecimentos e enfrentando os desafios cotidianos inerentes ao desenvolvimento profissional. Assim, a trajetória docente pode se constituir como um processo formativo da pessoa e do profissional, por meio do enfrentamento das crises, conflitos da vida e da profissão, os quais integram parte significativa desse aprendizado de ser docente (MACIEL, ISAIA e BOLZAN, s.d).

Diante desse contexto, Soares (2014) entende que a identidade do professor não é formada somente a partir de seus conhecimentos adquiridos ao longo dos anos, em sala de aula, como aluno. Nesse processo, a identidade é produzida por meio de toda uma história de vida, que carrega consigo uma carga de experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a própria inserção na carreira docente, em seus primeiros anos de atividades, com seus anseios, conflitos e dificuldades enfrentados no cotidiano profissional.

Por sua vez, Pimenta e Anastasiou (2014) entendem que a identidade docente se ergue pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de se situar no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias, em seus anseios e no sentido que tem na vida o ser professor. Além disso, as relações estabelecidas com outros professores, seja nas instituições de ensino, nos sindicatos e/ou nos grupos de pesquisa, têm papel mister na edificação da identidade docente.

Cunha (2011) indica alguns pontos que podem ter implicação para a formação do professor universitário, dentre os quais destaco: a) habilidade de aliar ensino e pesquisa, ao se ter postura indagadora e “curiosa”; b) capacidade de escuta, de sensibilidade, de humildade, de “leitura” do mundo e da realidade que vivencia; c) inclusão de práticas culturais comprometidas com a educação; d) conhecimento de sua área de ensino; e) articulação das atividades desenvolvidas no âmbito da política e das práticas pedagógicas instituídas na universidade. Entendo que esses pontos orientadores não são estáticos, fruto de uma receita pré-determinada, mas podem ser alçados em função de movimentos das demandas sociais, culturais, políticas, institucionais e científicas que interagem no cotidiano do Ensino Superior.

Veiga *et al.* (2012) destacam que o cenário ímpar, para a formação do professor do Ensino Superior, materializa-se no próprio exercício da docência, nos processos

autoformativos desenvolvidos pelo professor, na análise das situações de sala de aula, nas relações humanas estabelecidas com pessoas capazes de participar, ou de resistir, das ações encadeadas pelo professor. Aproximando essas reflexões com a minha vivência de professor no Ensino Superior, concordo que as práticas de ensino funcionam como espaço de vida coletiva, da edificação de conhecimentos, de questionamento de certezas cristalizadas, da emergência e da resolução de conflitos, questões que atuam na formação da identidade do docente.

O exercício do ensino pode ser o cenário principal para a formação do professor universitário, mas compreendo que outros âmbitos da atuação podem ter implicações nesse processo, como as ações de pesquisa, de extensão, as atividades realizadas no contexto dos colegiados, a partilha de experiências com outros professores e o envolvimento político em sindicatos, partidos políticos e/ou associações de professores. Os professores não apenas executam funções estabelecidas por terceiros, mas tomam decisões, aprendem, geram conhecimentos, possuem crenças e rotinas que influenciam na vida profissional e, por conseguinte, são ações que têm influência em sua formação.

Dessa maneira, os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos, de diferentes professores, ao longo de sua trajetória escolar e formação universitária, o que lhes possibilita construir um imaginário sobre o que é um “bom” ou “mau” professor. Assim, essas experiências lhes permitem formar modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para produzir, ou negar, construindo, assim, suas maneiras de ser professor no Ensino Superior.

Cunha (2011) e Veiga (2014) consideram que o perfil do professor universitário precisa ir além do domínio dos conhecimentos de sua disciplina, a fim de agregar outras habilidades educacionais. Ao exercer a docência, não basta saber somente o conteúdo específico da disciplina, mas possuir habilidades da área pedagógica/educacional para poder planejar o ensino, escolher metodologias, realizar formas de avaliação, interagir com a turma, desenvolver ações de pesquisa, o que coloca a pós-graduação como um cenário importante para a formação desse profissional.

A pós-graduação *stricto sensu* é apontada (CORRÊA e RIBEIRO, 2013; ALMEIDA M., 2012; MASSETO, 2015; CUNHA, 2011; ISAIA, 2000) como o principal espaço de formação para a docência na educação superior, pois, nesse contexto formativo, é demandado aprofundamento científico, domínio de conhecimentos, reflexão sobre a área de conhecimento e aproximação do contexto de ensino na universidade, sobretudo,

por meio de ações como o estágio de docência. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), ao prever, no seu artigo 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, denota o papel central desse nível de ensino para a formação de docentes voltados ao Ensino Superior.

Por outro lado, diversas têm sido as críticas, por parte de estudiosos desse tema, de que, embora a pós-graduação favoreça uma formação científica, existe, de modo geral, um silêncio sobre a dimensão do ensino no fazer e ser docente. É apontado, por exemplo, que há a necessidade de desenvolver uma cultura de valorização do ensino na universidade, processo este que pode ocorrer por meio do fortalecimento das discussões pedagógicas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo que os pesquisadores em formação tenham não só a oportunidade de executar aulas e/ou acompanhar um docente em cursos de graduação, mas que se ofereça espaço para discussões sobre a universidade, o papel social da educação, a valorização de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Atentas ao tema da formação pedagógica do professor universitário, Pimenta e Anastasiou (2014) destacam a necessidade de formação pedagógica por parte desses profissionais, questão que é pouco discutida no âmbito das Instituições de Ensino Superior. Praticamente, a única pré-condição para ser professor universitário é o domínio do conteúdo que irá ensinar. Nessa questão, as autoras destacam que a pós-graduação *stricto sensu* executa papel central para a formação do professor do Ensino Superior, seja nas atividades de estágio docência, ou em disciplinas de metodologia do Ensino Superior.

Veiga *et al.* (2012) também entendem a pós-graduação como palco para a formação de docentes do Ensino Superior, seja por meio de disciplinas de Metodologia do Ensino Superior, ou de ações como o estágio de docência. Todavia, para que esse processo formativo não assuma o viés único da transmissão-assimilação de conhecimentos, as autoras propõem: a) conceber a formação fundamentada nas dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; b) fundamentar-se no diálogo entre o campo pedagógico e educacional, com a especificidade da área científica do docente da educação superior; c) contextualizar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além dos eixos apresentados pelas autoras, esse processo formativo pode estimular a análise crítica sobre o percurso de escolarização vivenciado pelos docentes, ao se ter em vista mapear práticas pedagógicas consideradas exitosas e, assim, questioná-las.

Cunha (2011), Veiga *et al.* (2012) e Pimenta e Anastasiou (2014) ressaltam a importância do domínio do campo específico de atuação para que o profissional exerça a função de docente no Ensino Superior, mas consideram a docência como uma ação complexa, que requer saberes disciplinares, culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, políticos e sociológicos. Portanto, é comum, na argumentação desses autores, destacar que a formação profissional, para atuação no contexto da docência universitária, deve envolver concepção ampliada da universidade, da educação e do contexto sociocultural no qual se está inserido.

Quando questionados se houvera, na pós-graduação, algo de relevante para a atuação na docência na área do lazer, dos 11 docentes entrevistados, nove indicaram que a pós-graduação trouxera experiências relevantes para a atuação nessa área. De modo geral, esses professores consideram que a relevância da pós-graduação, para a docência no campo do lazer, situa-se na medida em que possibilitou aprofundar questões acadêmicas e científicas, caracterizando-se como um espaço de formação científica. Assim, para esse grupo de nove entrevistados, posso afirmar que a pós-graduação foi um palco que lhes possibilitou ampliar conhecimentos sobre lazer, políticas públicas, meio ambiente, lúdico, infância e escola. Isso reforça a ideia de que a pós-graduação é o principal espaço para a formação de profissionais para esse âmbito da educação. As falas a seguir são elucidativas a esse respeito:

É, na pós, no meu mestrado eu já fui com esse olhar para a discussão do lazer, por conta de uma experiência na gestão que eu tive, em que eu passei oito anos numa gestão do município de Belém, coordenando o setor do esporte e lazer, onde a gente fazia muita essa discussão sobre essa relação do lazer e a cidade. Nós publicamos um livro sobre isso, o sentir e o pensar o lazer na cidade de Belém, e isso me levou a minha investigação, **ao meu objeto no mestrado que era relacionar a participação popular nessas políticas de esporte e lazer em Belém**, como é que isso se deu. e então, a minha experiência na gestão e o meu mestrado já foi mergulhando nessa discussão do lazer (PROFESSORA 1)

Sim, no mestrado, eu acabei escrevendo sobre a questão **da escola ribeirinha, desse espaço enquanto lazer, ou não, das crianças**. Mas o mais próximo, o mais contemporâneo foi a experiência que eu tive lá em Maringá. Foi confrontar, na verdade, essa relação do lazer e da recreação anterior, e confrontar isso com outros autores, me apropriar disso em um grupo de pesquisa, ter tempo para estar produzindo em um grupo de pesquisa, com pessoas que tinham abordagens diferentes e traziam autores diferentes para essa discussão. Isso para mim foi fundamental para esse crescimento da forma como eu consigo analisar esse processo de lazer (PROFESSORA 2).

Aí já foi mais concreto, né? No mestrado, o diálogo era com os “sem-terrinhas” em Pernambuco, focadamente em Pernambuco. **E continuei trabalhando com a perspectiva de continuar estudando elementos que envolviam de alguma forma a questão do lúdico**. Em minha dissertação, eu apliquei

centralmente, além do Huizinga, dois nomes que, para mim, no Brasil, eram importantes, o Marcellino e o Mauricio Silva que, na época, tinha acabado de fazer uma tese de doutorado sobre “trabalho infantil com crianças que trabalham nos canaviais”. Na pós-graduação esse debate foi muito importante, porém não teve uma organização teórica para o campo dos Estudos do Lazer propriamente dita, por eu estar estudando a questão do lúdico com um debate mais voltado aos “sem-terrinhas” (PROFESSOR 6).

Eu comecei a fazer uma série de cursos, fiz um monte de cursos de rapel, fomos para caverna, para um monte de lugares, para trilhas, me envolvi com uma ONG que também trabalhava com corridas de aventura, organização de corridas de aventura. (...) a minha pesquisa de mestrado foi basicamente nisso. Eu já fui daqui **com um projeto para discutir estas práticas em áreas naturais e em que medida isso impactava as pessoas que acessavam**, isso tinham uma conexão entre **lazer e uma responsabilidade socioambiental**. O meu doutorado houve um leque de conhecimentos, ampliando para além da Educação Física, abrindo leque para outras leituras (PROFESSOR 8).

As falas mostram a pós-graduação como um espaço de aprofundamento teórico, científico e reflexivo para esses professores, auxiliando-os a construir/ampliar conhecimentos para a docência no contexto do lazer, o que ratifica a pós-graduação, em especial a *strictu sensu*, como um lugar ímpar para a qualificação de docentes atuantes no Ensino Superior. Portanto, tanto a graduação quanto a pós-graduação trouxeram impactos positivos para a docência dos professores, auxiliando-os a construir saberes e experiências para o exercício da docência no lazer. Isso revela que a formação ocorre como um processo, sendo edificada por uma trajetória formativa que não acontece de maneira repetitiva e mecânica.

Na direção dessas reflexões, Silva e Isayama (2015) asseveram que diferentes momentos da trajetória de formação dos professores tiveram influência para a docência no lazer, tais como as disciplinas do Ensino Médio, da graduação, mestrado e doutorado que atuaram como formadoras de saberes incorporados na prática cotidiana dos docentes (SILVA e ISAYAMA, 2015). Assim, é possível concluir que as experiências que marcaram a construção de saberes dos professores se diversificam e são encontradas em diferentes ambientes e fases da vida.

Todavia, nenhum dos professores que entrevistei apontou que a pós-graduação possibilitara reflexões/experiências pedagógicas significativas para a docência, o que, por outro lado, revela a carência de formação pedagógica para essa atividade profissional. Dessa maneira, vejo que esses dados justificam a crítica feita por um conjunto de autores (CUNHA, 2011; PIMENTA e ANASTASIOU, 2014; SOARES; 2014; MASSETO, 2015; ALMEIDA M., 2012; CORRÊA e RIBEIRO, 2013; VEIGA al, 2012) de que a pós-graduação deve, na medida de suas possibilidades, ampliar espaços para a formação

com vistas à docência universitária, o que implica a realização de práticas de ensino, discussões sobre a universidade e seu papel no desenvolvimento de ensino-pesquisa-extensão.

Sobre a questão da formação para a docência da educação superior, consulte a portaria nº 76, de 14 de abril de 2010 – que regula o programa de bolsas Demanda Social da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - Capes. O artigo 18 aborda sobre a realização de estágio de docência para os bolsistas de cursos de pós-graduação *strictu sensu* e apresenta alguns critérios como: I - para o programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado; VII - o docente de ensino superior, que comprovar tais atividades, ficará dispensado do estágio de docência.

Embora a Capes considere o estágio de docência parte integrante da formação do pós-graduando, em seu primeiro critério, determina que, em caso de haver, no mesmo programa, o mestrado e o doutorado, a obrigatoriedade de realização do estágio de docência ficará restrita ao doutorado. Entendo que esse critério desconsidera que muitos profissionais, com o título de mestrado, desenvolvem a função de professores universitários, e que, portanto, também deveriam ter a experiência de realizar a atividade em questão como forma de contribuir para a sua formação de docente.

No critério sete, ao dispensar do estágio de docência o pós-graduando que já atua como docente de Ensino Superior, a diretriz parece indicar que o estágio é um momento apenas de “ministrar” aulas e não um processo formativo reflexivo, que pode possibilitar discussões e aprendizagens sobre a prática docente, sobre a universidade, sobre o ensino, sobre estratégias metodológicas e avaliativas.

Uma forma de qualificar a formação para a docência na educação superior seria exigir que todos os alunos de pós-graduação *strictu sensu*, independentemente de serem bolsistas, tenham que vivenciar a atividade de estágio de docência como requisito para conclusão do curso, ou que os cursos de pós-graduação venham a oferecer disciplinas voltadas para o ensino na educação superior, pois são esses profissionais, oriundos da pós-graduação, que vão exercer a função de professores nesse âmbito da educação.

Entendo que a docência no Ensino Superior não é uma questão apenas de domínio de conteúdo, de ser *expertise* em um determinado campo de conhecimento. A docência demanda um processo formativo, que pode ser intensificado na pós-graduação, e ser ampliado de forma continuada, por meio de cursos, eventos, trocas de experiências, engajamentos em associações científicas e políticas. Vejo a necessidade de desenvolver

a cultura da valorização do ensino na universidade e buscar, dentro das possibilidades dos cursos de pós-graduação, ampliar espaços e discussões de formação pedagógica para a docência.

Almeida e Pimenta (2009) reforçam esse argumento, ao explicitar que são realizados poucos processos formativos específicos de ensino-aprendizagem na educação superior, o que contribui para o desconhecimento, de muitos professores, sobre aspectos da ação docente, como planejamento, organização de aulas, metodologias e estratégias didáticas, avaliação e as peculiaridades da interação professor-aluno. De acordo com essas autoras, é comum que muitos docentes orientem as suas intervenções pedagógicas a partir das próprias experiências que tiveram quando eram alunos.

Entretanto, a docência universitária caracteriza-se por ser um conjunto de ações que pressupõe elementos de várias naturezas, o que impõe aos profissionais um campo complexo de formação. Almeida (2012) indica que esse processo formativo é contínuo, sendo caracterizado segundo três dimensões: a dimensão profissional, em que se alinham os elementos definidores da atuação, consolidação de conhecimentos, com a incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial e continuada), as exigências profissionais a serem cumpridas; a dimensão pessoal, em que se devem desenvolver as relações de envolvimento e os compromissos com a docência, entendendo que todo ato pedagógico, por natureza, envolve opções e escolhas, sendo, portanto, um ato político; dimensão organizacional, em que são estabelecidas as condições de organização das ações de ensino-pesquisa-extensão, envolvimento em organizações científicas, viabilização e remuneração do trabalho.

Tomar a docência, sob esse prisma, pode significar reconhecer que a sua sustentação abarca o processo contínuo de consolidação da identidade do professor, o domínio dos elementos teóricos, conceituais, científicos e didático-pedagógicos necessários à sua prática profissional. Além disso, quero ratificar que esse processo de formação é permanente, sendo (des)construído durante a trajetória dos professores, pois, como salienta Imbernón (2009), o ensino é uma atividade que requer conhecimentos específicos, que vão sendo consolidados por meio de uma formação permanente do professorado. Essa condição de uma formação permanente auxilia o professor a edificar suas intervenções acadêmicas, seja na perspectiva do ensino, da pesquisa ou da extensão.

Além disso, a formação favorece na complexa tarefa de mediação dos alunos com o conhecimento, o que acredito ser o núcleo da atuação do professor atuante no Ensino Superior. Essa ação pedagógica precisa ser desenvolvida por meio de um trabalho

intelectual, em que se articulam teoria e prática em uma busca de sujeitos comprometidos com uma sociedade melhor (GIROUX, 1997; MASETTO, 2015; ALEMEIDA M., 2012).

Diante desse debate sobre a formação do professor do Ensino Superior, busquei indagar os professores a respeito de que iniciativas eles acreditavam que poderiam ser tomadas para qualificar a formação. Esse debate com os docentes surgiu como um desdobramento da pesquisa, em que eles expuseram algumas angústias, pontos de vistas e sugestões para a formação de professores atuantes no Ensino Superior. Vários aspectos foram citados pelos docentes, como política de formação, financiamento para a educação superior, ampliação de vagas e recursos para participação em eventos, estabelecimento de carga horária, valorização salarial.

Algumas falas que destacam essa questão são:

Olha, na minha época de formação, no mestrado, eles estavam implantando a disciplina de Ensino Superior, ou seja, para a gente, os alunos do mestrado terem uma disciplina de formação de dar aula no Ensino Superior que na UNB ainda não tinha, então eu não consegui pegar essa disciplina, mas essa é uma solução (PROFESSORA 5).

Olha, hoje, nós temos aqui no nosso estado muita carência quanto a cursos de pós-graduação a nível de *stricto sensu*, no mestrado e doutorado, a gente acredita nesse caminho aí, que cada vez a gente possa estar aprovando cada vez mais cursos para aumentar esse espaço de formação (PROFESSOR 4)

Primeiramente é respeito, de todas as partes, das instâncias superiores, quanto ao estabelecimento de carga horária de trabalho, de questões salariais, do volume de relatório de progressão funcional imenso que você tem que provar que você tá fazendo milhares de coisas para você poder ter a sua progressão, e isso desgasta e puxa a energia do professor, e faz com que ele não aproveite a própria diversidade que a universidade pode dar para ele (PROFESSORA 8)

Penso que deva existir um plano de formação discutido nos cursos para formação continuada do corpo docente articuladas às atividades relacionadas ao tripé universitário, o que inclui os estudantes e a comunidade. (PROFESSORA 9).

Primeira coisa seria uma política séria para a realização de doutorado para os professores (...). Uma coisa que eu quero fazer agora em 2018 é sair novamente para estudar, mas aí você fica para onde você vai, e aí se você passar, pedir licença e você ainda tem que entrar na fila de espera da Universidade, se dá para você sair ou se não dá para sair. Isso também tem sido um outro problema, tem uma demanda necessária, que quer continuar estudando, que quer ir em busca, mas que você fica limita em função disso, aí a gente esbarra novamente na questão das políticas públicas (PROFESSORA 2)

A partir dessas falas, é possível perceber a demanda dos professores por mais condições de formação continuada, ampliação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na Região Norte e melhores condições de trabalho. Com isso, penso que é preciso que órgãos como a Capes se envolvam na construção, junto às universidades, de um

ordenamento legal que incentive, mais clara e estruturadamente, a formação pedagógica no Ensino Superior. Mais do que isso, as universidades podem estabelecer ações permanentes de formação pedagógica, bem como incentivar os programas de pós-graduação a ampliar as experiências voltadas à docência na educação superior.

Entendo que a formação pedagógica não é uma panaceia para os problemas do Ensino Superior, mas é um processo que colabora nesse debate, sobretudo quando se trata de questões envolvendo o ensino e a formação de futuros profissionais que estejam engajados para a construção de uma sociedade melhor. Assim, entendo a formação docente como um processo permanente, que requer a mobilização das compreensões e de saberes teórico-práticos capazes de possibilitar a melhoria da atuação no professor, bem como a capacidade autorreflexiva sobre a sua própria atuação.

Concordo com Almeida (2012) quando afirma que a ampliação da qualificação de professores atuantes no Ensino Superior perpassa por uma política de formação, que pode incluir ações formativas nesse debate nos cursos de pós-graduação, atividades de formação continuada possibilitadas pelas universidades, valorização do trabalho com o ensino-pesquisa-extensão e desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores.

Sobre essa questão, faço uso do pensamento de Nóvoa (1992; 2009), ao recomendar que a formação permanente do professorado se alicerce por meio da criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação um processo interativo e dinâmico. No entendimento do autor, a troca de experiências, bem como a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. Nóvoa (1992) entende que a formação pessoal do professor perpassa pelo diálogo entre os docentes, algo fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Assim, percebo que a formação está indissociavelmente ligada à "produção de sentidos" sobre as vivências e sobre as experiências de vida dos professores.

Nesse caminho, Nóvoa (2009; 2007) entende que a formação de professores se constrói "dentro" da profissão, na qual os profissionais podem ter lugar predominante na formação dos seus pares. Dessa maneira, a formação docente também pode se traduzir em possibilidades de trabalho coletivo entre os docentes, na intervenção conjunta em projetos educativos desenvolvidos nos estabelecimentos de ensino, nas análises coletivas das práticas pedagógicas; na obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; no compromisso social e na vontade de mudança.

Destaco que nenhum dos professores ressaltou uma política de formação na instituição em que atua, o que explicita a busca da formação como uma procura individual, em contraposição a um projeto institucional. Assim, ao buscar a qualificação, os docentes entrevistados parecem fazê-lo de forma isolada do cenário institucional. No meu ponto de vista, isso reforça uma prática centrada exclusivamente no desempenho dos indivíduos, e não por meio de uma condução coletiva e institucional.

A discussão realizada neste capítulo evidenciou que o processo formativo dos professores universitários vai sendo construído ao longo de um percurso, que perpassa pelo exercício da docência universitária, pelos conhecimentos/experiências vivenciados ao longo do processo de escolarização, com ênfase para a formação inicial e pela pós-graduação. Além disso, vejo que as experiências culturais, familiares e políticas também exercem influência na edificação dos saberes construídos pelos professores, que, a partir daí, elaboram maneiras próprias de ensinar, refletir, criticar, avaliar e conduzir o processo de aprendizagens no contexto de sua intervenção profissional.

Sendo assim, percebi que a inserção dos professores na docência com o lazer ocorreu tanto por motivos de necessidades institucionais, sobretudo atrelada à carência de professores para essa disciplina, bem como resultante das práticas profissionais realizadas pelos professores anteriores à docência, as quais, em certa medida, atuaram como fator de “credenciamento” para lecionar na área. Além disso, tanto a formação inicial quanto a pós-graduação exerceram contribuições para essa atividade, tendo sido apontadas as experiências vivenciadas em disciplinas durante a graduação, a participação em eventos, as práticas de estágio, a monitoria, a formação científica e o aprofundamento teórico em temas como lazer, meio ambiente, lúdico, infância, escola.

O desafio do capítulo seguinte é realizar uma reflexão sobre a formação cultural do grupo de entrevistados, procurando responder que práticas culturais são mais recorrentes nas vidas cotidianas dos professores formadores, que limites e possibilidades para a formação cultural são observadas pelos docentes e se os professores produzem maneiras de ensinar lazer a partir das experiências culturais que vivenciam.

4 ENTRE A CASA, A FAMÍLIA E A CIDADE: A FORMAÇÃO CULTURAL DOS PROFESSORES

Neste capítulo, apresento a análise sobre a formação cultural dos professores participantes do estudo. Para tanto, a discussão está estruturada em três momentos: primeiramente, analiso as experiências de formação cultural desses docentes, enfocando atividades culturais por eles realizadas; em um segundo momento, empreendo uma discussão sobre os limites e as possibilidades para a formação cultural observados pelos docentes nas cidades em que residem e, por fim, procuro apresentar de que maneira a formação cultural tem implicações no sentido de auxiliar os professores a construir formas de ensinar lazer nas disciplinas que lecionam.

Com isso, reforço a ideia da formação docente como um processo que está em constante construção. Portanto, a formação cultural se situa como possibilidade de ampliação da formação profissional, ao trazer, para esse processo, conhecimentos que venham a somar com os saberes mais afeitos às ciências, à técnica e à instrumentalização. Assim, a formação cultural, resultado de nossas vivências e experiências no âmbito cultural, constitui-se de um modo particular para cada sujeito, estando o professor em um constante processo de formação/transformação, tanto no âmbito pessoal como profissional.

4.1 As experiências de formação cultural dos docentes

A discussão da cultura, na formação de profissionais que atuam no âmbito da educação, tem um caráter de buscar alternativas para uma lógica predominantemente acadêmica do processo formativo, quase sempre circunscrito à ciência e à técnica. Entendo que a formação escapa de um domínio técnico e racional, uma vez que, apenas por meio desses aspectos, não se garante a atuação do profissional. As experiências significativas por nós carregadas, nossas trajetórias de vida, a partir dos lugares de onde nos encontramos, auxiliam-nos a ressignificar a vida pessoal e profissional.

As experiências culturais, fruídas pelos docentes, podem produzir sentido, estimulando a sensibilidade, a condição humanística, o engajamento sociocultural, para ampliar as próprias referências, diversificar os saberes culturais e contribuir para o exercício da atividade docente. Diante disso, a formação cultural pode atuar com perspectiva de qualificar a atuação profissional, seja como possibilidade de conhecer a heterogeneidade dos grupos com que atuamos, diversificar as próprias estratégias de

intervenção e, sobretudo, edificar um espaço de experiências significativas, as quais favoreçam o autoconhecimento por parte do profissional.

Assim, entendo que a formação cultural está ligada à noção de experiência, cunhada por Bondía (2002). Para esse autor, experiência seria aquilo que permanece, o que nos passa ao vivenciarmos algo, a transformação que sentimos a partir das práticas que realizamos. Assim, na perspectiva de Bondía, a experiência adquire um significado particular, na medida em que nos encontramos em um momento histórico no qual o acesso à informação transformou-se em excesso de opinião. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, a sensação que temos ao experimentar algo, sendo um encontro, uma relação com algo que se experimenta, que se prova.

Bondía (2002) considera que a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, ou seja, como aquilo que vivenciamos nos toca, nos modifica, torna-se significativo em nossa vida. Assim, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não vivem a mesma “experiência”, pois a experiência é para cada qual, sua, singular e, de alguma maneira, impossível de ser repetida. A experiência gera um saber que não se separa do indivíduo, mas que configura a sua personalidade, suas identidades, o seu caráter, a sua sensibilidade e a forma singular de estar no mundo.

Para Bondía (2002), as experiências mais significativas em nossas vidas não são vividas plenamente por nós, sobretudo, em função do pouco tempo e do excesso de trabalho que constituem o mundo contemporâneo. Além dessa questão, o autor contribui para o debate de formação cultural, quando explora a possibilidade de pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*, sugerindo que pensar não é somente “raciocinar”, “calcular” ou “argumentar”, mas é dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Dessa maneira, esses argumentos nos indicam uma educação que possa articular a ciência, a técnica e a cultura.

A formação cultural caminha nessa direção, quando temos vivências culturais que nos modificam, que nos tocam, que nos colocam para pensar, olhar, escutar, dançar, brincar, pensar ou sentir mais devagar, cultivar a arte do encontro, ter paciência e dar-se tempo e oportunidade de experienciar novas linguagens culturais. Além disso, a formação cultural de um sujeito é socialmente construída, a partir das possibilidades de acesso a diferentes linguagens e espaços culturais. Dessa maneira, as condições de classe social, de gênero, étnico-raciais e familiares atuam de maneira marcante, para nos aproximar das diferentes práticas culturais que nos circundam.

Nessa perspectiva, a formação cultural está associada ao entendimento de experiência apresentado por Bondía (2002), pois tem a capacidade de nos modificar enquanto seres humanos, estimulando diversas formas de sensibilidades, conhecimentos e existência. A cultura está no nosso cotidiano, seja nas atividades mais simples que fazemos, como por meio nas ações de políticas que venham a estimular diferentes manifestações culturais.

Para o campo da docência, a formação cultural contribui para a formação pessoal dos professores e, assim, ensinar uma prática docente mais diversificada, bem como articulada com o contexto social, cultural, político e econômico em que estamos inseridos. Além disso, a formação cultural pode nos levar a reconhecer que a cultura se insere em um contexto de relações de poder, pois, na sociedade em que vivemos, existem profundas diferenças em termos de vivências culturais, as quais estão ligadas às condições de classe social, gênero, etnia, idade e deficiências, por exemplo.

Considero que a formação cultural, no contexto contemporâneo, deve ser vista também a partir da intensa articulação com os meios de comunicação de massa (televisão, *internet*, rádio), as quais atuam no sentido de mediar nossas experiências culturais, exercendo, desse modo, um peso considerável naquilo que “escolhemos” consumir no âmbito cultural.

Sobre isso, Nabaes (2016) questiona se, na formação cultural, é possível falar em liberdade de escolha, em um contexto que se caracteriza pela estandarização, facilitação e banalidade. No seu estudo, o qual analisou o consumo cultural de crianças, a autora concluiu que as escolhas estão relacionadas ao que é amplamente divulgado nos meios de comunicação, em especial na televisão e *internet*, dado ao predomínio de sensações visuais em nossa sociedade.

Isso vem a demonstrar o quanto a formação cultural enfrenta um cenário calcado por uma produção uniformizada de produtos culturais, pois muito do que temos “aceitado” como produção e/ou consumo cultural, retrata, de certa maneira, não de fato o que queremos ou gostamos de consumir/vivenciar, mas, sim, aquilo que foi fabricado para o nosso consumo.

Fazendo um paralelo com o contexto industrial, Nabaes (2016) ressalta que, da mesma maneira em que o mercado vende os bens de consumo, existe uma indústria cultural que vende os produtos culturais como condição de afiliação social e meio para a universalização do consumo no âmbito cultural. Com isso, percebo uma estreita relação com o lazer, pois essa comercialização de produtos culturais se relaciona com as práticas

vivenciadas no lazer, como festas, turismo, práticas esportivas, música, apresentações de maneira geral.

Muitas vezes, esse avanço das indústrias culturais, como mediadoras da formação cultural do sujeito, nos conduz para uma padronização das experiências culturais (BONDÍA, 2002; HALL, 2014; CANCLINI, 2010; NABAES, 2016), provocada, por exemplo, pela influência da mídia televisiva, pelo predomínio do cinema norte-americano na América Latina, pela indústria fonográfica. Esses produtos, por estarem associados à audiência e à vendabilidade, são colocados como produtos a serem consumidos, tornando-se importantes meios de formação cultural na sociedade atual.

Na trilha desse pensamento, Iop (2009) comenta que a sociedade contemporânea propicia o consumo e a formação de produtos culturais industrializados, que, muitas vezes, são estranhos aos indivíduos. Assim, a formação propiciada pela indústria cultural, em significativa escala, acaba sendo coisificada como produto de mercado, deixando de ser um bem cultural e passando a ser mais um item para a comercialização. Dessa maneira, são veiculadas imagens, textos, discursos, num processo formativo sem se refletir criticamente sobre seus efeitos.

É notório que a cultura se expandiu para a esfera política e econômica, haja vista a comercialização de “produtos culturais” (YÚDICE, 2013), o fortalecimento das indústrias culturais que é possível notar. A maior distribuição de produtos como filmes, programas de televisão, músicas, turismo deu à esfera cultural um protagonismo maior do que em qualquer outro momento, o que faz da cultura um artigo de destaque na questão econômica (YÚDICE, 2013; CANCLINI, 2010).

Para Yúdice (2013), a articulação da cultura como comércio consolida-se na medida em que se vai estabelecendo uma redução da presença estatal no setor, assim como em outras áreas sociais. Nos dias atuais, o mercado cultural dispõe de uma rede de administradores, que intermedeiam fontes de fomento, de distribuição e de comércio de produtos culturais, os quais “alimentam” as comunidades e os consumidores.

Embora não me furte de realizar essa crítica, essa influência das indústrias culturais não seja assimilada de forma passiva pelo público, pois entendo que cada sujeito é capaz de escolher as práticas culturais que despertem seu interesse de consumir, produzir e fruir. Além disso, muitos dos produtos veiculados pelas indústrias culturais apresentam possibilidades de experiência estética, bem como podem se tornar espaços de reflexão e questionamentos sobre as marcantes desigualdades que encontramos em nosso cotidiano.

Dessa maneira, a formação cultural pode desenvolver ao máximo as potencialidades do ser humano, ampliar as experiências culturais de cada sujeito, o que significa uma sociedade mais democrática em termos de acesso à cultura. Assim, compreendo que a formação cultural deve partir de uma iniciativa do próprio sujeito, buscando diversificar e conhecer diferentes linguagens, como também ser possibilitada por meio de políticas públicas, em que o indivíduo possa ter a oferta, a criação e a participação em ações culturais promovidas pelo poder público e/ou em parceria com outros setores.

Diante dessas reflexões, observo que a formação cultural tem se deslocado de um sentido único da cultura local, para uma relação que envolve também o mercado cultural e o global. Dito de outra maneira, compreendo que a formação cultural vai sendo “negociada” em meio às práticas culturais locais, articuladamente com os produtos culturais ofertados pelo mercado em nível global, processo este que é favorecido pela globalização da sociedade.

Para Yúdice (2013), a globalização foi um processo de expansão econômica, iniciado na conquista da América no século XVI, que produziu o entrelaçamento de diversas culturas e tradições, fazendo com que a cultura de uma região, nos dias atuais, não possa ser examinada fora de uma conexão global.

Nessa esteira, é possível notar que estamos diante de uma transnacionalização da cultura (CANCLINI, 2010), a qual é possibilitada pelas tecnologias comunicacionais, que, ao lado das migrações, deslocamentos populacionais e do turismo, tornam as fronteiras nacionais “porosas”, redefinindo o entendimento de cultura, povo e identidade. Para Canclini (2010), ao contrário do que habitualmente se pensa, a globalização não leva à homogeneização, mas a uma mudança das identidades, que deixam de ser exclusivamente territoriais, passando a ser transterritoriais e transnacionais. Sob esse ponto de vista, estamos passando por um momento no qual os bens de consumo já não possuem uma relação exclusiva com seu território de origem, pelo contrário, a cultura “é um processo de montagem multinacional, uma articulação flexível de partes, uma colagem de traços que qualquer cidadão de qualquer país, religião e ideologia pode ler e utilizar”(CANCLINI, 2010, p.17). Com isso, entendo que a formação cultural tende a se constituir não só em torno de símbolos nacionais e locais, mas também pelo que nos é colocado pelo mercado de bens culturais.

Embora reconheça que esse processo de transnacionalização da cultura atue, em grande medida, sob aquilo que Hall (2014) denominou de “ocidentalização da cultura”,

que significa a tendência de as nações ocidentais, mais empoderadas economicamente, imporem algumas de suas linguagens culturais (músicas, filmes, práticas corporais) às demais partes do mundo. Esse processo de comunicação da cultura local/global não ocorre de maneira a substituir um pelo outro, mas como uma forma de continuidade da própria característica instável da cultura, a qual se reconstrói a partir da interação de diferentes linguagens culturais, identidades e nações.

Diante desse conjunto de reflexões, lancei-me a compreender a formação cultural dos professores participantes deste estudo, com ênfase inicial para identificar quais as práticas culturais mais recorrentes na vida desses docentes. Com isso, notei que o tema da formação cultural de educadores tem sido um assunto explorado, sobretudo pelo campo da educação no qual é vista como um meio importante para a construção de processos de ensino-aprendizagem dos professores.

Acredito que a formação cultural de professores seja uma estratégia com a qual o docente possa, primeiramente, autoformar-se, ao se aproximar da realidade social, cultural, política, econômica que nos circunda, sendo uma via para ele ampliar suas próprias referências e vivências culturais. Em um segundo momento, vejo que a formação cultural é uma forma de qualificação da própria atuação profissional, possibilitando enxergar novos horizontes, valores, diferentes realidades, bem como, ser um recurso para a diversificação de ações pedagógicas, as quais poderão ser desenvolvidas com os grupos com que o professor atua.

Com isso, a formação cultural de professores deve ser vista como um momento de experiência, que seja capaz de estabelecer um contato com a cultura local e global. Para docentes, a formação cultural é parte integrante do processo formativo, que pode ser estimulado tanto pelas instituições formadoras de profissionais como ser um compromisso deles em busca de uma formação cidadã.

A formação cultural de docentes adquire especial relevância, pois traz à tona uma dimensão da vida, seja pessoal ou profissional, cuja consideração pode alargar as vivências culturais, como também a compreensão da educação e do papel dos educadores na sociedade. Com isso, a formação cultural pode ampliar a noção da educação para além dos espaços formais, como escolas e Instituições de Ensino Superior, reforçando a ideia de que as práticas culturais nos ensinam maneiras de ser e estar no mundo.

Para profissionais que atuam com a temática do lazer, a formação cultural deve ser um ponto observado com atenção, pois esses profissionais podem utilizar uma série de linguagens culturais como objeto de sua intervenção, como jogos, esportes, teatro,

cinema, música. Assim, avalio que a formação cultural dos profissionais do lazer deve ser um aspecto investido para qualificar ações e políticas no setor.

Diante disso, passei a pesquisar sobre as práticas culturais de preferência dos docentes, no sentido de conhecer tais atividades e de compreender sua formação cultural, entendendo que essa formação é parte do processo educativo. Para tanto, realizei perguntas que buscavam saber sobre a rotina diária dos professores; sobre o que eles gostavam e vivenciavam no lazer; quais espaços e atividades tinham o costume de frequentar/realizar; se existiam lugares que os docentes gostariam de frequentar, mas que não estavam frequentando.

Percebi um conjunto de práticas culturais fruídas pelos docentes, desde atividades de âmbito doméstico, como assistir à televisão e a filmes, escutar músicas, receber amigos em casa, acessar a *internet*, leituras, bem como atividades vivenciadas em diversos espaços das cidades, como bares, orlas, restaurantes, cinemas, casas de show, teatros, espaços naturais, parques, livrarias. No entanto, as entrevistas me revelaram uma dificuldade por parte dos professores em dispor de tempo para as atividades de lazer, sobretudo em função de uma rotina ocupada por obrigações profissionais.

Meu lazer é muito particular, tenho algumas horas, mas nunca parei para analisar quanto, mesmo assim acredito não ser o suficiente (PROFESSORA 7).

Olha a rotina diária nossa, né, como estava falando anteriormente, a gente tem uma carga diária de trabalho muito intensa, a gente trabalha com as disciplinas, em dois mestrados também. Agora mesmo estamos recebendo as provas da seleção do mestrado e esse ano, igual ano passado, são 600 candidatos, cada docente vai ler aí em média 100 provas, corrigir 100 provas, isso é uma rotina que nós temos diária, nós temos que assumir alguma demanda quanto a cargos administrativos, da administração, da coordenação, direção de departamento, é orientação de alunos quanto ao TCC, a orientação de alunos do mestrado, então é uma rotina diária disso, qualificação. Estamos na semana agora de qualificação do mestrado em Ciências da Saúde. Eu estou com dois orientados que vão qualificar, mas você fica em bancas de outros colegas também para qualificação, depois da qualificação, vêm as defesas, temos que estar lendo esses trabalhos (PROFESSOR 4).

A rotina comum de um professor de universidade não muda muito, trabalho, trabalho e trabalho. Teve um tempo que eu tinha 87 horas no meu PIT, entre disciplina, estágio, TCC, direção da faculdade, então é bem assim a minha rotina. Para falar do meu lazer, tenho que voltar ao tempo, pois no máximo tenho saído da mesa, pegado um violão (...) Eu e minha companheira a gente vai para uma praia, um igarapé, mas isso é sem rotina, tem finais de semana que é estudo, tem uma cervejinha aqui, um filme ali em casa, mas não é uma rotina (PROFESSOR 6)

Aos finais de semana então tem sido muito essa dinâmica, gosto na verdade de ler, então ter um tempo para planejar a minha aula, para estar lendo, para tá buscando na *internet* coisas novas (PROFESSORA 2).

As pesquisas desenvolvidas por Pinto S. (2008), Silvestre (2016) e Fonseca (2017) também constataram a falta de tempo para atividades de lazer por parte de professores. Pinto S. (2008), analisando o lazer no cotidiano pessoal e familiar de professores da Universidade Federal de Viçosa (UFV), apontou que o ato de lecionar, orientar, coordenar atividades, gerenciar projetos, assumir atividades administrativas, participar de eventos, reuniões institucionais, participar de comissões faz parte do cotidiano de trabalho do professor universitário. Assim, esse acúmulo de responsabilidades, em diversas ocasiões, faz com que o profissional apresente dificuldades de administrar diferentes demandas, o que, conseqüentemente, reduz ou elimina atividades de lazer da sua rotina. O autor constatou que o lazer, em alguns momentos, deixa de existir para esses docentes, em função da falta de tempo, da falta de espaço e da falta de políticas de lazer.

Silvestre (2016) analisou os usos do tempo de não-trabalho e de lazer entre os professores da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na cidade de Campinas. O estudo contou com a participação de 29 trabalhadores docentes. Silvestre concluiu que o trabalho permeia a vida do professor em sua totalidade, com um claro avançar do tempo de trabalho sobre as demais esferas de sua vida, constatando que as condições precárias de trabalho vivenciadas pelos professores reverberam em relações precárias com o lazer. Segundo o autor, os professores enfrentam a falta de tempo e recursos financeiros para vivenciar o lazer de que gostariam, como idas a espaços públicos e/ou acesso a teatros, shows, exposições, dentre outras manifestações culturais.

Fonseca (2017), analisando as repercussões das políticas públicas educacionais no trabalho dos docentes da UEPA, buscou identificar as possíveis interferências que estas possam ter no tempo livre desse profissional. Sendo assim, percebeu que os docentes controlam pouco o tempo de trabalho, extrapolam a carga horária atribuída, ocasionando que as obrigações laborais adentrem em outras esferas e espaços da vida social, como a casa, os fins de semana e até mesmo as férias. A pesquisadora argumenta que, além de o ritmo de trabalho ter aumentado, o controle do trabalhador docente, pela instituição onde atua, passou a ser maior. Em consequência, o tempo livre é usurpado gradativamente do docente, fazendo com que este pouco usufrua de outras atividades de livre escolha.

Nessa esteira, Navarro (2006) destaca que o tempo de lazer tem ficado cada vez mais escasso, em função não só da jornada de trabalho, mas também do aumento do tempo

de deslocamento nos centros urbanos. A autora explica que a diminuição das horas trabalhadas, em vários países do mundo, não resulta, necessariamente, em aumento do “tempo livre” destinado ao lazer. Para Navarro (2006), o trabalhador, na sociedade capitalista, nada mais é que força de trabalho durante toda a sua existência, 24 horas por dia, o que implica que todo o seu tempo disponível é, por natureza e direito, tempo voltado para a lógica do trabalho e, portanto, pertence à autovalorização do capital.

Navarro (2006) salienta que o trabalho “invade o espaço doméstico” quando profissionais, como os professores, levam parte dos seus afazeres, como correção de provas e planejamento das aulas, para a sua casa, “ocupando” um tempo que poderia ser dedicado ao lazer. Na sociedade contemporânea, enfrentamos uma “colonização” do tempo da obrigação sobre o tempo livre, o que faz reconhecer que parte do tempo que poderia ser destinado ao lazer é apropriada pelo sistema vigente, sobretudo, em atividades decorrentes das obrigações profissionais, sociais e familiares.

Segundo Padilha (2004), as sociedades sempre se organizaram em “tempos sociais”, ou seja, em tempos que determinam as atividades sociais: o tempo para o trabalho, o tempo para a família, o tempo da educação, o tempo para a religiosidade. Atualmente, estamos habituados a viver com base nos símbolos do calendário e do relógio, bem como a medir nossas atividades pelos minutos, horas, dias, semanas e meses. Assim, quanto maior é o desenvolvimento tecnológico de uma organização social, mais indispensáveis são esses instrumentos de medição e padronização do tempo.

O tempo pode ser visto como uma instituição social coercitiva, já que toda a existência humana é abarcada pelo sistema de autodisciplina do tempo. Desse modo, o entendimento de tempo livre, visto como um dos tempos sociais, prevalece sendo o de um tempo de não-trabalho, embora nem todo tempo fora da dimensão do trabalho seja um tempo em que o sujeito tenha disponibilidade para a prática do lazer (PADILHA, 2004). Portanto, Padilha (2004) conceitua tempo livre como um tempo de liberdade das obrigações, em que se pode descansar, fazer atividades prazerosas ou não fazer nada, sendo o lazer uma possibilidade desse tempo livre. Em um modelo capitalista, esse tempo pode ser voltado para o reforço de atitudes e comportamentos que não têm em si a liberdade, assim como possibilitar práticas questionadoras da sociedade vigente.

A lógica de trabalho imposta ao sujeito ocupa não só o “tempo de trabalho”, mas também o tempo do “não-trabalho”, o que impõe a realização de atividades profissionais em um tempo da vida que poderia ser destinado para o lazer, por exemplo. Conseqüentemente, esse tempo de lazer, que poderia ser utilizado visando à prática de

inúmeras linguagens culturais valiosas para a experiência dos indivíduos, é subtraído, como o caso dos professores aqui pesquisados. Assim, concordo que “o tempo que resta continua sendo regido pela lógica do capital, ou seja, o tempo disponível ampliado continua sendo regido pelos interesses do capital” (PADILHA, 2004, p. 221).

Assim, todos os entrevistados expuseram ter uma rotina intensa de trabalho, que envolve aulas na graduação, dois professores mencionaram fazer parte de programas de pós-graduação *stricto sensu*, participação em bancas/orientação de TCC e dissertações, estudos de doutoramento, estágio, participação em comissões, cargos administrativos nas instituições em que atuam, o que acaba diminuindo o tempo para o lazer. Dessa maneira, foi comum observar que o espaço doméstico e o ambiente familiar têm um papel relevante no que concerne às práticas de lazer dos docentes, fator que pode ser influenciado pela restrição de tempo e falta de políticas públicas para o lazer.

Dos 11 docentes entrevistados, dez mencionaram o espaço doméstico, bem como o contexto familiar e a sociabilidade entre amigos, como o palco de importância para a realização de atividades de formação cultural. Alguns relatos dos professores que exemplificam essas afirmações podem ser:

Eu tenho me dividido entre cuidar da família, da minha mãe, do meu filho. As organizações de final de semana, em casa hoje, durante a semana tem sido mais difícil a gente conseguir organizar a minhas atividades físicas, **final de semana fica mais fácil vivenciar com a família** (...) então, eu tenho curtido muito de perto isso, levar a minha mãe para o Combú (uma ilha próxima de Belém). Uma coisa que eu não deixo de fazer, domingo de manhã, tô sempre lá na Praça da República, a tarde geralmente na organização da semana são filmes (PROFESSORA 2).

Eu fico em casa lendo, acompanhando algumas coisas para o doutorado, tenho estudado o idioma que eu estudo. Quando eu não tenho que ir para a Universidade, eu fico praticamente dentro de casa, tem vezes que eu chego a ficar três ou quatro dias em casa, (...) por semana, **durante a semana, basicamente eu vivo lazer em casa,** ou quando eu saio para comer alguma coisa que é uma ou duas vezes na semana, ou quando tem algum evento cultural na cidade, mas isso é no máximo uma vez na semana, quando tem. Conceição do Araguaia é uma cidade para o trabalho, **então aqui meu lazer é mais doméstico** (PROFESSOR 3).

Eu gosto de ficar tranquilo em casa, fora das obrigações, gosto muito de música, **gosto muito de escutar música,** eu gosto muito de música instrumental, *jazz*, eu escuto muito isso (PROFESSOR 4).

Faço atividades em casa, acesso internet, vejo jornal, notícias, redes sociais, e assisto bastantes filmes na Netflix, basicamente meu dia-a-dia é esse. Assisto bastante futebol. Ultimamente, depois que eu vim morar aqui, eu considerei o assistir futebol um lazer para mim, então quando tem jogo da Seleção Brasileira, ou do time que eu gosto, eu considero um lazer. **Além disso, somente acessar a plataforma mesmo, assistir filme, seriado** (PROFESSORA 5).

O meu dia-a-dia ele é pesado durante a semana, então não dá muito tempo. **Mas quando eu chego em casa, eu me dou o prazer de assistir um filme**, mesmo sabendo que tenho que acordar cedo no outro dia. (...) meu cotidiano ele tem 90% de atividades de trabalho durante a semana, **mas sempre, antes de dormir, eu leio um livro, escuto uma música**, então eu procuro ter momentos que não me faça sentir que estou vivendo para trabalhar. (...) o que eu tenho feito atualmente é assistir filmes, mais em casa do que fora, ler (PROFESSORA 8).

Varia muito do local onde estou e do momento. **Gosto de ficar em casa** (...) Ultimamente tenho ficado em casa no ócio. Tucuruí é muito problemática para áreas de lazer (PROFESSORA 7)

O máximo que tenho conseguido fazer é assim, fora desse clima do trabalho, é **visitar amigos, almoçar com parentes, visitar pessoas da família**, almoço, ou jantar com amigos é o máximo que dá para fazer durante a semana. Uma ou duas vezes na semana eu tento fazer isso, tirar um dia para almoçar com uma amiga que nunca mais eu encontrei, são pequenas fugas de meia hora que eu consigo fazer, mas sempre em uma relação de convivência com o outro (PROFESSORA 10)

Dessa maneira, a realização das entrevistas explicitou que o espaço doméstico, as relações familiares e o contato com amigos mostraram-se recorrentes como *locus* das atividades de lazer, evidenciando a aproximação que os professores constroem com suas famílias e o espaço da casa para as práticas culturais. Essa ligação foi apontada por Pinto S. (2008), o qual constatou que o lazer de professores universitários privilegia o convívio familiar, uma vez que a maioria afirma ter como companhia, nessas atividades, os filhos ou outros familiares.

Na esteira dessa discussão, Ribeiro R. (2014), que estudou as práticas culturais de docentes que lecionam em cursos de Pedagogia, na cidade de Belo Horizonte, apontou que os professores têm uma tendência a desenvolver práticas culturais em âmbitos domésticos, tendo ênfase as relações de socialização com amigos e familiares. Portanto, o espaço doméstico e as relações familiares tornam-se recorrentes no que se refere às práticas de formação cultural dos docentes.

Para Sarti (2002), durante muito tempo, a família foi considerada um composto biológico, cujo núcleo estruturante eram as figuras do marido, da esposa e dos filhos. Todavia, esse autor considera que a família extrapola esses aspectos biológicos, considerando-a como um grupo social. Conforme Dessen e Polonia (2007), a família, presente em todas as sociedades, é um dos primeiros ambientes de socialização do indivíduo, atuando como mediadora principal dos padrões, modelos e influências culturais. Para as autoras, a família é também considerada a primeira instituição social que, em conjunto com outras, busca assegurar a continuidade e o bem-estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem-estar.

A família atua como a primeira mediadora entre o ser humano e a cultura, constituindo-se como uma unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e sociais em um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias, as quais geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva (DESSEN e POLONIA, 2007).

A família, nos dias atuais, não é mais vista como um sistema privado de relações; ao contrário, as atividades individuais e coletivas estão intimamente ligadas e se influenciam mutuamente. O que ocorre na família, e na sociedade, é sintetizado, elaborado e modificado, provocando a evolução e atualização dela e de sua história na sociedade. A família também é a responsável pela transmissão de valores culturais de uma geração para outra. Essa transmissão de conhecimentos possibilita o compartilhamento de regras, valores, sonhos, perspectivas e padrões de relacionamentos, bem como a valorização do potencial dos seus membros e de suas habilidades em acumular, ampliar e diversificar as experiências (AZEVEDO, 2013).

Assim, a família é um lugar que envolve tensões, socialização, sendo uma das responsáveis pela formação da identidade dos sujeitos, interferindo na forma como os indivíduos se apresentam perante a sociedade. No contexto familiar, é expressa uma organização temporal do cotidiano, ou seja, afazeres, tarefas, deveres, obrigações, lazeres são desenhados conforme a organização econômica, social, cultural, política das famílias. Sendo assim, o trabalho e o lazer são esferas que permeiam a dinâmica das famílias, de maneira interligadas, estabelecendo influências mútuas (ZINGONI, 2008).

Nesse sentido, a família se constitui em lugar privilegiado de socialização, de divisão de responsabilidades, de exercício da cidadania. É na família que se buscam os aportes afetivos e materiais necessários ao desenvolvimento e ao bem-estar de seus componentes. Sendo assim, ela é decisiva na educação de seus membros, pois nela são ensinados valores, práticas e se deveriam aprofundar laços de solidariedade, sociabilidade e afetividade entre os sujeitos.

Zingoni (2008) ressalta o aumento da vivência do lazer em casa, com predomínio para atividades associadas ao uso dos meios de comunicação (TV, rádio, revistas, *internet*, filmes, ouvir música). Além disso, a autora acredita que as práticas de lazer em casa possibilitam um estreitamento das relações sociais (especialmente com amigos) e de práticas de *hobbys*, envolvendo atividades como jardinagem, concertos, cuidados com a casa e/ou animais, por exemplo.

Nessa direção, Melo e Peres (2005) afirmam que, na sociedade atual, tende-se a uma privatização das vivências cotidianas, sendo possível observar que as pessoas se restringem cada vez mais a seu espaço doméstico, utilizando os equipamentos tecnológicos (televisão, vídeo, DVD, *internet*) como mediadores de seu contato com a realidade, o que acaba por reduzir sensivelmente as expressões humanas e afetivas.

Bahia (2014) afirma que há uma tendência à privatização das vivências cotidianas. Assim, é possível perceber que as pessoas ficam mais limitadas ao seu espaço doméstico, utilizando os equipamentos tecnológicos (televisão, DVD, *internet*) como mediadores de seu contato com a realidade, com a cidade, o que significa reduzir sensivelmente as expressões humanas e afetivas, o contato com seus pares, o contato com a cidade. Por sua vez, Marcellino (2008) acredita que, na sociedade contemporânea, estamos diante de um “enclausuramento” das pessoas, que, por diversos motivos - falta de opções públicas de lazer; falta de recursos financeiros; sobrecarga de trabalho –, tendem a vivenciar seu lazer em ambiente doméstico.

Sendo o espaço doméstico e as relações familiares esse núcleo que extrapola uma condição biológica, mas que tece relações sociais, culturais, afetivas e que, portanto, são favoráveis à diversificação de experiências, é compreensível que esse ambiente atue com significativa relevância, no que diz respeito às práticas de lazer e de formação cultural dos professores. Para tanto, cito as pesquisas da Unesco (2004) e de Fonseca (2017), as quais nos mostraram um panorama sobre as práticas culturais de professores.

Em 2004, a Unesco realizou a pesquisa intitulada “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam”, a qual abordou professores do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, contemplando algumas de suas características sociais, econômicas, profissionais e práticas culturais. O estudo se efetivou a partir de questionários respondidos por cinco mil docentes, de escolas públicas e privadas, das vinte e sete unidades da federação.

O estudo também constatou essa predominância de realização de atividades culturais no âmbito doméstico. Segundo o documento, 33% dos docentes afirmam assistir filmes em casa uma vez por semana e 32,1% dizem fazê-lo uma vez por mês. O cinema, por exemplo, apresenta proporções bem inferiores: quase metade dos professores (49,2%) vai ao cinema algumas vezes por ano, 20,4% uma vez por mês e 5,8% uma vez por semana. As exposições em centros culturais são frequentadas algumas vezes por ano por 66,1% dos professores e 8,6% dizem nunca visitá-las. Quanto às frequências verificadas para o teatro, 52,2% afirmam ir algumas vezes por ano e 17,8% nunca vão ao teatro. No

caso dos museus, não é muito diferente: 14,8% dos professores declaram nunca visitar museus e a maioria assinala que vai algumas vezes por ano (50,4%). Além da questão dos filmes, o documento também afirma que 74,3% dos docentes afirmam que assistem à televisão e 52% ouvem música como atividades diárias de lazer.

Por sua vez, Fonseca (2017) afirmou que há maior incidência de atividades de lazer realizadas pelos docentes que não necessitam de deslocamento do ambiente doméstico. Descansar, dormir, ver televisão e ler são indicadas como as atividades mais frequentes entre os docentes. Com isso, foi identificado que os professores têm um “furto” do tempo para o lazer, sobretudo em função da intensificação do trabalho docente no Ensino Superior, o que impõe a esses profissionais a realização de atividades relacionadas ao trabalho no espaço doméstico, o que, segundo a pesquisadora, diminui as possibilidades de fruição de lazer para outros espaços que não sejam a própria casa.

Esses dados corroboram com a constatação de que o lazer no espaço doméstico e nas relações familiares é usual na vida cotidiana dos professores. Esse fato pode ser explicado pela falta de tempo para se dedicar a outras atividades por parte dos docentes, pois não é raro, no cotidiano de professores, seja da Educação Básica ou do Ensino Superior, os profissionais ocuparem parte considerável da vida, inclusive os finais de semana, para se dedicarem a atividades como planejar aulas, fazer leituras, ler e escrever relatórios, corrigir trabalhos e, ainda, cumprir obrigações familiares.

Na trilha desse argumento, Silvestre e Amaral (2017), que investigaram as diferenças existentes nas vivências de lazer de professores e professoras da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, concluíram que, em comum aos gêneros, trata-se de um grupo com excessiva jornada de trabalho, que afirma vivenciar atividades de lazer em uma parcela de tempo reduzida, ou mesmo não ter lazer. A pesquisa chamou a atenção para a maneira sucinta com a qual os professores e as professoras discorreram sobre suas práticas e vivências de lazer, sugerindo que as concretudes do trabalho tomam maior parcela do tempo desses profissionais. Além disso, identificaram que as atividades de lazer relatadas pelo gênero feminino ocorrem prioritariamente no tempo e espaço do ambiente privado, enquanto o lazer do gênero masculino é vivenciado com maior regularidade em espaços externos ao ambiente doméstico.

Embora tenha percebido que, independentemente dos gêneros, existe uma predominância do uso do espaço doméstico e das relações familiares para as práticas culturais, ao fazer um comparativo entre as falas dos gêneros, percebi que algumas professoras relataram a realização de atividades de obrigação doméstica em seu cotidiano,

como cuidar da casa, lavar roupas, cuidar da família (filho e pais idosos). Tais atividades, que também podem ser realizadas pelos homens, não foram destacadas como atividade cotidiana por nenhum dos professores que entrevistei. Essa desigualdade das atividades dos gêneros implica uma redução, ainda maior, do tempo para a formação cultural das professoras.

No dia que eu dou aula, eu acordo cedo, venho e ministro, sempre pela manhã, são dois dias da semana de aula em sala de aula e um dia na semana eu não trabalho externo nas escolas vendo os alunos na aula de estágio. Isso nos dias que eu trabalho. Nos dias que eu não trabalho, eu não acordo muito cedo, acordo pouquinho mais tarde, **faço atividades em casa, fazer comida, limpar e lavar roupa** (PROFESSORA 5).

Eu tenho me dividido entre cuidar da família, da minha mãe, do meu filho (...) em casa hoje, durante a semana tem sido mais difícil a gente conseguir organizar a minhas atividades físicas, final de semana fica mais fácil um pouco vivenciar com a família, então a gente sempre tenta fazer um planejamento (PROFESSORA 2).

As relações de poder revelam desigualdades nas apropriações do lazer, em termos de gênero, classe social, deficiência e etnia, o que expõe distintas barreiras para o enfrentamento, visando a uma democratização do acesso ao lazer. No caso do gênero, diversas análises têm sido apresentadas no sentido de denunciar o acesso diferenciado que homens e mulheres experimentam nessa prática (SAMPAIO, 2008; GOELLNER, 2011).

Conforme Sampaio (2008), as relações sociais são construídas a partir de bases de poder nas quais as relações de gênero apresentam-se marcadas por interesses e interações assimétricas, muitas vezes, subordinando-se as mulheres, bem como outros grupos, a uma condição marcada por exclusões e inferiorizações. Assim, em nossa sociedade, as imagens são elaboradas e vinculadas ao masculino e feminino, o que constrói representações, padrões e obrigações específicas para cada uma dessas imagens, sendo essas construções datadas e contextualizadas, fruto de um passado colonial que ainda reverbera em nossos dias.

Conforme Vilas-Boas, Oliveira e Las Heras (2014), a mudança dos papéis sociais de gênero ocorrida na esfera profissional nas últimas décadas tem tido um reflexo não proporcional na organização da vida familiar e doméstica, o que se explica pelo fato de o modelo tradicional de divisão do trabalho familiar das tarefas domésticas ter raízes profundas nos nossos padrões culturais. Para as autoras, as desigualdades de gênero na distribuição das tarefas domésticas persistem, sendo elevada a probabilidade da

reprodução dos modelos familiares tradicionais na divisão de tarefas domésticas. A divisão de trabalho doméstico entre os sexos é uma área em que as mudanças são lentas, em contraste com a rápida evolução das mulheres na esfera profissional.

A repartição das tarefas está relacionada com a visão estereotipada da mulher como principal responsável pelo criar e cuidar, transmitida por meio de representações sociais (VILAS-BOAS, OLIVEIRA e LAS HERAS, 2014; SAMPAIO, 2008). Assim, em uma família, embora os filhos não sejam meros imitadores de modelos, podendo, de alguma forma, construir ativamente a sua própria socialização, não podemos esquecer que, ao observar o comportamento dos adultos, na partilha das responsabilidades do lar, eles aprendem, inevitavelmente, inúmeras mensagens dos diferentes papéis de gênero.

A dupla e tripla jornada de trabalho – efeito da entrada da mulher na esfera laboral sem que deixasse de assumir a responsabilidade principal na esfera familiar – é a base da desigualdade de gênero contemporânea, visto que está profundamente relacionada com as assimetrias na divisão do tempo e das responsabilidades entre homens e mulheres, ou seja, apesar do aumento das horas de trabalho pago realizado pelas mulheres, são elas que continuam a assegurar as principais tarefas domésticas, como cuidado da casa, filhos, família (VILAS-BOAS, OLIVEIRA e LAS HERAS, 2014).

Assim, o trabalho doméstico assume contornos específicos em termos de grupo social. A primeira distinção é que o trabalho doméstico compõe preferencialmente a rotina feminina. Parece integrar as aprendizagens femininas experimentar, desde a tenra idade, as tarefas de cuidado com a casa, comportamento pouco explorado junto aos meninos (VILAS-BOAS, OLIVEIRA E SOLEDAD, 2014).

Santos, Cardoso e Reppold Filho (2008) comentam que as obrigações com o trabalho doméstico familiar têm um peso importante para a configuração do lazer, sendo que, muitas vezes, o desenvolvimento de atividades no contexto familiar, como as obrigações no cuidado com a casa e a família, pode ter impacto na diminuição do tempo para o lazer, contexto que não é reproduzido indistintamente entre as classes sociais nem entre gêneros. Assim, as mulheres acabam sendo pressionadas a reproduzir o dia-a-dia da rotina doméstica no âmbito da família maior do que os homens, o que não tem como deixar de desconsiderar o impacto no sentido de diminuir o tempo para o lazer em função das obrigações que cada indivíduo tem na dinamização das tarefas familiares.

Ainda sobre essa questão, é possível notar, no estudo desenvolvido por Goellner *et al.* (2010), que as práticas esportivas e de lazer são influenciadas por questões relativas ao gênero. Em pesquisa realizada com frequentadores do Programa Esporte e Lazer na

Cidade (PELC), nos municípios de Porto Alegre e Rio de Janeiro, foi apontado que os homens não frequentavam aulas de danças por considerarem uma prática feminina, ao passo que as mulheres, quando optavam pelo futebol, acabavam utilizando quadras improvisadas, nos horários de pouco uso. Outra diferença em relação ao gênero diz respeito à preferência das atividades de lazer. De acordo com a pesquisa, as mulheres estiveram marcadas pela realização de atividades no espaço doméstico, como “ficar deitada”, “não fazer nada”, “ficar tranquila”, enquanto que os homens destacavam diversões fruídas fora do espaço doméstico.

Goellner (2011) aponta a existência de barreiras de ordem cultural que têm limitado a participação de mulheres em ações de lazer e esporte, o que precisa ser combatido por meio de políticas públicas que visem a uma equidade de gênero. Sobre as barreiras, a autora menciona que as meninas/mulheres têm menos oportunidades para o lazer do que os meninos/homens porque, não raro, desempenham atividades domésticas relacionadas ao cuidado com a casa e filhos, à educação dos irmãos, ao cuidado com parentes idosos. A educação das meninas, segundo a pesquisadora, é mais direcionada ao espaço privado do que ao público, diferentemente dos meninos que, desde cedo, são incentivados a ir para a rua. Assim, quando as meninas apresentam um perfil de habilidade e comportamento mais agressivo para o jogo, muitas vezes, sua feminilidade é colocada em suspeição.

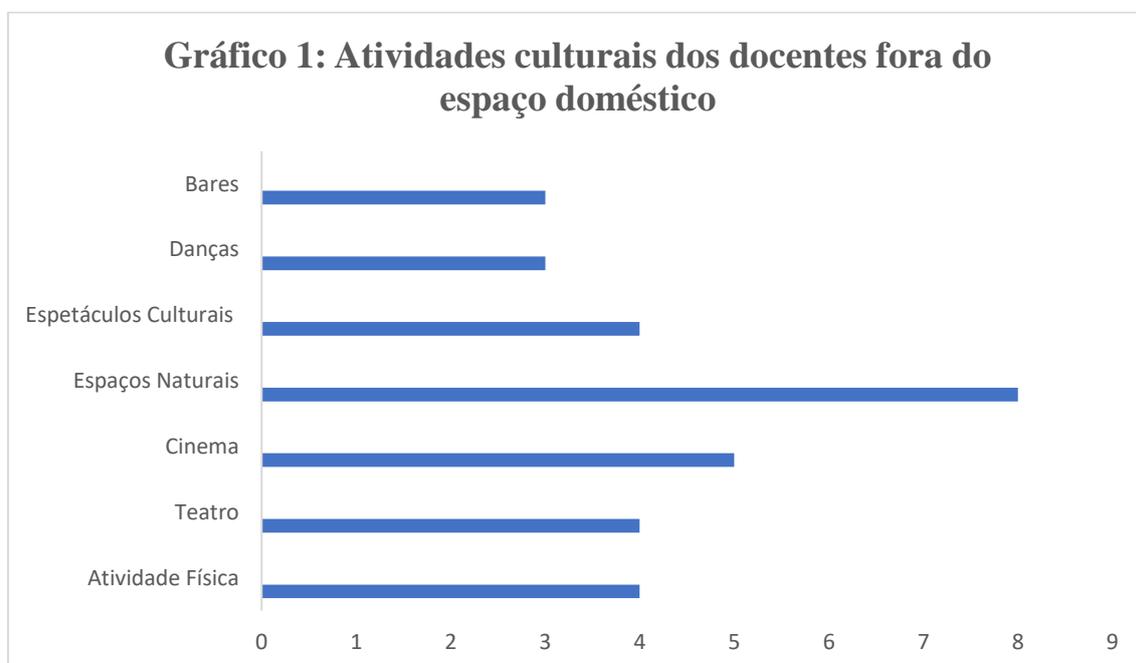
Devemos reconhecer que questões como gênero, raça/etnia, idade, deficiência, ao lado da classe social, também atuam como fatores demarcadores das experiências de lazer dos sujeitos. Portanto, as diferenças de gênero não se expressam apenas no aspecto biológico, mas são culturalmente construídas, a despeito de sua aparente neutralidade, inclusive, no lazer (SAMPAIO, 2008).

Diante disso, não foi possível perceber diferenças significativas quanto às atividades culturais realizadas pelos professores e pelas professoras, vez que todos os sujeitos entrevistados destacaram a ocupação do seu tempo com demandas do trabalho profissional e uma prevalência das práticas culturais em âmbito doméstico e nas relações familiares. Diferentemente dos homens, as professoras destacaram ocupar sua rotina diária também com a realização de atividades de obrigação doméstica e cuidado com a família, o que sugere a existência, ainda maior no caso das professoras, de uma diminuição de tempo para atividades de lazer. Como indicado por Mayor e Isayama (2017), a dupla jornada de trabalho a que são submetidas muitas mulheres, alternando

afazeres profissionais e domésticos, pode reduzir, substancialmente, o tempo dedicado ao lazer.

A despeito dessa importância do espaço doméstico e das relações familiares na realização de atividades de lazer dos docentes, os professores também expuseram atividades fora do espaço do lar, onde, geralmente, buscam ações que lhes proporcionem formação, diversões, descanso, sociabilidade e contato com os amigos. Diante disso, as atividades mais mencionadas pelos docentes foram práticas de lazer relacionadas ao meio ambiente, tendo sido elencados cinema, teatro, dança, atividades físico-esportivas, espetáculos culturais e bares.

O gráfico 1 mostra as atividades relatadas pelos docentes, bem como o quantitativo de professores que mencionou cada uma.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

A atividade mais mencionada pelos professores diz respeito às práticas de lazer que envolvem uma aproximação com o meio ambiente, relatadas por oito professores. Nesse grupo, os professores descreveram atividades como ir a praias, ilhas, igarapés, passear em orlas à beira mar, pescar, descansar à beira de rios. Algumas falas que explicitam essa relação são:

Outra coisa é nadar, também tento me organizar, pelo menos de quinze em quinze dias, eu gosto muito de nadar, **tomar banho de rio mesmo, essa**

relação com a natureza, é algo que eu amo, eu sempre tento fazer isso, ir em alguma praia da nossa região aqui (PROFESSORA 10).

Eu gosto demais de pescar, **eu gosto muito de procurar um lugar que eu tenha uma vista para a água**, nem que seja só para ir pra um lugar **que eu possa ver o rio** (...) quando dá, eu faço isso que eu estou te falando, eu vou me encontrar com algum amigo ou amiga que tenha alguma vista para o rio, basicamente, tem sido atividades que não me demandem muito tempo nem organização, é uma coisa assim meio que informal, não muito planejada. (...) eu gosto de ir para um pesque e pague, é só pela sensação, eu coloco uma rede, deito e ficar deitada, para mudar os ares (PROFESSORA 8).

Eu, por exemplo, me identifico muito sobre essas caminhadas que eu gosto de fazer na orla da cidade, aquilo ali renova também, é um momento que a gente vai refletir sobre todas essas questões e aproveitar para fazer a nossa caminhada (PROFESSOR 4).

Ou fico em casa, ou vou para algum **recanto de igarapé** (PROFESSORA 7).

Às vezes eu vou **passar na orla**, o último fim de semana fui lá (PROFESSORA 5).

As práticas de lazer e meio ambiente foram seguidamente mencionadas como uma das atividades mais realizadas fora do espaço doméstico pelos professores. Essa associação das práticas de lazer com o meio ambiente é fruto das próprias características da Região, onde ainda é possível encontrar praias, igarapés, orlas de rios, ilhas, áreas verdes para passeios, locais que exercem influência na maneiras como as pessoas têm de se relacionar com o ambiente, e que, portanto, favorece vivências de lazer nesse contexto.

Como indica Dias (2015), o modo como enxergamos e nos relacionamos com/ no ambiente, é construído histórica e culturalmente. Em um mesmo momento histórico, circulam, pela cultura, diferentes narrativas que acionam diversas formas de ver e de se relacionar com a natureza, com o lugar. Meio ambiente é entendido como o modo pelo qual os organismos vivos (incluindo o ser humano) interagem em conjunto de condições naturais, sociais e culturais, por meio de influência mútua estabelecida entre os mesmos, o que envolve um campo de relações entre a natureza, cultura e a sociedade (DIAS, 2015). Dessa maneira, Reigota (2004) define meio ambiente como um lugar determinado ou percebido, onde estão, em relações dinâmicas e em constante interação, os aspectos naturais e sociais. Essas relações acarretam processos de criação cultural, processos históricos e políticos de transformação da natureza e da sociedade.

Bahia e Figueiredo (2014) destacam que a relação lazer e meio ambiente é uma experiência psicológica, cuja qualidade pode estar diretamente interligada à dependência das expectativas dos usuários, em relação a essas áreas. Além disso, essa relação deve ser pautada sob uma perspectiva em que o lazer atue como meio educativo, capaz de

proporcionar vivências modificadoras de valores, da contemplação, de atitudes e do exercício da liberdade. Assim, o entendimento sustentado pelos autores é de que o lazer pode proporcionar relações socioambientais mais qualificadas, podendo funcionar como um “repensar” da vida na cidade, sinalizando elementos para o direito à cidade e à natureza, podendo possibilitar mudanças de atitudes cotidianas, minimizando a ruptura ser humano-natureza nas cidades.

Para Rechia e Oliveira (2009), os espaços de lazer urbanos devem ser pensados para buscar uma aproximação com o meio natural, ou seja, trata-se de integrar ser humano e natureza, privilegiando os espaços destinados a experiências no tempo e espaço do lazer, esporte e cultura. Os espaços de lazer devem oferecer oportunidades para que os usuários possam desfrutar livremente das práticas de lazer, mas também ensejar políticas de animação com atividades dirigidas, podendo incluir esportes, filmes, músicas, danças, leituras, brincadeiras.

Além das atividades relacionadas ao lazer e meio ambiente, os professores mencionaram um conjunto bastante diverso de atividades culturais. Dentre essas práticas, o cinema foi a mais mencionada, sendo citada por cinco docentes; teatro, atividades físicas e espetáculos culturais por quatro professores; bares e danças por três professores cada.

Eu sempre gostei de estar nas programações culturais da cidade, foi uma coisa que eu sempre gostei de fazer, então ir ao teatro, ao cinema, ir pra um show de música, sair para conversar com amigos, barzinho (...). Eu gosto muito do circuito alternativo de cinema, as pequenas salas de projeções onde tem outros formatos de filmes (PROFESSORA 1).

Em geral, eu tenho optado pelo cinema, às vezes os filmes comerciais, aproveitando com os filhos alguma coisa, às vezes no cinema Líbero Luxardo, que passam filmes mais de arte, depende muito do filme, aonde ele estiver e eu achar interessante, eu vou (PROFESSORA 10).

Teatro eu gosto, assisti uma peça com o pessoal da UFBA, que era uma leitura de 1964, aquela peça foi surpreendente, porque naquela peça elas falavam dos porões da ditadura, e passava fotos 3x4 de pessoas desaparecidas, e apareceu uma foto do meu avô (PROFESSOR 6).

O estudo realizado pela Unesco (2004), como fora mencionado, mostra que atividades como ida ao teatro e cinema estão entre as mais realizadas por professores, embora a frequência nesses espaços nem sempre seja constante. Segundo o documento, quase metade dos professores (49,2%) vão ao cinema algumas vezes por ano, 20,4% uma vez por mês e 5,8% uma vez por semana. Quanto ao teatro, 52,2% afirmam ir algumas vezes por ano e 17,8% nunca vão ao teatro.

Para Melo (2004), o cinema não é um produto ingênuo, mas um poderoso dispositivo de representação, de difusão de valores, compreensões e sensibilidades. Existem relações de poder ao redor da produção dessa manifestação, que envolve um mercado destinado ao consumo e ao fazer consumir. Trata-se de uma linguagem complexa, que envolve sonhos, desejos, linguagens, tendo também interface com a política, com a ideologia e a economia.

Gomes (2016) destaca que o cinema é uma experiência de lazer bastante difundida nos dias atuais, que instiga olhares, contribui com a assimilação de valores e constrói realidades em diferentes perspectivas, âmbitos e contextos. Dessa maneira, as produções apresentam diversas representações, seja sobre gênero, comportamentos, classe social, produzindo sentidos e significados sobre aquilo que compõe a nossa existência.

Ações como idas a bares, atividades físicas, espetáculos culturais e danças também foram apresentadas pelos professores como práticas de formação cultural. Conquanto os docentes tenham apresentado um limite de tempo para o desenvolvimento de atividades de lazer, esse grupo de entrevistados demonstrou realizar um conjunto diverso de práticas culturais, como é possível notar por meio das seguintes falas:

Gosto muito de ir para barzinho que tem uma música ao vivo (PROFESSORA 8).

Eu tenho priorizado a questão da atividade física, de manhã cedo, 5 horas da manhã eu estou na atividade física, dividindo entre o pilates, o exercício resistido e caminhada, uma coisa que me fez muito bem retornar para isso esse semestre (segundo semestre de 2017), e me faz muito bem isso. Uma vez por mês tenho corrida de orientação aqui no Pará, eu faço parte da federação brasileira de orientação, esse esporte que traz a relação do lazer e aventura. Eu vou porque gosto da atividade, porque atividade me gera adrenalina (PROFESSORA 2).

Quando estou fora daqui é que vivencio mais coisas, gosto de assistir espetáculos de práticas corporais, de ginástica, de dança. Teve um espetáculo de dança da Débora Colker e do Circo de Soleil que assisti que me marcaram muito (PROFESSOR 3).

Sábado à tarde, eu descobri um chorinho perto de casa, aí eu vou lá nesse chorinho e tal, mas na minha rotina atual, eu tenho me desprendido dessas coisas e tenho mesmo é estado para a questão do estudo, leitura, trabalho (PROFESSOR 6).

De vez em quando, eu não abro mão de sair com alguns amigos no final de semana para dançar principalmente. Eu tenho dificuldade de sentar em um bar para tomar uma cerveja, se esse espaço não tiver um ambiente para dançar, o meu objetivo para ir a um lugar dessa natureza é porque esse espaço precisa ser para dançar, que é uma forma de lazer para mim. De quinze em quinze dias, eu me dou esse direito de fazer esse tipo de prática (PROFESSORA 10).

Embora essas práticas culturais tenham sido descritas pelos docentes como atividades fora do espaço doméstico, é possível notar que nem sempre são realizadas com frequência, pois, nas próprias falas dos professores, observei expressões como “tento me organizar”, “quando dá, eu faço isso”, “quando estou fora daqui é que vivencio mais coisas”, “às vezes eu vou passear na orla”, “de vez em quando”, “eu tenho me desprendido dessas coisas”, o que sugere dificuldade por parte dos professores em encontrar tempo e condições para desenvolvê-las.

Em outro momento da entrevista, busquei identificar o uso que os professores fazem de suas férias laborais. Nas férias, as atividades mais realizadas pelos professores são frequentar espaços públicos e privados para o lazer, como parques, museus, praças, shows, cinemas, praias, atividades de aventura, exposições e teatros. Um grupo de seis entrevistados relatou realizar viagens, e um grupo de dois professores afirmou que ultimamente não tem viajado nas férias, mas aproveitado para realizar passeios nas cidades em que residem, quase sempre ao lado da família.

Em suas palavras:

Nas férias eu amo viajar, eu trabalho para viajar, para juntar dinheiro para viajar, e como te falei, a minha experiência nas viagens é sempre procurando relaxar, fazer nada, não me preocupar com horário, mas ao mesmo tempo, procurando a pulsação da cidade em termos culturais, então eu não deixo de ir em teatros, eu não deixo de ir em shows, agora nessa viagem que eu fiz para Londres, eu conheci seis parques, porque me interessava, mas eu fui para passear e fotografar, não foi uma coisa de obrigação, parques imensos, maravilhosos, conheci uns cinco museus diferentes, com perspectivas diferentes, praças diversas, eu gosto de ir nesses espaços públicos mesmo, conhecer, onde é que se juntam aquelas pessoas, alguém fazendo alguma apresentação, então é isso que eu faço nas férias (PROFESSORA 8).

Geralmente eu viajo, seja para lugares mais perto ou mais distantes, mas eu sempre faço a opção de viajar, de preferência para um local que eu não conheço, aí se eu tenho vontade de conhecer um local eu me organizo e vou (PROFESSOR 3).

Então eu acho maravilhoso Belém, exatamente quando chega as férias, não tem muito carro, não tem tráfego quase, tá quase todo mundo nos balneários, final de semana é maravilhoso, tu vai pro shopping, tu vai pro cinema, tem uma série de programações assim que saem no jornal, lá nas paginazinhas assim (**risos**), eu vou olhando o que é que tem no teatro Waldemar Henrique, vou para passeios de barco, passeios de aventura. Essas férias agora (julho de 2017) levei minha mãe e meu filho, eles não fazem, mas eu adoro rapel (...). Então tem tido uma diferença muito grande sim, quando eu penso nas férias, hoje, eu já não consigo pensar em viajar para fora de Belém, eu quero ficar em Belém, viver Belém, eu quero curtir coisas que, durante a semana, fora do período de férias, muitas vezes não dá, então eu tento curtir a cidade, viver a cidade. (PROFESSORA 2).

Nas férias, a gente vai passear, brincar com netos, ir para um parque, ficar mais à vontade, ir ao cinema com eles, ir em um parquinho, ir brincar no shopping, brincar, se divertir mesmo com ele (PROFESSOR 4)

Um terceiro grupo, composto por três professores, descreveu que, a despeito de ter o costume de viajar nas férias, nos últimos anos, não está vivenciando esse tempo como gostaria, seja por motivos de dificuldade pessoal, ou por estar ocupando parte das férias com atividades profissionais:

Nas férias, eu tenho aproveitado no máximo uns oito dias. Dos 30 dias que eu tenho de férias, em tese, em geral, eu consigo aproveitar uns oito dias. Nos últimos anos, como eu estava envolvida com o doutorado, não deu mesmo, eu não vi essas férias, eu estou passando por um processo de sobrecarga muito grande ultimamente (PROFESSOR 10).

Férias? (risos) Desde que cheguei aqui no Pará, em 2008, de todas as férias que eu tive, uma vez eu peguei a estrada, valendo, três semanas na estrada, eu fui a Recife, nas outras não, foi assim circunstancial. Uma vez teve um congresso, em São Paulo, eu fui, e passei dois ou três dias lá, mas foi em 2012 que eu peguei de organizar as coisas, mas nos outros não (PROFESSOR 6).

Nesse quesito, chamou-me a atenção o uso predominante de espaços públicos e privados para a realização de atividades culturais, o que se diferencia dos outros momentos da rotina dos professores, nos quais existe uma predominância do espaço doméstico para a vivência do lazer. Esses dados vão ao encontro da pesquisa de Ribeiro R. (2014), a qual identificou que 63% dos professores pesquisados realizam, durante as férias, atividades culturais em espaços públicos e 12% em espaços semipúblicos, como bares, clubes, cinemas, teatros.

Entretanto, não se pode perder de vista que, mesmo durante o período de férias, três professores relataram não usufruir desse direito como gostariam, sobretudo por ainda terem que ocupar parte desse tempo com demandas que se relacionam com questões profissionais.

Neste trabalho, em que procuro ampliar o entendimento de formação cultural, vejo ser necessário reconhecer que, além da vivência de conteúdos artísticos, a formação cultural perpassa também pelo folclore, pelas danças e músicas populares, pelas práticas esportivas, pelos programas e séries de tv, pelas revistas, pelo cinema, pelo acesso a jogos e brinquedos virtuais. Dessa maneira, entendo formação cultural como resultado de diversas possibilidades de práticas culturais, sendo um processo híbrido, composto por uma multiplicidade de vias e caminhos.

Essas práticas culturais que permitem a formação cultural pela qual advogo são possibilitadas, sobretudo, em relação com os familiares, nos espaços domésticos e quando, nos espaços públicos, com a presença de familiares e colegas de trabalho e amigos. Assim, há uma articulação entre formação cultural, lazer e o cotidiano dos professores entrevistados.

Concordo com Nogueira (2010), para quem a formação cultural é o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado na vivência de diversas manifestações culturais como música, teatro, dança, artes visuais, cinema. Assim, a formação cultural pode oferecer aos indivíduos formas de se reconhecerem pertencentes a um grupo, por meio da aquisição de seus valores, tradições e conhecimentos, além de possibilitar-lhes alcançar voos além do que está posto.

Nesse caminho, Loponte (2010) defende que a formação cultural pode proporcionar uma “fuga” de modelos identitários para a docência, feitos de competências e habilidades predeterminadas, para pensar um modo de ser docente mais sensível, diversificado e fruto de experimentações. Diante disso, a formação cultural de docentes seria uma forma de “sacudir” nossas ideias mais comuns, ambicionando formação arejada, provocada por inquietações estéticas, independentemente da área de conhecimento, buscando-se suscitar o estado de criação e reviver a experiência do ato de criar.

As experiências culturais são importantes para quem se dedica a formar outros seres humanos, objetivando um crescimento, tanto do ponto de vista pessoal, na medida em que a cultura favorece um processo de construção de um saber sensível, quanto de ponto de vista profissional, já que, ampliando seus referenciais, o professor pode desenvolver uma prática docente com mais diversidade de conteúdos e atividades. Todavia, acredito ser necessário ampliar políticas de formação cultural para o professorado, pois, como pude notar nesta pesquisa, os docentes enfrentam longas jornadas de trabalho, ocupam parte do tempo fora do trabalho com atividades voltadas ao próprio trabalho, baixos salários, o que impõe restrições de vivências no âmbito cultural (ALMEIDA, 2010; LOPONTE, 2010).

Vivemos um momento histórico calcado pelo avanço do neoliberalismo e do conservadorismo, o que coloca em xeque as políticas sociais, incluindo, nesse contexto, a educação, a cultura, o lazer e a saúde. A reboque dessas questões, estamos em um cenário em que as políticas para a formação de professores devem se estreitar, dando vez

a ações formativas que serão pautadas pelo tecnicismo, precarização do trabalho e controle da prática docente.

Todavia, esse quadro não deve nos desmobilizar do engajamento em prol de uma sociedade qualitativamente melhor, mais democrática, com respeito às diversidades, em que tenhamos um viés crítico para a formação de educadores. Dessa forma, vejo que a organização, dentro dos locais de atuação, pode realizar tensões e buscar ações formativas que visem à implementação da formação cultural nos processos formativos de educadores. Sendo assim, penso que devemos estar mobilizados para reivindicar os seguintes aspectos: política de planos de carreira que envolva valorização salarial; efetivação de disciplinas voltadas para formação cultural; políticas culturais desenvolvidas pelas instituições formadoras; projetos de curso em que a formação cultural dos professores permeie todo o currículo; estímulo à frequência de espaços culturais; descontos para professores nos ingressos de teatros, shows, exposições, feiras, estímulo à participação de eventos culturais realizados em suas cidades e estados.

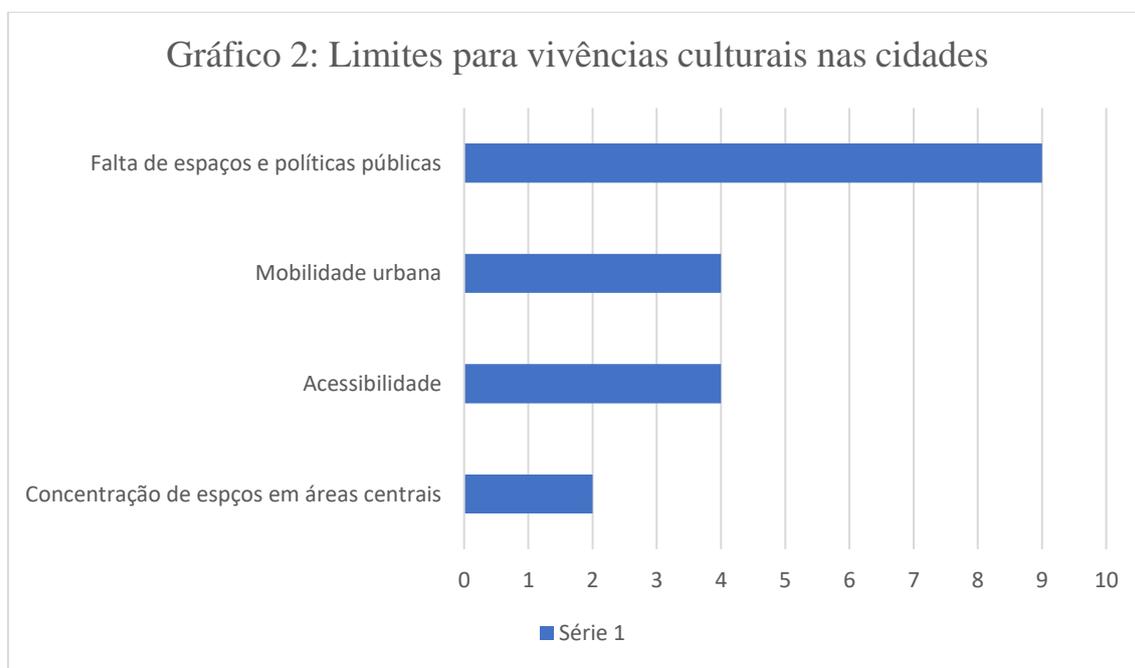
Estas são ações que favorecem a formação cultural no processo formativo cotidiano de professores, bem como também são capazes de estimular sua participação cultural. Tais medidas podem estimular os educadores a mediar a aprendizagem de conteúdos curriculares e a desenvolver estratégias político-pedagógicas para a ampliação do repertório cultural de alunos. Diante disso, entendo que estudos sobre a relação docentes e cultura podem ampliar a compreensão das práticas educativas, referentes não só à mediação do conhecimento escolar, mas também à formação cultural dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

4.2 A formação cultural e a cidade

Depois de inventariar as práticas culturais realizadas pelos professores, busquei compreender se os professores encontravam-se satisfeitos com a disponibilidade de espaços culturais nas cidades em que residiam, bem como que estratégias eles acreditavam que poderiam ser tomadas para qualificar políticas de intervenção no âmbito cultural. De modo geral, os professores demonstraram insatisfação nesse quesito, independentemente da cidade em que o/a docente reside. Foram mencionadas problemáticas como a escassez de espaços e políticas públicas; tendência à privatização dos espaços; concentração dos espaços nas áreas centrais das cidades; poucas

programações culturais; dificuldade de transporte e locomoção nas cidades; falta de acessibilidade para pessoas idosas e com deficiência.

O gráfico a seguir mostra as problemáticas mais mencionadas pelos professores, bem como o quantitativo de docentes que destacou cada questão.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018).

Como destacado no gráfico, nove professores relataram que o principal limite para as vivências culturais nas cidades diz respeito à falta de espaços e políticas públicas no setor. Algumas falas que exemplificam essa questão:

Acho que o cenário da realidade daqui do município de Conceição do Araguaia não é tão diferente do cenário da realidade das outras cidades do interior do estado, e talvez até um pouco do Brasil também, porque, basicamente, o que o poder público oferece em termos de espaços e equipamentos são algumas quadras, tinha um ginásio aqui mas geralmente quando não são as praças, são as quadras, que nem é poliesportiva, que ela atende uma demanda muito específica do esporte, quando não é a prática esportiva, é uma prática esportiva que é o futebol e basicamente feita por homens (...), basicamente o que o poder público oferece é são os espaços e equipamento de lazer, tem o campo de futebol, as escolinhas de futebol que tem aqui são pagas, que é voltado para o esporte que é pro futebol de campo que é estimulado. Quando tem uma área de areia, eles jogam vôlei ou futevôlei, não há investimento (PROFESSOR 3).

Belém, em termos de planejamento urbano, manutenção de espaços, planejamento para novos espaços, planejamento de programações, tudo isso vindo das políticas públicas, eles são muito incipientes, muito deficitários, eu vejo uma pulsação e espontaneidade das pessoas de frequentar os lugares, vão correr, andar de bicicleta, mas por iniciativa própria, mas poderiam ser melhor

qualificadas, sem muita intervenção também, com ofertas de políticas mais qualificadas de lazer nas praças e tudo mais (PROFESSORA 8)

São espaços que reproduzem o mais do mesmo, a quadra, e ela é geralmente jovem, masculina, ela é mono esportiva. Você não tem uma política de gestão desses espaços públicos, não tem política de formação de militantes culturais, apesar de você ver uma autoorganização de um grupo aqui e outro ali para ocupar esses espaços. Você tem uma ausência de política pública de formação cultural, não tem nada, entra gestão e sai gestão, você vê a reprodução do mais do mesmo (PROFESSOR 6).

Portanto, tomando como referência a percepção desse grupo de entrevistados, identifiquei que os professores apresentaram insatisfações quanto à disponibilidade de espaços para vivências culturais nas cidades, o que nos impõe a reivindicação pela implementação de políticas culturais que possam garantir o direito do acesso ao lazer na cidade, ações culturais que estejam voltadas para a organização popular, como também para a ampliação de vivência no âmbito cultural de todos os indivíduos.

Esse problema não pode ser visto como exclusivo da realidade colocada pelos professores, pois, como ressalta Gehl (2013), uma característica de quase todas as cidades – independente da economia, localização e grau de desenvolvimento – é que as pessoas que utilizam os espaços das cidades são cada vez mais maltratadas. Dentre essas questões, é possível ver espaço limitado, obstáculos, ruídos, poluição, riscos de acidentes, falta de acessibilidade, falta de manutenção, o que limita a função da cidade como local de encontro. Assim, “o rumo dos acontecimentos não só reduziu as oportunidades para o pedestrianismo como forma de locomoção, mas também deixou sitiadas as funções cultural e social das cidades” (GEHL, 2013, p. 15). O aumento gradativo da população, aliado com más gestões da cidade, gerou um crescimento desordenado das mesmas, sobretudo em relação a aspectos populacionais e estruturais no que se refere à urbanização e infraestrutura.

Para tanto, compreendo que a cidade é fruto de uma relação dinâmica e complexa, a qual agrega a dinâmica social, econômica e cultural do local. Nesse sentido, a cidade, ao mesmo tempo em que é produzida pelos sujeitos, a partir das relações sociais tecidas por nós, ela também nos forma, ao nos oferecer, ou não, as condições para uma vida com mais qualidade. A cidade deva ser pensada a partir das necessidades de seus habitantes, o que inclui sua estruturação para locomoção de pedestres, condições de mobilidade por meio de diferentes modais de transporte. Trata-se de uma política urbana que desenvolva cidades vivas, limpas, seguras e sustentáveis, ou seja, uma política que esteja atenta à vida em geral (GEHL, 2013).

Dessa maneira, Silva Júnior, Silva e Sampaio (2018) consideram que a cidadania está relacionada ao sentimento de pertencimento ao lugar, o que pode promover o intercâmbio e as interações existentes entre o ser humano e o ambiente. Assim, a afetividade decorrente das possibilidades e sensações de acesso aos espaços de lazer possibilita ao indivíduo, ou a um grupo, a compreensão do espaço como lugar, um equipamento dotado de sentido e pertencimento.

Dessa maneira, a melhoria da cidade, dentre outras coisas, perpassa pela estruturação de espaços públicos para o lazer, em que as pessoas possam vivenciar diferentes linguagens culturais, ampliar seus referenciais e sua formação cultural. Assim, os espaços para o lazer podem ter caráter de uma formação identitária, proporcionando múltiplas vivências interpessoais. Portanto, entendo que a cidade deve ofertar espaços de lazer atrativos e bem estruturados aos frequentadores, pois essa pode ser uma característica que venha a fortalecer laços afetivos e de relacionamentos.

Para Rechia e Oliveira (2009), convém salientar a importância dos espaços públicos como local que possibilita relação social entre os indivíduos, com ênfase na atratividade que pode apresentar. Diante disso, compreendo que o espaço de lazer apresenta importância ímpar para toda a sociedade, na medida em que se torna um local de sociabilidade, convívio social, organização popular, difusão e produção cultural.

Sobre esse quesito, também foi mencionado pelos professores uma tendência à privatização dos espaços de lazer, o que pode ser observado nas falas dos professores 4 e 6:

Quanto à questão do acesso, sim, nós temos muitas limitações, os espaços que são públicos, eles hoje foram tomados até pela iniciativa privadas, de comerciantes, assim por diante, que impedem esse acesso das pessoas irem passear, irem fazer alguma atividade, levar suas famílias, (...) infelizmente não temos políticas públicas de lazer na cidade gerenciadas pela prefeitura de Macapá, são propostas de lazer muito individualizadas das pessoas por si só (PROFESSOR 4).

De espaço, sim, em que pesa a gente ter um ou outro público, mas a maior parte dos espaços, inclusive os igarapés, são privados, aqui em Castanhal (...) Castanhal é uma cidade que você tem ausência de espaços bem estruturados (PROFESSOR 6).

Aproximando-se da fala dos professores, Melo e Peres (2005) observam aspectos de desmantelamento das formas públicas de lazer, como a ênfase em megaeventos, falência de antigos clubes de bairros, diminuição de cinemas de rua, falta de investimentos em espaços públicos de lazer, construção de complexos de diversão (com o surgimento

de *shoppings*, parques temáticos, casas de shows). Embora sejam construídos espaços públicos, seu uso acaba sendo privilegiado para os segmentos economicamente mais elevados das cidades, seja por motivos de preço ou distância. Assim, na visão dos autores, hierarquiza-se (e privatiza-se) o espaço urbano para o lazer.

Dessa maneira, para Bahia (2014), existem quatro principais funções que a cidade deve assumir na vida dos seus habitantes, quais sejam: de lazer, de moradia, de apropriação e de circulação. Para a autora, observa-se no cotidiano uma apropriação pela dimensão privada dos três primeiros fatores, fazendo com que a dimensão pública exerça apenas a função de circulação, principalmente pelas camadas mais elevadas economicamente da sociedade, o que acarreta na privatização do espaço social, transformando-o em espaço para consumo.

Mesmo que venhamos a reconhecer esse processo de privatização de espaços públicos como uma forma de controle e exclusão da maioria da população, entendo que esse processo não seja uniforme, nem que seja assimilado passivamente pela sociedade. Como indica Falcão (2018), tem crescido, nas cidades brasileiras, a ideia da ocupação dos espaços públicos, por meio da arte de rua, dos músicos de rua, o que evidencia uma tentativa de contraposição ao processo. Assim, é possível observar movimentos de resistência em defesa do “direito à cidade”, do “direito à arte” como estratégia de luta e ocupação desse sistema (FALCÃO, 2018).

Na esteira dessa discussão, Bahia (2014) ressalta que o espaço público vem perdendo o seu uso múltiplo/funcional, deixando de ser local de encontro, de prazer, de lazer, de festa, de circo, de espetáculo. Para a autora, o que se observa é a falta de espaços públicos para o lazer, fator que se soma à dificuldade de acesso a essas áreas, bem como à sua falta de divulgação e de segurança pública nas cidades. Portanto, esses são aspectos que contribuem para que a população tenha restrição de acessibilidade aos espaços/políticas públicas de lazer.

(...) Existe falta de visibilidade de espaços culturais, não há clareza, não há projeção para a sociedade do horário de funcionamento. e Então, às vezes, a gente chega em um museu desses de arte e está fechado no sábado ou no domingo, não existe muita circulação do que está acontecendo em termos de programação, então essa programação é muito diminuída para o público (PROFESSORA 8)

Dessa forma, a falta de cuidado e de manutenção de espaços públicos e do patrimônio histórico das cidades também foi algo destacado nas entrevistas, o que mostra

o avanço desse crucial processo de privatização dos espaços públicos de lazer. Na fala da professora 10, podemos perceber:

Belém tem perdido espaços, tem tido poucos investimentos nessa área, apesar de alguns outros espaços terem sido criados, como o portal da Amazônia, mas tenho percebido que muitos espaços históricos que já existiam na cidade foram totalmente abandonados pelo poder público (...), o próprio centro histórico de Belém, muita depredação ou abandono de determinados espaços de lazer, por exemplo, a prefeitura transformando espaços culturais em sedes administrativas (PROFESSORA 10).

Todavia, como ficou explícito nas entrevistas que realizei, existe uma carência de espaços e políticas públicas para o lazer, o que acaba tendendo a um processo de privatização, abandono do patrimônio histórico, agrupamento dos espaços em áreas centrais. É fundamental deixar clara a importância atribuída aos espaços de lazer nas cidades, pois buscam propagar uma relação entre o espaço e os indivíduos. Assim, os dados das entrevistas me mostraram que é necessário pensar na (re)construção de espaços de lazer, produzindo significados e harmonia com as necessidades individuais, entendendo que este pode ser um local de convivência, permanência e convívio social (SILVA *et al.*, 2012).

A insatisfação dos professores também foi mencionada em relação à inexistência de acessibilidade para pessoas com deficiência, baixa locomoção e idosas, o que atua como mais um fator de limite para a formação cultural na cidade, como pode ser notado nas seguintes falas:

Por estar compartilhando um pouquinho mais com a minha mãe esses espaços, a gente começa a ver a limitação para idoso, a limitação para deficientes, então eu não tinha me defrontado talvez com esse olhar mais apurado, também com algumas relações claras para mim de acesso e não acesso, é, o transporte nosso é muito deficitário (PROFESSORA 2).

As pessoas da terceira idade, as pessoas com deficiência, cadeirantes, por exemplo, estão impedidas, estamos em uma cidade que não tem acessibilidade (PROFESSOR 4)

Beltrame *et al.* (2018), discorrendo sobre o lazer das pessoas com deficiência, afirmam que esses sujeitos sofrem processos de exclusão quanto ao lazer, quanto à acessibilidade de espaços e mobilidade nas cidades, além de ser um gênero humano que, historicamente, passa por severos processos de invisibilidade. Diante desse cenário, os autores apontam que as pessoas com deficiência têm sua participação em atividades de lazer prejudicada, seja em função da invisibilidade social desses sujeitos, quanto pelas barreiras da acessibilidade e do reconhecimento das pessoas. Portanto, esse grupo social

tem seu acesso ao lazer de maneira precária, com poucas opções de atividades, barreiras financeiras, arquitetônicas, de respeito das pessoas e de transporte.

As discussões sobre a inclusão social das pessoas com deficiência física na sociedade apontam para a importância de ambientes acessíveis que lhes permitam exercer o direito de acesso aos diferentes espaços sociais. De modo geral, Melo F. *et al.* (2010) acreditam que os ambientes de lazer necessitam de melhorias quanto à acessibilidade para permitir que as pessoas com deficiência física, idosas e/ou com mobilidade reduzida tenham seu direito ao lazer garantidos.

Quando se fala do cotidiano que envolve a pessoa com deficiência, é possível perceber que seu convívio se mantém limitado à família, clínica e escola. Com isso, os aspectos que dizem respeito ao lazer comumente são obstruídos por atividades ligadas ao tratamento e reabilitação deixando, muitas vezes, de evidenciar o potencial existente, restringindo a pessoa com deficiência de momentos lúdicos fora do ambiente comum à sua rotina e, como consequência, limitando a vivência de experiências nesse âmbito (MELO F. *et al.*, 2010).

Silva Júnior, Silva e Sampaio (2018) e Melo F. *et al.* (2010) empreenderam estudos em que analisaram a acessibilidade de pessoas com deficiência a espaços e programas de esporte/lazer. Silva Júnior, Silva e Sampaio (2018) realizaram uma pesquisa cujo objetivo foi analisar se as políticas públicas de esporte e lazer em parques de Campo Grande/MS promovem a acessibilidade metodológica e programática das pessoas com deficiência. De maneira geral, foi apontado que os parques não oferecem acessibilidade às pessoas com deficiência nas atividades oferecidas. Além de não existir em seu programa esportes ou atividades de lazer adaptadas, não foi identificado nenhum programa desenvolvido nos parques voltado a fomentar a prática de esporte adaptada, com ênfase nas pessoas com deficiência. Os autores identificaram que apenas um parque oferta esportes adaptados, via ONG's. Por fim, foi indicado que as políticas públicas de esporte e lazer em parques esportivos de Campo Grande/MS não promovem a inclusão das pessoas com deficiências.

Por sua vez, Melo F. *et al.* (2010) verificaram a acessibilidade de alguns espaços de lazer na cidade do Natal/RN - praias, parques, cinemas e teatros. Concluiu-se que os cinemas foram os que possuíam melhores condições de acesso e que, de maneira geral, os espaços não garantem a acessibilidade; necessitam de melhorias/adequações para permitir que as pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida exerçam sua cidadania nos espaços de lazer

Portanto, essas críticas se aproximam dos limites quanto à acessibilidade indicada pelos professores, o que revela, de fato, a urgência de acessibilidade para esses grupos, tanto no nível de estrutura física dos espaços de lazer, quanto em relação à implementação de mais projetos/programas voltados às pessoas com deficiências, baixa locomoção e idosos. Assim, uma política de formação cultural na cidade perpassa por incluir todos os seus habitantes, o que envolve ações voltadas para crianças, adolescentes, adultos, pessoas com deficiências e idosos.

Outro tema relatado pelos docentes foi em relação à tendência de concentração de espaços de lazer em regiões centrais nas cidades, o que restringe o acesso das pessoas que residem em áreas mais afastadas, sobretudo, em função da falta de qualidade e condições na mobilidade urbana:

Belém não modificou até hoje aquilo que a gente conseguiu observar no período em que a gente estava na gestão. Os mesmos equipamentos de lazer estão no centro de Belém, então hoje, Belém não oferece alternativas para sua população, oferece para uma determinada população, que tá no centro, que tem coisas maravilhosas, tem praças maravilhosas (...) tem muita coisa, que a gente pode explorar Belém, mas tem muita coisa que tá concentrada (PROFESSORA 1).

Primeiro que, já em estudos anteriores, feitos por mim, por bolsistas, por outras pessoas, localizam que os espaços mais qualificados de lazer, mais organizados, teatros, centros culturais, eles acabam se concentrando muito no centro da cidade (PROFESSORA 8)

Na região que eu estou vivendo agora, eu observo que tem alguns problemas bem assim delicados, a gente não percebe um cuidado da gestão, tanto do governo como do município com as pessoas, no sentido do ônibus, por exemplo, é precária a situação, é meio que deixado de lado (PROFESSORA 5).

Quanto à desigualdade de distribuição de espaços culturais de lazer na cidade, Melo e Alves Júnior (2012) argumentam que as cidades estão cada vez mais fragmentadas, rigidamente compartimentadas em blocos e submetidas a administrações que privilegiam grupos economicamente poderosos. Enquanto bairros de regiões mais ricas preservam harmonia, formas e estruturação, as regiões periféricas são cada vez mais desgastadas e sensivelmente abandonadas.

Para Bahia e Figueiredo (2008), a cidade representa formas múltiplas de exercício de poder, de ocupação do espaço e de apropriação de seus recursos e, por isso, são local de tensão, de competitividade, de afirmação e de diferenciações que modificam sua organização social. Cotejando a reflexão dos autores sobre as cidades da Amazônia, em

especial, Belém, com as entrevistas desta investigação, pude notar algumas semelhanças das insatisfações apresentadas pelos professores entrevistados, com os argumentos apresentados pelos pesquisadores. Os autores destacam que os espaços públicos para o lazer vêm passando por processos contínuos de transformação, havendo escassez de áreas bem estruturadas. As áreas mais recentes foram criadas sob o discurso da implementação do turismo, mas com objetivos de atender às elites da cidade, deixando a periferia com poucas opções e menor qualidade.

Outra semelhança refere-se à concentração dos espaços de lazer em áreas centrais. Verifica-se “a concentração desses equipamentos no centro urbano de Belém e nos bairros mais centrais, configurando-se na primeira dificuldade de acesso” (BAHIA e FIGUEIREDO, 2008, p. 11). Essa concentração dificulta o acesso daqueles que moram em bairros não centrais, os quais precisam investir mais tempo e dinheiro para poder acessar os espaços públicos de lazer.

Além dessa situação, segundo Bahia e Figueiredo (2008), é notável a escassez de parques públicos acessíveis à população de Belém, embora, a partir da década de 1990, tenha ocorrido a implantação de novas praças, o que gerou um impulso considerável para a ampliação de espaços de lazer na cidade. Todavia, apesar da relativa preocupação do poder público na implantação de praças na área metropolitana, ampliando áreas de lazer à população, outros equipamentos, como teatros, museus e cinemas tiveram pouca atenção no que se refere à implantação, manutenção e conservação. Portanto, conquanto algumas ações, no que se refere ao lazer, sejam implementadas, é possível perceber notável concentração de espaços em áreas nobres da cidade, o que se apresenta como uma medida voltada a favorecer as classes mais altas, demonstrando um direcionamento de esforços nas políticas públicas.

Essa forma de (des)organização das cidades faz com que exista uma concentração e desigualdade na distribuição dos espaços culturais, na medida em que os centros, bem como regiões consideradas “nobres” agreguem a maior quantidade de cinemas, praças, teatros, centros culturais, o que acentua o abandono e a desigualdade nas áreas marginais, onde mora a maioria da população.

Diante disso, existe uma restrição de acesso aos espaços culturais, o que dificulta possibilidades de formação cultural da população em geral, especialmente da que habita regiões mais afastadas das áreas centrais e ricas. Dessa maneira, as cidades latino-americanas são caracterizadas por quadros de isolamento de parte significativa da população, na medida em que alguns dispõem de bairros equipados e bem estruturados,

já outros sofrem com carência de investimentos e oportunidades de usufruir de políticas públicas culturais (SARLO, 2014).

Além disso, também foi mencionada pelos professores a tendência à pontualidade nas ações de lazer, que se caracterizam por ações restritas a eventos, sendo implementadas em épocas como férias, datas comemorativas e/ou carnaval:

Período do veraneio que aqui na cidade é muito valorizado, porque é um período que atrai muitos turistas, então eles (prefeitura) fazem muitos investimentos, alguns investimentos mais pontuais (...) Mas no campo cultural, por exemplo do lazer, aqui, se eu for te falar uma programação fixa, é no mês de julho, quando são as férias e o carnaval (PROFESSOR 3).

O lazer, apesar de ser considerado direito social, não existe esse cuidado com essa política, ela ainda é tratada como ação eventual, não se vê um investimento para se garantir um acesso universal ao lazer (PROFESSORA 10)

Esse argumento reforça a tradicional interpretação do lazer não como direito social e política pública, mas revela a continuação de um entendimento superficial a seu respeito, muitas vezes associado a uma visão funcionalista, de eventos, promovido para angariar votos, promover políticos e atenuar injustiças sociais, sendo entendido como algo supérfluo, quando comparado com outras dimensões da vida social (MARCELLINO, 1987). Entretanto, são necessárias políticas sociais que possam estar voltadas para combater desigualdades sociais, o que impõe garantir, bem como aprimorar, os espaços e as experiências de lazer que estejam comprometidos com a sociabilidade e com o desenvolvimento social e cultural dos sujeitos (PINTO, 2008).

Em que pese o fato de todos os professores, independentemente de residirem em capital ou cidade do interior, terem se mostrado insatisfeitos com a disponibilidade de espaços culturais nas cidades, e até compartilhado das mesmas críticas, foi possível notar algumas diferenças entre eles. Por exemplo, a frequência em programações como cinema, shows e teatro é mais usual na vida dos docentes que residem nas capitais, o que evidencia a desigualdade de distribuição de espaços culturais nas cidades brasileiras. Nas palavras de alguns dos professores que não moram em capitais é possível perceber:

Faltam políticas públicas de lazer efetivas para Tucuruí, mas me incomoda não termos um teatro e ações constantes de arte e cultura (PROFESSORA 7).

Aqui (Conceição do Araguaia) é muito diferente das práticas culturais do norte do Pará, não tem as mesmas danças, as mesmas festas, então, com certeza, precisa de mais espetáculos, mais teatro e cinema (PROFESSOR 3)

Sobre essa questão, Pina (2017) destaca que cidades com maior poderio econômico concentram mais equipamentos culturais, enquanto cidades de menor porte,

ou de menor potencial econômico, têm poucos locais dessa modalidade. Essa distorção se efetiva em função de a implementação dos espaços ser orientada segundo a lógica dos mercados e, não, segundo as lógicas do desenvolvimento social, da acessibilidade universal e da democratização do lazer.

Por sua vez, Melo e Peres (2009) ressaltam que a ausência dos equipamentos é um dos principais obstáculos à democratização do acesso a manifestações culturais e, mais especificamente, a vivências diversificadas de lazer. Assim, as desigualdades de acesso a espaços culturais é uma peculiaridade do desenvolvimento da América do Sul, o que reflete as diferenças de acesso ao patrimônio cultural e os desequilíbrios econômicos característicos da região.

Bahia (2014) assevera que nem todos têm a possibilidade de ter acesso aos espaços e equipamentos de lazer, seja por falta de condições econômicas, as quais limitam o próprio deslocamento para ter acesso aos espaços, seja por falta de políticas públicas de lazer, ou, ainda, por deficiência no planejamento das cidades, falta de divulgação nas programações, inexistência de uma política de animação cultural para os espaços e de uma democratização cultural.

Em pesquisa realizada no Diagnóstico do Esporte e Lazer na Região Norte: o existente e o necessário¹⁰, Lima P. *et al.* (2011)¹¹ apontaram alguns resultados sobre a realidade das políticas públicas de esporte e lazer na região, dentre as quais destaco: a) projetos e ações não acontecem continuamente, mas de forma eventual; b) necessidade de maiores investimentos em infraestrutura para o lazer em todos os bairros; c) acesso às vivências de lazer ainda não se encontra democratizado para as classes mais pobres, nas periferias das cidades, e para alguns grupos específicos, como ribeirinhos, quilombolas e indígenas; d) concentração dos espaços culturais no centro urbano de Belém e nos bairros mais centrais da cidade.

Portanto, embora tenha percebido essas diferenças de acesso a espaços culturais entre os professores que residem nas capitais, dos que não residem em capitais, as críticas apontadas por eles se aproximam, sendo voltadas a questões como a desigualdade na distribuição dos espaços de lazer; restrição de políticas públicas; dificuldade na mobilidade urbana; ausência de acessibilidade. Assim, são apresentadas como as

¹⁰ Pesquisa subsidiada pelo Ministério do Esporte, sendo realizada no período de 2007 a 2010, por um grupo de pesquisadores do estado do Amazonas, de Rondônia e do Pará.

¹¹ O objetivo geral do trabalho foi efetuar um diagnóstico do acesso ao esporte e lazer da população do Estado do Pará, por meio das políticas públicas, e assim, avaliar as condições de acessibilidade oferecidas pelos projetos de esporte e lazer no Estado.

principais insatisfações dos professores quanto à disponibilidade de espaços culturais nas cidades, o que não difere de um quadro mais amplo da realidade das principais cidades latino-americanas.

Outro destaque realizado pelo grupo de docentes foi a tendência ao uso de espaços de lazer segundo uma ordem “privilegiada” por grupos específicos, como jovens e homens, e também por práticas já “pré-determinadas”, como a ênfase na construção de quadras e a demarcação para a vivência do futebol,

Porque às vezes eu vejo muito assim, “ali está tendo inclusão!” naquela praça, naquela quadra, mas eu só vejo homens, jovens e futebol, aí eu pergunto, inclusão de quem? Cadê as mulheres, os idosos, as crianças, os homoafetivos? Eu acho que a maioria é excluída pela falta da política de inclusão e inserção de todos os grupos sociais, não só de alguns. A escola libera a quadra aos finais de semana, mas quem é que vai utilizar a quadra? É o grupo de futebol, os homens, enquanto que outros grupos não são incluídos (PROFESSOR 4).

Basicamente, o que o poder público oferece em termos de espaços e equipamentos são algumas quadras, tinha um ginásio aqui mas geralmente quando não são as praças, são as quadras, que nem são poliesportivas, que elas atendem uma demanda muito específica do esporte, quando não é a prática esportiva, é uma prática esportiva que é o futebol e basicamente feita por homens (PROFESSOR 3).

Castanhal é uma cidade que você tem ausência de espaços bem estruturados, são espaços que reproduzem o mais do mesmo, a quadra, e ela é geralmente jovem, masculina, ela é monoesportiva (PROFESSOR 6).

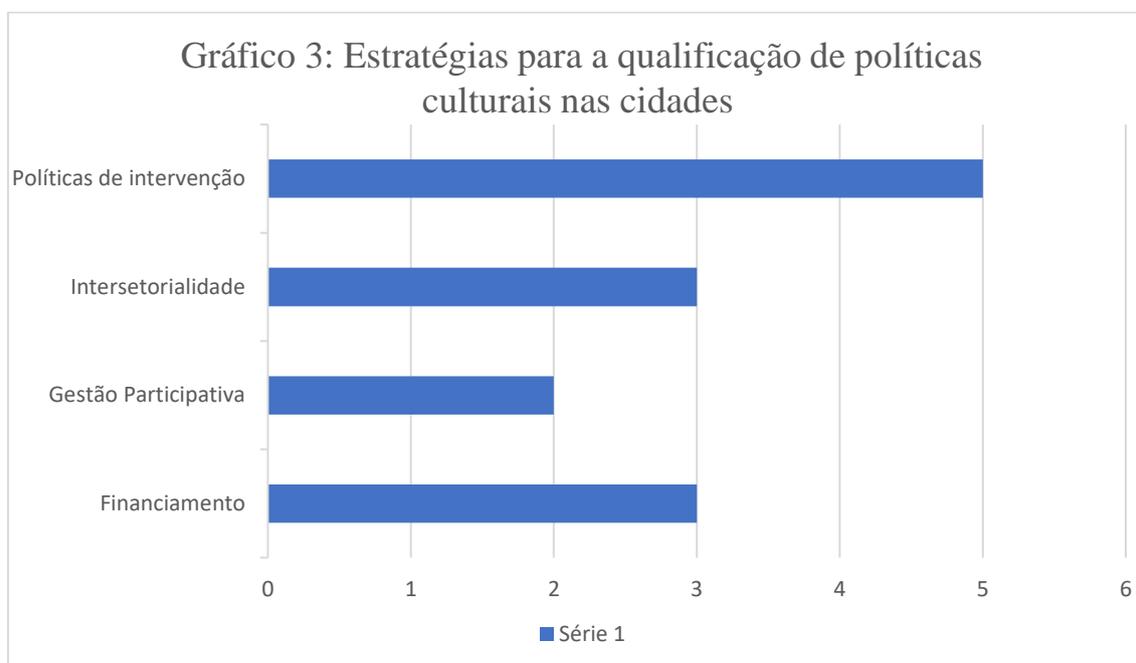
Como indicado pelos professores, a existência de uma desigualdade de acesso/participação em espaços de lazer, em termos de gênero, é uma realidade encontrada em diversos locais. Werle (2013) e Goellner *et al.* (2010) também já destacaram um estado de desconsideração das diferenças e desigualdades de gênero, dentre outras coisas, do acesso ao esporte/lazer. Goellner *et al.* (2010) afirmam que há diferença de oportunidades entre homens e mulheres para se dedicarem às atividades de lazer: enquanto as mulheres têm sua vida atrelada a casa, à família e ao trabalho, os homens, depois do trabalho, desfrutam de mais tempo para se dedicarem ao lazer.

Werle (2013) ressalta que as práticas corporais assumem importância na construção das identidades de gênero, constituindo-nos como femininos e masculinos dentro da sociedade e do cotidiano. Assim, a construção de masculinidades no esporte/lazer ocorreu/ocorre mais pela participação e incentivo, enquanto que, para as mulheres, a despeito do avanço e acesso a práticas que outrora eram negadas, registram-se muito mais restrições à prática esportiva. A autora aponta que a menor participação de mulheres nessas atividades ocorre ainda em função da centralização das obrigações

com tarefas domésticas e familiares, de forma a multiplicar a jornada de trabalho e limitar o tempo de lazer das mulheres.

Desse modo, essas marcas deixadas pela desigualdade de acesso/participação em atividades de esporte/lazer, vividas por homens e mulheres, ainda que combatidas e questionadas por setores progressistas atualmente, são visíveis pelo espaço diferenciado que homens e mulheres ocupam na mídia, no esporte de rendimento, no acesso a patrocínios e nas atividades praticadas em parques e praças, como bem foi mencionado pelos professores em questão.

Diante desse cenário, questionei os professores sobre que estratégias deveriam ser apresentadas para qualificar a implementação de espaços culturais nas cidades em que residem. O gráfico a seguir apresenta as estratégias mencionadas pelos professores, bem como o quantitativo de docentes que destacou cada questão.



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Nesse âmbito, realizei a seguinte classificação quanto às estratégias apontadas pelos docentes: intersectorialidade, gestão participativa, financiamento e políticas de intervenção. Como apresentado no gráfico, os temas mais abordados foram a implementação de políticas de intervenção na área cultural e do lazer, sendo mencionada por cinco professores, e o desenvolvimento de ações intersectoriais, assunto abordado por quatro professores. Quanto à questão da intersectorialidade, é possível perceber nas seguintes falas:

Quando a gente fala de lazer ou de uma prática corporal não é só você ir lá e fazer, você tem uma série de fatores, é multifatorial, é a questão econômica, questão da segurança, da acessibilidade das pessoas, até mesmo o fator da infraestrutura, do calçamento da cidade, da iluminação que tem que ter, do acesso através de transportes públicos, é política pública intersetorial (PROFESSOR 4).

Esse debate intersetorial, não posso pensar, em um espaço público, de interesse da população, criar o espaço, uma praça, e não ter iluminação, não ter segurança, não ter arborização (PROFESSORA 8).

Segundo Bonalume (2009), a cada dia, gestores de políticas públicas de esporte e lazer se deparam com demandas da participação em ações intersetoriais, destacadas como uma das condições necessárias à efetivação das políticas sociais participativas e coletivas. Para o desenvolvimento de ações intersetoriais, são importantes as ideias de parceria e solidariedade, que requerem o conhecimento do outro e das demandas que enfrentam juntos, a capacidade de gerir ações coletivas, de aglutinar aspirações, valores e estratégias, valorizando as diferenças e as relações constituídas, atentos aos problemas enfrentados e às alternativas encontradas. Na intersetorialidade, a ênfase da política pública não deve centralizar-se no interesse de uma ou outra parte, mas, sim, focar as interações e as relações de reciprocidade, abarcando as necessidades de várias áreas, sujeitos e grupos, por meio de relações diversas, heterogêneas e complexas.

Porém, o tema mais abordado pelos professores foi o aumento da implementação de políticas de intervenção no âmbito cultural e do lazer, estratégia mencionada tanto por professores que residem em capitais quanto em cidades do interior do estado. Algumas falas sobre esse tema são:

Teriam muitas ideias quanto a visitas guiadas, ou roteiros pré-elaborados em museus, igrejas, praias, monumentos, espetáculos, acesso a formação em diferentes artes (PROFESSORA 9).

Você pode transformar a escola, que está em um bairro lá na periferia, em um equipamento de lazer, mas ela não é pensada como esse espaço cultural, então eu diria assim que no primeiro momento de olhar para essa cidade. Belém tem muitas possibilidades de lazer, mas se concentra muito em uma só região, é preciso descentralizar isso, é preciso levar isso esses equipamentos para outros espaços (PROFESSORA 1).

Tem algumas praças aqui que poderia ser mais valorizados ou potencializados nesse sentido, é incentivar a leitura na praça, que foi uma das atividades que os alunos trouxeram; esporte de Aventura poderiam ser mais potencializados; tem local também chamado o céu das Artes em que os meus alunos fizeram uma pesquisa lá. No domingo, os pais vão com os filhos, mas apenas os filhos brincam, não têm atividade para os pais ou para fazer em conjunto, pais e filhos. Então são esses pontos que poderiam ser melhorados, é potencializado nessa visão de um lazer familiar (PROFESSORA 5).

Pina (2017) compreende que a cidade é o cenário para experiências de lazer no século XXI, o que faz crescer a necessidade de desenvolvimento de equipamentos culturais de lazer no espaço urbano. Entretanto, o autor aponta que a distribuição espacial no tecido urbano, a acessibilidade, as formas de controle e de gestão dos espaços de lazer ainda são objeto de críticas no Brasil, por não serem consideradas satisfatórias ou adequadas para promover o desenvolvimento social ou melhorar a qualidade de vida da população.

Rechia (2003) entende que a vida na cidade, portanto, é tensionada entre o trabalho e o lazer. Nos dias de hoje, tem se tornado ora hostil – gerando a violência urbana e, conseqüentemente medo, sofrimentos, e por vezes até a morte – mas, ao mesmo tempo, tem possibilitado ações e experiências culturais e humanizadas, que nos possibilitam viver expectativas, fracassos, vitórias, inquietações, consciência da tristeza e da alegria.

Arosteguy (2016) acredita que devem existir políticas culturais que fortaleçam a identidade cultural dos indivíduos, pois, diante de contextos marcados por instabilidade econômica e política, questões como saúde, educação e lazer acabam perdendo espaço. Diante dessa situação, não vejo outro caminho que não seja por meio de maiores investimentos públicos no âmbito cultural, criando e melhorando os espaços para o lazer já existentes. Trata-se de criar alternativas para a participação ampla e democrática da população, em que se possa combinar a intervenção de atividades dirigidas e orientadas, por meio de políticas de animação cultural, e também possibilitar o livre uso das experiências de lazer dos frequentadores.

Embora o Estado brasileiro esteja vivendo um momento de retração em termos de desenvolvimento de políticas sociais, vide a extinção do Ministério da Cultura e do Ministério do Esporte, a implementação de políticas no âmbito cultural e do lazer perpassa por uma compreensão em que o poder público reconheça o seu papel em garantir o acesso aos direitos sociais, buscando o desenvolvimento de estratégias e financiamento de políticas públicas cidadãs.

Sendo assim, financiamento também foi um tema abordado pelos docentes, como se pode observar nas seguintes falas:

Na minha avaliação, passa por essa questão do investimento público financeiro, o orçamento para a área é baixíssimo, esse é o diferencial. Belém tem 71 bairros, mas só 43 têm praças, que é uma coisa básica para o lazer, para as pessoas sentarem, poder conversar, nem isso você tem em determinados bairros (PROFESSORA 10).

Faltam políticas públicas de lazer efetivas para Tucuruí, necessita de muitos investimentos em equipamentos ainda, mas me incomoda muito não termos um teatro e ações constantes de arte e cultura (PROFESSORA 7).

Sobre a questão do financiamento, Grasso e Isayama (2017) argumentam que existem diferentes formas de captação de recursos que podem ser destinados ao lazer, dentre eles, a captação de recursos por meio da lei de incentivo ao esporte e lazer; a criação de fundo ou lei de incentivo municipal como instrumento de democratização do acesso ao esporte e ao lazer; as parcerias com inúmeras entidades de classe e com o setor empresarial.

Para Mezzadri, Martines e Starepravo (2011), a política de financiamento de esporte e lazer ainda se concentra no esporte de alto rendimento, utilizada pelos governos como forma de reforçar uma autopropaganda e até e mesmo a manipulação social, e, além disso, é limitada às práticas esportivas. O estudo de Isayama *et al.* (2011) apontou que existe uma falta de financiamento para o esporte e o lazer, o que, em consequência, tem limitado o desenvolvimento de ações na área. Os autores afirmam que, em muitos municípios, o financiamento para o setor tem se limitado aos recursos dos programas federais.

De modo geral, Athayde, Mascarenhas e Salvador (2015) asseveram que, ao pensar nas políticas públicas de esporte e lazer, em especial na estrutura financeira destinada ao setor, essa atividade é caracterizada pela pouca atenção por parte do Estado, no que diz respeito a ações voltadas para o atendimento das demandas e necessidades sociais. Além disso, os autores consideram que o financiamento de políticas públicas nem sempre obedece a critérios econômicos, mas preponderantemente é fruto de decisões políticas tomadas em função da direção de tomadas na definição e correlação de forças.

Sobre essa questão, destaco o estudo de Grasso e Isayama (2017), o qual buscou analisar e descrever o financiamento das Políticas Públicas de Esporte e Lazer do Município de Santarém – PA, no período de 2005-2012. Os autores constataram que o financiamento para o desenvolvimento das ações no setor apresentou uma evolução e foi ampliado, mesmo não sendo considerado ideal. Apesar de muitos estudos mostrarem o maior investimento no esporte de alto rendimento, principalmente na esfera federal, os pesquisadores indicaram que o município analisado investiu um montante significativo de recursos nos esportes de participação e educacional.

Athayde, Mascarenhas e Salvador (2015) realizaram um estudo no qual analisaram o financiamento da política nacional no âmbito do esporte-lazer entre os anos

de 2003 a 2010. Os autores apontaram uma evidente primazia no esporte de alto rendimento nos anos de 2006 e 2007, período que antecedeu a realização dos jogos pan-americanos do Rio de Janeiro. Nos demais anos analisados, em determinados momentos (2004 e 2010), observaram uma divisão dos gastos entre as diferentes dimensões do esporte e, em outros, (2005, 2008 e 2009), uma prioridade de gastos com projetos e programas sociais. Embora este tenha sido um momento de crescimento do financiamento público no setor, os autores fazem a ressalva de que a execução orçamentária nas políticas públicas de esporte e lazer era acanhada frente a outros direitos sociais (saúde, educação e assistência).

Por fim, outro ponto mencionado pelos professores foi uma gestão participativa, como mostra a fala a seguir:

Para mim, relação clara, é que não fosse de cima para baixo, mas que fosse uma relação democrática de discutir a construção desse espaço com a população, os espaços não terem sido pensados com a população (PROFESSORA 2).

Esse limite quanto a uma gestão participativa também é apontado por Pinto *et al.* (2011). Dentre outras questões, esses autores argumentam que existe a tendência a se ter ausência de comunicação direta dos gestores com a população, o que acarreta a falta de instrumento democrático para que a população seja ouvida ou consultada sobre suas necessidades no lazer, e não que simplesmente ela seja um consumidor, desconsiderando, muitas vezes, as diferentes necessidades no lazer.

A necessidade de maior diálogo com as comunidades sobre o planejamento do lazer implica maior participação da população nas decisões, respeito à vocação de cada comunidade, elaborando planejamentos participativos, caracterizando-se como um meio pelo qual a própria comunidade se apropria de maneira mais ampla do lazer. Como é possível observar na fala da Professora 8, é urgente estabelecer canais de comunicação entre governo-sociedade civil, ao se ter em vista buscar maior participação/ acesso ao lazer:

A meu ver, a população precisa ser escutada, depois vem a vontade política, que nem sempre é o dinheiro que direciona, pode ter verba mas não ter vontade política (PROFESSORA 8).

Esse debate procurou evidenciar alguns aspectos que acredito ser necessário implementar em relação às políticas públicas no âmbito do lazer na Região Norte, pois me parece evidente a insatisfação dos professores, independentemente do estado e da

cidade em que residem. Vejo a necessidade de qualificar os espaços culturais de lazer, possibilitando maiores oportunidades de formação cultural aos sujeitos.

Diante disso, compreendo que a gestão das políticas e dos espaços de lazer precisa buscar diversificar ao máximo as programações e as atividades desenvolvidas, tanto quanto à modalidade, ao público, dialogar com a preferência da população, mas também trazer novas linguagens para o conhecimento. As experiências de lazer devem ser desenvolvidas sem privilegiar algum público específico, mas buscar a participação de crianças, jovens, adultos, idosos, homens, mulheres, pessoas com deficiência.

Concordo com Pina (2017), quando propõe que os espaços de lazer devem ter áreas e ambientes onde as pessoas tenham condições de permanecer confortavelmente, tanto antes, como depois da experiência praticada. Além disso, os espaços podem buscar se constituir em referências sociais e culturais para os seus frequentadores, retratando a diversidade da população local. Os espaços devem ser sempre plenamente acessíveis a todos, com espaços livres, onde os frequentadores sejam estimulados a criar suas próprias opções de lazer.

As falas dos professores demonstraram que, para exercer o direito ao lazer, é necessário enfrentar um leque de barreiras, como violência, falta de segurança, falta de acessibilidade, dificuldade na mobilidade urbana, falta de manutenção de espaços, falta de espaços e programações, questões estas que estão colocadas no cotidiano dos sujeitos, quando procuram vivenciar lazer na cidade. Assim, ressalto a urgência de maior atenção, sobretudo do setor público, na direção de buscar ações para ampliar, democratizar e qualificar os espaços de lazer nas cidades.

Em suma, o debate construído sobre a formação cultural e a cidade demonstrou a falta de investimento do poder público em relação aos espaços de lazer, desprivilegiando, muitas vezes, a construção de centros culturais, de centros esportivos, de parques, de praças, de programações gratuitas, de ampla divulgação de ações. Sendo assim, as melhores possibilidades de fruição do lazer recaem para os segmentos da sociedade que podem pagar por tais serviços e/ou aqueles que têm acesso à informação das possibilidades de lazer que acontecem nos diferentes espaços das cidades.

O movimento de reflexões, até aqui realizado, explicita a necessidade de investir em ações para a formação cultural dos professores, pois, como foi possível perceber, as demandas do trabalho diminuem as condições e o tempo para se dedicar à formação cultural, o que impõe a predominância do uso do espaço doméstico para esse fim. Dessa maneira, as diversas limitações relatadas pelos docentes, como a falta de espaços e

programações culturais; falta de acessibilidade; dificuldade na mobilidade urbana; concentração de espaços de lazer em áreas centrais das cidades também atuam como fatores que podem enfraquecer suas possibilidades de formação cultural.

Entretanto, percebi a resistência dos professores, ao “driblarem” os limites apresentados e, assim, usufruírem de um conjunto bastante diverso de práticas culturais, como atividades de lazer em contato com a natureza, cinemas, teatros, bares, espetáculos culturais, shows, atividades físicas. A partir desse pressuposto, interessei-me em investigar se os professores produzem maneiras de ensinar lazer, a partir das experiências culturais que vivenciam. Portanto, este será o tema do tópico a seguir.

4.3 Formação cultural e a docência no lazer

Ao longo deste trabalho, busquei argumentar que as experiências culturais dos professores podem ser interessantes meios para que a atividade profissional possa ganhar novos horizontes, ser diversificada, aproximar-se da realidade dos educandos, bem como favorecer a ampliação de conhecimentos, tanto dos educadores quanto de alunos.

Embora no campo acadêmico seja possível notar um consenso quando se trata de reconhecer a importância da formação cultural de professores, mais investigações, no tocante a entender como as experiências culturais se desdobram em práticas pedagógicas de ensino, ou elementos presentes em currículos, precisam ser realizadas. Dessa maneira, este é o intuito desta seção da tese, cuja discussão se concentra na seguinte questão: Os professores produzem maneiras de ensinar lazer a partir das experiências culturais que vivenciam?

Como comenta Nogueira (2008), a formação cultural do indivíduo é semelhante a uma bagagem que acumulamos ao longo da vida e que, vez por outra, encontramos em nossos pequenos objetos guardados, dos quais lançamos mão para nos ajudar a destrinchar os desafios que a vida nos apresenta. Assim, não deixamos de lado as marcas que carregamos, seja no exercício na vida privada ou no contexto profissional.

Desse modo, questionei os professores para saber se as vivências culturais, de algum modo, tinham contribuído para a prática docente no âmbito do lazer, bem como se eles podiam destacar alguma situação em que essas experiências culturais tinham sido mobilizadas em prol do ensino do lazer nas instituições em que atuam. Como julguei preliminarmente, todos os docentes responderam positivamente a essas questões, destacando situações em que as próprias vivências de lazer são trazidas para o interior da

sala de aula, geralmente, com o intuito de realizar debates, exemplificações, atividades práticas e proporcionar/problematizar vivências culturais aos discentes.

Algumas falas que podem exemplificar essa afirmação:

Eu venho na verdade de uma família **que o meu avô, foi ele que me ensinou a fazer brinquedos de miriti, e então, essas práticas historicamente dentro da família, eu acabei só lapidando.** Quando eu entrei na faculdade, o professor passava e eu dizia “isso aí eu sei fazer, isso eu dou conta de fazer” (**risos**). Isso me levou a estágios, a ser oficineira em determinados espaços a partir desse conhecimento cultural que eu trazia de raiz. Meu avô era filho de índio, então muitas coisas eu fui aprendendo com ele, e isso acaba me influenciando como educadora, que acaba influenciando nessa relação clara da sala de aula (...) **conhecer ao teatro da paz, andar na praça da república, na praça das sereias, ver que espaço, que significado, ir para o cinema Olimpia, que é o cinema mais antigo em atividade no Brasil, então, isso eu trago para dentro da sala de aula, para dentro da disciplina, essas vivências** (PROFESSORA 2).

Tinha o rapel e companhia que não existe mais. Há um tempo atrás, eu era chamada para ir lá, às vezes a gente pulava de cima do barco, e nadava até as áreas verdes, levava GPS para marcar, fazer mapa, corrida, rapel, tudo isso foi me trazendo um caminho natural. Então eu sempre levei minhas turmas para fazer essas coisas (PROFESSORA 8).

A minha própria experiência com dança, isso acaba vindo muito, as pessoas (...) eu tento mobilizar esses conhecimentos para aproximar essas informações, desconstruir os preconceitos, fazer os professores perder os preconceitos em relação a ritmos como o Axé, o *funk*, o Axé não é um ritmo do momento, ele tem uma história, ele tem uma matriz, de origem, então trabalhar os valores e trazer novas informações desse conteúdo. E o Balé Clássico, por que que ele foi tratado para as classes mais abastadas? Então é nesse sentido, tentar trazer esses conhecimentos para desconstruir esses preconceitos existentes (PROFESSORA 10).

Em Macapá, em Prática Pedagógica, quando problematizamos o lazer, **fizemos uma identificação de espaços na cidade de Macapá,** quando descobri que a **maioria dos estudantes nunca tinha visitado a Fortaleza de São José.** Já tinha ido várias vezes em diferentes ocasiões. **Então fomos** (PROFESSORA 9)

A formação cultural dos professores pode ser encarada como um conhecimento que atua não só para sua formação pessoal. A partir das diferentes visões fornecidas pelas experiências culturais praticadas, os docentes (re)elaboram seus próprios entendimentos e constroem maneiras de ensinar. Como pode ser notado, atividades como construção de brinquedos, esportes de aventura, dança, visitas em espaços turísticos, ou seja, uma série de vivências que remontam desde a infância, até os tempos atuais, são utilizadas como tema de reflexões/vivências sobre o lazer na sala de aula. Isso evidencia que docência não se organiza apenas pelo conhecimento acadêmico, mas a formação cultural dos

professores também se estrutura como saber que auxilia na construção de maneiras de ensinar. Portanto, investir na formação cultural de professores é investir na própria educação.

Os professores universitários do campo do lazer constroem maneiras de ensinar a partir da “experiência”. Assim, com o passar do tempo, vão sendo produzidas novas estratégias e metodologias de ensinar. Isso me remete ao pensamento de Sacristán (2002), quando afirma que a experiência cultural é uma fonte de formação para o professor, o que pode ser pensado na formação do docente universitário.

Silva e Isayama (2015) destacam que os professores universitários do campo do lazer, antes mesmo de vivenciá-lo como disciplina da formação, têm diversas experiências pessoais de lazer, as quais produzem alguns afetos, inscrevendo marcas e deixando vestígios. Assim, os resultados do estudo que eles desenvolveram aproximam-se novamente desta pesquisa, quando indicam que todos os professores mobilizam experiências de lazer como formadoras de saberes para a prática docente, desde as atividades da infância com as práticas de lazer no contexto atual.

Portanto, percebi que memórias das práticas culturais, vivenciadas na infância ou na fase adulta, são apropriadas como local/espço para se construírem maneiras de ensinar e refletir sobre o lazer. Parece imprescindível que o professor que atua nesse campo tenha formação cultural ampla, atualizada e desprovida de preconceito, ao se ter em vista formar profissionais comprometidos com a qualidade do acesso a políticas de lazer.

Isso impõe que a formação cultural de educadores deve ser ampliada pelas políticas de formação, devendo as instituições formadoras e o poder público oferecerem condições para que alunos e professores tenham acesso a diferentes linguagens culturais. Entendo que oferecer condições implica possibilitar a escolha e a diversificação de oportunidades para a formação cultural. Embora reconheça que estamos vivendo em um período de retração do setor público, por meio do congelamento de investimentos sociais e privatizações, acredito que a organização dos profissionais e estudantes em sindicatos, associações, partidos políticos, centros acadêmicos pode atuar como uma força de tensão, resistindo e cobrando investimentos na cultura, educação, turismo, esporte e lazer.

Conquanto não trate diretamente do tema formação cultural, vejo que Morin (2008) nos permite um sobrevoo sobre essa questão. Para o autor, o ser humano é um ser complexo e, por natureza, totalmente biológico e totalmente cultural, sendo que essas duas facetas deveriam sempre ser ensinadas e interligadas no estudo da condição humana.

Na perspectiva do autor, as ciências físicas/biológicas passam a oferecer sua contribuição ao estudo da condição humana esclarecendo questões como “o que é o mundo, o que é a nossa Terra, de onde viemos”, ao passo que as ciências humanas deveriam conceber a humanidade em sua unidade antropológica e na sua diversidade individual e cultural.

Morin (2008) considera que o estudo da “cultura da humanidade” tem uma contribuição fundamental para o entendimento amplo do ser humano. Assim, na diversidade de culturas produzidas pelos sujeitos, materializadas no popular, no folclore, na literatura, na música, nas tradições, existem diferentes formas de se pensar a condição humana, as quais deveriam ser tematizadas pela educação. Difundir, valorizar, problematizar as diversas formas culturais da humanidade, seja no contexto da educação formal ou na esfera do lazer, perpassa pelo desenvolvimento de estratégias de formação cultural para o professorado e alunos.

Giroux e Simon (2011) enfatizam que a realidade concreta das salas de aula permite perceber como o trabalho de um professor, em contexto institucional, determina qual tipo de conhecimento “vale” mais, para qual direção deveríamos voltar nossos desejos, o que significa saber alguma coisa, que entendimentos do mundo social são produzidos. Assim, o ensino é construído a partir de relações de poder, experiências e identidades, voltadas sempre para um sentido político-cultural mais amplo.

Nesse contexto, cultura representa não só um terreno de luta e disputas de poder, mas também pode se tornar um importante espaço pedagógico, no qual é possível levantar questões sociais, problemáticas, posições, valorizar as experiências cotidianas dos sujeitos envolvidos, bem como ser um eixo de mobilização e organização coletiva em prol de uma sociedade democrática (GIROUX e SIMON, 2011; GIROUX, 2011). Todavia, o que se enxerga, predominantemente, é a separação da cultura cotidiana com as pautas da escolarização, da formação profissional e mesmo de muitas políticas de lazer, sendo possível observar tendências reducionistas do lazer, associando-o à esportivização e ao consumo.

A atitude de aproximar as experiências culturais com o ensino do lazer, tomada pelos docentes que entrevistei, corrobora com a noção de formação de educadores como política cultural, defendida por Giroux e McLaren (2011), a qual enfatiza a importância de tornar o social e o cultural elementos de problematização na educação contemporânea. Nessa interpretação, a formação é vista sob a lógica da pluralidade, da contestação e da resistência, em que a cultura da sala de aula se comunica com a cultura cotidiana, produzindo negociações, rejeições e experiências concretas.

O ensino como forma de política cultural requer o esforço para a criação de estratégias de aprendizagem que estejam atentas às histórias e experiências dos diferentes sujeitos, sendo o currículo um local de problematização e ampliação das práticas culturais vividas. Esse movimento de uma formação como política cultural deve implicar a valorização das práticas culturais de grupos historicamente invisibilizados, como comunidades empobrecidas, mulheres, negros, ribeirinhos, quilombolas, garantindo a sua capacidade de organização e intervenção na sociedade.

Nessa perspectiva, trabalhar a formação cultural perpassa por buscarmos questionar a colonialidade eurocêntrica imposta aos países latino-americanos (QUIJANO, 2005) e, assim, conhecer, problematizar e difundir as culturas tradicionais e populares, seja no contexto da música, das práticas corporais, do artesanato, das histórias. Articular o ensino com a cultura mais ampla pode se constituir em práticas de reflexão crítica sobre o meio social, que, no caso do lazer, tem em vista auxiliar o profissional a discutir questões como diversidade, culturas, espaços públicos.

Para tanto, isso envolve um duplo compromisso político-pedagógico de profissionais que atuam com lazer: 1 - de um lado, o profissional precisa assumir a tarefa com a sua formação cultural, sabendo das dificuldades do contexto atual, que envolve privatizações, falta de tempo e de recursos financeiros; 2 – dentro da sua intervenção, valorizar as experiências cotidianas carregadas pelos sujeitos e buscar incluir diferentes conteúdos culturais no plano de atuação.

Entretanto, a formação cultural não deve ser vista de forma romântica e sem contradições, pois o acesso a diferentes práticas culturais passa por relações desiguais de poder, nas quais estão imbricadas condições de classe social, de gênero, de idade e de acesso. Embora a questão financeira seja crucial, a falta de hábito e de familiaridade com alguns espaços acaba sendo um entrave para uma formação cultural em que os sujeitos possam experimentar diversas linguagens. Todavia, a educação e, nesse contexto, o lazer, tem papel importante para garantir o acesso e a autoorganização dos sujeitos no âmbito cultural.

Portanto, as experiências culturais vividas pelos professores os auxiliaram a construir maneiras de ensinar lazer das mais diversas formas, seja problematizando políticas de intervenção no setor, refletindo sobre patrimônio histórico, desenvolvendo oficinas de construção de brinquedos, esportes de aventura. Como sugerem Giroux e McLaren (2011), professores e alunos precisam ter a oportunidade de contribuir com suas histórias culturais e pessoais em prol de um ensino problematizador e democrático. Desse

modo, as práticas culturais dos professores são tomadas como instrumentos/ferramentas para construir diferentes modos de falar sobre a educação e o lazer na formação profissional, demonstrando que pedagogia e cultura podem ser vistas como campos de luta que interagem.

Além disso, percebi que o acesso a diferentes regiões e realidades socioculturais também influenciaram os professores na maneira como o lazer é abordado na sala de aula. O relato de dois docentes evidencia que o fato de terem vivido em diferentes regiões do país, bem como terem tido imersão em comunidades tradicionais, sob diferentes modos de identidade cultural, atuam como fatores que colaboram para a formação cultural dos docentes e para reflexões sobre o lazer no desenvolvimento da docência. Trago os dois relatos que evidenciam essa afirmação:

Eu vivi uma experiência que era futebol de várzea, que eu conheci indo para Cotijuba. Então os ribeirinhos, em uma determinada fase do mês, quando as águas estão baixas, quando o centro da terra aparece, e eles vêm no barquinho das diversas ilhas, e chegam lá, montam uma trave, colocam lá suas roupas, trazem a bola e jogam o futebol. Quando a água começa a subir, eles saem nos barquinhos e voltam todos. e então, assim, foi uma das experiências para pensar o quanto a cultura é dinâmica, porque o futebol não nasceu no ribeirinho, o futebol chegou, está na cultura ribeirinha agora, tanto que eles organizam um campeonato de futebol de baixa mar (...) **é muito interessante você ver como essa dinâmica do diálogo entre as culturas, como isso se estabelece,** e, ao mesmo tempo, se você for para a beira da casinha, lá mesmo no rio, você consegue ver as manifestações deles colocadas ali na brincadeira do rio, das crianças, o que eles têm ali como realidade no cotidiano do ribeirinho. Essa coisa híbrida, do encontro dessas manifestações (PROFESSORA 1).

Eu sou uma pessoa que só não morou na Região Sul, sou paulistano, se eu pego a transição São Paulo Recife, saí de São Paulo com uma formação cosmopolita típica da cidade, e meu país são nordestinos. Eu tive em casa elementos centrais de uma cultura nordestina, mas, com o tempo, a gente vai convivendo com a cidade e a cidade vai formando a gente, as nossas relações sociais e compondo nossas elementos culturais. E a passagem por Recife foi interessante, porque a gente tinha um rol de elementos culturais que, na música, na arte, na dança, me proporcionou a aproximação com determinadas elementos da cultura local, o que, de certa forma, foi muito importante para minha formação cultural e política e isso sempre vem quando falo do lazer, das políticas públicas. **De certa forma, esses elementos acabam levando a gente para o debate em sala de aula, não só no sentido de fazer provocações, mas o debate que fazemos é na área cultural,** o sertanejo é ou não cultura? O *funk* é ou não cultura? O debate caminha também por esses elementos. Um dos elementos importantes de políticas públicas que é o trato intergeracional, eu vivi a intergeracionalidade na pele, na comunidade, quando eu estava em Recife, nos diálogos entre hip hop da juventude e os repentistas de cabelo branco, na várzea, lá no Recife, por exemplo, e quando a gente traz esses debates na sala de aula como elementos concretos de sínteses de práticas sociais, que precisam ser incorporadas pela formação de nossos alunos (PROFESSOR 6).

Sobre isso, Hall (2014) argumenta que o indivíduo não possui uma, mas várias identidades culturais possíveis. As identidades culturais não são fixas e permanentes, mas são formadas e transformadas em função dos ambientes culturais, históricos e sociais vivenciados, pois o sujeito é confrontado por uma série de identidades possíveis, com as quais ele pode ou não se identificar. Dessa maneira, um indivíduo pode assumir identidades diferentes, pois estas são socialmente construídas, sendo “costuradas” ao longo do tempo, sempre “em processo” de formação. Assim, nossas identidades não são fixas, essenciais ou permanentes, mas se constituem como uma “celebração móvel”: formadas e transformadas em função das maneiras como somos interpelados nos ambientes culturais que vivemos (BAUMAN, 2005).

Por conseguinte, quando falamos da identidade cultural de um sujeito, de um grupo social, ou mesmo de uma nação, a relação local/global ganha força, na medida em que estamos em frente a uma articulação entre ambos pelo conjunto de fluxos de pessoas, culturas e mercadorias. Dito de outra maneira, a identidade cultural de um sujeito não é formada apenas pelas culturas locais, mas também pelos textos culturais que chegam até ele, vindos das mais diferentes regiões e espaços globais. Fazendo uso do pensamento de Hall (2014), acredito ser necessário pensar o local dentro de uma relação com o global e vice-versa, no que se refere à formação da identidade cultural de um sujeito.

Isso não significa que as pessoas não tenham mais uma vida local, situada dentro de um tempo e espaço. Todavia, a vida local é deslocada, não tendo uma identidade fixa, objetiva, fora de sua relação com o global, pois a cultura global necessita da diferença local para prosperar e se modificar. Dessa maneira, existe a tendência de se produzirem novas identificações globais e locais, alternativas híbridas, como a mistura de ritmos musicais, de práticas de lazer, de padrões culinários (CANCLINI, 2015).

Embora cada região do país possua a cultura local que a caracteriza, é possível também notar o movimento de práticas culturais em comum, como o futebol, o forró, o xote, o carimbó, o rock, o uso de tecnologias. Dessa forma, vejo que as fronteiras para a circulação de culturas, dentro de diferentes locais, são “porosas” (CANCLINI, 2015), o que produz identidades culturais híbridas, transitórias, multirreferenciais. Nesse processo, as identidades culturais estão sendo descentradas, deslocadas e fragmentadas, sendo o sujeito composto não de uma, mas de várias identidades culturais possíveis.

Esse impacto da cultura, na vida local e cotidiana, influencia as vivências de lazer, na medida em que são trazidas para dentro de nossos lares, por uma série de artefatos culturais, como a televisão, a *internet*, as revistas, os cartazes, informações sobre esporte,

cinema, filmes, músicas, jogos, literatura, brinquedos, danças, modas. Assim, essas imagens e textos nos interpelam, nos produzem como sujeitos e influenciam nossas maneiras de ser e agir.

É possível destacar outras influências dessa relação local/global da cultura no lazer, pois é comum, por exemplo, escutarmos músicas e artistas de diferentes regiões e países, assistirmos a programas de televisão e/ou jogos esportivos de competições de outros continentes, como o caso do futebol, que, em alguns círculos sociais, os campeonatos nacionais europeus são mais comentados/valorizados que os tradicionais campeonatos estaduais/regionais brasileiros.

Assim, entende-se que o lazer é uma construção social, uma dimensão da cultura, podendo ocorrer de múltiplas formas, culturas e tempos históricos (GOMES e PINTO, 2009; GOMES, 2014), apresentando diversas identidades, seja em função de classe social, de gênero, regionais, de idade, étnico-raciais. A forma como um grupo social vivencia e entende lazer pode ser uma noção distinta de um outro grupo, seja por questões de classe social, ou por habitar em centros urbanos ou comunidades tradicionais. Portanto, existem diversas “identidades” no lazer, que relevam múltiplas formas de fruir esse campo da vida social.

Como exemplo disso, podemos tomar o futebol para analisar essa questão. Ao mesmo tempo em que essa prática mantém seu caráter local, sendo vivenciado em ruas, várzea, campinhos de areia, comunidades tradicionais, o futebol tem sido uma prática de espetáculo cuja parte significativa da população não o pratica, mas, sim, o consome como expectadora por meio da televisão/*internet*. Além disso, o futebol é produzido profissionalmente, difundido pela mídia, o que faz disso um negócio lucrativo, além de ser um produto que movimenta milhões por meio da exportação de profissionais.

Dessa maneira, vejo que essa lógica se reproduz não apenas nas grandes cidades urbanizadas, mas nas pequenas cidades e nas localidades, as quais também são influenciadas por esse viés de consumo/apreciação do futebol. Esse exemplo demonstra como as práticas de lazer podem ter diferentes identidades, tecendo relações com a cultura em uma dimensão local/global e que estão inseridas dentro desse cenário de uma diversidade de identidades culturais.

Entendo que a formação cultural do sujeito é moldada a partir da circulação de distintas linguagens culturais, as quais são produzidas em diferentes espaços, contextos e locais. Diante disso, a formação cultural é edificada por meio de uma combinação da cultura em dimensão local/global, possibilitada pelo mundo contemporâneo, sendo

construída a partir de diversas identidades culturais possíveis. Dessa maneira, estamos diante de hibridações culturais, que nos levam a ter, cada vez mais, práticas culturais misturadas, combinadas, rearticuladas, decorrentes de novas e inusitadas combinações de pessoas, ideias, hábitos e culturas (HALL, 2014; CANCLINI, 2015, BAUMAN, 2005).

Como ressaltam Melo e Alves Júnior (2012), o profissional do lazer, por atuar com uma série de linguagens culturais que podem ser tomadas como conteúdo de sua intervenção, necessita de formação cultural diversa, para auxiliar e qualificar a intervenção pedagógica. Portanto, concluo que a oportunidade de vivenciar diferentes contextos e realidades, sob perspectivas culturais diferentes, se caracteriza como oportunidade de ampliação da formação cultural dos professores, o que vem a auxiliar na construção de maneiras de lecionar lazer no Ensino Superior.

Silva (2017) entende que o processo de formação do profissional do lazer deve ser pautado em princípios que reflitam política, intelectual, científica e socialmente em luta e tensão do reconhecimento da diversidade e diferença cultural, visando a uma atuação que resulte em intervenções críticas. Buscando a atuação qualificada e potencialmente educativa, a formação profissional deve sustentar-se numa base indissociável de teoria e prática, ou seja, a formação técnica operacional associada à política, intelectual e cultural, assim como considerar a história de vida do profissional e sujeitos envolvidos nas ações de lazer.

Como indica Gomes (2008), o lazer compreende diversas manifestações culturais, como o jogo, a brincadeira, a festa, o passeio, a viagem, o esporte, o folclore, sendo, portanto, essas práticas culturais que compõem o repertório de vivências propiciadas no âmbito da atuação profissional. Portanto, argumento que os processos formativos de profissionais na área precisam articular o conhecimento acadêmico com o campo das linguagens e manifestações culturais, pois o repertório presente na formação cultural do profissional é utilizado como saber para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas de ensino, podendo, assim, ampliar as possibilidades de intervenção e diminuição das desigualdades culturais.

Na trilha desse raciocínio, reconheço que a formação cultural não deve ser vista como a única dimensão para a formação, mas lanço mão do pensamento de Silva (2017) para reconhecer que a formação cultural permite aos profissionais que atuam no lazer ampliar os olhares para o mundo, percebendo as potencialidades formativas desse campo de intervenção. O lazer não é um campo neutro, mas as práticas educativas desenvolvidas na área possibilitam a constituição de sujeitos de diferentes tipos, podendo seguir uma

tradição assistencialista/funcionalista, ou estar preocupadas com a democratização do acesso a diferentes línguas culturais.

Esta investigação me levou a perceber que as estratégias de ensinar, elaboradas pelos professores, não se separam das experiências pessoais, mas, pelo contrário, a cultura se insere no ensino desenvolvido pelos docentes, o que esclarece a impossibilidade de qualquer tipo de neutralidade no ato educativo. Logo, a “voz” do professor reflete os valores, os sentidos e os significados construídos ao longo da sua trajetória formativa, em que a inserção do docente no mundo cultural, em grande medida, define o trabalho cotidiano dos educadores. Além disso, penso que, no exercício da docência, existe uma articulação dos conhecimentos acadêmicos, edificados durante a formação, com os saberes experimentados na formação cultural dos professores.

Isso indica que a formação do profissional no lazer deve buscar um acervo técnico, científico e cultural, não se constituindo de forma unidimensional, mas dialogar com a diversidade de saberes, de identidades culturais, de realidades e de experiências de vida. Para tanto, o profissional precisa ser mobilizado ao desafio, à criatividade, à capacidade de escuta, ser comprometido com a sua formação e com o engajamento na luta político-social para um mundo qualitativamente melhor e com respeito às liberdades democráticas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio a que me propus nesta tese foi analisar como tem se desenvolvido a formação cultural dos professores universitários que lecionam disciplinas de lazer, nos cursos de Educação Física, de universidades públicas, nos estados do Pará e Amapá. Iniciei o percurso desta pesquisa buscando compreender os pressupostos que se articulavam com o tema de estudo. Assim, para situar meu objeto de investigação, defini, como estratégia inicial, realizar um levantamento de produções sobre formação profissional no lazer; posteriormente, a respeito da formação cultural de professores e da docência no Ensino Superior. Em seguida, optei por me aproximar da discussão de cultura, ancorado nos Estudos Culturais, campo este que serviu de base para as reflexões que procurei desenvolver ao longo da tese.

Embora o grupo de professores participantes da pesquisa esteja inserido em contextos diferentes, pois entrevistei profissionais que atuam em cidades distintas, percebi diferenças, mas também semelhanças, em termos de condições de trabalho, práticas culturais e na identificação de limites quanto à disponibilidade de espaços culturais para o lazer.

Ressalto que todos os professores são submetidos a processos de precarização de seu trabalho, que envolve acúmulo de disciplinas, intensificação de tarefas nas instituições, dificuldade de imersão na pesquisa, limites para uma formação continuada, carência de recursos materiais e humanos, sobrecarga com atividades voltadas para realização de pareceres e comissões, autocusteio para participação em ações de formação contínua e em congressos.

Acredito que esta condição tem implicações no sentido de restringir possibilidades de formação cultural dos professores, pois é perceptível que este grupo de docentes realiza uma demanda de trabalho para além da própria universidade, e assim, acabam por ter diminuída as condições de vivenciar o lazer e a formação cultural como gostariam.

Assim, retomo as questões norteadoras que apresentei no início da pesquisa, sendo as duas primeiras: como os professores se inseriram na docência no campo do lazer? A formação inicial e a pós-graduação trouxeram influências para atuação dos professores como docentes na área do lazer?

Os resultados mostraram que um grupo composto por cinco professores iniciou a docência nesse campo para fins de cumprimento de obrigações institucionais, ligadas à necessidade da instituição por não ter professores para lecionar a disciplina. Diante disso,

percebi que nem sempre existe uma motivação pessoal ou interesse para que o professor possa se inserir na docência em uma disciplina, o que revela uma relação transitória e eventual na docência no campo do lazer, dentro do contexto pesquisado.

Por outro lado, para um grupo de seis professores, a inserção na docência ocorreu em função das experiências profissionais, como atuação em gestão e execução de políticas públicas; projetos sociais; projetos de esporte e lazer promovidas pelo terceiro setor. Isso mostra que as experiências profissionais, vivenciadas por esse grupo de professores, trouxeram peso no sentido de aproximá-los da docência no âmbito do lazer.

Quanto à formação inicial, sete dos entrevistados avaliaram que a graduação lhes proporcionou experiências relevantes para a atuação na docência com o lazer. Os motivos apontados foram as experiências vivenciadas em disciplinas durante a graduação, as quais possibilitaram debates sobre lazer, participação em eventos, práticas de estágio e monitoria. Isso revela que o processo formativo dos professores atuantes no Ensino Superior, vai sendo construído ao longo de um percurso, incluindo os conhecimentos apreendidos durante o processo de escolarização, bem como as experiências como estudantes.

Por outro lado, nove professores indicaram que a pós-graduação trouxe experiências relevantes para a atuação na docência sobre lazer. De modo geral, os docentes afirmaram que a pós-graduação lhes possibilitou aprofundar conhecimentos acadêmicos e científicos, sobretudo, em temas como lazer, meio ambiente, lúdico, infância e escola. Isso reforça a ideia de que a pós-graduação é um espaço ímpar para a formação de profissionais para o Ensino Superior. Quanto à realização dos cursos de pós-graduação, percebi a predominância para a realização de cursos fora da Região Norte, o que indica a carência desse nível de formação na região.

Outra questão que norteou esta pesquisa foi: que práticas culturais são mais recorrentes nas vidas cotidianas dos professores formadores? Sobre as experiências culturais, posso afirmar que existe um uso predominante do espaço doméstico e das relações familiares como cenário para a realização de atividades culturais. Dos 11 docentes entrevistados, dez mencionaram o espaço doméstico, bem como o contexto familiar, em que descansam, assistem à televisão e filmes, escutam músicas, recebem amigos, acessam a *internet* e realizam leituras e a sociabilidade entre amigos, como o palco para a realização de atividades de formação cultural.

Todavia, o uso do espaço doméstico para atividades culturais se organiza de maneira diferente entre as mulheres e os homens. Baseado nas entrevistas que realizei,

ficou evidente que as professoras têm maior ocupação do tempo com atividades de obrigação doméstica e cuidado com a família, o que indica uma substancial diminuição do tempo para o lazer e formação cultural das mulheres entrevistadas, revelando desigualdades de apropriações de tempo para o lazer em termos de gênero.

O grupo de docentes também expôs a realização de atividades fora do espaço doméstico. As atividades mais mencionadas pelos docentes foram as práticas de lazer em aproximação com o meio ambiente, o que ocorrera em função próprias características da Região, onde ainda é possível encontrar praias, igarapés, orlas de rios, ilhas, áreas verdes para passeios, locais que exercem influência na maneiras como as pessoas têm de se relacionar com o ambiente, e que, portanto, favorece vivências de lazer nesse contexto. Todavia, outras práticas também foram mencionadas, tais como cinemas, teatros, danças, atividades físico-esportivas, espetáculos culturais e bares.

Entretanto, observei uma subtração do tempo para o lazer e a formação cultural dos docentes. Foi recorrente o uso de expressões como “tento me organizar”, “quando dá, eu faço isso”, “quando estou fora daqui é que vivencio mais coisas”, “às vezes eu vou passear na orla”, “de vez em quando”, “eu tenho me desprendido dessas coisas”, o que sugere dificuldade dos professores em encontrar tempo e condições para o lazer. Isso se explica em função dos professores ocuparem parte considerada da vida, inclusive os finais de semana, com demandas relacionadas ao trabalho, como planejar aulas, fazer leituras, relatórios, corrigir trabalhos e também pelas obrigações familiares.

Outra questão discutida foi em relação aos limites indicados para a formação cultural nas cidades. Diante disso, os docentes expuseram diversos problemas quanto aos espaços culturais nas cidades em que vivem. Os fatores mais mencionados foram: escassez de espaços e políticas públicas; tendência à privatização dos espaços; concentração dos espaços nas áreas centrais das cidades; poucas programações culturais; dificuldade de transporte e locomoção nas cidades; falta de acessibilidade para pessoas idosas e com deficiência. Além disso, foi registrada ênfase na construção de quadras, sendo o uso privilegiado do espaço para futebol, cuja presença de participantes é hegemonicamente jovem e masculina.

Embora todos os professores tenham se mostrado insatisfeitos com a disponibilidade de espaços culturais nas cidades, muitas vezes compartilhando as mesmas críticas, independentemente de residir em capital ou cidades menores, foi possível notar algumas diferenças entre eles. Por exemplo, a frequência a espaços como cinema, teatro,

bares e shows é mais usual na vida dos docentes que residem nas capitais, o que evidencia a desigualdade de distribuição de espaços culturais nas cidades.

Por fim, a última questão norteadora discutida foi: os professores produzem maneiras de ensinar lazer a partir das experiências culturais que vivenciam? Diante disso, todos os professores indicaram que as práticas culturais os auxiliam a construir maneiras de ensinar lazer das mais diversas formas, seja problematizando atividades como construção de brinquedos; esportes de aventura; dança; visitas em espaços turísticos, ou seja, uma série de vivências que remontam desde a infância, até os tempos atuais, são utilizadas como temas de reflexões/vivências sobre o lazer na sala de aula. Isso evidencia que a docência não se organiza apenas pelo conhecimento acadêmico, mas a formação cultural dos professores também se estrutura como saber que auxilia na construção de maneiras de ensinar

Portanto, as práticas culturais vividas pelos professores são tomadas como instrumentos/ferramentas para construir diferentes modos de falar sobre a educação e o lazer na formação profissional, demonstrando que pedagogia e cultura podem ser vistas como campos de luta que interagem. Assim, no exercício da docência, existe uma articulação dos conhecimentos acadêmicos, edificados durante a formação, com os saberes experimentados na formação cultural dos professores.

Sendo assim, foi possível concluir que diferentes momentos da trajetória dos professores – atividades culturais, profissionais e acadêmicas – exerceram influências para a docência no lazer. As memórias das práticas culturais, vivenciadas na infância ou na fase adulta, as atividades escolares (graduação, pós-graduação, eventos acadêmicos, estágios, monitorias) e a atuação na área (gestão e execução de políticas públicas; projetos sociais; projetos de esporte e lazer promovidas pelo terceiro setor), são tomadas como local/espço de construção de saberes sobre o lazer, e assim, auxiliam os docentes a elaborar diferentes estratégias de ensinar, refletir, analisar e debater questões na sala de aula.

A formação cultural pode ser entendida como um conhecimento que atua não só para a formação pessoal, mas a partir das diferentes experiências culturais, os profissionais (re)elaboram seus próprios entendimentos, e a partir daí, elaboram críticas, realizam análises, empreendem debates. Portanto, a formação cultural se estrutura como saber que auxilia na condução do processo de ensino sobre o lazer. Desta maneira, falar da qualidade de educação, da docência e da formação de professores, também nos exige

o reconhecimento das contribuições que a formação cultural pode trazer para este processo.

A formação do profissional do lazer deve incluir uma articulação, tanto dos conhecimentos mais afeitos às teorias que compõe este campo, abarcando temas relacionados às questões históricas, sociais e políticas do lazer, como também, estimular a formação cultural dos futuros profissionais. Para tanto, considero que se trata de situar o lazer como prática cultural, construída em meio aos significados e sentidos atribuídos pelas pessoas, o que implica entender a intervenção profissional articulada com a mediação de diversos conteúdos/linguagens culturais.

Todavia, de forma predominante, a formação profissional sofre incongruências e contradições, sendo uma delas a separação, de um lado, dos conhecimentos acadêmicos e, do outro, os saberes acumulados pelas trajetórias de vida e da formação cultural de professores e alunos. A qualificação da formação pode residir no caminho em que instituições de ensino, como institutos, escolas técnicas, faculdades e universidades, possam reconhecer a necessidade de articulação da formação cultural, técnica e científica do profissional que atua no campo do lazer. Embora a dimensão acadêmica tenha se fortalecido em função do avanço dos Estudos do Lazer no Brasil, os espaços para a formação cultural pouco têm sido debatidos e implementados e quase sempre restritos a iniciativas individuais dos docentes.

As afirmações que realizei ao longo do trabalho não devem ser tomadas como verdades absolutas, tampouco serem consideradas como capazes de responder à realidade de todos os docentes que lecionam lazer na Região Norte brasileira. Conteí com um universo de entrevistados, de dois estados, o que me possibilitou gerar algumas respostas circunstanciais e localizadas. Assim, apresento algumas sugestões de futuros estudos que poderão ser desenvolvidos: pesquisas que investiguem a realidade de professores que lecionam lazer em outros estados da Região; estudos que problematizem e aprofundem as diferenças de tempo, bem como de práticas culturais, entre professoras e professores; investigações sobre a formação cultural de profissionais do lazer que atuam em diferentes contextos (clubes, parques, ongs, políticas públicas). Esses outros temas podem suprir as lacunas aqui encontradas e trazer resultados diferentes dos que obtive.

Contudo, considero que este estudo trouxe elementos capazes de refletir sobre a formação cultural de professores universitários que lecionam lazer e, assim, problematizá-la como uma dimensão a ser incluída na formação profissional no lazer. Identifiquei que as experiências culturais dos professores são traduzidas em maneiras de

ensinar lazer na sala de aula, o que revela a atenção que esse tema deve ter na formação. Diante dessa afirmação, destaco a necessidade de novos estudos voltados ao âmbito da cultura e sua relação com o currículo e a formação profissional no lazer. Que os limites aqui encontrados possam servir de inspiração e engajamento para a realização de novas pesquisas, pois não considero este estudo como um ponto de chegada, mas, sim, o início de novas produções e reflexões que poderão ser ampliadas e desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Cáthia. **O lazer no programa escola da família:** análise do currículo e da ação dos educadores universitários. 2017. 227f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Cultura e Formação de professores. **Salto para o futuro:** formação cultural de professores. Ministério da Educação: 2010. Disponível em <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/10343907-formacaocultural.pdf>. Acesso em 16 de setembro de 2015.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 13-38.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior:** desafios e políticas. São Paulo: Cortez, 2012.

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

AROSTEGUY, Agustín. Proyecto cultural para medianos municipios: articulación de una propuesta de política cultural. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 59-73, mai./ago. 2016.

ATHAYDE, Pedro; MASCARENHAS, Ferdando; SALVADOR, Evilásio. Primeiras aproximações de uma análise do financiamento da política nacional de esporte e lazer no Governo Lula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v. 37, n.1, p. 2-10, 2015.

AZEVEDO, Elder dos Santos. **Colonialidade do Poder e do Saber:** A Relação família&scola em questão através dos saberesfazer cotidianos. 2013. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade federal Fluminense, Niterói, 2013.

BAHIA, Mirleide Chaar. **O lazer e as relações socioambientais em Belém, Pará**. Belém: NAEA, 2014.

BAHIA, Mirleide Chaar; FIGUEIREDO, Silvio de Lima. Os espaços verdes e os equipamentos de lazer: um panorama de Belém. **Licere**. Belo Horizonte, v.11, n.2, p. 1-17, ago./2008

_____. Lazer em áreas verdes públicas urbanas. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 1, n.1, p.81-93, jan./abr. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização:** as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

- _____. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- _____. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BELTRAME, André Luís Normanton *et al.* A cidade, o lazer e a pessoa com deficiência: entre a invisibilidade e emergência da participação social. **Licere**. Belo Horizonte, v.21, n.2, p. 50-73, jun/2018.
- BERNARDINI, Hilton Fabiano Boaventura Serejo. **Discurso sobre recreação e o lazer na escola de Educação Física da UFMG (1952-1990)**. 2017. 202f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, , Belo Horizonte, 2017.
- BISSOLI, Michelle de Freitas; MORAES, Aline Janell de Andrade de Barroso; ROCHA, Sônia Cláudia Barroso da. A formação cultural do professor: desafios e implicações pedagógicas. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, v. 5, n. 1, p. 118-134, jan./jun. 2014.
- BONALUME, Cláudia Regina. Esporte e Lazer na intersectorialidade das políticas públicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 16, 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2009. p.1-12. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/viewFile/1500/796>. Acesso em: 25 jan. 2019.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.
- BOSI, Antônio de Pádua, a precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Subsídios para a elaboração dos planos estaduais e municipais de educação**. Brasília, DF, 2001.
- _____. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 15 de set, 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- _____. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2013.
- CAMPOS, Suzana Santos. **Saberes privilegiados no currículo de um curso técnico em lazer na modalidade à distância**. 2013. 180f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, , Belo Horizonte, 2013.

CANCLINI, Néstor Carcía. **Consumidores e cidadão**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010.

_____. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da USP, 2015.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 abr. 2010. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf. Acesso em: 18 fev. 2016.

CAPI, André Henrique Chabaribery. **Uma análise sobre a trajetória e a formação de formadores do programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) 2016**. 2044f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer)- Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2005.

CINTRA, Ema Marta; SANTANA, Áurea Cavalcante. A Formação de Professores e o “Ser Mais” Indígena. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 433-453, maio/ago. 2017.

CORRÊIA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Victória Maria. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013

COSTA, Antônio Maurício. **Lazer e sociabilidade**: usos e sentidos. Belém: Açaí, 2009.

CRUZ NETO, Otávio. O Trabalho de campo como descoberta de criação. MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 51-66.

CUNHA, Maria Isabel da. O campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org) **Formação de educadores**: dilemas contemporâneos. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 177- 191.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v.17, n.36, p. 21-32, 2007.

DIAS, Maírna Costa. **A Matinta tem a cor da chuva**: ludicidade como estratégia de ensino-aprendizagem para Educação Ambiental. 2015. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Educar**. Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 133-165.

FALCÃO, Denise. Ocupar o espaço público! os músicos de rua e a luta pelo direito à cidade. **Licere**. Belo Horizonte, v.21, n.4, p. 117-143, dez/2018

FILIPPIS, André de. **Formação profissional em lazer, nos cursos de Educação Física, no estado de São Paulo**. 2012. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 2012.

FONSECA, Zaira Valeska Dantas da. **Trabalho, intensificação e o tempo livre do docente da Universidade do Estado do Pará**. 2017. 241f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

FRANCO, Maria Laura. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 61-74.

FRANÇA, Teresa Luiza de. Construção do Saber na formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Helder (Org.). **Lazer em Estudo: currículo e formação profissional**. Campinas,SP: Papyrus, 2010. p. 9-25.

FRAXE, T. J. P.; WITKOSKI, A. C.; MIGUEZ, S. F. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Ciência e Cultura/ SBPC**. Campinas, v.61, n.3, p. 1-4 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GEHL, Jan. **Cidades para as pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 83-100.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA,

Tomaz Tadeu (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 107-140.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 141-173.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Políticas públicas inclusivas: educando para a equidade de gênero no esporte e no lazer. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 17, 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, 2011. p.1-12. Disponível em: [file:///C:/Users/Gustavo%20Montenegro/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/2967-12805-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Gustavo%20Montenegro/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/2967-12805-1-PB%20(3).pdf). Acesso em: 21 jan. 2015.

GOELLNER, Silvana Vilodre *et al.* Lazer e Gênero nos Programas de Esporte e Lazer das cidades. **Licere**. Belo Horizonte, v.13, n.2, p. 1-20, jun/2010.

GOLDENBER, Mirian. **A arte da pesquisa**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Editora Record, 2015.

GOMES, Christianne Luce. **Lazer, Trabalho e Educação**: relações Históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. Estudos do lazer e geopolítica do conhecimento. **Licere**. Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 1-25 set/2011.

_____. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v1, n.1, p. 3-20, jan/abr. 2014.

_____. Lazer e Cinema: representações das mulheres em filmes latino-americanos contemporâneos. **Licere**. Belo Horizonte, v.18, n.4, p.60-81, dez/2016.

GOMES, Christianne Luce; PINTO, Leila. O lazer no Brasil: analisando práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas. In: GOMES, Christianne *et al.* (Orgs). **Lazer na América Latina/ Tiempo libre, Ócio e Recreación en latinoamérica**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009. p. 67-122.

GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Lazer e formação profissional**: um estudo sobre licenciatura e bacharelado em educação física. 2013. 126f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2012.

GRASSO, Rita Peloso; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Financiamento e políticas públicas de esporte e lazer: uma análise da gestão no município de Santarém/PA (2005-2012). **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. v, 25, n. 1, p. 151-167, 2017.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-146, 1997.

_____. **Dá Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

_____. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

INÁCIO, A.; WAGNER, J.L. A aposentadoria do professor que trabalhou em condições insalubres sob o regime da CLT. **Universidade & Sociedade**, Brasília, DF, v. 13, n. 30, p. 45-47, jun. 2003.

IOP, Elizandra. Formação cultural, Semicultura e Indústria Cultural: contribuições de Adorno sobre a emancipação. **Revista Espaço Pedagógico**. v. 16, n. 2, p. 20-33, jul./dez. 2009.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 21-34.

ISAYAMA, Helder. **Recreação e Lazer como integrantes de currículos dos cursos de graduação em Educação Física**. 2002. 205f. Tese (Doutorado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

_____. Reflexões sobre os conteúdos Físico-esportivos e as vivências de lazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org) **Lazer e cultura**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 31-46.

_____. Formação Profissional no âmbito do lazer: desafios e perspectivas. In: ISAYAMA, Helder (Org.). **Lazer em Estudo: currículo e formação profissional**. Campinas,SP: Papirus, 2010. p. 9-25.

ISAYAMA, Hélder Ferreira *et al.* Lazer, políticas públicas e formação profissional: análise da política de formação profissional de secretarias de Esporte de municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte. In: Isayama Hélder Ferreira *et al.* (Orgs). **Gestão de políticas de esporte e lazer**. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2011. p. 211-228.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 25 de Ago. 2016.

LIMA, Maria de Fátima. LIMA FILHO, Dario de Oliveira. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**, v.14, p. 62-82, 2009.

LIMA, Paulo César de *et al.* Diagnóstico do Acesso ao Esporte e Lazer da População do Estado do Pará por meio das Políticas Públicas. In: SOARES, Artemis *et al.* (Orgs). **Diagnóstico do Esporte e Lazer na Região Norte Brasileira: o existente e o necessário.** Manaus: Edua, 2011. p. 130-165.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Experiências estéticas e linguagens artísticas: inquietudes e experiências estéticas para a educação. **Salto para o futuro: formação cultural de professores.** Ministério da Educação: 2010. Disponível em <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/10343907-formacaocultural.pdf>. Acesso em 16 de setembro de 2015.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Trajetórias formativas de professores universitários: repercussões da ambiência no desenvolvimento profissional docente.** S.d. disponível em: <file:///C:/Users/Gustavo%20Montenegro/Documents/UFMG/Projeto%20de%20Tese%20Atual/artigos%20imprimir%20formação%20docente/gt08-5457-int.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2016.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses ; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar.** Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação.** Campinas: Papirus, 1987.

_____. Lazer e Cultura: Algumas aproximações. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org) **Lazer e cultura.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p. 9-30.

_____. Lazer e Sociedade: algumas aproximações. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho. (Org.). **Lazer e Sociedade: múltiplas relações.** Campinas: Alínea, 2008. p. 11-26.

_____. A relação teoria e prática na formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Helder (Org.). **Lazer em Estudo: currículo e formação profissional.** Campinas: Papirus, 2010. p. 59-85.

MARTINS, Moisés de Lemos; SIDONCHA, Urbano; BANDEIRA, Messias. Nota introdutória – Estudos Culturais, Cidadania e Democracia. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, v. 4, n. 2, p. 7-11, 2017.

MASETO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo: Summus, 2015.

MAYOR, Sarah Teixeira Soutto; ISAYAMA, Hélder Ferreira. O lazer do brasileiro: sexo, estado civil e escolaridade. In: STOPPA, Edmur Antônio; ISAYAMA, Hélder Ferreira (Orgs). **O lazer do brasileiro: representações e concretizações das vivências cotidianas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2017. p. 19-36.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de *et al.* Estudo da acessibilidade em ambientes de lazer na cidade do Natal/RN. **Licere.** Belo Horizonte, v.13, n.2, p. 1-19, jun/2010

MELO, Victor Andrade de. Cinema. In: GOMES, Christianne Luce (Org). **Dicionário crítico do Lazer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-39.

- _____. **A animação cultural: conceitos e propostas.** Campinas, SP: Papyrus, 2006.
- _____. Arte e lazer: desafios para romper o abismo. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org). **Lazer e cultura.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p. 65-88.
- _____. A formação cultural do animador cultural: antigas reflexões, persistências, continuidades. In: ISAYAMA, Helder (Org.). **Lazer em Estudo: currículo e formação profissional.** Campinas: Papyrus, 2010. p. 127-142.
- MELO, Victor Andrade de; ALVES JÚNIR, Edmundo de Drumond. **Introdução ao lazer.** São Paulo: Manole, 2012.
- MELO, Victor Andrade de; PERES, Fabio de Faria. A cidade e o lazer: as desigualdades sócio-espaciais na distribuição dos equipamentos culturais na cidade do Rio de Janeiro e a construção de um indicador que oriente as ações em políticas públicas. **Movimento.** Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 127-151, set/dez 2005.
- _____. (Orgs). **Equipamentos culturais na América do Sul: desigualdades.** Rio de Janeiro: Apicuri, 2009.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou sobre como fazemos nossas pesquisas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17-24.
- MEZZADRI, Fernando Marinho; MARTINES, Isabel Cristina; STAREPRAVO Fernando Augusto. Apontamentos iniciais acerca das políticas públicas para o esporte e o lazer em municípios paranaenses. In: Isayama Hélder Ferreira *et al.* (Orgs). **Gestão de políticas de esporte e lazer.** Belo Horizonte: Editora UFMG; 2011. p. 123-136.
- MIGUEL, Fernanda. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisséia.** n.5, p. 1-11, jan/jun 2010.
- MONTENEGRO, Gustavo Maneschy. **Conhecimento sobre o lazer na formação de professores de Educação Física: um olhar sobre os cursos superiores das universidades públicas em Belém/PA.** 2012. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
- MORENO, Suelly Therezinha Santos. **Lazer / recreação e formação profissional.** 2005. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 2005.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- NABAES, Thaís de Oliveira. Formação cultural e sociedade de consumo: apontamentos oriundos de uma pesquisa-ação. **Educação.** v. 41, n. 2, p. 343-357, | maio/ago. 2016.
- NARVARRO. V. L. Trabalho, saúde e tempo livre sob os domínios do capital. In: PADILLHA. Valquíria. (Org.). **Dialética do Lazer.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 50-74.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GRASSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 7-37.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora da UFG, 2008.

_____. Formação cultural de professores. **Salto para o futuro: formação cultural de professores**. Ministério da Educação: 2010. Disponível em <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/10343907-formacaocultural.pdf>. Acesso em 16 de setembro de 2015.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-33.

_____. **O regresso dos Professores**. 2007. Disponível em: <<http://escoladosargacal.files.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionovo.pdf>> Acesso em: 02 de Fevereiro de 2010.

_____. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2008. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 02 de Fevereiro de 2010.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf. Acesso em 22 de jul, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA/UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf>. Acesso em: 22 de Ago, 2015.

ORTIZ, Renato. Estudos Culturais. **Tempo Social**. v.16 n.1, p. 1-9, jun. 2004.

PADILHA, Valquíria. Tempo Livre. In: GOMES, Christianne Luce (Org). **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 218-221.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, Helder (Org.). **Lazer em Estudo: currículo e formação profissional**. Campinas, SP: Papyrus, 2010. p. 27-58.

_____. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 25 – 48.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

PINA, Luiz Wilson. Os equipamentos de lazer como cenários das experiências e das atividades no tempo livre. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 52-69, jan./abr. 2017.

PINHEIRO, Marcos F. **Inserção da temática Lazer nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer)- Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

PINTO, Leila Mirtes. Lazer e Educação: desafios da atualidade. In: MARCELLINO, Nelson. Carvalho. (Org.). **Lazer e Sociedade: Múltiplas relações**. Campinas: Alínea, 2008. p. 45-61.

PINTO, Leila Mirtes *et al.* Desafios para a gestão das políticas de lazer no Brasil. In: Isayama Hélder Ferreira *et al.* (Orgs). **Gestão de políticas de esporte e lazer**. Belo Horizonte: Editora UFMG; 2011. p. 27-50.

PINTO, M.B. Precarização do trabalho docente: a educação como espaço de acumulação do capital. **Universidade & Sociedade**. Brasília, DF, v. 11, n. 27, p. 55-61, jun. 2002.

PINTO, Samuel Gonçalves. **Relações entre família, trabalho e o lazer: o caso dos professores da Universidade Federal de Viçosa**. 2008. 97f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2008.

PORTO, Lauro Antonio *et al.* Doenças ocupacionais em professores atendidos pelo centro de estudos da saúde do trabalhador (CESAT). **Revista Baiana de Saúde Pública**. v. 28, n. 1, p. 33-49, ago. 2004.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: **Anuário Mariateguiano**. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Coleccin Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 107-129.

RECHIA, Simone. **Parques públicos de Curitiba: a relação cidade-natureza nas experiências de lazer**. 2003. 199f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

RECHIA, Simone; OLIVEIRA, Marcelo Ponestki. O Espaço Cidade: uma opção de lazer em Curitiba (PR). **Lícere**. Belo Horizonte, v.12, n.3, p. 1-25, set./2009.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2004.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Renata Nayara. **Práticas culturais de professores universitários que atuam em cursos de pedagogia**. 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

RODRIGUES, Anderson Luiz Cardoso. A Complexidade da cultura amazônica e seus reflexos para a organização e representação da informação. **AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento**, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2012.

ROSA, Maria Cristina. As festas e o lazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org). **Lazer e cultura**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p. 195-2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. Inter-Ação: **Rev. Fac. Educ.** v. 27, n. 2. p. 1-54, jul./dez. 2002.

SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Gênero e Lazer: um binômio instigante. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org). **Lazer e Sociedade: múltiplas relações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 139-154.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 155-172.

SANTOS, Carla Augusta. **O currículo dos cursos técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional**. 2011. 135f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SANTOS, Samuel. Estudos Culturais e formação profissional em lazer: das identidades e concepções de sujeitos. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, v. 2, n.1, p. 174-193, 2014.

SANTOS, Sheila Daniela Medeiros dos. A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012.

SANTOS, Edmilson Santos dos; CARDOSO, Marcelo Francisco Silva; REPPOLD FILHO, Alberto. Obrigações com o trabalho doméstico familiar e atividades de lazer de estudantes de Canoas/RS. **Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro, v.4, n.1, p. 48-66, janeiro/junho, 2008.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

_____. **A cidade vista: mercadoria e cultura urbana**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

SARTI, Cynthia A. Família e individualidade: um problema moderno. In: CARVALHO, M. DO C. B. de (Org.). **A família contemporânea em debate**. São Paulo: Cortez, 2002.

SERRA, Paulo; Bruno Serra. Democracia e Diversidade Cultural. **Revista Lusófona de Estudos Culturais**, v. 4, n. 2, p. 21-36, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHWARZ, Liamara. **A disciplina lazer e recreação na formação de professores de Educação física: estudo sobre alguns tratos curriculares em Universidades Estaduais do Paraná**. 2007. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SILVA, Adriano Gonçalves da. **Trajetórias e construção do saber docente de professores universitários do campo do lazer**. 2010. 122f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, Adriano Gonçalves da; ISAYAMA, Hélder Ferreira. A construção do saber de professores universitários do campo do lazer. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 12, n.29, p. 213-240, 2015.

SILVA, L. N. D. **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Marcília de Sousa. A formação profissional e o lazer: questões e enfoques. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 38-56, mai./ago. 2017.

SILVA, Emília Amélia Pinto Costa da *et al.* Os espaços de lazer na cidade: significados do lugar. **Licere**, Belo Horizonte, v.15, n.2, p. 1-19, jun/2012.

SILVA JÚNIOR, Vagner Pereira da; SILVA, Dirceu Santos; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Políticas públicas de esporte em parques e a inclusão de pessoas com deficiência. **Licere**, Belo Horizonte, v.21, n.4, p. 339-358, dez/2018.

SILVESTRE, Bruno Modesto. **Precários no trabalho e no lazer: um estudo sobre os professores da rede estadual paulista**. 2016. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SILVESTRE, Bruno Medeiros; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. O lazer dos professores da Rede Estadual Paulista: uma investigação comparativa entre os gêneros. **Licere**, Belo Horizonte, v.20, n.1, p. 60-87, mar/2017.

SOARES, Marisa. A formação da identidade docente no Ensino Superior. **Cadernos de Educação**. v.13, n. 26, p. 120-132, jan.jun.2014.

STIGGER, Marcos Paulo. Lazer, cultura e educação: possíveis articulações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 73-88, jan. 2009.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Formação cultural de professores: conhecimento e sentipensar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. 9, 2009. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2009. p. 9655 – 9667.

SUÁREZ, Silvana. Uma aproximación a la representacion em Argentina: aportes para ressignificar el concepto. In: GOMES, Christianne *et al.* (Orgs). **Lazer na América Latina/ Tiempo libre, Ócio e Recreación en latinoamérica**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009. p. 41-66.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação para o ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA. 14, 2008. **Anais...** Porto Alegre: Ed da PUC, 2008, p. 17-46.

_____. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Orgs). **Didática e docência na educação superior:** implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 109- 132.

VALENTE, Márcia C. **A disciplina Recreação e Lazer no currículo de formação de profissionais de Educação Física:** o que dizem e o que fazem os professores do Nordeste do Brasil. 1993. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* Pós-graduação: espaço de formação pedagógica de docentes para a educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Orgs). **Didática e docência na educação superior:** implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 85-108.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, Culturas e Educação. **Revista brasileira de Educação.** no.23, p.5-15, Ago 2003.

VILLAS-BOAS, Susana; OLIVEIRA, Catarina Sales; LAS HERAS, Soledad. Tarefas domésticas e gênero: representações de estudantes do Ensino Superior. **ex æquo**, n. 30, p. 113-129, 2014.

WERLE, Verônica. Políticas públicas de Esporte e Lazer na perspectiva do gênero. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 18, 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: UNB, 2013. p. 1-14.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade:** de Coleridge a Orwell. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

YÚDICE, George. **A conveniência da cultura:** usos da cultura na era global. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ZINGONI, Patrícia. O lugar das famílias nas políticas de lazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org). **Lazer e Sociedade:** múltiplas relações. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p 83-104.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Lazer e Formação cultural: uma análise das trajetórias de professores universitários nos estados do Pará e Amapá

Coordenadores: **Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama e Prof. Ms. Gustavo Maneschy Montenegro**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **Lazer e Formação cultural: uma análise das trajetórias de professores universitários da Região Norte brasileira**, sob a responsabilidade dos pesquisadores Helder Ferreira Isayama e Gustavo Maneschy Montenegro.

Nesta pesquisa, nós estamos buscando analisar como tem se desenvolvido a formação cultural dos professores universitários, que atuam nas disciplinas de lazer, nos cursos de Educação Física da Região Norte do Brasil; identificar as práticas culturais de lazer mais recorrente nas vidas cotidianas dos professores formadores; identificar em quais espaços se concentram as práticas culturais de lazer vivenciadas pelos docentes; compreender que limites e possibilidades para a formação cultural são observadas pelos docentes. Participarão como sujeitos desta pesquisa, 11 professores universitários que lecionam disciplinas com o tema do lazer, em cursos de Educação Física, das universidades públicas da região Norte.

Na sua participação, você será submetida a uma entrevista semiestruturada, a qual será previamente agendada com você. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa.

A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez apenas um sentimento de timidez ou constrangimento que alguns sujeitos podem sentir ao serem entrevistados, pois os (as) professores (as) somente fornecerão dados sobre as suas vivências culturais. Ao participar desta pesquisa os sujeitos não deverão ter nenhum benefício direto, compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. Entretanto, nós esperamos que este estudo forneça informações a respeito da formação cultural dos professores universitários, o que pode qualificar as propostas de formação e intervenção na área.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. A obtenção do TCLE se dará por meio de gravação, antes da realização da entrevista. Os pesquisadores se comprometem em gravar a leitura do TCLE, armazená-la e enviá-la para cada participante. Os participantes retornarão o consentimento por meio audiovisual, o qual também será armazenado e enviado como cópia ao participante. Todas as gravações – da entrevista e do TCLE – serão armazenadas sob responsabilidade do pesquisador por um prazo mínimo de 5 anos após o término da pesquisa e serão confidenciais. O COEP-UFMG deve ser consultado somente para esclarecimento de dúvidas quanto à conduta ética da pesquisa, e não para esclarecer quaisquer dúvidas. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato através do e-mail: Gustavo_maneschy@hotmail.com; fone (31) 993805806.

Belo Horizonte, de de 2016

Pesquisadores responsáveis

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE B - ROTEIRO ENTREVISTA

TÍTULO: Lazer e formação cultural: uma análise das trajetórias de professores universitários da Região Norte

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS: HELDER FERREIRA ISAYAMA E
GUSTAVO MANESCHY MONTENEGRO

- 1 - Qual o seu nome?
- 2 - Qual sua formação inicial?
- 3 – Qual a sua formação na pós-graduação?
- 4 - Qual instituição você atua?
- 5 - Qual o seu tempo na instituição?
- 6 - Qual o seu tipo de vínculo com a Instituição? Concurso público? CLT? Horista? Temporário?
- 7 - Quais disciplinas você já ministrou?
- 8 – Como foi a sua formação inicial (Curso/cidade/locais/experiências)? existe algo que foi relevante para a sua atuação na área do lazer?
- 9 - Como foi a sua pós-graduação (Curso/cidade/locais/experiências)? existe algo que você destaca como relevante para a sua atuação no área do lazer?
- 10 – Como foi a sua inserção na docência universitária no campo do lazer?
- 11 – Você destacaria algo em relação ao seu trabalho como docente na área do lazer (momentos/conteúdos/barreiras/experiências)?
- 12 - Você desenvolve atividades em suas disciplinas a partir dos seus gostos e preferências culturais?
- 13 - Que iniciativas você acredita que podem ser tomadas para qualificar a formação do professor universitário?
- 14 - Você poderia me dar um exemplo detalhado de como é a sua rotina diária?
- 15 – Durante a semana, quantas horas do seu tempo você dedica ao lazer e a formação cultural? Você acha suficiente?
- 16- O que você mais gosta de fazer no seu lazer?
- 17- Ultimamente, o que você tem feito em seu lazer?

18 - Quais lugares e quais atividades você tem costume de frequentar/realizar?

19 - Existem lugares você gostaria de frequentar, mas não está frequentando? Por quê?

20 – Você percebe limites em relação a disponibilidade de espaços e vivências de lazer na cidade em que reside??

21 – O que você considera que pode ser elaborado em sua cidade, quanto a disponibilidade de espaços e vivências de lazer?

22 - Você acha que suas vivências culturais, de algum modo, contribuem para a sua prática docente no âmbito do lazer? Em caso afirmativo, de que maneira você considera essa contribuição.

23 - Você se lembra de alguma situação em que tenha mobilizado uma dessas experiências de lazer na sua ação docente? Pode me dar um exemplo?