

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Ana Paula Guimarães Almeida

CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL:
Educação Física Escolar e Lazer
na memória de egressos do CEFET-MG (1988 a 1995)

Belo Horizonte
2024

Ana Paula Guimarães Almeida

CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL:

Educação Física Escolar e Lazer

na memória de egressos do CEFET-MG (1988 a 1995)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação Tecnológica.

Linha de pesquisa III: Processos Formativos na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. A. Vitor Guimarães

Belo Horizonte
2024

A447c Almeida, Ana Paula Guimarães
Cultura corporal de movimento na formação profissional: educação física escolar e lazer na memória de egressos do CEFET-MG (1988 a 1995) / Ana Paula Guimarães Almeida. – 2024.
119 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica.

Orientador: A. Vitor Guimarães.

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

1. Educação física – Estudo e ensino (Médio) – Minas Gerais – 1988-1995 – Teses. 2. Educação física e recreação – Minas Gerais – 1988-1995 – Teses. 3. Professores de educação física – História – Teses. 4. Estudantes do ensino médio – Biografia – Teses. I. Guimarães, Ailton Vitor. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDD 373.0898151



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA - PPGET
Portaria MEC nº. 1.077, de 31/08/2012, republicada no DOU em 13/09/2012

Ana Paula Guimarães Almeida

“CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL:
Educação Física Escolar e Lazer na memória de egressos do CEFET-MG (1990 a
1995)”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG, em 4 de abril de 2024, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica, aprovada pela Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação constituída pelos professores:

Prof. Dr. Ailton Vitor Guimarães – Orientador
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. José Angelo Gariglio
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Maria Rita Neto Sales Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Aos estudantes que participaram do projeto que deu
origem a essa pesquisa e aos egressos e egressas
que contribuíram com seus relatos de experiência:
sem vocês essa pesquisa não seria possível!

AGRADECIMENTOS

A Deus, força criadora suprema, por me permitir trilhar cada passo até aqui;

Ao meu pai, o Sr. Egídio (em memória), que onde quer que esteja sei que está vibrando por mim, pois sempre se sentiu orgulhoso pelas minhas conquistas;

À minha mãe, Ireni, a D. Nininha, por estar sempre ao meu lado cuidando de mim em todos os sentidos, sendo a minha maior inspiração de mulher que tenho na vida;

Ao meu marido, Renato, pelo companheirismo de sempre, dando-me forças quando necessário, apoiando-me em tudo, sendo meu maior incentivador sempre;

Às minhas irmãs e irmãos, Alda, Reis, Isabel, Guina, Cristiane, Cristina, Eliana e Paulo, por compartilharem seus conhecimentos e experiências comigo, guiando-me no caminho do bem sempre, especialmente à Eliana por ser como uma segunda orientadora para mim e sendo muito mais do que isso: meu exemplo de pessoa, minha companheira, minha melhor amiga e tudo o mais que somos uma para a outra;

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, pela alegria e despojamento necessários fazendo-me lembrar que momentos de lazer devem existir na prática, em especial ao meu sobrinho Dudu que, com sua curiosidade, me permitia compartilhar minha pesquisa através de uma linguagem nada formal e à minha sobrinha e afilhada Yasmim, uma luz no meio da escuridão, por aguentar firmemente meus estresses ao longo desse processo;

Aos meus cunhados e cunhadas por serem como irmãos e irmãs para mim e por estarem sempre disponíveis para uma boa conversa;

Aos meus sogros, Simone e Jorge, que são como mãe e pai para mim;

Aos meus sobrinhos emprestados, José e Bernardo, por serem motivações para minha constante busca por um futuro melhor;

Ao meu professor orientador Vitor Guimarães, que me permitiu crescer a partir das trocas de conhecimento e de sua confiança no meu trabalho, mostrando que é possível ter rigor acadêmico com leveza e compreensão;

Ao professor José Angelo Gariglio, pela generosidade em compartilhar seus saberes comigo desde a época em que fui professora no Estado e agora participando da minha banca de defesa;

À professora Maria Rita Neto Sales Oliveira, pelo aceite, pela disponibilidade e pela leitura atenta deste trabalho, contribuindo para minha formação como pesquisadora;

Aos egressos do CEFET-MG participantes desta pesquisa, por sua confiança e doação de relatos de memória tão importantes;

Aos amigos da Escola Municipal Marconi, que me deram suporte e motivação para continuar no árduo trabalho de conciliar as funções de professora e pesquisadora, em especial à professora Sílvia do Amaral, uma das principais responsáveis pelo meu ingresso no Mestrado, e aos professores Alysson dos Santos, Michelle Santiago, e todos do 6º Comando, pelo incentivo, pelo companheirismo e por honrarem essa nossa profissão sem medo de ir à luta sempre que necessário;

À Equipe Trampolim, especialmente à professora Sofia Monteiro, que ouvia atentamente às minhas angústias, sempre tendo um comentário oportuno a compartilhar;

Aos meus alunos e minhas alunas, por proporcionarem a motivação necessária para que eu me torne, a cada dia, uma professora que eu gostaria de ter tido na educação básica;

À Manuella Pagy, minha amiga (e psicóloga por tabela!), disposta a ouvir minhas lamúrias e desabaços sempre com uma experiência gastronômica sem igual!;

Às minhas queridas amigas Janice Resende e Meiriele Nascimento, pela compreensão das minhas ausências, mas pelo apoio e incentivo de sempre;

Aos amigos e amigas que conquistei no CEFET-MG, especialmente à Fernanda Badaró, pela amizade sincera, pelas conversas animadoras e trocas incessantes de conhecimento;

Às amigas *Mangóis* e aos amigos do *Time*, pelo apoio de sempre e pela compreensão em não curtir tantos momentos juntos quanto eu gostaria;

Aos amigos e às amigas do Centro de Memória da Educação Física, do Esporte e do Lazer (CEMEF/UFMG), especialmente aos professores Meily Assbú Linhales e Tarcísio Mauro Vago por terem sido meus primeiros orientadores, na graduação, ensinando-me a trilhar os caminhos da pesquisa acadêmica;

Às professoras e aos professores do PPGET/CEFET-MG, especialmente José Geraldo Pedrosa, Márcia Goretti, Maria Adélia da Costa e Raquel Quirino, pelas contribuições generosas a esta pesquisa;

A todas as pessoas que fazem parte do meu mundo e que de alguma maneira contribuíram para que esse trabalho tomasse forma,

muito obrigada!

RESUMO

A pesquisa relatada aqui aborda as relações entre memórias sobre experiências vivenciadas na Educação Física na Formação Profissional do CEFET-MG, ocorridas entre 1988 e 1995, e as vivências com práticas corporais de lazer na vida adulta de egressos desse período. Especificamente, buscou-se (i) prospectar as atividades de lazer praticadas atualmente por esses egressos; (ii) identificar as atividades de Educação Física vivenciadas por eles, a partir de suas memórias; e (iii) relacionar as práticas corporais de movimento apontadas em sua vida adulta com as práticas de Educação Física vivenciadas na escola no período em que foram estudantes nos cursos da EPTNM. A delimitação temporal considerou a importância do período para a confirmação do lugar da Educação Física como disciplina curricular a partir das transformações ocorridas em seus programas/planos de curso e em sua concepção teórico-metodológica, bem como as reivindicações pautadas na década de 1980 para a educação nacional como fator importante para a superação da dualidade entre formação geral e formação profissional, visando à institucionalização de um currículo integrado. De caráter qualitativo, adotou-se, na metodologia do estudo, a História Oral como importante estratégia de coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas com egressas e egressos da EPTNM, além da pesquisa documental em arquivos disponíveis do CEFET-MG. A análise dos dados foi realizada levando em conta estudos de autoras e autores vinculados à Educação Física, ao Lazer e à Educação Profissional e Tecnológica, entre os quais se destacam Valter Bracht, Carmen Lúcia Soares, Lino Castellani Filho, Joffre Dumazedier, Nelson Carvalho Marcellino, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos e Acácia Kuenzer. Os resultados encontrados apontam para possíveis relações entre o que ficou guardado na memória acerca das práticas vivenciadas nas aulas de Educação Física e como elas se relacionam com as vivências e experiências de lazer na vida adulta. Foi possível depreender que vínculos afetivos/positivos estabelecidos nas aulas de Educação Física, relatados nas entrevistas, estão relacionados com a presença das práticas de atividades físicas (e esportivas) nas atividades de lazer elencadas por esses sujeitos em sua vida adulta. Para além da formação profissional dos sujeitos envolvidos, a pesquisa mostrou que a Educação Física Escolar exerceu, para a maior parte desses sujeitos, certa influência nas escolhas de suas práticas de lazer. Pondera-se, entretanto, que ainda há muito o que investigar no campo da Educação Física Escolar no âmbito da formação profissional e suas interrelações e correlações com o lazer.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Lazer; Formação Profissional; Memórias.

ABSTRACT

BODY CULTURE OF MOVEMENT IN VOCATIONAL TRAINING: School Physical Education and Leisure in the memory of CEFET-MG graduates (1988 to 1995)

The research reported here deals with the relationship between memories of experiences in Physical Education in Vocational Training at CEFET-MG, between 1988 and 1995, and the experiences with bodily leisure practices in the adult lives of graduates from that period. Specifically, we sought to (i) prospect the leisure activities currently practiced by these graduates; (ii) identify the Physical Education activities experienced by them, based on their memories; and (iii) relate the bodily movement practices pointed out in their adult lives with the Physical Education practices experienced at school during the period in which they were students in the EPTNM courses. The time frame considered the importance of the period in confirming the place of Physical Education as a curricular discipline, based on the transformations that took place in its programs/course plans and in its theoretical-methodological conception, as well as the demands made in the 1980s for national education as an important factor in overcoming the duality between general and professional education, with a view to institutionalizing an integrated curriculum. This qualitative study used oral history as an important data collection strategy, through semi-structured interviews with graduates of the EPTNM, as well as documentary research in available CEFET-MG archives. The data was analyzed considering studies by authors linked to Physical Education, leisure and Professional and Technological Education, including Valter Bracht, Carmen Lúcia Soares, Lino Castellani Filho, Joffre Dumazedier, Nelson Carvalho Marcellino, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos and Acácia Kuenzer. The results found point to possible relationships between what was stored in the memory about the practices experienced in Physical Education classes and how they relate to leisure experiences in adult life. It was possible to deduce that the affective/positive bonds established in Physical Education classes, reported in the interviews, are related to the presence of physical activity (and sports) practices in the leisure activities listed by these subjects in their adult lives. In addition to the professional training of the subjects involved, the research showed that, for most of these subjects, school physical education had a certain influence on their choice of leisure activities. It should be noted, however, that there is still a lot to investigate in the field of School Physical Education in the context of professional training and its interrelations and correlations with leisure.

Keywords: School Physical Education. Leisure. Professional Training. Memories.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Apresentação VII Festival de Dança CEFET-MG (1991)	74
Figura 2 – Convite apresentação interna VI Festival de Dança CEFET-MG (1989)	75
Figura 3 – Convite apresentação externa VI Festival de Dança CEFET-MG (1989)	75
Figura 4 – Aulas curriculares de Educação Física – Turmas Femininas – 1988	87
Figura 5 – Aulas curriculares de Educação Física – Turmas Masculinas – 1988	88
Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa	38
Quadro 2 – Práticas realizadas na Educação Física citadas pelos entrevistados	71
Quadro 3 – Práticas de lazer vivenciadas pelos entrevistados na vida adulta	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARQMI	Coordenação de Arquivo e Memória Institucional do CEFET-MG
CCM	Cultura Corporal de Movimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DEFISD	Departamento de Educação Física e Desporto
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FP	Formação Profissional
HO	História Oral
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
MREF	Movimento Renovador da Educação Física
PPGET	Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica
RME-BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Definição do objeto.....	24
Percurso metodológico	28
1. MEMÓRIA, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E LAZER	43
1.1. Memória	43
1.2. Cultura Corporal de Movimento: uma perspectiva pedagógica.....	45
1.3. Lazer e Educação Física Escolar	51
1.4. Processos formativos na EPT.....	60
2. EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	64
2.1. Práticas corporais escolares na memória de egressos.....	71
2.2. Diálogo possível entre relatos e Relatórios	79
2.3. Reflexões sobre modos de organização das turmas na EFE.....	86
3. O QUE A MEMÓRIA RETÉM E NO LAZER SE MANIFESTA.....	90
3.1. O lazer na vida adulta	90
3.2. Relações entre memórias sobre Educação Física Escolar e Lazer	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	117
APÊNDICE B – Termo de autorização para uso de voz.....	119
APÊNDICE C – Termo de Anuência	120
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada	121
APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada (adaptado)	122

Carta aberta a John Ashbery

Waly Salomão¹

A memória é uma ilha de edição – um qualquer
passante diz, em um estilo *nonchalant*,
e imediatamente apaga a tecla e também
o sentido do que queria dizer.

Esgotado o eu, resta o espanto do mundo não ser
levado junto de roldão.
Onde e como armazenar a cor de cada instante?
Que traço reter da translúcida aurora?
Incinerar o lenho seco das amizades esturricadas?
O perfume, acaso, daquela rosa desbotada?

A vida não é uma tela e jamais adquire
o significado estrito
que se deseja imprimir nela.
Tampouco é uma história em que cada minúcia
encerra uma moral.
Ela é recheada de locais de desova, presuntos,
liquidações, queimas de arquivos,
divisões de capturas,
apagamentos de trechos, sumiços de originais,
grupos de extermínios e fotogramas estourados.
Que importa se as cinzas restam frias
ou se ainda ardem quentes
se não é selecionada urna alguma adequada,
seja grega seja bárbara,
para depositá-las?

Antes que o amanhã desabe aqui,
ainda hoje será esquecido o que traz
a marca d'água d'hoje.

Hienas aguardam na tocaia da moita enquanto
os cães de fila do tempo fazem um arquipélago
de fiapos do terno da memória.
Ilhotas. Imagens em farrapos dos dias findos.
Numerosas crateras ozonais.
Os laços de família tornados lapsos.
Oco e cárie e cava e prótese,
assim o mundo vai parindo o defunto
de sua sinopse.
Sem nenhuma explosão final.

Nulla dies sine linea. Nenhum dia sem um traço.
Um, sem nome e com vontade aguada,
ergue este lema como uma barragem
anti-entropia.

E os dias sucedem-se e é firmada a intenção
de transmutar todo veneno e ferrugem
em pedaço do paraíso. Ou vice-versa.
Ao prazer do bel-prazer,
como quem aperta um botão da mesa
de uma ilha de edição
e um deus irrompe afinal para resgatar o humano
fardo.

Corrigindo:

o humano fado.

1995

¹ Cf. Chagas; Bogado (2017). Poeta e compositor brasileiro, natural da cidade de Jequié, interior baiano (1943-2003).

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (PPGET/CEFET-MG) e teve como objetivo compreender as relações entre memórias acerca das experiências vivenciadas nas aulas de Educação Física em cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) do CEFET-MG, ocorridas entre 1988 e 1995, e as vivências com as práticas corporais de lazer na vida adulta de egressos desse período.

O interesse em investigar as experiências vivenciadas² na Educação Física Escolar e a maneira como teriam contribuído para as escolhas de práticas de Lazer de adultos formados pelo CEFET-MG teve como ponto de partida minha experiência pessoal nas aulas de Educação Física da Educação Básica como professora na rede pública de ensino. A problematização que dá base a esta pesquisa, surgiu a partir de um projeto de ensino realizado com estudantes do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH), onde sou professora. As discussões geradas a partir do projeto de ensino produziram pontos e questões de debate que levaram a refletir sobre possíveis desdobramentos que a temática poderia gerar.

No referido projeto de ensino que desenvolvi na RME-BH, a proposta inicial foi levar os alunos a entrevistarem homens e mulheres para saber como foram suas experiências com o futebol ou o futsal dentro e fora da escola com o intuito de refletir se haveria diferenças nessas práticas influenciadas diretamente pelos gêneros dos entrevistados. Cada estudante deveria entrevistar um homem e uma mulher acima de 18 anos. O recorte de idade ficou extenso, abarcando diferentes grupos etários, e,

² Embora os termos vivência e experiência sejam utilizados basicamente como sinônimos ou com significados complementares ao longo do texto, é importante destacar algumas definições e conceitos. Viesenteiner (2013, p. 142) se apoia nos estudos de Nietzsche para dizer que a vivência pode ser interpretada como algo que se relaciona com a própria vida, de modo que “[...] não se vivencia algo através do legado de uma tradição e nem através de algo de que ‘se ouviu falar’, mas sim é ‘sempre vivenciada por um Si’”. Com base no pensamento de Walter Benjamin, Mateus (2014, p. 5), aponta que “[...] a experiência (Erfahrung) se constitui autêntica e plena fundada nas ideias de tradição, narração e comunidade, enquanto a vivência (Erlebnis) centra-se no indivíduo, na consciência, na percepção isolada”. Pode-se compreender, a partir disso, que a experiência deriva do conhecimento prévio de outrem, passada de geração em geração. Bondía (2002, p. 27), por outro lado, a partir de Heidegger (1987) e Benjamin (1994), define experiência como algo que nos atravessa, que nos modifica, algo que deixa marcas no sujeito, e, para além disso, algo singular, por isso, “[...] ainda que duas pessoas enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”.

ainda assim, foi possível perceber que a maior parte das mulheres entrevistadas não tinha costume de praticar esta modalidade nas aulas de Educação Física. Duas razões foram as mais citadas por elas: (i) porque não havia interesse por parte delas e (ii) porque os professores na época não disponibilizavam esse conteúdo para as meninas, apenas para os meninos.³

Foi possível perceber ainda que, na sua maioria, as mulheres entrevistadas não desenvolveram gosto por torcer e assistir a esse esporte na televisão, exceto em épocas de Copa do Mundo de Futebol Masculino. O que foi diferente entre os homens entrevistados que, na maior parte, praticavam o esporte nas aulas de Educação Física por gosto ou porque eram influenciados pelos colegas e/ou exigidos pelos professores. Além disso, a maioria dos entrevistados afirmou que vão a estádios para torcer pelo seu time, assistem e acompanham campeonatos pela televisão e continuaram praticando futebol aos finais de semana.

A partir dos resultados, os estudantes foram instigados a pensar sobre as razões que levaram as mulheres entrevistadas a não terem interesse ou não serem exigidas a praticar esse esporte que traz benefícios físicos e socioemocionais e que é tão popular no Brasil. Do ponto de vista desse estudo, pode-se considerar que o futebol, uma vez incorporado, discursivamente,

[...] à identidade nacional, torna-se necessário pensar, o quanto este ainda é, para as mulheres, um espaço não apenas a conquistar mas, sobretudo, a ressignificar alguns dos sentidos que a ele estão incorporados de forma a afirmar que esse espaço é também seu. Um espaço de sociabilidade e de exercício de liberdades (Goellner, 2005, p. 150).

A relação entre o futebol e a constituição da identidade nacional, foi tratada na obra *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, de Darcy Ribeiro (1995) e mencionada também na obra de Gilberto Freyre,⁴ expressando algo indispensável de um à outra. De acordo com os autores, a miscigenação do povo brasileiro, suas várias etnias (indígena, africana, europeia), possibilitou a constituição de uma identidade genuína e incomparável, levando tais elementos às diversas expressões da cultura brasileira: na arte, no esporte e no ser e fazer cotidianos.

³ Neste estudo, as entrevistas realizadas vão mostrar que, para as aulas de Educação Física do CEFET-MG no período considerado, as turmas eram separadas entre masculinas e femininas e os conteúdos ministrados eram diferentes, o que aproxima o projeto de ensino do que se pode verificar na pesquisa realizada.

⁴ Cf. Capraro (2003).

Ao longo do projeto de ensino, alguns estudos contribuíram para elucidar e ampliar as reflexões sobre alguns fatos históricos,⁵ de modo que os estudantes puderam compreender que essa diferença de participação entre os gêneros se dá por uma questão cultural em nosso país e que, embora seja possível afirmar que isso vem mudando ao longo dos anos, ainda hoje, conforme apontam estudos de Salles-Costa *et al.* (2003), a formação social à qual estamos inseridos impõe à mulher um papel social diferente do que é imposto aos homens, com relação às tarefas domésticas, aos cuidados com a família e, inclusive, às práticas corporais experimentadas ao longo da vida.

A análise das entrevistas realizadas pelos alunos mostrou ainda que os homens e mulheres que praticaram futebol ou futsal nas aulas de Educação Física tomaram gosto pela modalidade e se tornaram adultos torcedores e até praticantes do esporte em seus momentos de lazer. Esse dado levou-me a refletir sobre o papel das aulas de Educação Física na formação de homens e mulheres como sujeitos que usufruem das diferentes formas de expressão da Cultura Corporal de Movimento (CCM)⁶ quando adultos, em espaços e tempos de lazer, fora da escola, gerando o objeto de investigação desta pesquisa.

Levando em conta a possibilidade de uma formação *omnilateral* possível na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e considerando, entre outros, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005),⁷ a Educação Física, como parte desse contexto de formação em escolas desse tipo, ocuparia um espaço de engajamento (ou não), com suas contribuições (ou ausências e omissões) para o processo formativo de egressas e egressos que se formaram nos diversos cursos técnicos do CEFET-MG dos primeiros anos da década de 1990.

Os currículos das escolas técnicas podem ampliar a reflexão pedagógica e possibilitar o desenvolvimento para outras áreas de formação dos sujeitos, para além da

⁵ Cf. Goellner (2005), Ribeiro (1995) e Capraro (2003).

⁶ Nesta pesquisa, o objeto de ensino da Educação Física Escolar é considerado a partir da perspectiva pedagógica crítico-superadora que apreende a expressão corporal como linguagem para além do corpo biofisiológico, considerando-se suas dimensões históricas, sociológicas, filosóficas, antropológicas. Esse objeto de ensino, denominado Cultura Corporal de Movimento, é materializado nas diversas formas de expressão do movimento humano como jogos, brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas, danças, entre outros (Coletivo de Autores, 2012; Bracht, 1999).

⁷ Cf. também Saviani (2003, 2007); Frigotto (2005, 2006).

formação profissional (Coletivo de Autores, 2012).⁸ Essa premissa parte do pressuposto de que, sobretudo no período que se pesquisou aqui, a função principal da EPT seria a formação profissional, que, conforme aponta Ramos (2005), se dissociou ainda mais da formação geral a partir das reformas educacionais da década de 1990.

Kuenzer (1989, p. 23) trata também dessa questão, afirmando que a dualidade estrutural – formação profissional/formação geral – tem “[...] suas raízes na divisão social e técnica do trabalho” e que, para sua superação, é preciso que a classe trabalhadora tenha acesso ao saber científico e geral, que até então lhe fora negado. A autora aponta que a articulação entre a teoria e a prática na formação profissional de nível médio deve ocorrer ao nível de estrutura, do conteúdo e da metodologia, de modo a assegurar ao estudante o “[...] domínio do processo de construção do conhecimento”, tomando o trabalho como princípio educativo (Kuenzer, 1997, p. 142).

Posto isso, importa destacar a concepção de Formação Profissional em Ciavatta e Ramos (2011) que se considera neste estudo, compreendendo o trabalho em seu duplo sentido: histórico e ontológico, de modo que o trabalho, a ciência e a cultura, como dimensões da vida, estejam integrados ao processo formativo.

Nesse sentido, a escuta dos sujeitos tornou-se importante por tratar-se de um estudo que visou a abordagem de experiências subjetivas, sendo preciso problematizar como esses sujeitos sociais viveram tais experiências com a Educação Física Escolar no passado e como articulam essas experiências em sua memória, no presente.

⁸ O termo *Coletivo de Autores* refere-se ao grupo composto por quatro professoras e dois professores autoras(es) da obra *Metodologia do Ensino de Educação Física*, são elas/eles: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Maria Elizabeth Varjal, Micheli Ortega, Lino Castellani Filho e Valter Bracht. Nas palavras de Carmen Lúcia Soares, “[...] o livro não seria ‘organizado por’, ele seria um *coletivo de autores*. Isso é muito diferente e é curioso, pois até hoje, há pessoas que citam a obra a partir de um dos autores, uma vez que são raras as obras escritas por um ‘Coletivo’. O correto é sempre citar ‘Coletivo de Autores’ e, portanto, não há nada de ‘et al.’... É Coletivo de Autores e essa é a ficha catalográfica do livro, mas isso é tão impactante, que passados mais de dez anos, a citação é feita de modo incorreto em sua grande maioria” (Coletivo de Autores, 2012, p. 169). A primeira edição da obra foi publicada em 1992 e tornou-se referência para o campo de conhecimento em Educação Física Escolar. É uma obra que visa a orientar e auxiliar o professor e a professora com elementos teóricos sobre o ensino de Educação Física na escola contribuindo para uma assimilação consciente e autônoma do conhecimento. Esse *Coletivo* foi o precursor da abordagem crítico-superadora para a Educação Física ampliando seu leque de conhecimentos para além do treinamento esportivo, da aptidão física e da visão higienista que focava na formação de corpos perfeitos a partir de uma associação pura e simples da Educação Física com a área biológica. Visava, portanto, a reconhecer o sujeito em sua totalidade considerando-se também os aspectos sociais, emocionais e culturais que complementam a formação do ser humano.

Le Goff (1990, p. 476), considera a memória como um elemento essencial tanto da identidade individual quanto coletiva, cuja busca é, para o autor, “[...] uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje”. Para Paula (1997, p. 46-47), a memória é considerada como “[...] o instrumento capaz de reter e transmitir tradições, costumes, valores, é o instrumento por excelência da construção de identidades” contribuindo com a História, por meio da História Oral, para a construção do passado de uma dada sociedade ou grupo social, por trazer à tona a voz de sujeitos participantes da história que nem sempre são ouvidos.

Diante disso, esta pesquisa buscou trazer elementos que podem ajudar na ampliação da compreensão acerca das práticas de Educação Física Escolar em cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e sua contribuição na formação voltada também para o campo do Lazer, em suas diversas manifestações, na perspectiva de uma formação profissional *omnilateral*.

Considera-se aqui, formação *omnilateral* como uma abordagem educacional que busca promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, abrangendo todas as dimensões do ser humano (Kuenzer, 2009), articulada ao que Freire (1994, 1997) defende, um processo emancipatório que possibilite aos indivíduos tornarem-se sujeitos de sua própria formação e transformação social. Na medida em que a formação *omnilateral* busca a formação de sujeitos críticos e completos é possível dizer que esses indivíduos serão capazes de atuar de maneira consciente e transformadora na formação social em que vivem.

[...] É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar (Freire, 1997, p. 7).

No lugar de se concentrar, exclusivamente, no aspecto intelectual ou acadêmico, a formação *omnilateral* considera igualmente importantes os aspectos físicos, emocionais, sociais, históricos, filosóficos e éticos do desenvolvimento humano.

Essa abordagem visa não apenas fornecer conhecimentos e habilidades específicas, mas também promover valores como empatia, compaixão, criatividade, pensamento crítico e habilidades de comunicação. Além disso, considera-se que uma formação *omnilateral* reconhece a importância de cultivar uma consciência corporal,

incentivando os indivíduos a se reconectarem com seus corpos e a entenderem como suas experiências físicas influenciam seu bem-estar geral.

[...] A escola pode ser um importante espaço para a construção da consciência corporal enquanto expressão individual/social da integração entre as dimensões corpo, conhecimento e sensibilidade, o que, em tese, é a concepção de educação omnilateral, só possível no socialismo, uma vez que o projeto pedagógico capitalista fundamenta-se no rompimento da unitariedade, para supostamente resgatá-la através dos processos coletivos de trabalho, ou seja, precisa do desenvolvimento de competências parciais, controláveis e de baixo custo, para se acumular. No mundo capitalista, não é possível ser plenamente; como diz Marx no *Capital*, ele produz a virtuosidade do trabalhador mutilado. No entanto, a consciência deste processo, bem como estratégias para resistir a ele, podem ser desenvolvidas na escola, desde que se reinvente a educação física na perspectiva do novo princípio educativo [...]. A educação física, para cumprir sua nova tarefa, deverá integrar-se ao projeto da escola, passando a articular-se com o conjunto das atividades escolares; não será nem treinamento esportivo, nem estratégia de condicionamento físico, nem recreação, mas poderá incorporar estas dimensões, além da arte, da comunicação, da qualidade de vida, da saúde, dos cuidados no trabalho, e assim por diante, propiciando o desenvolvimento da consciência corporal como uma das formas de integração entre ciência, ética e estética (Kuenzer, 2000, p. 11).

Nesse sentido, a formação *omnilateral* busca formar indivíduos completos – ou o mais próximo disso, se consideradas as limitações impostas pelo modo de produção capitalista hegemônico nas formações sociais atuais –, capazes de enfrentar os desafios da vida de maneira equilibrada e integrada, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social. Assim, o interesse da pesquisa relatada aqui vai ao encontro de saber, com base nas memórias de homens e mulheres egressos de cursos de EPTNM do CEFET-MG, se suas preferências em relação às práticas corporais para seus momentos de lazer na vida adulta guardam relação com as práticas corporais implementadas na Educação Física Escolar. Para tanto, considera-se uma concepção de Educação Física Escolar que compreende o ser humano em sua totalidade, baseada na perspectiva crítico-superadora para uma educação integral do cidadão e da cidadã que a EPTNM visa formar.

O projeto de ensino desenvolvido junto aos alunos da RME-BH mostrou que, naquele contexto, nem todas as respostas permitiram estabelecer um vínculo direto entre as práticas implementadas na vida estudantil e sua influência na vida adulta das(os) entrevistadas(os), o que gerou o interesse em aprofundar o conhecimento acerca do papel da Educação Física Escolar na formação do sujeito, considerando cursos que visam sua formação para a vida profissional.

De acordo com Betti (1994, p. 14), a teleologia da Educação Física está relacionada à formação do “[...] cidadão que vai usufruir, produzir e reproduzir as formas culturais das atividades corporais de movimento”, garantindo-lhe assim seu caráter pedagógico-social. Destarte, espera-se que a prática na Educação Física Escolar propicie a formação de um sujeito integral e integrado à formação social em que vive, tornando-o(a) produtor(a) das mais diversas práticas culturais atreladas ao movimento, sobretudo em cursos de EPTNM, superando o papel de simples consumidor(a).

É importante dizer que considera-se aqui a educação *para* o lazer como um ponto importante nessa relação, tendo em vista que as atividades experimentadas e vivenciadas nesses espaços e tempos de lazer devem ser capazes de contribuir para a formação e desenvolvimento do ser humano. Esse fenômeno social – o lazer – está impregnado de sentidos e significados e sua conceituação dialoga com “[...] uma determinada visão de mundo e dos sujeitos que vivem nele” (Padilha, 2006, p. 9), não sendo, portanto, uma visão neutra. O posicionamento sobre lazer aqui leva em consideração a interseccionalidade⁹ entre classe social, gênero, raça, trabalho, já que compreende que os tempos e espaços do lazer serão afetados diretamente pelo lugar em que cada sujeito se encontra nessas categorias. Em outras palavras, dialogando-se com Padilha (2006, p. 12), considera-se “[...] a sociedade formada por classes sociais distintas cujas condições materiais de existência determinam a existência, assim como a forma de lazer de cada classe”.

Desse modo, para as análises tecidas nesta dissertação, considera-se uma concepção de lazer em Mascarenhas (2006, p. 77) que faça uma conexão com uma “[...] nova forma histórica de apropriação do tempo, para além daquela estruturada pelo capital [...], diferente do lazer tal qual o conhecemos, todavia, recusando a hipótese de marcha à ré da história em busca do ócio perdido”. Assim, o autor aponta que compreender que o lazer reflete a forma atual de usar o tempo livre (ou disponível) é essencial para entender o ócio como um estado de não-trabalho ao longo da história,

⁹ Para Crenshaw (2002, p. 177), “a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento”.

desde tempos antigos até os dias atuais. No entanto, continua Mascarenhas (2006, p. 94), é importante destacar que essa perspectiva não deve ser confundida com a ideia de que os dois conceitos são idênticos, ignorando suas diferenças e vendo o lazer como presente em todos os períodos históricos anteriores, para não correr o risco de cometer anacronismos.

Mais à frente são tecidas algumas discussões sobre diferentes concepções de lazer existentes na literatura, mas para elucidar o leitor e a leitora desde já, importa dizer que se considera, a partir de Mascarenhas (2006, p. 95), o lazer como “[...] a forma dominante de apropriação do tempo livre na contemporaneidade, expressão das determinações econômicas, políticas, sociais e culturais produzidas pelo capitalismo”. Nessa apropriação, importa aqui, discutir como as práticas corporais de movimento se inserem nessas manifestações nos diferentes tempos e espaços dos sujeitos e como a Educação Física Escolar se relaciona nessa trama, tendo em vista possíveis contribuições para o campo dos estudos do lazer ao tecer um diálogo sobre essa temática no que concerne à formação profissional na EPTNM.

Diante disso, a questão central proposta pela pesquisa foi: que relações se estabelecem entre as memórias de experiências vivenciadas na Educação Física em cursos de EPTNM do CEFET-MG, ocorridas entre 1988 e 1995, e as vivências com práticas corporais de Lazer na vida adulta de egressos desse período?

Para responder a essa questão busquei, inicialmente, respaldo teórico em um conjunto de autores que se ocupou de reflexões e análises acerca de transformações estruturais pelas quais passou a Educação Física Escolar no período de 1980 e 1990, deixando de ser uma *mera atividade pedagógica* para se tornar uma *disciplina curricular* (González, 2012).

De acordo com Bracht (1999, p. 134), “[...] os anos [19]80 tiveram um significado peculiar para a Educação Física brasileira. Nessa década tivemos a construção de um movimento que questionou fortemente a chamada Educação Física tradicional”. O autor considera como sendo a base do modelo de Educação Física imposto naquele período o entendimento biofisiológico do corpo com fortes influências dos princípios do treinamento esportivo, difundida pela corrente da Aptidão Física. O que vai impulsionar essa transformação na área é a crítica fundante a este paradigma, elaborada por parte de diversos estudiosos de diferentes linhas de pensamento. Diante disso, buscou-se identificar até que ponto essas transformações chegaram às

quadras das escolas e em que medida foram sistematizadas (se foram) nas aulas de Educação Física em cursos de formação profissional naquele período.

Não foi, obviamente, apenas no campo da Educação Física Escolar que transformações vinham acontecendo, o que, pode-se dizer, vinha no bojo do processo de redemocratização do Brasil, considerado por Ramos (2008, p. 2) como uma “[...] fase rica para a educação brasileira”, já que estavam sendo pautadas diversas “[...] reivindicações da educação nacional no sentido de construir uma educação comprometida com a classe trabalhadora brasileira”, na tentativa de implantar um currículo para o Ensino Médio que integrasse a formação geral à formação profissional, numa perspectiva politécnica.¹⁰

Para Kuenzer (1997, p. 45), no período entre 1980 e 1990 foi quando começaram a ser disseminadas diversas teorias crítico-reprodutivistas questionando o “[...] caráter classista da escola burguesa” e trazendo à tona as dimensões políticas da educação. Inicia-se, portanto, um “[...] processo de discussão mais profundo acerca dos determinantes sociais, políticos e econômicos da educação” que, para o momento de

¹⁰ É importante destacar que novamente está em curso uma tentativa de reforma do Ensino Médio (Cf. Brasil, 2017a e 2017b). Mesmo não sendo objeto de estudo mais acurado aqui, importa considerá-la, contextualmente. Com a deposição da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, a referida reforma foi proposta logo no ano seguinte e, mais à frente, imposta e implementada pelo governo subsequente, de extrema direita. Atualmente, no novo governo Lula, tramita (2023) no Congresso Nacional uma nova proposta, que visa atender às críticas da sociedade à proposta vigente. No entanto, até esta nova proposta ser aprovada, continua em vigor o que já estava em curso desde 2021, que lançou mão de um discurso de qualificação do Ensino Médio ao inserir os chamados Itinerários Formativos na matriz curricular (Brasil, 2017a). É interessante observar que esses Itinerários Formativos são disciplinas optativas que podem ser flexíveis, de acordo com a demanda e a possibilidade de efetivação do conteúdo nas várias escolas por meio do que se está chamando de reforma curricular, o que, no entendimento do que se propõe nesta pesquisa e concordando com Silva (2018), não seria garantia para uma formação e qualificação desejadas e necessárias. Para alcançá-las de fato, acredita-se, há a necessidade de efetivo investimento no que diz respeito à infraestrutura e aos recursos humanos e financeiros das escolas, além da reforma curricular (Ferretti, 2018). Ademais, uma articulação entre os demais níveis de ensino (Ensino Fundamental e Ensino Superior) seria imprescindível para que a reforma demandada cumprisse seu objetivo, conforme apontam Mendonça e Fialho (2020). O que vem sendo proposto (desde 2017) e colocado em prática (desde 2021), tende a aumentar o abismo historicamente existente na formação escolar dos estudantes da classe trabalhadora diante dos estudantes de classe média, numa primeira aproximação, tornando-se ainda maior se comparado com estudantes em condições socioeconômicas ainda melhores. Pode-se dizer que é essencial uma reforma do Ensino Médio diante desse cenário. Entretanto, é preciso assegurar que seja, de fato, sobre garantir uma trajetória curricular que propicie aos estudantes de todo o Brasil, sem distinção, tanto uma formação profissional qualificada quanto a possibilidade de ingresso em uma Universidade, também de qualidade. Nesse contexto, parte importante do debate e da sua materialização em propostas diz respeito à necessidade de se garantir a permanência dos(as) estudantes na escola, reduzindo-se o índice de evasão escolar.

desenvolvimento industrial e capitalista no qual o Brasil se encontrava, fazia mais sentido, já que, ainda de acordo com a autora,

[...] a recessão mostra o caráter falacioso do investimento em educação, pois que o mercado, com suas necessidades de força de trabalho qualificada, justificáveis no tempo do “milagre”, começa a mostrar sua verdadeira face, representada por sua lógica excludente (Kuenzer, 1997, p. 45).

Essa correspondência não se dá de forma simples. As propostas de mudança decorrentes da virada cultural no campo acadêmico da Educação, de modo geral, e no campo acadêmico da Educação Física Escolar, de forma mais específica, o Movimento Renovador¹¹ e as discussões sobre o currículo integrado não geraram modificações imediatas na prática pedagógica cotidiana no interior das escolas. Para Bracht (2019, p. 181) a importância desse movimento tem a ver com o fato de que a partir do momento em que trouxe para o debate nacional o objeto de estudo da Educação Física Escolar como elemento da cultura, esse ciclo de debates e transformações possibilitou a apropriação, por parte das novas gerações, das práticas que “[...] perfazem a nossa cultura corporal de movimento”, em detrimento de apenas uma “[...] atuação racional sobre um corpo biológico”.

Embora o autor considere que o fato de tais discussões estarem presentes no campo acadêmico, e inclusive se tornarem palpáveis em documentos oficiais, não significa que foram incorporadas nas práticas pedagógicas escolares, sobretudo naquele momento. No entanto, ele aponta o estudo de mestrado de Francisco Eduardo Caparroz (1996), desenvolvido nos primeiros anos da década de 1990, que analisou referências bibliográficas de concursos públicos para professores de Educação Física em várias redes públicas de ensino que já trazia indícios de que a “[...] presença e influência do movimento renovador” começava a se intensificar (Bracht, 2019, p. 181). Isso nos leva a supor que tal Movimento possibilitou um ponto de partida para a ruptura com as abordagens tradicionalistas de Educação Física Escolar impostas até aquele momento.

Dessa maneira, outras questões postas, relacionadas ao problema foram: até que ponto as reivindicações pautadas à época, as proposições para a prática pedagógica

¹¹ Movimento iniciado na década de 1980 visando à superação da perspectiva tradicionalista da Educação Física Escolar. Marcado por diversas críticas às abordagens tecnicista e higienista, que vinham hegemonicamente orientando o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física na escola, esse movimento “rompe com a perspectiva da aptidão física, do rendimento esportivo e do puro recreacionismo” (Lutz, 2015, p. 24).

transformadora na área, chegaram às salas (quadras) de aula? Alunos e alunas, nesse período, expressariam questões ou impressões que vão ao encontro desses assuntos? A análise das entrevistas permitiu identificar que, embora a maior parte tenha relatado uma relação professor-aluno e professora-aluna positiva e amigável – o que parece apontar para um abrandamento da lógica militarista –, os conteúdos ministrados e a metodologia utilizada mostram que a prática tecnicista entranhada no modelo pedagógico da Educação Física naquele período ainda era hegemônica no CEFET-MG. Não é possível afirmar que há uma relação causal aqui, o que pode ser percebido e discutido a partir de Bracht (2019) sugerindo que transformações desse tipo, ou seja, que ocorrem nas esferas sociais e culturais, demoram a acontecer na prática.

Conforme aponta González (2012, p. 42), documentos nacionais funcionam como uma “[...] ferramenta de apoio para a consolidação da Educação Física como disciplina escolar que propicia aos estudantes experimentarem, conhecerem e apreciarem diferentes práticas corporais sistematizadas”. Por isso, é importante que se investigue sobre o papel dessa disciplina no sentido de saber se ela cumpre seu propósito e contribui com a formação de cidadãos capazes de produzirem, reproduzirem e usufruírem as práticas corporais de forma crítica e consciente e reconhecendo (ou não) a importância das manifestações culturais de movimento em suas vidas.

A Educação Física, assim como outros componentes curriculares da Educação Básica, possui uma especificidade de conhecimentos a serem ensinados e aprendidos na escola. De acordo com Souza Júnior (2001, p. 83), essa especificidade

[...] implica uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao educando uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliada a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do estudante.

Nesse sentido, considera-se que a finalidade da Educação Física Escolar, conforme aponta González (2012, p. 43), consiste em abordar as possibilidades de movimento dos sujeitos, *representações e práticas sociais* que integram a Cultura Corporal de Movimento, “[...] estruturadas em diversos contextos históricos e, de algum modo, vinculadas ao campo do lazer e da saúde”. Foi fundamental analisar a organização desse componente curricular, a partir do que os sujeitos apontaram em seus depoimentos, e sua função social dentro da escola de Educação Básica, na EPTNM, em particular, considerando o contexto mais amplo da EPT. Dessa forma, o objeto

deste estudo são as relações entre memórias sobre experiências vivenciadas na Educação Física Escolar em cursos de formação profissional de nível médio do CEFET-MG ocorridas entre 1988 e 1995 e as vivências com as práticas corporais de lazer na vida adulta de egressos desse período.

Definição do objeto

Embora se saiba serem múltiplos os fatores que contribuem para uma formação que inclua o lazer e as atividades e manifestações relacionadas a ele,¹² compreende-se que para promover mudança e confirmar o papel da Educação Física Escolar na formação de sujeitos que usufruem de manifestações corporais de maneira ativa, como produtores e/ou como consumidores – e aqui se consideram esses sujeitos, seja qual for sua condição de gênero –, é necessário saber como foram suas práticas na Educação Física Escolar. Assim, pode-se ter elementos que apontem de que forma tais vivências influenciaram ou não as escolhas de lazer desses sujeitos fora da escola, sobretudo na vida adulta.¹³

De acordo com Leiro (2002, p. 2), o Lazer pode ser compreendido como “[...] um constructo polissêmico, um direito social do cidadão e da cidadã e um espaço de organização popular e de produção e socialização de conhecimentos”. Sendo assim, pode-se afirmar que a Escola – e não só por meio das práticas experimentadas na Educação Física –, como um local de formação dos cidadãos tem como uma das funções, juntamente com outras instituições sociais, contribuir com essa formação para o lazer. Embora não seja possível fazer essa afirmação, categoricamente, pode-se considerar essa direção de análise diante do que parte das entrevistadas e entrevistados sugerem em suas narrativas, ao serem questionados sobre a relação

¹² Considera-se aqui o que Guimarães (2018, p. 20-21) aponta, levando-se em conta os “[...] referenciais que perpassam outras disciplinas, outros conteúdos e saberes do currículo escolar” uma vez que se considera também as “[...] possíveis inter-relações com os conteúdos curriculares a partir das outras possibilidades que se apresentam”, para além de se apreender o lazer a partir de apenas uma ênfase ou perspectiva. Suas considerações levam em conta a análise dos estudos de Dumazedier (1979, 1980, 2001), Marcellino (1995a, 2011) e Camargo (1989) que compreendem o lazer a partir de diversos conteúdos culturais que incluem os interesses físicos (e esportivos), artísticos, intelectuais, manuais, sociais e turísticos e enfatizam a importância de se compreender tais interesses a partir “[...] das articulações possíveis com relação ao que é vivido e experimentado pelo sujeito no seu cotidiano, às atividades que desenvolve nesse contexto e à maneira como se manifesta, em função disso, nessa realidade” (Guimarães, 2018, p. 21).

¹³ De fato, as entrevistas revelaram a possibilidade de existência da relação entre as práticas corporais vivenciadas/experimentadas nas aulas de Educação Física, com algumas das práticas de lazer apontadas pelos participantes da pesquisa.

entre a Educação Física vivenciada em seu curso técnico e suas experiências de lazer:

[...] Eu acho que para mim foi crucial porque as coisas que eu faço hoje e que eu busco fazer, que eu busco a qualidade de vida, que eu sei a importância da caminhada, que gosto da corrida e que apesar de não ter altura eu adoraria estar jogando vôlei, uma peteca... Eu acho que foi tudo *despertado lá na formação junto com o curso técnico*. (ALDO, Depoimento Oral, 2023, grifos meus).

[...] Eu acho que ela [a Educação Física] faz parte da formação de todo mundo. Eu acho que todo mundo tem que passar por ela. Passar e continuar, não é? [...] é para a sua vida, para a sua saúde. É isso, eu acho que é isso. (BRUNA, Depoimento Oral, 2023).

[...] Há uns anos eu comecei a fazer caminhada e da caminhada eu comecei a correr. Porque eu lembro de eu correndo nas quadras ali da quinta à oitava série. [...] Durante um tempo, eu pratiquei peteca com minha família. A gente se encontrava, alugava uma quadra e ia jogar peteca uma vez por semana (ÉRICA, Depoimento Oral, 2023).

Guimarães (2018), ao traçar um estudo sobre as atividades e manifestações de lazer dentro das escolas de EPT, destaca que o lazer pode ser vivenciado, experimentado e aprendido em suas diversas manifestações por diferentes meios e em variados espaços do ambiente escolar, compreendendo, assim, que tais ações relacionadas ao lazer não consistem apenas em atividades físico-esportivas, mas abrangem também o teatro, as artes visuais, a música, o cinema, a literatura, o turismo, as danças, entre outras. Entretanto, as atividades físico-esportivas também têm o seu lugar de interesse em investigações acadêmicas e o que se pretendeu aqui foi pesquisar sobre a formação para o lazer a partir das práticas vivenciadas na Educação Física Escolar em escolas de EPT, o que não exclui as demais práticas de lazer citadas anteriormente. Para além do predomínio das práticas corporais, e sem desconsiderar outras práticas de lazer, “[...] esses conteúdos não existem de forma abstrata, fora da realidade da vida cotidiana, fora das questões macro e microsociais da realidade; enfim, fora da cultura, educação, política e economia” (Silva, 2012, p.226)

Em um estudo realizado por Portman (2003) com adolescentes em três escolas do nordeste do estado de Indiana, nos Estados Unidos, foi possível perceber que a prática de Educação Física na escola nem sempre gerava motivação suficiente para esses sujeitos considerarem atividades físicas em suas escolhas futuras fora da escola. Observou-se que apenas consideraram incluir a prática de atividade física em seus momentos de lazer no futuro próximo, os estudantes, em sua grande maioria do sexo masculino, que se saíam bem, em termos de habilidades físicas, nas aulas de

Educação Física. Segundo a autora, os dados de seu estudo sugerem que a escola não tem conseguido atingir seu objetivo de incentivar os alunos a participarem de um estilo de vida ativo no futuro.

A autora cita o relatório do *Surgeon General*¹⁴ de 1996 para explicar o fato de que a escolha de adultos permanecerem fisicamente ativos e levarem as manifestações da Cultura Corporal de Movimento para suas vidas está relacionada com a forma como eles eram tratados nas aulas de Educação Física quando crianças e/ou adolescentes. Nesse estudo, em Indiana, ficou claro que os adolescentes que já eram ativos pretendiam continuar ativos, e os que não eram ativos não planejavam incluir nenhum tipo de atividade física sistematizada em suas rotinas futuras.

No Brasil, pesquisa realizada em Pernambuco, no período entre 2006 e 2011, por Bezerra *et al.* (2016), com adolescentes com idade entre 14 e 19 anos, encontrou resultados semelhantes. Os autores apontaram que há uma relação entre a atividade física praticada no tempo de lazer e a participação nas aulas de Educação Física. O trabalho em questão mostrou que a frequência da vivência das práticas corporais nessas aulas estava diretamente relacionada à prática de atividade física no tempo de lazer entre meninas e meninos, embora também esse estudo aponte uma menor participação em atividades físicas no tempo de lazer no grupo de meninas em comparação ao grupo de meninos. Os autores destacam, ainda, estudos longitudinais e de intervenção que foram realizados em outras partes do Brasil e em outros países, mostrando que “[...] a participação nas aulas de educação física pode influenciar positivamente a atividade física” (Bezerra *et al.*, 2016, p. 124, tradução minha).¹⁵

Cabral (2020) ao pesquisar sobre o papel das aulas de Educação Física na formação crítica da percepção da imagem corporal entre estudantes de 3º ano do curso de Informática no Ensino Médio Integrado (EMI) confirma o lugar da Educação Física como disciplina curricular que contribui para a formação humana integral de estudantes na EPT de modo a colaborar para a construção da criticidade e de uma consciência cidadã.

¹⁴ Departamento de Saúde e Serviços Humanos nos Estados Unidos (Portman, 2003, p. 151).

¹⁵ Texto original constante no artigo: “This finding was somehow unexpected, as results of cross-sectional studies have shown positive relationship among variables, and longitudinal and intervention studies have shown that participation in physical education classes can positively influence physical activity” (Bezerra *et al.*, 2016, p. 124).

Outro estudo, realizado por Andrade (2019), buscou compreender o papel da Educação Física Escolar no Ensino Médio Integrado (EMI) a partir da perspectiva crítico-superadora por meio do conteúdo *jogo*. Compreendido ali como elemento da Cultura Corporal de Movimento, o *jogo* foi considerado a partir das suas possibilidades pedagógicas para além do caráter recreativo ou de treinamento esportivo, com fins de proporcionar aos estudantes do 1º ano do curso técnico integrado em Agroindústria, uma leitura crítica da realidade. A autora, apoiando-se em Silva *et al.* (2016), afirma que a Educação Física, a partir daquela perspectiva de ensino, contribui para uma formação *omnilateral* do educando, interligada à capacitação profissional, ponderando que a “[...] opção por uma profissão técnica não libera/dispensa o sujeito de uma formação humana, crítica e reflexiva, dimensões que o caracterizam como ser humano” (Andrade, 2019, p. 23). Nesse estudo, não foi possível perceber uma correlação entre *jogo* e lazer. No entanto, é possível inferir que, ao formar o(a) estudante para uma leitura da realidade que o(a) cerca, levando-se em consideração todos os elementos da formação social na qual se está inserido(a), a Educação Física forma também para que se possa usufruir e (re)produzir, de forma não alienada, o lazer, considerado aqui como uma manifestação cultural ampla, histórica e socialmente construída.

Estudos sobre a educação *para* o lazer a partir da Educação Física Escolar, como os de Bustamante (2003) e Santos (2014), por exemplo, mostram que é urgente a formação profissional de educadores, tanto da área da Educação Física quanto de outras áreas da Educação, como a Pedagogia, para atuarem neste campo. Santos (2014, p. 121) aponta que poucos professores sabiam o que significa *educar para o lazer*, o que pode levar a um consumo alienado do tempo destinado ao lazer, perpetuando-se a hegemonia do capital sobre a fruição da cultura na relação entre trabalho e lazer. A autora aponta que tal formação é necessária para efetivar a compreensão do lazer como um “[...] direito social e parte da cidadania”.

A característica comum desses estudos aponta para a sua realização tomando como participantes (sujeitos de pesquisa) jovens em fase escolar. No levantamento bibliográfico realizado, dentro de suas possibilidades e limitações, embora contribua para a compreensão e ampliação do conhecimento na área pesquisada – Educação Física Escolar e Formação Profissional – não foram encontrados estudos sobre a

relação entre as aulas de Educação Física e as práticas de lazer de egressos da EPT em sua vida adulta, o que confirma a importância em se pesquisar tal temática.

Essas discussões tornam-se interessantes, principalmente, ao se considerar que o esporte e o lazer, como objetos e espaços para a realização de políticas públicas nacionais, vinham obtendo, até 2015, um avanço quantitativo e qualitativo com investimentos significativos em quase todo o país. O que, por sua vez, conforme Mendes (2010), não é observado em termos de relevância e necessidade em relação aos investimentos na Educação Física Escolar.

No estudo realizado por Bezerra *et al.* (2016), os autores destacam a existência e expansão de programas extracurriculares que incentivam a prática de atividade física pelos jovens, como o Programa Segundo Tempo e o Programa Saúde na Escola. Ora, como já explicitado por diferentes autores e autoras, dentro da instituição Escola, a Educação Física é um dos espaços para a introjeção de uma formação voltada para este campo – o lazer – e, sendo assim, seria desejável que houvesse a mesma importância social, principalmente em termos de investimentos. Esta é uma discussão importante a ser feita, embora não seja o objeto de investigação deste estudo.

No estudo realizado aqui, buscou-se, como objetivo mais geral da pesquisa, compreender as relações entre memórias acerca das experiências vivenciadas na Educação Física em cursos de formação profissional de nível médio do CEFET-MG, ocorridas entre 1988 e 1995, e as vivências com as práticas corporais de Lazer na vida adulta de egressos desse período. De modo mais específico, a partir da escuta dos entrevistados e entrevistadas, identificou-se as atividades de Educação Física vivenciadas por alunos egressos dos cursos de EPTNM que estudaram entre os anos 1988 e 1995, a partir de suas memórias; prospectou-se as atividades de lazer praticadas por esses egressos na vida adulta; e buscou-se estabelecer algumas relações entre as práticas corporais de movimento apontadas como práticas de lazer pelos participantes em sua vida adulta e as práticas de Educação Física vivenciadas na escola no período em que foram estudantes da EPTNM no CEFET-MG.

Percurso metodológico

O caráter dessa pesquisa é qualitativo, considerando, de acordo com Gomes e Amaral (2005, p. 43), “[...] a dimensão interpretativa dos fatos observados” sem separar a realidade da “[...] subjetividade, nem dos sujeitos pesquisados, nem do próprio

pesquisador”. Assim sendo, os relatos de memórias sobre as práticas e vivências em Educação Física Escolar dos participantes da pesquisa foram colhidos por meio de entrevistas semiestruturadas e considerados a partir de uma análise interpretativa, conforme apontam Gatti e André (2013), levando-se em conta o contexto sócio-histórico mais amplo no qual tais fatos estão inseridos.

Entrevistas são, especialmente, úteis para estudos do tipo relatado aqui, já que neles encontram-se combinados, necessariamente, contexto sócio-histórico com histórias de vida. As “[...] histórias pessoais expressam contextos sociais e teóricos amplos, e as narrativas produzidas pelos indivíduos são também constitutivas de fenômenos sócio-históricos específicos”, como escrevem Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 104). Dessa maneira, buscou-se a construção de um *corpus* de análise que permitisse realizá-la de forma a explorar as características e aspectos gerais relacionados à proposição da pesquisa.

Na trajetória até esse ponto, foram considerados os seguintes procedimentos metodológicos: (i) uma pesquisa bibliográfica inicial, posteriormente ampliada, na busca dos estudos relacionados à problemática proposta; (ii) uma pesquisa documental no acervo da instituição em busca da identificação de possíveis entrevistandas(os), egressos de cursos ofertados durante o recorte temporal considerado (1988 a 1995); (iii) entrevistas semiestruturadas com participantes homens e mulheres, egressos de diferentes cursos de EPTNM do CEFET-MG, concluídos no período de 1990 a 1995.¹⁶ À pesquisa documental foi acrescida **(iv)** uma consulta aos Relatórios Anuais do Departamento de Educação Física e Desporto (DEFISD) do CEFET-MG,¹⁷ de forma que se pudesse acrescentar e enriquecer a análise realizada, com base nos achados da pesquisa.¹⁸

¹⁶ Importa destacar que o recorte temporal foi definido levando em consideração a importância de investigar sobre as transformações decorrentes do que ficou conhecido como *Movimento Renovador da Educação Física*. Embora esse *Movimento* tenha como principal referência a obra Coletivo de Autores (2012), publicada inicialmente em 1992, partia de discussões realizadas anteriormente a esta data, na década de 1980. Para tanto, pensou-se em entrevistar estudantes que se formaram logo após esse período, na tentativa de identificar possíveis diferenças vivenciadas em sua prática pedagógica, elencando-se um público que tenha se formado entre 1990 e 1995. Daí que o período estampado no título do estudo, 1988 a 1995, leva em conta o início de determinado curso, cuja duração de três anos teria seus primeiros e primeiras egressas(os) a partir de 1990.

¹⁷ Cf. Cefet-MG (1989, 1993 e 1995).

¹⁸ Cf. Gariglio (1997), acerca de uma possível primeira menção e análise de aspectos variados dos referidos relatórios.

A pesquisa bibliográfica teve como fontes os seguintes repositórios/instituições: o Repositório Institucional da UFMG;¹⁹ o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);²⁰ e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).²¹ Nas três fontes foram utilizados os seguintes descritores/expressões de busca: “educação física escolar”, “egressos”, “formação profissional”, “lazer”, “lazer na vida adulta”, “educação tecnológica”, “ensino técnico”.

Os achados desse levantamento bibliográfico indicaram lacunas que reforçam a importância do estudo aqui relatado, já que não foram encontrados estudos que tratam especificamente sobre as relações entre a prática de lazer na vida adulta e as experiências vivenciadas nas aulas de Educação Física na formação profissional. Embora diversos estudos encontrados sejam relevantes para a área, tanto da Educação Física, quanto do Lazer e da Formação Profissional, nem todos foram considerados para compor o referencial deste trabalho, por não trazerem contribuições substanciais ligadas às especificidades propostas para esta pesquisa, já que não tratam desses três temas de forma combinada. Em linhas gerais, é possível agrupar os principais estudos que retornaram dessa busca a partir das temáticas listadas a seguir: “formação profissional do professor de Educação Física”;²² “lazer do profissional de Educação Física”;²³ “lazer nas aulas de Educação Física”;²⁴ “lazer de estudantes egressos dos cursos de Educação Física”.²⁵

Esse levantamento também retornou estudos que se aproximaram do objeto de pesquisa e contribuíram para a ampliação das discussões acerca do tema: Andrade (2019), Bustamante (2003), Santos (2014) e Silva *et al.* (2016), que abordam aspectos da formação para o lazer a partir das aulas de Educação Física na formação geral ou

¹⁹ Cf. em: <https://repositorio.ufmg.br/custom/presentation.jsp>. Acesso em 27 jul.2024.

²⁰ Cf. em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em 27 jul.2024.

²¹ Cf. em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 27 jul.2024.

²² Cf. Linczuk (2003); Schaff (2009); Pinto (2013); Calegari (2017); e Gomes (2013).

²³ Cf. Santos (2018); Furtado (2021); e Arruda (2018).

²⁴ Cf. Leite (2017); Campos (2013); Ribeiro (2011); Conceição (2013); e Martins (2020).

²⁵ Cf. Paiva (2019).

na formação profissional. Além desses, destacam-se os estudos de Gariglio (1997) e Marques (1998), importantes para a discussão e análise posterior dos dados, já que abordam acerca da Educação Física no período de recorte desta pesquisa.

Feito esse primeiro levantamento, uma pesquisa documental no acervo da Coordenação de Arquivo e Memória Institucional (ARQMI) do CEFET-MG, foi estabelecido um contato inicial com os sujeitos a partir dos dados disponíveis nas fichas pessoais partindo-se de três critérios iniciais: **(a)** ter cursado a disciplina Educação Física, integralmente, durante o curso; **(b)** selecionar, até dois homens e duas mulheres para entrevistas, de forma aleatória, de cursos existentes à época; e **(c)** selecionar o máximo de seis homens e seis mulheres para as entrevistas, totalizando, no máximo, doze entrevistados.

O número máximo de sujeitos foi pensado levando-se em consideração o fato de que o objetivo substancial de uma pesquisa qualitativa seria explorar as várias representações possíveis sobre um assunto em questão a partir de um exame minucioso do espectro de opiniões coletadas e registradas, ao invés de uma mera contabilização dessas opiniões (Gaskell, 2015). Esse *corpus* foi estruturado de acordo com a definição de Bauer e Aarts (2015, p. 60) que indicam como sua característica principal a inevitabilidade da arbitrariedade na constituição de uma coleção limitada de materiais a serem utilizados pelo pesquisador ou pesquisadora. Além disso, considerou-se o esforço exigido para se fazer um grande número de entrevistas em profundidade. Para os autores, é necessário que pesquisadores e pesquisadoras façam uma avaliação rigorosa dos procedimentos referentes ao tempo exigido para seleção e análise a fim de aumentar o realismo da pesquisa concretizada.

No critério para a definição do número de entrevistados(as) foi considerada uma possível dificuldade em se contatar os sujeitos, tendo em vista que os dados de registros de contatos de muitos estudantes se modificam após a conclusão do curso, sobretudo após passados cerca de trinta anos e considerados os avanços tecnológicos alcançados no campo da Comunicação. Além disso, levou-se em consideração também a possibilidade de não se obter retorno, por diversas razões, após o contato inicial, o que ocorreu com duas possíveis entrevistadas. Posto isso, e dadas as dificuldades na procura e seleção das(os) entrevistadas(os), foram realizadas seis entrevistas com seis egressos(as), sendo três homens e três mulheres, de quatro cursos distintos, a saber: Edificações, Eletrotécnica, Estradas e Mecânica.

Uma das participantes da pesquisa solicitou dispensa das aulas de Educação Física, não se encaixando, dessa forma, ao primeiro critério pré-estabelecido. Entretanto, considerou-se que seu depoimento seria importante para uma possível compreensão dos motivos pelos quais as dispensas nessa disciplina eram solicitadas e as relações possíveis entre a dispensa e sua formação. Esse caso, em específico, gerou a necessidade de uma adaptação no roteiro de entrevistas,²⁶ de forma que se pudesse compreender essas possíveis relações, ao mesmo tempo em que foi possível recuperar experiências e memórias da entrevistada, na formação profissional de nível médio, ainda que brevemente, e na busca de recuperar as reminiscências da Educação Física cursada no primeiro grau.²⁷

Identificados(as) os(as) possíveis entrevistados(as) e feitos os contatos/convites iniciais, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Autorização para Uso da Voz, apresentados aos(às) mesmos(as),²⁸ a realização das entrevistas levou em conta os termos firmados nestes documentos, sendo gravadas em áudio e transcritas.

Os dados obtidos nas entrevistas foram organizados, inicialmente, de acordo com as três seções previstas no roteiro de entrevistas.²⁹ Assim sendo, na Seção 1 – *Memórias sobre as experiências vivenciadas na Educação Física Escolar*, foram elencadas quatro categorias de análise, a saber: **(i)** relação com a Educação Física; **(ii)** relação com os professores; **(iii)** gosto pela prática de atividades na Educação Física; e **(iv)** práticas corporais realizadas nas aulas de Educação Física. Na Seção 2 – *Lazer na vida adulta*, outras duas categorias: **(v)** tipos de interesses relacionados à prática do lazer; e **(vi)** atividades realizadas nos momentos de lazer. E na Seção 3 – *Possível renovação das práticas de Educação Física no CEFET-MG*, foi definida apenas uma categoria: diferenças entre as aulas de educação física no CEFET-MG e na escola anterior, no primeiro grau.

²⁶ Cf. Apêndice E.

²⁷ Esse termo refere-se à etapa da educação denominada atualmente como Ensino Fundamental (1º ao 9º ano de escolaridade).

²⁸ Cf. Apêndice A e Apêndice B.

²⁹ Cf. Apêndices D e E.

Importa ressaltar que os Estudos da História Oral³⁰ foram especialmente importantes, tanto para a elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada quanto para as análises das entrevistas colhidas. Nesse sentido, naquilo que especificamente aponta para o *locus* de pesquisa, no CEFET-MG, o estudo de Gariglio (1997) foi de especial importância para a compreensão e projeção de uma possível ambientação da Educação Física Escolar do CEFET-MG no período do recorte temporal estabelecido nesta pesquisa, 1988 a 1995. Com um relato detalhado sobre a Educação Física na instituição, o estudo permitiu que se estabelecesse certo diálogo com as memórias relatadas pelos entrevistados. Isso levou à busca dos Relatórios Anuais do DEFISD, citados pelo autor e que foram redigidos a partir do período de 1965.

Tal pesquisa documental configurada na segunda parte da coleta de dados permitiu que se verificasse, nesses Relatórios, o registro das diversas atividades curriculares e extracurriculares da Educação Física do CEFET-MG, além de registros fotográficos das atividades. Há também, toda a relação de aulas, de conteúdos, de professores e professoras responsáveis, dentre outras informações que contribuíram para a análise dos dados coletados nas entrevistas. No período que importa para esta pesquisa foram analisados os relatórios dos anos de 1988 a 1995, já que a intenção foi ouvir estudantes que frequentaram o CEFET-MG que se formaram entre 1990 e 1995, logo, iniciando seu curso em 1988.

A entrevista e a História Oral

O passado não reconhece o seu lugar: está sempre presente...

(Quintana, 2003, p. 64)

Thompson (1998, p. 258) afirma que para que uma entrevista traga os resultados esperados de se obter dos informantes “as fontes do viés, fundamentais para a compreensão social”, é preciso que haja um equilíbrio quanto ao formato de sua estruturação. Segundo o autor, uma entrevista não deve ser solta demais, tampouco rígida em suas perguntas. O entrevistado deve ser guiado por meio das perguntas para o interesse específico do entrevistador. Mas, ao mesmo tempo, deve ter liberdade para falar sobre suas memórias, caso contrário, corre-se o risco de se obter respostas monossilábicas ou muito curtas e informações vagas ou inúteis. Para o

³⁰ Cf. Le Goff (1990); Thompson (1998; 2002); Lozano (2006); Tourtier-Bonazzi (2006).

autor, tal liberdade dada aos sujeitos da pesquisa durante uma entrevista se torna indispensável quando o objetivo é

[...] fazer um registro “subjetivo” de como um homem, ou uma mulher, olha para trás e enxerga a própria vida, em sua totalidade, ou em uma de suas partes. Exatamente o modo como fala sobre ela, como a ordena, a que dá destaque, o que deixa de lado, as palavras que escolhe, é que são importantes para a compreensão de qualquer entrevista; mas para esse fim, essas coisas tornam o texto fundamental a ser estudado. (Thompson, 1998, p.258)

O procedimento de entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados foi pensado a partir dessas referências, elaborando-se um roteiro para as mesmas,³¹ no qual considerou-se incluir questões orientadoras que permitissem a entrevistados e entrevistadas que frequentaram a EPTNM do CEFET-MG no período entre 1988 e 1995, o relato sobre suas memórias e experiências vividas nas aulas de Educação Física. Além das memórias acerca de suas experiências vivenciadas na Educação Física Escolar, o roteiro foi estruturado no sentido de prospectar as atividades de lazer praticadas em sua vida adulta, assim como procurar indícios de possíveis práticas pedagógicas relacionadas às teorias propostas pelo Movimento Renovador da Educação Física no período considerado.

Como caminho metodológico que oferecesse possibilidades de analisar e problematizar as memórias (lembranças e esquecimentos), vivências e demais experiências dos(as) entrevistados(as), optou-se pela História Oral. Levou-se em conta, nesse sentido, os estudos de Alessandro Portelli (1997), Verena Alberti (1996) e Paul Thompson (1998; 2002), que escreve, este último, a seguinte definição para História Oral, entendendo-a como

[...] a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas *através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências*. Não creio que se possa avançar muito tentando definir história oral de modo estreito, como um processo de habilidades com regras fixas, ou como uma subdisciplina separada. [...] Ela é um método que sempre foi essencialmente interdisciplinar (Thompson, 2002, p. 9-10, grifos meus).

Guardadas suas potencialidades e devidas limitações, partimos do pressuposto de que, como apontado por Alberti (1997, p. 9), a História Oral “não é resposta para todo tipo de pergunta”. No entanto, ainda segundo a autora, é uma metodologia de pesquisa que permite a constituição de fontes para a compreensão do passado. Pode-se dizer que a História Oral permite que se explique o que as estatísticas não

³¹ Cf. Apêndices D e E.

alcançam em respostas (Thompson, 2002). Nessa direção, considerou-se a entrevista semiestruturada como recurso metodológico mais adequado para a coleta de dados, tendo em vista os objetivos propostos.

Acredita-se que tal procedimento contribuiu para a identificação de uma determinada construção da Educação Física Escolar vivenciada em determinado local, por determinados sujeitos e em um período específico, considerando que a entrevista semiestruturada “[...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (Gaskell, 2015, p. 65). Esse delineamento é importante, pois considera-se que a realidade, embora objetiva e material, é construída de forma subjetiva pelo conjunto das pessoas em seu cotidiano, mesmo que não o façam sob condições estabelecidas por si próprios, como aponta Gaskell (2015). Por meio do que expressam através da narrativa que elaboram a partir das entrevistas,

[...] as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (Jovchelovitch; Bauer, 2015, p. 91).

Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 93) baseiam-se na teoria de Fritz Schütze para argumentar sobre o uso dessa metodologia, cuja ideia básica seria “[...] reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível”. É importante dizer que a teoria de Fritz Schütze trata mais especificamente da entrevista narrativa e, ainda de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2015), por necessitar de regras e padronizações ideais, é um procedimento poucas vezes alcançado entre os pesquisadores e pesquisadoras. Os autores admitem que em uma mesma entrevista podem ocorrer trechos subsequentes de narração, seguidos por questionamentos contíguos e que, dessa forma, “[...] a interação entre a narração e o questionamento pode ocasionalmente diluir as fronteiras entre a entrevista narrativa e a entrevista semiestruturada”. Assim sendo, apoiando-se em Hermanns (1991), os autores afirmam que o resultado possível seria uma *entrevista semiestruturada enriquecida por narrativas* (Jovchelovitch; Bauer, 2015, p. 103).

Para este estudo a entrevista semiestruturada – enriquecida por narrativas – foi utilizada devido ao seu caráter flexível de se obter do(a) entrevistado(a) o maior detalhamento possível sobre sua história de vida, ou parte dela, neste caso específico, sobre sua trajetória escolar no que se refere à prática de atividades físicas e suas

escolhas de lazer para a vida adulta. Considerou-se que um roteiro semiestruturado tenha sido imprescindível para o bom andamento da entrevista, como aponta Thompson (2002) e que, por outro lado, não se deve ficar preso a ele.

Nesse sentido, é importante que o(a) entrevistador(a) esteja atento(a) à narrativa descrita pelo(a) informante – personagem principal da entrevista – de modo que possa fazer as devidas considerações buscando-se obter o maior detalhamento possível durante a entrevista (Schütze, 2013).

Dadas as características da pesquisa aqui apresentada, os termos nos quais ela foi realizada foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição, além de considerados os aspectos relacionados à participação das pessoas entrevistadas e, de alguma forma, implicadas nas suas particularidades subjetivas.

Nesse sentido, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para Uso da Voz, ambos disponíveis, respectivamente, nos Apêndices A e B, pressupondo-se, obviamente, a opção de desistência de sua participação a qualquer momento da pesquisa independentemente do motivo.

As atividades envolvendo a coleta de dados de seres humanos, ou seja, a etapa de entrevistas, iniciou-se somente após a obtenção do parecer aprovado do Comitê de Ética em Pesquisa. Além disso, salienta-se que foi assegurado espaço para que os participantes pudessem expressar seus receios ou dúvidas durante o processo de pesquisa, evitando-se qualquer forma de imposição ou constrangimento, respeitando sua cultura.

Os sujeitos da pesquisa

O *corpus* da pesquisa foi composto por seis egressos e egressas de diferentes cursos técnicos da EPTNM do CEFET-MG: um ex-aluno do curso de Eletrotécnica, duas ex-alunas e um ex-aluno de Estradas, um ex-aluno de Mecânica e uma ex-aluna do curso de Edificações. A média de idade foi 51 anos e quase todos foram contatados a partir da lista elaborada após consulta dos dados escolares de egressos do período pesquisado, 1990 a 1995,³² com exceção de um egresso, que é servidor do CEFET-

³² Importante notar que o recorte temporal considerado pela pesquisa é 1988-1995 e o indicado aqui refere-se, especificamente, ao período no qual as(os) participantes da pesquisa concluíram seus respectivos cursos.

MG e foi contatado, pessoalmente, após conversa informal e outro que foi indicado por uma participante da pesquisa, já que tinham sido colegas de curso. Para os quatro outros casos, o contato se deu por meio do telefone que constava na ficha estudantil acessada no ARQMI.

Para resguardar a privacidade dos participantes da pesquisa, em denominações futuras eles serão tratados por nomes fictícios, sendo Aldo o ex-estudante de Eletrotécnica; Bruna, uma das ex-estudantes de Estradas; Carlos, o ex-estudante de Mecânica; Daniel, o ex-estudante do curso de Estradas; Érica, a outra ex-estudante de Estradas e Flávia, uma ex-estudante de Edificações, dispostos aqui na ordem cronológica de concessão das entrevistas. Apenas a entrevista com Aldo foi presencial, ocorrendo nas instalações do CEFET-MG (*campus* Nova Suíça). As demais entrevistas ocorreram de forma virtual, utilizando-se plataformas e aplicativos disponíveis *online* por meio da rede de computadores e escolhidos de acordo com a preferência dos entrevistados e entrevistadas.

Perfil dos participantes

Levando em consideração as entrevistas e entrevistados na pesquisa como mais do que *meros fornecedores de dados*, como cidadãs e cidadãos atuantes na formação social em que vivem, importa caracterizá-los como tal. Essa visão possibilita dar destaque para as singularidades das dimensões de cada um desses sujeitos e como as relações com as práticas corporais em seus momentos de lazer ocorrem ou não, evitando-se assim a homogeneização de perfis e realidades diferentes. No quadro 1, é possível visualizar informações gerais desses participantes, como idade, curso técnico e ano de formatura no CEFET-MG.

QUADRO 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

NOME FICTÍCIO	CURSO EPTNM	DATA DA ENTREVISTA	DATA DE NASCIMENTO	FORMATURA CEFET	IDADE (anos)
Aldo	Eletrotécnica	21/03/2023	02/10/1972	1991	51
Bruna	Estradas	23/03/2023	20/02/1974	1993	49
Carlos	Mecânica	15/04/2023	16/10/1974	1993	49
Daniel	Estradas	27/05/2023	19/09/1969	1991	54
Érica	Estradas	01/06/2023	28/11/1971	1992	52
Flávia	Edificações	05/06/2023	26/03/1972	1990	51

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023).

Embora não tenha sido perguntado, especificamente, sobre alguns aspectos de sua vida pessoal, por meio dos relatos foi possível depreender algumas informações importantes que auxiliam na análise e interpretação dos dados trazidos nas entrevistas.

O primeiro entrevistado foi Aldo, um homem negro, de 51 anos, servidor público da carreira de Técnico Administrativo em Educação (TAE) da Rede Federal de Educação e professor de matemática na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Filho de pai militar, cursou o primeiro grau no Colégio Tiradentes, onde teve uma vivência em Educação Física Escolar muito parecida com a vivência posterior em seu segundo grau técnico, no curso de Eletrotécnica da EPTNM do CEFET-MG. Aldo não mencionou ser casado ou ter filhos, e embora essa pergunta não tenha sido realizada, pressupõe-se, pelas atividades relatadas, que ele mora sozinho, podendo ter mais liberdade para suas tarefas fora do horário de trabalho. Afirmou fazer parte de sua rotina chegar do trabalho e sair para dar uma caminhada ou andar na bicicleta ergométrica em casa. Não se considera uma pessoa sedentária, pelo contrário, tem orgulho de dedicar tempo a atividades físicas e práticas corporais em seus momentos fora do tempo de trabalho e de outras obrigações sociais.

Bruna, mulher branca, 49 anos, casada e mãe de trigêmeos adolescentes – uma moça e dois rapazes – em conclusão no Ensino Médio, foi a segunda a ser entrevistada. Ela iniciou a entrevista trazendo a informação de que um de seus filhos quer ser professor de Educação Física e relatou que, quando entrei em contato para sondar sobre a entrevista, ela achou muito curioso, pois havia conversado sobre as aulas de

Educação Física no CEFET justamente com esse filho na mesma semana. Assim, pode-se supor que, no momento da entrevista, Bruna já tinha alguns discursos prontos sobre a temática, o que poderia auxiliar, em termos de construção da memória, mas ao mesmo tempo pode ser um ponto acerca do qual se deve tomar certo cuidado, seja pelo próprio direcionamento do discurso pronto, seja pelo discurso cristalizado, como aponta Alberti (2000). Bruna afirmou que sempre incentivou a filha e os dois filhos a praticarem atividades físicas em seus momentos de lazer, a partir do seu exemplo, fazendo questão de manter uma cota em clube para que eles tivessem essa vivência. Essa informação aponta para o fato de que a classe social diz muito sobre as vivências e experiências realizadas nos momentos de lazer, já que ter uma cota em clube não é algo comum para classes populares, embora apenas a classe não signifique que a pessoa vá ter esse tipo de experiência, já que depende do valor social que é atribuído a isso. Afirmou que com o tempo precisou parar de praticar o esporte que ela mais gosta que é a peteca, devido a complicações no joelho.

O terceiro entrevistado, Carlos, é um homem pardo, 49 anos, empresário, casado e pai de dois meninos adolescentes. Ele afirmou não ter muitas memórias sobre as aulas de Educação Física no CEFET-MG o que pode ter relação com a forma como ele enxergava essa disciplina naquele período: um conteúdo protocolar na matriz curricular do curso. Afirmou que seus momentos de lazer não possuem práticas relacionadas com manifestações corporais, embora tenha afirmado que praticou futebol durante muitos anos após se tornar adulto. Afirmou que seu lazer está mais relacionado às atividades familiares junto à sua esposa e filhos como passear no *shopping*, sair para jantar com a esposa, ir a estádio com os filhos, assistir a jogos do time de futebol para o qual torce. Não incluiu atividades corporais nesses momentos e inclusive afirmou ser um defeito. Avaliou que não aprendeu a se organizar nesse sentido e que esse seria um ponto que ele precisaria melhorar, até para manter a qualidade da saúde física, pois de um tempo para cá começou a sentir dores na coluna e começou a fazer atividades de fortalecimento dessa musculatura, o que atrelou a certo sedentarismo.

O quarto entrevistado, Daniel, é um homem negro, de 54 anos, casado e pai de duas meninas de 4 e 6 anos de idade. Daniel afirmou que até o nascimento de suas filhas ele tinha como hábito fazer diversas atividades físicas em seus momentos fora do horário de trabalho, como andar de bicicleta na orla da Lagoa da Pampulha, por

exemplo. O nascimento de sua filha mais velha demandou mais tempo para a família e para o trabalho, sobrando menos tempo para essas atividades fazendo com que seus momentos de lazer estivessem atrelados à sua família. Esse ponto faz refletir sobre a relação entre trabalho, lazer e obrigações familiares, sobretudo levando-se em consideração o modo de produção capitalista. Além disso, faz refletir acerca dos tempos destinados às obrigações com a família e com o trabalho entre os diferentes gêneros. É interessante dizer também que Daniel iniciou seu curso no período diurno em 1988, transferindo-se para o curso noturno em 1991, após ter sido reprovado no último ano de escolaridade, tendo que repeti-lo. Esse fato é de especial interesse para a pesquisa, pois permitiu que o entrevistado, ao vivenciar duas realidades distintas, no diurno e no noturno, fizesse uma leitura relativamente mais crítica e diferenciada em relação à realidade experimentada no CEFET-MG.

A quinta entrevistada foi quem me apresentou ao Daniel, por terem sido colegas de turma no CEFET-MG. Seu nome é Érica e ela é uma mulher parda, de 52 anos de idade, divorciada, mãe de uma menina e professora da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Érica afirmou ser sedentária e não praticar atividades corporais em seus momentos de lazer. Em seu relato fica claro que sua classe social de origem é a classe trabalhadora e isso diz muito das suas relações com o lazer e os tempos destinados a ele, pois desde muito nova precisou trabalhar para contribuir com as despesas da família, não dispondo de muito tempo para o lazer. É possível perceber em seu relato que essa relação com o trabalho afetou sua relação com os estudos, sobretudo com sua presença nas aulas de Educação Física durante sua formação no CEFET-MG, já que por trabalhar durante o dia precisava cursar as aulas no período noturno, o que afetou sua presença na Educação Física Escolar, já que a instituição não oferecia essas aulas para as turmas do período noturno e os alunos poderiam pedir dispensa dessa disciplina curricular. Diversos fatores influenciaram essa relação, como poderá ser visto mais adiante. No entanto, o fato de a entrevistada ter a necessidade de cursar o ensino técnico noturno parece ter sido fator determinante para sua ausência nas aulas de Educação Física, diante da necessidade de trabalhar para se manter na instituição, que naquele período não possuía uma política de assistência estudantil como possui atualmente.

A sexta e última entrevistada é Flávia, uma mulher branca de 51 anos. Em seu relato não ficou claro se ela possui ou não filhos, nem mesmo seu estado civil, mas, à

semelhança do relato de Aldo, parece ser solteira e sem filhos, pois apresenta em seu discurso indícios de uma certa liberdade com os tempos e espaços para suas atividades fora do trabalho. Afirmou por duas vezes, no início e ao final da entrevista, que ela não gostava de Educação Física, mas que sua experiência no CEFET-MG – enfatizando a relação de proximidade e afetividade com suas professoras de Educação Física e a diversidade de conteúdos na prática pedagógica – fez com que ela tomasse certo gosto e criasse o hábito de praticar atividades físicas em seus momentos de lazer. Afirmou, assim, que mantém uma rotina de cuidados com a alimentação e de prática de atividades físicas, embora considere atividades sociais com os amigos em seus momentos de lazer.

Por essa breve descrição de cada um dos participantes é possível perceber que trata-se de um grupo heterogêneo e com gostos diversificados em termos de atividades de lazer, embora corroborem da mesma perspectiva de definição para lazer: atividades que lhes trazem prazer fora do ambiente de trabalho, como será discutido nos próximos capítulos desta dissertação. É interessante dizer que a relação de trabalho de cada um deles, bem como sua configuração familiar, impacta suas relações com as atividades de lazer de maneiras diferentes, no que diz respeito à disponibilidade de tempos e espaços, bem como às escolhas que são feitas das atividades a serem vivenciadas nesses tempos e espaços.

*

No Prólogo desta dissertação, é apresentado o poema *Carta aberta a John Ashbery*, de Waly Salomão, poeta e compositor brasileiro que, de acordo com Chagas e Bogado (2017), contribuiu para a cultura brasileira por meio do Movimento Tropicalista³³ ao escrever diversas canções que fizeram sucesso nas vozes de Caetano Veloso, Gilberto Gil, João Bosco, entre outros. Seus livros exploram um vocabulário variado, sendo considerado um autor de difícil classificação. O poema ora exposto

³³ Cf. Nogueira; Barros (2018). Também conhecido como Tropicália ou Tropicalismo, foi um movimento de contracultura ocorrido no Brasil no fim da década de 1960 que teve como objetivo denunciar a realidade brasileira acerca do contexto político da época. Para isso, utilizava elementos figurados para burlar a censura imposta pela Ditadura Civil-Militar. Teve grandes influências na Música, nas Artes Cênicas, nas Artes Plásticas e no Cinema. Alguns dos principais representantes desse Movimento são: Caetano Veloso, Gilberto Gil, Nara Leão, Rita Lee, Hélio Oiticica, Glauber Rocha, José Celso Martinez Corrêa, entre outros(as).

[...] opera uma extraordinária síntese e propicia a compreensão de que a memória é construção social e, como tal, é construtora de sociabilidades e subjetividades. Esse poema também conduz ao rápido entendimento de que a memória não é total, ao contrário, é sempre seletiva e formada por fragmentos, vestígios, sobejos e retalhos com os quais se compõem narrativas épicas, líricas, trágicas e cômicas. A memória inscrita no corpo, no “corpo vibrátil”, é uma ilha de edição e, por isso mesmo, segue jogando o jogo de capturas e movimentos de fuga, de manipulações e emancipações, de tiranias e liberdades (Chagas; Bogado, 2017).

É com esse entendimento que iniciamos a escrita do que se apresenta aqui, trazendo memórias – editadas ou não – sobre as práticas de atividades físicas na escola e fora dela, contribuindo para uma ampliação da compreensão sobre o que ficou dessas práticas para os seus praticantes.

No capítulo que se segue, *Memória, Educação Física Escolar e Lazer*, abordam-se termos necessários para a compreensão da problemática tratada nesta pesquisa, para além do que a simples narrativa poderia sugerir. No segundo capítulo, intitulado *Experiências vivenciadas na Educação Física Escolar*, explicitam-se as análises acerca das memórias de egressos do CEFET-MG sobre suas vivências com atividades físicas nas aulas de Educação Física estabelecendo-se um diálogo com os Relatórios Anuais do DEFISD. No terceiro capítulo, intitulado *O que a memória retém e o Lazer manifesta*, são traçadas possíveis relações entre as práticas vivenciadas nas aulas de Educação Física e as práticas de lazer elencadas na vida adulta. Nas Considerações Finais, são retomados alguns conceitos básicos relacionando-os às análises propostas no segundo e terceiro capítulos apresentando-se outras possíveis questões a serem consideradas como caminhos para novas discussões na área do conhecimento relativas aos campos do Lazer e da Educação Física Escolar na Formação Profissional.

1. MEMÓRIA, EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E LAZER

Fisicamente, habitamos um espaço, mas, sentimentalmente, somos habitados por uma memória.

(Saramago, 2018, p. 28)

Na análise dos dados apresentados pelos sujeitos nas narrativas de suas entrevistas, a *memória* aparece como algo básico a ser considerado. Importa também indicar pontos de partida para o entendimento de Cultura Corporal de Movimento (CCM) como Lazer e das relações desse universo com a Educação Física Escolar na Formação Profissional.

1.1. Memória

“A memória é uma ilha de edição” (Waly Salomão, 1996) e lembranças e esquecimentos são ajustados de modo que seja criada uma versão de passado condizente com a história que o indivíduo esperava que “[...] tivesse acontecido, com novos diálogos, sentimentos e resolução do episódio. A reconstrução do passado anda junto com a trajetória provável da vida no futuro” (Giddens, 2002, p. 72). Giddens chama a isso de “[...] exercício corretivo da experiência emocional”, por meio do qual a pessoa se lembra dos fatos ocorridos na forma de uma narrativa criada no tempo presente, assimilando os sentimentos envolvidos com tanto zelo e esmero quanto seja capaz.

“O processo da memória no homem faz intervir não só a ordenação de vestígios, mas também a releitura desses vestígios”. Essas considerações são de Le Goff (1990, p. 424) citando Changeux (1974) e nos auxiliam na compreensão de que, a cada relato das experiências vividas, são trazidos à tona lembranças e esquecimentos que foram importantes (ou não) naquele momento da vida de cada um e de cada uma.

[...] a memória, como propriedade de conservar certas informações, reenvia-nos em primeiro lugar para um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem [ou a mulher] pode atualizar impressões ou informações passadas, que ele representa como passadas (Le Goff, 1990, p. 423).

Isso pode significar que os relatos são gerados e fornecidos a partir de um *estado de espírito* específico. O autor sinaliza ainda que psicanalistas e psicólogos reiteram que “[...] o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição ou a censura” (Le Goff, 1990, p. 426) exercem, de forma consciente ou inconsciente, manipulações sobre a memória individual, seja em virtude de lembrança ou de esquecimento. Desse modo, deve-se

entender que quando um depoente afirma não se lembrar de determinado fato ou acontecimento específico, pode não significar que este realmente não se lembre, mas que naquele momento, quando da concessão do depoimento, sua memória esteja em retraimento para determinado acontecimento. Assim, ao se analisar o testemunho, esta característica de processamento da memória deve ser levada em consideração, antes de se afirmar que o episódio foi de fato esquecido.

Outro aspecto importante no processo de construção, armazenamento e comunicação da memória é a relação existente entre a memória e a linguagem, pois é a partir dessa relação que a memória pode ser descrita por meio da linguagem.

[...] Virtualmente, toda experiência humana é mediada – pela socialização e em particular pela aquisição da linguagem. A linguagem e a memória estão intrinsecamente ligadas, tanto ao nível da lembrança individual quanto ao da institucionalização da experiência coletiva. [...] A linguagem, como diz Lévi-Strauss é uma máquina do tempo, que permite a reencenação das práticas sociais através das gerações, ao mesmo tempo em que torna possível a diferenciação de passado, presente e futuro. A palavra falada é um meio, um traço, cuja evanescência no tempo e no espaço é compatível com a preservação do significado através de distâncias no tempo e no espaço por causa do domínio humano das características estruturais da linguagem (Giddens, 2002, p. 28-29).

Assim, pode-se afirmar que o ato fundamental relativo à memória é justamente a capacidade de comunicar uma informação a outra pessoa que estava ausente no acontecimento, o que somente é possível por meio da linguagem. É Le Goff (1990) quem ajuda a sustentar essa informação, e, se apoiando em Henri Atlan (1972), confirma que isso se configura em uma extensão da nossa memória, já que, seja por meio da fala ou da escrita, a memória fica registrada para além “[...] dos limites físicos do nosso corpo”. Assim, “[...] antes de ser falada ou escrita, existe uma certa linguagem sob a forma de armazenamento de informações na nossa memória” (Le Goff, 1990, p. 425).

A linguagem utilizada pela testemunha deve ser considerada no momento do depoimento e de sua posterior análise, pois, a depender de quais termos utiliza-se (eu, nós, a gente), são possíveis interpretações de “[...] novas mensagens insuspeitadas e importantes”, possibilitando assim, “[...] compreender mais daquilo que não é dito” (Thompson, 1998, p. 204). A linguagem é caracterizada e desenvolvida a partir de aspectos sociais e culturais, sendo diferente entre as pessoas de acordo com seu lugar de fala (a partir do gênero, da classe social, da etnia). Assim,

compreender a partir de qual lugar o sujeito fala é importante para uma interpretação o mais próxima possível da realidade trazida pelo depoimento.

Em Thompson (2002), apontam-se as questões relativas à natureza da memória e à produção de informações factuais válidas como sendo um dos desafios aos quais um pesquisador ou pesquisadora que se utiliza da História Oral como metodologia irá enfrentar. Por isso, é essencial aprender a prestar atenção ao que não está sendo dito e aos silêncios emitidos pelos depoentes.

A importante influência da psicanálise nos estudos relativos à História Oral, pode ser considerada a partir do fato de que desenvolver uma audição mais apurada para as “[...] sutilezas da memória e da comunicação” pode ser o aprendizado mais importante de uma sobre a outra, pois que “[...] o que é tipicamente reprimido também está tipicamente presente” (Thompson, 1998, p. 205). Nesse sentido, “[...] essa reconfiguração pode também ser reveladora [...] [e] temos tanto a aprender da reformulação da memória quanto dos fatos – e nesse caso, ambos vêm das lembranças orais” (Thompson, 2002, p. 23). Partiu-se desse entendimento sobre *memória*, para a análise dos depoimentos concedidos pelos sujeitos participantes que foram ouvidos nesta pesquisa.

1.2. Cultura Corporal de Movimento: uma perspectiva pedagógica

Para além de tecer uma compreensão acerca dos estudos da *memória*, fez-se necessário conhecer também os conceitos relativos à perspectiva pedagógica de Educação Física que estava em vigor no período pesquisado (Aptidão Física) e seus atravessamentos à teoria que embasa esta dissertação (Cultura Corporal de Movimento – CCM).

Os estudos da concepção crítico-superadora trazidas pelo Coletivo de Autores (2012) compõem parte das reflexões desta pesquisa. No período entre 1980 e 1990, este Coletivo propunha um novo arcabouço teórico-metodológico sobre a Educação Física Escolar, sistematizando um método de ensino voltado para uma perspectiva sócio-histórica de educação. Por se tratar de uma pedagogia que buscava responder a determinados interesses de classe – da classe trabalhadora –, essa metodologia de ensino da Educação Física Escolar foi denominada pelos próprios autores como pertencentes a uma abordagem crítico-superadora. Para tanto, tomou como base autores como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Paulo Freire, compreendendo

que os conteúdos escolares precisariam ter uma significação humana e social que fizessem sentido na vida do educando.³⁴

Para Libâneo (2003), a função social da escola está relacionada à disseminação de conhecimentos integrados às vivências sociais dos estudantes, de modo que sejam pertinentes e tangíveis. Por meio da assimilação desses conhecimentos e do processo de socialização, busca-se fomentar uma participação organizada e ativa na promoção da democracia na sociedade. É interessante observar que, de acordo com Saviani (2011), a mera presença do conhecimento sistematizado não é suficiente para a existência efetiva da escola ou para o cumprimento de sua função social. Segundo o autor, é imperativo criar as condições propícias para a transmissão e assimilação desse conhecimento. Isso implica na necessidade de ajustar e organizar o conhecimento de forma que uma criança ou adolescente progrida gradualmente de um estágio de não domínio para o estágio de pleno domínio. Libâneo (2003) considera que isso irá acontecer na medida em que os conteúdos escolares forem vinculados de maneira indissociável à significação humana e social dos estudantes, para além de serem *bem ensinados*.

Os estudos da concepção crítico-superadora, portanto, tornaram-se referência para a área da Educação Física Escolar já que possibilitaram que fossem utilizados desde então como parâmetro para a construção de uma prática pedagógica em Educação Física mais humana e menos tecnicista, por assim dizer.³⁵ Valter Bracht (1999), um

³⁴ Sobre a denominação *crítico-superadora* utilizada para conceituar a concepção filosófica que embasa a pedagogia emergente presente na obra, Lino Castellani Filho, um dos autores do Coletivo, afirma que essa teoria dialogava tanto com a *concepção histórico-crítica de educação* de Saviani, quanto com a *pedagogia libertadora* de Paulo Freire. Dessa maneira, ao dialogar com ambas as teorias, foi construída uma síntese que superava a lógica construída por cada uma delas. Além disso, as reflexões trazidas por José Carlos Libâneo, com a *pedagogia crítico-social dos conteúdos* também permitiu uma complementariedade de ideias, daí a expressão crítico-superadora, “simples e curta”, nas palavras de Lino. O autor afirma ainda que a possibilidade de tecer tal diálogo com esses estudiosos só foi possível devido à aproximação do universo marxista que era compartilhada entre eles (Coletivo de Autores, 2012, p. 193).

³⁵ Vale destacar que o termo *tecnicista* é utilizado nesta dissertação para se referir à prática descolada da realidade, excludente e padronizada, proposta pelo paradigma da Aptidão Física, por meio da apropriação, por parte da Educação Física Escolar, dos preceitos do esporte de rendimento, que visava o aperfeiçoamento puramente biológico e técnico, desconsiderando outras dimensões importantes na constituição do ser humano, como as dimensões filosóficas, sociológicas, históricas (Bracht, 2001). É importante dizer que se considera aqui o ensino das técnicas – esportivas ou de qualquer outra natureza – necessário para que determinado objetivo seja alcançado. Conforme aponta Bracht (2001, p. XVII) é perfeitamente possível e até mesmo desejável, que a técnica seja ensinada, e bem ensinada, buscando-se novos sentidos e significados às finalidades humanas

dos estudiosos que integram o Coletivo de Autores (2012), entende que a teoria apresentada adota uma abordagem crítica em relação às interpretações e aos valores atribuídos pela sociedade capitalista às práticas corporais.

Historicamente, a Educação Física legitimou-se na instituição escolar, inicialmente, a partir do discurso médico-higienista e por forte influência da instituição militar (Soares, 1994, 1996; Bracht, 1999). Nesse contexto, a perspectiva pedagógica da Educação Física denominada Aptidão Física, constituía-se na educação de um corpo físico viril que permitisse a construção de uma nação forte e saudável. Como uma das correntes teóricas da Educação Física que focava na preparação física dos corpos e com base em uma teoria higienista e eugenista, a Aptidão Física, associando-se à Medicina para legitimar a importância da Educação Física, sobretudo nas escolas, visava à disciplinarização e controle dos corpos com foco no trabalho de força e resistência, desconsiderando a individualidade de cada sujeito (Coletivo de Autores, 2012; Bracht, 2019).

Esse discurso era coerente com o nacionalismo ainda vigente no recorte temporal pesquisado e foi bastante utilizado durante o período da ditadura civil-militar instaurada no Brasil a partir de 1964.

[...] Assim, o nascimento da EF se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo (Bracht, 1999, p. 73).

Com base nesta abordagem e na esportivização de sua prática escolar hegemonicamente difundida nas escolas brasileiras, a Educação Física passou a assumir valores éticos e morais de instituições como o Exército e o Esporte.

Durante muito tempo, no período da ditadura civil-militar, a presença da Educação Física nas escolas, inclusive as escolas técnicas, era justificada no intuito de contribuir para a produção do trabalhador, já que com corpos saudáveis e disciplinados o trabalhador poderia produzir mais e melhor. Nesse período,

[...] a Educação Física passou a ter um valor político e econômico significativo e, [...] portanto, precisava ser 'consumida' imediatamente por todos para

elencadas no processo de ensino e aprendizagem, tomando-se o devido cuidado para não confundir o "tecnicismo esportivo com o tecnicismo pedagógico, ou com a pedagogia tecnicista".

produzir cidadãos fortes e produtivos em benefício do desenvolvimento e consolidação do “Brasil-Grande” e do “Brasil-Potência” (Marques, 1997, p. 7).

Assim, para Bracht (1999, p. 76), “[...] a EF (no sentido lato) possuía um papel importante no projeto de Brasil dos militares, e tal importância estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto”. Nesse contexto, os estudos do Coletivo de Autores (2012) como parte de um movimento maior, denominado Movimento Renovador da Educação Física, culminaram numa análise crítica do paradigma da Aptidão Física a partir da entrada das Ciências Sociais e Humanas na área da Educação Física. Guardadas diferenças importantes entre cada proposta, o Movimento Renovador teve diversos autores/autoras e teorias pedagógicas³⁶ – umas mais, outras menos críticas –, com o mesmo viés científico: reconhecer a Educação Física na escola para além da Aptidão Física ou do viés da biologia, considerando seu objeto de ensino como um elemento da cultura (Bracht, 1999, 2019). As críticas apresentadas se pautavam na questão de reconhecer na perspectiva da Aptidão Física uma teoria que buscava “[...] defender os interesses da classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista” (Coletivo de Autores, 2012, p. 37).

O Movimento Renovador, e, conseqüentemente, as propostas advindas dos estudos à época, emergiram a partir da decadência do paradigma da Aptidão Física e da necessidade de legitimar a Educação Física no contexto das Universidades. De

³⁶ Algumas das teorias pedagógicas mais difundidas à época, dentro do Movimento Renovador, e ainda bastante utilizadas atualmente, são brevemente descritas a seguir (Cf. Bracht, 1999, p. 78-80): *abordagem desenvolvimentista*, proposta pelos autores Go Tani e Edison Manoel da USP e Ruy Krebs da UFSM, focava no desenvolvimento motor da criança até os 10 anos de idade a partir da base teórica da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem; *abordagem da psicomotricidade*, proposta embasada na teoria de Jean Le Boulch, que foi bastante criticada por não conferir à Educação Física um saber específico, mas subordinava-a aos demais componentes curriculares ao considerar a Educação Física como meio e não como um fim; *abordagem construtivista* elaborada por João Batista Freire (1991), pautada na psicologia do desenvolvimento, visava à consciência corporal com base no ensino de habilidades motoras para a expressão no mundo; *abordagem crítico-emancipatória*, proposta por Elenor Kunz, toma como fundamentação principal a pedagogia histórico-crítica e busca enfatizar o diálogo e a participação ativa dos estudantes, tendo como ponto central de sua prática pedagógica a análise crítica; também pautada na pedagogia histórico-crítica, a *abordagem crítico-superadora*, busca defender os interesses da classe trabalhadora, estimulando o conhecimento e a crítica da realidade com intenção de promover a justiça social. Seus princípios baseiam-se na relevância social, adequação, simultaneidade e incorporação do conteúdo, bem como a constante ressignificação do conhecimento. Pode-se dizer que ambas as correntes críticas se assemelham no sentido de “[...] fazer da crítica do papel da educação na sociedade capitalista uma categoria central [...] [e] aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera” (Bracht, 1999, p. 79).

acordo com Bracht (1999, p. 77), “[...] era preciso orientar a prática pedagógica com base no conhecimento científico, este, por sua vez, entendido como aquele produzido pelas ciências naturais ou com base em seu modelo de cientificidade”. Para o autor, a crítica predominante resume-se à redução do significado do corpo à sua dimensão puramente biológica. Em outras palavras, os movimentos corporais eram analisados exclusivamente sob a perspectiva biofisiológica, negligenciando-se o fato de que o corpo, ao se movimentar, o faz impregnado de emoções e que as maneiras pelas quais se movimenta são influenciadas pelas construções histórico-sociais (Bracht, 2019).

Dessa forma, o Movimento Renovador se apoiou nas Ciências Sociais e Humanas, para embasar e legitimar suas teorias. A partir de então, ficou mais evidente que o corpo, para além de ser biofisiológico, é um participante ativo da dinâmica social, sendo ele o responsável pelas relações, interações e conexões existentes entre os indivíduos de uma dada formação social. Conforme afirma Bracht (1999), foi justamente a psicanálise, área do conhecimento que não por acaso não desfruta de grande renome acadêmico, quem trouxe importância ao aspecto corporal e à dimensão não-racionalizada no entendimento das ações humanas.

Assim sendo, a perspectiva crítico-superadora cunhada pelo Coletivo de Autores (2012), propunha apreender a expressão corporal como linguagem considerando-se suas dimensões filosóficas, históricas, sociológicas, antropológicas. Para tanto, determinou-se, dentro do programa de ensino proposto, que a Cultura Corporal seria o conhecimento de que trata a Educação Física, pedagogicamente, dentro da escola. Essa Cultura Corporal – denominada como Cultura Corporal de Movimento por alguns autores do próprio Coletivo – nada mais é do que as atividades e práticas corporais relacionadas histórica e culturalmente como *jogos e brincadeiras, esportes, danças, ginásticas, lutas, entre outros*. O ponto principal dessa proposta, e que a diferenciava das demais, é o fato de, por estar embasada nas discussões da pedagogia crítica brasileira, propunha que o conhecimento fosse tratado de forma historicizada, sendo assimilado em seus movimentos contraditórios. É uma perspectiva que busca

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem [e a mulher] tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem [e pela mulher], historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Coletivo de Autores, 2012, p. 39).

A partir de meados da década de 1980, a Cultura Corporal passa, portanto, a ser compreendida como objeto de estudo da Educação Física Escolar, propondo uma quebra de paradigmas frente ao que estava posto como regra até então. Pode-se dizer que essa proposta delineia abordagens didático-pedagógicas direcionadas à exploração das manifestações culturais relacionadas ao movimento humano, reconhecidas como os temas da Cultura Corporal de Movimento (Bracht, 1999).

O propósito seria o de fomentar uma compreensão crítica dessas expressões, evidenciando suas interrelações com os elementos da estrutura social, ao mesmo tempo em que aprimora as habilidades de uma lógica dialética. Dessa forma, os indivíduos, munidos de consciência e uma visão crítica, estariam capacitados a atuar de maneira autônoma e reflexiva no contexto da concepção crítico-superadora, desempenhando, assim, um papel transformador na esfera política como cidadãos ativos (Bracht, 1999). É interessante observar, no entanto, que, de acordo com Bracht (1999), uma compreensão do objeto da Educação Física como fenômeno histórico-social será crucial para que esse objetivo seja alcançado, bem como uma transformação do imaginário social quanto ao entendimento teórico sobre o movimento humano. Vinte anos depois, embora práticas *inovadoras* tenham sido produzidas a partir de publicações advindas dos debates propostos pelo Movimento Renovador – que impactaram a formação de professores nas Universidades, estando presentes também em documentos oficiais que orientam as práticas na educação básica –, a prática pedagógica das escolas não necessariamente acompanhou as transformações apresentadas pelo Movimento Renovador de maneira imediata (Bracht, 2019).

No CEFET-MG, *locus* da presente pesquisa, a prática pedagógica em Educação Física foi marcada predominantemente pelo desenvolvimento da Aptidão Física e pela valorização do Esporte até meados da década de 1990, o que pôde ser observado tanto por meio das entrevistas como na pesquisa realizada nos Relatórios Anuais do DEFISD (CEFET-MG, 1989, 1993, 1995). As transformações na Educação Física Escolar da instituição começaram a ocorrer a partir de um “[...] certo desgaste dos objetivos e papéis cumpridos pela Educação Física”, desde 1965 (Gariglio, 1997, p. 166). Esse desgaste ocorreu por três motivos principais: (1) transformação dos objetivos do programa pedagógico da instituição; (2) modificação do corpo discente, começando a se constituir majoritariamente por estudantes advindos da classe média,

que via no CEFET-MG uma possibilidade de ascensão social; e (3) pela renovação do corpo docente. Tais modificações apontam para o início de uma transformação na prática pedagógica da Educação Física Escolar no CEFET-MG, o que a aproximaria da nova orientação proposta pelo Movimento Renovador, o que só foi ocorrer, de fato, a partir do final da década de 1990.

1.3. Lazer e Educação Física Escolar

Neste estudo, parte-se do entendimento de que o lazer seria, em tese, um “constructo polissêmico, um direito social” (Leiro, 2002, p. 2), podendo ser vivenciado e experimentado em suas diversas manifestações culturais possíveis de serem elencadas como oportunidades para o desenvolvimento e satisfação pessoal durante o tempo que se tem disponível para si.

É importante destacar que a *vivência* é compreendida aqui como algo que se relaciona à individualidade de cada sujeito, em suas consciência e percepção isoladas, de modo que não se vivencia algo pelas ações do outro, mas sempre por suas próprias ações (Viesenteiner, 2013). Já a *experiência* está relacionada à transmissão de conhecimento, tradição e comunidade, além de ser algo que modifica o sujeito de maneira única, de modo que cada indivíduo experimenta situações distintas, ainda que passem pelo mesmo acontecimento (Mateus, 2014; Bondía, 2002). Desse modo, as vivências e experiências com o lazer relatadas aqui são consideradas como uma perspectiva única e singular a partir das memórias (lembranças e esquecimentos) de cada participante desta pesquisa.

Posto isso, acrescenta-se a esse entendimento o que Cândido (2011) propõe na discussão acerca dos direitos sociais e humanos classificando-os em *bens compressíveis* e *bens incompressíveis*, sendo estes os bens a quem não se pode ser negado. Por exemplo, o alimento e a moradia entrariam na categoria dos bens incompressíveis, por motivos óbvios, uma vez que deles depende o caráter existencial. Já outros bens como cosméticos ou TV por assinatura seriam considerados itens supérfluos, entrando na categoria dos bens compressíveis, já que são dispensáveis à existência humana. Os critérios que definem o que é um e o que é outro variam de acordo com a cultura e a época de cada formação social e “[...] estão ligados à divisão da sociedade em classes, pois inclusive a educação pode ser instrumento para convencer as pessoas de que o que é indispensável para uma

camada social não o é para outra” (Candido, 2011, p. 175). Nesse sentido, o autor aponta que para a definição dos bens em *compressíveis* ou *incompressíveis* é necessário haver critérios seguros, tanto do ponto de vista individual (consciência) quanto do ponto de vista social (legislação). Assim, considera-se que

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao **lazer** e, por que não, à arte e à literatura (Candido, 2011, p. 176, grifo meu).

Nessa perspectiva, dialogando-se com Gomes (2014, p. 15, grifos meus), o lazer é assimilado “[...] como *necessidade humana* e dimensão da cultura que se constitui na articulação de três elementos fundamentais: a ludicidade, as manifestações culturais e o tempo/espço social”. Para a autora,

[...] tal necessidade pode ser satisfeita de múltiplas formas, segundo os valores e interesses dos sujeitos, grupos e instituições em cada contexto histórico, social e cultural. Nessa linha de interpretação, o lazer é uma prática social complexa que abarca uma multiplicidade de vivências culturais lúdicas contextualizadas e historicamente situadas (Gomes, 2014, p. 15).

Para Marcellino (2011), o lazer pode ser definido a partir de duas grandes linhas distintas. A primeira linha, representada principalmente pelo sociólogo estadunidense David Riesman, está relacionada à *atitude*, na qual se considera o lazer como um estilo de vida e que não está subordinada ao tempo empregado na atividade. Desse ponto de vista, a relação estabelecida entre o sujeito da ação e a experiência vivida é o que irá caracterizá-lo, medindo-se qualitativamente a satisfação provocada por determinada atividade. De acordo com o autor, quando compreendido a partir da *atitude*, pode-se considerar que “[...] qualquer situação poderá se constituir em oportunidade para a prática do lazer até mesmo o trabalho” (Marcellino, 2011, p. 27).

A segunda linha, defendida pelo sociólogo francês Joffre Dumazedier, irá privilegiar o fator *tempo* e nessa abordagem a relação com o trabalho e outras obrigações sociais será aspecto determinante, já que esse *tempo* será definido de acordo com o tempo fora do horário de trabalho e de outras obrigações sociais. A partir dessa abordagem, o lazer é denominado em muitos contextos como *tempo livre*. É interessante observar que Marcellino (2011, p. 27) utiliza o termo *tempo disponível*, já que, “[...] tempo algum pode ser considerado livre de coações ou normas de conduta social”, portanto, sugere

que seria mais adequado se referir a *tempo disponível* do que a *tempo livre* para se reportar ao tempo destinado às vivências do lazer.

Dumazedier (1979, p. 92) afirma que esse tempo se traduz, na sociedade contemporânea, urbana e industrializada, em “[...] um novo valor social da pessoa que se traduz por um novo direito social, o direito dela dispor de um tempo cuja finalidade é, antes, a auto-satisfação”. Nesse sentido, o sujeito da ação não tem controle sobre esse tempo, já que

[...] é um tempo que a redução da duração do trabalho e a das obrigações familiares, a regressão das obrigações sócio espirituais e a liberação das obrigações sócio-políticas tornam disponível; o indivíduo se libera a seu gosto da fadiga descansando, do tédio divertindo-se, da especialização funcional desenvolvendo de maneira interessada as capacidades de seu corpo ou de seu espírito. Este tempo disponível não é o resultado de uma decisão de um indivíduo; é, primeiramente, o resultado de uma evolução da economia e da sociedade (Dumazedier, 1979, p. 92-93).

Nesta abordagem, considerando-se o tempo relativizado pelas obrigações do trabalho nas sociedades urbanas e industrializadas, a definição de lazer parece rasa. Para Gomes (2014) essa definição pode não abarcar outros tipos de formações sociais (indígenas, quilombolas, ciganas, ribeirinhas, entre outras) que lidam com os tempos/espços de trabalho e lazer de maneiras diferentes, invisibilizando-se, silenciando-se e marginalizando-se assim o lazer vivenciado nesses contextos.³⁷

O lazer conceituado em Marcellino (2011, p. 29-33) é vivência desinteressada da cultura em um tempo chamado de disponível, ao mesmo tempo em que parece atribuir uma função secundária que pode ser classificada em quatro categorias: romântica, moralista, compensatória e utilitarista. É essa concepção de lazer que predomina na produção acadêmica dos estudos acerca do tema no Brasil (Guimarães, 2001; Guimarães e Aranha, 2011).

Numa outra ponta crítico-reflexiva e apoiada no materialismo histórico-dialético, Padilha (2006) aponta que a concepção funcionalista do lazer, conforme tratada por Marcellino (2011), é compreendida, de modo bastante sucinto, como

³⁷ Embora seja considerado aqui que a origem do termo lazer tenha relação direta com o processo de industrialização e urbanização, bem como com as relações de trabalho instituídas a partir da Revolução Industrial e do modo de produção capitalista, não se pode deixar de considerar formações sociais distintas, que lidam com tempos/espços destinados a trabalho e lazer de forma diferente das que estão postas hegemonicamente (Guimarães, 2018). Para tanto é necessário levar em conta os “[...] ‘vários lazeres’ existentes e das diversas maneiras de se dizer e/ou considerar as múltiplas experiências que os representam, dada a existência de diferentes povos, culturas e suas respectivas condições de produção da vida” (Guimarães, 2018, p. 171-172).

[...] ‘válvula de escape’, que tem funções poderosas, favorecendo a saúde física e mental. Assim, o lazer compensa o que se perde no trabalho e nas obrigações da vida cotidiana. O lazer recupera a força de trabalho para manter o equilíbrio do sistema de produção necessário ao progresso das sociedades. Nesta abordagem, o trabalho é normalmente carregado de negatividade e o lazer é carregado de positividade (Padilha, 2006, p. 12).

Conforme sugere a autora, “[...] nem todo trabalho é ‘ruim’ [assim como] nem todo lazer é ‘bom’” (Padilha, 2006, p. 12) e da mesma maneira que o trabalho numa formação social capitalista pode alienar os indivíduos, o lazer, sendo construído nesta mesma sociedade, também é passível de caráter alienante.

Guimarães (2018, p. 161), ao analisar os estudos de Padilha (2006), indica que

[...] uma vez admitidas as funções assumidas pelo lazer, de recomposição e compensação em relação ao trabalho, são justamente as possibilidades de descanso, de divertimento e de desenvolvimento social, cultural, econômico, dentre outras, as apropriadas pelo capital em detrimento do trabalho nas relações entre os dois. Uma vez apontadas essas perspectivas de predomínio do lazer como mercadoria, não só como encontramos na realidade em que vivemos, mas também no trato dado pela produção acadêmica, seja pelo viés de crítica ou de simples constatação, não é o bastante denunciar e/ou anunciar uma nova ordem social que coloque em questão a existente. É preciso ir além nas proposições e na apresentação de alternativas, já que as atuais, infelizmente, ainda têm se pautado por uma visão mais funcional do lazer.

O autor aponta que simplesmente experimentar novos valores ou praticar ações transformadoras não seria suficiente. Para tanto, seria desejável que essas experiências e práticas fossem acompanhadas por ações concretas nas políticas públicas. Essas políticas, por sua vez, deveriam visar a universalização do acesso a bens e serviços, assim como buscar avançar na superação da ideia predominante de se considerar o Lazer como mera mercadoria. Em síntese, Guimarães (2018) defende que é crucial que as transformações socioculturais, coletiva e individualmente, sejam melhoradas por mudanças sistêmicas nas políticas públicas para garantir o acesso igualitário e superar uma abordagem mercantilista do lazer. Nesse sentido, aponta que a educação assimila o lazer como “[...] objeto de proposição e implementação de ações nas políticas públicas”, apreendendo-o em um compromisso social notável, palpável de fato (Guimarães, 2018, p. 164).

Isso implicaria na efetivação de políticas públicas *na* e *para a* educação, o que significaria tomar – numa perspectiva crítica referente à relação entre política social, política pública e economia – a política social como dimensão da política pública, englobando decisões e ações do governo. Assim, a política social estaria alinhada a uma política econômica que fosse consistente e vinculada a um projeto de

desenvolvimento humano. Isso sugere a importância de coordenar esforços entre as áreas sociais e econômicas para alcançar objetivos mais amplos de progresso humano: para a implementação eficaz de uma política social, é necessário um compromisso econômico significativo, o que implica uma alocação de recursos financeiros direcionada a iniciativas sociais para que tenham impacto real nas formações sociais existentes, caso contrário, essas políticas serviriam apenas como perpetuadoras da exclusão social (Mascarenhas, 2005; Guimarães, 2018).

Nesse sentido, considerando o lazer como um direito social, inclusive reconhecido pela Constituição Federal desde 1988,³⁸ apreende-se como um avanço que suas políticas públicas, embora implementadas predominantemente pelo campo da instituição esportiva ou muitas vezes como sinônimo de mera recreação, estejam de alguma maneira em evidência visando-se à democratização de acesso a ele.

O entendimento de lazer, no que concerne aos objetivos da pesquisa relatada aqui, se relaciona, conforme aponta Guimarães (2018), à compreensão de que, constituído como mercadoria para o consumo, mas não só, seja incorporado a partir de sua inserção no contexto mais amplo do esporte e da recreação, relativo à proposição e implementação de políticas públicas para a área. E, para além disso, que seja vivenciado e experimentado nos tempos e microtempos tornados disponíveis em função das relações com o trabalho e demais obrigações sociais, pelos sujeitos da ação, a fim de contribuir para seu desenvolvimento humano, no contexto da formação *omnilateral* possível na EPTNM.

Se o modo de produção predominante na formação social em que vivemos, capitalista por excelência, o constituir como mercadoria disponível no “mercado”, importa não só ampliar o acesso à fruição e direito ao lazer como observar também a consideração do tempo livre nas interações sociais desse modo de produção em que vivemos, juntamente com outros elementos entrelaçados, como aqueles ligados à ludicidade e ao prazer, inerentes às atividades humanas e, especificamente, associados ao domínio do lazer, onde existiriam momentos e locais privilegiados para se expressarem (Guimarães, 2018). Para tanto, faz-se necessário, compreender o Lazer a partir de sua relação com a Educação.

³⁸ Cf. Munhoz, 2008.

Considerando-se o caráter interdisciplinar do lazer³⁹ e seus vários conteúdos culturais, a experimentação da cultura como lazer e sua fruição, enquanto um direito social, perpassa os conteúdos ministrados na Educação Física Escolar, mas devem ir além. Nesse sentido, Silva (2012), baseando-se na abordagem Crítico-Emancipatória proposta por Kunz (1994) e nos estudos de Rocha (2008), os considera como *conteúdos em ação*. Dessa maneira, propõe uma reflexão de se apreender os conteúdos pedagógicos da Educação Física a partir da ação de quem os *manipula*, os experimenta, os transforma, os vivencia.

Ao contrário de se pensar o *conteúdo* em si, de forma estanque sugere abordá-lo com significado complementar a *conhecimentos* e *linguagens*, com base na abordagem crítico-superadora, que compreende a Cultura Corporal na “[...] materialização dos conhecimentos e experiências culturais e sociais ligadas ao corpo em movimento. Produzidos ao longo da história pela humanidade” (Silva, 2007, p. 153). Assim, o autor argumenta que conteúdos/conhecimentos/linguagens seriam os

[...] diversos conhecimentos repletos de conteúdos culturais e, ao mesmo tempo, linguagens ou formas de expressão do corpo no âmbito da cultura corporal, tais como: danças, luta, esportes, jogos, artes plásticas, cênicas, circenses e outras formas de “conteúdos culturais”, isto é, manifestação das expressões corporais e de produção da vida material e imaterial. Assim [...], conteúdo e linguagem (expressão corporal) podem se amalgamar para dar sentido à formação omnilateral das crianças (Silva, 2012, p. 225-226).

Essa concepção propõe ir além de uma abordagem focada no conteúdo, buscando-se uma ampliação da perspectiva de educação *omnilateral* e do desenvolvimento humano (Silva, 2012). Considera-se que essa direção potencializa a superação do lazer como simples mercadoria ao encontro de seu caráter latente de certa transgressão, dadas suas características relacionadas a tempos e microtempos nos quais mulheres e homens lidam de forma autônoma com o uso do seu tempo. Isso se mostra nos vários processos educacionais nos quais

[...] as atividades e manifestações relacionadas ao lazer são, efetivamente, reconhecidas e incorporadas ao cotidiano escolar, integrando os processos educacionais de formação dos alunos/trabalhadores, e, de maneira direta e/ou indireta, constituem-se com relevância nesses processos, como práticas e atividades pedagógicas no universo de formação dessas escolas, formal ou informalmente (Guimarães, 2018, p. 359).

As perspectivas de educação *pelo* lazer e de educação *para* o lazer encontradas em Marcellino (2011) apontam, respectivamente, para a compreensão do Lazer como um

³⁹ Cf. Pinto et al. (1999).

instrumento de educação consideradas as potencialidades para o aprimoramento pessoal e social dos sujeitos como cidadãos e cidadãs ou para a necessidade de “[...] um processo educativo de incentivo à imaginação criadora, ao espírito crítico” (Marcellino, 2011, p. 53).

Na primeira perspectiva, podem-se considerar novas formas de educação propiciadas pela prática do lazer. Não se deve, no entanto, desconsiderar que classe, gênero, raça, idade, trabalho, entre outros fatores, podem influenciar os tempos para a prática do lazer. Pensando nos sujeitos participantes dessa pesquisa, por exemplo, pode-se refletir acerca dos tempos para as vivências de lazer: eram os mesmos para homens e mulheres?

Na segunda perspectiva, considera-se um processo no sentido de atender às necessidades individuais e coletivas e de superá-las, ao invés de criá-las, no sentido de que as alternativas existentes estariam a oferecer possibilidades de enriquecer a própria existência, e isso seria possível conferindo sentido e significado a elas.

Abordar o lazer a partir de aspectos educativos implica considerá-lo numa perspectiva contra-hegemônica,⁴⁰ pois “[...] a instrumentalização [...] só tem sentido na medida em que se possa contribuir para que [as] pessoas tenham mais prazer de viver, sejam menos pressionadas por uma estrutura socioeconômica sufocante” e percebam que tempos “livres” se dão a partir da noção da estrutura socioeconômica imposta a uma sociedade onde “[...] uma minoria tem excesso de recursos, de espaço e de tempo, pela exploração da grande maioria, cujo tempo, quando não é desocupado pela incapacidade de o modelo econômico imposto gerar trabalho, é livre – entre aspas” (Marcellino, 2011, p. 54). O aspecto educativo do lazer só teria sentido na medida em que servisse para que o tempo “livre” fosse, de fato, livre, o que, no modo de produção capitalista não seria algo imaginável, permanecendo no âmbito do *dever* que nunca vem.

Nesse contexto, o papel assumido pela chamada *indústria cultural*,⁴¹ incentivadora do consumo dos produtos do lazer, é favorecido pelas diferenças socioeconômicas e

⁴⁰ Cf. Saviani (1999), Gramsci (1999) e Frigotto (2006).

⁴¹ O termo *indústria cultural* é compreendido aqui como sendo um sistema de produção em larga escala de bens culturais (música, arte, filmes) com tendência a homogeneizá-los e padronizá-los. A cultura é transformada em um simples produto (ou produtos) de consumo, mera mercadoria para o entretenimento e distração do sujeito esgotado do trabalho no modo de produção capitalista. A

educacionais, seja na potencialização de estratos de produtos para determinadas camadas da população, seja no refinado processo de produção da própria demanda (uma auto demanda) que será atendida em seguida. Nesse universo o acesso aos mais novos e avançados bens, serviços e produtos culturais, tecnológicos, lúdicos, de qualidade (duvidosa ou não), é franqueado àqueles e àquelas cujo poder aquisitivo e distinção de classe pode ou não usufruir de determinado nível sociocultural e econômico. Inclui-se aí o acesso à educação como parte de certo processo civilizatório, no qual esse duplo aspecto encontra-se intimamente atrelado.

Pensando esse cenário a partir dessas duas perspectivas, convém ponderar que a escola poderia cumprir o papel de aproximação dos sujeitos a conteúdos culturais de modo a reduzir as barreiras socioeconômicas existentes. Isso se daria na medida em que os indivíduos passassem a assumir uma postura crítica decorrente das atividades vivenciadas como lazer, para além de serem meros consumidores. Cabe ressaltar, no entanto, que é necessário superar a visão romântica de que a educação conseguiria o feito de suplantar as mazelas impostas pelo modo de produção capitalista. Isso só seria possível na medida em que os meios de produção deixassem de ser apropriação privada (Peixoto, 2007).

A relação entre educação e lazer nas escolas de EPT torna possível, caso se assuma, de fato, uma formação *omnilateral*, que se traduz em um “[...] processo de formação do indivíduo social que permite o desenvolvimento de suas faculdades, de suas forças, de suas necessidades e das capacidades necessárias à sua correspondente satisfação” (Mascarenhas, 2005, p. 236). Essa perspectiva marxiana de formação enfrentaria, obviamente, as resistências de praxe, dadas as questões de classe, socioeconômicas, societárias, de gênero ou seja lá o que se poderia supor como obstáculo a uma postura de debate e de construção mais crítica e transformadora.

Ainda assim, pode-se projetar essa possibilidade, considerando alguns estudos que apontam para uma relação entre a prática de atividade física na Educação Física Escolar e as escolhas de atividades físicas para os momentos de lazer fora da escola

indústria cultural contribuiria para a uniformização do pensamento e das experiências, levando à alienação das pessoas de sua capacidade de pensamento crítico e criativo, já que conduziria à “[...] atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural [...]”. Os produtos resultantes desse *caldo de cultura* “[...] podem estar certos de serem jovialmente consumidos, mesmo em estado de distração. Mas cada um destes é um modelo do gigantesco mecanismo econômico que desde o início mantém tudo sob pressão tanto no trabalho quanto no lazer que lhe é semelhante” (Horkheimer e Adorno, 2002, p. 175).

por parte de adolescentes.⁴² Sabe-se também que alguns fatores contribuem para que essa relação aconteça, como por exemplo o vínculo que os professores dessa disciplina estabelecem com os alunos e estes com as aulas, bem como questões sociais e fatores culturais.⁴³ Caetano e Januário (2009, p.1) afirmam que o fato de a Educação Física ser uma disciplina onde “[...] a exposição dos alunos e os processos de ensino e aprendizagem são mais facilmente visíveis do que em outras disciplinas escolares” também deve ser levado em consideração ao se analisar tais relações, já que tal exposição pode ser determinante para a entrega completa do estudante na atividade proposta em aula. Os autores afirmam ainda que a motivação de estudantes – e de professores – também são fatores importantes ao se analisarem as práticas que acontecem nesse ambiente, uma vez que essa motivação pode ser crucial para que o processo de ensino e aprendizagem seja estabelecido de forma positiva. Afinal, conforme apontam os autores, uma aula de Educação Física, extremamente interessante para uns, pode ser incansavelmente enfadonha para outros.

Bezerra *et al.* (2016) apontam para uma necessidade em rever as estratégias utilizadas nos programas curriculares de Educação Física Escolar, sobretudo na adolescência, se quisermos promover um impacto positivo na formação dos jovens para uma vida fisicamente ativa no futuro. Os autores sugerem que a reestruturação das aulas de Educação Física pode auxiliar na promoção das atividades físicas realizadas no tempo de lazer entre os jovens.

Segundo Caetano e Januário (2009, p. 9), ainda há muito o que se pesquisar a respeito dos “[...] processos de pensamento do aluno e do professor, no sentido de percebermos as motivações e intenções que ocasionam a dimensão externa do comportamento durante a prática pedagógica”. Os autores afirmam ainda que tal conhecimento se faz necessário para promover “reformas e inovações curriculares”, bem como para estimar a dimensão do impacto das medidas nesses agentes, considerando-os como sujeitos autores da sua própria formação.

Ao abordar a interseção entre Lazer e Educação Física Escolar, fica clara a relevância de a escola oferecer e possibilitar experiências ricas e variadas aos estudantes. O lazer, tal qual discutido aqui, a partir de sua relação com a educação e compreendido

⁴² Cf. Cervato *et al.* (1997); Gigante *et al.* (1997); Portman (2003); Bezerra *et al.* (2016).

⁴³ Cf. Portman (2003); Hino (2014); Bezerra *et al.* (2016).

como possibilidade para o desenvolvimento humano a partir das diversas manifestações vividas e experimentadas pelas pessoas (considerando a existência e/ou inexistência de políticas públicas relacionadas), pode contribuir para a formação *omnilateral* almejada nos Processos Formativos da EPT. Esta, especificamente no CEFET-MG, busca formar não apenas profissionais consolidados, mas cidadãos integralmente desenvolvidos, em todas as suas potencialidades.

Nesse sentido, é necessário identificar o que se compreende aqui por processos formativos na EPT, visando a uma compreensão acerca da interação entre teoria e prática, incorporando aprendizados que transcendem as salas de aula e permeiam as experiências de Lazer e da Educação Física Escolar.

1.4. Processos formativos na EPT

Grinspun (1999, p. 64) afirma que a Educação Tecnológica utiliza como fundamento a “[...] concepção de uma educação transformadora, progressista, que vai além de uma proposta de ensino na escola para aprofundar-se junto com o projeto político pedagógico dessa instituição”, buscando integrar as categorias dos “saberes” (saber, fazer e saber fazer) a uma grande categoria do “saber-ser”, o que permitiria ao trabalhador e à trabalhadora, se reconhecerem como sujeitos da ação social.

Ocorre que não se trata aqui de abordar apenas o que seria Educação Tecnológica, mas o que vem a ser EPT, de modo geral, e EPTNM, de modo específico, buscando articular esses termos ao objeto da pesquisa ora relatada. Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma expressão que traz a “educação” adjetivada pelos termos “profissional” e “tecnológica” e possui uma gama polissêmica de terminologias que se relacionam entre si, dentre as quais, pode-se destacar *educação tecnológica*, *educação profissional técnica de nível médio*, *formação politécnica*. É preciso levar em conta que

[...] essas expressões, dentre outras, são utilizadas em contextos e momentos históricos diferentes, para definir, delimitar, indicar, fundamentar o que é chamado aqui de educação profissional e tecnológica (EPT). Algumas delas indicam ou delimitam um campo de atuação mais restrito ou mais amplo em termos da educação que se aborda aqui e de acordo com o que se assume como concepção (Guimarães, 2018, p. 130).

Nessa direção, destaca-se uma EPT que vá além de uma determinada formação profissional com base apenas no aprendizado de técnicas para atender às demandas do mercado de trabalho, superando-a e proporcionando o domínio dos princípios

gerais de produção, de forma a proporcionar a trabalhadores em formação, o aprendizado das bases teóricas que fundamentam exatamente essas técnicas, na perspectiva de uma visão mais ampliada e em consonância com o mundo do trabalho.

Particularmente, no que se considera em relação à EPTNM, compreende-se que seja educação gratuita e com qualidade social referenciada, na perspectiva de uma “[...] educação omnilateral de pessoas que sejam autônomas, cidadãos críticos e propositivos” (Oliveira, 2017, p. 49). Nessa direção, importa que as práticas de condução administrativa mais estritamente relacionadas à escola, em geral, e aquelas diretamente relacionadas aos processos educacionais e que busquem o compromisso de desenvolvimento dessa “[...] formação omnilateral dos trabalhadores, com base na concepção de ensino médio integrado” (Oliveira, 2017, p. 53) estejam articuladas, não apenas em relação à formação de trabalhadores e trabalhadoras, mas que também tenham essa perspectiva como horizonte na formação de quem os forma.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 40-41) apontam para duas perspectivas na compreensão do que vem a ser essa modalidade de ensino. A primeira se refere ao domínio dos conhecimentos relacionados às “tecnologias utilizadas nos processos de produção” que irá permitir a formação de trabalhadores aptos a ocuparem postos específicos na divisão social do trabalho. A segunda perspectiva está relacionada à superação da dicotomia entre formação geral e formação profissional, visando a uma formação humana integral, que ganha contornos de uma formação politécnica.

A politecnia, como sinônimo de Educação Tecnológica, se refere, conforme aponta Saviani (2003, p. 140), ao “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”, com o intuito de dar condições ao trabalhador e à trabalhadora de compreenderem não somente sobre o trabalho em si mesmo, mas também sobre sua essência, seu caráter e as relações sociais em torno dele. Assim, ainda de acordo com o autor, isso se refere a “[...] propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele [ou ela] domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna”.

Essa visão vai ao encontro do que Ciavatta (2016) aponta como sendo o objetivo da educação profissional, que, segundo a autora, destina-se a dar os meios ao indivíduo de exercer determinada atividade, o que varia desde profissões técnicas e o ensino

superior, passando pelas ocupações de níveis mais básicos, complementando o objetivo da educação básica, destinada a formar cidadãos e cidadãs cientes de seus direitos e deveres e do lugar que ocupam na formação social em que vivem.

A educação profissional, nesse contexto, é compreendida como parte de uma formação integral e integrada, na qual articula-se o conhecimento de caráter mais específico, técnico, ao conhecimento de ordem mais geral, recusando-se, dessa forma uma formação meramente técnica, alienada. Nesse sentido, a perspectiva crítico-superadora, que embasa os fundamentos teóricos de uma prática pedagógica para uma Educação Física possível na EPTNM, dialoga com essa visão, pois defende os interesses das classes populares, buscando uma constante ressignificação do conhecimento a fim de promover a superação da realidade. A partir desta perspectiva, a Educação Física seria capaz de formar o indivíduo para o “[...] usufruto da cultura corporal fora da escola por meio do princípio da formação para a leitura crítica e consciente da realidade” (Coletivo de Autores, p. 69), tanto em seus momentos de lazer como em outros momentos de sua experiência humana.

Chocando-se com esta visão mais abrangente, o que dispõe o artigo 2º da Resolução CNE/CP, n. 01, de 05 de janeiro de 2021, nos termos da Lei nº 11.741 de 2008 que alterou a LDB/EN nº 9.394 de 1996, afirma que:

[...] a Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento (Brasil, 2021).

Neste documento, a ausência de um termo que relacione a formação do sujeito para além de uma formação profissionalizante com foco apenas no adestramento de trabalhadores em uma determinada função ou habilidade específica e que desconsidera os fundamentos teóricos que originam o conjunto do processo produtivo, aponta para uma concepção de EPT que não condiz com a formação humana integral, *omnilateral*, para além do simples condicionamento a gestos e procedimentos de trabalho. Mesmo o termo *politécnico*, para designar essa formação mais ampla de cidadania não aparece nessa Resolução. Há o termo *integrada*, mas ao se considerar modalidades concomitante, subsequente e integrada, percebemos que essa formação integrada tende a ficar comprometida. Um olhar crítico e analítico sobre esse documento permite perceber intencionalidades políticas de privatizações

e um reordenamento da educação profissional brasileira, reduzindo a formação profissional técnica a uma educação que atenda apenas aos interesses mercadológicos, interesses condizentes com o governo da época, com o mercado de sempre, com os proprietários dos meios de produção.

Seria razoável esperar que um documento nacional, com intenções de regulamentar a formação profissional, como é o caso dessa nova Resolução, trouxesse uma concepção mais abrangente de educação que possibilitasse uma formação crítica e consciente para a classe trabalhadora, como justificam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45):

[...] a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano, é por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 45).

No que diz respeito à pesquisa apresentada aqui, a EPT é abordada considerando as possibilidades ampliadas oferecidas na perspectiva de um processo de ensino e aprendizagem comprometido com a formação humana e integral dos sujeitos, com vistas ao desenvolvimento e à transformação sociais no país, sobretudo no que se refere às vivências corporais nos tempos e espaços de lazer, sejam quais forem.⁴⁴

Parte-se do princípio de que, ao serem incorporadas às práticas escolares, as atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer permeiam o processo de formação do estudante/trabalhador. No contexto da escola de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), isso contribui para uma educação integrada, onde os aspectos da formação técnica específica estejam interligados com a formação humana como um todo, compreendida como a totalidade da existência humana (Guimarães, 2018).

⁴⁴ Cf. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Oliveira (2017) e Guimarães (2018).

2. EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O que a memória ama fica eterno.

(Prado, 1993, p. 99)

As entrevistas concedidas pelos participantes desta pesquisa permitiram identificar as atividades corporais vivenciadas nas aulas de Educação Física nos cursos de EPTNM desses egressos a partir de suas memórias. Esses depoimentos trouxeram evidências de que, embora houvesse a contradição da prática obrigatória e sua rigidez (herança do militarismo), a maioria dos participantes se recordaram dessa época com lembranças positivas das aulas, das atividades e dos professores e professoras que as ministravam. Essa relação afetiva com as lembranças pode guardar certa conexão com as escolhas futuras, já que parece haver uma tendência em se manter presente no cotidiano o que é recordado de forma positiva pela memória (Le Goff, 1990; Giddens, 2002; Thompson, 1998, 2002).

Como explicitado no capítulo anterior, a vivência é compreendida aqui como algo individual e que ocorre a partir do que foi vivido por si próprio, de modo que seria impossível vivenciar algo a partir do legado de outrem (Viesenteiner, 2013). Já a experiência é apreendida como algo que nos acontece, algo que nos toca, que nos sensibiliza e deixa marcas e, por este motivo, é também singular para cada pessoa. Assim, mesmo que duas pessoas tenham passado pelo mesmo acontecimento suas experiências serão diferentes (Bondía, 2002). Por compreender que ambos os termos se referem à individualidade de cada ser, em alguns momentos desse estudo eles são tratados de forma a se complementarem e em outros são utilizados como sinônimos.

Nos relatos dessas vivências e experiências pode-se constatar uma boa relação com as aulas, com os professores e certo gosto pelas atividades propostas da parte de pelo menos quatro entrevistados(as). Ainda que se tratasse de atividades inicialmente desconhecidas ou que não se gostasse a priori, o incentivo e a motivação dos professores foram fundamentais para que fosse estabelecida uma relação positiva com a prática das atividades propostas em aula. As aulas de Educação Física eram consideradas prazerosas e isso aparece de maneira evidente nesses relatos:

[...] Então tinha toda essa rigidez e eu acho que até pela época [década de 1980 e 1990] do CEFET também [...] que foi um formato mais militar, tinham vários militares que davam aula aqui antes. Mas eram **aulas boas**. A gente tinha a teoria, tinha a prática. Diversificava muito porque você era sempre

obrigado a fazer alguma coisa [...]. Mas não era a teoria em sala de aula (ALDO, depoimento oral, 2023, grifos meus).

[...] Mas, a minha memória é... são as melhores possíveis, tanto da escola... foi uma fase muito boa! ...quanto das aulas de Educação Física. Eu sempre gostei muito de Educação Física, então eu gostava demais porque **eram muito boas as aulas**. Então, eu tenho ótimas lembranças. E os professores também, tinham muitos professores que eu tinha muita simpatia por eles. Gostava muito, muito mesmo. [...] Eu lembro de uma professora que se chamava Hortência⁴⁵. Eu lembro visualmente de vários, mas pelo nome eu não me lembro. Mas a Hortência... eu me lembro dela perfeitamente (BRUNA, depoimento oral, 2023, grifos meus).

[...] Eu posso dizer que eram momentos bem felizes. [...] Eram bem descontraídas as aulas. O que eu tenho melhor memória eram das corridas que nós fazíamos, a parte de atletismo no campo. [...] Era fantástico isso [...] isso me marcou bastante. [...] Era interessante, era legal. Porque tinha sempre uma interação muito boa com os professores, não era aquela coisa afastada. [...] Os professores te incentivavam a fazer. Você ia lá correndo e às vezes colocava dez metros de língua para fora, vamos dizer assim, e [o professor] chegava pra mim: “respira um pouquinho, vai devagarzinho, continua, vai no seu ritmo, mas continua, não para não”. Então você tinha aquele incentivo, aquele empurrãozinho (DANIEL, depoimento oral, 2023).

[...] Eu achava as aulas do CEFET bastante interessantes. O pessoal da parte de Educação Física incentivava muito a prática de esportes. [...] A gente teve Olimpíadas na época do CEFET também, eu participei de Festival de Dança, também foi um negócio super legal. A gente tinha opção de fazer Ginástica Rítmica, que eu nunca tinha feito antes, e em cada mês, cada período, tinha essas coisas. Então foi muito interessante, eu gostei bastante dessa parte de Educação Física. E eu vou te ser sincera, quando eu era mais nova, eu corria um pouco da Educação Física, mas lá era bem interessante, fazia a gente ficar incentivado mesmo para fazer, era diferente (FLÁVIA, depoimento oral, 2023).

Quando questionados sobre o significado do termo *aulas boas*, Aldo e Bruna responderam que consideravam assim devido ao fato de os professores realmente ensinarem os conteúdos das aulas, independentemente do tema abordado. De acordo com os relatos desses entrevistados, os professores e professoras estavam sempre atentos à execução por parte dos estudantes e buscavam auxiliá-los no processo de aprendizagem. Foi relatado que, mesmo quando um determinado estudante demonstrava mais dificuldades, os professores agiam com paciência, o que, na fala de Aldo fica sugerido como algo incomum, por se tratar de uma escola profissionalizante. Nota-se, portanto, que, embora naquele período a Educação Física ainda fosse muito marcada pelo tecnicismo, no qual a execução da técnica perfeita era considerada prioridade,⁴⁶ foi possível notar que o que ficou presente na memória de alguns participantes foi justamente a contradição dessa tendência rigorosa.

⁴⁵ Nome fictício. Para resguardar a identidade de sujeitos citados pelas(os) entrevistadas(os), seus nomes foram substituídos por nomes fictícios aleatórios, seguindo a ordem alfabética dos nomes dos participantes da pesquisa.

⁴⁶ Cf. Gariglio, 1997; Bracht, 1999, 2019; Coletivo de Autores, 2012; entre outros.

[...] Mas mesmo aquele que era mais ou menos assim... Porque você tem aquele que é o atleta da turma e tem aquele que é o desengonçado... Sempre tem uns mais desajeitados, digamos assim... mas, mesmo assim, os professores tinham muita paciência com eles. Então isso aí era uma coisa que era bem bacana. [...] **Mesmo sendo tecnicista, tinha essa preocupação.** [...] Então essa **aula boa** era por causa disso. Era muito participativo... o professor fazia a aula ser participativa (ALDO, depoimento oral, 2023, grifos meus).

[...] [os professores] eram **muito rígidos, muito rigorosos, mas sempre incentivando**, sabe?: “Você consegue, vai lá!”, “Não, para de manha, você vai conseguir”. Eu me lembro muito disso no período em que a gente fazia o atletismo, porque tinha que correr e muita gente não dava conta. E eles [os professores]: “Não, você consegue!”, “Vai lá que você dá conta!”... Então eu lembro muito deles incentivando todo mundo, falando: “não, vamos lá!”. Eu lembro muito disso, desses professores (BRUNA, 2023, depoimento oral, grifos meus).

Já os outros dois entrevistados, Carlos e Érica, resgataram na memória experiências com outros significados em suas vivências escolares. Carlos afirmou que as aulas de Educação Física eram uma tarefa protocolar, exclusivamente necessária à conclusão do curso, caso contrário, sua prática não lhe faria falta alguma em sua vivência escolar.

[...] Para mim era o protocolo, tinha que fazer, tinha que executar para você passar de ano. Se não tivesse, provavelmente eu não teria feito. [...] **A Educação Física é um momento, vamos dizer, de folga, no meio daquela rotina de aula, de horários estabelecidos, de matérias, de disciplinas**, ou seja, ali você está saindo da sala de aula, você está indo para um ambiente normalmente aberto, então, vamos falar, era aquela **folguinha protocolar** (CARLOS, depoimento oral, 2023, grifos meus).

Para Érica, a relação com as aulas de Educação Física no CEFET-MG teve curta duração, pois, ao praticar a primeira aula, sentiu que seriam chatas, cansativas e enfadonhas. Segundo seu depoimento, devido ao fato de trabalhar formalmente, não hesitou em solicitar a dispensa dessas aulas.⁴⁷ Em sua declaração, foi perceptível o alívio ao conseguir tal dispensa:

[...] Na Educação Física eu fui só uma vez e não gostei. Depois eu voltei a trabalhar e eu falei assim “ah, que bom, aí eu não vou precisar de fazer Educação Física” (ÉRICA, depoimento oral, 2023).

Érica cursou a Educação Profissional Técnica de Nível Médio no CEFET-MG no período noturno, e revelou que, portanto, deveria frequentar as aulas de Educação

⁴⁷ A legislação brasileira daquele período (Lei nº 6.503/77) dispunha sobre a Educação Física em todos os “graus e ramos” de ensino do país, e em seu artigo primeiro tornava a prática da Educação Física facultativa para alguns segmentos da sociedade, a saber: a) ao aluno de curso noturno que comprove exercer atividade profissional, em jornada igual ou superior a 6 (seis) horas; b) ao aluno maior de 30 (trinta) anos de idade; c) ao aluno que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em outra situação, comprove estar obrigado à prática de educação física na Organização Militar em que serve; d) ao aluno amparado pelo Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; e) ao aluno de curso de pós-graduação; e f) à aluna que tenha prole (Brasil, 1977).

Física no período diurno, uma vez que os cursos noturnos não possuíam a disciplina em sua matriz curricular no mesmo horário das demais disciplinas, podendo-se solicitar a dispensa dessas aulas conforme disposto na legislação.

[...] Eu tinha aula das sete às dez e quarenta da noite e as aulas de Educação Física eram das cinco às seis ou das três às quatro [da tarde], alguma coisa assim. Elas eram no ante turno. Isso para mim já era um dificultador porque eu já trabalhava e às vezes eu dava conta de chegar e às vezes não dava. E eu não trabalhava em um serviço bonitinho, eu trabalhava em um serviço de indústria, eu trabalhava em uma fábrica de roupas, então além de ser longe, além de depender de ônibus, era cansativo para mim. Então, eu já não tinha interesse em fazer. E eu vou confessar, **eu não via na Educação Física uma disciplina**, dentro da minha mentalidade daquela época **eu não enxergava a Educação Física como algo essencial no meu processo formativo** [...], mas eu tinha de ir. Então, eu fui a primeira vez e não gostei. [...] Fiz aquela Educação Física bem tradicional – a gente tem que lembrar que a gente ainda estava no regime militar, estávamos no final dele, na transição – : polichinelo, correr em círculo na quadra, uma aula bem inaugural mesmo. E eu detestei a aula. Detestei e pensei “ah, eu não vou vir” e então eu peguei a declaração que bastava você trabalhar e entreguei lá no CEFET-MG, pedindo essa dispensa (ÉRICA, depoimento oral, 2023, grifos meus).

Nota-se nos relatos que o interesse em participar das aulas de Educação Física varia de pessoa para pessoa, e a relação construída a partir dali passa por fatores subjetivos. Para Caetano e Januário (2009), o nível de motivação dos estudantes no momento da aula pode ser fator responsável por garantir essas diferenças no envolvimento. Além disso, os autores apontam que as pré concepções sobre a Educação Física também podem influenciar diretamente no nível de envolvimento, condicionando o comportamento dos indivíduos, como evidenciado nas entrevistas com Carlos e Érica, destacadas nos excertos acima.

É interessante observar ainda que fatores externos, como organização e normatização escolares, impunham aos estudantes condições que poderiam afetar esse nível de envolvimento. Como exemplo, pode ser citado o artigo quinto do Decreto Federal nº 69.450, de 1 de novembro de 1971, que determinava uma série de critérios considerados como padrões de referência que orientavam a inserção da Educação Física nos estabelecimentos educacionais de todo o país:

[...] Os padrões de referência para orientação das normas regimentais da adequação curricular dos estabelecimentos, bem como para o alcance efetivo dos objetivos da educação física, desportiva e recreativa, são situados em: I - Quanto à seqüência e distribuição semanal, três sessões no ensino primário e no médio e duas sessões no ensino superior, evitando-se concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos; II - Quanto ao tempo disponível para cada sessão, 50 minutos, não incluindo o período destinado à preparação dos alunos para as atividades; III - Quanto à composição das turmas, 50 alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física; IV - Quanto ao espaço útil, dois metros quadrados de área

por aluno, no ensino primário, e três metros quadrados por aluno, no ensino médio e no superior (Brasil, 1971).

Pode-se inferir que esses padrões dificultariam a organização curricular de modo que as aulas de Educação Física ficavam descoladas dos demais componentes curriculares. Esse modelo de organização poderia gerar prejuízos aos estudantes das camadas populares, que, ao terem que se deslocar mais vezes até a escola para conseguir frequentar todas as aulas de sua matriz curricular poderiam ficar onerados financeiramente, além do fator desgastante de traslado até a instituição (Coletivo de Autores, 2012). Nesse sentido, pode-se questionar sobre qual extrato da sociedade esse modelo organizacional estaria privilegiando.

Além da metodologia utilizada nas aulas, que não atraiu a atenção de Érica a ponto de motivá-la em sua participação, a dificuldade em frequentar as aulas de Educação Física fora do horário das demais disciplinas de seu curso parece ter sido fator preponderante em sua tomada de decisão em optar pela solicitação de dispensa dessas aulas. Em seu relato, destacado a seguir, fica evidenciado que ela gostaria de ter frequentado as aulas de Educação Física durante sua formação profissional no CEFET-MG, já que foi uma criança fisicamente ativa e gostava de praticar atividades físicas variadas. A entrevistada sinaliza que a instituição poderia ter agido no sentido de incentivar os estudantes a frequentarem essas aulas, o que não ocorreu ao longo do seu curso.

[...] Mas também nunca recebi apelo, nunca recebi informações. Isso em relação a mim. Mas, ao mesmo tempo, com o passar dos meses, a gente vai participando dos eventos do CEFET. Eu lembro que era a disciplina de Educação Física que promovia alguns festivais. Era o departamento. Festival de Dança parece que estava envolvido. Eu achava muito bonito. O Festival, as Olimpíadas, as Olimpíadas Escolares, tinha muitos jogos nas quadras entre escolas, os Jogos Estudantis. Então, ao mesmo tempo que eu tinha esse pensamento, eu falava assim: “nossa, mas que legal, eles são da Educação Física”. Aí eu tinha uma inveja, porque era a parte boa, não é? Mas **o que eu precisava para eu me inserir...**? Porque eu fui uma criança criada com bola, então eu tinha traquejo de movimento, de corrida, eu fui criada na rua. Naquela época de infância de rua, com bola, com queimada, com vôlei, com futebol... jogava isso tudo. Corria. Então, a gente tinha no meu tempo, a maioria daquelas crianças, daqueles jovens tinham esse preparo físico “natural” que hoje não tem... Então, de repente, se fosse trabalhar mais sairia alguma coisa. Mas... não (ÉRICA, depoimento oral, 2023).

Esse trecho do relato de Érica, vai ao encontro de outro ponto importante a ser destacado, que diz respeito à normatização escolar da Educação Física naquele período. Dadas as suas características predominantemente práticas, essa disciplina passava por um tratamento diferenciado em relação às demais.

Na legislação vigente à época, havia diversos trechos em que tais normatizações estavam claras, como é o caso do artigo primeiro da Lei nº 6.503 de 1977 (Brasil, 1977), que tratava especificamente da facultatividade das aulas de Educação Física. Considera-se que, antes de ser vista como um amparo legal para o(a) estudante trabalhador(a), essa norma “[...] pode ser interpretada como punição, na medida em que impede a ele [ou a ela] o acesso a essa prática pedagógica ou área do conhecimento” (Coletivo de Autores, 2012, p. 39). O aspecto excludente que decorre da implementação dessas normatizações no cotidiano escolar fica nítido na fala da entrevistada.

Quanto à atuação dos professores, Caetano e Januário (2009) sustentam a necessidade de que haja uma reflexão acerca das peculiaridades dos estudantes. Compreender que cada pessoa é de fato individual em suas subjetividades parece ser o ponto chave para gerar motivação suficiente que desperte o interesse e o desejo de participação. Caetano e Januário (2009, p. 2) consideram importante que professores façam uma intervenção “[...] de modo a elevar o sentimento de capacidade dos alunos ‘menos’ dotados e manter o interesse dos ‘mais’ dotados, sabendo nós que o sentimento de capacidade é uma variável mediadora dos estados motivacionais”.

No que se refere à construção das memórias, Le Goff (1990, p. 426) chama a atenção para “[...] manipulações conscientes ou inconscientes que o interesse, a afetividade, o desejo a inibição, a censura exercem sobre a memória individual”. A partir dos dados trazidos pelos depoentes, apreende-se que a forma como os docentes interagiram com os estudantes durante uma aula influenciou diretamente nas motivações para a realização das atividades propostas e, conseqüentemente, das memórias que ficaram guardadas. Esses relatos mostram que os egressos com memórias sobre incentivo por parte dos professores e professoras guardam lembranças positivas dessas aulas, enquanto os dois participantes que relataram uma lembrança interpretada como neutra ou mesmo negativa dessas aulas, não apontaram uma relação afetiva com seus professores e professoras. Esse contraste sinaliza a importância do vínculo professor(a)-aluno(a) para a construção de saberes escolares capazes de alcançar as práticas cotidianas na vida adulta e das possíveis relações entre as vivências escolares e o lazer na vida adulta dos sujeitos participantes da pesquisa. No capítulo seguinte busca-se aprofundar parte das análises nessa direção e das possíveis

relações entre as vivências escolares e o lazer na vida adulta dos sujeitos participantes da pesquisa.

Naquele período, conforme aponta Gariglio (1997) e também como identificado nos Relatórios Anuais do DEFISD (CEFET-MG, 1989, 1993, 1995), o planejamento das aulas de Educação Física no CEFET-MG era unificado e centralizado. Essa organização teve início em 1965 com o intuito de estabelecer a legitimidade desse componente curricular na Instituição. A *ordem*, a *disciplina* e a *organização* foram centrais e determinantes nesse processo. Visando a uma maior coesão entre os professores, “[...] essa lógica objetivava eliminar as diferenças e, com elas, possíveis conflitos, para não enfraquecê-los no processo de instalação da disciplina na escola” (Gariglio, 1997, p. 111). Percebe-se, então, que as individualidades e subjetividades de estudantes e professores, tal qual indicadas por Caetano e Januário (2009) como fatores importantes na construção do desejo de participação nas atividades práticas, eram desconsideradas. Essa busca pela redução das diferenças era influenciada pela lógica militarista, elemento fundamental na inserção da Educação Física tanto no CEFET-MG, quanto em outras instituições escolares no Brasil (Sousa, 1994).

De todo modo, “[...] a trajetória individual, não é coisa dada, mas construída à medida mesmo em que é feita a entrevista” e em uma pesquisa que se utiliza da história oral, os relatos podem sofrer alterações de acordo com o andamento da entrevista ou ainda de acordo com o perfil da pessoa entrevistada. “[...] Se a pessoa tem o costume de refletir sobre sua vida, provavelmente já tem uma espécie de sentido cristalizado para alguns acontecimentos e percursos e pode preferir relatar esses e não outros” (Alberti, 2000, p. 5), o que não significa que estejam descolados da realidade ou que sejam falsos, mas deve ser compreendido que tal relato não é única possibilidade.

Nessa direção, embora as memórias dos sujeitos apresentem-se recortadas e distantes no tempo, nem por isso deixam de transmitir, não apenas uma versão de sua experiência individual, mas também uma reflexão sobre uma visão de mundo que é influenciada e moldada pelas condições sociais e culturais em que essa pessoa vive (Alberti, 2000; Le Goff, 1990).

A compreensão da relação dos egressos e egressas em relação às aulas de Educação Física e às práticas nelas existentes e vivenciadas são fundamentais para a posterior tessitura das possíveis relações entre tais experiências e vivências nos tempos/espacos de lazer na vida adulta desses sujeitos.

2.1. Práticas corporais escolares na memória de egressos

A análise das entrevistas permitiu identificar as práticas corporais realizadas nas aulas de Educação Física, a partir das memórias dos sujeitos entrevistados. As atividades citadas pelos depoentes estão relacionadas no quadro 1, que se segue.

É possível perceber que, à exceção da Dança e da Ginástica de Condicionamento,⁴⁸ todas as demais atividades citadas pelos sujeitos estão relacionadas aos conteúdos Esportes ou Ginásticas, como indicado pelo Coletivo de Autores (2012). Percebeu-se, nesse sentido, que, nos relatos dos participantes, não foram mencionadas atividades diretamente relacionadas a outros conteúdos da Cultura Corporal de Movimento, como Lutas ou Jogos.

QUADRO 2 – Práticas realizadas nas aulas de EF citadas pelos entrevistados

Práticas/Sujeitos	Aldo	Bruna	Carlos	Daniel	Érica	Flávia
Futebol	X	X	X	X	N/A	X
Futsal	X	—	—	—	N/A	—
Voleibol	X	X	X	X	N/A	X
Atletismo	X	X	X	X	N/A	X
Ginástica (condicionamento)	X	—	X	X	X	X
Handebol	—	X	—	X	N/A	X
Basquetebol	—	X	X	—	N/A	X
Ginástica Rítmica	—	X	—	—	N/A	X
Dança	—	X	—	—	N/A	X
Ginástica Artística	—	—	—	—	N/A	X

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023).

Levando-se em consideração que tais conteúdos apontam para uma abordagem do paradigma da Aptidão Física e da esportivização da Educação Física Escolar, isso corrobora o argumento de Bracht (2019) sobre o fato de as discussões e debates propostos pelo Movimento Renovador não terem sido incorporados de imediato à prática pedagógica nas escolas, de modo geral, e no CEFET-MG, mais especificamente.

⁴⁸ Os egressos, sobretudo os do sexo masculino, se referiram a esta modalidade apenas como Ginástica. No entanto, para diferenciar a Ginástica de Condicionamento (treinamento de força, flexibilidade, velocidade) e a Ginástica como modalidade esportiva (Aeróbica, Acrobática, Artística e Rítmica, para citar alguns exemplos) decidi me referir aqui a *Ginástica de Condicionamento*, quando se tratar das atividades de treinamento físico e *Ginástica*, quando se tratar das modalidades esportivas, que é como o Coletivo de Autores (2012) se refere também.

É importante ressaltar que o conteúdo Danças foi mencionado como parte de um concurso para o Festival de Dança que era realizado a cada dois anos. Nesta atividade em particular, de acordo com os relatos de duas participantes da pesquisa, os professores permitiam que os estudantes utilizassem os tempos de suas aulas para os ensaios, de forma autônoma. Em resposta à pergunta sobre como teria sido a experiência de montar a coreografia e se professores ajudavam nesse processo, ambas as entrevistadas relataram que a maior parte do desenvolvimento dessa atividade era feito de maneira autônoma por parte dos estudantes:

[...] Os alunos tinham que se virar. [...] Eu me lembro da pessoa que ensinou a gente a dançar, não sei se ele era um coreógrafo ou se era só um simpatizante mesmo que dançava bem. Alguém da turma que arrumou esse rapaz e ele ensinou a coreografia toda, ensaiava... durante as aulas de Educação Física a gente ensaiava. Nesse período não teve nenhum esporte. Foi só a dança mesmo. Teve os ensaios, os professores assistiam e às vezes davam algum toque ou falavam “coloca isso, tira aquilo...”. A escolha da música também, eles opinaram, mas... foi isso. Foi bacana. [...] Os meninos também participavam. Nessa [atividade] aí foi todo mundo junto, os homens e as mulheres (BRUNA, depoimento oral, 2023).

[...] Eu acho que era no segundo semestre [...], e aí a gente fazia os ensaios. Uma parte a gente fazia nas aulas mesmo, mas a gente fazia também fora, [...] porque realmente para quem não dança a coreografia é difícil. [...] Mas foi um período muito gostoso. Juntava todo mundo [...] Aí era junto com os meninos. [...] A gente teve uma coreógrafa que ela fez a coreografia junto com uma colega nossa, e ela acompanhou o processo e as professoras também acompanhavam durante os ensaios, elas também participavam (FLÁVIA, depoimento oral, 2023).

As atividades desse tipo, extraclasse e em formato de competições esportivas, aconteciam sob orientação dos professores, mas eram coordenadas pelos alunos e alunas. Se por um lado essa dinâmica permitia o desenvolvimento de uma autonomia bem como uma valorização da participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, por outro lado isso parece estar ainda arraigado ao modelo tecnicista de educação no qual o que vai sobressair é o “[...] interesse típico de um regime autoritário na formação de lideranças” (Marques, 1998, p. 153-154).

As atividades relacionadas ao conteúdo dança, por exemplo eram inseridas na mecânica esportivizada praticada na Instituição, perdendo-se de certa forma seu caráter lúdico e adotando características competitivas e excludentes, típicas do universo esportivo. Esse conteúdo específico, inserido no currículo da escola apenas em 1976 – após a admissão de mulheres na Instituição, em 1971 –, “[...] só ganhou reconhecimento e valor, quando incorporou à sua prática códigos característicos do esporte competitivo” indo na direção contrária de sua própria natureza (Gariglio, 1997, p. 158). O Festival de Dança selecionava para a fase final uma quantidade pequena

de apresentações, se comparado à fase de classificação, sendo “[...] fruto de um processo seletivo, semelhante ao que está presente nas instituições esportivas, marcado pela exclusão e em que se valoriza a performance” (Marques, 1998, 158).

Conforme relatado, embora as entrevistadas não tenham citado a existência de uma premiação específica, o Festival de Dança poderia ser comparado a um Campeonato de Futebol:

[...] E o Festival era assim... foi apresentando... Era tipo um futebol mesmo que ia eliminando. Iam sendo eliminados e iam para a próxima etapa. Foi assim... Eu sei que nós saímos numa dessas etapas aí [risos], não chegamos na etapa final não. [Então era uma competição de Dança?] Era. Era um Festival assim, de competição mesmo (BRUNA, depoimento oral, 2023).

[...] Eu acho que **a gente chegou a apresentar umas três vezes**. Primeiro, eu acho que tinha essa situação: Quem ficava classificado ia dançando mais. Tinha alguma situação assim. [...] Eu não lembro como é que era o negócio eu sei que tinha essa situação que depois tinha a **apresentação do Festival em outros locais**. Então, o quê que acontecia? *As melhores danças*... Não tinha premiação, as melhores... Eu acho... Eu não lembro que tinha premiação, não, mas tinha essa situação que as melhores danças iam apresentar em outros locais, entendeu? [...] Eu não lembro mais como que chamava o nosso, mas era xaxado. Era aquela musiquinha da Clara Nunes: “tem uma vendinha no meio da rua...” (FLÁVIA, depoimento oral, 2023, grifos meus).

Nos Relatórios Anuais do DEFISD dos anos de 1988 a 1995 (CEFET-MG, 1989, 1993, 1995), o conteúdo Danças aparece sendo ministrado apenas para as turmas femininas e somente nos anos que coincidiam com o Festival de Dança, que ocorria bianualmente. Dessa forma, pode-se inferir que ao não se inserir tal conteúdo ao currículo da Educação Física de forma sistematizada, sendo ensinado pelos professores e professoras a todos os estudantes, sua possibilidade de ampliação da formação numa perspectiva de educação *omnilateral* e desenvolvimento humano mostrava-se reduzida. Acredita-se, com base nas análises das entrevistas e em diálogo com o que se apresenta nos Relatórios Anuais, que a Dança, assim como os demais conteúdos ministrados à época, poderiam ser abordados visando-se sua apreensão como disposto por Silva (2012), de modo a considerar sua interrelação com a ação humana sobre essa prática, por parte dos estudantes, o que parece não ter ocorrido. Ao contrário, tal conteúdo era ministrado visando-se apenas a apresentação no Festival, importante para a legitimação da Educação Física, bem como para a manutenção do seu *status* na Instituição (Gariglio, 1997).

Contraditoriamente, como relatado por Bruna e Flávia, o Festival de Dança era realizado envolvendo todos os estudantes, dos sexos feminino e masculino. Nos

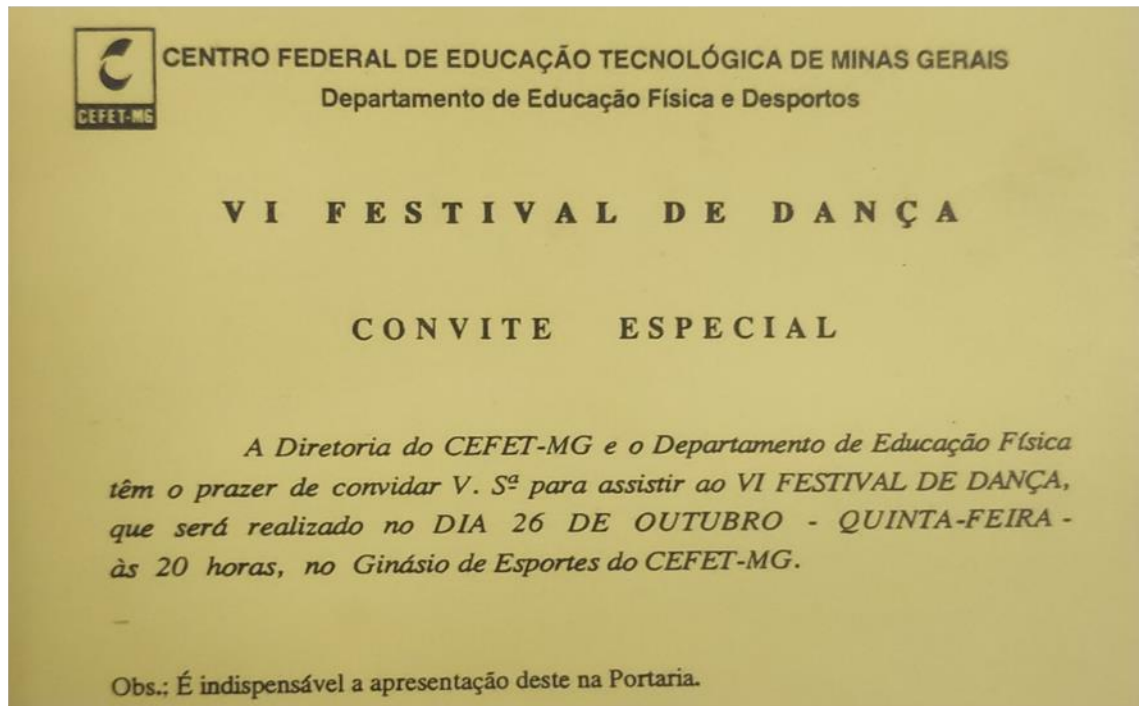
registros fotográficos presentes nos Relatórios Anuais dos anos em que ocorreram o Festival (1989, 1991, 1993 e 1995) é possível identificar a presença de grupos compostos apenas por mulheres e outros compostos de maneira mista (FIG. 1).

FIGURA 1 – Apresentação VII Festival de Dança CEFET-MG (1991)



Fonte: Relatório Anual DEFISD – 1991 (CEFET-MG, 1993, s/p).

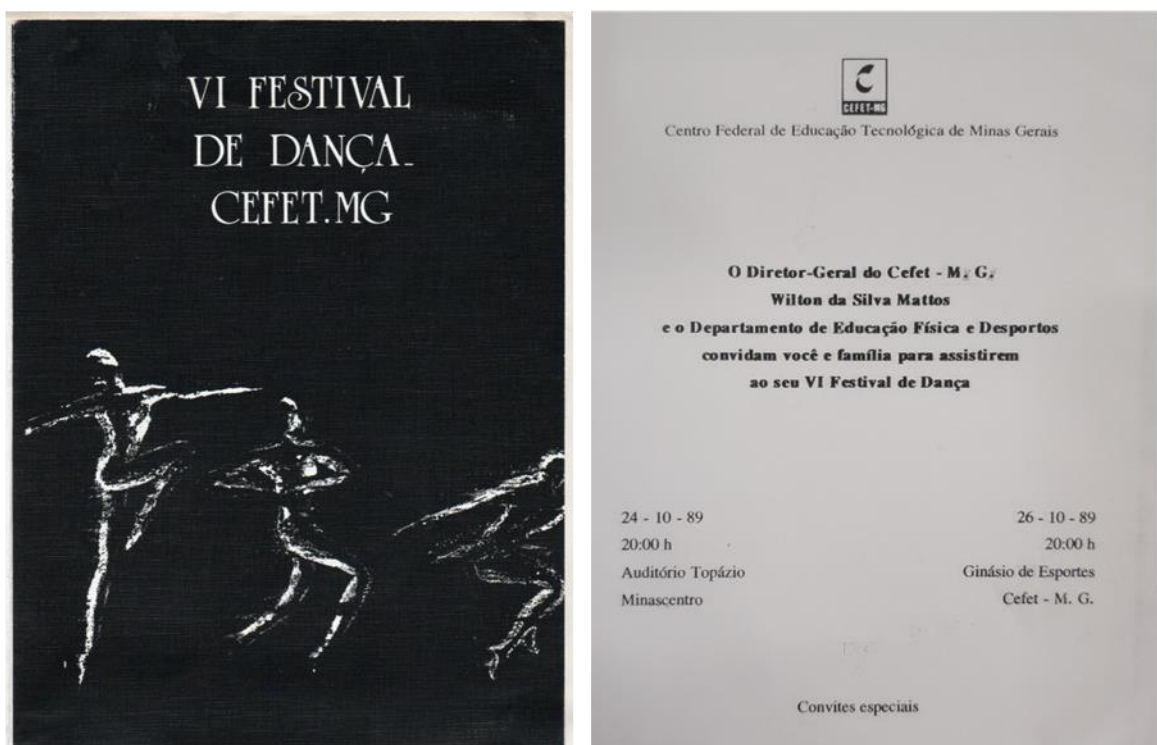
FIGURA 2 – Convite apresentação interna VI Festival de Dança CEFET-MG (1989)



Fonte: Relatório Anual DEFISD – 1989 (CEFET-MG, 1989, s/p).

Em geral, o evento era bem estruturado, possuindo convites para as apresentações internas (FIG. 2) e externas (FIG. 3), figurinos e cenários personalizados de acordo

FIGURA 3 – Convite apresentação externa VI Festival de Dança CEFET-MG (1989)



Fonte: Relatório Anual DEFISD – 1989 (CEFET-MG, 1989, s/p).

com a temática de cada grupo. É possível perceber que havia um investimento de tempo e dedicação por parte de estudantes, professores e demais envolvidos na atividade.

O “investimento” no Festival de Dança tinha relação direta com a necessidade de se utilizar a Dança como *vitrine* para a afirmação do *status* da Educação Física como componente curricular dentro da Instituição.

[...] Assim, a Educação Física instaurou-se e ganhou reconhecimento institucional apoiada em uma prática que se sustenta, por um lado, através da necessidade do desenvolvimento da aptidão física e, por outro, através do esporte de competição representado pelas suas equipes esportivas, pelos campeonatos internos e pelos festivais de dança “esportivizados” (Gariglio, 1997, p. 159).

Os relatos de duas entrevistadas confirmam que essa estratégia como caráter de legitimação e manutenção de seu *status* parecia funcionar entre os estudantes. Flávia se recorda dos eventos realizados pelo DEFISD do CEFET-MG, em especial do Festival de Dança, como algo “profissional” e Érica, que não frequentava essa disciplina, relata que sentia inveja dos colegas que participavam dos eventos relacionados a ela.

[...] Não te falei? Era um negócio... Era profissional! [...] Eu lembro que, por exemplo, **mesmo quem fazia Dom Silvério na época, essas coisas, não tinha esse tipo de atividade que a gente tinha no CEFET.** [...] Você vê, olha só como foi diversificado. Era muita coisa. E eu não consigo lembrar quantos grupos que foram, mas foi bastante gente (FLÁVIA, depoimento oral, 2023, grifos meus).

[...] Eu lembro que era a disciplina de Educação Física que promovia alguns festivais. Era o departamento. Festival de Dança parece que estava envolvido. Eu achava muito bonito. O Festival, as Olimpíadas, as Olimpíadas Escolares, tinha muitos jogos nas quadras entre escolas, os Jogos Estudantis. [...] Eu falava assim “nossa, mas que legal, eles são da Educação Física”. Aí eu tinha uma inveja, porque era a parte boa, não é? (ÉRICA, depoimento oral, 2023).

É interessante observar, a partir do trecho destacado no relato de Flávia, que o investimento, sobretudo financeiro, em determinadas atividades do CEFET-MG era algo que chamava a atenção. Parece não ser esperado, pelo imaginário social, que uma instituição pública tenha recursos (humanos e materiais) que lhe permitam a realização de atividades que sejam bem planejadas, bem organizadas e bem executadas. Por ser uma instituição federal, é possível que o CEFET-MG tenha acesso a recursos que nem sempre são possíveis em escolas municipais ou estaduais, no entanto, esse apontamento traz a possibilidade de reflexão acerca de como uma instituição pública é vista pela própria comunidade escolar. Acerca também de o que

é esperado que uma instituição pública de ensino entregue aos contribuintes que a mantêm – independentemente da esfera governamental que a administra.

Um olhar crítico sobre essa questão poderia levar ao questionamento: um Festival de Dança com ares de “profissional” é algo tão inimaginável para uma instituição do porte do CEFET-MG? Embora se reconheça a precarização imposta à educação pública, em função das muitas demandas sociais que recaem sobre a escola, em geral, o corpo docente apresentava-se e apresenta-se com excelente formação (sempre com titulação para além da graduação/licenciatura) e admissão por concurso público. A estrutura física também normalmente é pensada para essa finalidade, diferentemente do que acontece com grande parte das escolas privadas. Entretanto, como discutido anteriormente, deve-se refletir criticamente também sobre o que estaria por trás do incentivo e do investimento nas atividades físico-esportivas desenvolvidas pela Educação Física naquele período, ainda muito marcado pela ditadura civil-militar, não somente nessa instituição, mas em todo o país.

As entrevistas destacadas até aqui, permitem apontar que as aulas de Educação Física nos cursos de EPTNM do CEFET-MG no período pesquisado possuíam uma abordagem fortemente influenciada pela militarização. A valorização de atividades de condicionamento físico e a esportivização de suas práticas pedagógicas foram aspectos recorrentes em todos os depoimentos. Os egressos relataram que a rigidez e o nível de exigência de seus professores e professoras foram considerados como fatores que garantiam a ordem nas aulas, algo esperado dentro do universo metodicamente controlado ao qual eles já estavam acostumados.⁴⁹ Além disso, o fato de as aulas de Educação Física serem separadas por gênero e possuírem professores homens para as turmas masculinas e professoras mulheres para as turmas femininas também indicam essa aproximação com o universo do Esporte e da instituição militar (Bracht, 2019).

A discussão sobre uma possível renovação das práticas de Educação Física estava latente naquele período, no entanto, a correspondência entre o discurso acadêmico e a prática pedagógica não se deu de forma automática (Bracht, 2019). Os debates no campo teórico-metodológico propostos pelo Movimento Renovador, encabeçadas pelo Coletivo de Autores (2012), não foram imediatamente inseridos na prática

⁴⁹ Cf. Gariglio (1997).

pedagógica das escolas, sobretudo nas escolas profissionalizantes, atravessadas por um caráter mais tecnicista de educação.

Essa lentidão no processo de transformação da prática da Educação Física Escolar dentro do CEFET-MG estava atrelada a uma necessidade de manutenção do *status* desse componente curricular na Instituição:

[...] Essa situação de conforto e tranquilidade poderia ser desestabilizada se os professores resolvessem implantar alguma modificação no ensino, revendo muitos de seus conceitos e princípios. Tal revisão, traria, com certeza, um período de fragilidade e, conseqüentemente, haveria o risco de se perder o prestígio institucional, o seu *status*, os recursos e o território já alcançado por essa disciplina (Gariglio, 1997, p. 163).

Como forma de legitimação de sua presença na escola, a Educação Física se apoiou historicamente nos conhecimentos médicos e nos métodos militares. Nessa direção,

[...] as ciências que dão suporte aos estudos e pesquisas deste conteúdo são aquelas de natureza física e biológica. E isto se deve ao fato de, naquele momento, não haver ainda uma ciência de natureza social. Aqueles que pensaram a atividade física a partir de parâmetros científicos, naquele momento, o fizeram com os instrumentos de seu tempo. [...] Ficavam as atividades físicas, quando tratadas pela ótica científica, e isto era um fator fundamental à sua afirmação e desenvolvimento, diretamente ligadas ao universo científico já constituído, ou seja, aquele das ciências naturais (Soares, 1996, p. 8-9).

Foi possível perceber, então, a partir dos relatos dos egressos, a confirmação da hipótese de que a Educação Física no CEFET-MG, naquele período de redemocratização brasileira, ainda guardava resquícios de uma prática militarizada com ênfase na aptidão física, no controle rígido, na disciplinarização dos corpos e, logo em seguida, na esportivização de suas práticas. Como evidência disso, pode-se citar que dentre as atividades mencionadas pelos participantes, demonstradas no quadro 1 (p. 61), não foram relatadas práticas de atividades recreativas ou relacionadas ao conteúdo Jogos, que envolvessem uma abordagem lúdica nas aulas. Assim como não foi possível perceber registros de suas memórias de qualquer prática relacionada ao conteúdo Lutas.

Outra evidência dessa Educação Física militarista, tecnicista e excludente era a presença de testes físicos nas aulas aplicados pelos professores e professoras a todos os alunos e alunas. De 1965 até 1995, por exemplo, a Educação Física aplicava um teste que fornecia um certificado aos alunos, denominado C.A.E.. Esse certificado “[...] teria como objetivo inicial estimular os alunos à prática do atletismo e à superação de seus próprios limites”, entretanto, a despeito de seu caráter controlador da prática

pedagógica dos professores, o C.A.E., por ser *concedido* a apenas uma minoria dos estudantes, criou um certo constrangimento, expondo suas fraquezas e desestimulando os que não detinham as habilidades necessárias para recebê-lo (Marques, 1998, p. 162).⁵⁰

Uma transformação parece ser iniciada, ainda que de forma morosa, a partir de 1992, quando há uma renovação no corpo docente da instituição, bem como uma “[...] modificação do tipo de clientela discente, passando de alunos das camadas populares para alunos provenientes dos diferentes estratos da classe média” (Gariglio, 1997, p.166-167). A chegada de novos profissionais ao DEFISD, embora, como afirma o autor, tenha ocorrido de maneira lenta por uma série de fatores burocráticos que dificultavam a abertura de novos processos seletivos, promoveu uma mudança de ares das aulas de Educação Física. Os alunos passaram a ser também protagonistas em seu processo de aprendizagem, os planejamentos das aulas passaram a ser elaborados de forma específica para cada ano de escolaridade. Os testes físicos foram extintos e as práticas pedagógicas se tornaram mais diversificadas com uma redução na quantidade de aulas de Ginástica de Condicionamento e a inserção do conteúdo Recreação no currículo.

2.2. Diálogo possível entre relatos e Relatórios

Os Relatórios Anuais do DEFISD dos anos de 1988 a 1995 (CEFET-MG, 1989, 1993, 1995) permitem um diálogo com os relatos dos entrevistados e entrevistadas na medida em que trazem a relação dos conteúdos ministrados pelos professores e professoras durante todo o ano letivo nas aulas de Educação Física. Ao longo dos oito anos pesquisados foi possível perceber que houve uma mudança, ainda que pequena, em relação ao conteúdo ministrado e ao tempo dedicado a cada um deles.

A despeito da separação por sexo, notou-se que no período de 1988 a 1990 foram ministrados apenas dois conteúdos diferentes nas turmas masculinas: Condicionamento Físico (força, agilidade, flexibilidade, velocidade, resistência, S.L.T

⁵⁰ C.A.E. era o Certificado Atlético Escolar que consistia em uma avaliação anual em provas de Atletismo. Foi inserida ao escopo de atividades da Educação Física do CEFET-MG em 1965, para as turmas masculinas. Em 1971, primeiro ano em que houve turmas femininas na escola, foi instituído também para as mulheres. A partir de 1995, de acordo com os Relatórios Anuais do DEFISD, esse Certificado parou de ser concedido aos estudantes.

e C.T.)⁵¹, sendo responsável por cerca de 40% do total de aulas anuais, e Esportes (atletismo, futebol de salão, handebol, voleibol e futebol soçaite), suprimindo 42% do total anual. Essa relação aparece nos relatos das entrevistadas e entrevistados, já que a maior parte das atividades pedagógicas de Educação Física mencionadas se relacionavam ou ao conteúdo Esportes ou ao Condicionamento Físico (quadro 1, p. 61). Além desses conteúdos, quase 20% do quantitativo de aulas anuais era destinado à realização de diferentes avaliações físicas como exame biométrico, teste de Cooper e C.A.E..

“[...] Os testes sim, todo mundo participava. A não ser que você apresentasse um atestado de que você não poderia fazer atividade. Você estando ali, você participava [...] Era na aula de Educação Física. E aí eu acho que era a partir daí que saía essa situação: quem se saía melhor, aí elas [as professoras] já incentivavam, mas realmente tinha isso mesmo. Todo mundo fazia” (FLÁVIA, depoimento oral, 2023).

Flávia apontou ainda, a possibilidade de que esses testes serviram para orientar a seleção de estudantes na composição de equipes que representariam a escola em campeonatos externos. A partir do ano de 1991, de acordo com o Relatório Anual do referido ano (CEFET-MG, 1993), em adição aos conteúdos Esporte e Condicionamento Físico foi inserido um novo tema – Ginásticas –, especificamente ginástica acrobática, porém, com apenas uma aula por ano. Embora tenha aparecido nesse Relatório, esta mudança não apareceu nos relatos. Ainda que se saiba que na pesquisa qualitativa os dados não sejam representativos da totalidade dos fatos, esta ausência nos relatos aponta para a sutileza com que as mudanças ocorrem na prática pedagógica, conforme aponta Bracht (2019).

Durante o período compreendido entre os anos de 1992 e 1994 percebeu-se que os mesmos conteúdos ministrados anteriormente foram mantidos, embora a quantidade de aulas destinadas a testes e condicionamento físico tenha diminuído. Essa mudança possibilitou o aumento da quantidade de aulas de Ginástica Acrobática e a inserção de aulas de Recreação, que no contexto da CCM se refere ao conteúdo Jogos.

Importa destacar a distinção que constava para as turmas de 1º, 2º e 3º anos no Relatório Anual de 1994 (CEFET-MG, 1995), o que vai ao encontro do relato de Flávia: “[...] Eu acho que cada ano elas [as professoras] faziam, tipo assim: um ano era o

⁵¹ S.L.T. é a sigla em inglês para “treinamento em linha reta”, que é um tipo de treinamento do Método Ginástico que consiste em uma corrida em linha reta alternando-se comandos prescritos a cada tempo de corrida; e C.T. é a sigla para *Circuit Training*, mais um método de treinamento ginástico “que visava melhorar as condições orgânicas dos alunos” (Gariglio, 1997, p.166).

Festival, outro era Campeonato, outro Olimpíadas. Cada ano era uma situação. Era diferente, realmente era... Não era a mesma coisa não” (FLÁVIA, depoimento oral, 2023). No entanto, ao ser questionada sobre a dinâmica das aulas, o jeito de a professora explicar os conteúdos e a forma como os ensinava, a entrevistada foi categórica: “[...] Não, aí era igual”. Com isso, se, por um lado, essa diferenciação no programa parece marcar o início de uma mudança na elaboração do currículo, que até aquele ano era unificado e centralizado, por outro lado não foi observada uma mudança significativa na metodologia das aulas, mantendo-se o caráter tecnicista do paradigma da Aptidão Física e da esportivização. Além disso, percebe-se que no ano seguinte o programa de aulas volta a ser comum às turmas que cursavam anos distintos de formação.

Nesse ano de 1995, segundo consta no Relatório Anual (CEFET-MG, 1995), a aplicação do teste de Cooper, do exame biométrico e da avaliação para conceder o C.A.E. foram extintos, sendo substituídos por um único teste, o Teste Margaria, que consiste em uma avaliação da capacidade anaeróbica, aplicado somente aos estudantes do sexo masculino. Foi possível perceber também que houve uma redução nas aulas destinadas ao condicionamento físico para as turmas masculinas, o que permitiu introduzir um novo conteúdo: Danças, mas com apenas uma aula por ano.

Nas turmas femininas, foi possível notar que, embora o número de aulas anuais fosse o mesmo, a variabilidade de conteúdos era menor, em comparação às turmas masculinas. Ou seja, para as mulheres eram designadas mais aulas de um mesmo conteúdo, sobressaindo-se, no entanto, o esporte. Em 1988, foram ministrados os conteúdos Ginásticas (ginástica rítmica e ginástica aeróbica), com 28% das aulas, e Esportes (handebol, voleibol e atletismo), com uma maioria absoluta de aulas, cerca de 44% do total anual. No relato de uma das entrevistadas, essa diferença entre a quantidade de aulas destinadas às ginásticas e aos esportes parece ficar clara quando ela afirma se lembrar de ter feito alguma coisa relacionada a ginástica rítmica, mas que não foi algo marcante em sua memória, recordando-se melhor de práticas como o handebol, por exemplo.

[...] Eu me lembro de uma ginástica rítmica que tem aqueles negocinhos assim que você... [a entrevistada faz gesto com as mãos como se estivesse manuseando algum aparelho da ginástica rítmica]. Lembro que teve uma fase que teve mesmo essa ginástica [pausa curta] mas, não me lembro, não me recordo muito não de ginástica. [...] E eu sempre fui muito mais ligada a esporte. Sempre gostei de handebol. Inclusive eu trinquiei meu dedo jogando handebol lá [risos]. Mas eu estava jogando e continuei... doeu na hora mas

“não é nada não, bora!”. Depois no outro dia, tinha trincado o dedo e eu cheguei lá de gesso. Mas, eu sempre fui muito mais ligada a esporte. Então acho que é por isso que me marcaram mais os esportes (BRUNA, depoimento oral, 2023).

Nesta análise, considera-se também, obviamente, o caráter subjetivo da construção da memória apontado por Le Goff (1990), no qual cada pessoa irá ordenar suas lembranças e esquecimentos com base nas manipulações que o interesse, a afetividade irão exercer sobre o indivíduo. Entretanto, não se pode deixar de considerar que a quantidade de aulas inferior pode ser fator importante para o desenvolvimento do gosto e interesse pela prática de determinada atividade.

As aulas destinadas ao Condicionamento Físico ficaram a cargo das sessões de alongamento e do treinamento em linha reta (S.L.T.), mas, ao contrário do que se pôde observar nas turmas masculinas, esse conteúdo foi o equivalente a apenas 10% das aulas daquele ano. Estava relatada também a aplicação de testes de desempenho físico (exame biométrico, teste de Cooper e C.A.E.), somando-se quase 18% das aulas. Sobre essa questão, apenas uma das entrevistadas relatou algo relacionado à aplicação de testes físicos no CEFET-MG. Outro recordou-se de uma avaliação física na qual era registrado individualmente os dados acerca de peso, altura, gordura corporal, índice de crescimento de cada estudante em seu ensino de primeiro grau. Relatou que isso era feito duas vezes por ano, a cada ano. No entanto não se recorda de experiência semelhante em sua formação profissional no CEFET-MG.

[...] Apesar de ser só a corrida ou handebol ou futebol de salão, era bem... eu poderia dizer que era bem estruturado. Tinha todo um fichário lá, literalmente. **Quando eu fui para o CEFET, eu não vou me lembrar se a gente tinha um fichário lá igual a esse. Eu acho que não tive.** Porém, como eu falei, as aulas eram melhor elaboradas, tinha atletismo, tinha outras coisas. Mas eu não lembro da gente ter, igual eu tive, o pessoal pegar altura, peso e fazer isso no começo e depois... no primeiro bimestre e depois no quarto bimestre para saber qual era a sua relação, se você estava crescendo, engordando... essa coisa toda. Eu não sei disso. Eu não lembro disso no CEFET, mas no primeiro grau, eu me lembro muito bem disso (DANIEL, depoimento oral, 2023, grifos meus).

Isso aponta para uma questão interessante: uma possível ausência de diálogo entre o que era colocado em prática pelos professores e professoras e a assimilação dessa prática por parte dos estudantes. Em todos os Relatórios Anuais analisados (CEFET-MG, 1991, 1993, 1995), foi verificada a presença de testes biométricos tanto nos programas das turmas femininas quanto das turmas masculinas, no entanto, não foi relatado pelos(as) entrevistados(as).

No ano seguinte, em 1989, aconteceu o Festival de Danças, que ocorria de dois em dois anos na Instituição. Deste modo, observou-se que mais da metade das aulas das turmas femininas, cerca de 53%, foram destinadas ao conteúdo Danças. Assim sendo, de acordo com o Relatório (CEFET-MG, 1991), não foi realizado o Teste de Cooper naquele ano e a quantidade de aulas destinadas à concessão do C.A.E. foi reduzida de nove para quatro aulas anuais. No entanto, a principal mudança observada foi a redução da quantidade de aulas relacionadas aos Esportes, de 44% para 17%, e às Ginásticas, de 28% para apenas 4%. Ao que parece, essa redução foi o que permitiu a ampliação da quantidade de aulas destinadas ao conteúdo Danças, de zero para 53%. Esse dado parece ser corroborado pelo relato de uma das participantes ao afirmar que “[...] nesse período não teve nenhum esporte. Foi só a dança mesmo” (BRUNA, depoimento oral, 2023), ainda que, como mostrado no tópico anterior, de acordo com os depoimentos concedidos, esse conteúdo parecia não ter uma sistematização pedagógica por parte do corpo docente, como tinham os demais conteúdos.

Em 1990, a Dança volta a ser excluída do programa de aulas e os conteúdos Esportes (atletismo, handebol, futebol de salão e voleibol) e Ginásticas (ginástica geral) voltam a ser prioridade, somando juntas 82% das aulas anuais. Um diferencial no currículo desse ano é a presença do conteúdo Jogos, sob a denominação de *aulas recreativas*, somando-se 10% das aulas anuais. Embora se considere importante que essa inserção tenha estado presente na prática pedagógica, de acordo com o Relatório Anual de 1990 (CEFET-MG, 1993), ele não aparece nos relatos dos participantes.

Em 1991, a Dança retorna ao currículo, com 27% das aulas, substituindo o conteúdo Jogos e utilizando-se de uma boa parte da carga horária antes destinada ao conteúdo Ginásticas. Nesse ano, o C.A.E. não foi concedido às turmas femininas, retornando apenas no ano de 1994 e se extinguindo por completo a partir daí. Naquele ano, os Esportes continuaram sendo conteúdo majoritário, com 55% das aulas anuais, porém a variedade de modalidades esportivas ficou reduzida em três: atletismo, handebol e voleibol. A Ginástica de Condicionamento, sob denominação de Ginástica Estética, foi responsável por cerca de 13% do total de aulas desse ano e os 5% restantes ficaram a cargo das avaliações biométricas.

Como uma tendência recorrente, o Relatório Anual de 1992 revela que, por ser ano de hiato no Festival de Dança, o conteúdo Ginásticas, especificamente as

modalidades ginástica rítmica e ginástica geral, volta a aparecer no currículo, sendo responsável por 27% das aulas anuais. As aulas destinadas a avaliações físicas e orientação geral ficam com 9% das aulas e os 64% restantes são divididos entre as modalidades esportivas voleibol, futebol de salão, atletismo e handebol, deixando clara mais uma vez a hegemonia esportiva na Educação Física Escolar do CEFET-MG naquele período.

No ano seguinte, o conteúdo Jogos volta a aparecer no currículo fazendo com que a quantidade de aulas destinadas às Ginásticas seja reduzida, a fim de se destinar 24% das aulas para o conteúdo Danças. Com 6% das aulas disponíveis para avaliações biométricas, os 48% restantes ficaram divididos entre os esportes handebol, atletismo e voleibol, mantendo-se como conteúdo majoritário, ainda que com menos aulas do que no ano anterior.

Em 1994, com a ausência do conteúdo Danças, o programa de aulas voltou a ter no Esporte a maioria absoluta das aulas, mais de 60%. Distribuídas entre cinco modalidades esportivas, quatro que já constavam nos anos anteriores (atletismo, handebol, voleibol e futebol de salão) e uma novidade, a peteca, que foi inserida no currículo das turmas femininas, com 6 aulas por ano, naquele ano. Diferentemente do programa masculino, o currículo das turmas femininas se manteve comum, para o ano letivo em questão, entre as turmas de 1º, 2º e 3º anos em todos os anos analisados.

No último Relatório Anual analisado (CEFET-MG, 1995), referente ao ano de 1995, o currículo passou a ter 102 aulas por turma, maior quantidade de aulas anuais desde o que consta no Relatório Anual de 1988 (CEFET-MG, 1991). A Ginástica de Condicionamento voltou a aparecer no currículo, porém com uma quantidade de aulas inferior em comparação aos anos anteriores, o que possibilitou uma maior variabilidade de conteúdos e modalidades esportivas. Chama a atenção o fato de as aulas relacionadas ao conteúdo Jogos terem sido reduzidas a duas por ano e ter mantido o conteúdo Esportes uma maioria absoluta de aulas, sendo este conteúdo sozinho o responsável por 50% das aulas nas turmas femininas naquele ano. Isso é corroborado pelos relatos, na medida em que todos os participantes da pesquisa apontaram diversas práticas realizadas nas aulas relacionadas ao conteúdo Esportes. Segundo uma das entrevistadas, “[...] o pessoal da parte de Educação Física [do CEFET] incentivava muito prática de esporte” (BRUNA, depoimento oral, 2023).

Pode-se dizer então, que, durante o período pesquisado, o principal conteúdo referente à CCM ministrado, tanto para as turmas masculinas quanto para as turmas femininas, foi o Esporte. Esta constatação confirma a manutenção da teoria da esportivização da Educação Física apresentada por Bracht (2019) que aponta que entre as décadas de 1960 e 1980 a Educação Física Escolar no Brasil, assim como em muitos outros países, adotou o Esporte como a principal abordagem de seu conteúdo, tornando-o dominante. Isso ocorreu principalmente devido ao papel político adotado pelos Jogos Olímpicos durante o período da Guerra Fria.

[...] A adoção do modelo da pirâmide esportiva e o consequente incremento das competições escolares fizeram com que o ensino dos esportes nas aulas de Educação Física, na prática, deixasse de ter como referência os objetivos educativos incorporados e propalados pelo discurso legitimador da época e passasse a se orientar cada vez mais pelos objetivos do próprio sistema esportivo (Bracht, 2019, p. 90).

Dessa forma, os professores de Educação Física passam a ser vistos não como professores, mas como treinadores esportivos. E, do mesmo modo, os estudantes passam a ser vistos não como estudantes, mas como atletas em formação (Bracht, 2019). Isso parece criar uma atmosfera em que crianças e jovens desconsiderem a importância de se conhecer o objeto de ensino da Educação Física, compreendido aqui como a Cultura Corporal de Movimento, e praticá-lo de forma descontraída e não-competitiva, conhecendo sua história e contextualizando-o na formação social à qual vivemos.

Assim, ao se adotar o Esporte, e para além disso, o esporte competitivo, como seu principal objeto de ensino, a Educação Física transmite uma mensagem para os estudantes no sentido de que para praticar essas aulas é preciso gostar, ter interesse e, principalmente, habilidade física para os esportes. Esse raciocínio segue na contramão do que se considera neste estudo, em que o principal objetivo da Educação Física Escolar é o de oportunizar a vivência das diversas práticas corporais de movimento, de forma crítica e consciente, de modo a ampliar o repertório de conhecimentos das crianças e jovens, objetivo primário da instituição escola (Soares, 1996).

Em paralelo ao movimento de esportivização da Educação Física Escolar por meio da lógica competitiva e excludente do esporte de rendimento, ocorria um movimento que ficou conhecido mundialmente como *Esporte para Todos* e que contribuiu para o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica inovadora e transcendente cuja

principal teoria metodológica é a Cultura Corporal de Movimento. Seguindo essa segunda vertente,

[...] o ensino dos esportes nas aulas de Educação Física não necessariamente significaria a iniciação esportiva visando à formação do futuro atleta, e sim, teria como objetivo a apropriação de uma prática que seria incorporada à vida cotidiana (ao lazer) de todo cidadão visando à melhoria da sua qualidade de vida (Bracht, 2019, p. 92).

Assim, surgiram e ascenderam diversos movimentos renovadores que pensavam a prática esportiva e das diversas outras práticas corporais para além da prática em si mesma. Buscava-se uma prática pedagógica em Educação Física que valorizasse o conhecimento do todo, de forma mais humanizada e que colocasse os objetivos dentro do contexto mais amplo da educação integral, em que o conteúdo se torna um instrumento essencial para estimular a interação interpessoal e facilitar o desenvolvimento positivo e intrínseco dos estudantes (Coletivo de Autores, 2012).

Desse modo, a constatação por meio dos relatos e dos Relatórios Anuais, da ausência de conteúdos relacionados aos Jogos, às Lutas e uma maior sistematização do conteúdo Danças, evidencia o caráter militarista e esportivista da prática pedagógica da Educação Física no CEFET-MG durante aquele período, já que havia uma ênfase nos conteúdos esportivos e de condicionamento físico como Esportes e Ginástica de Condicionamento. Seria desejável que a escola possibilitasse o maior número de práticas tanto esportivas quanto de outras naturezas, incluindo Lutas, Ginásticas, Danças e Jogos e Brincadeiras, sem valorizar uma em detrimento de outra.

2.3. Reflexões sobre modos de organização das turmas na EFE

No período pesquisado, havia nove cursos técnicos de nível médio, a saber: Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Estradas, Informática, Mecânica, Química e Saneamento, totalizando uma média de 66 turmas entre 1988 e 1995. Um ponto em comum entre esses cursos, trazido pelos depoentes, e que é característico de uma prática arcaica e voltada para a esportivização da Educação Física Escolar, é a separação das turmas em virtude do sexo (turmas femininas e turmas masculinas), o que é recorrente no mundo do Esporte. Os depoimentos dos participantes mostraram que as aulas de Educação Física eram realizadas separadamente entre meninos e meninas e que as turmas masculinas possuíam professores do sexo masculino, enquanto as turmas femininas eram conduzidas por professoras do sexo feminino. A prática de separar as turmas de acordo com o sexo

teve início na década de 1970, quando as mulheres foram admitidas pela primeira vez na Instituição, seguindo uma determinação estabelecida no Decreto 69.450 de 1971. Conforme Gariglio (1997), o DEFISD seguiu à risca essa determinação, pois enxergava nela mais uma possibilidade de mostrar que a área da Educação Física era organizada, o que contribuiria para sua legitimação na escola.

Essa separação entre as turmas em função do sexo foi possível ser notada também a partir da análise dos Relatórios Anuais do DEFISD dos anos de 1988 a 1995 (CEFET-MG, 1991, 1993, 1995), que trazem a descrição detalhada das aulas para as turmas masculinas e femininas separadamente. Nesses Relatórios Anuais, foi possível identificar que para além da separação entre os sexos, os conteúdos das aulas também se diferenciavam, conforme discutido no tópico anterior e ilustrado nas FIG. 4 e 5, que se seguem. Embora os depoentes não tenham confirmado enfaticamente essa distinção, pois não tinham conhecimento sobre os conteúdos ministrados para as demais turmas, eles demonstraram uma ideia de que esses conteúdos seriam de fato diferentes.

Como é possível identificar ao se comparar as FIG. 4 e 5, certos conteúdos eram destinados exclusivamente para as turmas femininas ou masculinas. A Ginástica Rítmica, por exemplo, era direcionada apenas para as turmas femininas, enquanto a

FIGURA 4 – Aulas curriculares de Educação Física – Turmas Femininas – 1988

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS													
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS													
AULAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA – FEMININA – 1988													
AULAS MESES	Orient. Geral	Exame Biomet.	Teste Cooper	Ginástica Aeróbica	Ginástica Rítmica Desport.	Circuit Training	Alon- gamento	Atle- tismo	Handebol	Voleibol	S.L.T.	C.A.E.	TOTAL MENSAL
MARÇO	03	02		02		04	01	01			03		16
ABRIL			02	01								06	09
MAIO				03	03			05				03	14
JUNHO					08					01			09
AGOSTO				04			01		10				15
SETEMBRO				04					06				10
OUTUBRO										10			10
NOVEMBRO										07			07
TOTAL ANUAL	03	02	02	14	11	04	02	06	16	18	03	09	90

Fonte: Relatório Anual DEFISD – 1988 (CEFET-MG, 1989, s/p).

FIGURA 5 – Aulas curriculares de Educação Física – Turmas Masculinas – 1988

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS															
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS															
AULAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA – MASCULINA – 1988															
AULAS MESES	Orien- tação	Exame Biomé- trico	Teste Cooper	Força	Agil- idade	Flexib- Indiv.	Flexib- idade 2 a 2	Flexib- 3 a 3	Velo- cidade	Resis- tência	Rodiz Atlet	Rodiz Esport	SLT C.T.	C.A.E.	TOTAL MENSAL
MARÇO	01	01	02			01	01		01	01		04	04		16
ABRIL					01	01		01				06			09
MAIO				01	01	01	01	01		01	06		02		14
JUNHO							01				02	06			09
AGOSTO				01	01	01	01	01	01	01		06	02		15
SETEMBRO				01	01							08			10
OUTUBRO						01			01					08	10
NOVEMBRO		01	02					01	01					02	07
TOTAL ANUAL	01	02	04	03	04	05	04	04	04	03	08	30	08	10	90

Fonte: Relatório Anual DEFISD – 1988 (CEFET-MG, 1989, s/p).

Ginástica de Condicionamento, denominada no planejamento pelos termos Força, Flexibilidade, Agilidade, Velocidade e Resistência, era direcionado apenas para as turmas masculinas, conforme designado no planejamento das aulas.

A diferenciação de conteúdos entre os sexos na Educação Física é marcada historicamente pela argumentação de que determinadas atividades físicas promoveriam uma masculinização da figura feminina e outras determinariam uma feminilização da figura masculina, conforme aponta Goellner (2005). Além disso, a autora afirma que existe uma tendência de normalização de uma representação da feminilidade que estabelece uma conexão linear e obrigatória entre mulher, feminilidade e beleza. Devido à sua estreita conexão, esses argumentos tendem a sustentar narrativas que visem restringir a presença feminina em certas modalidades esportivas, como futebol e/ou lutas (Goellner, 2005).

Se, como afirma Soares (1996), a função social da escola é contribuir para a formação de sujeitos engajados em um mundo diverso e controverso, bem como para a ampliação do repertório de conhecimentos das crianças e adolescentes, é esperado que nenhum conteúdo seja restrito aos alunos em função de característica alguma. O papel da escola pública estaria voltado para a constituição de uma proposta pedagógica que possibilite

[...] situações de aprendizagem variadas e significativas aos seus estudantes, de modo geral pauperizados economicamente, e, em consequência, pauperizados cultural e socialmente [...] é importante destacar que a diversificação de modalidades não significa apenas reconhecer que existem preferências dos alunos em face das diferenças individuais que levam alguns a gostar de artes, outros de comunicação, de humanidades, ciências exatas ou tecnológicas, mas reconhecer que muitas vezes as “preferências” expressam limitações de conhecimento, ou mesmo antecipada consciência de impossibilidade, em decorrência de experiências anteriores determinadas pelas condições materiais de existência (Kuenzer, 2009, p. 43, 47).

Dessa forma, ao se direcionar um conteúdo em detrimento de outro, em virtude da separação entre os sexos, a escola está limitando a capacidade de desenvolvimento de seus estudantes o que vai de encontro ao papel fundamental de oferecer aos estudantes oportunidades para se envolverem com diversas áreas do conhecimento, permitindo-lhes exercer seu direito de fazer escolhas e, simultaneamente, superar os desafios que possam enfrentar.

Atualmente, a prática pedagógica de Educação Física na Instituição ocorre de forma mista, ou seja, sem distinção entre os sexos. Compreende-se que meninos e meninas, moças e rapazes, homens e mulheres são capazes de participar juntos das atividades de Educação Física assim como ocorre em todas as outras atividades pedagógicas ao longo do curso. Embora se saiba que, na prática, podem ser constatadas inúmeras diferenças de tratamento relacionadas não só a sexo, mas também a gênero, a raça, nos ambientes de trabalho, em relação a salários e condições adequadas de produção, no exercício de direitos políticos, sociais, a não restrição de conteúdo em função do sexo, permite que todos tenham acesso igualitário às diversas atividades propostas da mesma forma, como ocorre em outros âmbitos da vida, em quaisquer atividades profissionais, culturais e/ou relacionadas a quaisquer áreas.

3. O QUE A MEMÓRIA RETÉM E NO LAZER SE MANIFESTA

A partir da análise dos relatos, pode-se dizer que os sujeitos participantes da pesquisa consideram o lazer tanto a partir do aspecto *atitude*, quanto do aspecto *tempo* (Marcellino, 2011). Observou-se que o lazer estava intrínseco em sua vivência cotidiana como uma prática à qual lhe era designado um tempo fora das obrigações sociais e de trabalho, e também como algo que lhes trouxesse prazer e satisfação, independentemente do local e do momento no qual estava sendo vivenciado.

3.1. O lazer na vida adulta

Quando questionados sobre *O que você considera como atividades de Lazer e em quais momentos você diria que elas ocorrem em seu cotidiano?*, os entrevistados e as entrevistadas citaram atividades culturais diversas que incluem interesses múltiplos. Dumazedier (1979) propõe uma divisão desses interesses em cinco tipos distintos: físicos (e esportivos), manuais, artísticos, intelectuais e sociais. A esse conjunto, Camargo (2003) acrescenta os interesses turísticos. Entre as atividades de lazer listadas pelos participantes da pesquisa, foram citadas a leitura, o teatro, a corrida, a caminhada, a prática de peteca, viagens, entre outras. Essas atividades mencionadas foram relacionadas a esses interesses e organizadas no quadro 2.

QUADRO 3 – Práticas de lazer vivenciadas pelos entrevistados na vida adulta

Interesses/Sujeitos	Aldo	Bruna	Carlos	Daniel	Érica	Flávia
Físicos (e Esportivos)	caminhada	peteca	futebol (prática)	bicicleta	dança hidroginástica	caminhada
	corrida			caminhada natação	caminhada	boxe natação
	bicicleta	corrida	musculação	corrida	corrida peteca	corrida
Intelectuais	—	—	—	—	leitura	—
Manuais	—	—	—	—	—	—
Sociais	jogar baralho	—	futebol (assistir)	brincar com as filhas	sair com amigos/família	sair com amigos
			sair com amigos/ família	passear com o cachorro		
Artísticos	filme	—	—	—	filme	—
Turísticos	—	—	viagem	—	viagem	—

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados da pesquisa (2023).

É importante destacar que a organização das atividades citadas pelos sujeitos foi categorizada buscando uma melhor visualização. Sabe-se que um mesmo conteúdo pode estar relacionado a mais de uma categoria de interesses, assim como um

mesmo interesse pode perpassar vários conteúdos. A *leitura*, por exemplo, pode ser considerada um interesse intelectual, artístico ou social – ou todos ao mesmo tempo –, a depender da forma como o indivíduo atribui valor a essa atividade. No entanto, considerou-se aqui a “[...] hierarquização das propriedades e [...] determinação das classes exclusivamente pelas propriedades dominantes”, considerando-se “[...] propriedade dominante de uma atividade *aquela cuja presença é logicamente necessária à existência desta atividade*” (Dumazedier, 1979, p. 102). Dito isso, enfatiza-se que tais interesses são compreendidos aqui a partir “[...] das articulações possíveis com relação ao que é vivido e experimentado pelo sujeito no seu cotidiano, às atividades que desenvolve nesse contexto e à maneira como se manifesta, em função disso, nessa realidade” (Guimarães, 2018, p. 21). Sem desconsiderar a relevância de nenhuma atividade entre todas as citadas e a interconexão existente entre elas, para esta pesquisa, foram levadas em conta as atividades culturais de lazer que se relacionam primordialmente aos interesses físicos (e esportivos).

Analizando-se o quadro 2, percebe-se que, em sua maioria, os participantes destacaram vivências cotidianas de três ou mais grupos de interesses, à exceção de Bruna, que mencionou apenas atividades de lazer relacionadas *a priori* aos interesses físicos e esportivos. Quando indagada se além dessas práticas corporais – peteca e corrida – haveria outras atividades em seus momentos de lazer, relacionadas ou não ao esporte, a entrevistada fez uma longa pausa e, em seguida, afirmou: “[...] lazer mesmo eu creio que seja esse” (BRUNA, depoimento oral, 2023). Isto pode ter relação com uma possível retração da memória e um possível condicionamento gerado pela própria temática da entrevista, que talvez tenha levado a participante a se lembrar apenas das experiências que guardassem alguma conexão com atividades físicas e esportivas (Le Goff, 1990; Thompson, 1998).

Destaca-se que o grupo de interesses físicos (e esportivos) foi o único grupo mencionado por todos os entrevistados e entrevistadas e a explicação pode ser a mesma. Outra observação importante a ser considerada é o fato de nenhum dos entrevistados ter mencionado atividades ou práticas que pudessem se relacionar necessariamente ao grupo dos interesses manuais, e apenas uma participante ter relatado vivências que se direcionassem primeiramente ao campo dos interesses intelectuais. Se, por um lado, isso pode se relacionar com o que Dumazedier (2001) aponta sobre a diferenciação dos temas de vivências de lazer de acordo com os meios

sociais, por outro lado pode ser explicado pelo mesmo apontamento anterior relacionado à construção e comunicação da memória.

A entrevista semiaberta permitiu que cada sujeito participante listasse as atividades a partir de sua compreensão sobre o que vem a ser lazer. Assim, nota-se, por exemplo, que enquanto três entrevistados indicam *sair com os amigos* como uma atividade de lazer, outras três não fazem o mesmo apontamento, o que não significa, necessariamente, que não praticam essa atividade em seu cotidiano. Na análise das entrevistas, pode-se perceber que os(as) entrevistados(as) valorizam as atividades de lazer e as consideram importantes para a qualidade de vida na medida em que contribuem para a manutenção de sua saúde física e mental. Como pode ser observado nos relatos a seguir, essa valorização não foi percebida apenas com relação à prática de atividades que se relacionem aos interesses físicos e esportivos – que teriam uma associação mais próxima ao objeto de ensino da Educação Física Escolar –, mas também às atividades concernentes a outros interesses.

[...] Não necessariamente estar fazendo uma atividade de Educação Física, que para mim também é lazer. Mas eu acho que quando você **sai do normal, do padrão**, “vou sair de casa e vou fazer uma caminhada”, para mim é lazer. [...] Correr, bicicleta... mesmo em casa, eu tenho bicicleta ergométrica, então, “hoje eu não vou na rua, o sol está quente, vou andar de bicicleta”, mas aquilo ali para mim é o **antiestresse**, então eu encaixo isso aí como um lazer também. Um bom filme, daquele que você gosta... então eu considero isso aí. (ALDO, depoimento oral, 2023, grifos meus)

[...] Lazer, para mim é tudo que vai me **distrair positivamente**. Então, se eu leio um livro, eu estou tendo lazer, um livro que eu gosto, não um livro de obrigação. Se eu viajo, estou tendo lazer. Se eu danço, eu estou no lazer. Se eu encontro com minha família, com meus amigos para ir para um bar beber e comer coisa que não pode comer, que engorda, eu estou tendo lazer. Então lazer para mim é muito amplo. Aquilo que muda... Eu não sei se eu vou falar uma definição certa, mas é aquilo que me traz prazer, em primeiro lugar, e fora do meu hábito. Tem mulher que adora arrumar casa. Talvez isso seja um lazer para ela, será? Não sei... eu detesto. [risos] Então tem essas coisas. **Então lazer é tudo que me traz alegria, prazer, fora do meu hábito.** (ÉRICA, depoimento oral, 2023, grifos meus).

Pode-se perceber que o lazer na vida desses participantes tem a ver com a disponibilidade de tempo fora das obrigações sociais e de trabalho. Daniel, por exemplo, relatou que até pouco tempo atrás, tinha como hábito a prática de caminhar e de andar de bicicleta na orla da Lagoa da Pampulha, tanto durante a semana – mesmo não tendo muito tempo – como nos finais de semana. Embora tenha afirmado que essas atividades fossem necessárias para a manutenção de seu peso corporal, o entrevistado as incluiu como práticas de lazer em seu cotidiano. Entretanto, após se tornar pai, esse tempo disponível para o lazer se tornou cada vez mais escasso:

[...] Eu tenho duas filhas. **Elas nasceram e eu praticamente parei com isso... Não surgiu mais tempo, a verdade é essa. Porque eu comecei a trabalhar mais** [...] Então, nessa brincadeira, eu parei de fazer exercício. Meu Lazer hoje é mais, literalmente, brincar com as meninas. Raramente... RARAMENTE, passear com o cachorro [risos] [palavra inaudível] a gente vai passear, à noite, dar uma volta no quarteirão. **Então o meu lazer ficou restrito a elas. Eu diria que eu me apaguei um pouco nessa situação** (DANIEL, depoimento oral, 2023, grifos meus).

Esse relato foi particularmente interessante, pois chamou a atenção para o fato de o trabalho ter tomado todo o tempo disponível que ainda lhe restava para o lazer, estando as obrigações sociais, ligadas às demandas parentais, diretamente relacionadas a essas atividades.

Esse aspecto da relação entre trabalho e lazer corrobora a importância de se educar para o lazer, a fim de que os sujeitos tenham um consumo menos alienado dos tempos disponíveis para o lazer, minimizando os impactos da hegemonia do capital sobre a fruição da cultura nessa relação (Santos, 2014). Para além disso, seria preciso que “fizessem surgir” tempo para o lazer, não ficando à mercê do “tempo que sobra”, a ponto de perceber que simplesmente “não surgiu mais tempo” para o lazer.

A educação para o lazer, nesse sentido, poderia ser importante para a garantia dos tempos/espacos para a sua fruição, como um direito social e humano, de fato (Candido, 2011; Gomes, 2014; Leiro, 2002). Se incorporada às políticas públicas de educação, pode contribuir para que o sujeito se perceba nas relações de trabalho e nas relações de lazer como produtor, consumidor e crítico de seus bens de consumo, para além de utilizar o lazer como fator recuperador da força de trabalho, sendo objeto primordial, por meio do sistema de produção capitalista, da sua manutenção e equilíbrio (Padilha, 2006).

Quanto à compreensão do lazer por meio de seu caráter utilitarista (Marcellino, 2011), é possível perceber que o lazer aparece como um facilitador para atividades consideradas importantes na rotina dos participantes da pesquisa. Para Flávia, por exemplo, o amadurecimento faz com que as pessoas tomem consciência da importância de se movimentar, assim sendo,

[...] **a partir do momento que você coloca uma atividade física como um lazer, fica muito mais suave do que como uma obrigação.** Então, por exemplo, eu não consigo meditar, mas quando eu estou fazendo minha caminhada, eu medito. Porque eu estou andando, mas eu me desligo de tudo. Eu faço aquela caminhada ali, é o momento que eu consigo meditar. Aí tem uma amiga minha que fala assim: “ah, não é não”. **Gente, não precisa necessariamente você estar sentada com o dedinho assim pra poder estar meditando. Existe uma meditação ativa também, então depende**

de tudo. Por exemplo, eu gosto de sair, de tomar minha cervejinha, de bater papo com os amigos, essa coisa toda. Mas eu gosto também dessa situação de ter um... de estar em ativa. Em algum momento eu sinto falta. Eu não fico bem quando eu fico totalmente parada de tudo, não. Eu gosto de estar em movimento (FLÁVIA, depoimento oral, 2023, grifos meus).

Essa percepção da funcionalidade do lazer aponta para o que Guimarães (2018, p. 266-273) trata como *lazer interessado*, no sentido lato do termo, considerando que lazer não é simplesmente uma atividade ou um contexto no qual se entra ou se constrói algo de forma desinteressada.⁵² Percebe-se também uma visão crítica da participante ao se considerar a meditação ativa como uma vertente de outras formas de meditação. Essa criticidade é o que se espera a partir de uma formação humana e integral, que possibilite aos sujeitos compreender a realidade ao seu redor para além do que ela parece ser (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005), lhe permitindo usufruir e (re)produzir as diversas manifestações da Cultura Corporal de Movimento de maneira não alienada (Betti, 1994; González, 2012).

Outro ponto que possibilita uma reflexão interessante e importante diz respeito às vivências de lazer das classes trabalhadoras, nas quais, na maioria das vezes, o tempo de lazer fica restrito às vivências familiares. Isso pode ser observado no trecho destacado no relato de Érica:

[...] Em termos de lazer, é quando eu estou com a minha família... a gente é uma família muito grande, então a gente é muito escandaloso. Agora vai ter uma Festa Junina lá em casa. É um lazer. Então **tem um mês que a gente só fala da Festa Junina, organiza a Festa Junina, se divide as atividades e briga... Tudo é lazer.** Então isso para mim é um lazer hoje. Eu tenho pouco lazer inclusive. Filme para mim é lazer. Eu gosto de filmes. Sair com minhas amigas para bares. Viajei com elas, passei recentemente com elas, viajei recentemente com minha família, com minhas irmãs, para fora do Brasil. Então também considerei um lazer. Para mim, isso é lazer. **Aí você está pensando assim: “cadê a Educação Física?”, não tem [risos]** (ÉRICA, depoimento oral, 2023, grifos meus).

A participante iniciou sua entrevista dizendo da importância do CEFET-MG para sua família, afirmando: “[...] eu venho de família muito pobre, de muitos irmãos [...] a minha mãe via no CEFET uma forma de melhorar de vida”. Quando a entrevistada relata que a organização de um evento em família já é em si o próprio lazer pode-se fazer uma leitura do que Dumazedier (2001, p. 240) apresenta em seu estudo: a “[...] existência de uma apreciável diferenciação em função dos meios sociais diversos. E, assim, a cultura está bem longe de uniformizar-se ou padronizar-se”. O autor afirma ainda que

⁵² Cf. Gramsci (1982, p. 136) em relação ao significado conferido a uma escola formativa na qual não interessa uma única alternativa de formação, voltada apenas para interesses práticos imediatos.

“[...] a diferenciação cultural associa-se indiscutivelmente à estratificação social” (Dumazedier, 2001, p. 243), e nesse sentido, acredita-se que a escola, por meio de sua função social de ampliar o leque de conhecimentos culturais dos estudantes, tem muito a contribuir (Soares, 1996).

Outro ponto observado nesse trecho é o fato de a entrevistada apontar que a Educação Física não aparece em suas vivências de lazer. Entretanto, como demonstrado no quadro 2 (p. 80), a participante menciona diversas práticas relacionadas aos interesses físicos e esportivos (dança, hidroginástica, caminhada, corrida e peteca). No tópico seguinte, é possível observar que essas vivências guardam certa conexão com as aulas de Educação Física vivenciadas e experimentadas em seu ensino de primeiro grau.

Um aspecto interessante que apareceu no relato de dois dos entrevistados foi a pausa na prática de atividades de lazer devido ao isolamento social em decorrência da pandemia de COVID-19⁵³. Esse isolamento social levou à interrupção de diversas atividades na rotina das pessoas, entre elas as atividades relacionadas ao lazer. Isso pode ser verificado nos trechos destacados a seguir:

[...] Teve uma época em que eu pratiquei futebol, joguei 18 anos, joguei bola por 18 anos, mas aí com o efeito da pandemia [de COVID -19], com a chegada da pandemia eu fiquei amedrontado, não quis continuar, porque era um negócio desconhecido e futebol é jogo de contato e aí eu parei e com isso... eu até tinha um problema de coluna e agravou um pouquinho e eu vi que já não dava mais para mim (CARLOS, depoimento oral, 2023).

Até antes da pandemia eu ainda fazia com a minha mãe... Minha mãe é idosa, eu levava ela e eu praticava junto com ela a hidroginástica. Aí ela e eu fazíamos a hidroginástica. Levava o meu sobrinho pequenininho e ele fazia natação no mesmo horário. E para ele era um lazer e para nós também. Depois da pandemia, eu simplesmente não fiz mais nada nesse sentido (Érica, depoimento oral, 2023).

Um ponto que chama a atenção nesses relatos é o fato de essa pausa ter sido mencionada apenas por Carlos e Érica, que são os mesmos participantes que tiveram uma relação professor(a)-aluno(a) neutra ou negativa, do ponto de vista afetivo, durante suas práticas pedagógicas em Educação Física na formação profissional.

⁵³ De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), a Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus Sars-Cov-2 que, devido à sua grande circulação mundial, se tornou uma pandemia em março de 2020. No Brasil, essa doença teve sua fase mais crítica em meados de 2021. Entre 2020 e 2021 a Organização Mundial da Saúde (OMS) determinou que o isolamento social seria a forma mais eficaz de reduzir o contágio entre as pessoas até que a vacina contra a doença fosse produzida e aplicada massivamente na população. Até os dias atuais (2024) 700 mil pessoas no país e quase 7 milhões de pessoas no mundo perderam a vida com a doença.

Esse aspecto é relevante pois corrobora o que Caetano e Januário (2009) apontam acerca da relação entre professores e estudantes no processo de ensino e aprendizagem como fator motivacional para a prática das atividades no sentido de elevar o sentimento de capacidade desses e dessas estudantes. Os dados mostram que sujeitos que não tiveram vivências afetivas e/ou positivas nas aulas de Educação Física demonstraram maior tendência em abandonar a prática de atividades físicas em situações adversas, diferentemente dos sujeitos que relataram experiências mais positivas com as aulas de Educação Física, os quais sequer citaram essa interrupção nas atividades físicas durante o isolamento social em decorrência da pandemia de COVID-19.⁵⁴

3.2. Relações entre memórias sobre Educação Física Escolar e Lazer

A partir da análise dos relatos, foi possível estabelecer algumas relações entre as atividades corporais vivenciadas nas aulas de Educação Física na formação profissional no CEFET-MG e as vivências de lazer dos participantes. Ao serem questionados sobre *Quais relações você poderia estabelecer entre as atividades que você praticava nas aulas de Educação Física e as atividades de lazer que você pratica ou já praticou na sua vida adulta?*, foi possível observar que, em sua maioria, os (as) participantes conseguiram estabelecer um vínculo entre ambas as vivências. Nos trechos destacados a seguir, por exemplo, essa conexão entre vivência escolar e práticas de lazer apareceram de maneira nítida:

[...] Quando eu vim para o CEFET eu fazia Judô. Como não tinha como fazer [o judô] aqui, teve a ginástica [de condicionamento]. Então eu acho que foi uma adaptação, não posso fazer lá, vou fazer aqui. **E até hoje eu estou aí na minha caminhada, fiz natação depois, fiz ginástica [de condicionamento], fiz musculação. Então eu acho que vem muito dessa prática.** [...] Nunca virei atleta ou participei de competição, mas **descobri o gosto pela coisa.** E hoje eu vou na Avenida José Cândido, subo para andar, chega lá eu corro. Porque eu vejo as pessoas correndo e mesmo com o joelho doendo dá vontade de correr e eu corro. Quando eu vejo, já estou correndo. [risos] [...] E eu acho que vem disso aí, desse linque lá atrás. [...] Eu acho que tudo está interligado. Acho que se não tivesse aquele *start...* (ALDO, depoimento oral, 2023, grifos meus).

[...] Eu acho que, por exemplo, a parte do atletismo... eu não chego a correr assim... mas, por exemplo, a partir do momento que eu estou dando aquela

⁵⁴ Vale a pena destacar também que, para muitas pessoas, o período de isolamento social foi amenizado, justamente pelas práticas de atividades físicas, em casa e/ou em espaços seguros diante do risco pandêmico. Diversos meios de comunicação, por meio de mídias digitais principalmente, desempenharam papel significativo ao apontar para a necessidade de se manter ativo(a) nesse período, destacando benefícios físicos e emocionais. Cf., p. ex.: <https://acesse.dev/xomY1>; <https://encr.pw/tqt6L>; <https://l1nq.com/MRpXK>.

caminhada mais pesada que começa a ficar com um ritmo... eu já começo a correr. Até porque tinha toda uma situação de atletismo, de dar a volta no campo. Os 100m rasos [...] até com obstáculos. E aí eu acho que isso também é... Como você mesma é professora de Educação Física, você sabe. **A memória do corpo da gente fica**, não é? [...] Isso é interessante. Eu acho isso legal. (FLÁVIA, depoimento oral, 2023, grifos meus).

Mesmo não sendo as mesmas atividades que foram realizadas em sua vivência escolar, a prática de lazer desses sujeitos, voltada para uma vivência mais ativa, passa pelo conhecimento adquirido naquele período. Situação semelhante pode ser percebida no relato de Daniel, que afirma se utilizar das experiências vivenciadas e dos saberes escolares assimilados na Educação Física para ensinar suas filhas a adquirirem um estilo de vida mais ativo, incorporando práticas corporais diversas em sua formação, ao mesmo tempo em que ele próprio se mantém ativo ao realizar tais atividades.

[...] O que eu posso falar é que isso realmente... não é que me ajuda, é que **eu concateno entre as atividades anteriores e o que eu faço hoje**. Tem essa parte da Educação Física, do **ensinar elas [às filhas] a andar de bicicleta, e a parte da natação**, apesar de eu não ter aprendido a nadar no CEFET por não ter essas condições lá, [...] então a natação foi algo à parte, mas que **eu posso dizer que está atrelado às minhas aulas antigas lá no CEFET [...] tem uma relação, é bem presente** (DANIEL, depoimento oral, 2023, grifos meus).

Embora seja levado em consideração o fato de a prática pedagógica em Educação Física naquele período ser voltada para uma preparação física que visava quase exclusivamente a aquisição de uma aptidão física para o trabalho de campo a ser executado pelo(a) profissional que a escola pretendia formar (Gariglio, 1997), pode-se apontar que algumas daquelas atividades foram trazidas para o cotidiano dos sujeitos e elencadas como práticas que lhes conferisse bem-estar, prazer e satisfação em seus momentos de lazer.

Isso foi observado, por exemplo, no relato de Daniel, que afirmou que a resistência adquirida com as atividades nas aulas de Educação Física foi benéfica, tanto para sua vida profissional, quanto para o seu cotidiano pessoal: “[...] esse pique de andar que eu adquiri desde as aulas lá no CEFET eu mantenho até hoje. [...] Você ganha resistência, você acostuma o seu corpo com aquilo ali e o seu corpo não esquece” (DANIEL, depoimento oral, 2023).

Do mesmo modo, no relato de Bruna é perceptível que a corrida é uma prática que ela aprendeu a gostar em suas vivências escolares: “[...] uma coisa que foi lá [no CEFET-MG] e que me incentivou muito é correr. Eu também gosto muito de correr”. Pode-se dizer que a formação profissional a tenha influenciado a trazer essa prática

para seus momentos de lazer, pois já era uma atividade que ela estava acostumada a fazer: “[...] a gente trabalhava muito no campo, a gente tinha que andar longas distâncias, e o terreno era muito ruim, então acabou que influenciou sim” (BRUNA, depoimento oral, 2023).

A entrevistada já havia destacado que uma das práticas de lazer de que gosta bastante é jogar peteca, mas que não foi uma experiência presente em suas aulas no CEFET-MG.

[...] A gente frequenta clube, que é um dos nossos momentos de lazer e lá a gente... Eu, por exemplo, pratico muito... praticava, porque agora eu machuquei o joelho... praticava muito peteca. Nossa, **amava jogar peteca!** E lá tem umas três quadras de peteca e tinha um pessoal que é muito organizado, gosta muito de jogar, faz campeonato... e a gente tinha até uma aula, toda segunda a gente tinha aula de peteca. Então, para mim, **esse lazer era maravilhoso, amava jogar!** (BRUNA, depoimento oral, 2023, grifos meus).

Pode-se considerar que isso aponta para o fato de que a Educação Física não seja a única responsável por desenvolver o gosto pelas atividades físicas,⁵⁵ e com isso, educar para o lazer. Como mostrado por Guimarães (2018, p. 20-21), deve-se levar em conta os “[...] referenciais que perpassam outras disciplinas, outros conteúdos e saberes do currículo escolar”, uma vez que se considera também as “[...] possíveis inter-relações com os conteúdos curriculares a partir das outras possibilidades que se apresentam”, inclusive fora da escola.

Outro ponto relevante no relato de Bruna é o fato de ela apontar que não trouxe a dança para seus momentos de lazer por não ter desenvolvido gosto pela atividade: “[...] Foi só a corrida, porque... a Dança eu não era boa, então eu nem trouxe”. No entanto, quando questionada sobre gostar de assistir a espetáculos de dança a entrevistada respondeu afirmativamente: “[...] Ah, sim... gosto. Isso eu gosto”. Isso aponta para o fato de que, no momento da entrevista, ela pode ter considerado apenas o caráter participativo na atividade. É importante destacar que se considera aqui que as atividades físicas incorporadas aos tempos e espaços de lazer podem aparecer de maneira ativa ou passiva e esse caráter lhe será atribuído de acordo com a “[...]

⁵⁵ Da década de 1980 até meados da década de 1990, a prática de peteca, em Belo Horizonte, era muito presente no cotidiano das pessoas, inserida em suas vivências de lazer. Esse destaque é relevante, pois aponta para o fato de a peteca fazer parte do contexto de lazer dos belo-horizontinos, não necessitando, muitas vezes, de uma influência da escola para seu aprendizado e, consequentemente, para sua prática. Cf. Santos (2011).

atitude que o indivíduo assumir com relação às atividades decorrentes do próprio lazer”, considerando, ainda, que esse caráter não se trata necessariamente de atitudes opostas, mas podem ocorrer simultaneamente numa mesma atividade, porém com graus de intensidade diferentes (Dumazedier, 2001, p. 257).

No relato de Érica, foi possível perceber que, embora a entrevistada tenha solicitado dispensa das aulas de Educação Física em sua formação profissional, ela conseguiu estabelecer um vínculo entre suas atividades de lazer e as práticas vivenciadas em seu ensino de primeiro grau.

[...] Por exemplo, há uns anos eu comecei a fazer caminhada e da caminhada eu comecei a correr, **porque eu lembro de eu correndo nas quadras ali da quinta a oitava série.** Então, sim. Peteca... eu joguei peteca na quinta à oitava série. Tinham alguns momentos em que a gente jogava peteca. Então, durante um tempo, eu pratiquei peteca com minha família. A gente se encontrava, alugava uma quadra e ia jogar peteca uma vez por semana. A gente está até querendo voltar, inclusive. Então eu acho que sim, mas atualmente, como eu não tenho feito nada, eu estou sedentária... **E até hoje eu gosto dos jogos em geral...** (ÉRICA, depoimento oral, 2023, grifos meus).

O fato de ela conseguir se lembrar de práticas que aconteceram tão distantes no tempo associando-as às suas vivências de lazer atuais permite considerar que esses saberes escolares foram, de fato, assimilados e introjetados em sua realidade (Libâneo, 2003; Saviani, 2011).

É interessante observar também que Érica fez uma relação entre o que não praticou em sua vivência escolar e o que não desenvolveu gosto, que é a prática da natação. Afirmou que se tivesse que escolher uma atividade física como prática de lazer a natação não estaria entre elas, dando prioridade às atividades com bola e peteca, que ela havia tido contato em sua infância, e que portanto, havia desenvolvido gosto.

[...] Eu não tinha piscina na minha prática de Educação Física. Então, talvez se eu tivesse eu teria aprendido a nadar ou tomado mais gosto. Eu consigo estabelecer a atividade que eu não fiz, que é a piscina. Não tive acesso e eu não gosto hoje de piscina, não é uma coisa que me atraia. (ÉRICA, depoimento oral, 2023).

Isso aponta para o fato de que, ao se estabelecer relações entre as vivências escolares e as escolhas para os momentos de lazer, deve-se refletir que a Educação Física não é a única disciplina responsável por essa formação. É preciso, antes, como aponta Guimarães (2018, p. 155), considerar o lazer de forma ampliada, levando-se em conta sua natureza interdisciplinar e seus vários conteúdos culturais, que não dizem respeito apenas a esse componente curricular. Entretanto, considerando-se a Educação Física – não somente na EPTNM, mas de um modo geral – como uma das

possibilidades de se educar para o lazer, convém destacar que a declaração de Érica aponta para a importância de se oferecer um repertório variado de atividades nas aulas de Educação Física, de modo a proporcionar um amplo leque para as possíveis escolhas futuras. Muitas vezes, a Educação Física torna-se o único momento/espço no qual crianças e jovens terão acesso para uma possível formação para o lazer, sobretudo aqueles e aquelas de menor poder aquisitivo e pertencentes às classes trabalhadoras.

À exceção dos demais entrevistados, Carlos não conseguiu estabelecer nenhuma relação entre essas vivências. Sua resposta para o questionamento *Quais relações você poderia estabelecer entre as atividades que você praticava nas aulas de Educação Física e as atividades de lazer que você pratica ou já praticou na sua vida adulta?* foi: “[...] Não tem relação nenhuma não”. O entrevistado já havia relatado que praticou futebol durante um longo período em sua vida adulta nos momentos de lazer e, quando questionado sobre alguma relação de influência que sua formação profissional pudesse ter tido, ele respondeu da seguinte maneira:

[...] Não tem nada a ver não. Eu sempre gostei de futebol. Sempre foi o esporte que eu elenquei, que eu gostava mais de praticar, **e foi natural**. Não foi em decorrência de que “ah, pô, na época do CEFET você jogou bola e depois deu sequência por conta disso...”. Não, não tem relação nenhuma (CARLOS, depoimento oral, 2023).

Pode-se argumentar, a partir do que Carlos nos aponta, a questão relacionada à perspectiva da exposição a determinado conhecimento a que o estudante não tem, não teve ou não teria acesso, a não ser que fosse por meio dos processos educacionais possíveis numa escola. Como parte do exposto anteriormente sobre o futebol compor a identidade nacional em nosso país,⁵⁶ apontando para o fato de que esse componente da nossa identidade é tão forte a ponto de não precisar de outras fontes de influências para ser atribuído às nossas vivências corporais – seja de lazer ou fora dele – pode-se refletir acerca do que significa a possibilidade de, através da prática consagrada – o futebol – incluir novas possibilidades de vivenciar e experimentar outras práticas.

Todos esses apontamentos permitem analisar essas relações entre as práticas corporais trazidas para o contexto de lazer pela ótica da dualidade vínculo *afetivo/não afetivo* e vínculo *positivo/negativo (ou neutro)* nas aulas de Educação Física. Parece

⁵⁶ Cf. Goellner (2005), Ribeiro (1995) e Capraro (2003).

haver uma relação de proximidade entre os sujeitos que relataram vínculos afetivos/positivos nas aulas e as escolhas de elementos da Cultura Corporal de Movimento para seus momentos de lazer na vida adulta. Enquanto é possível notar uma ausência – ou menor ocorrência – de práticas de lazer voltadas para o movimento corporal nos sujeitos que relataram vínculos não afetivos e/ou negativos (ou neutros) nessas aulas.

Retornando ao quadro 2 (p. 80), é possível observar que existe uma relação entre as aulas de Educação Física e as escolhas de lazer na vida adulta, já que todos os entrevistados indicaram práticas e manifestações de lazer que se relacionam ao grupo dos interesses físicos (e esportivos) – que mais se aproxima do objeto de conhecimento específico da Educação Física Escolar. No entanto, nem todos os sujeitos em seus discursos estabeleceram uma relação direta entre essas escolhas e as memórias sobre as vivências nas aulas.

É importante observar que, sabendo-se da seletividade da memória (Le Goff, 1990; Thompson, 2002), nem todas as memórias sobre práticas vivenciadas irão aparecer nos relatos dos sujeitos de forma direta. Dessa forma, o que será predominante para que tais reminiscências apareçam em seus relatos será a subjetividade das relações estabelecidas entre os sujeitos e tais práticas vivenciadas. Quando a experiência nas aulas de Educação Física foi considerada positiva/afetiva a relação entre tais experiências e as vivências atuais de lazer são mais diretas, de modo que o sujeito consegue lincar de forma mais direta o que vivencia atualmente como lazer com o que vivenciou no passado nas aulas de Educação Física.

Percebe-se que alguns dos sujeitos vivenciaram práticas de atividades físicas e esportivas no passado, têm essa influência no presente, mas não estabelecem uma relação direta entre tais experiências, ou não atribuem às vivências passadas. Essas são lacunas que a própria pesquisa implica, e que dizem da subjetividade da memória. Esses dados mostram aspectos da seletividade e do processo de construção da memória, pois quando são estabelecidas as relações das memórias relatadas com as práticas de lazer no presente, é possível notar que algumas relações podem ser estabelecidas e estão inconscientes para alguns dos sujeitos participantes.

Do total de seis entrevistados, quatro sujeitos apontam uma relação positiva/afetiva com as aulas de Educação Física, indicando em suas atividades de lazer as práticas corporais como imprescindíveis, como algo que promovem prazer, satisfação e bem-

estar. Por outro lado, os sujeitos que tiveram uma relação não-afetiva/negativa com as aulas de Educação Física, embora apontem atividades corporais inseridas em seus momentos de lazer, não estabelecem uma relação direta ou uma centralidade da Educação Física Escolar nesta relação, sendo justamente esses os que relataram uma interrupção/abandono de suas práticas ao se depararem com alguma dificuldade, como relatado por Carlos e Érica ao afirmarem que durante a pandemia pararam de fazer atividades físicas. Já no relato de Daniel – que teve uma relação positiva e afetiva com as aulas de Educação Física – fica claro que ao se deparar com uma dificuldade para manter as atividades físicas em seus momentos de lazer após se tornar pai e necessitar dedicar mais tempo para suas filhas, o entrevistado lamenta ter que passar por tais dificuldades, mas afirma tentar incluir em suas obrigações parentais as atividades que ele considera importantes e prazerosas, não admitindo abandoná-las, mas buscando encontrar uma maneira de mantê-las, para além das atribulações da vida cotidiana.

Pode-se dizer, partindo do exposto, que a aula de Educação Física aparece como relevante para a formação para o lazer no que se refere às manifestações culturais relacionadas às práticas corporais dos sujeitos, mesmo quando ela não proporciona uma vivência afetiva e positiva e mesmo que os sujeitos não estabeleçam uma relação direta entre essas vivências. Entretanto, quando ela proporciona essa vivência afetiva e positiva, ela torna-se mais central na prática de lazer desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui relatada teve como objetivo geral compreender as relações entre memórias acerca das experiências vivenciadas na Educação Física em cursos de formação profissional de nível médio do CEFET-MG, ocorridas entre 1990 e 1995, e as vivências com as práticas corporais de lazer na vida adulta de egressos desse período. Como objetivos específicos buscou-se (i) identificar as atividades de Educação Física vivenciadas nos cursos de EPTNM de alunos egressos entre os anos 1990 e 1995, a partir de suas memórias; (ii) prospectar as atividades de lazer praticadas, atualmente, por esses egressos; e (iii) correlacionar as práticas corporais de movimento apontadas como práticas de lazer pelos participantes em sua vida adulta com as práticas de Educação Física vivenciadas na escola no período em que foram estudantes dos cursos de EPTNM.

Para responder à questão central da pesquisa – *Que relações se estabelecem entre as memórias de experiências vivenciadas na Educação Física em cursos de EPTNM do CEFET-MG, ocorridas entre 1990 e 1995, e as vivências com práticas corporais de Lazer na vida adulta de egressos desse período?* – buscou-se sustentação teórica na produção acadêmica, que se ocupou das transformações estruturais pelas quais passou a Educação Física Escolar no período de 1980 a 1990. Os estudos de Bracht (1999, 2019), Betti (2005), González (2012) e do Coletivo de Autores (2012) ajudam a entender a transformação da Educação Física Escolar em um componente curricular.

A pesquisa permitiu compreender a finalidade da Educação Física Escolar no contexto da EPT no sentido de abordar as possibilidades de movimento humano, suas representações e práticas sociais que integram a Cultura Corporal de Movimento, organizadas em diferentes cenários ao longo da história e de certa forma ligadas às áreas do lazer e da saúde, visando à formação de sujeitos críticos, criativos, ativos, conscientes e engajados na formação social em que vivem.⁵⁷ Desse modo, foi fundamental analisar a organização desse componente curricular, a partir do que os participantes da pesquisa apontaram em seus depoimentos, e sua função social dentro da escola de Educação Básica, na EPTNM, em particular, considerando o contexto mais amplo da EPT.

⁵⁷ Cf. González (2012); Coletivo de Autores (2012); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Oliveira (2017).

Na metodologia utilizada adotou-se uma abordagem qualitativa (Gomes e Amaral, 2005) destacando a importância da compreensão interpretativa dos eventos observados, com apoio principalmente dos estudos da História Oral e da pesquisa documental no acervo do DEFISD/CEFET-MG. Nesse contexto, os relatos de memórias acerca das práticas e experiências vivenciadas na Educação Física Escolar dos participantes foram colhidos mediante uma análise interpretativa (Gatti e André, 2013), considerando o contexto sócio-histórico mais amplo em que esses eventos se inserem, sem separar a realidade da subjetividade dos entrevistados e da pesquisadora.

A partir da análise desses relatos e do cruzamento das fontes encontradas na pesquisa documental, foi possível encontrar elementos que contribuíram para compreender as relações entre memórias acerca das experiências vivenciadas na Educação Física Escolar em cursos de formação profissional de nível médio no CEFET-MG, ocorridas entre 1990 e 1995, e as vivências com as práticas corporais de lazer na vida adulta desses egressos e egressas.

Com base nos depoimentos foram identificadas as práticas corporais de Educação Física vivenciadas por alunos e alunas egressos de cursos de EPTNM que estudaram e se formaram na instituição naquele período. Essas práticas foram descritas no quadro 1 (p. 61) e contêm atividades relacionadas principalmente ao Condicionamento Físico e aos Esportes. É interessante apontar que apenas as entrevistadas citaram práticas relacionadas ao conteúdo Danças ou Ginástica (esporte).

Nos relatos ficou evidente que durante o chamado “período de redemocratização” do Brasil, a Educação Física no CEFET-MG ainda refletia uma abordagem militarizada, enfatizando a aptidão física, o controle rígido e a disciplina corporal, seguida pela ênfase em práticas esportivas. Essa constatação foi respaldada pela ausência de menção a atividades relacionadas a outros conteúdos da Cultura Corporal de Movimento como Jogos e Brincadeiras ou Lutas nas descrições das atividades pelos sujeitos participantes, bem como pela falta de registros de memórias relacionadas a essas atividades. Levando-se em conta a função social da escola, de ampliar o leque de conhecimentos sócio-históricos e culturais, seria esperado que a instituição educacional proporcionasse uma ampla gama de atividades, abrangendo tanto opções esportivas quanto recreativas, como Lutas, Ginásticas, Danças, Jogos e

Brincadeiras, sem favorecer uma em detrimento das demais. Outro elemento relatado que evidencia essa característica foi a rigidez e o alto padrão de exigência dos professores e professoras como fatores que mantinham a ordem e a disciplina nas aulas, algo que estava alinhado com o ambiente controlado ao qual os egressos já estavam habituados.

Os depoimentos trazem em si mesmos evidências de que, embora houvesse a contradição da prática obrigatória e sua rigidez (herança do militarismo), a maioria dos(as) participantes se recordaram dessa época com lembranças positivas das aulas, das atividades e dos professores e professoras que as ministravam. O estudo mostrou que essa relação afetiva com as lembranças guarda certa conexão com as escolhas futuras, já que parece haver uma tendência em se manter presente no cotidiano o que é recordado de forma positiva pela memória (Le Goff, 1990; Giddens, 2002; Thompson, 1998, 2002). A compreensão da relação que os egressos e egressas estabelecem entre as aulas de Educação Física e as práticas nelas existentes e vivenciadas foram fundamentais para a tessitura das relações possíveis entre tais experiências e vivências nos tempos/espços de lazer na vida adulta desses sujeitos.

Foi possível, também, prospectar as atividades que se poderiam considerar como lazer praticadas por esses egressos na vida adulta, a partir de suas memórias. Elas foram compiladas no quadro 2 (p. 80), onde é possível perceber que diversos interesses culturais foram citados, dentre os quais se sobressaiu aquele que se relaciona mais diretamente ao objeto de conhecimento da Educação Física Escolar, citado por 100% dos participantes. Pode-se dizer que essas atividades compunham de forma intrínseca a vida cotidiana como práticas às quais era designado um tempo fora das obrigações sociais e de trabalho, e também como algo que lhes trouxesse prazer e satisfação, independentemente do local e do momento no qual estavam sendo vivenciadas. Dessa maneira, pode-se constatar que as práticas de lazer são compreendidas e consideradas pelos participantes em seu cotidiano como algo positivo, que traz alegria e prazer, funcionando como antídoto para o estresse da rotina de trabalho.

O estudo permitiu, ainda, estabelecer relações entre as práticas corporais de movimento apontadas como práticas de lazer pelos(as) participantes e as práticas de Educação Física vivenciadas na escola no período em que foram estudantes da

EPTNM no CEFET-MG, algo identificado em pelo menos cinco das entrevistas realizadas, de forma direta ou indireta, sendo que apenas em uma delas afirmou-se não haver uma relação direta entre tais vivências. Não é, obviamente, o caso de se generalizar a questão em relação aos aspectos levantados e constatados — outras pesquisas seriam necessárias para corroborar e reforçar os achados —, no entanto os indícios que se podem apontar são bastante significativos.

Embora suas lembranças se apresentem fragmentadas e distantes no tempo, elas ainda conseguem transmitir não apenas uma versão de suas próprias vivências, mas também uma reflexão sobre a perspectiva de mundo que é influenciada e moldada pelas circunstâncias sociais e culturais em que estão inseridas (Alberti, 1996). Estas memórias não só contribuem para uma compreensão mais ampla da experiência individual, como também estabelecem conexões entre as lembranças das atividades físicas durante o período em que foram estudantes da EPTNM no CEFET-MG e as experiências de lazer na vida adulta.

Entre os apontamentos trazidos pelos sujeitos, foi possível depreender que os vínculos afetivos/positivos estabelecidos nas aulas de Educação Física, relatados nas entrevistas, guardam algum tipo de relação com a presença das práticas de atividades físicas (e esportivas) nas práticas de lazer elencadas por esses sujeitos em sua vida adulta. Parece haver uma possível relação de proximidade entre os vínculos afetivos/positivos nas aulas e as escolhas de elementos da Cultura Corporal de Movimento para os momentos de lazer dos sujeitos participantes que relataram esse tipo de vínculo. Por sua vez, ficou nítida a relação entre a ausência – ou menor ocorrência – de práticas voltadas para o movimento corporal nos momentos de lazer entre sujeitos que relataram vínculos não afetivos/negativos (ou neutros) nas aulas.

É possível dizer que a escola, de modo geral, e a Educação Física, de modo específico, possibilita caminhos para uma educação para o lazer a partir do desenvolvimento de seu objeto de conhecimento, ainda que este não tenha sido seu objetivo pedagógico específico. Entretanto, é necessário tratar o lazer para além de sua funcionalidade, levando-se em conta suas possibilidades de desenvolvimento humano em sua integralidade, e que se articule como um direito social garantido a todos e todas e não somente a quem é beneficiado pelo sistema de produção econômica imposto majoritariamente.

Nessa perspectiva, compreender as relações existentes e possíveis entre trabalho e lazer enfatiza a necessidade de se educar para o lazer, de modo a promover um uso mais consciente do tempo livre/disponível, reduzindo-se os efeitos da predominância do sistema de produção econômica sobre a apreciação cultural nessa dinâmica. A partir dessa compreensão, espera-se que os sujeitos da ação sejam capazes de criar oportunidades para o usufruto do lazer, em vez de depender do tempo que sobra para isso, evitando-se assim, a sensação de que não há mais espaço para o lazer, como pôde ser observado em um dos relatos. A promoção da educação para o lazer, nesse contexto, seria crucial para assegurar a disponibilidade de tempos/espços para se desfrutar dessas atividades, reconhecendo-as como direitos sociais e humanos fundamentais (Candido, 2011; Gomes, 2014; Leiro, 2002).

Obviamente que esse assunto não se esgota com as análises feitas nesta pesquisa. Vários desdobramentos são possíveis e são apontados como possibilidades de pesquisas futuras. Uma dessas possibilidades seria, por exemplo, a investigação sobre as diferenças de gênero entre participantes de atividades físicas e sua relação com a Educação Física Escolar. Embora não fosse objeto mais evidente neste estudo, parece haver e persistir, no contexto da EPTNM, e da formação profissional em geral, a tendência de que se separem os cursos entre aqueles voltados para o público feminino e outros voltados para o público masculino. Um dado curioso, por exemplo, diz respeito à possível redução nas práticas de lazer, em especial às relacionadas aos interesses físicos (e esportivos), mediante a maternidade/paternidade. Esse aspecto pode ser analisado futuramente, inclusive sob a ótica das relações de gênero. Um outro ponto que pode ser estudado em pesquisas futuras seria uma investigação em torno da dispensa das aulas dessa disciplina para certo grupo de estudantes e os impactos para sua vida adulta, concernentes às práticas de lazer ou não.

Como último apontamento para questionamentos futuros, pode-se considerar a seguinte interrogação: como o prestígio da Educação Física Escolar caiu de um patamar elevado à quase ausência nos currículos do Ensino Médio atualmente? A despeito dos interesses acerca da valorização da Educação Física no período de recorte, como demonstrado nos estudos de Marques (1998), é necessário refletir sobre os motivos que fizeram com que essa disciplina perdesse seu lugar a partir das reformas do Ensino Médio. Será que a Educação Física não contribui para a formação humana e integral dos sujeitos como cidadãos e cidadãs ativos e participativos nas

distintas formações sociais? Quais seriam os motivos que teriam levado essa disciplina a “perder” sua importância?

Dentro do que o presente estudo se propôs, acredita-se que o resultado tenha sido alcançado, já que foi possível, a partir da escuta dos(as) participantes, compreender as relações entre o que ficou guardado na memória acerca das práticas vivenciadas nas aulas de Educação Física e como elas se relacionam (ou não) com as vivências e experiências de lazer na vida adulta. Para além da formação profissional dos sujeitos envolvidos, a pesquisa mostrou que a Educação Física Escolar exerceu, para a maior parte dos sujeitos, certa influência nas escolhas das práticas de lazer, embora não se constitua como única determinante nas relações que se estabelecem nesse processo de escolhas. Não se estabelecendo como exclusividade da Educação Física Escolar, embora certo senso comum desavisado, por vezes considere assim, a formação para o lazer pode e deve ser responsabilidade de outros componentes, conteúdos e disciplinas curriculares na escola e, de um modo mais amplo, também fora da escola, nas demais instituições sociais. Considerando o lazer como um direito constitucional, que esforços estariam sendo empregados nas/pelas políticas públicas educacionais atuais e futuras para que este direito seja garantido? E de qual lazer estaríamos tratando nessa seara?

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Débora Batista Maciel de. **O jogo a partir da perspectiva crítico-superadora nas aulas de educação física do ensino médio integrado: desafios e possibilidades**. 2019. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2019. Disponível em <<https://l1nq.com/2m4XH>> Acesso em: set. 2022.
- ARRUDA, Larissa Silva Guimarães. **Perfil e trajetória de recreadores: uma análise da atuação profissional no mercado de trabalho**. 2018. 184f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/42946>> Acesso em ago. 2024.
- BASTOS, Ana Paula Pagliosa. **LEGADOS DO ESPORTE ESCOLAR**. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/36109>> Acesso em ago. 2024.
- BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). [tradução de Pedrinho A. Guareschi]. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – Um manual prático**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 90-113.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura. In: **Obras escolhidas**. 7ª ed., São Paulo: Brasiliense, vol. I, 1994.
- BETTI, Mauro. Valores e finalidades da Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 16, n. 1, 1994.
- BETTI, Mauro. Educação Física como Prática Científica e Prática Pedagógica: Reflexões à Luz da Filosofia da Ciência. **Rev. Bras. de Ed. Física e Esporte**, v. 19, n. 3, 2005. Disponível em <<https://bit.ly/3ffleKA>> Acesso em: set. 2022.
- BEZERRA, Jorge; LOPES, Adair da Silva; DEL DUCA, Giovâni Firpo; BARBOSA FILHO, Valter Cordeiro; e BARROS, Mauro V. Gomes de. Leisure-Time physical activity and associated factors among adolescents of Pernambuco, Brazil: From 2006 to 2011. **Rev. Bras. Cineantropom. Hum.**, v. 18, n.1, p. 114-126, 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3xT2ebf>> Acesso em: set. 2022.
- BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2002, n.19. Disponível em: <<https://abrir.link/IYKr1>> Acesso em: jul. 2023.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, ano XIX, n. 48, 1999. Disponível em <<https://bit.ly/3qUHQm>> Acesso em: jun. 2023.
- BRACHT, Valter. **A Educação Física Escolar no Brasil – o que ela vem sendo e o que pode ser** (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2019.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 03 abr. 2023.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. ed., Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf>. Acesso em 13 mar. 2023.
- BRASIL. Lei nº 6.503, de 13 de dezembro de 1977. Dispõe sobre a Educação Física, em todos os graus e ramos do ensino. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/6503.htm>. Acesso em 15 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho 2007 e dá outras providências. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em <<https://l1nk.dev/wrcY1>> Acesso em: jul. 2023.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 02/2017** – Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em <<https://l1nk.dev/bcVDC>> Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 01/2021** – Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2021. Disponível em <<https://bit.ly/3SsdZ0h>> Acesso em: set. 2022.

BUSTAMANTE, Glênia Oliveira. **Educação Física Escolar e a Educação para o Lazer**. 2003. 127f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003. Disponível em <<https://bit.ly/3Sm2pDU>> Acesso em: set. 2022.

CABRAL, Gabriela de Medeiros. **Percepção da Imagem Corporal: Contribuições da Educação Física para a Formação Humana Integral de Adolescentes**. 2020. 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Palmas, 2020. Disponível em <<https://bit.ly/3BKq3mB>> Acesso em: set. 2022.

CAETANO, Angélica; JANUÁRIO, Carlos. Motivação, teoria das metas discentes e competência percebida. **Pensar a prática**, v. 12, n. 2, p. 1-12, mai./ago.2009. Disponível em <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/5891/5364>> Acesso em: set. 2022.

CALEGARI, Carmem Regina. **O perfil profissional docente dos egressos da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia/MG** 2017. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba, 2017. Disponível em: <<http://bdtd.ufm.edu.br/handle/tede/460>> Acesso em ago. 2024.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **O que é lazer?** 2ª reimpressão. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. Coleção O que é?

CAMPOS, Suzana Santos. **Saberes privilegiados no currículo de um curso técnico em Lazer na modalidade a distância** 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-97GF2C>> Acesso em ago. 2024.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In.: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ouro sobre Azul, 2011.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **A Educação Física como componente curricular: entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.

CAPRARO, André Mendes. A vitória do futebol tipicamente brasileiro sobre o foot-ball de origem britânica - Gilberto Freyre – uma nova identidade nacional e questões civilizatórias. In: GEBARA, Ademir; BRANDÃO, Carlos da Fonseca (orgs.). VII Simpósio Internacional Processos Civilizadores, 2003, Londrina, PR. **Anais...** [livro eletrônico] disponível em <<https://bit.ly/3faH3e8>> Acesso em: set. 2022.

CEFET-MG. Campus Nova Suíça/BH. Departamento de Educação Física e Desportos. Relatórios Anuais: DEFISD do CEFET-MG 1987-1989. Belo Horizonte: DEFISD /CEFET-MG, 1989.

CEFET-MG. Campus Nova Suíça/BH. Departamento de Educação Física e Desportos. Relatórios Anuais: DEFISD do CEFET-MG 1990-1993. Belo Horizonte: DEFISD /CEFET-MG, 1993.

CEFET-MG. Campus Nova Suíça/BH. Departamento de Educação Física e Desportos. Relatórios Anuais: DEFISD do CEFET-MG 1994-1995. Belo Horizonte: DEFISD /CEFET-MG, 1995.

CERVATO, A. M.; MAZZILLI, R. N.; MARTINS, I. S. Dieta habitual e fatores de risco para doenças cardiovasculares. **Revista de Saúde Pública**, v. 31, p. 227-235, 1997. Disponível em <<https://scielosp.org/pdf/rsp/1997.v31n3/227-235/pt>> Acesso em: set. 2022.

CHAGAS, Mário S.; BOGADO, Diana. A museologia que não serve para a vida, não serve para nada: o museu das remoções como potência criativa e potência de resistência. In: CALABRE, Lia; CABRAL, Eula (Orgs.). **Memória das Olimpíadas no Brasil: diálogos e olhares**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa. 2017. v. 1, p. 139-146.

CIAVATTA, Maria. A produção do conhecimento sobre a configuração do campo da Educação Profissional e Tecnológica. **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 33-49, 2016. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5013>> Acesso em: jun. 2024.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONCEIÇÃO, Vagner Miranda. **Lazer, educação física escolar e adolescência: um estudo com escolares de Ribeirão das Neves/MG** 2013. 173f. Dissertação (Mestrado em Lazer). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9KYJJW>> Acesso em ago. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 171, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011>> Acesso em: jul. 2024.

DARIDO, Suraya C.; SOUZA JUNIOR, Osmar M. S. **Para Ensinar Educação Física: Possibilidades de intervenção na escola**. 7 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

DUMAZEDIER, Joffre. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: Sesc, 1980.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e Cultura Popular**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93. 2018. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/ckEK1>> Acesso em: jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006. Disponível em <<https://bit.ly/3DKzSDR>> Acesso em: set. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século (org.). 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FURTADO, Renan Monticeli. **Perfil de egressos do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer (PPGIEL) da UFMG: um estudo da trajetória profissional e do mercado de trabalho**. 2021. 244f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/39120>> Acesso em ago. 2024.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). [tradução de Pedrinho A. Guareschi]. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – Um manual prático**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 64-89.

GARIGLIO, José Angelo. O ensino da educação física nos CEFETs e sua relação com as camadas médias da população. **Educação & Tecnologia**, v. 1, n. 3, fev. 2011. Disponível em: <<https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/174>>. Acesso em: nov. 2023.

GARIGLIO, José Angelo. **O ensino da educação física nas engrenagens de uma escola profissionalizante**. 1997. 269 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1997.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

GIGANTE, Denise P.; BARROS, Fernando C.; POST, Cora L. A.; OLINTO, Maria T. A. Prevalência de obesidade em adultos e seus fatores de risco. **Revista de Saúde Pública**, v. 31, p. 236-246, 1997. Disponível em <<https://bit.ly/3xPIBBY>> Acesso em: set. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em <<https://bit.ly/3xIfE9P>> Acesso em: set. 2022.

GOELLNER, Silvana V. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física**, v.19, n.2, p.143-51, abr./jun., 2005. Disponível em <<https://bit.ly/3xSIUMx>> Acesso em: set. 2022.

GOMES, Christianne Luce. Lazer, história e pesquisa: reflexões sobre os significados de recreação e de lazer no Brasil e emergência de estudos sobre o assunto (1926-1964). In: **IV Seminário o lazer em debate**, Belo Horizonte: UFMG, 2003.

GOMES, Christianne Luce. Estudos do lazer e geopolítica do conhecimento. **Licere**, v. 14, n. 3, p. 1-25, set. 2011. Disponível em: <<https://l1nq.com/6i4ps>> Acesso em jul. 2023.

GOMES, Christianne Luce. LAZER: NECESSIDADE HUMANA E DIMENSÃO DA CULTURA. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, v. 1, n. 1, p. p.3–20, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/430>>. Acesso em: nov. 2023.

GOMES, Christianne Luce; AMARAL, Maria Teresa Marques. **Metodologia da Pesquisa Aplicada ao lazer**. Brasília: SESI/DN, 2005. Disponível em <<https://bit.ly/3f9buSf>> Acesso em: set. 2022.

GOMES, Christianne Luce; ELIZALDE, Rodrigo. **Horizontes latino-americanos do lazer**/Horizontes latinoamericanos del ocio. Edição bilingue. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. Disponível em: <<https://l1nq.com/jS8DT>> Acesso em: jul. 2023.

GOMES, Rodrigo de Oliveira. **Lazer e formação profissional: um estudo sobre licenciatura e bacharelado em Educação Física** 2013. 125f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9BFJC4>> Acesso em ago. 2024.

GONZÁLEZ, Fernando J.; Fraga, Alex B. **Afazer da Educação Física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Edelbra, 2012.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). **Educação Tecnológica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999.

GUIMARÃES, Ailton Vitor. **Educação, lazer e trabalho nas escolas de EPT**. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2018.

HERMANN, H. Narrative interviews. In: FLICK, U.; VON KARDOFF, E. (Orgs.). **Handbuch Qualitative Sozialforschung**. Munchen: Psychologie Yerlags Union, p. 182-185, 1991.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: **De camino al habla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.

HINO, Adriano Akira Ferreira. **Medidas objetivas e percebidas do ambiente do bairro e sua associação com atividade física de lazer em adultos de Curitiba**. 2014. 162f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em <<https://bit.ly/3BWE1TV>> Acesso em: set. 2022.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. A indústria cultural: o Iluminismo como mistificação de massas. In: ADORNO, Theodor (Org.). **Teoria da cultura de massa**. [comentários e seleção de Luiz Costa Lima. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7487871/mod_resource/content/1/Teoria%20da%20cultura%20de%20massa%20by%20Luiz%20Costa%20Lima.pdf> Acesso em: nov. 2023.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). [tradução de Pedrinho A. Guareschi]. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som** – Um manual prático. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 90-113.

KUENZER, Acacia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa** n. 68, p. 21-28, fev. 1989.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acacia Zeneida. Entrevista com Acácia Zeneida Kuenzer. [Entrevista concedida a] Nivaldo Antonio David Nogueira. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 3, p. 1–18, 2000. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/25>>. Acesso em: jun. 2024.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho** (org.). 6. ed., São Paulo: Cortez, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução: Bernardo Leitão [et.al.]. Campinas, SP: UNICAMP, 1990. Disponível em: <<https://bit.ly/2Bxd4q3>> Acesso em: set. 2022.

LEIRO, Augusto C. R. Educação, lazer e relações de gênero: talhes e doxas. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XIII, n. 19, p. 1-16, dez. 2002. Disponível em <<https://bit.ly/3ffDWlh>> Acesso em: set. 2022.

LEITE, Adriana Angélica Lobo. **O lazer nas aulas de educação física: construindo conhecimento com professores de ensino médio da FUNEC** 2017. 106f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência – PROMESTRE). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUBD-ANJPBN>> Acesso em ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19. ed. São Paulo: Loyola. 2003.

LINCZUK, Edson Luiz. **Formação em educação física: concepções e áreas de intervenção expressas nos cursos de graduação de Curitiba** 2003 190f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2003.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na História Oral Contemporânea. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LUTZ, Thulyo. **A influência do movimento renovador em aulas de educação física de escolas municipais do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://www.bdt.uerj.br/handle/1/8274>> Acesso em: jun. 2023.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2011.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e humanização**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995a.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer: Formação e Atuação Profissional**. 9. ed. Campinas: Papirus, 1995b.

MARQUES, Jhon Harley Madureira. Traços da Ditadura Militar no Esporte e na Educação Física: o discurso da “galinha dos ovos de ouro”. **Educação & Tecnologia**, v. 2, n. 2, p. 5-10, jul./dez., 1997. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/index>. Acesso em 10 fev. 2023.

MARQUES, Jhon Harley Madureira. **A Educação Física na Escola Técnica Federal de Minas Gerais e a Política Nacional para a Área: Diferenças nos Discursos?** 1998. 214f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG – Belo Horizonte, 1998.

MARTINS, Reinaldo da Cruz. **O esporte na Escola Técnica Federal da Bahia: uma história a ser contada (1964 –1985)** 2020. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32126>> Acesso em ago. 2024.

MASCARENHAS, Fernando. Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do lazer. 2005. 308 p. **Tese** (Doutorado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n], 2005.

MASCARENHAS, Fernando. Em busca do ócio perdido: Idealismo, panaceia e predição histórica à sombra do lazer. In: PADILHA, Valquíria (Org.). **Dialética do Lazer**. São Paulo: Cortez, 2006.

MATEUS, Samuel. A Experiência e a Vivência – proposta de uma teoria modular de comunicação. **E-compós**. Brasília, v. 17, n. 2, mai./ago. 2014. Disponível em: <<https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/1029>> Acesso em: jun. 2023.

MENDES, Alessandra D.; AZEVÊDO, Paulo H. Políticas públicas de esporte e lazer & Políticas públicas educacionais – Promoção da educação física dentro e fora da escola ou dois pesos e duas medidas? **Rev. Bras. Cienc. Esporte**. Campinas, v. 32, n. 1, p. 127-142, 2010.

Disponível em: <<https://bit.ly/3Rc1cxX>> Acesso em: set. 2022.

MENDONÇA, Samuel; FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 25, n. e204626, 2020. Disponível em: <<https://encr.pw/PyzC4>> Acesso em: jun. 2023.

MUNHOZ, Virna Carolina Carvalho. O lazer como direito social na Prefeitura de Belo Horizonte. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira; LINHALES, Meily Assbú (Orgs.). **Avaliação de políticas públicas e políticas de avaliação**: questões para o esporte e o lazer. Belo horizonte: Editora UFMG, 2008.

OLIVEIRA, Maria Rita Sales Neto. Formação de professores para a educação profissional: concepções, contexto e categorias. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.26, n.2, p. 47-64, mai.-ago. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9680/6856>>

PADILHA, Valquíria. (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006.

PAIVA, Weisiana Santana de Castro. **O fenômeno corpo/corporeidade no discurso dos concluintes de cursos de licenciatura em Educação Física no Triângulo Mineiro**. 2019. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

PAULA, João Antônio de. Memória e esquecimento, Belo Horizonte e Canudos: encontros e estranhamento. *Varia História*. Belo Horizonte, n. 18, p. 43-57, set. 1997.

PORTMAN, Penelope A. Are physical education classes encouraging students to be physically active? Experience of ninth graders in their last semester of required physical education. **The Physical Educator**, v. 60, p. 150-161, 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/3qUFfc7>> Acesso em: set. 2022.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. São Paulo: Siciliano, 1993.

QUINTANA, Mário. **Caderno H**. 9. ed. São Paulo: Globo, 2003.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Palestra proferida no Seminário Sobre Ensino Médio, 2008. Secretaria de Educação do Estado do Pará. 08-09 maio 2008. Disponível em <<https://bit.ly/2kKIUIs>> Acesso em: set. 2022.

RIBEIRO, Claudia Maria de Souza. **Educação para o lazer nas aulas de educação física escolar na perspectiva dos alunos de licenciatura** 2011. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9390>> Acesso em ago. 2024.

SALLES-COSTA, Rosana; HEILBORN, Maria Luiza; WERNECK, Guilherme Loureiro; FAERSTEIN, Eduardo; LOPES, Claudia S. Gênero e prática de atividade física de lazer. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 19 (Sup. 2) 325-333, 2003. Disponível em <<https://bit.ly/3dGkijX>> Acesso em: set. 2022.

SCHAFF, Ismael Antonio Bacellar. **Formação permanente e suas relações com a prática do professor de educação física na secretaria municipal de esportes, recreação e lazer de porto alegre**. 2009 260f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/24826>> Acesso em ago. 2024.

SARAMAGO, José. **O Caderno**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 2018.

SANTOS, Carla Augusta Nogueira Lima e. **FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL: um estudo comparativo com egressos do curso técnico em lazer do IFMA e de curso de graduação em lazer e turismo da EACH/USP**. 2018. 177f. Tese (Doutorado em Estudos do Lazer). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B6BE9J>> Acesso em ago. 2024.

SANTOS, Karine do Rocio Vieira dos. **A educação para o lazer nas aulas de educação física: um panorama do cotidiano, barreiras e facilitadores**. 2014. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em <<https://bitly.com/POJxrpZ>> Acesso em: set. 2022.

SANTOS, Renato Machado dos. **A peteca, o Campo do Lazer e a dinâmica urbana de Belo Horizonte (1980 – 1994)** 2011. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8MEHGR>> Acesso em dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em <<https://bit.ly/3SbDao3>> Acesso em: set. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. V.12 n.34 (152-180) jan/abr 2007. Disponível em <<https://bitly.com/iQHqZdG>> Acesso em: set. 2022.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 210-222.

SILVA, Maurício Roberto da. “EXERCÍCIOS DE SER CRIANÇA”: corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espacos na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis ou “Por que toda criança precisa brincar (muito)”. **Motrivivência**, v. 19, n. 29, p. 141–196, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/11247>. Acesso em: nov. 2023.

SILVA, Maurício Roberto da. “Exercícios de ser criança”: O corpo em movimento na educação infantil. In: **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. ARROYO, Miguel; SILVA, Maurício Roberto da. (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Marlon André da; SILVA, Lisandra Oliveira; NETO, Vicente Molina. Possibilidades da Educação Física no Ensino Médio Técnico. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 325-336, jan./mar. de 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/54333>> Acesso em: ago. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, n. e214130, 2018. Disponível em: <<https://l1nq.com/XNHTZ>> Acesso em: jun. 2023.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 2, p. 6-12, 1996. Disponível em <<https://encr.pw/lsgGq>> Acesso: jul. 2021.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de. **Meninos, à marcha! Meninas, à sombra! A história da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994)**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1994.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: O que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, Francisco E. (Org.) **Educação Física escolar: política, investigação e intervenção**. Vitória: Proteoria. 2001. Disponível em <<https://bit.ly/3xSafNw>> Acesso em: set. 2022.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado – história oral**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. **História Oral**: Revista da Associação Brasileira de História Oral. São Paulo, n. 05, jun. 2002.

TOUTIER-BONAZZI, Chantal de. Arquivos: propostas metodológicas. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

VIESENTEINER, Jorge Luiz. O conceito de vivência (erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. **Kriterion**, Belo Horizonte, n° 127, jun. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/kr/a/bKmfZZSzhGkDGy58KN6yJLr/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: set. 2023.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Projeto CAAE: 65374022.5.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 20 de dezembro, de 2022.

Prezada(o) _____,

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa intitulada: *CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: Educação Física Escolar e Lazer na memória de egressos do CEFET-MG (1990 a 1995)*. Este convite deve-se ao fato de você ter sido estudante do curso de _____, na formação profissional técnica de nível médio, no CEFET-MG, no período entre 1990 e 1995, e sua participação seria especialmente importante para o andamento da pesquisa.

O propósito da pesquisa é compreender as relações entre memórias sobre experiências vivenciadas na Educação Física em cursos de formação profissional de nível médio do CEFET-MG ocorridas entre 1990 e 1995 e as vivências com as práticas corporais de lazer na vida adulta de egressos desse período. Pretende-se, para tanto, entrevistar egressos desses cursos que foram estudantes no período indicado, de forma que a pesquisa contribua para ampliar a compreensão sobre o papel da Educação Física Escolar na formação de sujeitos que usufruem de manifestações corporais de forma crítica e consciente, reconhecendo (ou não) a importância delas em suas vidas. Assim, sua realização permitirá a ampliação das discussões no campo dos estudos sobre processos formativos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o que ganha maior relevância quando se considera que cursos técnicos de nível médio possuem ênfase voltada para a atuação profissional dos sujeitos.

Importa esclarecer que, na sua participação, caso concorde em participar:

Você será entrevistada(o) com base em um roteiro de entrevista semiestruturado que tratará de uma conversa sobre suas práticas nas aulas de Educação Física durante sua formação no seu curso técnico de nível médio. As entrevistas serão individuais (formais e/ou informais, presenciais e/ou on-line), registradas por escrito e/ou gravadas em áudio, e depois, transcritas, sendo, as mesmas, armazenadas no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica (PPGET) pelo período mínimo de 5 anos, aos cuidados dos pesquisadores responsáveis.

As entrevistas serão realizadas pessoalmente pelos pesquisadores que irão ao encontro da(o) entrevistada(o) no local que esta(e) indicar para sua realização. Devido ao contexto pandêmico, podemos realizar também entrevistas de forma on-line, que serão feitas por meio do melhor aplicativo de reuniões para ambas as partes (participante da pesquisa e pesquisadores). É previsto que a duração das entrevistas compreenda um período entre 40 e 60 minutos.

Apenas os pesquisadores terão acesso aos registros das entrevistas. Os nomes das(os) participantes e de outras pessoas que possam vir a ser citadas serão retirados de todos os registros e substituídos por outros fictícios, garantindo, assim o anonimato das entrevistadas e o sigilo no tratamento das informações obtidas. Caso as(os) entrevistadas(os) tenham o desejo de assumir a autoria das entrevistas, será respeitado o desejo de revelar sua identidade.

Os riscos envolvidos em decorrência da participação na pesquisa são mínimos, entre os quais estão: incômodo, cansaço, receio de exposição da imagem. Assim, está assegurado ao participante o direito de se recusar a participar da entrevista, total ou parcialmente, ou mesmo interrompê-la a qualquer momento, sem que haja quaisquer represálias e sem que para isso seja necessário apresentar qualquer justificativa. Nesse caso, os dados colhidos de sua participação até o momento da retirada do consentimento serão descartados a menos que você autorize, explicitamente, o contrário.

Você também poderá se desligar da pesquisa a qualquer momento. A fim de evitar os riscos de constrangimento, ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos seu nome a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos conceder. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar seu nome ou de qualquer outro participante. Esclarecemos que a participação na pesquisa não prevê nenhum tipo de remuneração ou ressarcimento.

O acesso aos resultados da pesquisa será assegurado aos participantes que tenham interesse. Caso necessário, será garantido o ressarcimento de qualquer despesa relativa à participação na pesquisa (por exemplo, custo de locomoção até o local combinado para a entrevista), inclusive de eventual acompanhante, mediante solicitação à pesquisadora responsável.

Informamos, ainda, que se houver algum dano provocado pela participação na presente pesquisa, você terá direito a solicitar indenização, através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS no 510/2016, Artigo 19), mas está garantida a assistência integral, imediata e pelo tempo que for necessário para danos decorrentes de sua participação.

Esclarecemos que ao assinar esse Termo você está concordando em fazer parte do grupo de egressos e egressas que serão entrevistadas(os). Este documento seguirá em duas vias, com espaço destinado para rubricas. Uma delas ficará com você e a outra será arquivada junto aos dados das entrevistas no PPGET pelo período mínimo de 5 anos, conforme Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Se você tiver alguma dúvida, pode contatar os pesquisadores: Prof. Dr. Ailton Vitor Guimarães (orientador) e Ana Paula Guimarães Almeida (mestranda). Nossos telefones são, respectivamente, 31 9 8608-4848 e 31 9 8487-3103. Você também poderá nos procurar no PPGET que está localizado na Avenida Amazonas, 7675, Nova Gameleira - Campus II, Belo Horizonte, MG – CEP: 30510-000.

Se preferir, ou em caso de reclamação ou denúncia de descumprimento de qualquer aspecto ético relacionado à pesquisa, você poderá recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculado à CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa), comissões colegiadas, que têm a atribuição legal de defender os direitos e interesses dos participantes de pesquisa em sua integridade e dignidade, e para contribuir com o desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos. Você poderá acessar a página do CEP, disponível em <<http://www.cep.cefetmg.br>> ou contatá-lo pelo endereço: Av. Amazonas, n. 5855, Campus Gameleira/ CEFET-MG, CEP 30510-000, e-mail cep@cefetmg.br, Telefone: +55 (31) 3379-3004, ou presencialmente, no horário de atendimento ao público: às terças-feiras das 12h às 16h e às quintas-feiras das 12h às 16h.

Caso esteja de acordo com os termos deste consentimento, por favor, assine abaixo. Desde já, agradecemos a sua colaboração.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, declaro que aceito participar da pesquisa indicada aqui.

Assinatura da/o participante da pesquisa: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2022

Caso queira receber os resultados da pesquisa, indique seu e-mail ou endereço postal a seguir:

APÊNDICE B – Termo de autorização para uso de voz

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ

Eu, _____, de posse do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO da pesquisa intitulada “CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: Educação Física Escolar e Lazer na memória de egressos do CEFET-MG (1990 a 1995)”, após ter ciência e entendimento quanto aos (i) riscos e benefícios que essa pesquisa poderá trazer e (ii) métodos que serão usados para a coleta de dados; e por estar ciente da necessidade da gravação, AUTORIZO, por meio deste termo, que a pesquisadora Ana Paula Guimarães Almeida capture gravação de voz de minha pessoa para fins EXCLUSIVOS da referida pesquisa científica e com a condição de que esse material, na sua forma original, não seja divulgado. Nessas condições, apenas o material derivado do original poderá, nos termos desta autorização, ser divulgado em meios científicos, tais como, teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos em periódicos, congressos e simpósios ou outros eventos de caráter científico-tecnológico – no sentido de preservar o meu direito ao ANONIMATO e demais direitos, como definido na regulamentação ética da pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil.

As gravações de voz ficarão sob a propriedade e a guarda dos pesquisadores responsáveis pela pesquisa. Terão acesso aos arquivos os pesquisadores responsáveis pela pesquisa: a mestrande Ana Paula Guimarães Almeida, e seu orientador, o Prof. Dr. Ailton Vitor Guimarães.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso do(s) pesquisador(es) citados em garantir-me que:

1. a transcrição da gravação de minha voz me seja disponibilizada, caso a solicite;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui tratada e outras publicações científicas dela decorrentes;
3. a minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação científica das informações geradas pela pesquisa;
4. a utilização das informações geradas pela pesquisa para qualquer outra finalidade não especificada no TCLE somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão armazenados por 5 (cinco) anos, sob a responsabilidade do(s) pesquisador(es) responsável(veis) pela pesquisa; e, após esse período, serão destruídos;
6. a interrupção de minha participação na pesquisa poderá ser feita a qualquer momento, sem nenhum ônus, mediante mera comunicação à pesquisadora responsável, que, nesse caso, deverá providenciar a devolução (e adoção de medidas condizentes com essa situação) do material relacionado a esta autorização.

Valido esta autorização assinando e rubricando este documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

_____, ____ de _____,

Local e data

Nome completo do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Nome e Rubrica da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE C – Termo de Anuência

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
 Av. Amazonas, 5253 – Bairro Nova Suíça – Belo Horizonte - MG 30421-169
 Telefone: (31) 3319-7022 – E-mail: dppg@cefetmg.br

TERMO DE ANUÊNCIA Nº 22/2022 - DPPG (11.52)

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Instituição Federal de Ensino Superior *multicampi*, pública e gratuita, com oferta educacional verticalizada (do técnico à pós-graduação *stricto sensu*), contemplando, de forma indissociada, o ensino, a pesquisa e a extensão é uma Instituição aberta à realização de estudos e pesquisas em seus ambientes institucionais, por parte de pesquisadores internos e externos.

O presente documento autoriza a realização de uma pesquisa qualitativa, que utilizará como instrumento de coleta de dados entrevistas com alunos e alunas egressos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) do CEFET-MG, intitulada “CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: Educação Física Escolar e Lazer na memória de egressos do CEFET-MG (1990 a 1995)”, sob orientação do Prof. Dr. Ailton Vitor Guimarães.

Nessas condições, e tendo em vista a função social da Instituição de contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico e sociocultural, por meio particularmente, da pesquisa e da inovação, a Direção do CEFET-MG autoriza a realização da pesquisa. Além disso, autoriza também a menção ao nome do CEFET-MG no estudo em pauta.

As atividades da pesquisa e seus produtos não poderão implicar para o CEFET-MG e seus sujeitos qualquer dano ou constrangimento de ordem educacional, sociocultural, financeiro ou pessoal, além de não poderem prejudicar a imagem institucional, devendo ser conduzidas dentro dos princípios éticos. A pesquisadora se compromete a encaminhar ao CEFET-MG cópia dos produtos gerados a partir da pesquisa.

Assim posto, autorizo Ana Paula Guimarães Almeida, portadora de carteira de identidade nº MG13.814.620 e CPF nº 078.129.526-22 que desenvolve pesquisa intitulada “CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL: Educação Física Escolar e Lazer na memória de egressos do CEFET-MG (1990 a 1995)”, a realizar sua pesquisa nesta Instituição.

Por se tratar de pesquisa que envolve alunos egressos, solicitamos aos pesquisadores entrar em contato com o Diretor do Campus/Chefe de Departamento, que, poderá sistematizar, formalmente, o acesso aos dados de alunos(as) egressos do CEFET-MG.

Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG.

Belo Horizonte, 11 de novembro de 2022.

(Assinado digitalmente em 15/11/2022 18:31)

Prof. Dr. Conrado de Souza Rodrigues
 Diretor titular de Pesquisa e Pós-Graduação
 DPPG (11.52) Matrícula: ###243#0

Estamos cientes dos termos desta autorização, comprometendo-nos a observá-los e arcar com as consequências do seu eventual não cumprimento.

(Assinado digitalmente em 11/11/2022 19:42)

Ana Paula Guimarães Almeida
 Pesquisadora/Discente Matrícula: 2021#####5

(Assinado digitalmente em 16/11/2022 11:17)

Ailton Vitor Guimarães
 Orientador/PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO
 DEFISD (11.55.05) Matrícula: ###920#

Visualize o documento original em <https://sig.cefetmg.br/documentos/> informando seu número: 22, ano: 2022, tipo: **TERMO DE ANUÊNCIA**, data de emissão: 11/11/2022 e o código de verificação: **0a3854709e**

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada

Seção 1: Memórias sobre as experiências vivenciadas na Educação Física Escolar

1. Quais memórias você guarda da época de escola, quando frequentou o CEFET-MG e quais são suas lembranças das aulas de Educação Física que frequentou?
2. Que tipo de relação você tinha com as aulas de Educação Física na sua formação técnica no CEFET-MG?
3. Quais práticas corporais você recorda de ter vivenciado nessas aulas?
4. Quais aspectos marcantes você destacaria em relação às suas aulas de Educação Física no CEFET-MG, considerando a atuação de seus(suas) professores(as) da época?

Seção 2: Lazer na vida adulta

5. O que você considera como atividades de lazer e em quais momentos diria que elas ocorrem em seu cotidiano?
6. Dessas atividades que você considera como de lazer, quais você diria que se encaixam como práticas corporais de movimento?
7. Você considera que a sua formação profissional no CEFET-MG influencia nessas atividades e nessas práticas?
8. Quais relações você poderia estabelecer entre as atividades que praticava nas aulas de Educação Física e as atividades de lazer que pratica ou já praticou em sua vida adulta?

Seção 3: As aulas de Educação Física na formação profissional e uma possível renovação das práticas

9. As aulas de Educação Física no CEFET-MG eram diferentes em relação às aulas que você experimentou antes de vir ao CEFET-MG? Explique.
10. Pensando em todas essas memórias explicitadas até aqui, você apontaria algum momento no qual houve alguma mudança significativa na Educação Física do CEFET-MG ao longo dos seus três anos de formação?
11. Ainda sobre as aulas de Educação Física no CEFET-MG, como você avalia seus(suas) professores(as) da época?
12. Qual significado da Educação Física na sua formação profissional? Explique

Considerações finais

13. Que outros comentários e/ou considerações gostaria de fazer?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturada (adaptado)

Seção 1: Memórias sobre as experiências vivenciadas durante a formação profissional

1. Quais memórias você guarda da época de escola, quando frequentou o CEFET-MG?
2. Sobre as aulas de Educação Física, o que você se recorda?
3. Fale sobre a dispensa de aulas em Educação Física. (motivo para solicitação de dispensa; procedimento para conseguir a dispensa; todas as aulas, inclusive teóricas?)
4. As aulas de Educação Física eram no mesmo horário das demais disciplinas de Cultura Geral?
5. Você acredita que a ausência da formação em Educação Física durante o curso fez diferença para sua formação?
6. Qual a sua relação com as atividades extracurriculares relacionadas à Educação Física, por exemplo o concurso de dança e competições esportivas? Você chegou a participar como espectadora?

Seção 2: Lazer na vida adulta

7. O que você considera como atividades de lazer e em quais momentos diria que elas ocorrem em seu cotidiano?
8. Dessas atividades que você considera como de lazer, quais você diria que se encaixam como práticas corporais de movimento?
9. Você considera que a sua formação profissional no CEFET-MG influencia nessas atividades e nessas práticas?
10. Você acredita que as relações com a atividade física seriam diferentes se você não tivesse sido dispensada das aulas de Educação Física no Ensino Médio?

Seção 3: As aulas de Educação Física na formação de 1º grau

11. Como eram as aulas de Educação Física na escola que você cursou o 1º grau? Como era a sua relação com essas aulas?
12. Quais relações você poderia estabelecer entre as atividades que praticava nessas aulas de Educação Física e as atividades de lazer que pratica ou já praticou em sua vida adulta?

Considerações finais

13. Que outros comentários e/ou considerações gostaria de fazer?