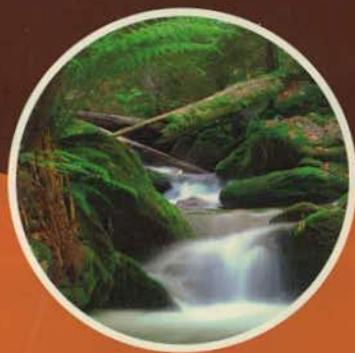


LAZER E CIDADANIA:

partilha de tempo e
espaços de afirmação
da vida



Coleção
2
Lazer e Cidadania

Organizadora
Tânia Mara Vieira Sampaio

TÂNIA MARA VIEIRA SAMPAIO

Doutora em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduada em Pedagogia e Teologia. Docente na Universidade Católica de Brasília (UCB). Trabalha com ensino, pesquisa e extensão no Curso de Graduação em Educação Física e no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado – em Educação Física. É Editora da Revista Brasileira de Ciência e Movimento (RBCM).

Querida Leila,

reparto nestas páginas um pouco da
vida e da produção de saber na área do lazer.
carinho,

Júlia Maria
2014

LAZER E CIDADANIA:

PARTILHA DE TEMPO E ESPAÇOS DE AFIRMAÇÃO DA VIDA

ORGANIZADORA:
TÂNIA MARA VIEIRA SAMPAIO

LAZER E CIDADANIA: PARTILHA DE TEMPO E ESPAÇOS DE AFIRMAÇÃO DA VIDA

Coleção
2
Lazer e Cidadania



Brasília-DF
2014

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA

MISSÃO

A Universidade Católica de Brasília tem como missão atuar solidária e efetivamente para o desenvolvimento integral da pessoa humana e da sociedade, por meio da geração e comunhão do saber, comprometida com a qualidade e os valores éticos e cristãos, na busca da verdade.

Reitor

Prof. Dr. Afonso Celso Tânis Galvão

Pró-Reitor Acadêmico

Prof. Dr. Jorge Hamilton Sampaio

Pró-Reitor de Administração

Prof. Esp. Vanjivaldo da Silva

Diretor do Programa de Pós-Graduação

Stricto Sensu em Educação Física

Prof. Dr. Herbert Gustavo Simões

Diretor do Curso de Educação Física

Prof. Me. Severino Leão de Albuquerque Neto

Coordenadora da EdUCB

Profa. Dra. Gislane Ferreira de Melo

Revisora

Luziene Amâncio Delmonde

Editoração Eletrônica

Jair Luiz Petry / Tiago Soares Portes

Capa

Tiago Soares Portes

Conselho Editorial da Obra

Prof. Dr. Alfredo Feres Neto – UnB

Profa. Dra. Ana Angélica Freitas Goes – UFSE

Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama – UFMG

Prof. Dr. Herbert Gustavo Simões – UCB

Profa. Dra. Roberta Cortez Gaia – UNINOVE

Profa. Dra. Tânia Mara Vieira Sampaio – UCB

Livro realizado com fomento do CNPq.

Livro avaliado por pares.

Copyright © 2014 by Tânia Mara Vieira Sampaio

Direitos dessa edição reservados à

Universidade Católica de Brasília e ao CNPq

QS 7 Lote 1 – Águas Claras – Taguatinga – DF – 71966-700

URL: www.ucb.br

Tel.: +55-61-3356-9350 – Fax: +55-61-3356-3010

L431 Lazer e cidadania: partilha de tempo e espaços de afirmação da vida / organizadora, Tânia Mara Vieira Sampaio. – Brasília, DF: EdUCB, 2014.
209 p.: il.; 21 cm -- (Coleção Lazer e Cidadania; 2).

ISBN 978-85-60485-71-0

1. Lazer e educação. 2. Cidadania. I. Sampaio, Tânia Mara Vieira.

CDU 342.71:37

Ficha elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Brasília (SIB/UCB)

PROJETO DE PESQUISA QUE DEU ORIGEM À OBRA

"A CIDADANIA DE MULHERES DECORRENTE DO PROCESSO EDUCATIVO DE LAZER E DESDOBRAMENTOS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS"

Projeto aprovado no Edital MCT/CNPq/SPM-PR/MDA N° 020/2010 – Seleção pública de propostas para pesquisas em temas de Relações de Gênero, Mulheres e Feminismos.

Linha de Pesquisa: Aspectos Socioculturais e Pedagógicos Relacionados à Atividade Física e Saúde.

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado e Doutorado em Educação Física – Universidade Católica de Brasília – UCB.

Curso de Graduação em Educação Física – Licenciatura e Bacharelado.

Grupo de Pesquisa: Estudos do Lazer: Corporeidade e Diversidade.

Coordenadora da Pesquisa

Profa. Dra. Tânia Mara Vieira Sampaio

Equipe do Projeto

Profa. Dra. Gislane Ferreira de Melo

Prof. Dr. Jorge Hamilton Sampaio

Prof. Dr. Luis Otávio Teles Assumpção

Doutor Luís Carlos Vieira Tavares

Doutor Junior Vagner Pereira da Silva

Doutorando Luís Carlos Lira

Doutoranda Maria Márcia Viana Prazeres

Doutorando André Luís Normanton Beltrame – Bolsista Prosup/Capes

Doutoranda Marilda Teixeira Mendes – Bolsista Prosup/Capes

Mestranda Ioranny Raquel Castro de Sousa – Bolsista Prosup/Capes

Mestre Igor Marcio Correa da Cunha

Mestranda Claudia Ribeiro

Mestrando Francisco Eric Vale de Sousa – Bolsista Prosup/Capes

Mestrando Waldir Delgado Assad

Acadêmica Gislene Moreira Nogueira Faria – Bolsista Pibic/CNPq

Sumário

Prefácio	09
Agradecimentos	13
Apresentação	15

PARTE I – PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS EM PESQUISA

Capítulo I

O PROJETO LAZER E CIDADANIA NA VOZ DAS MULHERES: CAMINHOS ABERTOS	19
---	----

Tânia Mara Vieira Sampaio, Ioranny Raquel Castro de Sousa, Maria Márcia Viana Prazeres, Gislene Moreira Nogueira Faria, Francisco Eric Vale de Sousa, Marilda Teixeira Mendes, André Luís Normanton Beltrame, Waldir Delgado Assad, Igor Marcio Correa da Cunha, Luís Carlos Lira, Claudia Ribeiro

Capítulo II

GÊNERO, ESPORTE E LAZER: MARCOS TEÓRICOS E MODOS DE USAR	53
--	----

Silvana Vilodre Goellner

Capítulo III

LAZER, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: UM DIÁLOGO A PARTIR DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA	73
---	----

Hélder Ferreira Isayama, Marcília de Sousa Silva

Capítulo IV

EDUCAÇÃO PARA E PELO LAZER: UM DIÁLOGO ÉTNICO E CULTURAL	105
--	-----

Giuliano Pimentel, Silvana Santos, Juliana Dias Boaretto

PARTE II – PARTILHA DO DEBATE CONCEITUAL

Capítulo V

UM DEBATE SOBRE A ECONOMIA DE MERCADO E
O LUGAR DO LAZER 131

Tânia Mara Vieira Sampaio

Capítulo VI

CIDADANIA E LAZER: DIMENSÕES E INTER-RELAÇÕES 149

Luis Otávio Teles Assumpção, Ricardo Lira de Rezende Neves

Capítulo VII

A MOTIVAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA NOS PROGRAMAS DE LAZER 167

Luis Carlos Lira, Tânia Mara Vieira Sampaio, Gislane Ferreira de
Melo

Capítulo VIII

ALFABETIZAÇÃO EM SAÚDE, IMPLICAÇÕES PARA A PROMOÇÃO E
EDUCAÇÃO DA SAÚDE: INFERÊNCIAS CONCEITUAIS E ATITUDINAIS 187

Nanci Maria de França, Irineu Sousa Junior, Marcelo Sales
Magalhães, Ioranny Raquel Castro de Sousa, Heber do Ouro
Lopes Silva, Luís Carlos Lira, Carlo Henrique Golin, Maria
Márcia Viana Prazeres

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES 205

Prefácio

É com enorme prazer e alegria que escrevo este prefácio do livro LAZER E CIDADANIA: Partilha de Tempo e Espaços de Afirmação da Vida, organizado pela Professora Doutora Tânia Mara Vieira Sampaio, atualmente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Católica de Brasília (UCB). E há algumas boas razões para isso: além de compartilharmos alguns interesses em comum e outros complementares relativos aos Estudos do Lazer, tenho tido o privilégio de compartilhar algumas bancas de defesa de dissertação de mestrado e tese de doutorado com a Tânia, o que tem sido ocasiões muito enriquecedoras para o debate intelectual sobre questões afeitas às relações entre o Lazer, à Educação e à Educação Física. Pessoalmente, entendo que a participação em bancas de pós-graduação *stricto sensu* têm se tornado um dos poucos espaços de expressão de ideias e pontos de vista no contexto mais geral da rotina de trabalhos e estudos no meio acadêmico, que cada vez mais vem se caracterizando pelo produtivismo, em que muitas vezes números e pontuações suplantam a importância da reflexão, do livre pensar.

A presente obra, fruto do projeto de pesquisa "A Cidadania de Mulheres Decorrente do Processo Educativo de Lazer e Desdobramentos para as Políticas Públicas", aprovado no Edital MCT/CNPq/SPM-PR/MDA N° 020/2010, teve como principal objetivo "identificar, por meio da experiência de encontros de lazer (de caráter físico-esportivo, manual, artístico, intelectual, social, virtual e turístico) quais os processos de preconceito e discriminação de gênero, classe e etnia vividos pelas mulheres e, construir coletivamente, processos alternativos de superação, emancipação,

autonomia, tomada de decisão e cidadania" (p. 20). Para tanto, utilizou-se das estratégias de encontros que possibilitassem a sensibilização para esta esfera da vida humana (Lazer), tanto em sua dimensão de compreensão de direito de cidadania e promotor de saúde integral, como - e talvez mais relevante - enquanto tempo e espaço de vivência do lúdico, da alegria, da espontaneidade, enfim, para além de sua função compensatória às esferas de obrigação, como o trabalho, a família etc. Portanto, repercutindo na autoestima das mulheres participantes, em sua maioria, residentes da cidade-satélite de Taguatinga, em que se localiza a UCB, como outras ao redor, como Recanto das Emas, Riacho Fundo II e Areal. Para o leitor que talvez não esteja familiarizado com o Distrito Federal, estas localidades, além de se caracterizarem por serem "cidades-dormitório", apresentam uma grande desigualdade de renda, acesso a bens culturais, carência de equipamentos de lazer, entre outros, em relação à Brasília, centro do poder nacional, e conhecida por concentrar um elevado padrão de vida comparada à outras regiões do país.

Neste mesmo momento em que escrevo este prefácio, me vem à lembrança minha experiência como integrante da equipe de coordenação da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SECEL), da Prefeitura de Diadema, em meados da década de 90. Nesta ocasião, participei da organização e acompanhamento de uma iniciativa semelhante à esta descrita no livro em foco, denominada "Mulheres em Movimento", caracterizado como um programa que oferece atividade física sistematizada e orientada em vinte e quatro equipamentos públicos espalhados pela cidade, localizada na região da Grande São Paulo, mais conhecida como ABCD, visando promover a conscientização da importância da prática da atividade física para a manutenção e promoção da saúde. Se por um lado o objetivo principal do programa eram as práticas corporais, em especial relacionadas às atividades gímnicas, por outro veio a se tornar um tempo e um espaço de

identificação e autoestima muito poderoso para os grupos de mulheres frequentadoras do projeto. Lembro-me de presenciar, nos intervalos e tempos complementares às atividades físicas, momentos de discussão, alegrias e tristezas, muitas vezes expressão de questões oriundas das famílias, dos relacionamentos maritais, dos filhos e etc. Muitas vezes, nestes espaços de partilha, o apoio e o acolhimento a uma pessoa específica, que naquele momento vivia alguma situação dolorosa, vinha à tona. Em outras ocasiões, a dimensão da festa e da alegria se sobrepunha, no encontro de mulheres, a partir da proposição da organização das atividades, em especial das comemorações de final de ano, oportunidades para a celebração do viver e compartilhar juntas!

Esta lembrança me acompanhou ao longo da leitura da presente obra, composta por partilhas de experiência em pesquisa e partilhas no debate conceitual. Na primeira, além da apresentada acima, desenvolvida pela Professora Tânia Mara e sua equipe, constam os textos *Gênero, Esporte e Lazer: Marcos Teóricos e Modos de Usar*, de Silvana Vilodre Goellner; *Lazer, Educação e Cidadania: Um Diálogo a partir do Programa Escola Integrada de Hélder Ferreira Isayama*, Marcília de Sousa Silva; *Educação para e pelo Lazer: Um Diálogo Étnico e Cultural* de Giuliano Pimentel, Silvana Santos, Juliana Dias Boaretto; *Um Debate Sobre Economia de Mercado e o Lugar do Lazer*, de Tânia Mara Vieira Sampaio; *Cidadania e Lazer: Dimensões e Inter-relações*, de Luis Otávio Teles Assumpção, Ricardo Lira de Rezende Neves; *A Motivação e Sua Influência nos Programas de Lazer*, de Luis Carlos Lira, Tânia Mara Vieira Sampaio, Gislane Ferreira de Melo; *Alfabetização em Saúde, Implicações para a Promoção e Educação da Saúde: Inferências Conceituais e Atitudinais*, de Nanci Maria de França, Irineu Sousa Junior, Marcelo Sales Magalhães, Ioranny Raquel Castro de Sousa, Heber do Ouro Lopes Silva, Luís Carlos Lira, Carlo Henrique Golin, Maria Márcia Viana Prazeres.

Finalmente, como estamos em tempos de Copa do Mundo de Futebol, realizada no Brasil, gostaria de expressar que esta obra reuniu um grupo de "craques", nas diversas esferas mencionadas acima. Portanto, trata-se de uma obra que por certo se tornará uma referência para aqueles que quiserem se aprofundar nas relações entre Lazer, Educação Física e Gênero.

Boa leitura!

Alfredo Feres Neto

Agradecimentos

Ao CNPq e à Secretaria de Políticas para Mulheres da Presidência da República (SPM-PR) em suas parcerias para apoio a pesquisas em temas de Relações de Gênero, Mulheres e Feminismos.

À Universidade Católica de Brasília em seus diversos segmentos, Reitoria, Pró-Reitoria Acadêmica, Curso de Graduação em Educação Física, Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação Física, secretarias do curso e programa.

Às mulheres líderes comunitárias do Areal, do Riacho Fundo II e Recanto das Emas, em especial ao grupo de mulheres que participou de cada etapa do projeto “Lazer e Cidadania”.

Aos estudantes da Pós-Graduação, Graduação e Iniciação Científica que gestaram os encontros de lazer e os processos de elaboração de todos os frutos do projeto.

Aos colegas professores e professoras que acompanharam a execução de diversos momentos do Projeto.

Apresentação

LAZER E CIDADANIA: PARTILHA DE TEMPO E ESPAÇOS DE AFIRMAÇÃO DA VIDA

O presente livro nasce do desejo de diálogo entre parceiros e parcerias que, trabalhando em projetos de pesquisa e extensão - comprometidos com os estudos do lazer e seus processos educativos para a cidadania -, decidiram disponibilizar ao público um pouco de suas experiências. Dessa interlocução, decidiu-se consolidar a coleção “Lazer e Cidadania”, com esta segunda obra, e abrir o espaço para o aprofundamento do debate sobre a pertinente e instigante temática.

O primeiro livro publicado em 2011 - sob o título “Lazer e cidadania: horizontes de uma construção coletiva”-, originou-se do projeto de pesquisa intitulado “Lazer e gênero: processo educativo de mulheres negras-empobrecidas e políticas públicas”, desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física da Universidade Católica de Brasília com o apoio da Rede CEDES do Ministério do Esporte. O segundo livro deu continuidade ao processo, a partir do projeto de pesquisa “A cidadania de mulheres decorrente do processo educativo de lazer e desdobramentos para as políticas públicas” aprovado pelo Edital MCT/CNPq/SPM-PR/MDA Nº 020/2010, por meio de seleção pública de propostas para pesquisas em temas de Relações de Gênero, Mulheres e Feminismos.

Considerando se tratar de tema relevante para as pesquisas e o diálogo acadêmico no campo de estudos do lazer, esta obra foi concebida na perspectiva de apresentar os resultados obtidos no período de 2011 a 2014, bem como entrar em diálogo com experiências de pesquisa em lazer que se pautaram por perspectivas próximas, buscando cada qual sua fundamentação teórica para firmar-se no campo de estudos como uma voz que

anseia por ser ouvida e por receber de volta as considerações dos leitores e leitoras.

Dessa forma, o livro “Lazer e cidadania: partilha de tempo e espaços de afirmação da vida” compõe-se de duas partes. A primeira traz a contribuição de quatro distintas experiências de pesquisa em lazer, em cantos e universidades diferentes do país. A segunda apresenta a reflexão teórica que esteve na base do projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq que originou a presente obra.

Desejamos a quem nos acompanhará neste diálogo um tempo de descobertas, de reconhecimento de semelhanças e diferenças, de aprendizado e, sobretudo de reciprocidade e parceria para avançarmos teórica e praticamente no campo de estudos do lazer. Nosso desejo de afirmação da vida em sua dignidade plena para todas as pessoas se manifesta no texto que oferecemos ao público e se alicerça na beleza poética de Clarice Lispector.

*Sonhe com o que você quiser.
Vá para onde você queira ir.
Seja o que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só temos uma chance de fazer aquilo que queremos.
Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.*

PARTE I

PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS EM PESQUISA

Capítulo I

O PROJETO LAZER E CIDADANIA NA VOZ DAS MULHERES: CAMINHOS ABERTOS

Tânia Mara Vieira Sampaio
Ioranny Raquel Castro de Sousa
Maria Márcia Viana Prazeres
Gislene Moreira Nogueira Faria
Francisco Eric Vale de Sousa
Marilda Teixeira Mendes
André Luís Normanton Beltrame
Waldir Delgado Assad
Igor Marcio Correa da Cunha
Luís Carlos Lira
Claudia Ribeiro

O Projeto Lazer e Cidadania, desenvolvido com caráter de pesquisa e extensão universitária, teve a perspectiva de dar continuidade a outros projetos desenvolvidos com mulheres. Em breve retrospectiva histórica, é importante recordar que a primeira ação com mulheres das regiões administrativas do DF focalizou o problema da ausência de momentos e espaços de lazer específicos para elas, pois grande parte delas, líderes em suas comunidades e ativas em projetos sociais de atuação para crianças, adolescentes, idosos e comunidade em geral, não tinham tempo para se cuidarem, nem projetos voltados para uma melhora na qualidade de vida, específicos para elas.

Naquela ocasião, buscamos contribuir com processos lúdicos, interativos e promotores de ações coletivas que representassem um fortalecimento da autoestima e do poder social das mulheres ao reservar um tempo próprio para elas. Após um ano de atuação, foi amadurecendo a constatação de que os encontros de lazer constituíam-se em um forte elemento de resgate da dignidade de vida e conferiam poder às mulheres em seu enfrentamento das adversidades da vida e em seu diálogo com a família sobre a necessidade de um tempo e espaço só delas.

A dinâmica daqueles primeiros meses do ano de 2010 foi direcionada para a vivência de Encontros de lazer quinzenais, cada um tendo como eixo organizador um dos sete interesses culturais (físico-esportivo, social, intelectual, manual, artístico, turístico e virtual). As atividades, em sua maioria foram realizadas nas diversas dependências da Universidade Católica de Brasília. Salas de aula, sala de dança, auditórios, laboratórios de informática, laboratórios de estudos em grupos, quiosques, quadras. Enfim, muitos espaços foram ocupados pelo grupo a cada novo encontro. Esse percorrer nas estruturas da Universidade permitiu a elas uma experiência de maior conhecimento do espaço ou do “pedaço”, e aos poucos resultando em processos de apropriação do lugar. Um território não mais distante e desconhecido, mas um lugar delas e de seus sonhos e desejos.

O Projeto em sua primeira versão foi apoiado pelo Ministério do Esporte no ano de 2010. Em 2011 a Universidade o subsidiou e entre 2012 a 2014, um apoio à pesquisa em edital de Gênero do CNPq permitiu a realização de diversos outros processos de aprofundamento da experiência de lazer entre as mulheres, em situação de vulnerabilidade social, residentes em três regiões administrativas do Distrito Federal: Areal, Riacho Fundo II e Recanto das Emas. Em geral, elas são mulheres artesãs, trabalhadoras autônomas, auxiliares de enfermagem, auxiliares de limpeza, serviços domésticos remunerados e não remunerados e desempregadas.

Nosso principal objetivo foi identificar, por meio da experiência de encontros de lazer (de caráter físico-esportivo, manual, artístico, intelectual, social, virtual e turístico) quais os processos de preconceito e discriminação de gênero, classe e etnia vividos pelas mulheres, e construir, coletivamente, processos alternativos de superação, emancipação, autonomia, tomada de decisão e cidadania.

O procedimento metodológico proposto foi de construção coletiva – universidade e comunidade – o que implica construir um instrumento de observação contínua do processo, para registro das necessidades emergentes e devolução à comunidade, na forma

de reflexão e propostas, permitindo a organização conjunta de cada passo atendendo aos requisitos de uma pesquisa-ação.

Permanentemente, ao longo do desenvolvimento do Projeto Lazer e Cidadania, as etapas fundamentais constituíram-se de: observação, coleta de dados, diário de campo, filmagens, reflexão teórico-crítica, organização de propostas de capacitação, devolução na forma de propostas à comunidade, reelaboração do processo a partir das sugestões das mulheres, socialização do método de construção do saber e organização processual de implementação dos referidos processos de encontros de Lazer.

O Projeto previa tanto a formação de discentes, quanto a capacitação do grupo de mulheres para a tomada de decisão e autonomia em todas as esferas da vida, inclusive a do direito ao lazer. O propósito da participação discente foi o de permitir que a atuação e a escuta das demandas da sociedade fossem parte integrante de sua experiência de formação profissional e cidadã, tanto pelo aprendizado pessoal que o processo oportunizava quanto pela possibilidade de contar, na análise do Projeto, com as distintas aproximações da realidade que foram feitas pelos discentes e docentes envolvidos. Dessa maneira, a formação discente visava a interação com uma comunidade concreta, em consonância com a perspectiva de que, o envolvimento com atividades de Extensão e Pesquisa permitissem ao discente interiorizar os conhecimentos de sua área, desenvolver uma concepção e transformá-la em conceito, efetivando, assim, a síntese da experiência vivenciada e o objeto experimentado. Proporcionando, desse modo, um processo de articulação e indissociabilidade do ensino acadêmico, da pesquisa e da prática de extensão universitária.

O Projeto baseou-se na construção coletiva dos diversos passos de sua realização e o debate com as pessoas envolvidas. Para tanto, foram realizadas diversas modalidades de encontros, tomando os interesses culturais do lazer como sua linha mestra (SAMPAIO e SILVA, 2011). A perspectiva de preparação de encontros, oficinas

e diversas modalidades de ações foram construídas com base na avaliação dos resultados dos projetos desenvolvidos anteriormente, e em desenvolvimento até o presente momento.

Dentre os propósitos, de modo preliminar, estavam os seguintes passos: 1. Encontros e atividades que promovessem uma compreensão do lazer enquanto promotor de saúde integral e um dos direitos fundamentais de cidadania e respeito ao meio ambiente; 2. Encontros que permitissem vivências educativas e lúdicas que cooperassem para a melhoria das condições de vida e autoestima das mulheres participantes; 3. Vivências do lazer como direito constitutivo da humanidade e cidadania, e não como compensatório para quem atingiu o *status* social ou renda satisfatória; 4. Abertura para organizar outras atividades e encontros que fossem diagnosticados como necessários.

O processo exigiu permanente análise dos dados coletados na observação e acompanhamento dos encontros a fim de elaborar o planejamento das etapas seguintes respondendo as demandas concretas que surgiram. Os encontros de lazer, vivenciados por meio dos sete conteúdos culturais (artístico, manual, social, intelectual, físico-esportivo, virtual e turístico), visavam a integração do grupo, aprimoramento da experiência de viver em comunidade, valorização das diferenças de temperamento, ritmo e conhecimentos.

A perspectiva de experiência do lazer como acesso aos diversos bens culturais pôde ser confirmado por meio da prazerosidade e intenso envolvimento experimentado nas **atividades manuais** (quando da confecção de murais, de fanzines com seus projetos, sonhos, desejos, ou da confecção de peças diversas de artesanato pelo prazer da produção artística, não necessariamente para o retorno financeiro); em **atividades físico-esportivas** (na própria sede da universidade, auxiliadas por discentes do curso de Educação Física e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação Física da UCB, nas modalidades de dança de salão, yoga,

jogos recreativos e atividades físicas em geral); em **atividades sociais** (na organização e participação de festas juninas, natalinas, de encontro com as famílias e outras); em **atividades virtuais** (nos laboratórios de informática em que após a iniciação ao processo de uso do equipamento, deu-se a descoberta da *internet*, dos *e-mails* como espaço de diálogo, do *facebook* e a possibilidade de buscar temas de interesse como culinária, artesanato, saúde etc., da confecção de mensagens e cartões em *power point* e muitas outras descobertas como a amplitude das redes sociais); em **atividades artísticas** (nos momentos de cinema e teatro da universidade ao participar de apresentação de filmes ou peças de teatro que depois eram alvo de diálogo ou desencadeavam desejos e sugestões para vivências posteriores do grupo); em **atividades intelectuais** (por meio de cursos sobre empreendedorismo, planejamento e relações humanas, saúde, alimentação, cuidado do meio ambiente, reciclagem do lixo e aproveitamento integral dos alimentos e de objetos aparentemente descartáveis); em **atividades turísticas** (em viagens ao interior de Goiás para uma atividade de lazer na natureza e contato com comunidades quilombolas de Cavalcante-GO).

Enfim, um conjunto de situações em que a experiência do lazer contribuiu apresentando-se em seu duplo aspecto educativo, como uma oportunidade fundamental para desfrutar do lazer e ser espaço de desenvolvimento pessoal e social com vistas à transformação das relações sociais. Este processo educativo pelo e para o lazer, só se tornou possível quando começou a ser concebido, não como mera oposição ao trabalho, nem mesmo como escapatória de problemas e dificuldades do cotidiano, mas como uma dimensão indispensável da vida humana a ser vivida em toda a sua gratuidade.

O Projeto Lazer e Cidadania, aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Católica de Brasília, sob o protocolo 051/2010, foi um estudo de caráter qualitativo que priorizou o contato direto e prolongado das pesquisadoras e pesquisadores com o ambiente ou situação investigada, conforme concebem Ludke e André (1986).

No que tange à análise dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, nos depoimentos e relatos gravados durante os encontros de lazer do projeto, após sua transcrição, estes foram submetidos à análise de conteúdo, que segundo Bardin (1992) é um método que incorpora um conjunto de técnicas facilitadoras para o estudo das comunicações entre os sujeitos, e também privilegia as formas de linguagem oral e escrita valorizando a transmissão do conteúdo da mensagem. Em sintonia com essa concepção está a proposta da técnica de elaboração e análise de unidades de significado desenvolvida por Moreira, Simões e Porto (2005, p. 108). Segundo os autores essa é uma técnica de pesquisa que visa “à compreensão e à interpretação dos relatos dos sujeitos de uma pesquisa, os quais emitem opinião sobre determinado assunto, opinião essa carregada de sentidos, de significados e de valores”.

Os relatos das entrevistadas foram transcritos na íntegra e não houve qualquer alteração do conteúdo, podendo haver nesse sentido erros de coesão e coerência textual, pois “é o discurso em sua vertente ‘pura’, não sofrendo neste momento nenhum tipo de polimento ou modificação” (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p.111). A partir dos relatos “ingênuos”, ou seja, das falas das mulheres transcritas na sua íntegra, partimos para a segunda parte da análise de conteúdo que busca identificar as unidades de significados ou categorias contidas nos discursos. Identificamos duas unidades de significado que serão apresentadas e discutidas no decorrer do capítulo: a concepção de lazer das mulheres e o significado do Projeto e as mudanças em suas vidas.

1. A CONCEPÇÃO DE LAZER DAS MULHERES

Quanto ao significado atribuído ao lazer pelas mulheres, um conjunto grande de possibilidades apareceu como: partilha, família, convívio em grupo, laços afetivos, momentos de alegria, atividade em grupo, viajar, contato com a natureza, pessoa renovada,

diversão, cantar, dançar, experiência boa, distração, descanso, sair da rotina, brincar, artesanato, entretenimento, tempo, interessante, movimentar o corpo, qualidade de vida, bem-estar, aprender mais

Lazer para mim... é **tudo de bom**. É **passar, é cantar, é ri, é dançar**. **Movimentar o corpo, né? É banhar...é... contar piada, né? É conhecer amigos, fazer amigos, cada dia aprender mais**. Mais e mais. (Rosimar, grifo nosso).

O lazer pra mim é **divertimento**, [...]. Assim um **descanso**, um lazer, a gente **aprende, faz amizade [...]**. [...] a gente se torna uma **família no grupo**, não é? Na comunidade assim, que termina ficando irmã de todo mundo [...] (Creusa, grifo nosso).

É quando eu me solto mais... faço algo que eu ainda não tinha feito. Procuro... aprender mais o **artesanato... o... buscar algo** diferente. (Maria da Conceição, grifo nosso).

Então eu acho **que artesanato** pra mim é lazer. Eu tando fazendo meu artesanato [...] fazendo **fuxico**, cortando pano, **bordando** com fita, pra mim é o meu lazer é esse... e eu me sinto muito bem fazendo. (Dalva, grifo nosso).

[...] O que é a prática do lazer? É que eu tenho a oportunidade de sair, **de viajar**, de conhecer cachoeiras, **conhecer pessoas diferentes, cidades diferentes**, como Pirenópolis, como [...] Cavalcante, as cachoeiras de Cavalcante, o rio de Pirenópolis [...] (Oneide, grifo nosso)

O lazer é uma dimensão privilegiada da experiência humana que possibilita processos de mobilização, participação cultural e a superação das barreiras intraclasses e interclasses sociais (MARCELLINO, 2002).

Gomes (2004) pontua que a cultura, com sua expressiva possibilidade histórico-social, constitui um campo de produção humana e o lazer representa uma de suas dimensões: a fruição de diversas manifestações culturais. Aduz que “o lazer é uma

dimensão da cultura construída socialmente, em nosso contexto, a partir de quatro elementos inter-relacionados: tempo, espaço-lugar, manifestações culturais e ações” (p. 124).

O lazer abrange diversas vivências culturais, tais como o jogo, a brincadeira, a festa, o passeio, a viagem, o esporte, a pintura, a dança, o teatro, a música, o cinema e a literatura. Inclui também o ócio, uma vez que esta e outras manifestações culturais podem se constituir, em nosso meio social, notáveis experiências de lazer (GOMES, 2004). Ou de acordo com Marcellino (1990, p. 31) o lazer pode ser concebido:

(..) como cultura-compreendida em seu sentido mais amplo-vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante como traço definidor, é o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A “disponibilidade de tempo” significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa.

Em se tratando de conceituação, o lazer proporciona condições de livre escolha nas quais as pessoas podem sentir prazer e satisfação, elementos básicos para o bem-estar corporal, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e para o autoconhecimento. Sendo assim, experiências de lazer podem ser concebidas com extremo potencial sociocultural, que por meio da autonomia e liberdade, são capazes de integrar a vida cotidiana de seus participantes colaborando para um processo contínuo de reflexão e aprendizado. Dessa forma, o lazer é entendido como:

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

obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 1979, p.34).

Nesse sentido, os estudos de Marcellino (2002) apresentam a importância de conceber o lazer constituído por dois aspectos, simultaneamente: a atitude e o tempo. O primeiro diz respeito a considerar o lazer como parte da vida, uma disponibilidade da pessoa para vivenciar esses momentos em que a realidade das muitas ocupações e obrigações é suspensa para se desfrutar desta experiência ímpar. É uma relação sujeito e experiência vivida, atividade e satisfação. O segundo aspecto é o tempo, compreendido como tempo livre das obrigações profissionais, afazeres domésticos, sociais e religiosos, um tempo em que as pessoas estão abertas a uma experiência diferenciada.

[...] lazer pra mim é ... **se desprender do dia a dia... tirar um pouco de tempo pra você.** Pra você meditar, pra você ... **fazer coisa diferente.** (Adalgisa Lima, grifo nosso).

[...] é uma coisa muito boa. Parar ... parar ... brincar, gritar, **se despreocupar de todas as atividades que a gente costuma fazer durante a semana...** se desligar de tudo e ... só ficar ligada ... a Deus, mas **se desligar dessas coisas do trabalho.** (Inelve, grifo nosso).

Agora a prática do lazer é o que a gente, é o que a gente faz nos dias de lazer mesmo, a gente **se distrai, se descansa...** sai da rotina do trabalho... **de tudo que a gente tá acostumado.** Aí a gente sai um pouco... **descansa** um pouco a cabeça. (Adalgisa Moura, grifo nosso)

Porque é um lazer pensando em você, na sua qualidade de vida, na sua felicidade, de quando você... brincava... **então a gente... passa a ...rever o lazer com outra ideia, com outro sentido, de você descansar, de você participar** ... de você lembrar muitas brincadeiras de você quando era pequeno e sendo assim um projeto que você vê a felicidade das outras pessoas. (Rosângela, grifo nosso)

Antigamente eu não sabia o que é lazer não, mas depois que eu comecei a frequentar a Católica. [...] eu vim entender **a importância do lazer na vida das pessoas**. Aí foi que eu fui entender o que é **conviver em um grupo** de pessoas... a importância que tem esses grupo que se reúne pra falar de muitas coisas [...]. (Dalva, grifo nosso)

Das percepções destacadas emergem outros significados importantes atribuídos ao lazer, percebendo-se sua aproximação com a sociabilidade. É por meio do contato social, elo das influências recebidas e percepções pessoais, que se adquire identidade e também em que ocorre a integração das pessoas. Para Cândido (2001), a dimensão de sociabilidade organiza a formação de uma rede ampla de relações, contribuindo para a unidade estrutural de um grupo e está intrinsecamente ligada às relações sociais cotidianas. Entre outros significados atribuídos ao lazer, o discurso das integrantes do Projeto Lazer e Cidadania, faz referência ao universo da sociabilidade, ao mencionar esses momentos como espaço para conhecer pessoas, fazer amigos, conviver em grupo e estabelecer relações.

Lazer pra mim é uma coisa boa [...] **conhecer mais gente**, conhecer amigos, conhecer pessoas maravilhosas que eu nunca conheci na minha vida. [...] é muito bom pra mim. (Raquel, grifo nosso)

Lazer...o que é lazer pra mim... é... tá **com meus amigos**, participar de atividades diferente[...]. (Maria da Conceição, grifo nosso)

[...] Aí foi que eu **fui entender o que é conviver em um grupo de pessoas**... **A importância que tem esses grupos que se reúne pra falar de muitas coisas**. (Dalva, grifo nosso)

[...] e que eu busco a cada encontro **aprender um pouco mais a... a me relacionar melhor com as pessoas** com as quais eu convivo...sejam elas familiares, amigos no meu trabalho... (Evalda, grifo nosso)

Segundo Magnani (1996), o que caracteriza a sociabilidade são experiências humanas de interações sociais, nas quais as pessoas cultivam estilos particulares de entretenimento, mantêm vínculos de sociabilidade e de relacionamento, criando modos e padrões culturais diferenciados. Ou no entendimento de Sampaio (2010), quanto maior a proximidade entre as pessoas envolvidas em uma atividade mais intensa se tornará a sociabilidade, promovendo mecanismos de comunicação de novas percepções do mundo e das relações.

Ainda sobre a sociabilidade, alguns estudos mostram que, geralmente, o termo é empregado como sinônimo de interação, com caráter de entretenimento, de festas, de informalidades e de conversas agradáveis. Mas é importante entender que a sociabilidade envolve isso e muito mais. Como esclarece Dayrell (2004, p. 11), apoiado em Giddens (1990), a sociabilidade tem a dimensão de uma “relação pura”, na qual: “um amigo é definido especificamente como alguém com quem se tem uma relação gerada por tudo, menos pelas recompensas que a relação oferece. As únicas recompensas são inerentes apenas à relação em si”. Ou nas palavras de integrantes do grupo:

[...] pra mim foi muito bom, ...convívio com os colegas... amizade... conhecendo mais ... pessoas ... conhecendo a vida das pessoas. Dialogando, conversando, contando a própria vida, muito bom. O encontro foi ótimo, descontraído... **Despertou um grande desejo de participação e vontade de aprender e ajudar as pessoas, e crescer na fraternidade...** fez grande diferença para melhorar a minha relação com o próximo (Inelve, grifo nosso)

Primeiramente **estar de bem comigo mesmo** e partilhar meus momentos de alegria e tristeza com o grupo que eu participo e **criar laços afetivos e amizades novas** [...] (Evalda, grifo nosso)

[...] **muitas amigas...** que ajuda a gente, **que dá a maior força**, maior apoio, **uma ajudando a outra**, isso é muito gratificante, muito mesmo,

então **cada uma com suas limitações**, cada uma com seu jeito de ser, que a gente tem que ir amando, aceitando e **respeitando cada uma do jeito que é** (Maria de Nazaré, grifo nosso)

Percebe-se que o espaço e tempo de lazer pode proporcionar uma relação de compromisso entre as pessoas, alicerçadas na escolha que fazem e não em uma imposição. “A intimidade, assim como a confiança mútua, é uma conquista realizada a partir da abertura de um ao outro, possibilitando que possam conhecer a personalidade de um e do outro, confiando naquilo que dizem e fazem” (GIDDENS, 1990 *apud* DAYRELL, 2004, p. 11). O processo de convivência desencadeado pelos momentos de lazer além de contribuir para a ampliação das relações de amizade, permite que as pessoas ampliem seus horizontes no processo de troca de experiências.

Bruhns (1997a) considera que o contato com a natureza pode se constituir em um dos fortes elementos de sensibilização humana para a vivência do lazer e esportes de aventura, e para os processos de encontro consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Esta foi uma experiência vivida no Projeto, buscando estimular tanto o aspecto da sociabilidade quanto da mudança de ambiente para que as mulheres pudessem pensar em si mesmas e desfrutarem de um tempo diferenciado.

[...] barulhinho das cachoeira.. .nossa...foi uma coisa assim... nota 10. Amei, foi muito bom mesmo, participar dessas... maravilhas. Cachoeira é uma coisa que não é normal no nosso dia a dia e eu tenho certeza que **muita gente ali também... se divertiu, gostou, foi muito gratificante**, porque... a gente não tá acostumada com essas... coisas assim de... cachoeira, pedra, buraco... caminhonete... correndo até risco, sabe? Muita coisa assim mesmo ...barra pesada. Foi... foi bom pra mim. Posso dizer que... **estou me divertindo muito** e no momento só tenho mesmo é agradecer a Deus, por essas maravilha, por essas coisas que

a gente descobre no dia a dia que a gente nem percebe, **nem sabia que era tão corajosa...**que acaba tendo muitas...**muitas amigas corajosas.**
(Maria de Nazaré, grifo nosso)

Ao destacar a relação das atividades físicas de aventura na natureza, Bruhns (1997b) sugere duas possibilidades de intervenção humana: a gratuidade e o utilitarismo. A gratuidade é quando a atividade é praticada descompromissada do tempo cronológico, na intenção de captação da realidade enquanto conhecimento, emoção e motivação, e o utilitarismo, quando destinadas a um fim secundário à própria prática. Quando gratuita, a atividade evidencia maior contato de integração do corpo com a natureza. Uma natureza enquanto espaço de experiências, “de novas sensibilidades relacionadas ao corpo” (BRUHNS, 2003, p.31). Sensações essas que também podem e, na verdade, devem ser experienciadas no lazer e nos esportes de aventura, os quais “buscam os laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente natural” (BRUHNS, 2003, p.41).

O passeio é... e... foi assim uma experiência muito boa, é... fazer a caminhada, ir pra cachoeira, me diverti bastante. **Nunca pensei em me divertir tanto.** Mas foi uma coisa, uma experiência muito boa, muito bonita. E ...espero que tenha outra.
(Creusa, grifo nosso)

[...] Esse... Esse passeio pra mim foi **uma atração muito divertida, muita novidade, muita adrenalina, uma coisa que não é... não está no meu dia a dia,** então, assim...eu... posso dizer que foi **uma coisa muito... muito surpreendente pra mim, muitas novidades.** Eu não conhecia aquelas... cachoeiras, aquelas... coisas assim muito... pode-se dizer até perigosa... muito arriscada assim pra...pra ...pra vida da gente, ...pode até machucar, então assim... **eu percebi que... tem momento na vida da gente... que a gente pensa que é fraco e é forte, então que é fraco, é forte.** Então eu até... como diz o ditado... eu **até me surpreendi comigo mesmo** porque... a

gente, eu por exemplo não estou acostumada com essas riss...adrenalina riss , que eu quase não saio, então aquilo pra mim foi muito divertido... me diverti muito ...foi uma coisa assim pra mim muito gratificante (Maria de Nazaré, grifo nosso)

Para Tahara e Schwartz (2003, p.2) “a vivência de atividades intimamente ligadas à natureza vem tornando-se uma nova perspectiva no âmbito lazer, no sentido do preenchimento da inquietação humana em busca da melhoria da qualidade existencial”. Segundo os autores, essas atividades propiciam uma interação entre a necessidade e o prazer, vinda dos diversos aspectos positivos provenientes dessas vivências em meio natural. Serrano (2000) afirma que buscar a natureza para o lazer, o descanso e o relaxamento, por meio de contemplação ou adrenalina, não pode servir para esquecer a nossa vida que é marcada pelo nosso cotidiano, e, sim, para refletir sobre ela.

Cada encontro que eu participo eu aprendo um pouquinho mais, é... consigo , é.....lidar com as minhas dificuldades, é....com as minhas limitações, tô buscando ser uma pessoa melhor, uma mulher melhor, um ser humano melhor. **Eu pensava pequeno. Eu... me contentava com muito pouco. Mas agora não, eu já tenho... eu já penso melhor, e penso maior,** tenho alguns sonhos, que eu não tinha, algumas coisas eu não valorizava...a mais pequenas eu to valorizando mais... **eu tô me valorizando.** (Evalda, grifo nosso)

A busca por emoções na prática de aventura na natureza pode ser responsável por causar “um efeito purificador (catártico), conduzindo ao bem-estar e à alegria” (BRUHNS, 2003, p. 35), constituído num ambiente natural, onde há um contato direto, por meio da flora, da fauna, das alturas, das amplitudes e de outros aspectos peculiares, meio esse capaz de estimular o efeito catártico, o qual “produz leveza” aos corpos. Esses aspectos positivos relacionados à qualidade de vida, bem-estar, descanso, pessoa renovada e sair da

rotina, às atividades de lazer e viagens do projeto Lazer e Cidadania podem ser identificados nos seguintes depoimentos:

[...] Essa viagem hoje mesmo, dia 30/06, senti uma **pessoa renovada. Não estressando, não lembrando de trabalho**...tentando relaxar mais no dia a dia. O meu trabalho às vezes me estressa muito. Essa viagem me trouxe coisas boas... é... **descansei bastante...lugares novos**...lugares que eu não tinha conhecido...foi muito bom. Gostei demais do passeio. (Maria da Conceição, grifo nosso)

Esse projeto **desenvolveu assim a mente das pessoas** que estava muito parada em casa, muito bom. Eu só tenho que agradecer a todos porque foi maravilhoso ...esse projeto. A gente **desenvolve mais, lembra do tempo que... a gente participava de tudo** e hoje a gente participa de pouca coisa, mas **com esse projeto a gente tá melhorando bastante**. (Ivanilde, grifo nosso)

A gente **sai de lá assim realizada** como se tivesse passado um mês ou... mais dias. A gente **sai feliz, descansada, alegre**, com todo mundo porque a gente se sente em casa, com todo mundo. (Creusa, grifo nosso)

A experiência da ludicidade é outra marca importante da experiência do lazer. Para Gomes (2008, p.5), o lazer proporciona a vivência de várias “manifestações da cultura, como o jogo, a brincadeira, a festa, o passeio, a viagem, o esporte” e também a arte nas suas diversas formas “(pintura, escultura, literatura, dança, teatro, música, cinema)”. Uma possibilidade evidenciada na experiência das mulheres do Projeto Lazer e Cidadania ao afirmarem que:

É bom porque cada dia que a gente vem... tem uma coisa diferente pra gente aprender, entendeu? Tem uma dança, tem uma ginástica, tem um filme, então é bom demais isso aqui. Eu adoro. Pra mim é lazer. (Dalva, grifo nosso)

Lazer pra mim é uma coisa muito **divertida** [...].
(Nazaré, grifo nosso)

[...] **eu me senti assim, muito leve, eu nem estava me lembrando que eu tinha 57 anos, eu tava me sentindo uma criança**, assim... **brincando, sorrindo**, tomando banho, jogando água nas outra... na cachoeira...é...bom demais.
(Adalgisa Lima, grifo nosso)

Lazer pra mim é eu .. .pode até que eu esteja errada...não sei...eu tô falando o que vem na minha mente. (...) procurando o meu **bem-estar** mesmo comigo mesmo. (Evalda, grifo nosso)

Dentre os vários significados atribuídos ao lazer, por meio dos depoimentos das integrantes do Projeto Lazer e Cidadania, os termos qualidade de vida, bem-estar, descanso, pessoa renovada e sair da rotina mostram que as atividades de lazer e as viagens em ambiente natural proporcionam uma consciência ecológica do corpo como uma necessidade primordial para a aquisição de padrões mais positivos de qualidade de vida e do bem-estar corporal.

O significado atribuído ao lazer pode ser analisado na perspectiva da qualidade de vida, segundo Carvalho (2005), entendido com uma das dimensões da vida para intervir no processo de saúde, de doenças, no âmbito individual e coletivo. A autora afirma que os temas lazer e saúde têm sido nos últimos tempos, tratados de maneira simplista, “como se os conteúdos do lazer, por si só, produzissem saúde” (p. 21), nesse sentido acrescenta:

[...] qualidade de vida é uma noção humana, relacionada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e na própria existência. É uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera como o seu padrão de conforto e bem-estar, e, nesse sentido, é uma construção social (CARVALHO, 2005, p. 21).

Considerando-se as questões de construção social, outra realidade que começou a se tornar evidente no discurso das mulheres, foi a percepção de que seu tempo para vivenciar momentos de lazer não encontrava muito espaço na divisão cotidiana das tarefas da casa e do cuidado dos filhos. Marcellino (2007, p. 5), ao falar sobre aspectos que inibem e dificultam a prática de lazer, destaca as mulheres como “desfavorecidas comparativamente aos homens, ou pela rotina do trabalho doméstico, ou pela dupla jornada de trabalho e, principalmente pelas obrigações familiares decorrentes do casamento, numa sociedade que [...], continua machista”.

Diante desse quadro, percebe-se que embora as mulheres tenham conquistado outros espaços, como o ambiente do trabalho, ainda parecem atreladas à família e ao espaço doméstico, e nesse sentido não é difícil notar que as diferentes jornadas de trabalho, tanto fora como dentro de casa, contribuem para a limitação do tempo destinado ao lazer conforme já observado em outros estudos como os de Marcellino (2002), Bruhns (1997c) e Sampaio (2008).

[...] sábado era sempre a mesma coisa, lavar, limpar casa... (Antonia, grifo nosso)

[...] Não, e... para mim é assim, lá em casa eu digo assim: – **hoje é meu dia de sair da rotina, né!** Porque eu **vou fazer algo diferente, algo para mim**, fora daquela rotina do dia a dia de casa, né?! Então, é um dia específico meu, então, para mim, é sair da rotina, né?! (risos) (Dalva, grifo nosso)

Eu também sou uma lutadora. **Ajudei na criação dos meus irmãos** e também **cuidei dos meus velhinhos** e quando Deus resolveu levá-los eu fiquei só (emoção)... minhas irmãs eram tudo pequenas e eu cuidei delas, eu **criei elas tudinho**. E **agora vem meus sobrinhos para essa lista também**. (Adalgisa, grifo nosso)

E a gente mulher que trabalha, é mãe, é esposa, é filha, a gente... acaba se sufocando, assim... não se acha, não tá mais se encontrando, e isso é muito ruim porque a gente acaba perdendo o gosto pelas coisas que a gente

poderia tá aproveitando e não está, por conta do trabalho, filhos, marido, como já falei, que é a correria do dia a dia que a gente é... tem muitas tarefas que a gente tá cumprindo, ainda mais que a cada dia **a gente tenta buscar o espaço da gente na sociedade** que até há alguns anos atrás a gente não tinha o direito de opinar, nem de votar, então a gente acabou um pouco escrava da modernidade (Evalda, grifo nosso)

A conquista de direitos políticos (votar e ser votada), oportunidade de estudo e acesso a algumas profissões, são alguns dos exemplos de avanços na experiência das mulheres na sociedade atual. Contudo, em virtude de fatores culturais e sociais que aliaram ao sexo feminino uma proximidade com as tarefas de cuidado da vida e das tarefas domésticas, em contraposição a uma liberdade maior para o sexo masculino de estar em ambientes públicos experimentando momentos de lazer, naturalizou-se como próprio dos sexos, constituindo-se como uma construção social. Nos estudos de Grossi (2000), ao comparar as relações de gênero das sociedades ocidentais e algumas populações indígenas é possível perceber que homens e mulheres exercem tarefas que não estão vinculadas à diferenciação de sexo biológico.

As construções das relações sociais de poder entre homens e mulheres, buscando aproximar a construção das identidades de gênero ao sexo biológico, tendem a ter início na infância, fato notável quando as crianças são vestidas de azul ou rosa após o nascimento, bem como separação de brinquedos e brincadeiras. Meninas brincam de boneca, meninos de bola, sugerindo que as meninas brinquem de casinha e se sintam a vontade no espaço doméstico, e meninos joguem futebol, habituando-se a movimentar-se no espaço público desde cedo, o que trará consequências na hora do acesso ao lazer, por exemplo. (SAMPAIO, 2009).

[...] **Mulheres** essas que às vezes fazem uma lista enorme de obrigações, de deveres. Têm o terceiro turno em casa, porque às vezes

trabalham fora e esquecem, né? Que elas têm que se colocar também, lá na lista e não fazer lá um parêntese e dizer: se der eu faço pra mim! Não! **Temos que fazer para nós sim**, sabe por quê? Porque **se a gente se cuidar, tirar um momento de lazer pra nós, com certeza nós vamos tá melhor.** (Sandra, grifo nosso)

A percepção do lazer como um direito de todas as pessoas e não como um privilégio para poucos tem sido uma conquista gradativa das mulheres no Projeto Lazer e Cidadania. Alguns fatos, curiosos, que ocorreram ao longo das vivências demonstram o sentimento de cuidar de si e de apropriação desse espaço e tempo como seu direito. Um deles encontra-se no relato de uma das participantes ao dizer que certo dia fingiu não estar em casa para uma amiga, pois sabia que se a atendesse teria de passar o dia em casa, preparar o almoço e lanches, o que, de alguma forma, a impediria de participar dos nossos encontros. Outro foi o caso de uma participante e, iniciante em nosso Projeto, trabalhadora doméstica – passadeira – ao comentar que pagou alguém para que passasse suas próprias roupas para não faltar à reunião.

O que ajudou aqui no projeto é para confirmar cada vez a minha consciência, a nossa consciência dessa participação e dessa busca dos direitos. (Inelva, grifo nosso)

Modifica o nosso dia a dia. Modifica a vida da família inteira, porque na minha vida eu sou muito... muito trancada, muito fechada, às vezes até em participar com a minha família, com as minhas filhas. (Josenilma, grifo nosso)

Eu só tenho a agradecer a professora por essa oportunidade que ela tá dando pra gente porque **a gente pensa que o mundo é só aquele lá dentro da nossa casa. Mas não é não! O mundo ele tá aqui fora pra gente curtir.** As oportunidades que a gente tá tendo mesmo na velhice, né professora? (Dalva, grifo nosso)

[...] assim, de cada 15 em 15 dias no sábado eu não

pude vim porque fui levar o André na... pra fazer uma prova. **Mais ficou um vazio**, eu fui e eu fiquei assim, como se eu tivesse deixando alguma coisa pra trás, **por que esse momento aqui é um momento meu.** (Antônia, grifo nosso)

2. O SIGNIFICADO DO PROJETO PARA AS MULHERES E AS MUDANÇAS EM SUAS VIDAS

É possível observar também a tomada de decisão e autonomia, tanto para participação no Projeto quanto nas mudanças relacionadas ao dia a dia, voltadas para melhoria da qualidade de vida, juntamente para com seus familiares. Pavan (2008, p. 22), afirma que a autonomia é caracterizada pela “habilidade de fazer escolhas livres que um ser humano exerce em sua vida”, sendo esta fundamental para a promoção da qualidade de vida da pessoa. A possibilidade de fazer escolhas sobre o uso do seu tempo pode ser entendida também como processo de empoderamento social apresentado por Froes (2002, p.119) como “a união das pessoas e da comunidade sob a forma de redes e teias cooperativas de troca de bens, serviços, ideias, favores, energia, gestos de desprendimento e de partilha” que fortalecem a experiência de tomada de decisões seja para viver o tempo de lazer, seja como reverberação em outras esferas de suas vidas.

[...] Olha, o que dá pra entender é que o projeto veio pra resgatar a ...o projeto veio pra **resgatar a identidade da mulher** no mundo atual. É... não sei. Acho assim... que a gente esqueceu assim um pouco os nossos valores. É... o mundo atual cobra muito da gente e... **a gente tá mais nessa correria do dia a dia. A gente não se preocupa mais com a gente mesmo.** É... o projeto já diz tudo, **lazer e cidadania, uma coisa que a gente perdeu e se a gente não correr atrás, não buscar, sinceramente a gente vai ficar sem identidade.** (Evalda, grifo nosso)

[...] e esse lazer, esse projeto foi muito bom pra nós... **pra melhor idade... a gente procura assim mais amizade... muito bom.** Esse projeto

desenvolveu assim a mente das pessoas que estava muito parada em casa, muito bom. Eu só tenho que agradecer a todos porque foi maravilhoso... esse projeto. (Ivanilde, grifo nosso)

[...] sou uma pessoa bastante tímida... eu tô, **tá me servindo** até me **servindo muito**, esse projeto **...tô me soltando mais ... conversar mais em público**. (Maria de Nazaré, grifo nosso)

A participação das pessoas em algo que lhe faz bem, que promove valores e mudanças significativas no seu dia a dia, tem sido tema recorrente no discurso das mulheres. Para conceituar “participação ativa”, adotamos o entendimento de Coutinho (1999, p. 42) que a caracteriza pelo comprometimento da pessoa com o “processo de deliberação e tomada de decisões”.

Chegou gente lá em casa e eu disse: eu vou, já está marcado. É o sonho de todo mundo poder realizar sonho e ajudar o sonho de todo mundo. (Livia, grifo nosso)

Hoje também me ligaram e **eu já disse que tava indo para Católica. Falei: Cuida aí das suas filhas que eu estou indo**. (Judite, grifo nosso)

A participação ativa das pessoas, segundo Mascarenhas (2005, p. 157) promove o exercício de poder, articulado à capacidade da minoria social em se impor e se autodeterminar. Permitindo que “o efetivo direito de acesso aos bens e riquezas materiais e simbólicas produzidas” seja garantido na sociedade e ainda, a segurança democrática da vivência de uma cidadania seja conquistada. Para França (2003, p.38), a prática e a teoria, levam o lazer – “pressuposto de autonomia, autodeterminação e prazer” – a emergir como uma “riqueza socialmente produzida” que propicia uma melhora na qualidade de vida dos sujeitos praticantes.

Nossa! É... o lazer, ele me fez ver novos horizontes... **eu tô me encontrando a cada encontro**. (Evalda, grifo nosso)

[...] esses sábados aqui que **preenche...** que a minha vida é meio vazia, sabia? Mas agora... ela agora tá mudando. Mudou muito! (Dalva, grifo nosso)

No meu pensar... eu penso assim, então o lazer e cidadania veio nesse aspecto, **tá mostrando pra gente que a gente precisa se dar mais um pouco de valor. Procurar mesmo o nosso bem estar mesmo**, não só trabalho... trabalho. (Evalda, grifo nosso)

O encontro contribuiu e trouxe o ensinamento, **que é possível trabalhar em mutirão, em conjunto, sobre tudo na troca de experiências, umas com as outras.** (Inelve, grifo nosso)

Também gosto muito de estar aqui com vocês, foi bom conhecer cada uma de vocês, gostaria de continuar no nosso grupo. **Aqui me sinto muito alegre!** (Nazaré Santos, grifo nosso)

[...] eu, por exemplo, **eu me sinto muito bem quando estou participando do lazer** com as... a nossa turma, nosso encontro é maravilhoso (Nazaré, grifo nosso)

Mascarenhas (2005) apresenta um termo interessante e que se enquadra com a proposta do Projeto, a “Lazerania”, que objetiva a participação em tomadas de decisão frente à organização de um coletivo maior, por meio da noção de direitos e deveres os quais preconizam relações de poder e significam regras e valores, provenientes de uma convivência e estimulados pelas reflexões da prática. Ou seja, a “Lazerania” surge como eficaz ferramenta para educação para e pelo lazer.

A experiência de cidadania buscada no presente Projeto concebe que o direito ao lazer é um bem tão fundamental quanto o trabalho, e não mera compensação para quem está inserido neste último. Igualmente, a vivência do lazer é buscada, enquanto atividade intelectual, cultural, social, manual, artística, turística, virtual e físico-esportiva na qualidade de elemento básico para desenvolver

processos críticos e criativos de construção de valores fundamentais para a autonomia das pessoas nelas envolvidas, e a sustentabilidade do ecossistema em suas múltiplas interdependências.

Nesse sentido, a educação para e pelo lazer torna-se ferramenta fundamental, devendo ter como princípio o desenvolvimento do ser humano, a valorização das autonomias individuais e as participações coletivas. Dessa forma, acreditamos que seja essa educação que viabiliza o desenvolvimento da cidadania, uma vez que o lazer proporciona ao seu praticante novas reflexões acerca das suas experiências e, portanto, novas soluções e/ou diferentes formas de enfrentamento de situações adversas (MARCELLINO, 2008).

[...] mudou muito na minha vida dentro desse projeto, [...] me senti muito assim realizada, me senti como gente, [...] então, eu cresci muito aqui dentro desse programa, então eu me sinto assim, muito realizada, porque mesmo depois que a professora Tânia fez aquele bolo muito lindo no meu aniversário, cantaram parabéns para mim, ninguém nunca tinha cantado, eu nunca tinha recebido um parabéns, no meu aniversário, então foi assim, é uma data muito bonita, eu achei, hoje eu sento na minha casa, pego o retrato, fico olhando, parada, pensando como aquele dia foi importante para mim, como aquele dia, foi assim, um dia que eu nasci para o mundo, um dia que eu senti que era igual a todo mundo, né?! Eu achava que era assim, uma pessoa que tinha vindo por acaso e daí para cá, eu senti que eu não vim por um acaso, eu sou gente, eu sou bonita, eu sou... eu tenho... eu sou inteligente, eu pensava que não era porque as pessoas só dizia que eu era burra e aí foi que eu vi que eu não era burra. Eu aprendi tanta coisa maravilhosa, eu aprendi me dar valor, eu aprendi o que era viver, eu dou graças a Deus chegar o dia de vir para cá, para ver todo mundo aqui, para me sentir gente como todo mundo assim, alegre, ser feliz, me sinto muito feliz, dou muito valor a esse projeto,

porque **daí para cá, eu cresci muito, aprendi a relaxar, pentear meus cabelos, ter mais vontade de viver assim**, para mim tem sido muito... foi uma grande vitória eu ter conhecido vocês. (Creusa, grifo nosso)

Para Camargo (2003), não há momento melhor para se aprender que o momento de brincar, pois a entrega, tanto física quanto mental, do praticamente é plena. O lazer direcionado para a educação, mesmo sendo informal, onde o objetivo não está na educação ou no aprendizado, busca além da satisfação algo mais, busca alcançar olhares sobre a vida ainda não percebidos.

A educação para e pelo lazer, atua sobre a dimensão sociocultural da vida humana e daí surge sua principal articulação com o desenvolvimento da cidadania, uma vez que sua função política, vinculada à realidade social, possibilita a compreensão e outras maneiras de concebê-las e interagir com a “liberdade e troca de experiências entre sujeitos e grupos” inseridos no contexto. Já sua função ética, onde “autonomia, responsabilidade e liberdade” são tidas como base, possibilita o desenvolvimento de “tolerância, justiça, cooperação, solidariedade, respeito mútuo, confiança e outros”, ou seja, valores e atitudes condizentes com a prática social. Por outro lado, sua função estética, apoiada na “sensibilidade, no autoconhecimento, reconhecimento e valorização da diversidade cultural”, estimula as produções humanas, “aberta à multiplicidade de sentido e significado de cada produção” (PINTO, 2008, p. 49-50).

A minha vida ficou boa depois do projeto. Antes era ruim, agora ficou boa. Maravilhosa, **minha vida deu uma alavancada, assim, em todos os sentidos**. (Dalva, grifo nosso)

Bom! Com o projeto... Como eu estava falando pra Gislene agora pouco. **Eu não gostava de foto, eu detestava tirar foto, e aqui eu aprendi a gostar de foto, hoje eu já tiro foto até de mais e [...]**. (Antônia, grifo nosso)

A percepção das mulheres sobre as mudanças em suas vidas, a partir da convivência nos Encontros de Lazer apontam para o potencial emancipador presente em atividades lúdicas. Algumas mudanças foram significativas cooperando para um resgate de sua autoestima e sua busca de concretizar sonhos “adormecidos” pelas exigências do cotidiano. Voltar a estudar foi uma realidade que atingiu diversas mulheres do grupo, em especial mulheres da faixa etária dos 40 aos 60 anos.

Eu sempre tive vontade de estudar, mas nunca tive oportunidade, **depois que nós entramos no Projeto Lazer e Cidadania, nós fizemos uma inscrição, estávamos todas animadas porque íamos entrar na faculdade**, ai não deu certo, mas não vou parar, ai eu consegui um curso técnico, uma bolsa lá no SENAC da Asa Norte, mas eu tinha vontade de fazer outras coisas, o que eu achei mais importante lá foi Técnica em Meio Ambiente, eu fiz, eu terminei o meu no ano passado, **ai eu tô querendo fazer Gestão ambiental, vou chegar lá**, esse ano a Vitória [sua filha] já entrou na faculdade é o ano dela, e no ano que vem é o ano meu, e **tô tentando para que o meu marido...**, porque quando eu casei com ele, ele só tinha a 5ª série, aí de tanto eu chamar ele de analfabeto ele conseguiu terminar o terceiro ano, para mim já foi uma conquista muito grande, e hoje também de ver a minha filha na faculdade, **é um projeto de vida**, espero que um dia a gente chega lá, daqui há três ano eu quero chegar lá. (Oneide, grifo nosso)

Eu quero dizer que esta foi uma grande conquista também, **depois que entrei aqui, tive vários conhecimentos, amizades, também este meu estudo** quando eu era adolescente só tive o prazer de estudar até a terceira série, o ano passado terminei o meu segundo Grau, terminei para a gloria do senhor, é conquista, quantos de nós que tem por aí que não tá ligando para os estudos, e os meus filhos dizia ah... mãe tá estudando com essa idade eu não sei para quê? Eu disse duas coisas **não tem idade que é para ser feliz e estudar**, e graças a Deus no ano passado eu terminei. (Judite, grifo nosso)

Estes novos horizontes na vida das mulheres se coadunam com a concepção de autoestima, que segundo Branden (2000, p.1) se caracteriza como um conjunto de fatores, “como competência pessoal e valor pessoal, que permitem um julgamento implícito de lidar com os desafios da vida, ou seja, a capacidade de entender e dominar os problemas e também o direito de ser feliz, respeitando e defendendo os próprios interesses e necessidades”.

Eu cresci muito como pessoa e conhecimento, antes de entrar no projeto **eu não sabia nem pegar no mouse do computador, eu já estou até falando mouse** professora, eu sabia, eu tinha maior medo achava que o mouse fosse me comer, depois que eu comecei frequentar a Católica, esse projeto, a sala de computador, **agora eu já entro no computador, entro nos e-mails, entro no facebook da vida,** eu cresci professora, eu só tenho a agradecer tudo porque **eu cresci como pessoa e mulher em tudo.** (Dalva, grifo nosso)

Schwartz (2003; 2004) vem preconizando o lazer virtual como uma das possibilidades de interesse cultural a ser expandido, segundo seus estudos a *internet* tem sido uma possibilidade de disseminação da educação para o lazer. Nesse espaço virtual as pessoas têm buscado diversão, interação social, ampliação de conhecimentos. E segundo Xavier *et. al.* (2010) a utilização dessa ferramenta colaborativa para a sociabilidade muito contribui para a promoção da autoestima, bem-estar e manutenção da capacidade cognitiva.

[...] Algumas coisas eu não sei fazer. Mas seu eu for fazer, eu faço bem feito. Mas o que eu gosto de mexer é com fita. É tanto que no meu *blog* é **Dalva Fitinhas. Eu fiz justamente aqui na Católica.** É por isso que eu devo tudo à Católica. Olha... mexer na *internet*...eu tinha até medo de pegar naquele ratinho...naquele mouse, né? **Depois que eu vim pra Católica eu já sei mexer na internet ... eu já sei achar os artesanato lá na internet... eu sei olhar tudo lá,** quer dizer... (Dalva, grifo nosso)

O olhar das mulheres é outro, mais seguro, como se estivessem se sentindo mais em casa. O corpo se movimenta com mais segurança e beleza no espaço da universidade, que agora, é sua também. Sua voz tem sido ouvida em reuniões promovidas pela universidade para avaliar com as comunidades seus projetos de extensão e pesquisa. Na mesa principal, com o microfone em mãos, elas soltaram a voz e disseram o que tem significado o Projeto Lazer e Cidadania em suas vidas e sobre a decisão de estudar e da necessidade da Universidade rever sua política de bolsas de estudos para mulheres maduras, com ou sem filhos, que desejam estudar e ter uma profissão na vida.

Não foram poucas as que descobriram que aquele lugar (a universidade) tinha um potencial de oferecer outras oportunidades para além das que estavam desfrutando nos encontros de lazer. Algumas sonharam e estão hoje realizando seu sonho de fazer um curso universitário. Outras, nesse caminho, retomaram seus estudos em processos supletivos vislumbrando cursar a “faculdade”, como dizem. Outras descobriram as clínicas de fisioterapia, de odontologia, de psicologia, fórum de pequenas causas e têm usado estes espaços, para si mesmas e seus familiares. Outras têm descoberto cursos de extensão na área de jornalismo e fotografia popular, de empreendedorismo e outros como espaços importantes para ampliarem seus horizontes. Teve gente que fez seu curso de especialização. Outras se organizaram para participar das feiras mensais de artesanato que ocorrem na praça do estudante da universidade. Começaram a ficar atentas às programações culturais e artísticas promovidas pelos cursos da Universidade. Enfim, um processo de apropriação de um território que lhes pertence enquanto cidadãs.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O lazer, na experiência do Projeto Lazer e Cidadania, foi abordado na perspectiva de descoberta, por meio dos conteúdos ou

interesses culturais, de um espaço de vivência, construção e resgate da cidadania das mulheres. A perspectiva da vivência solidária e gratuita que estava na base dos valores, procedimentos e ações do Projeto fundamentaram também as ações na área de lazer, as quais visaram subsidiar as pessoas a se organizarem de modo autônomo, digno e com a capacitação técnica necessária ao aprimoramento de seus processos de vida em todas as esferas do cotidiano. Nesse sentido, o projeto esteve em sintonia com a política acadêmica da universidade que se compromete com o valor ético da cidadania como conquista coletiva, assumindo o compromisso de buscar parcerias com as comunidades a fim de rever constantemente a relevância do conhecimento produzido e socializado.

Em síntese, o Projeto priorizou a experimentação de processos comunitários, por meio da promoção de inúmeros eventos que contemplaram os diversos conteúdos culturais do lazer, visando um envolvimento das pessoas, de modo participativo e emancipatório. Essa ação se deu tanto no ambiente da universidade, como nos espaços culturais e residenciais das mulheres ou nas visitas realizadas, privilegiando a integração entre elas para que aprendessem a superar suas dificuldades por meio da partilha e construção conjunta de alternativas.

Este Projeto encontrou sua justificativa, na perspectiva de que processos de vivências coletivas de caráter lúdico são capazes de construir mecanismos de autonomia das pessoas e de suas comunidades no propósito de viver com dignidade seu cotidiano, ao mesmo tempo em que cooperam na formação discente e docente para o diálogo com uma universidade comprometida com as demandas da sociedade. Proporcionando a todos, universidade e comunidade, uma experiência de formação profissional e cidadã capaz de perceber as precariedades e sabedorias das comunidades, a fim de que ambas desenvolvessem processos criativos de emancipação das pessoas e de formação pessoal e profissional dos estudantes.

A atuação nas dimensões indissociáveis de ensino-pesquisa-extensão, previstas no Projeto, proporcionaram uma experiência importante entre docentes e discentes para que exercitassem o diálogo epistêmico a partir das demandas concretas da comunidade, bem como, exigissem da equipe, a sensibilidade para priorizar os processos de capacitação e socialização do conhecimento técnico-científico das várias áreas envolvidas. As ações advindas do Projeto Lazer e Cidadania tiveram ênfase em uma concepção de educativa de lazer que coopera para os processos de uma saúde integral, de afirmação da dignidade e direitos fundamentais da pessoa, de resgate da autoestima e, em especial, para os processos de empoderamento e emancipação das mulheres envolvidas.

A despeito da constatação de avanços significativos no processo vivido não se pode deixar de considerar a necessidade de seguir atuando para que a consolidação dos processos de empoderamento das mulheres seja uma realidade. Isto porque o propósito de garantir vivências em que a autonomia, a autoestima, a percepção de direitos, a tomada de decisão e a emancipação das mulheres, em suas amplas experiências na vida, são parte do potencial processo educativo do lazer.

A experiência de cidadania e de desenvolvimento pessoal foi significativa para todas as pessoas envolvidas. Sem dúvida, podemos afirmar como motivação e compromisso de todas as pessoas que passaram pelos encontros e as que seguem: estamos todas tecendo sonhos e alinhavando esperanças de uma vida digna, de um trabalho gratificante, de um lazer lúdico e criativo e de relações solidárias.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1992.
- BRANDEN, Nathaniel. *Autoestima: como aprender a gostar de si mesmo*. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BRUHNS, Heloisa Turini. Lazer e meio ambiente: corpos buscando o verde e a aventura. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 18, n. 2, p. 86-91, 1997a.
- _____. O corpo visitando a natureza: possibilidades de um diálogo crítico. In: SERRANO, Célia Maria de Toledo; BRUHNS, Heloisa Turini (Orgs.). *Viagens à natureza: turismo, cultura e ambiente*. Campinas: Papyrus, 1997b.
- _____. *Introdução aos estudos do lazer*. Campinas: UNICAMP, 1997c.
- _____. No ritmo da aventura: explorando sensações e emoções. In: MARINHO, Alcyane; BRUHNS, Heloisa Turini. *Turismo, lazer e natureza*. Barueri: Manole, 2003.
- CAMARGO, Luis Otávio Lima. *O que é lazer*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- CANDIDO, Antônio. As formas de solidariedade. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). *O lúdico na cultura solidária*. São Paulo: Hucitec, 2001.
- CARVALHO, Yara Maria. *Lazer e Saúde*. Brasília: SESI/DN, 2005.
- COUTINHO, Carlos. Cidadania e modernidade. In: *Perspectivas. Revista de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 22, Ed UNESP, 1999.
- DAYRELL, Juarez. *Juventude, grupos culturais e sociabilidade*. 2004.

Disponível em: <<http://www.fac.ufmg.br:8080/objuventude/acervo/textos%5CABA2004.html>>. Acesso em: 24 jun. 2008.

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

FRANÇA, Tereza Luiza de. Educação para e pelo Lazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lúdico, educação e Educação Física*. 2. ed, Ijuí: Unijuí, 2003.

FROES, Francisco P. de Melo Neto Cesar. *Empreendedorismo Social: A transição para a sociedade sustentável*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

GOMES, Christianne L. Lazer - concepções. In: GOMES, Christianne L. (Org.). *Dicionário Crítico do Lazer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004, p.119-125.

_____. Lazer urbano, contemporaneidade e educação das sensibilidades. *Revista Itinerarium*, Rio de Janeiro, v.1, 2008.

GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. *Cadernos de Area 9*, Goiânia, 9, p. 29-46, 2000.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. L. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Quando o campo é a Cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: MAGNANI, José Guilherme Cantor.; TORRES, Lílian de Luca (Orgs.). *Na Metrópole: texto de antropologia urbana*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Fapesp, 1996.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Estudos do Lazer: uma introdução*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e Cultura: algumas aproximações. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e*

Cultura. Campinas: Alínea, 2007, p. 09-29.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer e sociedade: Algumas aproximações. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho *Lazer e Sociedade: Múltiplas relações*. Campinas: Alínea, 2008.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1990.

MASCARENHAS, Fernando. Lazer e utopia: limites e possibilidades de ação política. *Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 155-182, set/dez de 2005.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. *R. bras. Ci e Mov.* n.13, v. 4, p. 107-114, 2005.

PAVAN, Alethéia Peters. *Avaliação da qualidade de vida e tomada de decisão em idosos participantes de grupos socioterápicos da cidade de Arroio do Meio, RS/Brasil*. (Dissertação) Instituto de Geriatria e Gerontologia, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Lazer e educação: Desafios da atualidade. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). *Lazer e Sociedade: Múltiplas relações*. São Paulo: Alínea, 2008.

SAMPAIO, Tânia Mara V. A justiça social em perspectiva de gênero e raça. In: OLIVEIRA, Jose Lisboa Moreira de; SÍVERES, Luiz. (Org.). *Ensaio sobre justiça social: refazendo o caminho da vida e da paz*. Brasília: Universa, 2009, p. 125-146.

SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Gênero e Lazer: um binômio instigante. In: MARCELLINO, N. C. (Ed.). *Lazer e Sociedade, múltiplas relações*. Campinas: Alínea, 2008, p. 139-154.

SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Educação Física, Lazer e Meio Ambiente: desafios da relação ser humano e ecossistemas. In: DE MARCO, A. *Educação Física: Cultura e Sociedade*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 87-108.

SAMPAIO, Tânia Mara Vieira; SILVA, Junior Vagner Pereira da (Orgs.). *Lazer e cidadania: horizontes de uma construção coletiva*. Brasília: Universa, 2011.

SCHWARTZ, Gisele Maria. Internet. In: GOMES, Christianne L. (Org.). *Dicionário Crítico do Lazer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004, p.116-119.

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

SERRANO, Célia Maria de Toledo. A educação pelas pedras: uma introdução. In: SERRANO, Célia Maria de Toledo (Org.). *A educação pelas pedras: ecoturismo e educação ambiental*. São Paulo: Chronos, 2000.

TAHARA, Alexander Klein; SCHWARTZ, Gisele Maria. Atividades de aventura na natureza: investindo na qualidade de vida. Lecturas: Educación Física y Deportes. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 8, n. 58, p. 1-5, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd58/avent.htm>>. Acesso em: 17 jul. 2010.

XAVIER, André J. *et al.* Cognitive stimulation and rehabilitation mediated by computers and Internet: A controlled study. *Alzheimers Dement.* n. 6, v. 4, 2010.

Capítulo II

GÊNERO, ESPORTE E LAZER: MARCOS TEÓRICOS E MODOS DE USAR

Silvana Vilodre Goellner

Temas relacionados ao esporte, ao gênero e ao lazer têm permeado a intervenção política e pedagógica do campo acadêmico-profissional da Educação Física brasileira de diferentes maneiras. A conjugação dessas três dimensões, ainda que de modo insipiente, já figura na produção científica da área com publicações que, em grande medida, apresentam e discutem propostas e ações nas quais as práticas corporais e esportivas¹ são observadas considerando sua dimensão lúdica e o atravessamento com questões de gênero.

Essa aproximação só foi possível a partir de meados dos anos de 1980 em função da emergência de marcos teóricos que trouxeram para esse campo análises críticas que destituíram a hegemonia do esporte de rendimento como a principal matriz a orientar seu acontecer. Concomitante a esse movimento, despontaram os Estudos de Gênero cuja apropriação por estudiosos/as da Educação Física demonstrou que o esporte e o lazer são vivenciados de forma diferente e desigual por homens e mulheres, meninos e meninas.

Considerando as questões supracitadas, construo esse texto com o objetivo de apresentar a experiência do Grupo de Estudos sobre Corpo e Cultura (GRECCO)² no que respeita a promoção de atividades nas quais transparece a articulação entre gênero, esporte e lazer. Para tanto, inicio explicitando os marcos

¹ Utilizo o termo práticas corporais e esportivas para dar relevância às atividades tais como dança, ioga, capoeira, ginástica, entre tantas outras cujo acontecer não é regado pelos códigos do esporte. Tal intenção procura valorizar a dimensão do lazer.

² O Grecco está vinculado ao Centro de Memória do Esporte da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEME). Foi criado em 2002 e desde então está sob minha coordenação. Mais informações em: <http://www.ufrgs.br/ceme/grecco/>.

teóricos que orientam essa intervenção para, posteriormente, evidenciar alguns desdobramentos que essa apropriação permitiu realizar no que tange ao ensino, à pesquisa e à extensão.

1. GÊNERO: UM MARCADOR SOCIAL QUE CONSTITUI A IDENTIDADE DOS SUJEITOS³

A inserção dos Estudos de Gênero no campo acadêmico-profissional da Educação Física brasileira esteve marcado, desde seu início, pela diversidade de abordagens teóricas.⁴ Apesar dessas nuances, é fato que tornaram visíveis o quanto o esporte e o lazer produzem diferenciações entre homens e mulheres e, sobretudo, o quanto essas diferenciações eram/são justificadas por argumentos referenciados em discursos biológicos em detrimento de aspectos relacionados aos contextos histórico e cultural. Com isso indico que a aceitação do gênero como uma categoria analítica foi logo assumida na área como sendo a construção social do sexo⁵. Tal afirmação não implica dizer que tem sido massivamente apropriado. Ao contrário: ainda hoje podemos visualizar pesquisas que utilizam o termo gênero apenas como um modo de distinguir os sexos.

Como construção social do sexo, o termo gênero foi produtivo ao evidenciar que as características que identificam os sujeitos como masculinos ou femininos não são naturais nem mesmo uniformes. Foram construídas consoantes as normas da sociedade na qual se vivem e entrelaçam questões que envolvem aspectos relacionados à raça e etnia, condição social, religião, geração, sexualidade entre outras.

³ Algumas reflexões sobre esse tema foram anteriormente publicadas em formato de artigo ou capítulo de livro. Ver: Silvana Goellner (2001; 2007; 2013), Silvana Goellner; Paula Botelho-Gomes; Paula Silva (2012).

⁴ Sobre esse tema ler Agripino Alves Luz Júnior (2003).

⁵ Sobre o conceito de gênero e seus desdobramentos sugiro a leitura dos seguintes textos: Joan Scott (1995), Guacira Lopes Louro (1999), Linda Nicholson (2000) e Dagmar Meyer (2008).

Essa afirmação permite conferir aos gêneros uma dimensão plural, o que supõe entender que não há um único modo de ser masculino ou feminino. Tal percepção origina-se da teorização feminista pós-estruturalista, segundo a qual não existe esse binarismo, uma vez que masculinidade e feminilidade se definem reciprocamente sem que haja uma essência determinada *a priori*, para uma e outra identidade. Essa vertente teórica possibilitou, ainda, que se rompesse com a universalização da categoria “mulher” e da categoria “homem” ao evidenciar o quanto estas são plurais e comportam diferentes nuances e possibilidades. Esse modo de operar com o conceito projetou uma nova configuração para o termo gênero, pois além da sua utilização como uma categoria analítica permitiu desvendar relações de poder em todas as instâncias sociais. Para a vertente pós-estruturalista, o gênero é observado também como algo que integra a identidade do sujeito, que faz parte da pessoa e que a constitui. É, por conseguinte, uma categoria identitária.

Fundamentado nesse aporte teórico e orientado pelo ato político de privilegiar as mulheres no esporte e no lazer (reconhecidos majoritariamente como de domínio dos homens), o Grecco tem empreendido esforços no sentido de produzir ações que coloquem essa discussão em pauta bem como forneçam subsídios teórico-metodológicos capazes de minimizar as desigualdades de gênero que se impõem nesses campos. Nesse particular buscamos inspiração em Susan Bordo quando aponta que:

Numa cultura que é de facto construída pela dualidade sexual, não se pode ser simplesmente ‘humano’. Isso é tão impossível quanto é impossível ser-se simplesmente ‘gente’ numa cultura racista (...). A nossa linguagem, história intelectual e formas sociais são sexuadas. Não podemos fugir a este facto nem às conseqüências que ele tem nas nossas vidas. Algumas destas conseqüências podem não ser intencionais, podem até ser ferozmente combatidas; o nosso maior desejo pode ser ‘transcender as dualidades da

diferença sexual`; não ter o nosso comportamento categorizado em termos de `masculino` e `feminino`. Porém, quer nos agrade ou não, na cultura presente as nossas actividades são codificadas como `masculinas` ou `femininas` e funcionarão como tal no sistema prevalecente das relações de poder entre os sexos (*apud* MACEDO e AMARAL, 2005).

Considerando a existência de desigualdades de acesso e permanência entre homens e mulheres no esporte e no lazer, passo a descrever como temos usado os marcos teóricos que fundamentam o trabalho desenvolvido pelo Grecco, seja em relação à busca de estratégias para dar visibilidade a tais desigualdades quanto minimizá-las.

2. MODOS DE USAR O APORTE TEÓRICO DOS ESTUDOS DE GÊNERO NO ESPORTE E NO LAZER: ALGUMAS INICIATIVAS

Partindo do pressuposto de que todas as esferas da cultura humana são generificadas (marcados pela diferença de gênero) e generificadoras (produzem a diferença de gênero), destaco algumas das ações sobre as quais a equipe do Grecco tem direcionado seus esforços. Menciono aquelas que têm como foco o lazer como uma forma de empoderamento dos sujeitos, e o gênero como algo que estrutura a sociedade. Opto por elencá-las considerando sua relação com a pesquisa, o ensino e a extensão, apesar de estar certa de que essas dimensões não acontecem em separado, mas complementam-se constantemente.

3. GÊNERO, ESPORTE E LAZER NO ENSINO DA GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

De um modo geral é possível perceber que os cursos de formação em Educação Física não contemplam de modo sistematizado discussões sobre as questões de gênero em suas disciplinas. Sua inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) deu certa visibilidade ao assunto visto que foi introduzida no tema transversal “Orientação Sexual”, o qual foi apresentado a partir de três eixos norteadores: “Corpo: matriz da sexualidade”, “Relações de gênero” e “Prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS”.⁶ No entanto, tal inserção não garantiu sua presença na formação de professores/as de Educação Física, situação essa que tem motivado algumas de nossas intervenções.

Com relação às atividades de ensino, gostaria de destacar que a produção científica do Grecco figura nas ementas das disciplinas que ministro nos cursos de graduação e pós-graduação. A receptividade com que as questões de gênero foram acatadas durante as aulas, despertou o interesse em oferecer uma disciplina eletiva no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Intitulada *Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade*, a disciplina foi oferecida no primeiro semestre de 2011 com carga horária de 30 horas, sendo ministrada por vários integrantes do Grecco e contou com a participação de 36 alunos/as. Para elaborá-la planejamos as aulas buscando desenvolver atividades nas quais fosse possível discutir com os participantes os marcos teóricos que orientam as discussões propostas. Dentre elas destaco as seguintes: 1) Após trabalhar os conceitos de gênero e sexualidade e sua relação com as práticas corporais e esportivas, foram exibidos três vídeos, um deles exibindo dois meninos que, em uma comemoração durante uma partida de futebol, beijam-se na boca, sendo imediatamente

⁶ Sobre uma análise do tema transversal Orientação Sexual ler Helena Altmann (2001).

afastados pelos pais⁷. Depois de uma rápida discussão sobre os vídeos, solicitamos aos alunos e alunas que fizessem um exercício reflexivo sobre um deles e, em sua grande maioria, o escolhido foi exatamente o que tematizava o futebol; 2) Após a exibição do filme XXY⁸, que narra a história de uma criança *intersex*, realizamos um debate com o objetivo de discutir questões relacionadas ao discurso biológico que impera sobre os corpos. Essa mesma discussão foi realizada considerando ainda situações vivenciadas no esporte e no lazer nas quais a diferença biológica justifica questões de ordem cultural; 3) Pesquisa sobre imagens ou reportagens exibidas na mídia nas quais figurassem questões relacionadas ao gênero e ao esporte buscando evidenciar como são noticiados fatos relacionados aos atletas homens e às atletas mulheres⁹.

A realização dessa disciplina possibilitou que essa discussão fosse inserida na reformulação curricular do curso de Educação Física e temas relacionados ao gênero, à sexualidade, ao esporte e ao lazer passaram a integrar a ementa da disciplina Estudos Sócio-Culturais III que tem caráter obrigatório.

Ainda sobre ações que envolvem o ensino, gostaria de destacar a realização do curso de especialização *Pedagogias do Corpo e da Saúde*¹⁰ que teve como objetivo a formação de profissionais de diferentes áreas cuja atuação aproximava-se das práticas ligadas à educação, corpo, saúde e lazer. Entre 2001 e 2008 foram realizadas cinco edições do curso, formando 114 especialistas. Muitas das

⁷ Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=34ZtT4Th9Ys>.

⁸ Filme dirigido por Lucia Puenzo (2008) narra a história de Alex que nasceu com ambas as características sexuais. Tentando fugir dos médicos que desejam corrigir a ambiguidade genital da criança, seus pais a levam para um vilarejo no Uruguai. Eles estão convencidos de que uma cirurgia deste tipo seria uma violência ao corpo de Alex e, com isso, vivem isolados numa casa nas dunas. Até que, um dia, a família recebe a visita de um casal de amigos, que leva consigo o filho adolescente. É quando Alex, que está com 15 anos, e o jovem, de 16, sentem-se atraídos um pelo outro.

⁹ A experiência com o oferecimento dessa disciplina resultou na publicação de um artigo no qual são descritos os temas, as atividades desenvolvidas e os marcos teóricos que as sustentam. Ver: Silvana Goellner; Aline Rodrigues Guimarães; Christiane Garcia Macedo (2011).

¹⁰ Oferecido na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

disciplinas foram ministradas por professores do Grupo de Estudos sobre Educação e Relações de Gênero (GEERGE)¹¹ referendando, assim a importância de tematizar gênero na formação continuada de pessoas que atuam em diferentes campos profissionais, dentre eles, o esporte e o lazer.

4. GÊNERO, ESPORTE E LAZER NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Motivada pela compreensão de que os espaços e as atividades de lazer apresentam diferenciações de gênero bastante visíveis, a equipe do Grecco desenvolveu algumas pesquisas com o objetivo de compreender as razões que conduzem a tal situação. Em parceria com os pesquisadores/as da Universidade Gama Filho, desenvolvemos em 2010 um estudo sócio-diagnóstico em 17 núcleos nas cidades do Rio de Janeiro e de Porto Alegre do Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC) com o objetivo de mapear a adesão de pessoas considerando as variáveis de gênero, etnia, geração e capacidade física¹².

Com relação à categoria gênero, o estudo mostrou existir uma distribuição bipolar em relação às diferentes modalidades de atividades oferecidas pelo programa nas quais os homens raramente compareciam em atividades em que predominavam as mulheres, assim como mulheres não frequentavam atividades nas quais predominavam os homens, seja elas quais fossem. Percebemos ainda que, de um modo geral, os meninos não gostavam de brincar com as meninas e, quando estas participavam de atividades, eram exclusivamente realizadas entre elas. Percebemos também que na grande maioria dos núcleos analisados, geralmente as meninas e as mulheres ocupavam espaços secundários e improvisados em horários

¹¹ O Geerge está vinculado à Faculdade de educação (UFRGS). Participaram do curso de especialização: Guacira Lopes Louro, Dagnar Estermann Meyer, Fernando Seffner, Luis Henrique Sacchi dos Santos, Jane Felipe e Rosângela Soares.

¹² A pesquisa resultou nas seguintes publicações: Silvana Goellner; Sebastião Votre: Ludmila Mourão; Márcia Figueira (2009b; 2010; 2011).

de pouco uso, enquanto os homens e meninos tinham o privilégio de ocupar as quadras principais, assim como os melhores horários.

Por meio dessa investigação podemos averiguar que a apropriação diferenciada dos espaços e das atividades mantinha uma relação estrita com a preferência que homens e mulheres apontavam em relação à ocupação de seu tempo de lazer: as mulheres referenciaram que o vivenciavam com atividades realizadas no espaço doméstico, tais como limpar a casa, assistir TV, cuidar dos/as filhos/as e ficar deitada. Na concepção das participantes da pesquisa, o lazer foi identificado como: ter um monte de descanso; a casa onde se mora; ficar tranquila fazendo o que gosta, sem preocupação com horários; não fazer nada; poder fazer coisas que gosta e um descanso para a memória.

Para os homens, lazer está relacionado à diversão e a algo que está fora da rotina. Nenhum homem mencionou como lazer alguma atividade familiar, mas, sobretudo, atividades que realizam junto a outros homens, tais como beber com os amigos, assistir, ouvir ou jogar futebol ou ainda algo que aconteça em espaço público. Nas suas palavras, lazer é a tranquilidade de viver em um espaço saudável; diversão; praticar algum esporte, notadamente, o futebol.

Esses dados são muito similares aos apresentados no Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM) de 2013 e podem ser lidos por meio de diferentes perspectivas: uma delas relaciona-se com a questão da divisão social do trabalho no qual as mulheres, em sua imensa maioria, são as responsáveis pelos cuidados da casa e da família. Segundo o Relatório, a dimensão da divisão sexual do trabalho se explicita:

(...) nas desigualdades de rendimentos, possibilidades de acesso à carreira e dupla jornada de trabalho, que acumula o trabalho produtivo e o reprodutivo. As tarefas domésticas e de cuidados permanecem sendo atribuição majoritariamente feminina, o que tem diversas implicações nas possibilidades de emprego e no exercício de outras atividades, como educação,

participação em associações e partidos, lazer e cuidado de si (2013, p. 37).

Dados como estes têm mostrado que nos domicílios brasileiros a principal responsável pelas tarefas domésticas é a mulher. Os homens apresentam uma participação pontual sendo mais marcante em atividades que envolvam uma mediação entre a família e o espaço público, tal como, por exemplo, fazer compras. Segundo Bila Sorj (2004, p. 113) “a participação masculina no domínio privado é, portanto, não só limitada, mas seletiva, e corresponde às tarefas socialmente mais valorizadas”.

Essa questão afeta de forma particular não apenas a questão da divisão sexual do trabalho, mas ainda do próprio lazer visto que esse campo tem sido historicamente permeado pelas questões de gênero. Os dados apresentados no RASEAM corroboram essa afirmação ao indicar que, no Brasil, os homens praticam mais atividade física que mulheres (respectivamente, 22,1% e 15,6%). Quando relacionados à idade, esses dados apresentaram uma relação nada equânime: “as pessoas mais jovens (18/24 anos) são as que mais praticam exercício com uma taxa de 20,4%. No entanto, para os homens, essa taxa chegou a quase 30%, enquanto que para as mulheres a taxa foi de 12%, bem inferior à masculina” (2013, p. 152).

A realização dessa pesquisa junto aos núcleos do PELC demandou uma maior intervenção do Grecco no que respeita à apropriação de outros marcos teóricos capazes de melhor elucidar formas de minimizar tais diferenças. Nessa direção ganhou destaque conceito de equidade de gênero, entendido como “a condição de igualdade de direitos para os sujeitos, independente de gênero feminino ou masculino” (XAVIER FILHA, 2009, p.23). Refere-se, portanto,

à construção da igualdade de usufruto de direitos e bens sociais a partir do reconhecimento das diferenças entre as pessoas. Equidade de gênero significa igual valorização de atributos considerados

masculinos e femininos, seja na vida individual, seja nas práticas sociais. Nesse sentido, iniquidade de gênero ou desigualdade de gênero não é simplesmente discriminação de sexo ou exclusão de mulheres de posições de privilégio de poder; de modo mais amplo, refere-se à assimetria de gênero, ou seja, à valorização dos atributos de um gênero em detrimento de outro (CARVALHO; ANDRADE; JUNQUEIRA, 2009, p. 14).

Levando em conta que grande parte dos projetos sociais fomentados por políticas públicas de esporte e lazer desenvolvam atividades de esportes coletivos, com destaque para o futebol, esse conceito adquiriu relevância e intencionalidade política no cotidiano do Grecco, na medida em que as pesquisas desenvolvidas apontaram que o público atendido, em sua grande maioria, são os meninos e homens¹³.

Esse foi um dos motivos pelos quais julgamos importante investir na produção de materiais pedagógicos que contemplassem tanto os marcos teóricos sobre gênero quanto a sugestão de algumas atividades possíveis de serem realizadas no âmbito do esporte e do lazer cuja aplicação poderia resultar na diminuição das desigualdades que nelas se fazem sentir.

5. GÊNERO, ESPORTE E LAZER: A PRODUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS

A produção de materiais destinados à capacitação de agentes que atuam nos projetos financiados pelo Ministério do Esporte, mais especificamente, o Programa Esporte e Lazer da Cidade (PELC), o Programa Segundo Tempo (PST) e o Recreio nas Férias, integraram o rol de tarefas efetivadas pelo Grecco com destaque para a produção de livros¹⁴, capítulos de livros e artigos científicos e para participação

¹³ Sobre esse tema ler: Luiz Felipe A. Hecktheuer; Evandro dos S. Nunes; Everson Z. Amiral (2010).

¹⁴ São eles: "Gênero, raça, idade e deficiência: integração em projetos sociais do Rio de Janeiro" e "Gênero e raça: inclusão no esporte e no lazer", ambos publicados em 2009.

em uma videoconferência realizada no Programa Mais Educação¹⁵ e em vídeos produzidos pelo Ministério do Esporte¹⁶.

Nestes materiais a temática de gênero foi relacionada ao esporte e ao lazer agregando, ainda, a discussão sobre sexualidade. Tal incorporação resulta da percepção de que esses projetos, ao buscarem a inclusão social, não poderiam deixar de lado aspectos relacionados aos corpos, aos gêneros e as sexualidades. Considero importante mencionar aqui que a conceituação de sexualidade que subsidiou a produção destes artefatos pedagógicos também está ancorada no aporte teórico dos estudos pós-estruturalistas que a entende como algo que envolve uma série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas que permitem a homens e mulheres viverem, de determinados modos, seus desejos e seus prazeres corporais (WEEKS, 1999). Nesse contexto, também ganha sentido a definição do termo orientação sexual, utilizado para contemplar a diversidade de possibilidades de viver a sexualidade e significa “a direção ou a inclinação do desejo afetivo e erótico” (BRASIL, 2007) que, não necessariamente, está dirigido para a heterossexualidade.

Pautados pelo tema do respeito à diversidade, esses materiais buscaram dar visibilidade a algumas situações nas quais determinados indivíduos e grupos são mais privilegiados que outros, ressaltando que estes privilégios foram construídos historicamente por questões culturais e não por questões biológicas que diferenciam os corpos de homens e mulheres. Dentre elas destacamos:

- A ideia de que a anatomia dos corpos justifica o acesso e a permanência de meninos e meninas em diferentes modalidades esportivas;

¹⁵ Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/40593>

¹⁶ Questões de Gênero (9 minutos) Integra o DVD Recreio nas Férias – Capacitação (2011); Corpo, gênero e sexualidade (25 minutos). Integra o DVD Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo (2010); Celebrar a diversidade de gênero e educar para a sustentabilidade: desafios para quem faz o Recreio nas Férias (12 minutos). Integra do DVD Recreio nas Férias. PST 10 anos, celebrar com sustentabilidade (2013).

- A importância atribuída à aparência corporal como determinante no julgamento que se faz sobre as pessoas;
- A ênfase na beleza como uma obrigação para as meninas e mulheres em função da qual devem aderir a uma série de práticas como pouca alimentação, cirurgias estéticas, atividades esportivas e de lazer;
- O constante incentivo para que os meninos explicitem, cotidianamente, sinais de masculinidade, tais como brincadeiras agressivas, práticas esportivas masculinizadoras, piadas homofóbicas, entre outras;
- A representação de que existe um estereótipo masculino e um feminino;
- A percepção de que a maneira correta de viver a sexualidade é a heterossexual. Outros modos são desvios, doenças, aberrações e precisam ser corrigidas;
- A aceitação e mesmo o incentivo a atitudes que expressem homofobia, termo utilizado para fazer referência ao desprezo, ao ódio e mesmo à violência dirigida as pessoas homossexuais;
- A identificação de que alguns esportes devem (ou não) ser indicados para meninos e/ou meninas, pois não correspondem ao seu gênero;
- A existência de preconceitos e violências que determinados sujeitos sofrem apenas por pertencerem à determinada classe social, religião, orientação sexual, identidade de gênero, habilidade física, etnia, entre outros;
- O uso de linguagem discriminatória e sexista.

Nesses materiais tivemos ainda o intuito de indicar alguns desdobramentos que se originam das situações acima descritas, tais como:

- As meninas têm menos oportunidades para o lazer que os meninos porque, não raras vezes, desempenham atividades domésticas relacionadas ao cuidado com a casa, a educação dos irmãos, entre outras;
- Como o esporte é identificado como uma prática viril, quando as meninas apresentam um perfil de habilidade e comportamento mais agressivo para o jogo, muitas vezes, sua feminilidade é colocada em suspeição. Da mesma forma, o menino que não se adapta ao esporte, sobretudo às práticas coletivas, também tem colocada em dúvida a sua masculinidade;
- As meninas são menos incentivadas que os meninos por parte da sua família e amigos/as a participarem de atividades esportivas e de lazer;
- Jovens homossexuais frequentemente sentem-se deslocados nas atividades esportivas e de lazer, pois não são respeitados quanto à sua orientação sexual.

Com o objetivo de fornecer indicativos para o modo de usar os conceitos que fundamentam esses materiais, apresentamos ainda atividades que podem ser desenvolvidas na intervenção prática dos projetos sociais voltados para o esporte e o lazer cujo emprego pode colaborar para sensibilizar sobre a necessidade de operar com a equidade de gênero e o respeito à diversidade. Por fim, chamamos a atenção para o compromisso político e pedagógico de todas as pessoas envolvidas com essas políticas, desde a sua formulação até seu acontecer diário, conclamando-as a intervir sempre que necessário, pois se eximir dessa responsabilidade é deixar de exercer seu papel de educador/a.

5. GÊNERO, ESPORTE E LAZER EM EVENTOS DE OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Com o objetivo de visibilizar questões de gênero no esporte e no lazer em áreas que não a Educação Física, o Grecco tem adotado a estratégia de inserir essa discussão em eventos cuja proposta tem como foco estudos e análises sobre as relações de gênero e diversidade sexual. Destaco aqui a organização, em parceria com outros grupos de estudos, do Seminário Corpo Gênero e Sexualidade¹⁷, que em 2012 chegou a sua VI edição, todas elas apresentando discussões afetas ao esporte e ao lazer.

Além da organização desse evento, considero importante destacar o oferecimento, desde 2008, do Simpósio Temático **Gênero e práticas corporais e esportivas no Seminário Internacional Fazendo Gênero**¹⁸ no qual já foram apresentados mais de 80 trabalhos. E, ainda, a recente aprovação do Simpósio Diversidade Sexual e de Gênero nas Práticas Corporais e Esportivas¹⁹ no VII Congresso Internacional sobre Estudos da Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura.

De um modo geral, essas iniciativas têm como objetivo discutir sobre construções, representações e relações de gênero no campo das práticas corporais e esportivas incluindo a dimensão do lazer. Nelas procuramos reunir trabalhos que pesquisam e/ou teorizam sobre estas práticas exemplificando suas dimensões culturais e identitárias, as relações e hierarquias de poder que as constituem ou que podem contribuir para contestá-las. A utilização do termo práticas corporais busca ampliar o leque de possibilidades para além do esporte de rendimento, dando espaço para a dimensão das atividades lúdicas e do lazer.

¹⁷ Informações sobre todas as edições desse seminário podem ser encontradas em <http://www.ufrgs.br/ceme/site/eventos/organizacao>.

¹⁸ Em 2013 aconteceu a 10ª edição do evento. Maiores informações podem ser consultadas em <http://www.fazendogenero.ufsc.br/>. O Simpósio Temático é coordenado pelas professoras Silvana Goellner (UFRGS) e Miriam Adelman (UFPR).

¹⁹ Mais informações em <http://abehcongresso2014.com.br/>

Ao privilegiar o oferecimento desses simpósios específicos e a organização de eventos com temáticas afetas ao gênero, ao esporte e ao lazer, procuramos fomentar análises sobre os mecanismos por meio dos quais as práticas corporais e esportivas produzam e transformem os sentidos do feminino e do masculino, e as formas em que atuam para construir, e/ou pôr em xeque, noções sobre o que pode/deve fazer mulheres ou homens, meninos ou meninas.

6. GÊNERO, ESPORTE E LAZER: O FUTEBOL COMO UMA FORMA DE EMPODERAMENTO DE MULHERES

Tendo em vista a gritante desigualdade de gênero vivenciada no futebol em nosso país, outro eixo de intervenção do Grecco tem sido direcionado para essa modalidade esportiva seja na produção acadêmica, seja na realização de eventos voltados para a discussão desse tema. Gostaria de finalizar este texto dando visibilidade a uma iniciativa que está em andamento e que se desenvolve em parceria com o poder público e com uma organização não governamental. Faço referência ao trabalho desencadeado a partir da realização do Seminário Futebol e empoderamento de mulheres: conversas com Aline Pellegrino e Caitlin Fisher,²⁰ fundadoras e diretoras do *Guerreiras Project*, que usa o futebol para combater o preconceito e promover a justiça de gênero no esporte.²¹

A aproximação do Grecco com o *Guerreiras Project* busca, por meio da discussão sobre o futebol, desenvolver temáticas relacionadas à liderança, direitos das mulheres, violência, assédio sexual, autoestima, justiça de gênero e empoderamento de mulheres e direito ao lazer. Nesse sentido, estamos construindo uma agenda que envolve jogadoras de futebol para que, a partir de suas vozes e

²⁰ O seminário foi realizado nos dias 26 e 27 de novembro de 2013 em parceria com a Secretaria de Política para Mulheres e a Fundação de Esporte e Lazer do RS. Contou com a presença da ex-capitã da Seleção Brasileira, Aline Pellegrino, e da ex-jogadora da seleção sub-21 dos EUA, Caitlin Fisher.

²¹ Para conhecer o projeto acesse o endereço <http://www.guerreirasproject.org/>

experiências, tornem o gênero como algo visível, permitindo uma reflexão coletiva a respeito de questões que permeiam o esporte e o lazer, tais como o preconceito, o privilégio e o poder. Tais atividades seguem o lema proposto pelo *Guerreiras Project* que corresponde a seguinte intenção: mudando cabeças, corpos e campos.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo o lazer como uma forma de empoderamento dos sujeitos e como um espaço de exercício de liberdades, as atividades aqui elencadas integram não apenas o projeto político e pedagógico do Grecco, mas de certo modo, o pensar e sentir de seus integrantes. Se considerarmos que o gênero é um marcador identitário, não é impróprio afirmar que as pessoas que vivenciam o cotidiano do grupo inscrevem em seus corpos e em suas subjetividades as marcas das discussões e das atividades propostas. Afinal, como tenho referenciado em outras publicações, o gênero inscreve-se em nossa carne.

Referências

ALTMANN, Helena. Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Revista Estudos Feministas*, ano 9, n.2, p.575-585, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. *Cadernos SECAD*, Brasília, n. 4, fev. 2007.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. *Relatório Anual Socioeconômico da Mulher*. 1ª Impressão. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, Novembro, 2013. Disponível em: < <http://www.spm.gov.br/publicacoes-teste/publicacoes/2013/raseam-interativo>>. Acesso em: 10 fev 2014.

CARVALHO, Maria E. P. de; ANDRADE, Fernando C. B. de A; JUNQUEIRA, Rogério D. *Gênero e diversidade sexual*. Um glossário. João Pessoa: UFPB, 2009.

GOELLNER, Silvana V. Gênero, Educação Física e esportes. In: VOTRE, Sebastião (Org.). *Imaginário & representações sociais em educação física, esporte e lazer*. Rio de Janeiro: Editora Gama Filho, 2001, p. 215-227.

_____. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. *Movimento*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, mai/ago 2007, p. 123-135.

_____. Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. In: OLIVEIRA, Amauri B. de; PERIM, Gianna L. (Orgs.). *Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática*. Maringá: UEM, 2009.

_____. Celebrar a diversidade de gênero e educar para a sustentabilidade: desafios para quem faz o Recreio nas Férias. In:

OLIVEIRA, Amauri B. de; SILVA, Silvano C. da (Orgs.). *Recreio nas Férias*. PST 10 anos, celebrar com sustentabilidade. Maringá: UEM, 2013.

_____. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: DORNELLES, Priscila; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone V. (Org.). *Educação Física e Gênero: desafios educacionais*. Ijuí: Unijuí, 2014, p. 23-44.

GOELLNER, Silvana V.; BOTELHO-GOMES, Paula; SILVA, Paula. Sobre os feminismos, o esporte e o potencial pedagógico dessa relação. *Labrys: Estudos Feministas*, v. 22, jul/dez, 2012. Disponível em: < <http://www.tanianavarrosvain.com.br/labrys/labrys22/education/silvana.htm> >. Acesso em: 10 fev. 2014.

GOELLNER, Silvana V.; GUIMARÃES, Aline R.; MACEDO, Christiane G. Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula. In: SILVA, Fabiane F. da; MELLO, Helena Maria B. (Orgs.). *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana: UNIPAMPA, 2011, p. 13-27.

GOELLNER, Silvana V.; VOTRE, Sebastião J.; MOURÃO, Ludmila e FIGUEIRA, Márcia L. M. *Gênero e raça: inclusão no esporte e no lazer*. Porto Alegre: Ministério do esporte e UFRGS, 2009a.

GOELLNER, Silvana V.; VOTRE, Sebastião J.; MOURÃO, Ludmila e FIGUEIRA, Márcia L. M. *Gênero, raça, idade e deficiência: integração em projetos sociais do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

GOELLNER, Silvana V.; VOTRE, Sebastião J.; MOURÃO, Ludmila e FIGUEIRA, Márcia L. M. Lazer e gênero nos programas de esporte e lazer das cidades. *Licere*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 39-45, 2010.

GOELLNER, Silvana V.; VOTRE, Sebastião J.; MOURÃO, Ludmila e FIGUEIRA, Márcia L. M. Política de esporte e lazer de inclusão social: analisando as categorias de gênero, raça/etnia, idade e pessoas com deficiência. In: ISAYAMA, Hélder et al. (Org.). *Gestão de políticas de esporte e lazer*. Belo Horizonte: UFMG, 2011, p. 197-210.

HECKTHEUER, Luiz F; NUNES, Evandro dos S.; AMARAL, Everson Z. Projetos sociais esportivos em Rio Grande-RS: será que isto é coisa só de “guri”? *Anais do 9º Seminário Internacional Fazendo Gênero*, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.fazendogenero9.ufsc.br/simposio/view?ID_SIMPOSIO=29>. Acesso em: 27 ago. 2010.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LUZ JÚNIOR, Agripino A. *Educação Física e Gênero: olhares em cena*. São Luiz do Maranhão: UFMA, 2003.

MACEDO, Ana; AMARAL, Ana Luisa. *Dicionário da crítica feminista*. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

MEYER, Dagmar E. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

NACIONAIS, Parâmetros Curriculares. *Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, v. 1998, p. 2000, 1997.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*. v. 8, n. 2, 2000, p. 9-14.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 10, n. 1, jan./jul., 2002, p. 155-167.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, jul/dez 1995.

SORJ, B. Trabalho remunerado e não-remunerado. In: VENTURI, G.; RECAMÁN, M.; OLIVEIRA, S. (Orgs.). *A mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 107-120.

XAVIER FILHA, Constantina (Org.). *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: UFMS, 2009.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 123-152.

Capítulo III

LAZER, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: UM DIÁLOGO A PARTIR DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA

Hélder Ferreira Isayama
Marcília de Sousa Silva

O lazer e a educação estão legitimados na sociedade brasileira como direitos sociais garantidos na Constituição Federal de 1988¹ (CF), definidos no art. 6º ao lado de outros como saúde, trabalho, moradia, alimentação, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desempregados. No entanto, Menicucci (2006) aponta que o direito ao lazer, diferentemente dos outros, não tem definido, na Constituição, diretrizes, princípios, objetivos, mecanismos e regras institucionais que deveriam orientar a concretização deste direito. De qualquer maneira, destacamos que o lazer também compõe uma noção de cidadania.

Na Constituição Brasileira o Capítulo III trata da Educação, da Cultura e do Desporto, sem especificar o lazer em seus princípios. Nesse sentido, muitas vezes o lazer aparece nas políticas públicas relacionado a outros direitos de forma indireta, principalmente quando as ações do Estado se baseiam em princípios como desenvolvimento humano, cidadania, manifestação cultural e promoção social.

Partimos dessas questões para enfatizar que, mesmo sendo pertencente aos direitos constituintes da cidadania, o lazer é, por vezes, contemplado por meio de ações de intervenção de políticas públicas em outros campos, como o da educação. Este

¹ Art. 6º “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc64.htm#art1>. Acesso em: 20 dez. 2010.

último é apontado como possibilidade de desenvolvimento, que se configura na busca da promoção da justiça social e da cidadania.

É notório que melhoras consideráveis aconteceram na educação ao longo dos últimos anos, embora muitas vezes parecessem ter sido impulsionadas mais por questões econômicas do que pela ideia de busca da cidadania (BETHELL, 2002). Entretanto, Oliveira (2010) aponta que as políticas educacionais foram dirigidas à noção de justiça social, de promoção da igualdade entre os indivíduos, independente de sua condição econômica. Porquanto, a educação é apontada como um elemento de desenvolvimento, que se configura na busca de eficiência econômica, promoção da justiça social e da cidadania.

De acordo com Marshall (1967), o conceito de cidadania pode ser compreendido como um *status* concedido a todas as pessoas que constituem uma comunidade e quem o possui tem direitos e obrigações iguais inerentes ao estatuto de cidadão. Na constituição da cidadania o autor estabelece que:

O que interessa é que haja um enriquecimento geral da substância concreta da vida civilizada, uma redução geral do risco e insegurança, uma igualação entre os mais e menos favorecidos em todos os níveis – entre o sadio e o doente, o empregado e o desempregado, o velho e o ativo, o solteiro e o pai de família grande (p.94).

Considerando essa perspectiva, Reis (2002) aponta que o *status* comum de cidadão “confere a todos, ricos e pobres, proprietários ou não, uma igualdade peculiar” (p.206). Assim como a diferenciação econômica, a igualdade ante a lei é princípio básico das democracias modernas, ou seja, o cidadão é igual em relação à instância pública ainda que diferente na lógica de mercado.

A constituição histórica dos direitos e do Estado brasileiro aponta para a substituição de uma sociedade de privilégios por uma de direitos, sendo os sociais referendados por meio de ações

do Estado. Esta condição garantiu que a educação precedesse aos demais direitos sociais, visto seu processo histórico de estatização. Além disso, o lazer surge como reivindicação de movimentos sociais na busca de garantia do exercício da cidadania plena.

O desafio é considerar que o projeto político de sociedade e os conceitos de educação, cultura e cidadania são dinâmicos e não têm resposta pronta para serem implementados. É preciso reflexão sobre a proposta pedagógica, a participação efetiva na sua construção e a consideração de que todos os sujeitos envolvidos são produtores de história e cultura (KRAMER, 1999).

Assim, é possível visualizar a relação entre educação e lazer em diferentes ações de política públicas desenvolvidas em nosso país e nesse sentido, este estudo objetivou analisar a relação lazer e educação no Programa Escola Integrada (PEI) do Município de Belo Horizonte, a partir do processo educativo. Para tanto, entendemos ser preciso compreender as concepções de lazer e educação apropriadas pelos sujeitos responsáveis pela ação, a partir de suas estratégias de intervenção.

O percurso empírico iniciou com o encontro junto à coordenação geral da Escola Integrada na SMED, quando a proposta de trabalho foi apresentada para apreciação. Nesse momento, foram disponibilizados os documentos referenciais do programa e o aval para a realização do estudo em uma das escolas municipais da cidade de Belo Horizonte, condicionada à anuência de seus gestores. Nesta investigação o estudo de caso focalizou um programa buscando como são tratados os fenômenos que compõem as questões de pesquisa, compreendendo-as por meio, principalmente, das entrevistas, e pelos registros de campo.

A Escola estudada localiza-se numa região de vulnerabilidade de Belo Horizonte e teve uma experiência de turma integral para alunos com dificuldade na alfabetização, nos moldes do contraturno. As ações eram realizadas por uma única professora, que atualmente exerce a função de professora comunitária.

No espaço físico da escola é desenvolvida a oficina de Informática, as demais ações acontecem em uma casa alugada, localizada a uma distância de seis quarteirões. O espaço oferece cinco salas, um pátio e uma sala comercial, todos com dimensões pequenas. Não há quadra para o desenvolvimento das ações do Programa Segundo Tempo (PST)², cujo núcleo complementa a Escola Integrada.

As entrevistas foram realizadas com 14 sujeitos, sendo a professora comunitária, a coordenadora geral, a coordenadora regional, dois coordenadores de núcleo PST (C1, C2, C3, C4, C5), quatro monitores universitários (MU1, MU2, MU3, MU4) e cinco agentes culturais (AG1, AG2, AG3, AG4, AG5).

1. LAZER, EDUCAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO DA CIDADANIA: A INTERVENÇÃO NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

O cenário da nossa investigação é o Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte que estabelece uma ampliação da jornada diária escolar para atender crianças e jovens matriculados nas escolas municipais de ensino fundamental. Sua finalidade é o atendimento prioritário aos territórios de vulnerabilidade social, com propósito de agregar o entorno da escola como espaço educativo e com isso, possibilitar melhoria na qualidade da educação. No que se refere às ações, a Coordenação da Escola Integrada (2008) relata que a carga horária ampliada tem como proposta o desenvolvimento de “atividades de diferentes áreas do conhecimento, formação social e pessoal, lazer, esportes, cultura e artes, acompanhamento pedagógico, desenvolvidas em

² Segundo Ribeiro (2012) a operacionalização do PST é formalizada por convênios, que são parcerias entre o Ministério da Educação, Estados e Municípios e outras instituições. O programa apresenta uma ramificação “PST Mais Educação”, que firma convênios com escolas inscritas no Programa Mais Educação do Ministério da Educação. O Ministério do Esporte e o Ministério da Educação firmaram parceria para promover a inserção do PST nas escolas do Programa Mais Educação, assim no Programa Escola Integrada. A ideia é estabelecer convênios com o município de BH para o desenvolvimento do esporte educacional, respeitando as diretrizes do PST.

oficinas que completam o currículo de forma a integrar as diversas dimensões formadoras do ser humano” (p.22).

As ações educativas são desenvolvidas por agentes culturais e monitores universitários e a coordenação desses trabalhos é feita por um professor pertencente ao quadro administrativo da escola (professor comunitário). Existe, também, um monitor e coordenador de núcleo do Programa Segundo Tempo (PST), responsáveis pela oficina voltada para o esporte, monitorados por uma equipe ligada ao Ministério do Esporte.

O Programa Escola Integrada visa ampliar a função da escola com experiências desencadeadoras do desenvolvimento humano, social e cultural de crianças, adolescentes e jovens belorizontinos (SMED, 2007) e propõe práticas culturais que interpretamos como atividades de lazer, as quais englobam as diversas linguagens, manifestações e interesses das pessoas. A partir desse julgamento, construímos o argumento de que o Programa Escola Integrada dá pistas de suas interfaces com o lazer. Nesse sentido, pensamos que analisar essas interfaces entre lazer e educação no Programa pode contribuir para o debate necessário sobre a temática escola em tempo integral e seus processos de intervenção.

A Escola Integrada tem o Programa Mais Educação como referência para seu planejamento, tanto no que se refere ao arcabouço teórico quanto no apoio financeiro dado às instituições que realizam ações socioeducativas. O programa propõe articulação com variadas instituições, como espaços de ensino superior, organizações não governamentais, fundações sociais, associações, fundamentada na construção de uma rede.

O Programa Escola Integrada, ao fundamentar-se nas proposições do Programa Mais Educação, apresenta o lazer como integrante das ações educativas. O aporte teórico no qual esse programa baseia-se é constituído de alguns macrocampos, um deles é o Esporte e Lazer, cuja ementa é:

Atividades baseadas em práticas corporais e lúdicas através de oficinas esportivas promotoras de práticas de sociabilidade, com ênfase no resgate da cultura local bem como o fortalecimento da diversidade cultural. No seu desenvolvimento deve prevalecer o sentido lúdico, a livre escolha na participação e a construção pelos próprios sujeitos envolvidos de valores e significados da prática dessas atividades, com criticidade e criatividade. Deve-se ressaltar o duplo aspecto educativo do esporte e do lazer; a possibilidade de educar para e pelo esporte e lazer. Isso significa o acesso ao conhecimento de novas práticas esportivas e de lazer e, as reflexões resultantes dessas práticas (MEC, 2009, p.11).

As oficinas desenvolvidas na Escola Integrada visam “atender às demandas do universo infantil e juvenil na perspectiva de desenvolvimento de competências múltiplas e vivências capazes de proporcionar uma aprendizagem significativa sintonizada com a realidade de cada educando” (COORDENAÇÃO DA ESCOLA INTEGRADA, 2008, p.24). Na medida em que o lazer é instrumentalizado para o desenvolvimento, é necessário estabelecer o que é entendido por formação significativa e quais são as competências a serem consideradas nesse processo. Numa abordagem funcionalista/utilitarista, o lazer pode ser uma ferramenta para a satisfação individual e para compensar as forças do trabalho, interpretamos, assim, que esta abordagem é restrita e empobrece as perspectivas educacionais do lazer.

Essa lógica permite pensar que as práticas na Escola Integrada podem assumir uma força produtiva, em uma relação de educação e lazer que supere a dicotomia lazer/trabalho. Essa perspectiva exige um tratamento do lazer a partir de uma linguagem conceitual e reflexão crítica sobre as manifestações e produções culturais e de outras possibilidades de vivências corporais e de educação das sensibilidades (BRACHT, 2003).

Portanto, o lazer como objeto da proposta da Escola Integrada pode apresentar aos sujeitos a possibilidade de, na

intervenção, apropriarem e (re)construírem as diferentes formas de organização da cultura. Isso porque o currículo é entendido como um “conjunto de ações, relações, textos e metatextos que configuram o todo das aprendizagens escolares, dos conhecimentos e saberes que traduzem experiências significativas” (ANTUNES e PADILHA, 2010, p. 99) à educação integral. Nesse sentido, a prática educativa expressa uma expectativa de produção de novos olhares e novas posturas no caminho da educação para as sensibilidades.

Dessa maneira, compreendemos que no Programa Escola Integrada há uma forma subtendida do direito e expressa a aproximação com o lazer por meio de elementos constituintes do campo da cultura, inclusive as linguagens, manifestações e vivências e anuncia a educação, como possível campo de produções e significações, cuja configuração é dependente das concepções que a fundamentam.

Na expectativa de que as experiências da escola em tempo integral sejam “educativas”, é requerida uma ferramenta pedagógica potencializadora do lazer e que subsidie a mediação no campo da cultura. Melo (2006) resume o compromisso político-pedagógico da educação para e pelo lazer numa proposta chamada de animação cultural. A animação cultural é uma proposta que não se restringe a um campo de intervenção (pode ser implementada no âmbito da escola, do lazer, da família e demais esferas) e não deve ser compreendida por somente uma área de conhecimento.

Neste estudo a animação cultural é tratada como “um processo de educação estética, de educação das sensibilidades, o que pode permitir aos indivíduos desenvolverem o ato de julgar e criticar a partir do estabelecimento de novos olhares acerca da vida e da realidade” (MELO; ALVES JÚNIOR, 2003 p.66). E, percebemos nesta ação do educador uma relação significativa com a dimensão da animação cultural no campo do lazer, sendo reconhecida como riquíssima possibilidade de intervenção pedagógica. Assim, entendemos que a atuação do educador constitui

como uma grande contribuição na formação mais cidadã, porque trata de proporcionar às crianças e jovens uma possibilidade de, na ação educativa, intervir na formação integral quando se apropriam e alicerçam o processo educativo em concepções democráticas e emancipatórias de lazer e educação.

2. ESCOLA INTEGRADA E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES NO CONTEXTO DA PRÁTICA

A proposta pedagógica do Programa Escola Integrada sugere que as intenções dessa intervenção política são o enfrentamento da crise do fracasso escolar, revelado pelos índices de avaliação de rendimento e de fluxo (aprovação, repetência e evasão) dos alunos. Tais textos, produtos e produtores das orientações do Programa, anunciam uma concepção de educação como direito de cidadania, como processo de escolarização ditado pelo acesso e permanência e como um processo que envolve experiências para além do conhecimento sistematizado no currículo escolar tradicional.

De um modo geral, as legislações brasileiras (constituição e leis educacionais) estabelecem a educação como um direito, isso é indiscutível. Pensar que a educação se traduz somente no acesso e permanência é restrito, pois tudo isso é condição fundamental para o processo de escolarização. Para abarcar uma discussão conceitual ampla é necessário refletir a função da escola e o papel dessa instituição na/para a sociedade. É preciso, ainda, reconhecer que o espaço escolar é uma das esferas possíveis, e não única, de aprendizagem e estabelece vínculos com a cultura.

Boto (2006) narra que o direito subjetivo de ir à escola e as reformas de métodos tornando a escola mais atrativa foram os primeiros constituintes do direito à educação escolarizada. Além disso, surge no século XXI o direito de ter os conteúdos curriculares alterados, dando ênfase à diversidade, à pluralidade

cultural, às minorias sociais, às questões ambientais e possibilitando a desconstrução do modelo dos espaços, tempos e saberes curriculares.

Ao longo do processo de investigação foi possível perceber que alguns sujeitos envolvidos na Escola Integrada mostram-se capazes de entender a necessidade de um olhar diferenciado para a organização curricular da escola.

A princípio eu achava que o conhecimento conteudista era muito importante, sabe. E a gente tinha mesmo que se preocupar com a matéria, eu era daquelas professoras que eram chatas mesmo, que cobrava o conteúdo o tempo inteiro. Agora, não acho que é tão importante assim. Eu acho que os outros conhecimentos agregam mais a personalidade, o caráter do que o conteudista. Então, mas isso aí foi só quando eu entrei para o Programa, mesmo. É que mudou minha visão em relação ao conteúdo e a importância de somente o conteúdo. (Entrevistado(a) C3)

Esse entendimento é necessário para a desconstrução de organizações curriculares tradicionais, porém não é suficiente para as mudanças significativas da ação. Consideramos que a forma também é conteúdo, isso significa que um conhecimento diferenciado ou inovador pode vir a ser enquadrado na mesma moldura tradicional em função da forma como é trabalhado. Se o conteúdo é educativo, a forma como são desenvolvidas as atividades apresentam possibilidades pedagógicas.

As experiências do Programa podem legitimar-se apenas como instrucionista, subjugando o caráter educativo das práticas.

Como eu te falei o objetivo é desmistificar essa coisa do futebol. Eu tento sair do futebol, porque eu acho que se não for aqui, eles não vão vivenciar outros esportes. E vai crescer um menino que não conhece o esporte, sabe. Pode até sair daqui um menino que se interesse por aquilo e crie gosto

por outro esporte. Não sei, mas a gente tem que mostrar para eles que tem outras vivências, eles têm que conhecer. (Entrevistado(a) C4)

Entendemos que o caráter instrutivo e informativo é parte do processo de aprendizagem, porém não deve ser o único. O esporte tem aceitação, praticamente, generalizada entre as pessoas e caracteriza-se como interesse cultural do lazer. Portanto, os profissionais devem ir além de apresentar outra modalidade esportiva e estimular a prática. É preciso contextualizar essa prática no cenário contemporâneo, buscando atribuir-lhe novos significados e olhares sobre ela.

Além disso, há uma concepção de educação que de acordo com Paro (2009), baseia-se numa organização de conhecimentos a serem transmitidos denominados de conteúdos, que é depositado no aluno para ser aprendido. Entendemos que a educação não deve se resumir na instrução, que é o oferecimento de aparatos básicos para que o aluno se relacione satisfatoriamente com a sociedade e com seu mundo, pois isso não é suficiente para torná-lo apto a ter uma relação plena, autêntica e satisfatória com estes (GALLO, 2008).

Há trechos nas falas dos sujeitos que demonstram uma visão da escola como espaço de instrução, de apropriação de conteúdo externo ao aluno.

Eu tento passar para eles os ensinamentos, igual converso com meus filhos. É o que estou tentando com meus alunos, mas eu nem falo aluno e falo meus meninos. Essa palavra aluno, eu deixo para a escola regular, eu falo meus meninos. Na Escola Integrada você pode variar, você pode criar a forma que vai trabalhar, pode escolher o que trabalhar. E na escola regular você tem aquelas regras de dar isso porque seu conteúdo programado foi esse. Aqui não, aqui você trabalha com eles assim. Uma pessoa até me disse que a escola não é integrada (Entrevistado(a) AG5).

Essa visão contribui para reforçar a escola como espaço de ensino, sugerindo o binarismo de tempo para instrução e outras possibilidades educativas, o que não compactua com a ideia de escola em tempo integral. Evidenciamos como um dos fatores que contribui para esse binarismo a carência de planejamento coletivo que articule todas as ações educativas propostas no ambiente escolar.

O planejamento depende. Nós temos três tipos de profissionais. Nós temos o pessoal do Segundo Tempo, eles planejam aqui, eles têm o acompanhamento deles, tudo separado. Nós temos o PIP, que é projeto de intervenção pedagógica, toda sexta-feira eles planejam lá com as acompanhantes deles. Nós temos também, os estagiários de faculdade. Eles também fazem o planejamento na faculdade. Mas, nós temos um caderno de planejamento aqui, que tudo que eles planejam lá, eles têm que me apresentar. Entendeu? (Entrevistado(a) C1).

Compreendemos por meio das entrevistas que mesmo sendo incipiente a aproximação entre as ações pedagógicas exercidas nos tempos diferenciados da jornada escolar, existe a estratégia para relacionar as intervenções a partir da coordenação. Os coordenadores das diversas atividades pedagógicas que acontecem sob a responsabilidade da instituição são responsáveis pela construção do diálogo entre as diferentes propostas de intervenção. Essa é uma possibilidade de construir vínculos entre as ações educativas e a proposta político pedagógica da instituição.

Segundo Antunes e Padilha (2010), o planejamento dialógico enfatiza valores culturais e políticos contextualizados e com base numa visão interdisciplinar de ação. A ação de planejar coletivamente significa tomar decisões em conjunto, a partir do conhecimento da realidade e priorizando as aprendizagens e a garantia de direito aos processos educativos qualificados. Um planejamento escolar deve considerar a articulação do saber científico com o saber técnico, cultural, filosófico, artístico

(GADOTTI, 2009), sendo a representação de currículo escolar que expresse a realidade local, a cultura e os saberes produzidos socialmente.

Para além desse planeamento, as entrevistas também permitiram perceber que algumas situações levam a uma limitação do planeamento das ações do Programa.

E, às vezes, a gente tem que contribuir com a equipe e aí não dá para fazer planeamento, porque outros professores faltam e a gente tem que ajudar (Entrevistado(a) AG2).

Interpretamos que a falta do planeamento da ação, por mais que se considerem as experiências profissionais, aproxima a intervenção à improvisação e imediatismo na resolução dos desafios. Corroboramos com Antunes e Padilha (2010) ao definirem que “realizar planos e planeamentos educacionais ou escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade” (p.80).

As situações experienciadas no contexto da prática podem ser promotoras e promulgadoras de novas reflexões e mudanças que serão fortalecidas na expressão e manifestação do coletivo de atores envolvidos diretamente nas ações. Esses sujeitos são fundamentais para anunciarem novas possibilidades e avaliações do Programa Escola Integrada. Barreto e Lopes (2010) relatam que nesse contexto são produzidos efeitos e consequências que interferem na proposta original promovendo mudanças e transformações significativas, pois é nele que a política está sujeita à interpretação e recriação.

Nesse sentido, as concepções de educação dos sujeitos da prática podem contribuir para uma reflexão, debate e transformação do uso da ampliação do tempo escolar. No contexto de produção de texto do Programa Escola Integrada há direcionamento para a eficiência de resultados ou adaptação da vida urbana (assistência e proteção), porém as concepções expressas pelos sujeitos podem

ser ressignificadas e alicerçar novos rumos para a organização dos tempos escolares.

Acho que educação é muito mais que sentar na sala de aula e passar conhecimento. Acho que educação é a vida, mesmo. É viver junto, na medida em que estar com o outro você está educando e sendo educado (Entrevistado(a) C2).

Educação é a gente vê que muitos meninos não vêm com aquela educação de casa. Não é que a gente vai conseguir mudar tudo que ele traz de casa, mas no momento que eles estão aqui aprendem muito. Tem vez que em casa não recebe nem um bom dia, aí quando a gente dá um bom dia para ele, é um tipo de educação que eles estão recebendo. Aí a gente dá um bom dia, eles abrem aquele sorriso maravilhoso. Educação não é só educar dentro da escola. Na rua, também, ele cumprimentar, sempre respeitando os colegas, os outros meninos (Entrevistado(a) AG1).

Nas falas dos diversos profissionais que atuam no Programa é possível perceber que as concepções de educação indicam diretrizes para o trabalho, convivência e comportamentos/hábitos. Esses elementos são insuficientes para garantir a educação em sua amplitude, que significa considerar o processo de produção cultural e de constituição de autonomia para o exercício da cidadania. Porém, a expressão dos sujeitos não é o único aspecto que constitui o contexto da prática, ou seja, as questões relacionadas à gestão escolar, à materialidade, à territorialidade também são constituintes.

Agora, como negativo eu acho a estrutura do projeto, o projeto em si tem muita coisa que acontece só no papel e não acontece de verdade. É só quem trabalha no projeto ou quem está na escola sabe como é a luta para gente conseguir espaço adequado para as coisas acontecerem mesmo (Entrevistado (a) MU3).

As entrevistas forneceram pistas para a compreensão de que a escola em tempo integral exige também uma estrutura organizacional e operacional, que potencializa as ações educativas e possibilita condições favoráveis para o posicionamento e comprometimento dos profissionais frente ao Programa. Compartilhamos com Gallo (2008) a ideia de que nas práticas do contexto microsocial o aluno é “levado a assumir posturas de liberdade, respeito, responsabilidade” (p.17), ao mesmo tempo em que observa, nos sujeitos envolvidos na ação, essas mesmas práticas.

O debate conceitual e a construção de ações coletivas são fundamentais para materializar no espaço escolar um processo de formação amplo e qualitativamente significativo.

3. O LAZER NA ESCOLA INTEGRADA: O QUE PENSAM OS SUJEITOS DA AÇÃO?

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

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

Marcellino (2010) aponta algumas considerações que julgamos serem essenciais para a investigação das “leituras” que os sujeitos da ação fazem do lazer, pois nos auxiliam a evidenciar suas interpretações. Para o autor, o lazer pode ser considerado como

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

Algumas interpretações dos sujeitos sobre o lazer carregam elementos que indicam as possibilidades desse fenômeno.

Eu acho que a partir do momento que chego pra dar uma aula para os alunos, e eles durante a atividade estão se distraindo, isso a gente vê até na própria expressão facial, eles rindo, brincando, jogando e tudo mais, é através disto. Quando você monta uma aula, o aluno consegue fazer e ele gosta e participa, ele dá o *feedback* positivo pra você dizendo que a aula foi bacana, foi boa, que gostou demais, ele se divertiu durante meu trabalho (Entrevistado(a) C5).

Melo e Alves Junior (2003) afirmam que na construção histórica do lazer o descanso e divertimento estiveram presentes, por vezes, como objetivo das reivindicações da classe trabalhadora. O descanso e divertimento podem ter a função, na lógica do trabalho, de recuperação de forças ou compensação e de instrumento de controle, por meio de atividades direcionadas.

Entendemos que as funções de divertimento e descanso permeiam as construções conceituais de lazer, principalmente, por influências e contrapontos do mundo do trabalho e das obrigações. Entretanto, a concepção de lazer fundada somente nesses dois elementos torna-se restrita e simplista, outras especificidades devem ser contempladas para balizar os processos de intervenção.

Dessa forma, nesta investigação foi possível elencar constructos de lazer relevantes para o entendimento das práticas realizadas.

Mas, eu avalio a Escola Integrada como um projeto muito bom, tanto para a sociedade quanto para a educação. Porque ela faz interação com as disciplinas e com o lúdico (Entrevistado (a) MU2).

O lúdico contribui para a construção das concepções de lazer e sua compreensão revela-se como ponto de referência nas discussões sobre o lazer no contexto brasileiro. No entanto, apesar do uso recorrente do termo associado ao lazer há uma imprecisão de significado com que se utiliza a palavra (MARCELLINO, 1990; BRACHT, 2003).

Gomes (2004) define o lúdico como “expressão humana de significados da/na cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com o contexto” (p.145). Bracht (2003) revela que além dos aspectos tempo, atitude, busca do prazer, o caráter lúdico das práticas é uma das características do lazer, apropriado na dimensão da cultura.

Nesse sentido, compreendemos que nas ações da Escola Integrada pode haver a interação entre o sujeito e a experiência oportunizada nas práticas culturais e suas manifestações (corporal, oral, escrita, artística, gestual, visual), o que caracteriza o lúdico.

Entre os sujeitos entrevistados há recorrência em formar conceito acerca do lazer a partir da adjetivação da prática como lúdica e prazerosa, conforme depoimento relacionado:

Para mim lazer é tudo que proporciona viver uma coisa diferente, uma coisa que te dá prazer. Se ler dá prazer, é lazer. Se jogar bola é bom, é prazeroso, é lazer para mim. Então tudo aquilo que você faz e você gosta, para mim é lazer (Entrevistado(a) MU3).

Nesse contexto, é possível perceber o imaginário de que lazer é prazer, tal perspectiva empobrece as potencialidades do lazer, retirando dele a substantivação e o torna adjetivo de outras dimensões da vida humana. Segundo Melo e Alves Júnior (2003) definir, isoladamente, que lazer é prazer é um equívoco,

mesmo que a prática seja prazerosa. Essa adjetivação não constitui uma exclusividade das práticas de lazer e, estas não resultam, necessariamente, nesse sentimento. O desdobramento dessa abordagem pode indicar a caracterização de outras dimensões da vida como práticas de lazer.

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

Lazer é eu estar produzindo alguma coisa com prazer, com alegria, com satisfação, eu estou no lazer. Aí, a hora que eu estou lá até de madrugada fazendo uma lista, eu já fiquei até duas horas da madrugada, é lazer. Porque eu estou fazendo com prazer, com motivação. Então, é tudo aquilo que eu faço com motivação, com alegria, com prazer, eu creio que é lazer. Às vezes, eu estou capinando, mas é com prazer que faço aquilo, né. Varrendo um passeio, mas com prazer porque quer ver aquilo limpinho. Então lazer é prazer, passa por aí (Entrevistado(a) C1).

Compartilhamos com Melo e Alves Júnior (2003) o entendimento de que trabalho e lazer apresentam características diferentes. Os dois se constituem como dimensões da vida humana que se relacionam e deveriam proporcionar prazer, mas apresentam especificidades próprias. Marcellino (2008) aponta que o lazer restrito à atitude fortalece a dependência exclusiva da relação sujeito/prática. A partir dessa dimensão individual qualquer atividade que contemple as características de escolha e níveis de satisfação e prazer é tratada como lazer.

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

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

Eu curto muito o que faço. Quando eu posso, entro na quadra com os meninos, eu brinco, eu completo o time, mas sempre levo pro lado mais profissional. É diferente do domingo, fim de semana, pegar minha chuteira e ir para uma quadra e bater bola e brincar com os amigos. Lá eu estou me divertindo, aqui eu tenho outra função, porque no mesmo tempo que estou brincando com eles, eu estou de olho para que eles não briguem, não falem palavrão, não agriçam o outro e para que eles aprendam (Entrevistado(a) C5).

O aspecto constituinte do lazer é referido por esses sujeitos como um tempo livre/liberado possível para o descompromisso, a falta de seriedade em contraposição ao tempo das obrigações (profissional e escolar). Como profissionais que atuam no âmbito do lazer, eles devem ter clareza que suas ações de trabalho são atividades de lazer para o outro, portanto exigem uma postura profissional mesmo que as resultem em prazer para todos os envolvidos (MELO e ALVES JÚNIOR, 2003).

Marcellino (2008) afirma que o tempo de lazer não se opõe e, sim, relaciona-se ao tempo das obrigações, sobretudo ao trabalho. Porém, os contrapontos foram identificados nas manifestações dos sujeitos entrevistados.

Eu acho que a Escola Integrada tem vários projetos de lazer. Eu acho que tudo tem seu tempo, se é o tempo de fazer a atividade, tem que fazer a atividade. Se for o tempo de lazer, vamos fazer o lazer. Eu acho que os meninos não estão sabendo separar a hora de fazer um reforço, a hora de fazer uma oficina e a hora de fazer o lazer, não. Eles querem tudo junto, eles acham que a Escola Integrada é o momento deles de brincar o tempo inteiro (Entrevistado(a) MU2).

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

Outro posicionamento interessante nas interpretações dos agentes culturais é o olhar para o tempo da escola como momento de 'levar a sério', em oposição ao tempo de distração.

Ocupar o tempo deles com lazer, com jogos, porque aqui não é uma escola igual lá na outra escola. Isso aqui é uma coisa que ele vem para distrair. Distrain as mentes deles (Entrevistado(a) AG1).

Distrair-se, divertir-se, entreter-se são possibilidades atribuídas ao lazer, essas intenções não impedem que as práticas assumam características pedagógicas e educativas. Não é possível também negar que esses elementos se relacionam às especificidades do universo escolar.

Outra ideia presente nas falas dos sujeitos é a concepção de lazer como atividade ou estratégia de intervenção.

E lá dentro da Escola Integrada, as atividades, percussão, dança, é uma forma de lazer que tem. E levando o esporte também é uma forma de lazer, a gente pode dar atividade de esporte levando o pega-pega, também, é uma forma de lazer. Se vamos fazer o atletismo, damos o pega-pega saltando as pessoas, então trabalha a corrida e o salto com a ludicidade. Tudo é uma forma de lazer, a Escola Integrada é um projeto de lazer (Entrevistado(a) MU1).

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

Nas falas dos sujeitos que coordenam as ações do Programa Escola Integrada foi possível identificar diferentes compreensões de lazer, que, às vezes, se inter-relacionam ou se contrapõem. Uma ideia comum entre eles é que há um potencial educativo nas vivências possibilitadas pelo Programa.

Então, a Integrada é uma forma de ensinar sem aquele regulamento ali da escola. Então, ela é mais lazer. Igual quando você faz uma aula passeio, ela é uma aula, o tempo todo o menino está aprendendo e é um lazer. E ele aprende com prazer, porque no lazer ele aprende com prazer. E eu já vi muita mudança, sabe (Entrevistado(a) C1).

Apartir desses argumentos, evidenciamos a importância do aspecto educativo do lazer para uma formação cultural que permita aos envolvidos ampliarem os olhares para o mundo e perceberem-se como sujeitos. Melo e Alves Júnior (2003) reconhecem a necessidade de considerar o duplo processo educativo do lazer, cujos significados são o aproveitamento do potencial das atividades para trabalhar valores, condutas e comportamentos (educação pelo lazer) e a configuração do lazer enquanto objeto para o qual as ações são especificadas (educação para o lazer).

Marcellino (1987) ressalta a escola como agência de educação para o lazer na medida em que apresenta um papel preponderante como “mediadora” (p.84) entre culturas. Nessa perspectiva, compreendemos a escola como espaço significativo para o reconhecimento de identidades, apropriação e produção

cultural e percebemos a relação lazer e educação, nesse universo, por meio da interseção com a cultura.

Nessa lógica, o lazer como veículo de educação é uma das dimensões do processo educativo, mas não deve ser única e nem isolada. A prática de atividade de lazer não deve se configurar numa possibilidade de ocupação de tempo, consumismo ou no tarefismo, cujos efeitos podem direcionar para vivências alienantes e reprodutoras de uma ordem social estabelecida. O lazer, enquanto processo educativo exige também outras condições de envolvimento na atividade, o que torna possível a constituição do sujeito crítico. A prática educativa deve proporcionar o saber como possibilidade de constituição do sujeito, ou seja, deve dar conta de abordar as identidades, as representações sociais e seus significados.

As práticas educativas de lazer da Escola Integrada são apresentadas de forma ampliada pelos seus coordenadores, extrapolando os muros da escola.

Porque além de você oportunizar aos meninos conhecerem sua própria cidade, os jovens de periferia têm muita dificuldade de ir ao parque central. Muitos dos nossos meninos aqui da periferia não conhecem o parque municipal. Primeiro pela dificuldade de ir, e quando vai só atravessa o parque para ir à região hospitalar. Eles não têm a oportunidade de brincar naqueles brinquedos (Entrevistado(a) C2).

Na perspectiva dos coordenadores as práticas de lazer fomentam oportunidades de conhecer, usufruir e incluir, e a cidade assume um caráter educativo. Entendo que a escola e a cidade são esferas públicas de aprendizagem, porém apresentam as especificidades da cultura escolar e urbana. Extrapolando os “muros da escola” sugere redimensionar suas práticas culturais e as relações sociais de uma cultura escolar que seleciona e hierarquiza saberes.

Vago (1996) retrata que, historicamente, a cultura escolar e urbana de Belo Horizonte foi constituída em dois universos

culturais e duas cidades distintas: moderno e antigo, urbano e suburbano. Nesse cenário havia a tensão entre as práticas culturais da rua, da cidade e da escola e suas possíveis interpenetrações. Nesse sentido, pensar sobre a cidade e a escola requer debater sobre as relações pedagógicas estabelecidas nesses dois contextos, cujo foco, para além do conhecer e fruir deve estender-se para o exercício de produção de conhecimento, apropriação e pertencimento à cidade.

Corroboramos com Vago (2009) que a escola é “um lugar *de* culturas, um lugar *das* culturas, e um lugar *entre as* culturas” (p.26) e possui uma organização própria. E, entendemos que a escola, em sua peculiaridade, relaciona-se com outras esferas formativas na dinâmica social. Nesta investigação essa relação se materializa nas ações propostas pelo Programa Escola Integrada. Nesse sentido, entendemos que é necessário analisar e compreender as condições de transformação da educação e lazer, imbricadas nos limites e potencialidades do Programa.

4. A INTERFACE LAZER E EDUCAÇÃO: UM CAMINHO POSSÍVEL

O intuito de entender as relações estabelecidas entre lazer e educação no Programa Escola Integrada direciona nosso olhar para as concepções que permeiam as práticas pedagógicas e, a partir daí, compreender a lógica que legitima as vivências proporcionadas. Entendemos que a escola e seus programas se relacionam com as dinâmicas sociais e que por meio deles os sujeitos podem construir formas de relacionar-se com o mundo e produzir significados. No caso da escola em tempo integral, assumo como princípio que:

Para formar integralmente o aluno não podemos deixar de lado nenhuma dessas facetas: nem a sua instrumentalização, pela transmissão de conteúdos, nem sua formação social, pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade. A esse processo global podemos,

verdadeiramente, chamar de educação (GALLO, 2008, p. 17).

Nesse sentido, é necessário compreender como os sujeitos que atuam na Escola Integrada percebem o programa e sua função, pois é o indicador de qual educação e lazer julgam essenciais para a formação dos alunos.

Não vou falar momento de lazer, mas seria uma segunda oportunidade para os meninos não estarem na rua fazendo outras coisas. Poderiam estar na rua fazendo outros tipos de coisas, mas na *Integrada* estariam fazendo oficinas. Estariam conhecendo outras realidades das coisas. Por mais que eles não gostem de certas coisas, mas ali estariam tendo vivências (Entrevistado(a) MU4).

Aqui funciona como um espaço onde o pai pode deixar o filho e ter a tranquilidade de saber que ele vai ser vigiado, orientado, que não vai estar solto e sozinho. Ele sai para trabalhar, fica fora 8 horas, mas sabe que o filho está aqui. (Entrevistado(a) AG5).

No contexto apresentado, um apontamento interessante na compreensão dos entrevistados sobre o Programa aponta para o cuidado e proteção das crianças e jovens atendidos. Por certo, na dinâmica social a escola sofre influências que afetam seu papel educativo, porém considerar os problemas presentes no contexto social não significa eliminá-los por meio da escola em tempo integral. Cavaliere (1999) aponta que no caso de famílias de classe economicamente desfavorecidas são aumentadas suas necessidades e expectativas em relação à escola pública. As mudanças de costumes e valores, a reorganização familiar e a disseminação do trabalho feminino contribuem para aumentar as dificuldades no exercício do papel educativo. Portanto, é preciso analisar se a ampliação da função da escola significa “reforçar o controle social, ou dependendo de como se organize e também de sua tradução curricular, servir ao desenvolvimento democrático e aos interesses de emancipação?” (p.117).

É essencial uma formação política dos sujeitos que incite uma postura crítica frente aos desafios sociais. Gadotti (2009) aponta que não basta matricular o público pobre na escola (inclusão), é preciso incluir sua cultura, seus desejos e projetos de vida. Assim, a educação deve formar para e pela cidadania, promover o exercício dos direitos, abrindo espaços para a participação e formação política e social.

No caso da Escola Integrada, assumir que a educação e o lazer têm a finalidade exclusiva ou primordial de manter os alunos incluídos socialmente determina uma estratégia de embate de problemas sociais, porém esse fim não pode mascarar ou encobrir as causas das mazelas sociais. A ação coordenada e executada pelos sujeitos da pesquisa deve refletir uma perspectiva política, que transcende o cuidar e assistir no caminho da conquista e garantia de direitos.

Demo (2011) afirma que embora a assistência seja necessária para a garantia da sobrevivência, é insuficiente. É possível pensar em “políticas emancipatórias, que unam inserção ao mercado e ao mundo da cidadania organizada” (p.74). Compartilhamos com o autor a visão de que a pobreza material não é mal menor, porém a pobreza política possui uma face “comprometedora e destrutiva” (p.19).

Assim, compreendemos que a análise da ação educativa na Escola Integrada, executada pelos coordenadores PST, monitores universitários e agentes culturais, dá pista da constituição política dessa prática.

A gente perceber os limites, obedecer as regras que são impostas. Certas ou erradas na percepção da pessoa, mas são impostas pela sociedade. E, infelizmente, a gente tem que cumprir as regras colocadas, seja no município, seja no Estado, em qualquer lugar. Isto tudo para mim é educação. Então, os meninos estarem aqui comigo, estarem na educação física escolar, eu estou educando-

os a terem regras e cumprirem regras lá na frente, a cumprir os limites. A aprender a ganhar ou a perder, a não ser sempre o primeiro, ser maleável, a conversar e chegar num meio termo (Entrevistado(a) C4).

Segundo Gallo (2008), a educação sempre esteve permeada pelos mecanismos de controle, e a disciplinarização indica tanto o controle sobre o aprendizado “o quê, quando, quanto e como o aluno aprende” (p.20), quanto ao domínio sobre o próprio aluno. O lazer, em sua constituição histórica, também esteve marcado por ajustamento dos sujeitos à conduta posta por regras institucionais (escola, família, trabalho, mercado, mídia) (GOMES e PINTO, 2009). Essas concepções articulam o aprendizado ao domínio, ou seja, as práticas são impostas e carregam valores determinados por quem detém o poder.

Dessa forma, é possível inferir que a escola em tempo integral necessita desconstruir, além da hierarquização de saberes científicos (denominados disciplina curricular), precisa discutir as questões que se relacionam ao poder. Nesse caso, a disciplina diz respeito à aprendizagem e também ao comportamento, “disciplinar o aluno é também fazer com que ele perceba seu lugar social” (GALLO, 2008, p.20). As práticas sociais e culturais podem refletir uma tradição alienante ou produzir uma cultura política, necessária à construção de uma política cultural. Para tal, os discursos coercitivos dos sujeitos devem ser desconstruídos e suas ações devem refletir uma mediação no campo da cultura. Melo (2006) revela que a “política da cultura deixa de ser secundária, a olhos vistos ocupando papel central nas tensões que permeiam a manutenção da ordem social” (p.23).

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

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

Nessa circunstância é preciso ressaltar que é por meio das experiências articuladas à transmissão/instrução, fruição e produção de cultura que educação e lazer tornam-se constituintes dos sujeitos capazes de pensar e intervir no seu entorno e na dinâmica social. Nesse sentido, os sujeitos entrevistados que atuam na Escola Integrada levam para o Programa uma concepção de educação e lazer, cuja dimensão pode ser reformulada naquele espaço. Neste é possível uma interferência de uma cultura escolar tradicional ou de aceções construídas a partir das experiências em projetos sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Escola Integrada, pesquisado, apresenta interfaces entre lazer e educação no universo da cultura. Compreender essa relação é necessário para ressignificar as práticas do Programa, o qual pode sinalizar para o caráter de “aluno em tempo integral” ou a simplificação do tempo a partir da ocupação com atividades em si. Enquanto princípio norteador de currículo escolar, a educação e lazer concebidos somente a partir da categoria tempo podem se configurar como ocupação integral do tempo do aluno.

A escola em tempo integral precisa ser entendida como uma política pública e não como um projeto especial, pois este não garante a universalização, democratização e desenvolvimento de todos os sujeitos do interior da escola, e conseqüentemente a ideia de cidadania. Na construção do estudo, enfatizamos que para que as ações resultem em intervenções críticas é preciso que o processo

de formação profissional seja pautado em princípios que reflitam politicamente, intelectualmente, cientificamente e socialmente em luta e tensão do reconhecimento da diversidade e diferença cultural. Considerando também que a história de vida do sujeito/ator social é importante para refletir as/nas ações educativas do Programa.

Desse modo, a formação dos sujeitos envolvidos na Escola Integrada deve sustentar-se numa base indissociável de teoria e prática, ou seja, a formação técnica operacional associada à política intelectual. Assim, o processo de intervenção deve possibilitar a ampliação do capital cultural, numa perspectiva de estabelecer uma cultura política. As propostas de ação no âmbito do lazer que concebem a cultura permitem (re)construir e (re)dimensionar significados recebidos ou produzidos por uma sociedade; cuja relevância é o enfrentamento e o debate sobre a construção do lazer, educação e escola desejada.

Referências

ANTUNES, A.; PADILHA, P.R. *Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

BARRETO, E. A; LOPES, A.C. Os contextos da política de currículo: a experiência da Escola Cabana (1997/2004). *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.5, n.2, p. 139-148, jul.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: janeiro 2014. BETHELL, L. Política no Brasil: de eleições sem democracia a democracia sem cidadania. In: BETHELL, L. (Org.). *Brasil: fardo do passado, promessa do futuro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 9-43.

BOTO, C. Um credo pedagógico na democracia escolar: algum traçado do pensamento de John Dewey. *Educação*, Porto Alegre, ano XXIX, n. 3 (60), p. 599 – 619, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/495>>. Acesso em: janeiro de 2014

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

CAVALIERE, A.M. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. In: MOREIRA, A.F.B.(Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus, 1999, p.115-129.

COORDENAÇÃO ESCOLA INTEGRADA. Arranjos Educacionais possíveis para a Educação Integral. *Salto para o futuro*, a. XVIII, boletim 13, ago. 2008. p-26-29

DEMO, P. *Pensando a educação: inovações e experiências educacionais*. Brasília: Líber Livro, 2011.

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

GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil: inovações e, processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

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

GOMES, C. L.; PINTO, L. Lazer no Brasil: O lazer no Brasil: Analisando práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas. In: GOMES, C; OSORIO, E.; PINTO, L.; ELIZALDE, R. (Orgs.). *Lazer na América Latina/Tiempo Libre, Ócio y Recreación em America Latina*. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 67-122.

GOMES, C.L. Lazer – concepções. In: _____ (Org.). *Dicionário Crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999. p.165-183.

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da Animação*. Campinas: Papirus, 1990.

MARCELLINO, N. C. *Lazer e Educação*. Campinas: Papirus, 1987.

MARCELLINO, N. C. Lazer e sociedade: algumas aproximações. In: Marcellino, N.C. (Org.). *Lazer e sociedade: múltiplas relações*. Campinas: Alínea, 2008. p.11-26.

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

MARSHALL, T.H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

MEC. *Manual de Educação Integral*. Disponível em: <ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/pdde/manual_pdde_2009_escola_integral.pdf> . Acesso em: 28 abr. 2011.

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

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

MENICUCCI, T. Políticas Públicas de Lazer: questões analíticas e desafios políticos. In: LINHALES, M. A. E ISAYAMA, H. F. (Orgs.). *Sobre Lazer e Política Maneiras de ver, maneiras de fazer*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p.136-164.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C. e VIEIRA, L.M.F. (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PARAÍSO, M.A. Currículo e formação profissional em lazer. In: ISAYAMA, H.F (Org.). *Lazer em estudo: Currículo e Formação Profissional*. Campinas: Papirus, 2010, p. 27-58.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alli, p. 13-20, 2009.

REIS, E. P. Modernização, Cidadania e Estratificação. In: BETHELL, L. (Org.). *Brasil: fardo do passado, promessa do futuro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 203-235.

RIBEIRO, S. P. *O lazer na política pública de esporte: uma análise do programa Segundo Tempo* (Dissertação). Escola de Educação

Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG, 2012.

SMED. *Projeto Escola Integral*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Belo Horizonte, 2007. 15f. (impresso).

VAGO, T.M. Da rua para a escola: a escolarização de práticas corporais lúdicas da cultura urbana de Belo Horizonte (1897-1930). *Motrivivência*, Florianópolis, UFSC., ano VIII, n. 9, p. 269-278, dez, 1996.

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural na infância e juventude. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 25-42, set, 2009.

Capítulo IV

EDUCAÇÃO PARA E PELO LAZER: UM DIÁLOGO ÉTNICO E CULTURAL

Giuliano Gomes de Assis Pimentel
Silvana Santos
Juliana Dias Boaretto

O lazer, ao ser entendido como tempo livre, é uma apropriação da cultura industrial, mas, com características ligadas ao trabalho, formando um par dialético no qual um se contrapõe ao outro, ao mesmo tempo em que suas existências são decorrentes um do outro. Por conseguinte, o lazer possui forte papel de controle social (NETO, 2009).

Logo, na nossa sociedade, o lazer é a institucionalização do tempo livre. Ao desempenhar a “colonização do lúdico”, isto é, sua racionalização, o lazer acaba por desempenhar funções sociais: entretenimento, educação, recuperação da força produtiva e sociabilidade.

Consequentemente, não existe lazer pacífico. Por onde quer que esbarremos por ele, haverá relações de poder, inclusive para dizer o que é ou não é lazer. Se constitucionalmente, o lazer é um direito social, por outro lado, seu acesso é dificultado por obstáculos dos mais diversos (alienação no trabalho, lazer mercadoria, moralidade, políticas estatais ou paraestatais) criando e reforçando exclusões. Frente a isso, podemos considerar a educação um elemento essencial, embora não seja o único, para superar tais óbices ao usufruto do tempo livre.

Ganhou especialmente forma no Brasil a discussão trazida por Renato Requiza e amplamente difundida por Marcellino (1987) sobre o duplo aspecto educativo do lazer. A primeira dimensão compreende a educação para o lazer, ou seja, ensinar/aprender diferentes formas de vivenciar o lazer. Numa perspectiva crítica isso

implica no compromisso do educador em não cair na homogeneização dos conteúdos difundidos pelos variados meios de comunicação de massa. Pelo contrário, deve se colocar como mediador para ampliação e desenvolvimento do espírito crítico. A segunda dimensão envolve a educação pelo lazer, quando as atividades são aproveitadas para transmissão de conhecimentos, valores, normas, e comportamentos. Em termos esquemáticos, a educação para o lazer prepara a pessoa para praticá-lo em seu tempo livre, e a educação pelo lazer aproveita a prática de lazer para agregar saberes e práticas que emprestam novos significados ou finalidades àquele lazer.

Neste capítulo trataremos da dimensão educativa do lazer, dando por indissociável suas facetas (pelo e para o lazer). Conforme veremos, esses dois processos são inerentes a toda e qualquer mediação cultural, desde crianças brincando em um recreio a um chá na Academia Brasileira de Letras. Todavia, esse processo necessita ser exercido com rigor teórico pelos profissionais, considerando variáveis “naturalizadas” as quais obstruem o pleno desenvolvimento humano. Tendo em vista que no cotidiano tendemos a valorizar algumas dimensões em detrimento de outras, o educador do lazer precisa estar criticamente atento ao que se mostra como abundância a fim de desvendar onde e porque estão as carências. Para tornar esse imperativo mais concreto, este texto apresenta as seguintes discussões de aprofundamento sobre educação para e pelo lazer: a) o duplo aspecto educativo do/no lazer como contra-hegemonia; b) a educação intercultural como um elemento de enriquecimento desse processo; c) as contribuições da cultura afro-brasileira à educação para e pelo lazer.

1. PARA QUAL LAZER EDUCAR? RUMO A UMA PEDAGOGIA CRÍTICA DO LAZER

O lazer pode ser considerado um veículo de educação, aflorando elementos fundamentais à formação humana. Conforme constatado por Marcellino (1987, p. 58), o lazer é veículo

privilegiado de educação. Para sua fruição torna-se necessário o aprendizado, o estímulo e a possibilidade de transgressão de um nível simples a um mais complexo, “com espírito crítico, na prática ou na observação”.

Desse modo, torna-se necessário compreender o lazer como tempo/espaço de vivências lúdicas, realizações pessoais, conjunto de expressões do indivíduo em seus diversos sentimentos (alegria/tristeza, euforia/desânimo, limitações/potencialidades), a ponto de educar-se durante o desenvolvimento das experiências de lazer. Esse entendimento, embora não alcance uma visão unilateral de formação, já é avançado no sentido de mostrar que não basta educar para o trabalho, de forma especializada.

Autores como Melo (2006), Ventosa (2007), ao discutirem os conteúdos do lazer, o identificam como um fenômeno cultural que deve ser compreendido no meio de um sistema de metas, métodos e ações que discorrem em situações de caráter grupal, dirigido e coordenado por profissionais da área, podendo ser apresentado como proposta educativa, colaborando com a transformação do tempo livre, gerando autonomia nos indivíduos e grupos participantes.

Marcellino (1987) aponta ser fundamental o reconhecimento da potencialidade da pedagogia da animação para o desenvolvimento pessoal e social do sujeito, principalmente, quando abordada enquanto veículo de educação. Essa leitura coloca em xeque qualquer apreciação do lazer pelo lazer como uma esfera dissociada e autônoma das relações de produção, como se houvesse um tempo genuinamente livre.

Ensinar um casal a dançar, por exemplo, é uma prática de educação para o lazer, pois se está ampliando o universo cultural da pessoa. Por outro lado, isso não é apenas uma produção técnica, exercida livremente, pois envolve princípios ético-estéticos, estilos de vida e conhecimentos da dança que são postos em tensão com valores incorporados na vida do casal, como as relações de gênero,

por exemplo.

Obviamente que, sendo o lazer uma construção social historicamente dinâmica, devemos questionar qual o sentido de educação presente e qual o de lazer que estão norteando esse processo. Afinal, educar visando concretizar qual concepção de lazer? Todo lazer é um meio de educação? Afinal, na atualidade, o lazer pode resultar em descanso, diversão e desenvolvimento, mas isso tem gerado mais compensação consumista do que empoderamento das pessoas contra a alienação (SAMPAIO, 2011). Resta saber se o processo educativo de educação tem reforçado ou alterado o lazer hegemônico.

Neste aspecto, Pinto (2001) e Marcellino (1995), ao relacionarem educação e lazer, identificam duas predisposições: uma conservadora, atribuindo ao lazer a responsabilidade de preservação do equilíbrio social, e a outra, inferindo o lazer como fenômeno social, possibilitando diálogos com a sociedade, construindo valores capazes de provocar mudanças.

Por outro lado, a promessa de mudança é algo possível de ser cooptada pela lógica funcionalista. Como pontua Marcassa (2004), as relações estabelecidas entre as distintas concepções de lazer e educação visam ao maior controle social e à adequação dos sujeitos à ordem social. Assim, esse diálogo tende a se ampliar, já que todo ser humano possui direitos, dentre eles, o lazer.

E aí temos uma armadilha dialética porque ter direito ao lazer não significa necessariamente ter liberdade para exercer o direito ao lazer. Como sofremos diferentes constrangimentos, incluindo a falta de educação para o lazer, inadvertidamente podemos ser heterodeterminados para optar por aquilo que a indústria do lazer já preparou para consumirmos. Às vezes pensamos que somos livres para escolher, mas, efetivamente, nossas escolhas são determinadas pelas condições econômicas, educacionais e sociais nas quais somos inseridos. Estranhamente, uma pedagogia que estimule alguém a fazer o que quiser no seu

tempo livre pode estar meramente reforçando o *status quo*. A educação para o lazer, nesse caso, é elemento chave para que o lazer seja redirecionado à autodeterminação, de modo que o indivíduo mantenha autonomia para suas ações, optando pelo próprio lazer (PIMENTEL e PIMENTEL, 2005). Todavia, como fazer isso sem gerar uma nova forma de dominação?

É considerando, pois, que há diferentes concepções de mundo e de sociedade norteando a educação pelo e para o lazer que citamos Waichman (2004), para destacar três enfoques possíveis de educação para o lazer: recreacionismo, animação sociocultural e recreação educativa. No primeiro caso, o foco principal está no entretenimento e qualquer processo educativo passa pela atividade em si mesma. Já a animação sociocultural é, segundo o mesmo autor, centrada na participação social e na educação popular que proporciona conhecimentos e atitudes por meio de atividades diversas, de modo que o indivíduo, nas ações coletivas, compreenda o meio, além de tentar transformá-lo. Por fim, a recreação educativa refere-se a um modelo pedagógico com finalidade em cada ação, podendo ser realizada também fora do âmbito escolar, além de ser um complemento à educação.

A partir dessa reflexão, realizamos um corte importante para revelar a importância da recreação como uma ferramenta de educação para e pelo lazer. Devido a uma tentativa de ruptura epistemológica na fundação histórica dos Estudos do lazer no Brasil, a recreação teve esvaziamento de sua base teórica (essencialmente pedagógica) e foi isolada como técnica e, a partir daí, taxada como alienante, limitada e de menor valor. Caberia ao que se denominou Animação sociocultural reverter esse quadro, com uma prática crítica e criativa. Todavia, isso não passou de um delírio hegeliano no campo do lazer, como se fossem mudanças terminológicas que mudassem a realidade.

Valemo-nos de Waichman (2004) para afirmar que a intervenção pedagógica no lazer é uma só, variando em termos de enfoque. Isso sepulta julgamentos de valor no qual a educação para/

pelo lazer só é válida se for revolucionária. Por outro lado, sabendo que vivemos em uma sociedade de classes, com agravamento pelas desigualdades sociais, educacionais e econômicas no Brasil, não podemos nos dar ao luxo de praticar pedagogicamente um enfoque do lazer pelo lazer.

Enfim, nessa visão mais plural, os recreadores são reconhecidos como educadores do lazer, mas é necessário radicalização nas suas intervenções ludo-pedagógicas, a fim de transformar o lazer numa sociedade que precisa ser mudada. Isso inclui como tarefa da educação no lazer: 1) a ampliação do universo cultural, em níveis variados (desde o mais comum ao mais erudito), 2) o compromisso político com a transformação social e, com isso, não reproduzir alienação no lazer; 3) o diálogo constante com a ludicidade, de forma a não corrompê-la ou afastá-la: o que, por vezes, ocorre na educação para o lazer que se pretende criticar; 4) tomar as relações de classe, étnicas e de gênero como forças que estão em relações desiguais de poder. Portanto, ao assumir essas diferenças, tomamos o cuidado para olhar o que há nas práticas e pessoas não iluminadas pela mídia ou mesmo nas políticas públicas.

Entendemos que as vivências não devem se limitar as ações corriqueiras ofertadas à sociedade, a exemplo das ruas de recreio, atividades recreativas de modo geral, mas, transcender as manifestações culturais no sentido de apropriação, favorecendo a constituição do sujeito. Nesse aspecto, a animação sociocultural é mais uma estratégia de educação para e pelo lazer conforme apresentado nos enfoques de Waichman (2004), abarcando o desenvolvimento humano de maneira integral, reconhecendo o processo civilizatório, as práticas, discursos e formas de conhecimento das tensões em suas práticas locais e locais de intervenção, nesse enfoque.

A animação é uma tecnologia de educação não formal. Vem de uma corrente europeia e consiste na mudança de atitudes das pessoas ou do grupo, envolvendo-os de forma consciente e

com compromisso para o desenvolvimento da comunidade (LIMA, 2009), onde as ações educativas apresentam-se com significados. Sendo assim, a animação sociocultural educa para a emancipação. Ela caminha no sentido do desenvolvimento comunitário por meio de uma intervenção estruturada, que permite às comunidades um possível controle sobre as condições que afetam as suas próprias vidas.

Postulamos que ao desenvolver a práxis social precisamos compreendê-la como parte integrante da dinâmica e da diversidade das relações e formas de organização social. A esse respeito, Mascarenhas (2000, p. 11) pontua que:

Acreditamos no lazer como força de reorganização da sociedade, agência educativa capaz de fomentar e colaborar para a construção de novas normas, condutas e valores para o convívio entre os homens. Dialogamos com outros autores e concepções, mas sempre afirmando que, independente da forma conceitual que possa assumir, o lazer deve comportar sempre determinados conteúdos e características que o tornem expressão verdadeira da realidade em que esteja inserido. Neste contexto, este mesmo lazer passa a ser entendido como tempo e lugar de construção da cidadania e exercício da liberdade.

Desse modo, o profissional do lazer, ao intervir, deve entender que o espaço da práxis no domínio e no campo do lazer é um espaço de luta que fornece elementos significativos para além da animação cultural, capaz de romper com a postura lúdica, expressando-se com as possibilidades de conquistas socioculturais (FRANÇA, 2005). Logo, a animação sociocultural não se limita às atividades de caráter conformista, confortadora e conservadora, pois, está centrada na cultura como campo de tensão e conflito, tão pouco preconceituosa, imediatista e unilateral, já que não existe uma manifestação cultural pré-estabelecida, como boa ou ruim e verdadeira ou falsa.

Para dar concretude a esses princípios, tomemos o

trabalho de reeducação para o lazer desenvolvido por Herold (2011) em parceria com pessoas vivendo com HIV/AIDS. O problema gerador do trabalho foi a constatação de que tais pessoas são excluídas socialmente do lazer e necessitavam de uma educação que as empoderasse ao exercício do lazer como direito social. Para tanto, a autora utilizou-se da pesquisa participante, tendo como instrumento inicial entrevistas individuais, semiestruturadas que constaram de um roteiro comum, formulados a partir do tema lazer. Após entrevistas foi proposto um conjunto de encontros com atividades de lazer. As intervenções se deram nos meses de julho a dezembro de 2010, ocorrendo aos sábados à tarde.

Dentre as atividades propostas ao grupo ofereceram-se jogos esportivos, brincadeiras, gincana, ginástica, danças, filmes, leituras, debates, numa perspectiva de ação-reflexão. A população do estudo se constituiu de 19 pessoas, sendo 14 homens e 5 mulheres, hetero e homossexuais, com diferentes níveis de qualidade de vida, cuja idade variou entre 28 e 56 anos.

Herold (2011) descreve o projeto piloto que ocorreu no mês de maio, contando com a participação de 22 sujeitos, utilizando-se a técnica Diagnóstico Rápido Participativo onde dividiu-se quatro grupos para confeccionar cartazes simulando autoconvites de participação de atividades sugeridas por eles. A partir dessa iniciativa a autora mapeou as atividades desejadas pelo grupo. Mas não se resumiu a ministrá-las para esses sujeitos. Eles foram responsabilizados em contribuir com elas, trazendo suas habilidades coeducativas. Por fim, a fim de compartilharem seu devir emancipatório, os participantes produziram um *fanzine* tratando de suas vivências.

A autora concluiu que o lazer mediado pela educação para o lazer, por meio de uma proposta de animação sociocultural, pode ser relevante no auxílio da retomada das atividades cotidianas desses sujeitos, colaborando na reconstrução de individualidades e de seus lugares na vida coletiva. Para tanto, não se tratava apenas

de mostrar que eles tinham direito ao lazer e que havia variados conteúdos para serem explorados. Entre os sujeitos, questões como desemprego, homofobia e doença precisaram ser enfrentadas, numa aproximação à educação pelo lazer. Enfim, para se alcançar os objetivos propostos no trabalho, mobilização política e educação lúdica não poderiam ser práticas antagônicas.

2. EDUCAÇÃO PARA E PELO LAZER INTERCULTURAL

No que se refere às discussões voltadas às questões do lazer, esta área ainda encontra-se com certas limitações, tanto na compreensão conceitual, quanto nas ações pedagógicas. Grosso modo, o lazer ainda é tratado com características eurocêtricas (contraposição ao trabalho). Embora a América Latina esteja sob o impacto da globalização, apresenta miscigenação cultural, étnica, linguística, religiosa (SEIXAS, 2008), aspecto que deveria nortear uma especificidade crítica na pedagogia no/do lazer.

Facilitado pela sua extensão populacional, o Brasil é um país constituído por diversas culturas que envolvem dentro deste contexto diferentes etnias, religiões, línguas, entre outros, mudando os aspectos de acordo com a região. Todavia não temos sistematizada uma matriz local de educação para/pelo lazer. Isso nos tornou dependentes de modelos norte-americanos e europeus, tidos como universais.

Todavia, olhar para o que há em nossa cultura poderia fornecer contributos significativos para avançarmos em soluções críticas à homogeneização e alienação no lazer. Assim, inauguramos uma discussão que se quer na perspectiva intercultural. Tal perspectiva busca atender movimentos educacionais que preconizam o convívio democrático em diferentes culturas, em busca de construir referenciais epistemológicos relacionados. Assim, no exemplo que utilizaremos para esse tópico, nas ditas “culturas indígenas” é possível encontrar entendimentos diferentes para o lazer e para educação, o que poderia fornecer elementos para

superarmos nossas limitações atuais em relação a esses objetos.

Desse modo, não podemos negar que o convívio com as diferentes etnias provoque a ampliação do conhecimento, ou seja, “já não é mais aceito que só os conhecimentos proporcionados pela visão eurocêntrica, branca, católica e masculina” (PRAXEDES, 2010, p.39) pré-estabeleçam padrões normativos socialmente. Por outro lado, é necessário elucidar que vislumbrar outros padrões não significa excluir o já existente, mas possibilitar a inserção de novos meios de aquisição do conhecimento.

Destarte, os estudos das questões étnico-raciais apresentam enfoque direcionado às manifestações culturais, quase sempre relacionados ao âmbito do lazer. No Brasil, isso significa considerar uma ampla rede de influências, como a europeia, africana e a nativa, bem como também a oriental nas práticas de lazer dos brasileiros. Logo, olhar para as práticas sociais étnicas de lazer, nos remete não somente à especificidade delas no Brasil, como nos remete a conhecer a matriz de onde se propagaram.

Fleuri (2003) enfatiza que o trabalho intercultural busca superar os impedimentos culturais que nos separam do “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva, para uma multiplicidade social e cultural, proporcionando um novo olhar em respeito à diferença que se materializa no reconhecimento da semelhança de direitos.

Pensar a interculturalidade por meio de intervenções educacionais levou-nos a refletir acerca das possíveis oportunidades oferecidas pela diversidade cultural no país. Deste modo, quando entramos, por exemplo, na cultura indígena, compreendemos que os índios brasileiros são povos distintos dos não índios e diferem entre si, e cada etnia apresenta usos e costumes próprios, com habilidades diversas, atitudes e hábitos, organização social, crenças religiosas e filosofias peculiares, sabedoria resultante da ampla experiência de vida acumulada (SILVA, 2004).

Ao considerarem a especificidade cultural de grupos

indígenas, Mota e Assis (2008) apontam que cada grupo possui características específicas, ou seja, nas comunidades indígenas cada grupo desenvolve um linguajar, uma prática religião e cria um sistema de parentesco próprio, ocupando territórios específicos e vivendo a partir de normas morais e políticas próprias, entre outros aspectos.

Nesse sentido, embora vivendo em um tempo dominado pelos problemas da globalização, o conhecimento do que é local revela-se decisivo para que se possa estabelecer uma relação importante para a presença da cultura indígena em nosso país. Desta forma, por que não pensarmos no diálogo com essa matriz para um movimento de renovação da educação para e pelo lazer? Todavia não se pode tratar de uma ocidentalização das práticas nativas, uma vez que não basta ensinar uma prática específica isoladamente, mas aproveitar essa ruptura para acessar diferentes olhares sobre a realidade, a começar pela própria maneira como pensamos os índios como sujeitos genéricos:

As crianças brasileiras, elas têm uma sede muito grande de conhecer o índio, mas, muitas vezes os professores erram ao afirmar que os índios são selvagens ou são preguiçosos, criando um preconceito estabelecido no próprio aprendizado do professor (TERENA, 1996, p. 32).

Um aspecto recorrente nos trabalhos de educação intercultural é a ênfase na instituição escolar. No próximo tópico, por exemplo, perceberemos que a cultura afro-brasileira, por estar mais integrada à dinâmica urbana e ocidental, predominante no Brasil, já é objeto em diferentes enfoques de educação para e pelo lazer. Todavia, o mesmo não ocorre em uma dinâmica cultural mais autóctone. Vale lembrar que, hoje, não existe uma cultura indígena geral, tal como a afro-brasileira. Cada etnia possui seus traços culturais próprios, com suas soluções singulares. É nesse sentido que o educador do lazer deve ser cuidadoso ao contextualizar com qual povo está dialogando.

Frente a esse cuidado, é recorrente que a abordagem mais promissora, dado ao atual nível de desenvolvimento das relações dos povos nativos com a sociedade não indígena, seja a recreação educativa. Essa ferramenta pedagógica associa a importância da educação se dar nos dois polos: as experiências devem ser direcionadas não apenas para que os alunos aprendam conteúdos diversificados e novas formas de se expressar no lazer, mas, também, para que elas sejam educadas para outras dimensões, como a alteridade intercultural.

Partilhamos do pressuposto no qual toda disciplina deva tratar da educação para o lazer. No tocante à Educação Física, tomemos como exemplo um estudo do Grupo de Estudos do Lazer (GEL/UEM), financiado pela Rede CEDES em relação às práticas corporais Kaingang e Guarani.

Em um dos estudos temáticos houve interesse em tematizar a dança indígena como conhecimento da cultura corporal no Paraná. Porém, nem a formação inicial em Educação Física, nem os meios acadêmicos ou midiáticos disponíveis tratam dessa temática. A partir dessa lacuna, antes de saber como nós podemos intervir na educação intercultural, fomos à busca de saber como os nativos fazem isso.

Tomemos como exemplo como a dança é desenvolvida a partir da realidade do grupo *Kakrēkin* (Tamanduá), situado nos municípios paranaenses de Manoel Ribas e Pitanga. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida por meio de estudo descritivo, iniciado em visitas a terras indígenas, permitindo identificar os principais focos de dança tradicional ou hibridada, culminando no convite dos grupos selecionados para a realização de um Festival de dança e Cultura Indígena em Maringá-PR. Diante dessa experiência, foi selecionado o grupo *Kakrēkin* (Tamanduá) para um trabalho *in loco* com análise de três danças: *Kakrēkin* (Tamanduá), *A mÿ há* (Boas vindas) e a *Vēnh so há to venh grēn* (Dança do amor). A Terra Indígena Ivaí possui dois mediadores responsáveis pelo

desenvolvimento da dança, a qual age tanto na identidade quanto na identificação dos Kaingang.

Observamos que cada dança tem a sua história e remete ao conhecimento de uma das formas de educação Kaingang; do fortalecimento do espírito comunal daqueles que saíam em defesa dela para uma guerra (e hoje, para o trabalho, os jogos de futebol contra outras terras, as manifestações contra o governo: ou seja, as formas atualizadas de luta). Mas antropológicamente a dança é um ritual de relações com o outro e a leitura mística do papel dos clãs (Kamé e Kairú) que encarnam a cosmologia Kaingang.

Dessa forma, ao imergir na cultura indígena em busca do conhecimento das danças observou-se que a cultura, por sua vez, apresenta-se por diversos elementos de caráter dinâmico, em constante mudança. As danças analisadas são uma interpretação da dança ritual e significam a capacidade de revitalização e ressignificação das tradições. Por fim, o conhecimento das três danças nos impulsionou a pensar tal conteúdo a partir da possibilidade de intervenção educacional, numa perspectiva de educação intercultural.

A partir desse exemplo, podemos pensar como nossas intervenções educativas no e para o lazer são, em geral, superficiais. Primeiro, porque nem sempre essas práticas são tomadas como lazer, não obstante pensamos esse objeto como “cultura”. Há um recorte epistemológico no qual essas práticas não são incluídas. E caso a sejam, são ocidentalizadas, o que se constitui em um segundo problema. A esse respeito, dessa maneira, podemos reafirmar que as práticas educativas podem se situar entre duas perspectivas. A primeira é a alteridade, em busca de “olhar o outro no seu mundo de cultura”; a outra é a etnicidade, no sentido de situar o meu mundo cultural acima do outro. Optamos pela pedagogia do lazer na qual as diferenças devem ser trabalhadas de modo a (re)conhecê-las e valorizá-las.

Uma educação para e pelo lazer que se queira intercultural também precisa assumir esses intercâmbios como um processo

de dupla via. Na pesquisa das danças da Terra Indígena Ivaí, por exemplo, a pesquisadora deu o retorno negociado com os líderes do grupo: produziu e editou o material registrado. O mesmo não é algo acabado, mas foi posto à análise dos líderes e mediadores responsáveis pela dança, compreendendo que essa tecnologia midiática não é dominada por eles ainda, mas desejada como uma estratégia de divulgarem a memória do que fazem, e fazerem frente ao discurso de que eles “não possuem mais cultura”. Por fim, esse é um retorno no qual eles mesmos irão fazer a tradução do produto tecnológico encomendado, conforme sua leitura de mundo.

Por meio do exemplo da dança Kaingang, concluímos que não basta aos propósitos interculturais de educação para e pelo lazer repassar a coreografia dessas danças. O primeiro aspecto a considerar é com qual propósito pedagógico essa prática tão específica seria ensinada a não índios. Caso seja a saciedade de uma curiosidade exótica – o que pode ser válido – estaríamos muito próximos ao enfoque do recreacionismo. Todavia, frente ao desafio dado a qualquer processo educativo em superar o nível conformado de saberes e práticas, podemos transcender esse propósito inicial e tomarmos a dança como promoção de sensações e significados não usuais em nosso cotidiano. Ao ganharmos com esse aprendizado de um universo particular, também pode haver mediação para dialogarmos o que é particularmente universal nessas práticas, que nos possam colocar em interface com esse outro modo de viver a cultura.

3. UM AXÉ ÀS RELAÇÕES SOCIOEDUCATIVAS NO LAZER

Em relação à diversidade cultural, uma vez já lançadas proposições sobre a cultura indígena, focamos neste tópico os conteúdos ofertados pela cultura afro-brasileira. A presença dos negros no Brasil (mesmo como escravos) influenciou a formação da cultura brasileira. Esse intercâmbio decorrente da escravidão, além de promover o comércio, favoreceu as trocas culturais (FRAGA; ALBUQUERQUE, 2009).

O lazer nos estudos africanos é considerado construção social e cultural, e os significados sobre este, em alguns casos, diferem-se acentuadamente em torno de raça, classe e gênero, etnia, gerando limites propícios às tensões e conflitos na busca da autonomia, ao mesmo tempo em que provoca resistência à imposição de atividades de lazer e perda de controle sobre elas.

No Brasil consideramos necessária a sistematização de uma animação sociocultural afro-brasileira. Ao analisar estudos que buscam inclusão das manifestações culturais (capoeira, *hip-hop*, questões religiosas) na intervenção em Educação Física, percebemos, mesmo que de forma modesta, a tentativa de mudanças no contexto social. Essa tentativa de mudança a nosso ver pode se associar às particularidades de reflexão e mudanças sociais existentes na educação para e pelo lazer.

Os estudos alusivos às manifestações culturais, em sua maioria, apontaram traços de fortalecimento da identidade étnico-racial, relação com a memória e tradições, processo de luta e resistência por meio das manifestações culturais, a exemplo da dança, religião, capoeira e movimento *hip-hop*. Em relação à dimensão educativa, os estudos abordados tiveram como princípio a transformação dos sujeitos em todos os aspectos.

As temáticas conduzidas permitiram a educação pelo lazer, como o ensino da história da África e cultura afro-brasileira, possibilitando aos sujeitos reflexões capazes de provocar mudanças no cotidiano. Assim, compreendemos como animação cultural afro-brasileira, todas as ações educativas que possibilitam reflexões nos sujeitos, caracterizando-se a partir da necessidade de “contestar, então, aquelas concepções e práticas europeias que reivindicam para si serem consideradas como “universais” (PRAXEDES, 2010, p. 44).

Para a melhor compreensão da relação existente na *modus operandi* do que chamamos de animação cultural afro-brasileira com os estudos analisados, faz-se necessário compreender as categorias encontradas nesses estudos. A categoria Dança foi analisada em

duas dissertações, e em um artigo (LARA, 1999; SANTOS, 2008; BISPO, 2012). O primeiro estudo está voltado às manifestações religiosas (candomblé), no segundo, a dança vem com uma roupagem voltada à arte-educação, utilizando-se do movimento *hip-hop* e no último estudo, no caso, o artigo, é abordado a dança como lazer.

Acreditamos que ao realizar abordagens das questões direcionadas às manifestações culturais afro-brasileiras, podem-se não apenas romper os paradigmas de uma cultura dita universal e superior, como a eurocêntrica, mas também contemplar outros saberes.

Ao analisar o contexto em que a dança é abordada nos três estudos, podemos perceber que ela proporciona uma compreensão da relação ser humano e sociedade nas diferentes culturas e civilizações.

Além da relação ser humano e sociedade, a história da dança nas diferentes civilizações e épocas denota a ligação do ser humano com seus deuses. Por meio dela, eram feitos os agradecimentos e a comunicação. Comemoravam-se as colheitas, a fertilização e a diversão, dentre outros. No decorrer dos tempos, a dança tornou-se um meio de expressão, sendo ofertadas variações das danças regionais e típicas. A diversidade de ritmos deu-se pela miscigenação entre os povos. Dentre essa diversidade encontra-se a dança afro inscrevendo-se como legado fundamental na construção de corpos, movimentos, gestos, posturas corporais e ritmos que agem individual ou coletivamente (MOURA, 2010).

A análise desses três estudos (LARA, 1999; SANTOS, 2008; BISPO, 2012) embora não tivessem a intencionalidade direcionada aos conteúdos e formas de fazer das manifestações culturais afro-brasileiras, provocaram inquietações por meio de uma releitura pautada na existência dos conteúdos afro-brasileiros e suas possibilidades. De certa forma, levou-nos a indagar se a dança, enquanto manifestação cultural afro-brasileira, só poderia intervir no campo religioso ou em âmbito escolar. Ou ainda, se a dança

voltada ao lazer se faz apenas pelo entretenimento. Oliveira (2007, p. 25) intensifica esse questionamento, ao afirmar que “a dança dos afro-brasileiros faz viver, reviver, em perpetuação, uma simbologia que transcende ao tempo histórico, envolvendo elementos de significação como o sagrado, lúdico, artístico, social e educacional”.

Além da dança mais tradicional, esta também se faz educação para e pelo lazer, por meio do *hip-hop*, um meio estruturante de transformação social do sujeito. A esse respeito, Fochi (2007, p. 62) vaticina: “a arte do *hip-hop* funciona como elemento de promoção da cultura”. O autor complementa dizendo que para a criação das letras, dos passos de dança e expressão artística é necessário estar inserido na realidade, conhecer a história, promovendo assim, a conscientização e a inserção social dos sujeitos. Desse modo, entendemos que essa manifestação, além de dar sentido às palavras (letras das músicas), favorece o estudo histórico do meio no qual o sujeito está inserido.

A segunda categoria, Religião, aparece em duas produções, uma dissertação de mestrado e um artigo. Nos dois estudos, nossa compreensão acerca da religião se configurou como elemento secundário capaz de provocar diálogos com a categoria dança, ou seja, esse novo olhar favorece o entendimento de que o corpo, a dança e a religião em conjugação formam uma tríade capaz de estruturar o ritual e aquelas formas de crenças que funcionam para se pensar o ser humano e(m) sociedade (OLIVEIRA, 2011).

Nos dizeres de Oliveira (2007) e interpretando os termos “sagrado” (em que há a existência de religiosidade), “lúdico” (associado ao lazer), “artístico” (compreensão do âmbito cultural), “social” (possibilidade de uma intervenção em espaços não formais) e “educacional” (em âmbito escolar) é que visualizamos a possibilidade de atuar/intervir nas manifestações culturais afro-brasileiras de forma mais ampla.

A terceira categoria diz respeito à oralidade que é característica dos contadores urbanos (citamos como exemplo a

performance dos educadores do Museu Afro Brasil – MAB), exigindo-se apenas o domínio de técnicas para se (re)contar histórias narradas por outros autores. No entanto, o foco dessa dinâmica não objetivou-se apenas na aproximação do espectador com o livro, mas também na busca de uma análise contextual histórica envolvendo o enredo e ressignificando o papel dos *griots*. Em diferentes grupos sociais, a oralidade é a forma por excelência de educação. Na África Ocidental os *griots* não são apenas contadores de histórias, são também educadores, artistas, enfim, embaixadores culturais de suas regiões, mantendo a memória coletivamente viva e acessível.

No caso do MAB, em São Paulo-SP, conforme identificamos em trabalho de campo, os *griots* fornecem inspiração para produzirmos nosso próprio modelo de educadores do lazer. Os educadores do MAB utilizam-se de artifícios (roupas, dança, música) para provocar em seu público o desejo de participar da história. A entonação de voz atribuída a cada parte do conto, a ênfase dada nos momentos mais marcantes da história, a utilização da música e da dança provocam um misto de sensações ao mesmo tempo em que transferem um novo conhecimento.

Desse modo, “a arte de contar histórias passa a ser reconhecida como prática oral de um patrimônio cultural capaz de proporcionar prazer e lazer” (RAMOS, 2011, p. 34). É notório o cuidado que os educadores possuem ao selecionar a história a ser contada, sendo que a qualidade literária dos textos evidencia-se no decorrer do processo educativo, em uma mescla de imaginação e diálogo entre contador e expectador.

Nas categorias identificadas para a animação afro-brasileira tomamos por base as preocupações dos autores no sentido de transformação de um determinado grupo, de modo a “contribuir para o processo de auto formação” (MELO, 2005, p. 104) desses sujeitos. Neste aspecto, Melo (2005) chama atenção para a importância atribuída às discussões dos valores difundidos,

principalmente quando se trata de manifestações que mexem com os desejos ao criar mecanismos de reflexão e identificação.

Para concluir, frente ao material revelado, identificamos a existência da animação cultural afro-brasileira ligada a dois tipos de conhecimento: 1) conteúdos (capoeira, dança, arte e religiosidade); 2) modos de fazer (vadiagem, axé, oralidade). No entanto, o atuar/*intervir com esses conteúdos quase sempre se apresenta com dificuldades de aplicabilidade, ora por pouco conhecimento do profissional, ora por resistência na aceitação dos sujeitos. Assim, torna-se recorrente a tentativa de afirmar essa matriz étnica a partir do plano cultural, mas nem sempre se evidenciam avanços.*

Ao tratar da intervenção profissional no lazer com a cultura afro-brasileira, pode-se dizer que o lazer, ao ser abordado a produção cultural humana, poderá promover o diálogo com diferentes esferas, como educação, trabalho, política, economia, natureza, entre outras dimensões das quais constituem a sociedade. Com base nos pressupostos teóricos de Waichman (2004), o que se refere às dimensões da intervenção profissional (recreacionismo, recreação educativa e animação cultural), reafirma-se a possibilidade de aplicação das manifestações culturais afro-brasileiras nos três enfoques atribuídos pelo autor, uma vez que, tais manifestações se fazem presentes em espaços formais e não formais. Por outro lado, conforme a intencionalidade do educador, simplesmente introduzir práticas afro-brasileiras não significa alçar a educação em níveis transformadores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar para e pelo lazer são ações dialeticamente complementares. Na práxis, mesmo que a consciência isole um ou outro aspecto, a concepção pedagógica mais ampla pede a combinação de ambos no processo de ampliação do universo cultural das pessoas. Para ilustrar: uma recreação ecológica pode me

fazer apenas aprender a separar o lixo? Um professor de português ao usar palavras-cruzadas para ensinar paroxítonas também não desencadeou um possível uso recreativo desse passatempo? Percebemos, portanto, que o processo educativo para e pelo lazer se dá em termos de ênfase ou intencionalidade.

Sabemos que o duplo processo educativo pode ocorrer de forma mais institucionalizada até as atividades lúdicas que atravessam o cotidiano. Nos coeducamos a todo o momento para e pelo lazer. Essa reflexão nos leva a reconhecer que qualquer interação humana pode ser objeto ou veículo de educação. Assim, do líder religioso à família, temos vários agentes de educação para/pelo lazer. Sua importância não pode ser menosprezada. Ao mesmo tempo, todavia, esse processo educativo do/no lazer requer sistematização e base teórica. Por isso, profissionais do lazer e educadores precisam agir mais racionalmente, pois sua educação possui finalidades e princípios cientificamente fundamentados na análise da realidade e na necessidade política em transformá-la. Entre outros aspectos essenciais, optamos por destacar no texto a premência de uma educação enriquecida no campo do lazer, na qual o local e o universal estejam articulados a serviço da emancipação e do empoderamento das pessoas.

Como o lazer não é neutro em relação aos valores da sociedade, educar para e por ele, tem uma dimensão teleológica: a partir dos valores que defendemos temos que decidir entre reproduzir ou transformar a realidade. Pois quando alguém nos conta uma piada sobre negros, ele está aumentando meu acervo de piadas (educação para o lazer), mas também usando o lazer para reforçar discriminação racial, mesmo que o sujeito não tenha consciência disso. Logo, nenhuma ação no lazer pode ser vista ingenuamente. Nesse sentido, saber desconfiar das nossas formas naturalizadas de lazer é um aspecto que a educação intencional para/pelo lazer deve enfatizar.

Referências

BISPO, N. B. C. S. *Ilú Obá de Min: identidade, oralidade e religiosidade das mulheres com tambores*. (Monografia) Pós-Graduação em Gestão de Projetos Culturais e Organização de Eventos – USP, São Paulo, 2012.

FRANÇA, T. L. Educação para e pelo lazer. In: MARELLINO, N. C. (Org.). *Lúdico, educação e educação física*. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2003, p. 33-47.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Grifos*, n. 15, p. 16-47, maio, 2003.

FOCHI, M. A. D. *Hip-hop brasileiro tribo urbana ou movimento social? Facom*, n. 17, 1 sem; p. 61-69, 2007.

FRAGA, W.; ALBUQUERQUE, W.R. *Uma história da cultura Afro-brasileira*. São Paulo: Moderna, 2009.

HEROLD, P. *A animação sociocultural e a educação para o lazer nos tempos de HIV*. (Dissertação) Mestrado em Educação Física – UEM/Maringá, 2011.

LARA, L. M. *As danças do sagrado no profano: transpondo tempos e espaços em rituais de candomblé*. (Dissertação) Mestrado em Educação Física – UNICAMP/Campinas, SP, 1999.

LIMA, P. R. M. *Campinácios: vivências de animação sócio cultural*. (Dissertação) Mestrado em Estudos da Criança Associativismo e Animação Sociocultural. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança – Portugal. 2009.

MELO, V. A. Lazer, animação cultural e cinema: “os comentários cinematográficos”, *Revista Licere*, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 93-110, 2005.

MOTTA, Luciana Branco da; CALDAS, Célia Pereira; ASSIS, Mônica. A formação de profissionais para a atenção integral à saúde do idoso: a experiência interdisciplinar do NAI-UNATI/UERJ. *Ciênc Saúde Coletiva*, v. 13, n. 4, p. 1143-51, 2008.

MOURA, R. *A dança afro ao encontro da educação popular*. (Monografia) Especialização em Pedagogia da Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, 2010.

OLIVEIRA, N. N. *Agô Alafju, Odara*. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2007.

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

MARCELLINO, N. C. *Lazer e educação*. Campinas: Papyrus, 1987.

_____. *Lazer e humanização*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

MASCARENHAS, F. *Lazer e grupos sociais: concepções e método*. (Dissertação) Mestrado em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MELO, V. A. Animación (Sócio)-cultural: um ponto de vista desde Brasil. In: VENTOSA P. V. J. (Org.). *Perspectivas actuais de la animación sociocultural*. Madrid: Editorial CCS, 2006.

NETO, J. M. V. Educação física e cultura industrial. *Revista Estudos*, Goiânia, v. 36, n. 9/10, p. 1019-1044, set/out. 2009.

PIMENTEL, G. G. A.; PIMENTEL, R. M. L. Representações cinematográficas e atuação profissional do recreador. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 2, p. 39-53, 2005.

PINTO, L. M. S. M. Formação de educadores e educadoras para o

lazer: saberes e competências. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Campinas, SP, Autores Associados, v.22, n.3, p. 53-71, 2001.

PRAXEDES, W. L. A. A questão racial e a superação do eurocentrismo na educação escolar. In: COSTA, L. G. (Org.). *História e cultura afro-brasileira: subsídios para a prática da educação sobre relações étnico-raciais*. Maringá: Eduem, 2010.

RAMOS, A.C. *Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?* (Dissertação) Mestrado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina., 2011.

SANTOS, A. dos. *A cultura negra e o lazer como experiência cidadã: proposta pluricultural de dança-arte-educação*. (Dissertação) Mestrado em Educação Física, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

SILVA, L. A. *Educação, Saúde e Trabalho Indígena no Contexto do Livro Didático (Paraná, Séries Iniciais, 1996-1997)*. (Dissertação) Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da UFP, Curitiba, 2004.

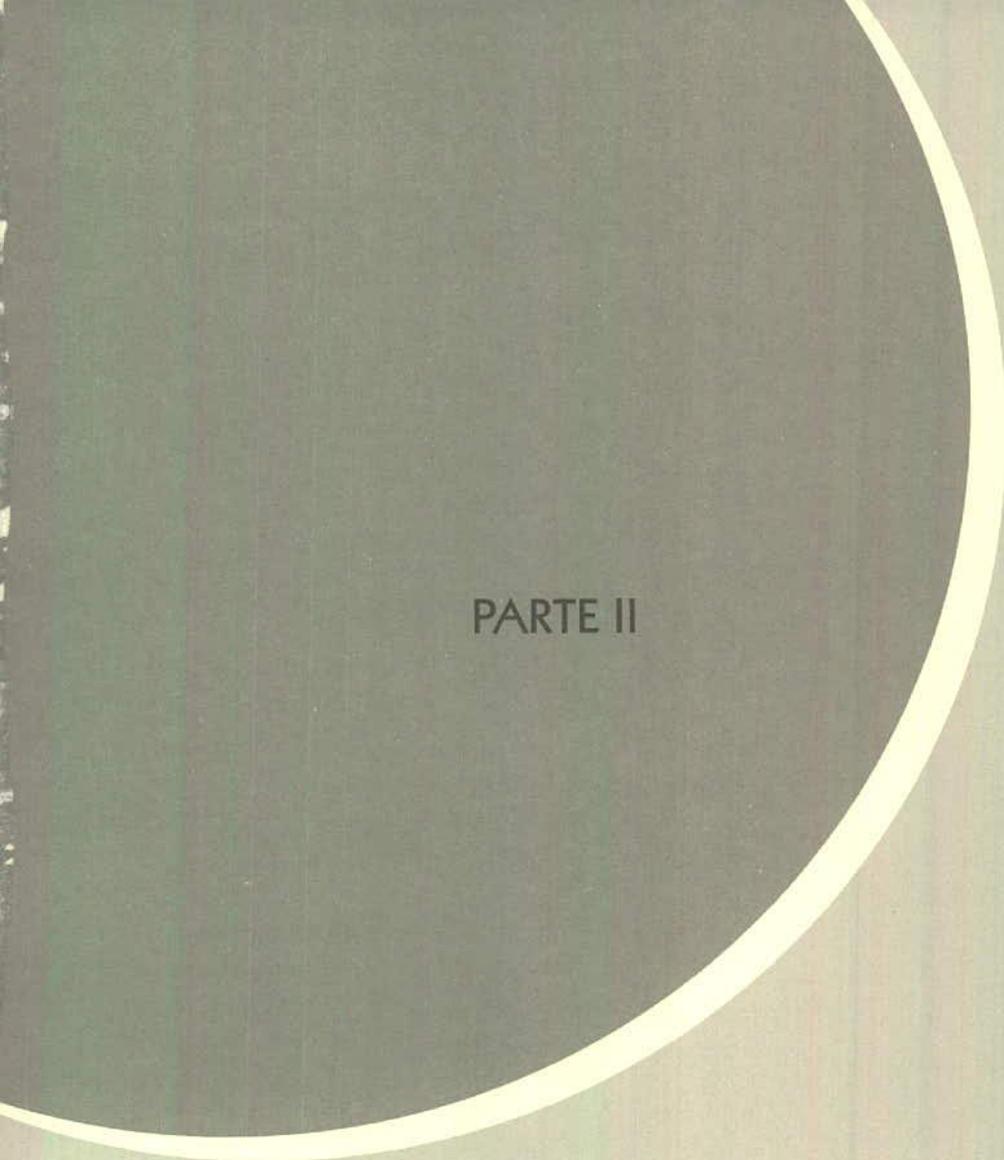
SEIXAS, R. Identidade cultural da América Latina: conflitos culturais globais e mediação simbólica. *Cadernos PROLAM/USP*, ano 8, v. 1, p. 93 – 120, 2008.

SAMPAIO, T. M. V. O processo educativo de lazer: vivências de um grupo de mulheres. In: SAMPAIO, T. M. V.; SILVA, J. V. P. (Orgs.). *Lazer e cidadania: horizontes de uma construção coletiva*. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2011, v. 1, p. 27-43.

VENTOSA P. V. J. De qué hablamos cuando hablamos de la animación sociocultural? *Revista Iberoamericana: Animación sociocultural*. v. 1, n.2, maio/2007 a set./2007.

TERENA, M. Identidade Terena em contextos pluriculturais. Entrevista. In: LUZ, N. C. P. (Org.). *Pluralidade cultural e educação*. Salvador: Secretaria da Educação – SECNEB, 1996.

WAICHMAN, P. A. A respeito dos enfoques em recreação. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 15, n. 2, 2004.



PARTE II

PARTILHA DO DEBATE CONCEITUAL

Capítulo V

UM DEBATE SOBRE A ECONOMIA DE MERCADO E O LUGAR DO LAZER

Tânia Mara Vieira Sampaio

O Projeto de Lazer e Cidadania foi organizado com a perspectiva de que o direito à dignidade de vida em todas as suas esferas é um direito inalienável e não pode ser obscurecido pela lógica do mercado com suas promessas de satisfação imediata. Fundamentado em uma concepção de lazer como espaço de construção de caminhos coletivos para alicerçar a vida digna, a ação para as mulheres teve como enfoque primordial a promoção do lazer na qualidade de espaço de “empoderamento” das pessoas, e processo educativo no âmbito pessoal e no social, promovendo a fruição do seu direito à cidadania plena e a apropriação de valores que geram a transformação da sociedade.

A construção de uma ação coletiva com finalidade de usufruir do lazer, por meio de uma ação solidária e cooperativa, exige um processo de construção de uma nova mentalidade de relações humanas garantindo a permanência das pessoas a despeito das dificuldades e do tempo. O processo lento, que muitas vezes, não é compatível com as urgências de sobrevivência que pautam o cotidiano destas pessoas, foram desafios enfrentados pelo Projeto de Lazer e Cidadania.

Embora para alguns possa parecer estranho propor o lazer como um projeto de pesquisa e extensão de caráter acadêmico, a afirmação de sua relevância baseia-se em uma ação que vislumbra a autoestima e o desenvolvimento de valores construtores do respeito às diferenças, da confiança mútua, da partilha de tarefas, da organização coletiva, da gratuidade em vista da superação da passividade conformista, do protesto sem ação crítica, do egoísmo, do autoritarismo, das concorrências e de destruição da outra pessoa.

A busca de uma relação mais estável das pessoas, o reconhecimento da necessidade de unir o próprio potencial ao da outra pessoa, requer o enfrentamento da lógica de mercado capitalista introjetada e sua desconstrução a partir dos princípios da partilha em caráter de gratuidade.

Antes mesmo de adentrar nas concepções de lazer que podem contribuir para a perspectiva da inclusão social dos diferentes grupos sociais é importante refletir sobre quem é este sujeito social a quem proclamamos a inclusão social. Ao anunciar a perspectiva de inclusão estamos partindo de um pressuposto de exclusão social de certos sujeitos e grupos sociais? Se o estamos, o que pensamos sobre este processo de exclusão para situarmos o contexto desta reflexão?

Considerando que exclusão corresponde à lógica maior da atual organização do sistema de mercado globalizado, sem dúvida, estamos diante de uma realidade que apela não somente à racionalidade humana como a todos os sentidos da nossa corporeidade. Tal lógica de exclusão implica pensar um mundo que organiza suas relações sociais de poder concebendo grande parte das pessoas como seres **descartáveis, desnecessários, não contados**.

Exclusão, hoje, não é só uma palavra. Os dicionários indicam que o termo significa o que é eliminado, recusado, privado, expulso, omitido, despojado, lançado fora. Por sua vez, as análises das amplas e intrincadas organizações político-econômicas mundiais conferem à expressão exclusão a complexidade de uma categoria. Depreende-se de seu conteúdo uma lógica maior capaz de explicitar como a organização, regida pelas regras de mercado globalizado, pensa o lugar das pessoas.

Se exclusão já não é uma palavra, mas uma categoria que explica uma lógica sistêmica vigente no mundo hoje, o cuidado para não apressar os sinônimos (exploração/ opressão/ marginalização/exclusão...) torna-se um imperativo para

encontramos concretamente as pessoas e grupos sociais em suas manifestações de resistência.

Não é possível estabelecer as diretas identificações entre os explorados e os excluídos. As mudanças no interior do sistema capitalista são amplas, o que torna complexa sua análise. Aos excluídos, hoje, parece que não se prevê a exploração, eles não contam. Nem mesmo para serem explorados. Assim, a exploração que existe para alguns (aqueles integrados ao mundo de trabalho) convive com a realidade de exclusão de um grande contingente de pessoas.

Pensando ainda no cuidado com as aproximações rápidas, convém precisar que a exclusão desenvolve-se com garras que não se limitam ao âmbito da economia política e sua orientação das relações de trabalho, distribuição e consumo. Há outras condições, como as do lazer, que se entrecruzam com as de ordem econômica que não são menos significativas para entender as relações entre as pessoas na realidade social.

Incluir na exclusão, toda a diversidade de opressões que são vividas pelos negros, pelos indígenas, pelas mulheres, pelas crianças, pelos idosos, pelas pessoas com deficiência etc., simplifica a análise da natureza e sentido das suas opressões e subordina ao eixo econômico a compreensão da realidade. Isto obscurece a perspectiva de que as desigualdades de poder estão organizadas segundo, pelo menos, os eixos de classe, de etnia e de gênero, e não a um deles em especial.

A complexidade das relações sociais exige a desconstrução e a crítica das estruturas e linguagens analíticas que apenas privilegiam um eixo da vida humana (o econômico, por exemplo), e organizam-se como discursos sobre a macroestrutura (a ordem sistêmica de mercado mundial e sua lógica cruel), ainda que desejem falar e comprometer-se com as pessoas (concebidas como excluídas). A par dessas análises, buscamos uma leitura atenta e eficiente na visibilização da corporeidade humana em seus movimentos e momentos cotidianos.

As análises da realidade, que podem ser identificadas por meio de algumas categorias – fazendo de algumas palavras, as eleitas para dizer de forma sintética muitas coisas – são deveras importantes. Ajudam a esclarecer, mas têm seus limites.

A seleção de categorias inspira-se no desejo de que a vida seja melhor e que fiquem esclarecidos e fortalecidos os laços de solidariedade. Mas, por vezes, nosso jeito de organizar a fala transpira pouco o cheiro de suor das pessoas, retrata pouco o colorido das relações do cotidiano, comunica pouco o calor do atrito dos corpos que não respondem de maneira única aos projetos sistêmicos.

Chamando a atenção para as pessoas e para sua dimensão relacional, pode-se evitar que “os excluídos” por serem tantos – que se não cuidarmos os “sinônimos”, figuram logo como “anônimos” – pareçam uma massa disforme, inodora, insípida, incolor, sem sabor, sem saber, sem dizer, sem... Quando insisto nisso, não é por ter dúvidas de que estejamos atentos às pessoas. É claro que estamos! Seguramente, quando refletimos sobre a exclusão que o mercado promove é por profunda sensibilidade e solidariedade com as pessoas assim consideradas por esse sistema. No entanto, nossa fala que dá conta de analisá-lo profundamente não nos permite muitas vezes ver o rosto, o cheiro, o gosto, o calor do corpo dessa gente (SAMPAIO, 2004).

Gente que teve e tem suas festas, seus gestos, suas rezas, suas vozes, seus ritos... vencidos, mas não esquecidos; submetidos à lógica dominante, mas não sucumbidos. Silenciados, porém, ainda murmurados. Os excluídos possuem mais identidades do que a de excluídos, eles são produtores de cultura, de lógicas e jeitos de enfrentamento da realidade que nos instigam a nunca esquecer o limite e a precariedade dos procedimentos de análise que selecionamos.

Ainda cabe dizer que essa “multidão” considerada **excluída, descartável** à luz da lógica de mercado, não pensa

assim de si mesma. Eles não se autoneameiam com esta categoria. Ou por ignorarem tal lógica, ou por fazerem pouco caso dela, ou mesmo, para medir força no jogo de braço, no samba no pé, no jogo de cintura.

Mesmo do lugar da precariedade, os corpos, em um movimento sempre relacional, organizam um esforço de resistência ativa e criativa capaz de nos ajudar a superar a análise do excluído somente como vítima. Os inúmeros movimentos de cuidado com a vida das crianças, com a saúde da mulher, com os trabalhos informais que se multiplicam, as festas com fartura de comida, bebida e música são alguns sinais de afirmação da vida em contexto de exclusão.

Aqui não vai nenhuma discordância com os procedimentos que cooperam para constatar e denunciar as armadilhas e sutilezas da construção capitalista – que se apresenta como redentora da humanidade por meio do livre mercado –, mas que “naturaliza” o sacrifício de grande parcela da humanidade. A denúncia é sem dúvida uma contribuição necessária, mas é parte da tarefa.

Insisto que nossa crítica ao mercado e nossas perspectivas de ação, não podem prescindir das outras construções de sentido que habitam lugares que nossos métodos nem sempre alcançam ou nem mesmo consideram relevantes. Isto é, não podemos prescindir da luta de resistência dos grupos sociais que com o seu jeito de fazer a comida, de repartir a receita, de enfeitar o corpo, de rezar, de brincar, de jogar, de vivenciar o lazer, de inventar trabalho no cotidiano enfrentam as condições de opressão, de exploração ou de exclusão, muitas vezes, reunindo proclamação profética e sinais de organização de uma contraordem, a qual deve ampliar nossa leitura da realidade.

Penso que a pluralidade de falas e jeitos não compromete a objetividade de nossa reflexão, ao contrário, reconhece a complexidade do real e as limitações e parcialidades inerentes aos métodos que propomos para decidir frente à realidade. E isso nos

coloca diante de outro desafio, o de redimensionar e reconhecer as expressões de lazer cotidianas como portadoras de sentido.

Isto porque hoje é possível não apenas romper com a concepção de cotidiano como simplesmente a identificação do nível doméstico (caracterizado como repetitivo, ligado às questões das necessidades), mas admiti-lo como espaço criativo e político. O cotidiano é lugar concreto da expressão humana seja de suas necessidades, seja de seus desejos; desse modo, expressa em práticas sociais e políticas com abrangência em todas as esferas da vida.

Assumindo a vida cotidiana como a vida inteira da pessoa humana onde interagem seus sentimentos, suas idéias, suas capacidades intelectuais, seus desejos de poder, suas projeções, suas ideologias, suas utopias, seu lazer, abre-se o caminho para desfazer o hiato ou o abismo que muitas vezes se coloca entre a individualidade, a sociedade e a história. Isto porque o cotidiano é o lugar onde se dá a expressão e criação humana que reflete tanto sua individualidade, como simultaneamente o conjunto da sociedade e a formação da história. O caráter particular do cotidiano articula-se com o caráter amplo e genérico das pessoas e da sociedade. Segundo Ágnes Heller (1970, p. 20):

A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social. (...) As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade.

Com esta perspectiva supera-se o privilégio que muitas vezes é dado aos espaços institucionalizados de poder e resistência, permitindo que a dinâmica da vida cotidiana em sua imprevisibilidade e diversidade, em sua riqueza e fragilidade relativize as afirmações genéricas, tanto no que diz respeito à constituição da opressão, quanto nas formas organizativas para superá-la.

As particularidades e fragilidades do cotidiano sinalizam resistência com potencial de mudança, mas não realizam por si mesma a virada da história. Estas indicam que não existe, propriamente, **a grande** ação de enfrentamento dos poderes opressores e sua derrubada. Existe sim, um conjunto social que tem nas várias práticas construídas em diversas esferas da vida, seu potencial político de apontar novos rumos. Muito embora, saibamos que esse conjunto de realidades cotidianas é tratado, pela memória humana, como acontecimentos históricos que mais se assemelham ao universal do que identificam o particular que os constitui.

Nesse sentido, o Lazer, como espaço e tempo de experimentar a inclusão, não pode ser tratado como bem abstrato, mas como um direito de toda e qualquer pessoa, o que exige um revisitar às suas próprias concepções e o modo como a cultura normatiza a corporeidade criando possibilidades e interditos a partir das condições de gênero ao que se acrescenta etnia, classe, deficiências e/ou idade, como dimensões interdependentes.

Muitos são os estudos do lazer a nos desafiar a não concebê-lo como uma **válvula de escape** das pressões do trabalho, das precariedades econômicas, das insatisfações existenciais ou das injustiças sociais, entre outros aspectos. Isso se torna uma exigência para o Lazer deixar de ser instrumentalizado como um acessório acionado toda vez que a pressão chega ao seu ponto-limite.

Nesse caso, o Lazer se transforma em mera atividade de **compensação** pelas tarefas cumpridas, uma **permissão** para que não se ultrapasse a fronteira de suportabilidade do corpo, um **item supérfluo** adquirido pelos que podem se dar ao luxo de **ter** – ter tempo, dinheiro e *status* para desfrutar de desejos – ou uma **alienação**, no mais histórico sentido de **pão e circo**, amenizadora de tensões e conflitos socioeconômico-políticos.

Um aspecto a ser debatido é que, nessas várias situações relacionadas, o Lazer não aparece como tempo e espaço fundamental à construção da experiência humana de ser e de estar no mundo,

o que estaria muito mais próximo de uma concepção de lazer mais ampla. A compreensão do Lazer como **artigo de consumo ou compensação reabilitadora** impossibilita pensar que o aspecto lúdico, a ele inerente, apresenta-se como fundamental à experiência humana e não precisa justificar-se após o cumprimento de obrigações ou depois da satisfação de necessidades básicas. O Lazer em si mesmo tem sua finalidade como tempo e espaço de viver a gratuidade da vida.

Parece que, entre os equívocos prejudiciais a uma melhor compreensão do Lazer, está a concepção dualista que preside as visões antropológicas.¹ Refiro-me aqui, em especial, ao binário **necessidade-desejo**, aspectos que, ao serem contrapostos e hierarquicamente subordinados, descaracterizam-lhes a simultaneidade na construção do ser humano. Isso porque, não raras vezes, o Lazer aparece como parte do desejo humano e, portanto, podendo ser descartado, adiado ou manipulado. Assim, torna-se necessária a superação da concepção dualista que antagoniza necessidades e desejos, como se tais dimensões fossem passíveis de, satisfeitas as primeiras, liberar as pessoas para desfrutar daquilo que é **supérfluo** – o desejo.

Hugo Assmann (1994, p. 56) insiste que “somos, ao mesmo tempo, seres com necessidades e seres desejantes”, não sendo possível desconsiderar os seres humanos não apenas com necessidades básicas a serem satisfeitas, mas também com inevitáveis e incontáveis vontades, paixões e desejos. Desse modo, a simultaneidade entre **seres com necessidades e seres com desejos** é condição básica para a compreensão da complexa experiência de tornar-se humano, seja para viver o lazer, seja para viver outras dimensões da vida cotidiana.

¹ Outros dualismos podem e precisam ser abordados no debate dos pressupostos antropológicos com os quais trabalhamos o conhecimento científico e os estudos do lazer. Contudo, não será possível entrar em detalhes neste texto. Dualismos como corpo-alma, razão-emoção, público-privado, natureza-cultura, trabalho-descanso, homem-mulher, branco-negro, rico-pobre, superior-inferior e objetivo-subjetivo, além de uma lista que pode ser incrementada, constituindo desafios para outro momento de reflexão.

Na poesia da música brasileira, a juventude afirmou, em alto e bom som: “A gente não quer só comida, a gente quer bebida, diversão e arte. A gente quer viver a vida por inteiro, e não pela metade”.² A sede e a fome aqui reclamadas levam a compreender que a existência humana não se reduz a um conjunto de obrigações entremeadas de descansos e de alguns motivos de riso e descontração – na qualidade de permissão inevitável diante da **fraqueza desse ser** que não sabe só produzir sem parar um pouco para repor suas energias.

Assim, postulamos um lazer que transgrida o *tempo permitido* pelo *chronos* da economia de mercado. O tempo do lazer, a exemplo da imagem da festa, quer ser *kairós*³ de uma humanidade que constrói sua dignidade nas brechas da *morte-vida-severina*. Ainda que lhe falte o trabalho, que a brincadeira lhe seja possível. Busca-se a construção de saberes nos estudos do lazer para que ela seja uma atividade humana criativa e libertadora e possa ser vivida como simples fruição, sem ter de responder pela lógica da produtividade e da utilidade social (SAMPAIO, 2004, p. 192).

Observa-se por vezes que, nessa direção, a lógica econômica na qual estamos inseridos tem muita responsabilidade no reforço dessa dicotomia, que subordina o Lazer ao cumprimento das exigências de acesso ao dinheiro, por meio do envolvimento das pessoas no mundo do trabalho. Isso faz com que o caráter de direito inalienável das pessoas ao Lazer, fique obscurecido pela condição de mérito instituída pelas leis do mercado e disponíveis apenas para aqueles que superaram sua precariedade econômica.

Outro aspecto, resultado dessa leitura da economia de mercado acerca do Lazer, pode ser evidenciado na redução da

² *Comida*, canção de autoria dos Titãs.

³ *Kairós*, do grego, significa tempo único, existencial, intenso, tempo oportuno do devir, ao passo que *chronos* quer dizer um tempo que se mede no relógio. Cf. ASSMANN, 1994, p. 101.

necessidade ao desejo. Mais do que muitos de seus críticos, os mecanismos do mercado são sagazes ao reconhecer que o desejo não pode ser desprezado na compreensão do humano, apropriando-se dessa dimensão e fazendo com que a diferença entre ambos se extinga. Além disso, expropriam do ser humano a amplitude do que representa o desejo na construção de sua identidade e relacionalidade. Posto que o desejo é o propulsor básico da criação humana de cultura, de transformação do que está no horizonte imaginado como realidade plausível de experimentação, sua expropriação significa instrumentalização a serviço do mercado e, conseqüentemente, redução do desejo humano ao consumo de mercadorias, entre elas, muitas vezes, o Lazer divulgado pela mídia.

Na qualidade de bem de consumo, o Lazer fica à mercê das regras que regem a mercadoria, ou seja, não é possibilidade socializada, e sim privatizada, sendo escasso o acesso para quem não possui a moeda de compra, ou implica na aquisição de mercadorias de qualidades diversas, compatíveis com seu custo. A qualidade, portanto, dos **produtos de lazer** varia de acordo com a lógica do poder de compra.

Entretanto, o foco principal desse debate não é simplesmente a qualidade de Lazer que se está adquirindo – o cerne da questão é a aceitação do Lazer como **pacote a ser consumido** –, a ponto de descaracterizá-lo. Nessa restrição a que o Lazer tem sido submetido, retira-se dele sua força de direito cidadão, que independe de mérito, mas é reconhecido como direito humano precedente às normas reguladoras das relações sociais.

Por meio do Lazer, as pessoas são capazes de construir mecanismos de autonomia pessoais e de suas comunidades no propósito de viver com dignidade seu cotidiano, percebendo simultaneamente as precariedades e as sabedorias de seus grupos sociais, possibilitando que desenvolvam processos criativos de emancipação. As experiências de Lazer, por exemplo, expressas por meio dos conteúdos culturais artístico, manual, social, intelectual,

físico-esportivo, turístico e virtual têm um potencial de integração das pessoas, de aprimoramento da experiência de relações coletivas e democráticas, de valorização das diferenças de temperamento, ritmo e conhecimentos que precisam ser amplificadas e apoiadas por políticas públicas para que se constituam em espaços e tempo de inclusão social e reversão da lógica excludente nesta esfera social e, desta para as demais.

Segundo Nelson Marcellino (2000) a experiência do lazer contribui em seu duplo aspecto educativo; uma oportunidade fundamental para desfrutar da perspectiva de gratuidade do lazer e ser também espaço de desenvolvimento pessoal e social com vistas à transformação das relações sociais. Isto só se torna possível quando se concebe o Lazer não como mera oposição ao trabalho e nem como escapatória de problemas e dificuldades do cotidiano.

O caráter educativo do lazer ressalta os conteúdos culturais como espaços e tempo de vivência, construção e resgate da cidadania das pessoas, cooperando para os processos de uma saúde integral, de afirmação da dignidade e direitos fundamentais da pessoa e principalmente, elemento de resgate da autoestima. Trata-se de realizar vivências nas quais as pessoas experimentem a gratuidade e fruição dos momentos e movimentos lúdicos, rompendo com visões que instrumentalizam o Lazer, colocando-o a serviço do mero aumento de produtividade do sistema de produção ou recompensa para quem atingiu patamares de excelência no nível de produtividade.

Nesse caso, a experiência de cidadania concebe que o direito ao lazer é um bem tão fundamental quanto o trabalho, e não mera compensação para quem está inserido neste último. Igualmente, a vivência do lazer é buscada, enquanto atividade intelectual, cultural, social, manual, artística, turística, virtual e físico-esportiva na qualidade de elemento básico para desenvolver processos críticos e criativos de construção de valores fundamentais a uma existência digna e com potencial transformador de seu meio.

A experimentação do lazer com esta perspectiva insere-se no propósito maior de afirmação da dignidade de vida como direito inalienável de todas as pessoas. Portanto, não basta oferecer cursos, oficinas e ações pensadas de dentro da universidade ou a partir dos gabinetes do poder público, é fundamental que as propostas preliminares organizativas do diálogo com as comunidades sejam instrumentos de diálogo, promovendo um planejamento participativo, de forma a considerar os problemas detectados, os recursos existentes e os que teriam de ser buscados a fim de propiciar que as pessoas vivenciem um espaço prazeroso para a sua experiência existencial.

Busca-se um processo educativo que possa vir a ser espaço de aprendizado e, simultaneamente, espaço de prazer e de ludicidade como forma de devolver às pessoas seu direito à dignidade no cotidiano. Nesse sentido, Rubem Alves (1986), ao propugnar uma vivência do Lúdico e do Lazer marcada pelas dimensões Ética e Profética, inspira-nos a desejar e projetar uma ação com este norte. Na dimensão ética, compreendemos ser nossa responsabilidade resgatar novos valores sobre o Lazer que, não raras vezes, estão encobertos pelo senso comum instruído pela indústria cultural e pelo poder alienante que oferece circo para desviar a consciência dos direitos fundamentais de cidadania. A dimensão profética tem sido assumida, como possibilidade de experimentar transcender às próprias atividades Lúdicas e de Lazer, permitindo que os aprendizados e fruição desses espaços revitalizem a totalidade do cotidiano e a realidade, promovendo descobertas que garantam a autonomia e que as pessoas reinventem suas vidas nas esferas do trabalho, da família, da diversão e em todas aquelas que implicam relações sociais de poder.

Desse modo, a concepção de Lazer que permeia todo o conjunto de atividades está sintonizada com a utopia de uma sociedade mais justa que se constrói a partir de um processo de decisão participativa e autônoma, bem como por meio de jogos lúdicos nos quais se pode experimentar a reinvenção da realidade.

Isso é possível, tendo como ponto de partida uma concepção de lazer que enfrenta a lógica que o reduz a um processo de compensação, de alienação ou de exploração pelo mercado globalizado, e assim o promove como processo educativo e espaço crítico e criativo para o desenvolvimento humano, capaz de construir mudanças sociais significativas.

O diálogo, permeado por várias ações de caráter lúdico – desenvolvidas por meio de atividades culturais, artísticas, sociais, manuais, turísticas, virtuais e físico-esportivas –, permite às pessoas uma nova percepção de si mesmas, levando-as à decisão de propor a continuidade das parcerias até então desenvolvidas. A autoestima e abertura de horizontes que se experimenta nessas vivências têm potencial significativo para impulsionar as pessoas envolvidas a desenvolver um processo produtivo que lhes garanta uma experiência de viver a vida por inteiro e não pela metade.

Sem dúvida, todas as pessoas envolvidas em lazer, na perspectiva apresentada, desfrutam de uma experiência capaz de desenvolver processos criativos de “empoderamento” delas mesmas e das comunidades envolvidas. Nesse sentido, a experiência das pessoas nos momentos de lazer, mesmo que marcadas pela lógica da exclusão, revela seu jogo de cintura, sua resistência e a construção de uma contraordem na qual a inclusão se faz não por outorga do poder, mas por conquista dos grupos sociais mais enfraquecidos pela lógica política e econômica do mercado globalizado.

Nesse debate sobre lazer como potencializador da inclusão social, o desafio está em fazer revisões epistemológicas e programáticas para que se possa afirmar vida digna para todas as pessoas, todos os seres vivos e para o ecossistema em sua complexa teia de relações.

Trata-se de afirmar a dignidade inviolável das pessoas e do ecossistema, pois neles se objetiva a vida. Cabe uma crítica estrutural desta **lógica religiosa** perversa do mercado capitalista atual. Afinal, ídolos feitos por mãos humanas (como é o caso do mercado) são expressões de um sagrado antropofágico, que se

alimenta da morte e dos decretos de morte feito às vítimas – que são, por este mesmo sistema, culpabilizadas (tendo o fracasso como responsabilidade pessoal e não sistêmica) ou tornados “boi de piranha” ou “bodes expiatórios”. E nesse rito de morte, vão para o “altar do sacrifício” as pessoas mais enfraquecidas por este discurso normativo sobre os corpos: a exemplo dos empobrecidos, dos negros, dos indígenas, das mulheres, das crianças, dos idosos, dos obesos, dos doentes de Aids, dos soropositivos, das pessoas com alguma deficiência, enfim, dos integrantes dos grupos sociais na rota da **descartabilidade** e exclusão social.

Em síntese, uma reflexão sobre essa lógica do mercado globalizado nos permite uma postura crítica frente aos discursos normativos que pautam nosso cotidiano; ao controle de nossa corporeidade; à perda de autonomia das decisões sobre nossas vontades e desejos; à redução de nossos desejos ao consumo de mercadorias; à fixidade dos padrões de beleza, de moda, de corpo, de áreas de atuação; à violência gerada nas relações sociais; à imposição de regras que arrebentam as relações humanas; aos tabus obrigatórios das *griffes*; ao mimetismo cultural que subjuga nossos signos comunicativos transportando palavras e imaginários sociais para nossa linguagem cotidiana; à insensibilidade social que descarta a solidariedade das relações entre as pessoas; à substituição de nossas espiritualidades por uma religião de mercado; à compreensão de sociedade em que não cabe o direito à dignidade de vida para todas as pessoas.

A ritualização cotidiana exigida pela atual economia de mercado sacraliza a liberdade deste em detrimento da vida das pessoas. Prega que é preciso ter fé no mercado assim como se tem fé em Deus. Proclama que o desenvolvimento tecnológico-científico é capaz de salvar os países subdesenvolvidos de seu atraso e conduzi-los ao paraíso da modernidade. Anuncia-se como **Messias** dos novos tempos, e para isso exige o sacrifício como ritual necessário.

Quando os políticos e economistas, em seus discursos, pedem/apelam à sociedade, convocando a todos para que cada um faça sua parcela de sacrifício para que se alcance o progresso científico e tecnológico, próprio da modernidade, fica obscurecida a carga religiosa desta convocatória. Este discurso, aparentemente não religioso, alimenta o mito do progresso. E fundamentalmente, mascara que o sacrifício pedido de todos é morte real de alguns (muitos) – projetada para pelo menos um quarto da população mundial, para os quais não há trabalho projetado no atual desenvolvimento tecnológico-científico em operação no mercado globalizado, nem saúde, educação, moradia ou mesmo lazer.

Esta reflexão crítica ao mercado muda consideravelmente a concepção de lazer propalado como espaço de descontração e passa a enfrentar essa lógica perversa de exclusão e morte, a qual é preciso dar um basta. Ao indicarmos a necessidade de enfrentar a lógica sacrificial, de exclusão, de controle da corporeidade, de morte para milhares de seres humanos e para o ecossistema, não podemos fazê-lo com ingenuidades de negação da existência do mercado. Mas, sim, repudiar a sua idolatria.

Será necessário redesenhar o desenvolvimento tecnológico e científico; intervir na dinâmica do mercado com seus próprios instrumentos para pensar tanto o trabalho, como o lazer visando a inclusão para as pessoas. Igualmente enfrentar a lógica da exclusão com a afirmação de um mundo em que caibam todos; assim como rever o desperdício; reorganizar o uso das energias disponíveis; perceber as redes de conexões do universo que se manifestam na contramão dos desequilíbrios ambientais; será fundamental ressaltar a lógica da gratuidade das festas, dos jogos, do lazer, das brincadeiras populares. Assim, a corporeidade de todas as pessoas passará a ser fonte de critérios para uma Ética Solidária na qual o lazer poderá ser vivido como parte integrante do cotidiano e não como algo inacessível.

Segundo Hugo Assmann (1998) há um conceito novo e denso de corporeidade aplicável tanto ao âmbito da existência

individual, como, analogamente, ao da sua inserção em processos biosociais que formam sistemas dinâmicos com (parcial) autorregulação. Para ele, a corporeidade, entendida como simultânea ênfase na corporeidade individual e nos nexos corporais da inserção na amplitude do social, é a **referência unificadora** para levar a sério, de forma conjunta, as necessidades e os desejos humanos. Portanto, é a referência-chave para afirmar, de maneira interrelacionada, a aceitação do mercado e a intervenção de decisões políticas acerca do seu direcionamento planejado em direção a metas sociais, que não brotam espontaneamente do seio dos mecanismos do mercado. A seu modo, Umberto Eco⁴ aponta para a corporeidade como a fundamentação mais radical, no sentido de que a corporeidade é a que tem a raiz mais objetiva da ética.

Sobre o respeito pelo corpo. É possível constituir uma ética sobre o respeito pelas atividades do corpo: comer, beber, urinar, defecar, dormir, fazer amor, falar, escutar, etc. (...) Obrigar alguém a viver de cabeça abaixada é uma forma de tortura intolerável. (...) O estupro não respeita o corpo do outro. Todas as formas de racismo e exclusão constituem, em última análise, maneiras de se negar o corpo do outro. Poderíamos fazer uma releitura de toda a história da ética sob o ângulo dos direitos dos corpos, e das relações de nosso corpo com o mundo (ECO *apud* ASSMANN, 1998, p. 92).

A Corporeidade considerada à luz de uma nova percepção epistêmica traz grandes desafios à produção do conhecimento sobre o Lazer de modo que esta esfera de experiência humana confirme as gingas de resistência das pessoas e grupos sociais que já sinalizam na perspectiva da inclusão, da cidadania e da autonomia participativa.

⁴ Entrevista a Umberto Eco. *Folha de São Paulo*, 3 de abril de 1994, caderno 6, p. 7; publicada também por *Le monde*; (ECO *apud* ASSMANN, 1998, p.92).

Referências

- ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Paulinas, 1986.
- ASSMANN, H. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencantar a educação*. Epistemologia e Didática. Piracicaba: UNIMEP, 1998.
- HELLER, Ágnes. *O cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e humanização*. 4. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- SAMPAIO, Tânia Mara. Conhecimento científico: capacidade humana de intervir reinventando a sina severina. In: MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina R. (Orgs.). *Educação Física: intervenção e conhecimento científico*. Piracicaba: UNIMEP, 2004.

Capítulo VI

CIDADANIA E LAZER: DIMENSÕES E INTER-RELAÇÕES

Luis Otávio Teles Assumpção
Ricardo Lira de Rezende Neves

1. CIDADANIA: CONQUISTA OU DÁDIVA?

Cidadania é um conceito dinâmico, em permanente construção. Pode ser entendido como um referencial de conquista para os constantemente inquietos, que sempre buscaram direitos, liberdade, garantias individuais e coletivas, que não se conformam com dominações, desigualdades, ordens opressivas.

A busca da cidadania sempre se apoiou em uma pretensa “igualdade fundamental” entre os indivíduos. Sempre esteve associada à ideia de conquista de direitos. Corresponderia nas palavras de T. H. Marshall (1988), à “ordem da igualdade na sociedade de desiguais”.

Essa discussão teve origem na Grécia clássica, sendo usada para designar os direitos relativos ao cidadão, ou seja, aquele que vivia na *pólis* e participava dos negócios e das decisões políticas. Daí ser comum entender a palavra “cidadania” como derivada do latim *civitas*, “cidade”, tal como “cidadão” (*ciudadano* no espanhol, *citoyen* em francês), referindo-se, portanto, à qualidade do “homem da cidade”.

Viver na cidade significa estar em um universo de diversidades sociais, culturais, históricas e simbólicas. Ali, pessoas com culturas e hábitos, dos mais distintos, convivem e interagem *cotidianamente, em espaços físicos extremamente próximos e contíguos*. Nesse sentido, a vida urbana exige, para a maior harmonia possível, um profundo respeito e tolerância às diferenças e às diversidades, o que a aproxima das raízes cidadãs.

Na discussão moderna sobre cidadania é importante que se distinga duas categorias: uma de natureza formal, outra de natureza substantiva. A cidadania formal refere-se à ideia de nacionalidade e pertencimento a um Estado-Nação, conforme aparece no Direito Internacional (é o caso, por exemplo, daquela pessoa portadora da cidadania de um determinado país). No âmbito das Ciências Sociais e Políticas, cidadania adquire um sentido mais amplo, sendo entendida de forma substantiva, como a posse de direitos civis, políticos e sociais. No caso deste capítulo, é a essa forma de cidadania e suas interfaces com o lazer que nos dedicaremos.

Embora reconhecendo que muitos autores e autoras tratam da temática, neste estudo priorizaremos a contribuição daquele hoje considerado clássico nos estudos sobre o tema – T. H. Marshall. No livro *Cidadania e classe social*, publicado em 1950, ele a analisa a partir da conquista, extensão e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais em uma sociedade (no caso particular de seu livro, a Inglaterra). Com essa obra, Marshall torna-se uma importante referência nesses estudos.

Afirma que, nos países ocidentais de orientação liberal, a cidadania se constituiu por etapas e por direitos que, progressiva e paulatinamente iam sendo adquiridos, havendo uma “aquisição acumulativa de direitos”.

A primeira forma a ser conquistada foram os direitos *civis*, os quais se referem à liberdade individual – o direito de ir e vir, a liberdade de expressão e de pensamento, o direito de propriedade (disposição de bens), de celebração de contratos, de liberdade pessoal (não ser preso arbitrariamente, por exemplo) e de imprensa, de liberdade religiosa e de culto. Esses direitos estão relacionados à autonomia privada e vinculados ao livre-arbítrio. São considerados fundamentais aos indivíduos, constitucionalmente garantidos e oriundos de regras elaboradas por livre acordo.

O acesso universal à justiça é um elemento fundamental dos direitos civis. Difere-se dos demais por tratar dos direitos em termos

de igualdade, especialmente da igualdade processual. Os tribunais de justiça são, naturalmente, a instituição que melhor o representa.

O elemento central dos direitos civis é a conquista da liberdade como valor fundamental do indivíduo, tendo sido associado ao surgimento do Estado liberal, no período de consolidação do sistema capitalista de produção, particularmente no século XVIII. Neste momento, o papel do Estado interventor é ainda bastante limitado e reduzido. Reconhecer essa conquista implica em importantes modificações, uma vez que a liberdade individual passa a ser interpretada como um direito. Os próprios termos “liberdade” e “cidadania” começaram a ser pensados como semelhantes.

Os direitos civis contrapõem-se ao direito fundado no *status*, na posição social atribuída no nascimento ou nas regras originárias de famílias tradicionais e patriarcais ou mesmo ordens religiosas, nas quais princípios de lealdade e fidelidade são proeminentes.

Os direitos civis são essenciais e necessários para a construção da cidadania. Exercem papel fundamental no enfrentamento e combate aos sistemas e pensamentos de matriz autoritária ou totalitária. Entretanto, eles são insuficientes. Embora garantindo a dignidade e a liberdade individual, eles são incapazes, *per sí*, de solucionarem esta questão inteiramente. Isso se justifica por, essencialmente, estarem centrados e focados, sobretudo, nos indivíduos, atuando na dimensão privada.

Esta é sua fragilidade principal, a qual foi reconhecida no século seguinte. Constatou-se que o percurso da conquista e construção dos direitos civis não apresentavam rupturas ou modificações nas estruturas sociais. Eles eram e são incapazes de solucionarem a questão das desigualdades sociais, até pelo *contrário*, eles a reforçam.

Com efeito, se o foco dos direitos civis é o indivíduo e suas liberdades fundamentais, está implícita, aqui, a ausência dos mecanismos de proteção social. Cada indivíduo, na verdade, está

entregue à sua própria sorte e às suas próprias decisões. Ou seja, tratam-se de pessoas pretensamente senhoras de seus próprios destinos, lutando para construir seus próprios caminhos. Por isso, no pensamento liberal clássico, a noção de garantia de direitos civis corresponde à ideologia do *self-made-man*.

Inexiste, portanto, um sentimento de comunitarismo, o essencial é a garantia das liberdades individuais. Não se fala, ainda, de direitos e de conquistas sociais. O sistema desigual de classes ainda se perpetua o que se opõe à ideia de cidadania, uma vez que esta se define como a busca de “igualdades fundamentais”. Como garantir a cidadania em um sistema de classes sociais profundamente desigual e antagônico?

Fez-se, então, necessário, pensar em uma segunda categoria de direitos – os direitos políticos. Asseguradas as liberdades civis, as pessoas começaram a se dar conta que, unidas e organizadas, teriam uma chance muito maior para conquistar e expandir novos direitos. Assim, no decorrer do século XIX, começaram as lutas e conquistas dos direitos políticos.

Estes se referem ao direito de participação no exercício do poder, na operação nos processos de formulação e decisão sobre políticas, no direito de influenciar nas decisões, no direito de ser eleito e/ou eleitor no conjunto das instituições.

São os direitos políticos que permitem ao indivíduo intervir nos negócios do Estado, participando, de modo direto ou indireto, na formação do governo e na sua administração, seja ao votar, administrar ou concorrer a cargos públicos.

Estão associados aos direitos eleitorais, à liberdade de reunião e de associação. Com eles, ampliam-se os controles políticos, fortalecem-se as associações, as comunidades, os Conselhos, os sindicatos, os partidos políticos, o Parlamento.

Os direitos políticos suprimem os critérios censitários – qualquer pessoa pode participar independentemente da renda, do

prestígio, do *status*. As grandes massas são incluídas nos processos decisórios, tanto que um momento decisivo é a adoção do sufrágio universal. Com os direitos políticos, a discussão sobre cidadania se aprofunda e se alarga não se limitando, tão somente, às liberdades jurídicas e/ou civis. Trata-se, agora, também, de liberdade política, de uma liberdade que se torna “ativa” e “coletiva”.

A luta e a conquista dos direitos civis e políticos permitem caminhar no sentido da construção de uma cidadania ativa e democrática, opondo-se, portanto, a manipulações, inclinações e tentações autoritárias. Cabe, no momento, indagar acerca da relação entre os dois direitos. Eles são autônomos, um pode existir sem o outro? Ou há uma relação de dependência entre eles? Os direitos civis podem existir sem os direitos políticos? E os direitos políticos, podem existir independentemente dos direitos civis?

Direitos civis, como vimos, garantem as liberdade e dignidade individual. Por conseguinte, não obrigam os sujeitos a se comportarem desta ou daquela forma, não prescrevem caminhos ou escolhas. Portanto, participar ou não de uma associação, de um conselho, de um sindicato, é uma questão do foro íntimo. Esta é sua essência, para existirem eles independentem dos direitos políticos.

Por outro lado, os direitos políticos dependem da existência prévia dos direitos civis. A escolha e a liberdade de votar, participar, associar-se a um grupo, a uma associação ou a um partido pressupõe, antes, como condição necessária, a garantia do livre-arbítrio. Como ter a liberdade de participar de uma associação se a minha liberdade individual não estiver previamente assegurada?

Por isso, os direitos políticos remetem à ideia de “liberdade ativa”, uma vez que não se reduzem a escolhas individuais, mas antes a comportamentos coletivos reivindicatórios. Nos direitos civis, o sujeito pode, livre e legitimamente, escolher participar ou não da vida política, escolha que cabe exclusivamente a ele. Até a omissão é um direito.

Em resumo, na teoria de Marshall (1988) o primeiro passo da construção da cidadania são as garantias individuais. Antes de qualquer luta ou reivindicação, deve ser garantido o respeito à dignidade e às liberdades pessoais, básicas e fundamentais. Com elas asseguradas – inclusive institucionalmente – as pessoas estarão em condições e terão mais possibilidades de se unirem e se organizarem em busca de novos direitos – os direitos sociais. Eis o momento em que a liberdade se torna “ativa”.

Os direitos sociais se referem ao conjunto de direitos relativos ao mínimo de bem-estar econômico e social, como a saúde, o direito ao trabalho (inserção produtiva no mercado), o direito à educação (desenvolver potencialidades e ingressar com maior qualidade no mercado de trabalho), o direito à assistência social (Estado garantindo o bem-estar do cidadão), as políticas de renda mínima, ou seja, as condições que estão associadas a padrões de vida social e minimamente aceitos e legitimados.

Os direitos sociais, como parte do conceito de cidadania, não existiam nos séculos XVIII e XIX. Somente no século XX ele alcança uma dimensão de igualdade com os outros dois direitos, contemplando a dimensão da cidadania social.

A luta pelos direitos sociais está relacionada com o comportamento mais ativo do Estado, especialmente após o final da segunda guerra mundial. Com efeito, eles tomaram corpo na metade do século XX, quando houve um aumento substancial dos direitos sociais. A criação do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) é o marco institucional desse processo, quando princípios mais coletivistas e igualitários surgiram na cena político-social.

Em suma, na discussão sobre cidadania proposta por Marshall (1988) haveria uma espécie de sequencia em que, em primeiro lugar, os direitos civis são garantidos, em seguida as pessoas se unem e, assim, adquirem maior poder e legitimidade para empreenderem as lutas e reivindicações para conquista e expansão dos direitos sociais.

No entanto, estes direitos são dependentes do processo de conscientização coletivo sobre a necessidade do respeito às diferenças e às diversidades, do paulatino respeito à tolerância e do amadurecimento civil e político.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS, LAZER E CIDADANIA NO BRASIL

O amadurecimento civil e político que alcançou a sociedade brasileira no século XX e neste início do século XXI fizeram com que os movimentos sociais se fortalecessem de forma considerável. Como consequência deste processo, acompanhamos hoje uma maior organização da sociedade civil em busca de seus direitos constitucionais no que tange ao estado de bem estar social que são, na maioria das vezes, traduzidas em Políticas Públicas (PP).

As preocupações do Estado brasileiro, representados de um lado pelos governantes eleitos em virtude da garantia dos direitos políticos, das esferas municipais, estaduais e federais, e por outro das forças reivindicatórias dos movimentos sociais, sem dúvida, têm desencadeado uma série de PP nas áreas de educação, saúde, transporte, moradia, esporte e lazer, entre outros. Se fizermos um levantamento dos projetos e programas construídos atualmente pelas diferentes esferas governamentais, veremos um quantitativo significativo de ações em todas essas áreas.

Em que pese haver um avanço considerável na quantidade de PP no Brasil reside no entanto uma contradição apontada por Arretche (2002). A autora afirma que os países em desenvolvimento na América Latina não conseguiram formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar PP eficientes ao ponto de impulsionar o desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, promover a inclusão social de grande parte da população. O que é uma questão desafiadora e importante quando se fala em melhoria do bem estar social, principalmente pensando na grande maioria da população

das classes mais pobres que reside nas periferias das grandes cidades brasileiras, e que tem sofrido com o avanço do processo de globalização marcado cada vez mais pelo individualismo que se contradiz com os princípios mais coletivistas e igualitários.

Corroborando com essa discussão Souza (2006) ao afirmar que essa situação pode ser explicada porque as PP nos países em desenvolvimento, geralmente, restringiram-se a condicionar ao cumprimento do ajuste fiscal, do equilíbrio orçamentário entre receitas, e tudo indica que, como consequência, acontece historicamente a restrição das ações voltadas às políticas sociais que poderiam fortalecer a participação, a cidadania e a justiça social.

Este processo pode ser explicado porque as PP devem ser entendidas como campo de conhecimento e é sempre dependente das instituições, regras e modelos assumidos pelos governantes de um país (ARRETCHE, 2002).

Dentre as PP que visam a melhoria do bem estar social da maioria da população e o exercício da cidadania em todas as suas dimensões, estão as ligadas ao lazer. O lazer assume, na atualidade, papel fundamental nas mais diversas comunidades e grupos, organizados ou não, em seus bairros, principalmente porque vivemos um momento de questionamentos quanto ao significado do trabalho na vida das pessoas e, em contraposição, o lugar que ocupam as atividades de lazer como possibilidades fundamentais na contribuição da qualidade de vida social e humana. É importante considerar que o bem-estar social é influenciado pelo processo de globalização que marca o crescimento das periferias das grandes cidades “não só em tamanho, mas em exclusão e pobreza, com a vertiginosa degradação das condições de vida de sua população” (MASCARENHAS, 2003, p. 133).

Mascarenhas (2003) aponta ainda que, com o processo de globalização, principalmente após o processo de industrialização, houve um crescimento econômico sem precedentes, ao mesmo tempo este crescimento traz consigo a falta de emprego, dificuldades

nas condições de alimentação, saúde, habitação, transporte, vestuário, educação e lazer.

Diante destas discussões, cabe aqui um questionamento: Quais significados, sentidos e princípios têm assumido as PP de lazer no Brasil? Para quem são desenvolvidas as PP de lazer? Seriam voltadas para o processo de desenvolvimento da inclusão, da justiça social e da cidadania plena?

Assim, busca-se refletir sobre as PP de Lazer e suas relações com a questão da visão moderna de cidadania, fundada na dimensão substantiva. Neste aspecto, traremos à tona as discussões levantadas por pesquisadores da área do Lazer, em produções científicas focadas na defesa dos direitos sociais, em especial nas dificuldades apontadas pelos pesquisadores e que precisam ser enfrentadas diante do avanço da globalização que, segundo Mascarenhas (2004, p. 74) traz como “desdobramentos a completa desintegração dos direitos sociais”, dentre estes o direito ao lazer. Em outras análises, o autor (p. 156) demonstra que este avanço do individualismo próprio do modo de produção capitalista fortalece o lazer mercantilista e dificulta a construção de possibilidades de vivências de um “outro lazer” que contribua para formação da cidadania, do desenvolvimento da “crítica” e da “superação” da dimensão anterior. E continua a explicar o sentido do neoliberalismo e suas relações com as desigualdades de condições de vida e os direitos sociais:

Para os neoliberais, portanto, nada é mais positivo que a competitividade subjacente à desigualdade, pois é a partir dela que os indivíduos são levados a conquistarem melhores condições de vida. Opera-se, de tal modo, uma verdadeira metamorfose no entendimento da noção de direito, com o direito de propriedade contraditando com os direitos sociais, com o direito do consumidor sobrepondo-se aos chamados direitos de cidadania (MASCARENHAS, 2004, p. 79).

Neste sentido, as PP podem ser caracterizadas como de Estado ou de Governo. As de Estados são duradouras e são planejadas a longo prazo, as de governo, em sua maioria, são focais e tendem a ser implementadas durante uma gestão (Azevedo, 2007). No que tange aos direitos sociais ao lazer, no Brasil as PP têm sido produzidas dentro e fora do Ministério do Esporte. Azevedo (2007), ao avaliar as PP de lazer especificamente no Ministério da Cultura, no período de 1996 a 2005, afirma que houve incentivo à produção cultural, mas nestas políticas tentaram criar uma imagem integrada do país dividido e desintegrado, apropriando-se da memória nacional, o que seria a tentativa de mascarar aspectos fundamentais das diferenças regionais.

Ao avaliar a políticas públicas voltadas ao lazer dentro do ministério da educação Azevedo (2007) detecta que, até 2003, esse Ministério apresentou o predomínio de ações ligadas ao esporte. Com a criação do Ministério do Esporte – ME, o Ministério da Educação passa a não preocupar-se com o lazer, o que demonstra a setorialidade das ações do governo federal. Se antes da criação do ME já havia a centralidade das PP voltadas ao esporte, isto parece ser intensificado após a sua criação, como indicam Almeida e Marchi Jr. (2010). Os atores, ao analisarem os investimentos do governo federal, e os repasses aos estados e municípios – em ações de esporte e lazer no período de 2004 a 2008 –, constataram que a prioridade foi para o esporte de rendimento totalizando 81% dos investimentos. Como sabemos, esta dimensão do esporte e lazer voltados para o alto rendimento está a serviço e em consonância com os processos de exclusão, dominação e das leis da competição exacerbada, do mercado e do consumo capitalista.

Assim, as PP específicas de lazer no Brasil têm sido pensadas de forma crítica há pouco tempo. Neste contexto, Bonalume (2008, p. 156) diz que a história do esporte e lazer no Brasil foi marcada por forte interferência do Estado nestas temáticas e, por isso, os aspectos legais avançaram no século XX e reforçaram-se com o processo de urbanização das cidades que

criou necessidades e “levou a população a começar a reivindicar, junto aos governantes, Políticas Públicas de esporte e lazer”.

Marcelino (2008) visando corroborar com a reorientação da formulação das PP de lazer, explica que existe uma tendência hegemônica que desconsidera a totalidade das relações sociais e as necessidades locais em todas as fases de elaboração destas PP. O autor defende que falar de políticas de lazer significa não falar só de uma política de atividades que, quase sempre, resume-se em eventos isolados e não em política de animação como processo, ou seja, seria necessário considerar na construção das PP de lazer: a redução de jornada de trabalho, uma política de reordenamento do tempo, uma política de transporte urbano, reordenamento do solo com os espaços e aparelhos de lazer e por fim, numa política de formação de quadros profissionais e voluntários para trabalharem de forma competente e atualizada.

Alcançar este nível de política de lazer só seria possível se o poder público municipal em parceria com o estadual e federal, estabelecessem políticas intersetoriais de lazer em consonância com os anseios dos sujeitos representativos da população, considerando as iniciativas espontâneas, privadas e de setores públicos não governamentais (MARCELINO, 2008). Ainda segundo Marcelino (2008), este aduz também que para a efetivação de uma política intersetorial de lazer há a necessidade de busca constante da conscientização por parte dos profissionais do lazer, executivos, legislativo, sindicatos, ONGs, grêmios estudantis, grupos religiosos, imprensa, entre outros. Defende que na comunidade este nível de consciência e as decisões são rápidas, eficientes e a participação revela a cidadania que a partir da vivência do lazer promove a denúncia da realidade injusta.

No que tange ao papel do Ministério do Esporte quanto ao lazer, Almeida et al. (2007) refletem que para que este seja instrumento de emancipação humana, o Ministério tem a função de responsabilizar-se por garantir o direito à diversidade da prática,

diferente da perspectiva do rendimento, proporcionando a ampliação das experiências e do repertório cultural esportivo e do lazer.

Mascarenhas (2007, p. 23) também faz a defesa de que o Sistema Nacional deveria ser concebido “como expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente da sociedade civil organizada”, e que também seria necessário primar sempre pela integração das políticas, utilizando-se de princípios éticos, democráticos e participativos. Faz um esforço no sentido de explicitar que existe um projeto contra-hegemônico balizado pela afirmação da cidadania e pelo desenvolvimento humano, em diferentes localidades brasileiras de administrações democrático-populares municipais, mas ainda ausentes de proposições críticas no âmbito do lazer.

A dimensão da avaliação das PP é fundamental porque o processo de avaliação continuada e em serviço permite um avanço significativo e *feedbacks* mais imediatos, o que possibilitam correções de programas e de ações mais rapidamente. Essas avaliações processuais continuadas não dependem de decisões pontuais e sim de mudanças na forma de ver os programas e projetos pelos atores que estão gerindo a política social. Portanto, inferimos que fazer política social depende de uma visão ampliada acerca do papel e significado do Estado, do Governo e das demandas sociais (ALMEIDA et. al., 2007).

Ferreira (2007), ao estudar as políticas governamentais de esporte e lazer de seis países desenvolvidos e quatro países ibero-americanos, analisou os elementos principais dos sistemas esportivos desses países, buscando destacar as características principais para o seu sucesso e comparando com as PP de esporte no Brasil, parece que as políticas destes países caminham na contramão do que apontam vários estudos realizados sobre a realidade do sistema esportivo brasileiro, qual seja, de que as PP são delineadas considerando, como mais importante, fomentar o esporte de alto rendimento. Defende, portanto, que as PP governamentais

deveriam focar o esporte escolar e de lazer como prioridade e ajustados, principalmente, na ideia do acesso aos direitos sociais.

Pinto (2008), ao discutir o histórico das políticas públicas de lazer no Brasil, aponta dois aspectos que precisam ser inovados: o primeiro diz respeito à justiça social e a cidadania, estes formam um conjunto de iniciativas que têm como objetivo central a democratização da gestão pública, buscando superar as barreiras postas ao processo democrático, promovendo a participação, a inclusão com equidade e a acessibilidade à diversificadas oportunidades de lazer; o outro seria o compromisso político com a inovação, no sentido de potencializar o desejo e a ação dos dirigentes, servidores e a população beneficiária rumo ao rompimento com as práticas tradicionais da cultura política para efetivar mudanças concretas, a partir da realidade institucional e local em que a política de esporte e lazer é produzida.

Neste sentido, concordamos com Mascarenhas (2007) quando ele defende que é preciso fazer das políticas sociais, inclusive nas ligadas aos direitos ao lazer, um momento de participação significativa em que as condições subjetivas levantadas coletivamente podem desencadear um processo de conquista rumo a novos parâmetros nas relações de poder da vida cotidiana. Assinala que o processo de redemocratização do país, desencadeado na década de 80, tem fortalecido a sociedade civil rumo à luta por posições. Mascarenhas (2007, p. 86-85), a partir das ideias de Gramsci (1976), considera que a base para a efetivação da luta e participação deve ser “uma estratégia que a organização e a luta dos setores populares, pode e deve assumir, disputando a sociedade política e reclamando a condução das políticas sociais, tomando-as como um poderoso instrumento e força mobilizadora da transformação”.

A par destas reflexões levantadas, que não esgotam a discussão e demonstram ideias sobre as relações entre as PP, o lazer e a cidadania, consideramos que a tarefa de construir e efetivar PP

de Estado ou de Governo devem estar permeada por uma visão de gestão intersetorial, diminuição dos problemas de superposição de ações entre os ministérios, e por fim, a constituição de espaços/instituições/secretarias nos âmbitos municipais, estaduais e federais, com a alocação de recursos e atribuições que permitam a participação da população e de seus representantes na construção de PP em todas as suas fases.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade deste texto foi o de refletir sobre as PP de lazer e suas relações com a questão da visão moderna de cidadania em sua dimensão substantiva, a partir das discussões feitas por pesquisadores das áreas da sociologia e do lazer.

Em síntese, apesar da existência de inúmeras críticas aos aspectos da linearidade temporal, das interseções e dos retrocessos entre períodos, países e contextos, a teoria da cidadania de Marshall (1988) ainda contribui para se compreender o processo de sua construção como uma conquista paulatina que passa pelos princípios fundamentais da civilidade, pelo amadurecimento político e pela luta pelos direitos sociais.

Interessante observar nessa teoria que a cidadania não se refere a um processo de “outorga” ou “dádiva” ou “concessão” do Estado. O processo se dá exatamente em um caminho inverso, sendo fruto e consequência de um longo amadurecimento civil e político.

Além disso, precisamos considerar que o ramo das políticas públicas é interdisciplinar, multidisciplinar, holístico e complexo. Vários autores, cada um com afirmações de campos diferentes do saber, teorias e modelos analíticos, defendem que nesta área deve ser dada atenção especial ao jogo de interesses, papéis sociais, instituições, autores e atores das arenas decisórias do processo discutido anteriormente, e definem o caminho e as consequências dos resultados da implementação das políticas públicas.

Quanto ao direito ao lazer, à guisa de conclusão, trazemos as ideias defendidas por Mascarenhas (2007, p. 86-87), em que defende que o exercício da cidadania em conjunto com a busca pelo lazer como direito civil, político e social é “um campo de luta” permeado por alguns desafios que são: converter espaços e equipamentos dos programas no sentido da defesa da vontade coletiva para “uma nova direção cultural”, em que indivíduos e coletividades são protagonistas das decisões com seus “saberes, habilidades, métodos, estratégias e experiências”; defender a mudança da lógica da formulação das PP de lazer e cidadania fundadas no assistencialismo e filantrópico, próprios do “mercolazer”, para “uma política nacional ancorada” nos canais de participação social da sociedade civil organizada e; os governos assumirem PP de Estado quanto ao lazer “apoiadas numa compreensão interdisciplinar e intersetorial”.

Referências

ALMEIDA, Bárbara Schausteck de; MARCHI JÚNIOR, Wanderley. O financiamento dos programas Federais de esporte e lazer no Brasil (2004 a 2008). *Movimento*, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 73-92, out./dez., 2010.

ALMEIDA, Dulce Filgueira de.; ALMEIDA, Arthur José; FREIRE, Juliana O.; ROQUETE, P. C. O Ministério do Esporte e a definição de políticas para o esporte e lazer. In: SUASSUNA, Dulce M. F. A.; AZEVEDO, Aldo Antônio. (Orgs.). *Política e Lazer: interfaces e perspectivas*. 1. ed. Brasília: Thesaurus, 2007, v. 1, p. 13-42.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e Relações Intergovernamentais no Brasil: A Reforma de Programas Sociais. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, 2002, p. 431-458.

AZEVEDO, Aldo Antônio de. Análise comparativa das políticas públicas do Ministério da cultura no período de 1996 a 2005: documentos, discursos e a focalização do lazer. In: AZEVEDO, Aldo; SUASSUNA, Dulce. (Orgs.). *Lazer e política: interfaces e perspectivas*. 1. ed. Brasília: Thesaurus, 2007, p. 55-92.

BONALUME, Cláudia. Regina. Controle social das políticas de lazer. In: MARCELINO, N. C. (Org.). *Políticas Públicas de Lazer*. São Paulo: Alínea, 2008.

FERREIRA, R. L. Políticas para o esporte de alto rendimento – estudo comparativo de alguns sistemas esportivos e nacionais visando um contributo para o Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, *Anais*, Pernambuco: CBCE, 2007.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Políticas públicas de lazer*. Campinas: Alínea, 2008, p. 43-78.

MASCARENHAS, Fernando. O pedaço sitiado: cidade, cultura e lazer em tempos de globalização. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 24, n. 3, p. 121-143, maio 2003.

_____. “Lazerania” também é conquista: tendências e desafios na era do mercado. *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p.73-90, maio/ago., 2004.

_____. Lazer e utopia: limites e possibilidades de ação política. *Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 155-182, set./dez., 2005.

_____. Outro Lazer é possível! Desafio para o Esporte e Lazer da Cidade. In: CASTELLANI FILHO, Lino (Org.). *Gestão Pública e Política de Lazer: A Formação de Agentes Sociais*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

MARSHALL, T. H. *Cidadania e Classe Social*. Brasília: Ministério do Interior/Projeto Rondon, 1988.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. Estado e sociedade na construção de inovações nas políticas sociais de lazer no Brasil. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). *Políticas públicas de lazer*. Campinas: Alínea, 2008, p. 43-78,

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45

Capítulo VII

O QUE É MOTIVAÇÃO E QUAL A SUA INFLUÊNCIA NOS PROGRAMAS DE LAZER

Luis Carlos Lira
Tânia Mara Vieira Sampaio
Gislane Ferreira de Melo

O processo de adesão a programas de lazer geralmente está relacionado a fatores motivacionais. Poderíamos perguntar então: o que causa ou que motivo nos leva a ter o comportamento para a prática do lazer? Qual a intensidade deste comportamento?

Se conseguirmos avaliar o porquê o comportamento se inicia, como ele se mantém, qual a sua direção e intensidade, poderemos entender melhor o que é motivação e qual a importância desse construto. Tal condição é tão importante que, de acordo com vários autores, quando as pessoas ganham ou perdem o interesse em iniciar ou continuar qualquer atividade, seja de lazer ou não, elas costumam justificar este fato por fatores psicológicos: motivação, satisfação, desejo, identificação etc. (HOWELL E ALDERMAN, 1987; LIRA, 1997; REEVE, 2006; FREITAS *et al.*, 2007; EIRAS *et al.*, 2010).

Assim vamos começar definindo o que é motivação. Etimologicamente, a origem da palavra motivação tem seu significado construído a partir do Latim: *movere*, *motum*, *motivum*; isto é, movimento, compreendido como um mover ou motivo em direção a um objetivo ou que influencia a direção de um comportamento, sendo, portanto considerada o motor das ações (BZUNECK, 2001; REEVE, 2006).

Feijó (1992) conceitua a motivação como um processo de mobilização das necessidades pré-existentes que sejam relacionadas com os tipos de comportamentos capazes de satisfazê-las. Quando uma pessoa percebe a vantagem de se mobilizar para

satisfazer suas necessidades, irá sempre se interessar em manter esse comportamento.

Em 1997, Angelini apresentou algumas das teorias que buscaram explicar as fontes da motivação e seus resultados no comportamento humano. Foram quatro os modelos apresentados pelo autor:

- a) modelo da sobrevivência – denominado, às vezes, *conservação da espécie* – o posicionamento teórico deste modelo centra-se em uma concepção de motivação baseada nas necessidades biológicas do indivíduo, sobretudo as relativas à nutrição e à atividade sexual;
- b) modelo da intensidade do estímulo – baseia-se na relação entre atividade e motivação, ou seja, forte ou fraca (intensidade). Nesta ótica qualquer estímulo pode virar uma motivação e se o estímulo for mais forte haverá uma maior motivação;
- c) modelo do padrão de estímulo – neste modelo não somente a intensidade explicaria a natureza da fonte da motivação, já que um estímulo pode não levar a ação. A teoria aqui tenta descrever que além da intensidade precisa haver a ativação de centros cerebrais (aspectos cognitivos) para poder haver uma motivação. A cognição, ou seja, a forma de pensar do indivíduo estará alicerçada em suas crenças, valores e expectativas;
- d) modelo do despertar afetivo – preconiza que certas condições nascem com o indivíduo, no qual o motivo poderá ser despertado por meio de pistas neurais, pela associação com mudanças afetivas (emoções). Assim, qualquer pista que desperte uma antecipação de mudança afetiva – quer seja para aumentar o prazer, quer seja para aumentar a dor – é motivadora.

Murray (1973) inseriu ainda um modelo que seria a *motivação social*, a qual atribui aos motivos sociais propiciar a

participação de pessoas em atividades, uma vez que todos os seres humanos querem conviver com outras pessoas, ganhar a aprovação destas, divertir-se e promover o amor próprio com ou por meio delas. Este autor considerou que seu modelo superava com frequência o dos outros.

Os interesses na importância dos motivos sociais, na influência do comportamento humano, geram um movimento de amparo, o motivo do amparo deve-se ao fato da necessidade de ser protegido, amado, considerado um Ser importante, na busca de sua emancipação, no ganho e desenvolvimento da sua autonomia e realização (MURRAY, 1973).

Corroborando com esta perspectiva Brito (1994, p. 18) alerta que:

O motivo é um fator dinâmico (consciente ou inconsciente, fisiológico, afetivo, intelectual, social, em interação) que age influenciando o comportamento ou conduta de um indivíduo na direção de um objetivo, fim ou meta, consciente ou inconscientemente apreendido.

Reeve (2006), a partir de todas as teorias anteriores, explica os motivos que nos levam a um comportamento, definindo-os como internos e externos. Os motivos internos do comportamento se subdividem então, em necessidades, cognições e emoções. As necessidades são biológicas e inerentes ao ser humano (sede, fome, sexo), psicológicas (autonomia, competência, relacionamento) e sociais – internalizadas ou aprendidas com nossa história (realização, afiliação, poder). Estas necessidades juntas são a base dos nossos motivos de sobrevivência, os quais buscaremos de alguma forma.

Quanto às cognições o autor expressa que são nossos eventos mentais e comportamentais, nossas crenças, valores e expectativas, e se relacionam muito com nosso autoconceito. E as emoções são fenômenos subjetivos expressivos capazes de demonstrar nosso sentimento. Desta forma, Reeve (2006)

conseguiu colocar os outros modelos teóricos descrevendo-os em um único. Segundo o autor:

O estado motivacional nos permite sermos sistemas adaptativos no sentido de que, sempre que ocorrem discrepâncias entre as demandas momentâneas e nosso bem-estar experimentamos estados motivacionais que prontamente nos levam a tomar ações corretivas (p.123)

Na literatura geral, além dos motivos internos e externos, existe um consenso em que a motivação pode ser vista sob a perspectiva intrínseca e extrínseca, o que não é a mesma coisa (FARIA JÚNIOR, 1969; SINGER; DICK, 1980; ELIOT, 1997; RYAN; DECI, 2000; TADIN *et al*, 2006). Esta perceptiva nos relata sobre o “quanto” se tem de motivação, ou seja, esta pode ser inexistente, pouca, moderada, alta ou muito alta. Este “quanto” refere-se aos traços de personalidade do indivíduo.

Biddle (1987) defini a motivação intrínseca como automotivação, motivações primárias e motivação própria, pois esta se refere ao interesse, ao desejo e ao prazer de participar que atuam no espírito dos indivíduos para levá-los a ação. Já a motivação extrínseca refere-se ao uso de incentivos, como prêmios, recompensas, graus, entre outros, ou por valores de ordem social, relacional, afirmação, hierarquia, diferença. Enquanto a primeira perspectiva tem seu foco intrapessoal, a segunda exige ao sujeito a saída de si na busca de uma relação interpessoal.

De acordo com Biddle (1986), existem autores que não consideram no construto da motivação o reforço extrínseco, propondo com isso, um modelo psicobiológico, no qual, a motivação é conceituada como uma generalizada e não específica tendência para persistir na ausência do reforço extrínseco, sendo, com isso, independente da influência situacional. A motivação seria mais socialmente aprendida e dependeria da habilidade do indivíduo no seu próprio reforço. A motivação intrínseca,

a forma mais autodeterminada, seria definida e apresentada em duas formas, a primeira, em uma participação voluntária numa atividade sem uma aparente recompensa ou pressão externa; e a segunda, a participação numa atividade, pelo interesse, satisfação e prazer que obtêm desse envolvimento (VALLERAND; DECI; RYAN, 1987).

Este tipo de motivação é inato e o indivíduo está sempre comprometido com seus próprios interesses, exercitando suas próprias capacidades. O interesse principal nesse caso é apenas pelo prazer de fazer e fazer bem tudo a que se compromete (RYAN; DECI, 2000).

Porém, Deci e Ryan (2000) em sua Teoria da Autodeterminação, consideram que subdividir a motivação em intrínseca e extrínseca de uma maneira simples reduziria o entendimento da motivação. Assim os autores, por meio de uma perspectiva autodeterminista, afirmam que a motivação pode ser categorizada considerando um *contínuum* da forma mais autodeterminada para a menos autodeterminada, sendo apresentada como motivação intrínseca, motivação extrínseca autodeterminada, motivação extrínseca não autodeterminada e amotivação. Com isso, definindo as formas motivacionais que constituem o *contínuum* de autodeterminação proposto, e os diferentes níveis de autorregulação (RYAN, DECI, 2010, 2000).

Neste modelo teórico a motivação intrínseca tem origem em necessidades psicológicas de competência, autodeterminação e relacionamento (DECI; RYAN, 2010, 1991, 1985). Pessoas intrinsecamente motivadas possuem valores mais altos em persistência, criatividade, compreensões conceituais, aprendizagem e tendem a apresentar ótimos níveis de bem-estar (REEVE, 2006). Isso, segundo o mesmo autor, pode ser explicado porque estes indivíduos apresentam uma maior flexibilidade na maneira de pensar e buscam aprender sem decorar. Suas maneiras de pensar e de se comportar já estão internalizadas.

Quanto a motivação extrínseca, esta pode ser dividida em quatro subtipos (RYAN e DECI, 2006):

- a) Regulação Externa: não internalização do desejo voluntário de realizar a atividade – simplesmente espera incentivos externos – fraco desempenho e maus resultados.
- b) Regulação Introjogada: implica em obedecer e não aceitar – motivado por questões de culpa ou tirania – ocorre internalização parcial.
- c) Regulação Identificada: motivação extrínseca internalizada e autodeterminada.
- d) Regulação Integrada: Motivação extrínseca de maior autodeterminação – integra maneiras internalizadas de pensar e de se comportar.

Para Skinner (1986) e Badwin e Badwin (1996) as recompensas e incentivos externos podem provocar em nós um sentido de querer. Isso porque o motivo extrínseco pode passar a ser considerado um fator que vale a pena ser feito, mesmo sem recompensa, internalizando com maior intensidade tornando-o, assim, um motivo intrínseco. Essas questões dependerão da pessoa que está oferecendo essas recompensas (pais, técnicos, professores, médicos, dentre outros), pois se o argumento for suficientemente forte capaz de despertar valores, este provocará uma identificação e uma internalização com direcionamento e energia suficiente para a mudança nos níveis motivacionais.

Por fim, a amotivação – menos autodeterminada – refere-se a comportamentos que não são motivados. Os indivíduos que estão desmotivados percebem uma falta de contingência entre o seu comportamento e os resultados, cujo caso eles experimentam incompetência e falta de controle (DECI; RYAN, 1985), por exemplo, não saber por que se está fazendo ginástica, fazem por fazer, para ele ou ela é indiferente realizar ou não aquela atividade.

A diferença essencial entre os tipos de motivação encontra-se na fonte que energiza e direciona o comportamento.

Assim, a energia dos indivíduos, intrinsecamente motivados, emana dos fatores psicológicos que a atividade oferece, e a energia dos indivíduos motivados extrinsecamente é oriunda dos incentivos e das consequências dependentes do comportamento observado (REEVE, 2006).

Explicado as teorias da motivação começaremos a discutir um pouco como este construto é aplicado ao lazer e as atividades físicas. Assim, frente à reflexão supracitada, Harris (1976) apresenta as teorias desenvolvidas para justificar e apontar os fatores motivacionais que levam os indivíduos à prática de atividades físicas e de lazer, as quais se destacam:

1. O controle da catarse, a atividade física (sob a forma de jogo) pode servir como uma válvula de escape da agressividade inerente no ser humano e desta maneira a atividade física proporcionará uma liberação destas tensões.
2. A teoria do relaxamento e diversão preconiza que a atividade física dê oportunidade ao indivíduo de escapar do tédio do trabalho ou de seu cotidiano, exercendo esforços para realizar uma completa transição em seu ritmo de vida.
3. Na teoria da sublimação a atividade física pode padronizar condutas, o que proporcionará ao indivíduo, meios para se desvencilhar das frustrações e das pressões, frequentemente, exercidas pela sociedade, e que em geral os atormentam.
4. A realização pessoal é a característica psicológica necessária para que conduza o indivíduo à realização de um objetivo e chegar à satisfação. Por meio da atividade física o indivíduo pode experimentar a sensação de realização, para ter aprovação, para conseguir, para dominar, para expressar suas necessidades e desejos.
5. A teoria do enriquecimento da vida crê que a atividade física serve para realizar e proporcionar uma nova

dimensão da vida. A prática de atividades físicas dá maior profundidade e caminho a vida e pode proporcionar a busca de um ideal pessoal, reforçando positivamente deste modo o conceito do valor e utilidade pessoal. A participação pode também iluminar um vazio na vida e enriquecer o bem estar de cada indivíduo.

6. A teoria do meio ambiente é apresentada como sendo este um fator importante na prática da atividade física, pois, ao se alternarem o local de prática poderá proporcionar um importante papel cultural.
7. A teoria do desejo de satisfação aponta a atividade física como propiciadora de um pequeno mundo onde o indivíduo tem todas as propriedades para a satisfação de seus sonhos. Os sonhos podem ser satisfeitos de modo que na vida real isso não seria possível (HARRIS, 1976).

Além dessas teorias apresentadas, Silva (1967) destaca alguns fatores motivacionais para a prática de atividades físicas: a necessidade de sensação, na qual as atividades lúdicas provocariam no ser humano o prazer por despertar o comportamento infantil que permaneceria latente por toda a vida.

Essa procura da sensação do prazer faria com que o indivíduo praticasse a atividade física sem se preocupar com: a alta *performance*, a necessidade de afiliação ao meio social, a demonstração de força ou de habilidade motora; a dificuldade de afirmação em nível superior; a busca de sucedâneos para insatisfações, frustrações e insucessos na vida e, finalizando, o papel do corpo como situação motivante (a atividade física constituiria eficiente meio de esclarecimento da função do corpo e da noção da sua imagem, podendo desempenhar atuação benéfica, construtiva, e até terapêutica, como nos casos de inferioridade física).

Podemos perceber que as motivações são de natureza e origem diversas, atendem a múltiplos vetores da personalidade e satisfazem a complexas experiências, desde o campo social até o

individual sendo que neste merecem destaque especial às cargas afetivas e os mecanismos motores.

A utilização em vários estudos da teoria da autodeterminação tem confirmado o valor heurístico dessa abordagem (DECI; RYAN, 1985, 1991, 2000). Tem sido um quadro de investigação útil em vários domínios da vida, tais como nas relações interpessoais, educação, trabalho, esporte e lazer (VALLERAND, 1993). Pesquisas usando esse quadro teórico também foram realizadas com diferentes populações, incluindo os jovens (MCCANN; CLARK, 2004; WEHMEYER; PALMER, 2000; RYAN; CONNELL, 1989), adultos (WEHMEYER; PALMER, 2003; WEHMEYER; GARNER, 2003; BLAIS et al., 1990), em homens e mulheres atletas (DESCHAMPS; DOMINGUES FILHO, 2005; MURCIA et al., 2007) e idosos (STROMAN, 2003; SHELDON; KASSER, 2001; O'CONNOR; VALLERAND, 1990; VALLERAND; O'CONNOR, 1989, 1991).

No campo do esporte e lazer a teoria tem sido utilizada geralmente em estudos relacionados à motivação para a prática de atividades físicas por adolescentes (VIANNA; ANDRADE; MATIAS, 2010), idosos (MEURER; BENEDETTI; MAZO, 2011) e usuários de academias (BALBINOTTI; CAPOZZOLI, 2008). Também é encontrado nos estudos a motivação para a permanência em atividades aquáticas (MURCIA; COLL, 2006), na prática da Educação Física na escola (FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOSO, 2005) e na motivação na prática esportiva (BORGES; GIAVONI; MELO, 2011; BARA FILHO *et al.*, 2011; CAMACHO *et al.*, 2009; CRESSWELL; EKLUND, 2005).

Assim, em concordância com o postulado da teoria da autodeterminação, Deci e Ryan (2000) afirmam que esta é uma determinante chave da motivação, sendo previsto que tanto as percepções das oportunidades de lazer e percepções dos constrangimentos de lazer atuam como determinantes da motivação para o lazer.

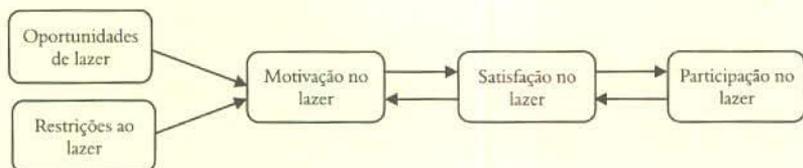


Figura 1: Modelo motivacional proposto de participação no lazer (LOSIER; BOURQUE; VALLERAND, 1993, p. 156).

Esse tipo de envolvimento tem como base a participação, o divertimento, o prazer e a satisfação, como acontecem geralmente no envolvimento em atividades de lazer ou de tempo livre e em atividades desafiantes (NTOUMANIS, 2001). Onde o prazer está na atividade realizada em si, e não nas recompensas extrínsecas como dinheiro, prêmios ou na busca de reconhecimento social, ocorrendo livre de pressões e restrições (BIDDLE; CHATZISARANTIS; HAGGER, 2001), como por exemplo, fazer ginástica porque gosta e é divertido. A atividade é vista como um fim em si próprio ao invés de um meio para alguns fins, neste último caso a atividade é definida como motivada extrinsecamente (DECI; RYAN, 2010, 1991, 1985).

Como relação aos hábitos de lazer e traços de personalidade, Formiga (2011; FORMIGA, 2011a; FORMIGA, 2011b; FORMIGA, 2010) apresenta em seus estudos que quando o sujeito atribui para si um determinado tipo de lazer, sejam eles instrutivos ou lúdicos, não somente influencia a construção de seus traços personalísticos, mas também orienta na formação e reconstrução de seus valores pessoais, o conduzindo a uma relação interpessoal e harmonia social, bem como, para uma afiliação sócio afetiva com familiares e amigos. Segundo Argyle e Lu (1990) as atividades de lazer servem como suporte social, produzindo grandes níveis de alegria.

Cabe agora discutir um pouco sobre como podemos identificar as características motivacionais das pessoas com quem trabalhamos. Reeve (2006) apresenta sete aspectos do comportamento que são capazes de expressar a presença da

intensidade e a qualidade da motivação para as atividades. São eles: o esforço, a latência, a persistência, a escolha, a probabilidade de resposta, as expressões faciais e os gestos corporais. Estes aspectos nos dão um *feedback* muito forte sobre o quanto nossos interlocutores estão motivados ou não.

Sabe-se que quando não há motivação intrínseca, necessitamos buscar motivar extrinsecamente, porém cabe ressaltar que quando a motivação extrínseca fornece somente obediência a ela, ocasiona baixos níveis de aprendizagem, baixa qualidade e desempenho e pode, ao mesmo tempo, levar a uma dependência do indivíduo em ter sempre regulações externas para realizar qualquer tipo de atividade.

Assim, como profissionais, precisamos nos atentar para todas as necessidades estudadas anteriormente e, com criatividade buscarmos desenvolver, junto com eles, a direção e a intensidade certas para as atividades de lazer.

Referências

- ANGELINI, A. L. *Motivação humana*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1997.
- ARAÚJO, Cláudio Gil Soares de. Aspectos médicos-fisiológicos da atividade física na saúde. In: FARIA JUNIOR, Alfredo G. de. (Org). *1º seminário internacional sobre atividades físicas para a terceira idade*. Anais, Rio de Janeiro: UERJ, v.1.p. 81-91, 1996.
- ARGYLE, M.; LU, L. Happiness and social skills. *Personality and Individual Differences*, v. 11, n. 12, p. 1255-1261, 1990.
- BALBINOTTI, M. A. A.; CAPOZZOLI, C. J. Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório com praticantes em academias de ginástica. *Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.*, 22, 1, 63-80, 2008.
- BARA FILHO, M.G. *et al.* Preliminary validation of a brazilian version of the sport motivation scale *Universitas Psychologica*. Bogotá, Colombia v. 10, n. 2 , p. 363-372 may-ago, 2011.
- BIDDLE, S. Motivação para o exercício. Teoria e prática. *British Journal of Physical Education*, London. v.17, n.1, p.40-43, 1986.
- BIDDLE, S.; CHATZISARANTIS, N.; HAGGER, M. Self-determination theory in sport and exercise. In: CURY, F.; SARRAZIN, P.; FAMOSE, J. P. (Orgs.), *Theories de la motivation et sport: Etats de la Recherche*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.
- BIDDLE, S.J.H. Exercise motivation: theorie and practice. In: BIDDLE, S.J.H. (Ed.). *Foundations of health-related fitness in physical education*. London: Ling Publishing House, 1987.
- BLAIS, M. R. *et al.* Toward a motivational model of couple happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 59, n. 5, p. 1021-1031, 1990.

BORGES, D. H. R.; GIAVONI, A.; MELO, G. F. *Continuum de motivação para o esporte (cme) – Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, São Paulo, v.4, n. 1, p. 49-060, jan./jun., 2011.

BRITO, A. P. *Psicologia do desporto*. Lisboa: Omniserviços, 1994.

BZUNECK, J. A. A motivação dos alunos: Aspectos introdutórios. *In: BORUCHOVITCH, Evelyn E.; BZUNECK, J.A. (Orgs.). A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Vozes: Petrópolis. 2001, p. 9-35.

CAMACHO, A. S. *et al.* Perfiles motivacionales de los usuarios en centros deportivos municipales. *Anales de Psicología*, España: Universidad de Murcia, v. 25, n. 1. p. 160-168, junio, 2009.

CARVALHO FILHO, E.T.; PAPALETTO NETTO, M. *Geriatría: fundamentos, clínica e terapêutica*. São Paulo: Atheneu, 2000.

CRATTY, B. J. *Psicologia no esporte*. Trad. de Olivia Lustosa Bergier. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1984.

CRESSWELL, S. L.; R. C. EKLUND. Changes in Athlete Burnout and Motivation over a 12-Week League Tournament. *Med. Sci. Sports Exerc.*, v. 37, n. 11, p. 1957-1966, 2005.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Self-Determination*. John Wiley & Sons, Inc., 2010.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. A motivational approach to self: Integration in personality. *In: DIENSTBIER, R. (Ed.). Nebraska symposium on motivation*. v. 38. Perspectives on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press, 1991, p. 237-288.

DESCHAMPS, S. R.; DOMINGUES FILHO, L. A. Motivos e benefícios psicológicos que levam os indivíduos dos sexos

masculino e feminino a praticarem o ciclismo indoor. *Rev. Bras. Ci e Mov.*, v. 13, n. 2, p. 27-32, 2005.

DIAS, V. K.; SCHWARTZ, G.M. O idoso e sua concepção de lazer. *Revista Kinesis*, Santa Maria-RS, n. 27, p.79-86, nov., 2002.

DOLL, J. *et al.* Atividade, desengajamento, modernização: Teorias sociológicas clássicas sobre o envelhecimento. *Estudos interdisciplinares sobre Envelhecimento*, Porto Alegre-RS, v.12, p. 7-33, 2007.

EIRAS, S. B. *et al.* Fatores de adesão e manutenção da prática de atividade física por parte de idosos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 31, n. 2, 2010.

ELLIOT, A.J. Integrating the classic and contemporary approaches to achievement motivation: A hierarchical model to approach and avoidance achievement motivation. In: *M.L. MAech& P.R. Pintrich* (eds). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich: JAIN Press, pp. 143-179, 1997.

FARIA JUNIOR, A. G. *Introdução à Didática de Educação Física*. Rio de Janeiro: MEC, 1969.

FARINATTI, P. T. V. Teorias biológicas do envelhecimento: do genético ao estocástico. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, v. 8, n. 4, jul./ago., p. 129-138, 2002.

FEIJÓ, Olavo Guimarães. *Corpo em movimento: uma psicologia para o esporte*. Rio de Janeiro: Shape editora Ltda, 1992.

FERNANDES, H. M.; VASCONCELOS-RAPOSO, J. *Continuum de Auto-Determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo*. *Estudos de Psicologia*, v.1, n. 10, ano 3, p. 385-395, 2005.

FORMIGA, N. S.; BONATO, T. N.; SARRIERA, J. C. Escala das atividades de hábitos de lazer em jovens: modelagem de equação estrutural em diferentes contextos brasileiros. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 19, p. 1-20, 2011.

FORMIGA, N. S. Hábitos de lazer e condutas desviantes: Testagem de um modelo teórico em jovens. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, v. 30, n. 79, p. 394-414, 2010.

_____. Testagem de um modelo teórico entre pares sócio-normativos, atitudes do tempo livre e condutas desviantes. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 10, p. 1-24, 2011b.

_____. Teste empírico de um modelo sobre a relação entre busca de sensações e as variações dos hábitos de lazer em jovens. *Boletim - Academia Paulista de Psicologia*, v. 80, n.01/11, p. 71-87, 2011a.

FREITAS, C. M. S. M. *et al.* Aspectos motivacionais que influenciam a adesão e manutenção de idosos a programas de exercícios físicos. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, v. 9, n. 1, p. 92-100, 2007.

GUIMARÃES, M. A. M. Teorias biológicas do envelhecimento. In: VERAS, R.; LOURENÇO, R. *Formação humana em geriatria e gerontologia: uma perspectiva interdisciplinar*. Rio de Janeiro: DOC, 2010, p.195-198.

HARRIS, D. V. *¿Por qué practicamos deporte?* Razones somatopsíquicas para la actividad física. Barcelona: Jims, 1976.

HILLS, P.; ARGYLE, M. Positive moods derived from leisure and their relationship to happiness and personality. *Personality and Individual Differences*, v. 25, n. 3, p. 523-535, 1998.

HOWELL, M. L., ALDERMAN, R.B. Psychological determinants of fitness. *Proceedings of the International Symposium on Physical Activity and Cardiovascular Health*, n. 96. p.721-726, 1987.

JECKEL-NETO, E. A.; CUNHA, G. L. Teorias biológicas do envelhecimento. In: FREITAS, E. V.; PY, L.; CANÇADO, F. A. X.; DOLL, J.; GORZONI, M.G. (Orgs.). *Tratado de Geriatria Gerontologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p. 13-22.

JORDÃO NETTO, A. *Gerontologia básica*. São Paulo: Lemos Editorial, 1997.

LING, C. H. Y. *et al.* Handgrip strength and mortality in the oldest old population: the Leiden 85-plus study. *CMAJ*. DOI: 10.1503/cmaj.091278, p. 429-435, 2010.

LIRA, L. C. A motivação, adesão e evasão no Projeto de atividades Físicas Idosos em Movimento Mantendo a Autonomia. *Memória de Licenciatura*, Rio de Janeiro: UERJ, 1997.

LOSIER, G. F.; BOURQUE, P. E.; VALLERAND, R. J. A motivational model of leisure participation in the elderly. *The Journal of psychology*, v. 127, n. 2, p. 153-170, 1993.

LUTZ, C. T., QUINN, L. S. Sarcopenia, obesity, and natural killer cell immune senescence in aging: Altered cytokine levels as a common mechanism. *Aging*, v.4, n. 8, p. 535-546, August, 2012.

MADDOX, G. L. Activity and morale: A longitudinal study of selected elderly subjects. *Social Forces*, 42. p. 195-294, 1963.

_____. Fact and artifact: Evidence bearing on disengagement theory from the Duke Geriatrics Project. *Human Development*, 8. p.117-130, 1965.

MCCANN, T. V.; CLARK, E. Advancing self-determination with young adults who have schizophrenia. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, v. 11, n. 1, p. 12-20, 2004.

MEURER, S.T; BENEDETTI, T. R. B.; MAZO, G. Z. Teoria da autodeterminação: compreensão dos fatores motivacionais e autoestima de idosos praticantes de exercícios físicos. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, v.16, n. 1, p. 18-24, 2011.

MURCIA, J. M. *et al.* Efeitos do gênero, a idade e a frequência de prática na motivação e o desfrute do exercício físico. *Fit PerfJ*, v. 6, n. 3, p. 140-146, 2007.

MURCIA, J. A. M; COLL, D. G. C. A permanência de praticantes em programas aquáticos aseado na Teoria da autodeterminação. *Fitness & Performance Journal*, v.5, n.1, p. 5-10, 2006.

MURRAY, E. J. *Motivação e Emoção*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC editora, 1973.

NERI, A. L. *Palavras-chave em gerontologia*. Campinas: Editora Alínea, 2001.

NERI, A. L. Paradigmas e Teorias em psicologia do Envelhecimento. In: PAPALETTO NETO, M.(Org.). *Tratado de Gerontologia*. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2007, p. 57-76.

NTOUMANIS, N. A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, p.225-242, 2001.

O'CONNOR, B. P; VALLERAND, R. J. Religious motivation in the elderly: A French-Canadian replication and an extension. *Journal of Social Psychology*, 130, p. 53-59, 1990.

PAPALETTO NETO, M.; CARVALHO FILHO, E. T.; GARCIA, Y. M. Biologia e teorias do envelhecimento. In: PAPALETTO NETO, M. (Org.). *Tratado de Gerontologia*. 2.ed. São Paulo: Atheneu, 2007, p. 85-103.

PERRONET, F. et al. *Fisiologia aplicada na atividade física*. São Paulo: Manole, 1985.

PIKUNAS, J. *Desenvolvimento Humano: uma ciência emergente*. São Paulo, 1979.

RAUCHBACH, R. *Atividade Física para a Terceira Idade*. Curitiba: Lovise, 1990.

REEVE, J. *Motivação e Emoção*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, p. 749-761, 1989.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000.

SHELDON, K. M.; KASSER, T. Getting older, getting better? Personal strivings and psychological maturity across the life span. *Developmental psychology*, v. 37, n. 4, p. 491, 2001.

SILVA, A. R. *Psicologia esportiva e preparo do atleta*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1967.

SILVA, M. J. *Autonomia e Saúde mental: o desafio para uma velhice bem sucedida*. (Tese) Doutorado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

SILVA, S. S.; DIAS, C. S.; FONSECA, A. M. Competências psicológicas em atletas veteranos. *Rev Bras Cineantropom Desempenho Hum.* v. 13, n. 5, p. 404-407, 2011.

SINGER, R. N.; DICK, W. *Ensinando educação física*. Porto Alegre: Globo, 1980.

SIQUEIRA, M. E. C. Teorias sociológicas do envelhecimento. In: NERY, A. L.(Org.). *Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas, biológicas, psicológicas e sociológicas*. Campinas: Papirus, 2001, p. 73-112.

SKINNER, E. A. The origins of Young children's perceived control: Caregivers contingent and sensitive behavior. *International Journal of Behavioral Development*, v. 9, pp. 359-383, 1986.

STOCKLER, S. *Mas sem perder a ternura: a história dos 25 anos do Movimento das Donas de Casa e Consumidores de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 2008.

STROMAN, D. F. *The disability rights movement: From deinstitutionalization to self-determination*. Univ Pr of Amer, 2003.

STUDENSKI, S. *et al.* Gait Speed and Survival in Older Adults. *JAMA*, Jan. 5, v. 305, n. 1, p.. 50-58, 2011.

TADIN, A. P. *et al.* O conceito de motivação na teoria das relações humanas. *Maringá Management*, v. 2, n. 1, p. 40-47, 2006.

TAKATA, Y. *et al.* Physical fitness and 6.5-year mortality in an 85-year-old community-dwelling population. *Arch. Gerontol. Geriatr.* doi:10.1016/j.archger.2011.04.014, 2011.

TEIXEIRA, I. N. D. O.; NERI, A. L. Envelhecimento bem-sucedido: uma meta no curso da vida. *Psicol*, São Paulo, USP, jan./mar., v. 19, n. 1, p. 81-94, 2008.

TEIXEIRA, I. N. D. O.; GUARIENTO, M. E. Biologia do envelhecimento: teorias mecanismos e perspectivas. *Ciência e Saúde Coletiva*, v.15, n.6, p. 2845-2857, 2010.

VALLERAND, R. J. O'CONNOR, B. P. Construction et validation de l'Echelle de Motivation pour les Personnes Agees (EMPA). Construction and validation of the Motivation in the Elderly Scale (MES). *Journal International de Psychologie*, v. 26, n. 2, p. 219-240, 1991.

VALLERAND, R. J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Intrinsic motivation in sport. *In: PANDOLF, K. B. (Org.). Exercise and Sport Sciences Reviews*. v. 15. Nova York: MacMillan, 1987, p. 389-425.

VALLERAND, R. J. La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel: Implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. *In: VALLERAND, R. J.; THILL, E. (Eds.). Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal: Editions Etudes Vivantes, 1993, p. 533-581.

VALLERAND, R. J.; O'CONNOR, B. P. Motivation in the elderly: A theoretical framework and some promising findings. *Canadian Psychology*, v. 30, n. 3, p. 538-550, 1989.

VANFRAECHEM-RAWAY, R. Les aspects psychologiques du 3ème age et les repercussions de l'activité physique. In: FARIA JUNIOR, Alfredo G. de. (Org). 1º seminário internacional sobre atividades físicas para a terceira idade. *Anais*, v. 1. Rio de Janeiro: UERJ, 1996, p. 05-19.

VIANNA, M. S.; ANDRADE, A.; MATIAS, T. S. Teoria da autodeterminação: aplicações no contexto da prática de exercícios físicos de adolescentes. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 1-18, maio/ago, 2010.

VICTOR, J. F.; SILVA, M. J.; ARAÚJO, A. R. O conceito de envelhecimento entre os profissionais de Saúde da Família. *Rev. Rene*, Fortaleza, v. 3, n.2, p. 71-76, jul./dez., 2002.

VEIRA BRANDÃO, E. *Manual de gerontologia*. São Paulo: Papirus, 1995.

WEHMEYER, M. L.; GARNER, N. W. The Impact of Personal Characteristics of People with Intellectual and Developmental Disability on Self-determination and Autonomous Functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, v. 16, n. 4, p. 255-265, 2003.

WEHMEYER, M. L.; PALMER, S. B. Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities*, v. 38, n. 2, p. 131-144, 2003.

_____. Promoting the acquisition and development of self-determination in young children with disabilities. *Early Education and Development*, v. 11, n. 4, p. 465-481, 2000.

WEINECK, J. *Biologia do Esporte*. São Paulo: 1991.

Capítulo VIII

ALFABETIZAÇÃO EM SAÚDE, IMPLICAÇÕES PARA A PROMOÇÃO E EDUCAÇÃO DA SAÚDE: INFERÊNCIAS CONCEITUAIS E ATITUDINAIS

Nanci Maria França

Irineu Sousa Junior

Marcelo Magalhães Sales

Ioranny Raquel Castro de Sousa

Heber do Ouro Lopes Silva

Luis Carlos Lira

Carlo Henrique Golin

Maria Márcia Viana Prazeres

Desde a metade de século XX o conceito de saúde tem sido revisitado em função das mudanças sociopolíticas e econômicas pelas quais passam o mundo globalizado. Esse fenômeno implica em novos cenários nos campos sociais, entre eles o campo da saúde. Ainda neste contexto, a saúde coletiva problematiza os dilemas da vida, no sentido de aprimorar novos sentidos para a saúde. Alguns autores (GENU, 2007; FREITAS et al., 2006) têm enfatizado a necessidade de se pensar e intervir sobre a corporeidade e no seu papel desta na saúde do sujeito.

Complementando essa ideia, Carvalho (2006) argumenta que a partir de um novo paradigma, no qual se fundamenta a saúde coletiva, VIDA significa sinergia coletiva, cooperação social e subjetividade, no âmbito da produção material e imaterial contemporâneo. E entender a dinâmica deste campo representa produzir o novo, ou seja, é inventar desejos e crenças, seja no espaço da cidade, seja no da conversa, nos costumes, ou ainda no espaço do lazer.

Nesse sentido, o estilo de vida salutar, segundo Nahas (2003) e Santos (2010), é um conjunto de ações habituais que refletem as atitudes, os valores e as oportunidades na vida das

peessoas, sendo assim, nosso padrão de comportamento apresenta um elevado impacto sobre a saúde, em geral, determinando para a grande maioria das pessoas, o quão doentes ou saudáveis serão a médio e longo prazo. O estilo de vida individual com seus comportamentos relacionados à saúde são que originarão os reflexos positivos ou negativos na qualidade de vida atual e futura (MORAES et al., 2009).

Desde o século passado tem ocorrido mudanças no modo de viver da sociedade, marcadas pela redução da atividade física, aumento do estresse e inadequada alimentação. Essas transformações elevaram os riscos à saúde, principalmente pela associação com as doenças envolvidas neste processo de mudança do estilo de vida nas populações ao redor do mundo (NAHAS et al., 2000; SOAR, 2003; ILHA, 2004; REIS, 2004; OLIVEIRA et al., 2009; FETT et al., 2010). Ao tratar dessa temática, nos deparamos com diversos conceitos e abordagens dos quais trataremos particularmente: Educação em Saúde, Promoção da Saúde e Alfabetização em Saúde.

A Educação em Saúde é um processo complexo que prevê interação entre as pessoas envolvidas dentro do contexto educativo e com o mundo que as cerca. Pode-se afirmar que seus conceitos adaptaram-se conforme as mudanças de paradigma que ocorrem, sendo também influenciados pelas mudanças ocorridas nos processos pedagógicos da educação escolar de maneira geral. Isso fica demonstrado, por exemplo, pela passagem do paradigma pedagógico centrado na transmissão de conhecimento sem reflexão crítica (Educação Bancária) para o modelo da Educação Popular, em que os temas são pautados no diálogo e na troca de saberes entre o Educador e o Educando, no qual o saber popular é reconhecido e valorizado (FREIRE, 1996; MACIEL, 2009). Já a Promoção da Saúde é compreendida, geralmente, como ações sócio-político-econômico-ambientais destinadas a facilitar a mudança de comportamento e do ambiente com o objetivo de melhorar a saúde, promover a capacidade de controle coletivo e individual dos

determinantes de saúde. A noção de Promoção da Saúde trabalha na perspectiva de responsabilização múltipla, ao envolver ações do Estado (políticas públicas saudáveis), da comunidade (reforço da ação comunitária), de indivíduos (desenvolvimento de habilidades pessoais), do sistema de saúde (reorientação do sistema de saúde) e de parceiros Intersetoriais (BUSS, 2000).

Completando, a Educação em Saúde refere-se ao processo de aprendizagem planejado que oferece conhecimentos que influenciam no modo de pensar e na mudança de comportamento e no estilo de vida, diferentemente da Promoção da Saúde, reporta-se a um conjunto de ações que permite às pessoas terem controle sobre sua saúde, influenciada por decisões sociopolíticas e ambientais. Nesse contexto, a Alfabetização em Saúde se utiliza de competências de leitura, de escrita e do cálculo, para que o indivíduo responda a emergências relacionadas à saúde no cotidiano. Ao aprofundarmos no tema central, realizaremos uma contextualização para o grupo populacional de idosos abordando os aspectos de inclusão social, novas tecnologias e evolução do comportamento. Isso é fundamental para que possamos entender como é importante a consciência e o empoderamento de grupos vulneráveis para a construção de uma sociedade democrática e saudável.

Assim, considerando essas breves palavras introdutórias, apresentamos e discutimos três eixos temáticos interconectados: Alfabetização em saúde; Populações idosas e, Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) no processo de autonomia.

1. ALFABETIZAÇÃO EM SAÚDE

Atualmente, muito tem se falado em Alfabetização em saúde, contudo, é necessário que se faça distinção entre alguns de seus termos. Por exemplo, Educação em saúde, Promoção em saúde e Comunicação em saúde são termos representativos de um mesmo conceito? Vejamos a seguir.

Para Loureiro *et al.* (2012) Educação em saúde consiste no processo de aprendizagem planejada voltada às disposições e capacidades individuais e coletivas, de modo a oferecer conhecimentos, influenciar modos de pensar, gerar valores, proporcionar a aquisição de competências e, por fim, alterar atitudes e crenças, bem como comportamentos e estilos de vida.

Por outro lado, a Promoção da saúde também consiste em processo, contudo, este permite aos sujeitos um controle de sua saúde, atuando em determinados níveis por meio de investimentos e ações. Os níveis são classificados por Nutbeam (2000) como funcional, interativo e crítico.

Já a Comunicação em saúde está ligada ao estudo e emprego de estratégias para informar e influenciar as decisões das pessoas e das comunidades no sentido de promover a saúde. A Comunicação em saúde abrange finalidades como a promoção da saúde e educação para saúde, de forma a evitar riscos e auxiliar no reconhecimento de prováveis ameaças para saúde, bem como na prevenção de doenças. Incluem também formas de sugestão e recomendação de mudanças de comportamentos e exames de rastreio, medidas preventivas e atividades de autocuidados em indivíduos doentes (TEIXEIRA, 2004).

Loureiro *et al.* (2012) apoiado na OMS (1998, p. 19) considera que a Alfabetização em saúde é “a obtenção de um nível de conhecimento, aptidões pessoais e confiança para agir no melhoramento da saúde pessoal e da comunidade, mudando estilos de vida pessoais e condições de vida.”

Logo, a Alfabetização em saúde pode ser entendida como a interação dos três termos, definida como a capacidade de utilizar as competências de leitura e escrita, incluindo o cálculo (numeracia), ensinadas e apreendidas, dando destaque para sua utilização no cotidiano, permitindo que os sujeitos respondam aos desafios do dia a dia.

Conforme citado anteriormente, Nutbeam (2000) classifica três níveis de Alfabetização em saúde, sendo eles funcional ou básico, interativo e crítico. O nível funcional compreende as competências necessárias para ler e escrever, permitindo que os sujeitos executem as atividades do cotidiano. O segundo nível, interativo, compreende as aptidões cognitivas e outras que, associadas ao conjunto de aptidões sociais, são utilizadas para conhecimento de informações e significados por meio das diversas formas de comunicação e aplicações. Já o nível crítico, equivale a aptidões, tanto cognitivas como sociais, mais avançadas do que os níveis anteriores, compreende a análise crítica da informação a ser utilizada, de forma a permitir que o sujeito desempenhe um maior controle acerca dos acontecimentos e situações do seu cotidiano.

Para o autor, é necessário que o sujeito perpassasse por todos os níveis da alfabetização para que desenvolva suas competências. Outro ponto interessante, é que para cada nível é estabelecido objetivos educativos, conteúdos associados, benefícios individuais e coletivos. Faremos uso da tabela de Nutbeam (2000) para que o leitor compreenda melhor.

Nível de literacia na saúde e objetivo educativo	Conteúdos	Resultados		
		Benefícios individuais	Benefícios sociais da comunidade	Exemplos de atividades educativas
Literacia funcional em saúde: comunicação da informação	Transmissão de informação factual sobre riscos de saúde e utilização de serviços de saúde	Melhoria do conhecimento sobre riscos e serviços de saúde, conformidade com ações prescritas	Crescimento da participação da população em programas de saúde (imunização, triagem)	Transmitir informações através de canais existentes, contato interpessoal oportuno, e meios de comunicação disponíveis
Literacia interativa em saúde: desenvolvimento de competências pessoais	Como acima e ainda oportunidades de desenvolver competências num ambiente de apoio	Melhoria da capacidade para agir individualmente e com conhecimento, maior motivação e confiança em si próprio	Aumento da capacidade para influenciar normas sociais, interagir com grupos sociais.	Comunicação feita por medida de forma a adequar às necessidades específicas; facilitação a grupos de apoio na comunidade e de apoio social; combinar diferentes canais de comunicação.
Literacia crítica em saúde: capacitação pessoal e da comunidade	Como acima e ainda prover informações sobre determinantes económicos e sociais na saúde, e oportunidades de alcançar políticas e/ou mudanças organizacionais	Melhoria da resistência individual as adversidades económicas e sociais	Aumento da capacidade de agir sobre os determinantes económicos e sociais na saúde; melhora na capacitação da comunidade	Prover aconselhamento técnico para apoiar a ação comunitária, dotar de capacidade comunicativa os líderes da comunidade e os políticos; facilitar o desenvolvimento da comunicação

(tabela 1)

Fonte: Nutbeam (2000, p. 266)

Diante disso, os resultados da alfabetização em saúde são vistos tanto no âmbito da saúde quanto no âmbito social, o que a torna ainda mais importante.

Existem também resultados frente a determinantes da saúde que são modificáveis por meio dessa alfabetização como o nível do estilo de vida saudável, dos serviços de saúde efetivos e ambientes de saúde seguro.

Resultados advindos da promoção da saúde e impacto das medidas de intervenção como atitudes e conhecimentos relacionados com a saúde, motivação, intenções de comportamento, competências pessoais, na ação e influência social e também nas políticas de saúde e prática organizacional. Há ainda resultados voltados para a educação, como a mobilização social e defesa de grupos (NUTBEAM, 2000).

2 CONTEXTUALIZANDO A POPULAÇÃO IDOSA

A prevalência da população idosa no Brasil vem aumentando sistematicamente (IBGE, 2012). No período de 2001 a 2011, o crescimento do número de idosos, ou seja, indivíduos com 60 anos ou mais de idade, foi marcante: passou de 15,5 milhões para 23,5 milhões de pessoas, o que representa uma elevação de 65,9% em 10 anos. No que se refere à participação relativa deste grupo na composição etária populacional, também nota-se um aumento importante, sendo de 9,0% no ano de 2001, para 12,1%, no ano de 2011 (IBGE, 2011). Ademais, calcula-se que no ano de 2050, a população idosa mundial será de aproximadamente dois bilhões de pessoas. Nessa data, apenas cinco países, entre eles o Brasil, deverão ter mais de 50 milhões de indivíduos com idade igual ou superior a 60 anos de idade (ONU, 2001).

Por outro lado, dados referentes a uma das maiores pesquisas realizadas no Brasil, na qual foram entrevistados 2.136

peessoas idosas, residentes em 20 municípios de pequeno, médio e grande porte de cinco regiões brasileiras, apontaram que 49% da população idosa brasileira foi estratificada como analfabeta funcional, sendo que, 23% dos entrevistados reportaram não saber ler e escrever (NÉRI, 2007). Considerando que a alfabetização está intimamente relacionada a parâmetros de saúde (SCHILLINGER *et al.*, 2006; BACKLUND; SORLIE; JOHNSON, 1999), torna-se razoável inferir que a população idosa brasileira encontra-se em risco para o desenvolvimento de doenças e morte prematura, tendo em vista seu baixo nível de escolaridade.

Reforçando essa hipótese, um estudo realizado com idosos inseridos no programa estratégias de saúde da família (ESF) do sistema único de saúde (SUS) (ESF-SUS) do estado de Manaus, Brasil, demonstrou que idosos classificados com baixo nível de escolaridade são mais afetados pelo diabetes tipo 2 (RIBEIRO *et al.*, 2008).

Desta forma, a população idosa brasileira parece seguir uma tendência mundial. Kim (2009), ao investigar as relações de alfabetização em saúde para condições médicas crônicas e estado de saúde funcional entre idosos coreanos, apontou que, idosos classificados com baixa alfabetização em saúde apresentam maior prevalência de doenças auto reportadas (artrite, hipertensão, diabetes *mellitus*, doença pulmonar, doença cardíaca e doenças sensoriais) em comparação a seus pares classificados com alta alfabetização em saúde.

Ademais, Bostock e Steptoe (2012), ao investigarem a associação entre diferentes níveis de alfabetização (baixo, médio e alto) em saúde e mortalidade em 7.857 indivíduos com idade igual ou superior a 52 anos, demonstraram que, aqueles indivíduos estratificados com baixa alfabetização em saúde, apresentam uma taxa de risco de mortalidade por qualquer causa de 1,40 (intervalo de confiança 95%: 1,15-1,72), em comparação a seus pares estratificados com elevado nível de alfabetização em saúde. Ou seja, indivíduos com baixa alfabetização em saúde apresentam uma

taxa de mortalidade 40% maior do que aqueles classificados com elevado nível de alfabetização em saúde.

Apresentando resultados semelhantes, Sudore *et al.* (2006), ao realizarem um acompanhamento durante 5 anos (1999 – 2004), até a morte de 2.512 idosos com idade entre 70 e 79 anos, demonstraram que, indivíduos com alfabetização limitada tiveram um risco maior de morte (19,7% *vs* 10,6%), com uma taxa de risco de mortalidade de 2,03% (intervalo de confiança de 95%: 1,62-2,55) em comparação àqueles com alfabetização adequada.

Da mesma forma quando associado à alfabetização em saúde e habilidade cognitiva em idosos, Serper *et al.* (2014), investigaram que as associações observadas anteriormente, entre alfabetização em saúde e estado de saúde funcional, podem ser explicadas pela função cognitiva avaliada em 784 norte-americanos com idade entre 55 e 74 anos. A função cognitiva foi avaliada por meio de medidas de longo prazo e memória de trabalho, velocidade de processamento, raciocínio e habilidade verbal. Os resultados demonstraram que a função cognitiva explica uma proporção significativa das associações entre alfabetização em saúde, saúde física e depressão em idosos.

Diante do exposto, como mencionado anteriormente, tendo em vista o baixíssimo nível de escolaridade e, presumivelmente, de função cognitiva e alfabetização em saúde apresentado pela população idosa brasileira, torna-se aceitável admitir que a população encontra-se em risco elevado para maus resultados em saúde.

Entretanto, uma recente revisão sistemática (SHERIDAN *et al.*, 2011), aponta que várias intervenções demonstram-se promissoras em mitigar os efeitos da baixa alfabetização em saúde e podem ser consideradas para o uso na prática clínica. Em alguns estudos foram encontradas evidências consistentes e de boa qualidade em que em intervenções de autogestão intensiva houve redução nas entradas em emergências, internações e severidade das

doenças. No que se refere, especificamente, à população idosa, Galesic, Gigerenzer e Straubinger (2009), ao demonstrarem valores preditivos positivos de testes genéticos relacionados à doenças, aumentam a acurácia da percepção de risco desta.

Além disso, Ntiri e Stewart (2009), ao avaliarem o efeito de uma intervenção de aprendizagem transformadora sobre a alfabetização em saúde e conhecimento sobre diabetes, em idosos afro-americanos, por meio da forma curta do teste de alfabetização funcional em saúde em adultos, avaliação de alfabetização para diabetes e teste de conhecimento de diabetes, demonstram haver melhoras significativas ($p < 0,05$) nos três testes aplicados. Adicionalmente, respostas verbais dos participantes afirmaram ainda mais a influência positiva da intervenção dos princípios da aprendizagem transformadora.

Dado os argumentos acima, sugere-se fortemente que o estado, bem como toda sociedade direcionem recursos financeiros e humanos para o aprimoramento da educação formal e/ou para implementação da alfabetização em saúde da pessoa idosa, uma vez que, tal medida pode desonerar sensivelmente os cofres públicos, permitindo que os recursos destinados à saúde, poderão ser redistribuídos para setores mais carentes.

3. TIC(s): AUTONOMIA OU EXCLUSÃO DA SAÚDE NA PESSOA IDOSA?

No Brasil, com a conquista no aumento da expectativa de vida, os idosos vão demandar cada vez mais educação continuada e trabalho. Neste contexto, a exclusão social pode ser considerada como uma situação de falta de acesso às oportunidades oferecidas. Dessa forma, a exclusão pode implicar privação, falta de recursos ou, de uma forma mais abrangente, ausência de cidadania, se por esta se entender a participação plena na sociedade nos diferentes níveis em que se organiza e se exprime: ambiental, cultural, econômico, político e social (ALMEIDA, 2005).

Com a inserção das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em grande parte das atividades cotidianas, cria-se uma barreira para a população idosa, que não foi educada e preparada para usufruir dessas mídias. Podemos citar como exemplo, os caixas eletrônicos; o sistema de votação em eleições; a consulta dos benefícios, como pensões, aposentadorias, entre outros. Ramos (1996) pontua que a comunicação entre os indivíduos é o que permite a cidadania. Aqueles que não dominarem as novas ferramentas de comunicação perderão gradativamente a autonomia. Complementando, Ferreira (2008) pontua que a inclusão digital está se transformando rapidamente em uma parte indissociável de algo maior, a própria inclusão social. Nesta perspectiva, a área de Educação, então, deve contribuir para uma real e efetiva educação social, na qual possamos implementar processos, ao longo de toda a vida, e possibilitar melhores condições para aprendizagens significativas, possibilitando maior autonomia para as pessoas.

Quando contextualizaram o fenômeno TCI para a população idosa, Vieira e Santarosa (2009) analisaram as motivações e interesses dos idosos com relação ao uso do computador e a *internet*, e constataram, então, que a atualização, enquanto sentimento de pertencimento; a comunicação com familiares e amigos; a diminuição do sentimento de solidão; e as necessidades utilitárias, são os motivos de interesse para o uso dessas tecnologias.

Por outro lado, é importante ressaltar que a grande maioria dos idosos, hoje no Brasil, desconhece os diversos recursos da *internet*. Verifica-se que a população idosa ainda está digitalmente excluída, apesar do crescente aumento do acesso às tecnologias da população geral.

Assim, de acordo com Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC) até 2010 apenas 5% dos idosos conheciam e faziam uso dessas TCI(s). A dificuldade em manusear e utilizar a tecnologia, assim como a dificuldade em adquirir artefatos tecnológicos (celulares,

computadores), podem submeter à pessoa idosa uma dupla exclusão: de acesso e de apropriação, relacionadas a variáveis socioeconômicas e psicobiológicas decorrentes do envelhecimento humano. Isso ajuda a manter a visão do idoso como indivíduo ultrapassado e descontextualizado do mundo atual, dificultando a participação social da pessoa idosa (BEZ; PASQUALOTTI; PASSERINO, 2006).

Neste sentido, a capacidade do idoso de receber, compreender, integrar e atuar sobre as mensagens de saúde que são transmitidas pelas diversas mídias está muito comprometida. Ele ainda não é capaz de desenvolver habilidades funcionais, interativas e interpretativas para os serviços disponibilizados. A inclusão tecnológica representa possibilitar o empoderamento, termo que para Hammerschmidt e Lenardt (2010) significa o aumento do poder, da autonomia pessoal e coletiva de indivíduos e grupos sociais, nas relações interpessoais e institucionais, principalmente daqueles submetidos à relações de opressão, discriminação e dominação social.

Portanto, na visão de alguns autores (MORAES; VEIGA; VASCONCELLOS; SANTOS, 2009; GOLDMAN, 2006; KACHAR, 2010), para o fomento do debate democrático na área da saúde, não basta garantir que os atores tenham acesso às informações. Faz-se necessário, sobretudo, possibilitar a apropriação do potencial informativo intrínseco a uma determinada mensagem. O que inclui, nas sociedades atuais, o uso das tecnologias de informação e comunicação no debate contemporâneo sobre a saúde coletiva, por seu potencial de democratização de saberes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale a pena destacar que este texto é uma obra coletiva, construído pelos alunos que participaram da disciplina “Tópicos especiais sobre alfabetização em saúde” da grade curricular do

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física da UCB. A proposta pedagógica do componente curricular objetivou o desenvolvimento de competências, de alunos do programa, na promoção da saúde.

Assim, em face desse contexto (disciplina modular e alunos residentes em diferentes estados), optou-se por realizar uma revisão de literatura acerca da alfabetização em saúde e contextualizá-la para a população idosa.

Por fim, entende-se que o ato de promover saúde perpassa pela atuação concomitante de três grandes áreas: ambiente saudável, participação dos serviços de saúde e educação em saúde. Nessa perspectiva, o capítulo abordou e analisou a relação entre educação em saúde e o desenvolvimento, por parte da pessoa idosa, dos conceitos, atitudes e competências para exercer o seu direito à cidadania. Espera-se que este trabalho possibilite aos leitores uma reflexão breve sobre estilo de vida e seu impacto sobre a saúde em geral (por exemplo, na vida do idoso), sobre elementos que podem interferir positivamente ou negativamente na qualidade de vida do ser humano.

Referências

- ALMEIDA, L. B. de et al. O retrato da exclusão digital na sociedade brasileira. *JISTEM J.Inf.Syst. Technol. Manag*, v. 2, n. 1, p. 55-67, 2005. ISSN 1807-1775. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1807-17752005000100005>>. Acesso em: 13 nov. 2013.
- BACKLUND, E.; SORLIE, P. D.; JOHNSON, N. J. A comparison of the relationships of education and income with mortality: the National Longitudinal Mortality Study. *SocSci Med* 49, p. 1373-1384, 1999.
- BEZ, M. R.; PASQUALOTTI, P. R.; PASSERINO, L. M. Inclusão digital da terceira idade no Centro Universitário Feevale. *XVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE –*, UnB/UCB, 2006.
- BOSTOCK, S.; STEPTOE, A. Association between low functional health literacy and mortality in older adults: longitudinal cohort study. *BMJ*, 15, p. 344-1602, mar. 2012.
- BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 5, n.1, p.163-177, 2000.
- CARVALHO, Y. M. Saúde, sociedade e vida: um olhar da Educação Física. *Rev. Bras.Cienc. Esporte*, v. 27, n. 3, p. 153-68, 2006.
- CETIC. Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação. *Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Brasil: TIC Domicílios e TIC Empresas 2010*. São Paulo, 2011.
- FERREIRA, Anderson J. et al. (Orgs.). *Inclusão digital de idosos: a descoberta de um novo mundo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 39-48.
- FETT, C. A.; FETT, W. C. R.; MARCHINI, J. S.; RIBEIRO, R. P. P. Estilo de vida e fatores de risco associados ao aumento da

gordura corporal de mulheres. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 15, n. 1, p.131-140, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREITAS, F. F.; BRASIL, F. K e SILVA, C. L. Práticas corporais e saúde: novos olhares. *Rev. Bras.Cienc. Esporte*, v. 27, n. 3, p. 169-83, 2006.

GALESIC, M.; GIGERENZER, G.; STRAUBINGER, N. Natural frequencies help older adults and people with low numeracy to evaluate medical screening tests. *Medical Decision Making*, v. 29, n. 3, p. 368-371, 2009.

GENU, M. *Para falar de saúde coletiva*. Palestra conferida em 30.03.2007 no Centro Acadêmico do Curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará. Disponível em: <http://www.artigocientifico.com.br/uploads/artc_1175638767_82.doc>. Acesso em: 18 abr. 2014.

GOLDMAN, S. N. Envelhecimento e inclusão digital. In: FREITAS, E. V. et al. (Orgs.). *Tratado de Geriatria e Gerontologia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, p.1466-1472.

HAMMERSCHMIDT, K. S. A.; LENARDT, M. H. Tecnologia Educacional Inovadora para o Empoderamento junto a idosos com Diabetes Mellitus. *Texto Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 358-65, abr/jun.2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Sistema de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2012*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2012/default.shtm>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

ILHA, P. M. V. *Relação entre nível de atividade física e hábitos alimentares de adolescentes e estilo de vida dos pais*. (Dissertação) (Mestrado em

Educação Física), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004, 106f.

KACHAR, V. Envelhecimento e perspectivas de inclusão digital. *Revista Kairós*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 131-47, nov./dez. 2010. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/5371/3851>>. Acesso em: 10 set. 2013.

KIM, S. H. Health literacy and functional health status in Korean older adults. *J ClinNurs*, 18, n. 16, p. 2337-43, aug. 2009.

LOUREIRO, L. M. J.; MENDES, A. M. O. C; BARROSO, T. M. M. D. A.; SANTOS, J. C. P; OLIVEIRA, R. A; FERREIRA, R. O. Literacia em saúde mental de adolescentes e jovens: conceitos e desafios. *Revista de Enfermagem Referência*, III Série, n. 6, mar. 2012.

MACIEL, M. E. D. Educação em saúde: conceitos e propósitos. *CongitareEnferm*, v. 14, n. 4, p.773-776, 2000.

MORAES, I. H. S. de; VEIGA, L.; VASCONCELLOS, M. M.; SANTOS, S. R. F. R. dos. Inclusão digital e conselheiros de saúde: uma política para a redução da desigualdade social no Brasil. *Ciência Saúde Coletiva* [online], v. 14, n. 3, p. 879-888, 2009.

NAHAS, M. V. *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. Londrina: Midiograf, 2003, 136p.

NAHAS, M. V.; BARROS, M. V. G.; FRANCALACCI, V. L. O pentágulo do bem-estar: base conceitual para avaliação do estilo de vida dos indivíduos ou grupo. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde* v. 5, n. 2, p. 48-59; 2000.

NÉRI, A.L. *Idosos no Brasil: vivências, desafios e expectativas na terceira idade* São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, Edições SESC, 2007.

NTIRI, D. W., & STEWART, M. Transformative learning

intervention: Effect on functional health literacy and diabetes knowledge in older African Americans. *Gerontology & Geriatrics Education*, v. 30, n. 2, p. 100–113, 2009.

NUTBEAM, D. Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*. v. 15, n. 3, p. 259–267, 2000.

OLIVEIRA, L. P. M.; ASSIS, A. M. O.; SILVA, M. da C. M. da; SANTANA, M. L. P. de; SANTOS, N. S. dos; PINHEIRO, S. M. C.; BARRETO, M. L.; SOUZA, C. de O. Fatores associados a excesso de peso e concentração de gordura abdominal em adultos na cidade de Salvador, Bahia, Brasil. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p.570-582, 2009.

ONU. World population ageing: 1950-205. 2001 p. 11–3. Disponível em: <<http://www.un.org/esa/population/publications/worldageing19502050/>>. Acesso em: 30 dez. 2013.

RAMOS, E. *Análise Ergonômica do sistema hiperNet buscando o aprendizado da cooperação e da autonomia*. (Tese) Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

REIS, L. F. *Estilo de vida, antropometria e aptidão física relacionada à saúde em escolares de Blumenau, SC*. (Tese) Doutorado em Ciência do Movimento Humano, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004, 191f.

RIBEIRO, Adalgisa Peixoto et al. A influência das quedas na qualidade de vida de idosos. *Ciênc Saúde Coletiva*, v. 13, n. 4, p. 1265-73, 2008.

SANTOS, M. L.; PAIXÃO, R. L.; OSORIO-DE-CASTRO, C. G. S. Avaliação da alfabetização em saúde do sujeito da pesquisa. *Rede Bioética/UNESCO*, v. 1, n. 7, p.84-95, 2013.

SANTOS, O. O papel da literacia em saúde: capacitando a pessoa com excesso de peso para o controle e redução da carga ponderal. *Endocrinologia, Diabetes e Obesidade*, v. 4, n. 3, p.127-134, 2010.

SCHILLINGER, D.; BARTON, L. R.; KARTER, A. J.; WANG, F.; ADLER, N. Does literacy mediate the relationship between education and health outcomes? A study of a low-income population with diabetes. *Public Health Rep*, 121, p. 245– 254, 2006.

SHERIDAN, S. L.; HALPERN, D. J.; VIERA, A. J.; BERKMAN, N. D.; DONAHUE, K. E.; CROTTY, K. Y. Interventions for individuals with low health literacy: a systematic review. *J Health Commun*. 16, Suppl 3, p. 30-54, 2011.

SERPER, M.; PATZER, R. E.; CURTIS, L. M.; SMITH, S. G.; O'CONNOR, R.; BAKER, D. W.; WOLF, M. S. Health Literacy, Cognitive Ability, and Functional Health Status among Older Adults. *Health Serv Res*. jan. 30 2014. [Epubaheadofprint]

SOAR, C. Índices antropométricos no diagnóstico de sobrepeso e obesidade de escolares de uma instituição pública de Florianópolis, SC. (Dissertação) (Mestrado em Nutrição), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003, 107f.

SUDORE, R. L.; YAFFE, K.; SATTERFIELD, S.; HARRIS, T. B.; MEHTA, K. M.; SIMONSICK, E. M. *et al.* Limited literacy and mortality in the elderly: the health, aging, and body composition study. *J GenInternMed*, 21, p. 806-12., 2006.

TEIXEIRA, J. Comunicação em saúde: relação técnicos de saúde - utentes. *Análise Psicológica*. v. 22, n. 3, p. 615-620, 2004.

VIEIRA, M. C.; SANTAROSA, L. M. C.; O uso do computador e a Internet e a participação em curso de informática. In: *Anais do XX Simpósio Brasileiro de Informática da Educação*. Florianópolis, ,2009. Disponível em: <<http://www.niee.ufrgs.br/eventos/SBIE/2009/index.html>>. Acesso em: 12 out. 2013.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

ANDRÉ LUÍS NORMANTON BELTRAME

Doutorando do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação Física – UCB - Universidade Católica de Brasília. Bolsista PROSUP/CAPES. Docente da Secretaria de Educação do DF.

CARLO HENRIQUE GOLIN

Doutorando do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação Física – UCB - Universidade Católica de Brasília. Bolsista PROSUP/CAPES. Docente da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal, Corumbá.

CLAUDIA RIBEIRO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação Física – UCB - Universidade Católica de Brasília. Docente no Instituto Federal da Bahia.

FRANCISCO ERIC VALE DE SOUSA

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação Física – UCB - Universidade Católica de Brasília. Bolsista PROSUP/CAPES.

GISLANE FERREIRA DE MELO

Doutora em Educação Física. Docente no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação Física e em Gerontologia – UCB - Universidade Católica de Brasília.

GISLENE MOREIRA NOGUEIRA FARIA

Licenciada em Educação Física pela Universidade Católica de Brasília.

GIULIANO GOMES DE ASSIS PIMENTEL

Doutor em Educação Física. Docente na Universidade Estadual de Maringá e no Programa Associado UEM/UEL de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado e Doutorado). Coordenador do GEL - Grupo de Estudos do Lazer.

HEBER DO OURO LOPES SILVA

Formado em Fisioterapia. Mestrando do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação Física – UCB - Universidade Católica de Brasília.

HÉLDER FERREIRA ISAYAMA

Docente do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da UFMG. Líder do Oricolé – Laboratório Sobre Formação e Atuação Profissional em Lazer da UFMG.

IGOR MARCIO CORREA DA CUNHA

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação Física – UCB - Universidade Católica de Brasília.

IORANNY RAQUEL CASTRO DE SOUSA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação Física – UCB - Universidade Católica de Brasília. Bolsista PROSUP/CAPES.

IRINEU SOUSA JUNIOR

Doutorando do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação Física – UCB - Universidade Católica de Brasília. Docente do Instituto Federal do Piauí.

JULIANA DIAS BOARETTO

Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá.

LUÍS CARLOS LIRA

Doutorando do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação Física – UCB - Universidade Católica de Brasília. Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora.

LUIS OTÁVIO TELES ASSUMPCÃO

Doutor em Sociologia. Docente no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação Física – UCB - Universidade Católica de Brasília.

MARCELO MAGALHÃES SALES

Doutorando do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação Física – UCB - Universidade Católica de Brasília. Bolsista Prosup/Capes.

MARCÍLIA DE SOUSA SILVA

Doutoranda do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da UFMG. Coordenadora do Programa Floração da Prefeitura de Belo Horizonte. Membro do Oricolé/UFMG.

MARIA MÁRCIA VIANA PRAZERES

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação Física – UCB - Universidade Católica de Brasília. Docente do Colégio Militar do DF.

MARILDA TEIXEIRA MENDES

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação Física – UCB - Universidade Católica de Brasília. Bolsista Prosup/Capes. Docente da Universidade Federal de Minas Gerais.

NANCI MARIA FRANÇA

Doutora em Educação Física. Docente no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação Física - Universidade Católica de Brasília – UCB.

RICARDO LIRA DE REZENDE NEVES

Doutorando do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação Física – UCB - Universidade Católica de Brasília. Bolsista Prosup/Capes. Docente da Universidade Federal de Goiás.

SILVANA SANTOS

Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá.

SILVANA VILODRE GOELLNER

Doutora em Educação. Docente da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do

Centro de Memória do Esporte. Bolsista Produtividade Pesquisa do CNPq.

TÂNIA MARA VIEIRA SAMPAIO

Doutora em Ciências da Religião. Docente no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação Física - Universidade Católica de Brasília - UCB.

WALDIR DELGADO ASSAD

Docente no Curso de Educação Física e mestrando do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação Física - UCB - Universidade Católica de Brasília.

Esta obra foi editorada pela Editora da Universidade Católica de Brasília - EdUCB
Impressão: Miolo: Papel Polen 80g/m² — Capa: Papel Supremo 240g/m²
Formato: 150x210mm — Fontes: Aldine 401 Bt, Geometr231 Bt
Tiragem: 1000 Exemplares

Este livro nasce do desejo de diálogo entre *parceiros e parcerias que, trabalhando em projetos de pesquisa e extensão – comprometidos com os estudos do lazer e seus processos educativos para a cidadania –*, decidiram disponibilizar ao público um pouco de suas experiências. Dessa interlocução, decidiu-se consolidar a coleção “Lazer e Cidadania”, com esta segunda obra, e abrir o espaço para o aprofundamento do debate sobre a pertinente e instigante temática.

O primeiro livro publicado em 2011 – sob o título “Lazer e cidadania: horizontes de uma *construção coletiva*” –, *originou-se do projeto de pesquisa intitulado “Lazer e gênero: processo educativo de mulheres negras-empobrecidas e políticas públicas”* com o apoio da Rede CEDES do Ministério do Esporte. O segundo livro deu continuidade ao processo, a partir do projeto de pesquisa “A cidadania de mulheres decorrente do processo educativo de lazer e desdobramentos para as políticas públicas” com fomento do CNPq.

O livro “Lazer e cidadania: partilha de tempo e espaços de afirmação da vida” compõe-se de duas partes. A primeira traz a contribuição de quatro distintas experiências de pesquisa em lazer, em cantos e universidades diferentes do país. A segunda apresenta a reflexão teórica que esteve na base do projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq gerando a presente obra.

“**A** presente obra, fruto do projeto de pesquisa ‘A Cidadania de Mulheres Decorrente do Processo Educativo de Lazer e Desdobramentos para as Políticas Públicas’, aprovado no Edital MCT/CNPq/SPM-PR/MDA N° 020/2010, teve como principal objetivo ‘identificar, por meio da experiência de encontros de lazer (de caráter físico-esportivo, manual, artístico, intelectual, social, virtual e turístico) quais os processos de preconceito e discriminação de gênero, classe e etnia vividos pelas mulheres e, construir coletivamente, processos alternativos de superação, emancipação, autonomia, tomada de decisão e cidadania’ (p. 20). Para tanto, utilizou-se das estratégias de encontros que possibilitassem a sensibilização para esta esfera da vida humana (Lazer), tanto em sua dimensão de compreensão de direito de cidadania e promotor de saúde integral, como – e talvez mais relevante – enquanto tempo e espaço de vivência do lúdico, da alegria, da espontaneidade, enfim, para além de sua função compensatória às esferas de obrigação, como o trabalho, a família etc. Portanto, repercutindo na autoestima das mulheres participantes, em sua maioria, residentes da cidade-satélite de Taguatinga, em que se localiza a UCB, como outras ao redor, como Recanto das Emas, Riacho Fundo 2 e Areal. Para o leitor que talvez não esteja familiarizado com o Distrito Federal, estas localidades, além de se caracterizarem por serem ‘cidades-dormitório’, apresentam uma grande desigualdade de renda, acesso a bens culturais, carência de equipamentos de lazer, entre outros, em relação à Brasília, centro do poder nacional, e conhecida por concentrar um elevado padrão de vida comparada à outras regiões do país.”

Prof. Dr. Alfredo Feres Neto

Docente UnB

