



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

FERNANDO MASCARENHAS

LAZER E GRUPOS SOCIAIS: CONCEPÇÕES E MÉTODO

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física
como requisito final para obtenção do título de Mestre em
Educação Física.

Orientador: Professor Doutor Lino Castellani Filho

CAMPINAS - SÃO PAULO

Dezembro - 2000

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

AUTOR: FERNANDO MASCARENHAS

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO :
“LAZER E GRUPOS SOCIAIS: CONCEPÇÕES E MÉTODO”

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação de mestrado defendida por Fernando Mascarenhas Alves e aprovada pela Comissão Julgadora em 12 de dezembro de 2000.



Prof. Dr. Lino Castellani Filho
(orientador)

Campinas, 12 de dezembro de 2000.

UNIDADE BC
N.º CHAMADA:
TIUNICAMP
M395L
V. _____ Ex. _____
TOMBO BC/ 48890
PROC. 16-392101
C D
PREC. R\$ 11,00
DATA 22/02/01
N.º CPD _____



CM-00153960-2

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA da F.E.F. - UNICAMP**

M395L
393

Mascarenhas, Fernando

Lazer e grupos sociais: concepções e método / Fernando Mascarenhas.--
Campinas, SP : [s. n.], 2000.

Orientador: Lino Castellani Filho

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação Física

1. Lazer. 2. Educação. 3. Educação Física. 4. Educação Popular. 5. Grupos
Sociais. 6. Crianças 7. Adolescentes. I. Castellani Filho, Lino, 1951-. II.
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

DEDICATÓRIA

A insistência em acreditar que um dia a igualdade entre os homens não será tão somente jurídica, mas também econômica, e o desejo de verem distribuídas nossas riquezas, tanto materiais como culturais, é o que nos move.

Este trabalho é dedicado a todos aqueles que no cotidiano de sua intervenção – com ousadia, criatividade e alegria – ainda persistem, resistem, denunciam e reivindicam liberdade. Aos que lutam e não se cansam em continuar ouvindo suas utopias.

AGRADECIMENTOS

Ao PICD-CAPES, pela concessão do financiamento para a realização deste trabalho que, frente aos desmandos e dissabores da economia brasileira, tornou possível meu afastamento e deslocamento para a cidade de Campinas-SP.

Aos alunos-bolsitas do *Projeto Agente*, que vêm conseguindo desenvolver, nestes últimos anos, um trabalho verdadeiramente educativo, reivindicando justiça social, demonstrando compromisso, construindo uma intervenção com alegria e grande competência.

Ao Professor Ari Lazzaroti Filho (Guego), pelo espírito crítico e dedicação com que assumiu e atualmente coordena o *Projeto Agente*.

Aos meus alunos e também colegas, pelo que me ensinaram e continuarão ensinando nessa nossa “vida de professor”.

Aos companheiros de trabalho na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, que se desdoblaram para garantir minha licença neste momento de crise que atravessa a universidade pública em nosso país.

Aos professores Nivaldo Antônio Nogueira David, Lenir Miguel de Lima e Anegleyce Teodoro Rodrigues, companheiros no trabalho e nas utopias, pelo modo que me receberam em Goiás, por seus ensinamentos e inestimável amizade.

Aos que dividiram ou ainda compartilham comigo a mesma trajetória orgânica de participação política, seja no Movimento Estudantil, Partido, CBCE ou ANDES-SN.

Aos colegas e professores da Universidade Estadual de Campinas, por suas contribuições que, de uma forma ou de outra, estão presentes nas entrelinhas deste trabalho.

Aos Professores Antonio Carlos Bramante e César Aparecido Nunes, pelas críticas e sugestões oferecidas como membros da banca, por ocasião tanto da qualificação como de defesa desta dissertação.

Ao amigo e Professor Lino Castellani Filho, que em nossos encontros e desencontros, para além de orientador, foi alguém que dividiu comigo a mesma posição de inquietude diante daquilo que vem sendo dito e repetido no “campo do lazer”.

À Professora Luciana Pedrosa Marcassa, por sua ajuda na cansativa leitura e revisão dos textos, pela disponibilidade e interesse em sempre construir o debate, pela paciência que tem tido comigo e por seu amor de companheira.

“Um homem se humilha se castram seus sonhos. Seu sonho é sua vida, e a vida é seu trabalho, e sem o seu trabalho, um homem não é homem, e sem a sua honra, se morre, se mata, não dá para ser feliz.”

(Gonzaguinha)

“... não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica (...). Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A preocupação central que estimulou o conjunto das reflexões contidas neste trabalho, consiste na tentativa de apresentar novos subsídios que busquem nos orientar na elaboração de uma proposta de intervenção no campo do lazer com grupos e/ou movimentos sociais. Desta maneira, aproximando-se da problemática inerente à complexa realidade das crianças e adolescentes em situação de risco no Brasil, procuramos aprofundar estudos sobre o lazer e a relação que este guarda com a educação popular, interrogando o problema de como responder à necessidade de se desenvolver programas, propostas e novas políticas de lazer com e para este grupo. Como objetivos procuramos: fornecer possíveis contribuições ao debate acerca da problemática do lazer em suas inter-relações com a educação; apresentar novos elementos de ordem teórico-metodológica para a construção de propostas de intervenção no campo do lazer com grupos e movimentos sociais; compreender e explicar com maior profundidade a realidade das crianças e adolescentes em situação de risco; apresentar, avaliar e qualificar o *Projeto Agente*, intervenção no campo do lazer com crianças e adolescentes em situação de risco, desenvolvida na cidade de Goiânia. Quanto ao referencial metodológico, foram utilizadas a pesquisa teórica, onde nos dedicamos a formular novos quadros de referência para os “Estudos do Lazer” e a pesquisa metodológica, onde foram indagados possíveis instrumentos de intervenção, a partir de interrogações dirigidas ao processo de construção de técnicas de tratamento da realidade, com base na discussão de um modelo de abordagem teórico-prático. Desta maneira, na etapa primeira deste trabalho, utilizamos como recurso o diálogo com as principais referências e concepções inerentes ao objeto de nossa investigação, o que nos possibilitou uma aproximação inicial ao tema. Vencido este momento, iniciamos o estudo referente à experiência / intervenção do *Projeto Agente*.

ABSTRACT

The main preoccupation that stimulated the set of reflexions included in efforts of show news subsidies that guide in elaboration of one proposal of interment in leisure field with groups and/or social movements. In this way, approximating of problematic inherent a complex reality of children and adolescent in risk situation in Brazil. We make a profound study about the leisure and relation that have with popular education, examining the problem of how answer the necessity of development programs, proposal and new politics of leisure with and for this group. The objective of this job is supply possible contributions to discuss about the problematic of mutual relation between leisure and education, shows news elements theoretic-methodological for construction proposal of intervention in field of leisure with group and social movements, understand and explanation in profundity a complex reality of children and adolescent in risk situation, and show, evaluate and qualify the *Projeto Agente*, intervention in leisure field with children and adolescents in risk situation development in Goiânia city. About the methodological references, was utilize theoretical research, where we dedication formulating news references for the "leisure studies"; and methodological research, where was indagation to start from interrogations pointend for construction process of treatments thecnics of reality based in discussion of approach theoretical-practice. In this way, the first stage of this work utilized as resource the dialogue with the main references na conceptions inherent in the object of our investigation, that possibility us one initial approximation at the theme. Overcome this moment, we start the study referring experience/intervention of *Projeto Agente*.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| APRESENTAÇÃO..... | 1 |
| 1. O PONTO DE PARTIDA..... | 5 |
| na escuridão da caverna..... | 6 |
| <i>Brasil-Brasis: a caverna é aqui!</i> | 10 |
| iluminando o caminho..... | 14 |
| 2. NOSSO HORIZONTE..... | 19 |
| o campo do lazer..... | 20 |
| trabalho e tempo livre conquistado..... | 23 |
| o trabalho..... | 24 |
| o tempo..... | 26 |
| ainda sobre o tempo..... | 28 |
| de volta ao trabalho..... | 30 |
| um novo tempo?..... | 33 |
| do lazer ou... do que é lícito fazer..... | 35 |
| em resumo... o horizonte anunciado..... | 41 |
| 3. UM CAMINHO..... | 43 |
| à procura de referências..... | 44 |
| o que fazer?..... | 47 |
| aspectos gerais de um programa..... | 49 |
| <i>qual o sentido desta intervenção?</i> | 49 |
| <i>o que vai ser tratado nesta intervenção?</i> | 50 |
| <i>como intervir?</i> | 50 |
| o método: uma tentativa de exposição..... | 51 |
| <i>1º passo ou... fase diagnóstica</i> | 52 |
| <i>2º passo ou... fase de escolha do tema gerador</i> | 55 |
| <i>3º passo ou... fase de preparação da rede temática</i> | 57 |
| <i>4º passo ou... fase de elaboração das atividades temáticas</i> | 59 |

| | |
|---|-----|
| <i>5º passo ou... fase de elaboração das atividades preparatória, avaliativa e de recuperação</i> | 63 |
| <i>6º passo ou... fase de organização do ciclo temático</i> | 65 |
| o papel dos agentes de lazer / educadores..... | 67 |
| | |
| 4. EM MARCHA | 73 |
| | |
| de meninos, meninas, rua e cultura..... | 74 |
| à guisa de um baculejo..... | 78 |
| <i>globalizando a miséria</i> | 78 |
| <i>luto, logo existo!</i> | 82 |
| <i>“agente” também sabe cantar</i> | 84 |
| trabalho e lazer na vida de crianças e adolescentes em situação de risco..... | 86 |
| uma experiência..... | 89 |
| de temas, redes, atividades e ciclo: uma tentativa de intervenção..... | 91 |
| <i>possibilidades de temas geradores</i> | 91 |
| <i>construindo a rede temática</i> | 94 |
| <i>em prática: as atividades temáticas</i> | 96 |
| <i>e finalmente... as atividades preparatória, avaliativa e de recuperação</i> | 102 |
| <i>o ciclo temático e a organização coletiva do trabalho pedagógico</i> | 104 |
| em cena: os agentes de lazer / educadores | 106 |
| | |
| CONCLUSÕES OU... IMPRESSÕES TRANSITÓRIAS..... | 109 |
| | |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 115 |

APRESENTAÇÃO

As discussões envolvendo a questão do lazer vêm ocupando um espaço crescente no âmbito do universo acadêmico. Com a reconfiguração do sistema produtivo e face ao conjunto das transformações econômicas, sociais, políticas, técnicas e culturais que esta nova realidade experimenta, ganha cada vez mais importância entre as produções do campo, a idéia de uma “sociedade do lazer”. Inúmeras práticas do chamado tempo livre – referimo-nos, mais especificamente, às atividades de lazer – passam a ser investigadas segundo modelos próprios e com elevado rigor científico, movimento que passa a atender a urgente necessidade de afirmação e consolidação de um novo “campo epistemológico”. Por outro lado, ao pensar nas vítimas deste mesmo processo que altera significativamente a forma de organização da vida humana, procurando contrapor e superar as diversas iniciativas de orientação funcionalista, podemos pensar em possibilidades de intervenção no campo do lazer que apontem para a organização e resistência dos grupos sociais e populares, reafirmando, assim, os princípios de um sociedade mais fraterna, com respeito, dignidade e justiça social.

Portanto, 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. Deste modo, a preocupação central que estimulou o conjunto das reflexões contidas neste trabalho, consiste na tentativa de apresentar novos elementos que busquem nos orientar na elaboração de uma proposta de intervenção no campo do lazer com grupos e/ou movimentos sociais. Aproximando-se da problemática inerente à complexa realidade das *crianças e adolescentes em situação de risco* no Brasil, procuramos

aprofundar estudos sobre o lazer e a íntima relação que este guarda com a *educação popular*, interrogando o problema de *como responder à necessidade de desenvolvermos programas, propostas e novas políticas de lazer com e para este grupo*.

Pontualmente, como objetivos deste trabalho, podemos enumerar aqueles que se situam em um campo mais geral:

- fornecer possíveis contribuições ao debate acerca da problemática do lazer em suas inter-relações com a educação;
- apresentar novos subsídios de ordem teórico-metodológica para a construção de propostas de intervenção no campo do lazer com grupos e movimentos sociais.

E outros, de alcance mais específico:

- compreender e explicar em maior profundidade a complexa realidade das crianças e adolescentes em situação de risco;
- apresentar, avaliar e qualificar o *Projeto Agente*, intervenção no campo do lazer com crianças e adolescentes em situação de risco, desenvolvida na cidade de Goiânia.

Quanto ao referencial metodológico utilizado para este estudo e/ou procedimentos adotados na perspectiva de aproximação aos objetivos colocados para a investigação, podemos dizer que foram aplicados em intercâmbio, segundo caracterização sugerida por Pedro Demo (1995), dois gêneros de pesquisa:

- a *pesquisa teórica*, onde nos dedicamos a formular novos quadros de referência para os “Estudos do Lazer”;
- a *pesquisa metodológica*, onde foram indagados possíveis instrumentos de intervenção a partir de interrogações dirigidas ao processo de construção de técnicas de tratamento da realidade, com base na discussão de um modelo de abordagem teórico-prático.

Desta maneira, na etapa primeira deste trabalho, utilizamos como recurso o diálogo com as principais referências e concepções inerentes ao objeto de nossa investigação, o que nos possibilitou acumular determinados elementos considerados imprescindíveis para uma aproximação inicial ao tema e que serviram de base para o desenvolvimento restante de toda a pesquisa. Vencido este momento, iniciamos o estudo referente à abordagem teórico-prática, onde

foi abordada a experiência do *Projeto Agente*, intervenção no campo do lazer-educação com crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social.

Com a intenção de construir uma estrutura articulada e coerente para a elaboração deste texto, optamos por uma metodologia de exposição em que nossas reflexões, argumentos, perguntas, críticas, relatos, exemplos, conceitos, considerações etc, foram apresentadas obedecendo uma determinada lógica que procura articular a totalidade dos quatro capítulos que constituem o corpo deste trabalho e o momento de apresentação de nossas transitórias conclusões.

No primeiro capítulo, “O Ponto de Partida” para nossa investigação, com o objetivo de melhor situarmos a problemática do lazer no contexto das aceleradas e profundas transformações pelas quais estamos passando, buscamos compreender melhor a dinâmica das novas estruturas ideológicas em construção no âmbito do processo da globalização econômica. Identificadas algumas das contradições e equívocos do pensamento neoliberal, afirmamos que não é possível pensar em sua materialização de modo homogêneo e que, por isso mesmo, devemos continuar acreditando em poder construir articulações entre lazer, participação, cidadania e transformação social. Desta forma, anunciamos a prática do lazer como tempo e espaço de resistência e organização dos grupos sociais e populares.

No capítulo 2, procurando antecipar “Nosso Horizonte” de análise, julgamos necessário elaborar um estudo pautado no lazer e sua constituição enquanto campo acadêmico. Entretanto, verificadas as relações entre lazer e trabalho, desafio maior foi o de construir uma reflexão mais elaborada sobre o debate em torno da questão e/ou oposição *tempo de trabalho* e *tempo livre* frente ao controverso processo de reordenação produtiva em andamento. Buscamos também identificar as confluências e principais diferenças presentes quando das várias tentativas de conceituação do *tempo livre* e do próprio lazer. Tal estudo nos permitiu adotar uma perspectiva de *Lazer como Prática da Liberdade*.

O capítulo 3 apresenta algumas pistas teórico-metodológicas para “Um Caminho” possível no *que fazer* cotidiano com o lazer. Tendo definidas nossas referências e compreendida a relação / unidade composta por objetivos, conteúdos e método da intervenção, construímos uma exposição didática dos passos estratégicos que compõem aquela que optamos por chamar de *Concepção dialética do Lazer* ou *Pedagogia Crítica do Lazer*. Trata-se, na verdade, de uma

investigação cujos pilares estão assentados sobre três eixos: o *tema gerador*, a *rede temática* e o *ciclo temático*. Estes últimos, constituem-se de recursos que nos auxiliam no trato com os conteúdos do lazer e com o próprio conhecimento / saber extraído da realidade na qual opera a intervenção.

No quarto capítulo, ao constatar a necessidade de exemplificação / corporeificação da discussão que vínhamos fazendo, colocamos “Em Marcha” os princípios norteadores da estratégia metodológica anteriormente apresentada. No entanto, quando tematizamos o lazer na tentativa de identificá-lo como espaço privilegiado para o desenvolvimento de ações com grupos / movimentos sociais, fez-se necessário precisar melhor o grupo com que estamos trabalhando. Neste sentido, aproximando-nos da problemática inerente à realidade das *crianças e adolescentes em situação de risco*, procuramos aprofundar estudos sobre o lazer, interrogando as possibilidades para a elaboração de uma intervenção sócio-educativa *com e para* este grupo. Esta última tarefa foi possível de ser concretizada a partir de relatos e análise do *Projeto Agente*, experiência iniciada sob nossa coordenação.

Finalmente, o momento de síntese final do texto foi dedicado às “Conclusões ou... Impressões Transitórias” obtidas a partir deste estudo, que damos como temporariamente encerrado. Querendo refletir sobre a qualidade da intervenção em questão, buscamos fazer uma rápida, mas não menos atenta, avaliação dos avanços e limites que temos encontrado. Erros e acertos foram apontados a fim de garantir o caráter dinâmico da proposta que atende a lógica prática-teoria-prática, o que acaba por converter nosso *ponto de chegada* em um novo *ponto de partida*.

1. O PONTO DE PARTIDA

Vivemos no período das chamadas “revolução tecnológica” e “globalização econômica”. A robótica e a microeletrônica alteram hábitos e comportamentos com velocidade impressionante. Transformam-se também as relações de poder. O neoliberalismo se impõe como “pensamento único”. Quebram-se as barreiras do comércio. Anuncia-se o “fim do trabalho”, o “fim da história”. Aprofundam-se as cisões. Aumentam as desigualdades e injustiças. Avançam, em processo acelerado, os índices de miséria e pobreza entre a maioria da população mundial. Acabam-se as políticas sociais. Festejam-se os lucros. Diante deste cenário, cabe então perguntar: que importância ganha ou merece a problemática do lazer?

Este texto converte-se desde o seu início, em um processo de estudo e pesquisa a partir da realidade. Portanto, nosso ponto de partida não poderia ser outro senão a própria realidade onde está inserido nosso problema / objeto de investigação: “*Lazer e Grupos Sociais: Concepções e Método*”. Isto quer dizer que para se pensar o lazer em sua articulação com determinado grupo, precisamos estar conscientes de que, um e outro, não podem ser tratados como conceitos abstratos, desenraizados, desconectados de uma certa conjuntura e contexto econômico, político, social e cultural. Deste modo, uma pequena e rápida discussão a respeito do que acontece na atualidade e no mundo, particularmente no Brasil, pode em muito nos ajudar. Para tanto, neste primeiro momento do texto, longe de uma reflexão mais densa e elaborada, estaremos dialogando com alguns autores a fim de conseguirmos obter uma síntese que possa nos auxiliar na compreensão acerca das últimas transformações pelas quais estamos passando e na identificação dos caminhos que o lazer deve trilhar como prática de intervenção pedagógica junto aos grupos sociais e populares.

na escuridão da caverna

Na história da filosofia ocidental, uma obra clássica, “A República de Platão”, apresenta o “Mito da Caverna”. Trata-se de uma alegoria cuja idéia de caverna representa um mundo de sombras e escuridão. Em seu interior, encontram-se algumas pessoas amarradas e presas de tal modo que conseguem perceber apenas imagens projetadas na parede. São sombras de objetos artificiais produzidas pela luz de uma fogueira. Portanto, para tais prisioneiros, a realidade é constituída apenas pelas sombras destes objetos. Mas se um deles conseguir a liberdade, poderá voltar-se e ver cada um destes objetos para, posteriormente, enxergar o fogo e o próprio mundo real. Ora, em que pode nos interessar esta passagem ou parábola quando nossa discussão é o lazer nos dias atuais?

Séculos mais tarde, César Aparecido Nunes, em suas aulas de “Filosofia da Cultura”, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, a partir de uma reinterpretação da alegoria platônica, viria a falar do surgimento de uma nova “caverna”. Digito, logo existo! Esta vem sendo a máxima que conecta milhares de pessoas a uma realidade virtual de conhecimento, informação, consumo, entretenimento etc. Esta realidade cria uma cultura à sua imagem e semelhança, com seus códigos, valores e linguagem¹. São as páginas da *Web*, *chat*, *sites* etc. Longe de querer freiar o avanço tecnológico, devemos estar atentos para o fato de que sua instrumentalização se articula muito mais aos interesses do capital do que propriamente ao bem estar humano. Se por um lado um contingente enorme de pessoas está conectado, parcela bem mais significativa da população encontra-se *off line* – isto é, despossuída e excluída – deste processo. Confessamos que as novas formas de comunicação abrem também novas possibilidades de resistência, mas o que se percebe, hegemonicamente, é o avanço desmedido e escandaloso de uma corrida que impõe a absoluta ruptura entre uma realidade sentida, experimentada e refletida, de outra virtualmente construída.

Ainda que esta nova e avançada linguagem informática confira maior performance e dinâmica à circulação de imagens e mensagens, por si só, não garante a reflexão e o debate das questões da vida social. É preciso ter cuidado com a falsa sensação de proximidade produzida

¹ No campo do lazer, a este respeito, é curioso e ilustrativo o artigo de Christianne Luce Gomes Werneck, intitulado “Brincando na internet: uma análise sobre o imaginário presente nos bate-papos virtuais”, publicado na *Revista Licere*, v.2, n.1, Belo Horizonte, 1999.

pela idéia de um mundo virtualmente unificado que, na verdade, está literalmente dividido. Apesar da ilusão de que vivemos em uma democracia virtual, os autênticos espaços que concentram poder escapam à participação efetiva da maioria da população. Estamos vivendo, como diz Marilena Chauí, o amanhecer de uma “(...) sociedade administrada, que passou a ter o controle tecnológico de todas as classes sociais, como se fosse a própria personificação da Razão para o bem de todos os grupos e interesses pessoais – a tal ponto que toda contradição parece irracional e toda ação contrária parece impossível. Não é, portanto, de admirar que (...) os controles sociais tenham sido introjetados a ponto de até o protesto individual ser afetado em suas raízes” (em introdução ao *Direito a Preguiça*, de Paul Lafargue, 1999, p.47-48). Pensamos aqui nas “Listas de Discussão” do Centro Esportivo Virtual (CEV)² – dentre as quais, a lista “cevlazer” –, onde habita a idéia de uma democracia fundada na intensa troca de informações, consultas e deliberações. Neste espaço, não são poucas as manifestações de indignação e revolta. No entanto, torna-se preciso saber diferenciar uma paralisação virtual – o que já aconteceu nestas “listas” – de uma verdadeira greve, algumas centenas de mensagens de algumas centenas de pessoas reunidas em ato público ou passeata e uma reunião virtual, resguardada pela proteção da distância, sem o risco da convivência nem da experiência, de uma tensa e conflituosa plenária ou assembléia. “Na ágora eletrônica, indivíduos isolados, anônimos, mas presumivelmente bem informados, podem reunir-se sem o risco de violência ou infecção, engajando-se em debates, troca de informações ou meramente não fazendo nada” (Julian Stallabrass apud Octavio Ianni, 1999, p.16). Salvo as contribuições que o CEV vem proporcionando às áreas do lazer, educação física e esporte, estas são algumas das contradições e perigos desta nova “cultura cibernética”.

Nestes tempos em que o mundo vive sob a marcante influência da tecnologia e microeletrônica, Octavio Ianni (1999) nos chama atenção para o fato de que:

No fim do século XX, há sérios indícios de que os “príncipes” de Maquiavel e Gramsci³, assim como de outros técnicos da Política, envelheceram, exigem outras figurações ou simplesmente tornaram-se anacrônicos. Na época da globalização, alteram-se quantitativamente e qualitativamente as formas de sociabilidade e os jogos das forças sociais, no âmbito de uma

² O endereço eletrônico do Centro Esportivo Virtual na Internet corresponde ao site <<http://www.cev.org.br>>.

³ Segundo Ianni (1999), para Nicolau Maquiavel, o príncipe é uma pessoa, uma figura política, o líder ou *condottiero*, capaz de articular inteligentemente as suas qualidades de atuação e liderança com as condições sociopolíticas nas quais deve atuar; já para Antonio Gramsci, o moderno príncipe não é uma pessoa, mas uma organização, a própria vontade coletiva expressa pelo partido político.

configuração histórico-social de vida, trabalho e cultura na qual as sociedades civis nacionais revelam-se províncias da sociedade civil mundial em formação. Nessa época, as tecnologias eletrônicas, informáticas e cibernéticas impregnam crescente e generalizadamente todas as esferas da sociedade nacional e mundial; e de modo particularmente acentuado as estruturas de poder, as tecnoestruturas, os *think tanks*, os *lobbyings*, as organizações multilaterais e as corporações transacionais, sem esquecer as corporações da mídia. Esse pode ser o clima em que se forma, impõe e sobrepõe *O príncipe eletrônico*, sem o qual seria difícil compreender a teoria e a prática da política na época da globalização (p.7).

E continua:

O príncipe eletrônico é uma entidade nebulosa e ativa, presente e invisível, predominante e ubíqua, permeando continuamente todos os níveis da sociedade (...) É óbvio que o príncipe eletrônico não é nem homogêneo nem monolítico, tanto em âmbito nacional como mundial (...) Em geral, no entanto, o príncipe eletrônico expressa principalmente a visão do mundo prevalecente nos blocos de poder predominantes, em escala nacional, regional e mundial, habitualmente articulados (p.11-12).

Estamos falando, é bem verdade, da consolidação de novas estruturas ideológicas⁴ – para além da escola, imprensa, lazer etc – que conferem legitimidade ao discurso neoliberal e à globalização econômica. “No âmbito da democracia eletrônica, dissolvem-se as fronteiras entre o público e o privado, o mercado e a cultura, o cidadão e o consumidor, o povo e a multidão” (Ianni, 1999, p.15). Com implicações econômicas, políticas, sociais, éticas, culturais, morais e educacionais, esta nova concepção de mundo remete para o campo do invisível, dos mecanismos reguladores “naturais” de mercado, a origem de todos os males que, no contexto de crise do capital, são vistas apenas como “disfunções” momentâneas e passageiras produzidas por desajustes conjunturais. Tal análise está, portanto, baseada no ocultamento das relações de poder e exclusão social inerentes ao processo de desenvolvimento capitalista. Surge, deste modo, o anúncio de uma “sociedade pós-industrial”⁵ – diga-se de passagem, sem classes – fundada não na exclusão, mas no fim da centralidade do trabalho e na economia global, onde o conhecimento – com todo avanço técnico-científico – está ao alcance de todos.

⁴ Para Gramsci (1978), a ideologia é a “concepção de mundo” difundida entre os diversos grupos sociais / classes sociais que formam uma sociedade, manifestando-se pela religião, filosofia, senso comum etc. Assim, o material ideológico veiculado pela escola, igreja etc – aqui inclui-se também o lazer – reflete a “concepção de mundo” de quem o produz. Este material, quando produzido e difundido pelos grupos dominantes, reforça sua hegemonia.

⁵ A este respeito, ganham espaço e destaque no campo do lazer as teses do sociólogo italiano Domenico De Masi. Para uma maior compreensão ver: DE MASI, D. *Desenvolvimento sem trabalho*. 2ed. São Paulo: Esfera, 1999.

Por outro lado, Gaudêncio Frigotto (1999), ao debater o papel da educação frente a crise do capitalismo real, alerta:

A tese da sociedade pós-industrial e pós-moderna, expressões de um novo paradigma científico e tecnológico, – *sociedade do conhecimento* – representaria a superação das desigualdades pelas formas de regulação social do mercado capitalista. É neste sentido que a “nova” sociedade do conhecimento – por ser um bem disponível, supostamente atingível por todos – tem a capacidade de eliminar as diferenças e desigualdades. O proletariado se transforma em cognitariado. Os conflitos, as relações de poder e de força ficam zerados malgrado a exacerbação da concentração e centralização de capital e conhecimento e dos mecanismos de exclusão (p.197).

Seguindo a direção apologética do “fim do trabalho”, com ajuda do mesmo autor, podemos localizar também o anúncio de uma “sociedade informática”⁶, onde a nova base científica e tecnológica figura como justificativa para a superação absoluta do *homo laborans* pelo *homo ludens*. No entanto, curiosamente, “a tecnologia que tem a virtualidade de liberar o homem para um tempo maior para o mundo da liberdade, da criação, do lúdico, paradoxalmente o escraviza e o subjuga, sob as relações de propriedade privada e de exclusão, ao desemprego e subemprego” (Frigotto, 1999, p.118-119).

Na mesma linha, Antonio David Cattani (1996) denuncia:

O diagnóstico pós-moderno tem bases reais de referência. A fragmentação e a flexibilização são realidades irrefutáveis. Um novo paradigma sócio-econômico está sendo definido neste final de século. A questão é que o diagnóstico enfatiza alguns fenômenos, dissimulando a permanência de graves problemas na ordem social. Foi dado “adeus ao trabalho”, “adeus ao proletariado”, mas não adeus aos patrões e ao capital. O diagnóstico legitima, também, discursos que podem descambar, facilmente, no ceticismo, na razão cínica, no conformismo, que é o viveiro potencial do colaboracionismo com as práticas anti-sociais das elites” (p.21).

Mas no plano concreto, que alterações sugere o neoliberalismo? Podemos dizer, em resumo, que a ofensiva neoliberal, com toda sua estrutura ideológica, postula a consolidação de um conjunto de teses que passam pela retirada da intervenção estatal do cenário econômico – ou seja, a idéia de Estado mínimo–, o fim das garantias e estabilidade de emprego – isto é, a

⁶ A idéia de “sociedade informática” é introduzida por Adam Schaff em obra com o mesmo título: SCHAFF, A. *Sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense, 1990. No entanto, destaca-se que Schaff, diferentemente de outros autores, entende que esta sociedade futura somente poderá surgir no contexto de uma “economia coletivista”, e fazendo ressalva à dimensão ontológica do trabalho, anuncia apenas o fim do trabalho abstrato.

desregulamentação do trabalho –, a garantia das leis de mercado – o que significa deixar a economia sob a responsabilidade da “mão invisível” reguladora do mercado –, a diminuição dos impostos e taxaço sobre o capital, o fim das barreiras econômicas e a reduço dos gastos e/ou investimentos em políticas sociais. Como implicaçoes, percebe-se, por um lado, o maior acúmulo de riquezas por uma parcela cada vez mais reduzida da população mundial e, por outro, o aumento brutal dos índices de degradaço e miséria humana provocados pela exclusão social. Nisto, não há nada de imaginário, pois é esta a realidade – diga-se de passagem, barbárie econômica – sentida e experimentada vivencialmente por milhares de pessoas.

Brasil-Brasis: a caverna é aqui!

Por ocasião do *IV Encuentro Internacional de Estudio e Intercambio sobre Tiempo Libre y Recreacion*, realizado em Córdoba na Argentina, em junho de 1999, um relato nos chamou atenço. Um colega do Uruguai, entre algumas pessoas, falava de um trágico e recente acontecimento ocorrido em Montevideu. Uma mulher, residente em um *cantegril*⁷ – o equivalente à *favela* no Brasil – saía para o trabalho deixando, como de costume, seus dois pequenos filhos em casa. Mais tarde, quando voltou, para seu espanto e desespero, o lugar estava em cinzas. Um quadro de verdadeiro horror, pois os corpos das crianças haviam sido consumidos pelo fogo. Os técnicos disseram para a pobre mãe que um problema com o aquecedor provocara o acidente. Terminado o relato, o colega uruguaio pôs-se a refletir em voz alta. As condições de vida daquela família não eram nada boas. A casa de que falara, era na verdade, um humilde casebre cujo sistema de aquecimento era garantido por um antigo e inadequado aquecedor de querosene. A mulher não dispunha de qualquer ajuda sequer para o sustento dos filhos e possuía uma excessiva carga / jornada de trabalho não tendo com quem deixá-los. Escolas, creches, saneamento e todos os demais direitos sociais não passavam de uma ilusão naquele lugar. Sem sombra de dúvidas, o que matou aquelas crianças não foi somente uma obra do acaso ou acidente. Concluiu que foi a miséria a causadora da tragédia.

Desejamos evidenciar com esta pequena estória que o aludido *cantegril* no Uruguai, bem como as *villas miserias* na Argentina e as *favelas* no Brasil não são acidentes de

⁷ No Uruguai, a denominaço *cantegril* tem origem na ação de uma empresa construtora de mesmo nome que erradicou as *Vilas dos Tupamaros*, substituindo-as por grandes edificaçoes do tipo “monoblocos”. Na Argentina, o equivalente é chamado por *villas miserias*.

percurso do desenvolvimento capitalista, fazem parte da própria lógica de desigualdades imposta por um modo de produção em que quase um terço da população mundial sobrevive em condições de extrema pobreza. “A realidade econômico-social que está se produzindo na América Latina torna uma das teses básicas da doutrina neoliberal (...) – de que a desigualdade é fundamental para a eficiência e produtividade capitalista – uma lastimável profecia que vem se concretizando” (Frigotto, 1999, p. 90). E para piorar, tal situação agrava-se ainda mais frente aos sucessivos cortes no orçamento público destinado ao financiamento de políticas sociais básicas. Tudo isto porque “o poder mundial se encontra nos organismos econômicos privados (Banco Mundial, FMI, etc) com os quais os Estados contraem dívidas públicas, isto é, os cidadãos devem pagar para o que esses organismos privados exigem que façam. No momento, esses organismos privados internacionais exigem que os governos “eliminam o déficit público”, isto é, destruam ou não criem políticas sociais que sirvam de paliativo à barbárie econômica” (Chauí, em introdução ao *Direito a Preguiça*, de Paul Lafargue, 1999, p.53).

No Brasil, segundo reportagem de Hamilton de Souza, na *Revista ADUSP*, citada por Lino Castellani Filho (in Nelson Carvalho Marcellino, 1996), configura-se o seguinte cenário:

(...) em várias oportunidades ao longo de sua história, o Brasil perdeu a oportunidade de construir um desenvolvimento integral do povo e do país. Essa dissociação cavou abismos, gerou contrastes e produziu disparidades internas e externas. O Brasil econômico anda longe do Brasil social. Num dos extremos, ostenta o 1º lugar mundial na produção de açúcar, café, laranja e mandioca e o 2º lugar em rebanho bovino. No outro extremo, 400 mil crianças morrem de fome anualmente e 22 milhões de brasileiros – 9 % da população urbana e 34 % da rural – vivem abaixo da linha da pobreza absoluta (...) Segundo relatório de 1995 do Banco Mundial, os 10 % mais ricos da população abocanham 51,3 % do PIB, Produto Interno Bruto (enquanto) os 40 % mais pobres ficam com 7 % dele, o índice mais baixo de todos os 145 países incluídos no relatório do UNICEF sobre a Situação Mundial da Infância, também de 1995 (p.10).

Mas esta situação não é de agora, há uma lógica na pobreza brasileira. São quinhentos anos de história mal contada. Diferentemente de nações realmente pobres, a miséria no Brasil é o resultado de um modelo econômico que mais parece uma “fábrica de pobreza”. Para abolir a pobreza, como diz Cristovam Buarque (1999), o primeiro passo é fechar esta “fábrica de pobreza”. O tipo de economia que temos prefere pagar a dívida com os bancos a pagar a dívida com as crianças e os desempregados. Prefere uma agricultura latifundiária para exportação do

que uma agricultura de pequenos e médios agricultores para o mercado interno. Prefere investir em infra-estrutura econômica para beneficiar grandes empresas, que não empregam nem pagam impostos, do que investir em escolas, água potável, saneamento e sistema de saúde.

Este vergonhoso quadro de desigualdades pode ser atribuído ao programa de ajuste estrutural imposto pelo Fundo Monetário Internacional e Banco mundial, que tentam a todo custo garantir o processo de globalização do comércio internacional. Primeiro, inventaram a desculpa de que os salários não poderiam ser reajustados em nome da estabilidade econômica. Recentemente, a necessidade de redução do déficit público foi o que passou a justificar o não enfrentamento do atual estado de miséria a que está submetida a maioria de nossa população, ainda que estas mesmas instituições já reconheçam o aumento da pobreza no mundo⁸. Marilena Chauí, em reforço às palavras de Viviane Forrester (1997), observa que, paradoxalmente, “as críticas pelas calamidades econômicas são dirigidas aos trabalhadores e nenhuma crítica tem como alvo os organismos mundiais privados e a submissão dos Estados a eles. Nenhuma crítica é dirigida à “empresa cidadã”, com suas subvenções e isenções, que se desloca a vontade pelos territórios, deixando o rastro de desemprego e da miséria a cada novo deslocamento. A culpa da miséria é dos miseráveis, quem ignora verdade tão elementar?” (em introdução ao *Direito a Preguiça*, de Paul Lafargue, 1999, p.54).

Como vêem, vivemos sob o manto de uma trágica e grande farsa. Mas é diante dessa realidade que devemos pensar e inserir a questão do lazer. Sendo assim, nossa atenção deve ser redobrada, pois como nos alerta Castellani Filho (in Marcellino, 1996), um outro paradoxo vem sendo o propalado crescimento, apesar da realidade denunciada, de investimentos privados no setor de entretenimento por parte da chamada “indústria do lazer” no Brasil. O entendimento de que o lazer se constitui em importante indicador da qualidade de vida de um povo, parece ainda não ter sensibilizado o poder público quanto à necessidade da efetiva implementação de políticas permanentes para o setor.

Desta forma, o pouco tempo livre que resta ao trabalhador, apesar de todo este quadro de pauperização, converte-se também em ganho para o capital. Sob a mesma lógica da já

⁸ Sobre este assunto consultar: CASTELLANI FILHO, Lino. *Os tempos da globalização*. Campinas: mimeo, 2000. No que se refere especificamente à educação, sobre como o Banco Mundial reconhece as incoerências de sua política centrada no mercado, ver: SGUISSARDI, Valdemar. AMARAL, Nelson Cardoso. O Banco Mundial revisa posições: quem pagará a conta? In: *Revista da Adufg*, n.4, Goiânia, 2000.

denunciada “fábrica de pobreza”, os senhores mandatários do país preferem um modelo de lazer que atenda às demandas da “indústria do turismo e entretenimento” do que a construção de um projeto político para o mesmo onde figurem esforços para o bem estar e melhoria da qualidade de vida da população. “Além de controlar o corpo e a mente dos trabalhadores (...), a sociedade administrada também controla as conquistas proletárias sobre o tempo de descanso (...). A indústria cultural, a indústria da moda e do turismo, a indústria do esporte e do lazer estão estruturadas em conformidade com as exigências do mercado capitalista (...)” (Chauí, em introdução ao *Direito a Preguiça*, de Paul Lafargue, 1999, p.48).

Ao comentar o mesmo problema, Ricardo Antunes (1999) destaca:

Dos serviços *públicos* cada vez mais *privatizados*, até o turismo, onde o “tempo livre” é instigado a ser gasto no consumo dos *shoppings*, são enormes as evidências do *domínio do capital na vida fora do trabalho*. Um exemplo ainda mais forte é dado pela necessidade crescente de *qualificar-se melhor e preparar-se* mais para conseguir trabalho. Parte importante do “tempo livre” dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir “empregabilidade” (...) (p.131).

Se em outro momento histórico as ressalvas dirigidas ao tempo livre pelo capital foram bastante incisivas, tendo em vista que a percepção deste mesmo tempo baseava-se na idéia de “tempo perdido”, condenado tanto por critérios morais como produtivos, em nossa realidade, o lazer – tido como parte constitutiva do tempo livre – apresenta-se hegemonicamente como uma espécie de “tábua de salvação”. Frente aos interesses econômicos mercadológicos, o fomento às práticas de lazer torna-se evidente, e sua potencialidade / capacidade temporal de consumo constitui-se, então, como poderoso instrumento para a reprodução do capital. Neste contexto, o resíduo de tempo em que ocorre o lazer e a maneira como dele as pessoas se apropriam, caracteriza-se pelo modo ou posição que o sujeito ou determinado grupo ocupa na sociedade de classes. Desta maneira, é com referência no poder de compra e/ou consumo que são verificadas as diversas formas de emprego do lazer.

Como alerta Newton Cunha (1987), tendo em vista que o consumo se materializa como um dos momentos indispensáveis para a ciranda econômica – outros seriam a produção, distribuição e troca –, o tempo livre converte-se em um tempo imprescindível à produção. Portanto, o lazer se insere como uma categoria interna da economia política. Queremos dizer com isso que sua manifestação não ocorre senão como uma emanção da própria economia capitalista.

Quanto mais contraditórias e agudizadas as diferenciações de classe no interior de uma dada sociedade, maiores serão as distinções do tempo e práticas de lazer entre os grupamentos sociais.

Frente ao que expomos até aqui, achamos mais do que procedente fazer alusão à idéia do *Brasil-Brasis* também no campo do lazer, pois “(...) o incremento de ações no universo da indústria do lazer, em nosso país, direciona-se exclusivamente àquela parte do Brasil sintonizado com a Bélgica, na por demais conhecida alusão à Belíndia⁹, formatação tipicamente tupiniquim da tese dos dois brasis. De novidade, apenas a percepção de que cada vez menos brasileiros compõem a parte belga de nosso país, estando engrossando a olhos vistos, a população constitutiva da outra parte” (Castellani Filho in Marcellino, 1996, p.14). As contradições são gritantes: de um lado este carnaval, de outro a fome total. Até quando, na vã tentativa de esconder nosso desarranjo econômico, procuraremos minimizar nossas frustrações pela “carnavalização” da miséria? Como entender o lazer diante deste quadro?

Para Istvan Mészáros, citado por Katia Brandão Cavalcanti (1984), podemos dizer o seguinte:

(...) a interpretação marxista recusa este “lazer” cegamente subordinado às necessidades da produção de mercadorias, propondo a substituição da contabilidade monetária “a varejo” por uma contabilidade social abrangente, na qual seja possível o aproveitamento prático da cultura adquirida através do “tempo livre”, na forma de uma “utilização” capaz de integrá-la na elaboração da política e na tomada de decisões, a única capaz de lhe dar um senso de finalidade (...) (p.65).

O tempo livre – e por consequência o lazer – constituir-se-ia, assim, como um potencial espaço para a autodeterminação dos grupos e pessoas, permitindo o avanço de uma consciência cidadã construída frente as inter-relações produzidas entre categorias como liberdade, responsabilidade, participação, organização e política.

iluminando o caminho

Em um contexto de profunda cisão, onde o “mundo rico” se distancia cada vez mais do “mundo pobre”, onde crescem os níveis de violência, destruição e exclusão, onde tudo se

⁹ A tese da *Belíndia* baseia-se no fato de que setores privilegiados do Brasil, cujos índices de desenvolvimento aproximam-se aos da Bélgica, são obrigados a conviver com regiões onde predominam condições semelhantes às da Índia.

“espetaculariza” e se “naturaliza”, seria sensato falar em igualdade e solidariedade? Em uma época em que se anunciam e se comemoram o triunfo da “sociedade pós-industrial”, “sociedade informática”, “sociedade do conhecimento”, “fim do trabalho” e “sociedade do lazer”, onde imperam e operam as teses de um “pensamento único”, seria prudente falar em resistência e lutas sociais? Em uma realidade onde, cada vez mais, ganham força a “indústria do entretenimento” e “indústria do lazer”, onde predominam o consumo, o simulacro, a descontinuidade e a fragmentação, seria inteligente de nossa parte pensar no lazer como uma prática crítica, criativa e verdadeiramente educativa? Apenas comportamentos de ceticismo e resignação foi o que nos restou?

Procurando construir uma visão pouco mais otimista da realidade com que nos deparamos no cotidiano e observamos pelos meandros da vida social, econômica e política do país, podemos dizer que, se por um lado a “fábrica de pobreza” oferece o tom da balada que empolga e anima os setores dirigentes do governo em questão, por outro, não são poucas as contradições que nos permitem ter no horizonte a esperança de podermos fraternalmente viver com dignidade em outra forma de organização social. Nos últimos anos foram inúmeros os desarranjos e turbulências pelas quais o país passou. Os encontros e desencontros do poder, invariavelmente, provocam sempre uma aceleração das consciências. Frente a cada novo descontrole dos cofres públicos, a cada novo escândalo nacional ou a cada nova mobilização popular, as pessoas obrigatoriamente pensam e não demoram a querer / reivindicar mudanças. Os “sete anões” foram banidos do legislativo. Do presidente declaradamente corrupto ao elegantemente vendido, são também fortes as críticas e o descontentamento com o executivo. Por sua vez, querendo ver preso o juiz “lalau”, todos se espantam e questionam a imparcialidade do judiciário. O toque da balada parece querer mudar: tu vens, eu já escuto seus sinais.

Definitivamente, não! Este não é o mundo em que queremos viver, este não é o nosso jogo. Ainda que “afirmem e reafirmem o fim da geografia, o fim da história, a formação da aldeia global e a primazia do pensamento neoliberal, não só subsistem como também multiplicam-se atritos, contradições e conflitos” (Ianni, 1999, p.21). O processo que desarticula a consciência da existência¹⁰, dissociando condições e possibilidades, não está livre de obstruções. É impossível negar o quadro de profundas transformações pelo qual o mundo está passando. No

¹⁰ Sobre a relação *consciência e existência*, concordamos com Paulo Freire (1983), entendendo a consciência como a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica, nas suas relações causais e circunstanciais.

entanto, como também diz Ianni (1999), a sociedade mundializada – por meio da qual se articulam mercados e mercadorias, capitais e tecnologias, força de trabalho e mais-valia – que anunciam como sendo o próprio “fim da história”, está longe de se consolidar.

E o mesmo autor ainda acrescenta:

Simultaneamente, por dentro e por fora da sociedade informática, virtual e sideral, são muitos, muitíssimos, muito mais, multidões, os que continuam situados, enraizados, territorializados, geoistóricos. Dedicam-se aos trabalhos e aos dias, podendo estar empregados ou desempregados, conscientes ou inconscientes, resignados ou desesperados. Para viver, precisam comer, beber, vestir-se, abrigar-se, mover-se, reproduzir-se; desenvolvem meios e formas de sociabilidade, jogos de forças sociais; dedicam-se a pensar, sentir, compreender, explicar, fabular, empenham-se em juntar e desconjuntar o passado e o presente, a biografia e a história, a parte e o todo, a aparência e a essência, o singular e o universal, a existência e a consciência, o esclarecimento e a utopia” (p.21).

Nesta realidade circunscrita ao comer, beber, vestir-se, abrigar-se, mover-se e reproduzir-se, desenvolvem-se as ações de sujeitos dentro de um processo social, político e cultural que traz consigo a real possibilidade de construção de uma identidade coletiva e a consequente sensação e consciência de pertencimento a um determinado grupo social¹¹. Frente ao diálogo com algumas reflexões feitas por Maurício Roberto da Silva (1999), podemos dizer que as diversas necessidades destes sujeitos para sobrevivência no espaço de sua vida cotidiana, que podem ser garantidas por meio de uma luta coletiva pela implementação de políticas públicas específicas – trabalho, educação, saúde, transporte, lazer etc –, retiram categorias como participação, direitos e cidadania do campo da virtualidade, introduzindo-as novamente no terreno do concreto real.

Mas como inserir criticamente tais categorias no âmbito do debate acerca do lazer e, para além disso, na própria prática do lazer com grupos sociais? O acesso ao lazer – compreendido como direito social básico, ao lado do trabalho, educação, saúde, habitação etc – pode ser entendido como pressuposto de cidadania e qualidade de vida. No entanto, procurando

¹¹ Embora tenhamos optado neste texto pela definição “grupos sociais”, faz-se necessário, como comenta Antunes (1999), afirmar que as ações destes mesmos grupos ganham muito mais vitalidade e força emancipadora quando estão articuladas com a luta do trabalho contra o capital. Deste modo, não abandonamos a categoria “classe social”, muito menos a idéia de “luta de classes”. Destaca-se aqui que, ao trabalharmos com análises produzidas por Antunes, Chauí, Cattani, Ianni e Frigotto, estamos cientes das diferenças que estes autores comportam entre si. Entretanto, são diferenças possíveis de serem trabalhadas somente porque se situam dentro do mesmo campo teórico.

ampliar o leque das possibilidades de articulação entre lazer e cidadania, optamos pela compreensão de que o lazer se constitui como um fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassado por relações de hegemonia. Desta forma, dentro de uma perspectiva crítica e de emancipação dos grupos populares, o lazer pode ser entendido também como tempo e espaço para o exercício da cidadania e prática da liberdade. Acreditamos ser possível considerá-lo como força de reorganização da vida social, colaborando para a construção de novas normas, valores de convívio e para o questionamento da ordem vigente. Portanto, pela vivência e reflexão das atividades e conteúdos do lazer, espera-se garantir a apropriação de um saber correspondente às experiências e reais necessidades destes mesmos grupos. Esta forma de saber de que estamos falando, como diz Beatriz Bebiano Costa (1981), constitui-se de um “saber-instrumento”, meio para que os grupos sociais e populares possam fortalecer sua participação na formulação e encaminhamento de propostas para a modificação de suas atuais condições de existência.

Por fim, podemos anunciar que o conceito de cidadania, em suas conexões com a prática do lazer, será retomado ao longo de todo o texto. Mas antecipamos, desde já, que estamos falando de uma cidadania organizada e de um lazer balizado por princípios como participação, igualdade, inclusão, luta e resistência, ambos concebidos como instrumentos de poder que reclamam, com intransigência, a continuidade da história.

2. NOSSO HORIZONTE

Tendo eleito o lazer como objeto de investigação e pesquisa, devemos construir uma análise à luz daquilo que vem sendo produzido, sistematizado e difundido pela área. Deste modo, o acúmulo das reflexões construídas em torno desta temática não poderia ser desconsiderado. Trata-se de pensar a partir do que já foi pensado. No entanto, registramos que o cenário no qual ocorre este debate tem comportado interlocutores de diferentes lugares. São pensadores de diferentes áreas / campos do conhecimento científico: historiadores, sociólogos, antropólogos, psicólogos, arquitetos etc. Nosso ponto de partida é a educação, o que não significa desconsiderar as contribuições dos diversos saberes / conhecimentos para a melhor compreensão deste fenômeno. Queremos alimentar uma reflexão que provoque a apropriação de novos elementos que auxiliem a compreensão do lazer enquanto prática social e pedagógica¹².

No atual momento histórico, o lazer é tomado como uma problemática social, constituindo-se enquanto objeto de estudos e intervenções de diversas instituições – estatais e privadas –, o que nos permite situá-lo entre as várias agências / espaços de vivência, criação e recriação da cultura. Neste sentido, parece haver certo consenso de que o lazer se apresenta como lugar de uma experimentação valorativa onde a estética, a ética e a política articulam-se como dimensões que acabam por tornar impossível qualquer iniciativa de dissociá-lo do conceito de educação. Mas se por um lado a idéia do lazer enquanto prática essencialmente lúdica e pedagógica pode ser vista como uma verdade entre os pensadores do campo, os interesses e conceitos formulados a partir desta compreensão guardam certa polêmica. Um melhor posicionamento diante deste debate exigirá o entendimento das relações que se verificam entre

¹² Concordamos aqui com Silvio Gamboa, citado por Valter Bracht (1999), que entende a educação física, assim como a pedagogia – e insiro nesta mesma análise o lazer-educação – como “novos campos epistemológicos”, caracterizados pela dimensão da ação / intervenção. Desta maneira, o lazer poderia ser visto como um “campo de conhecimento” *da e para a ação*.

tempo de trabalho e tempo livre. Com a reordenação do sistema produtivo e face aos novos sentidos atribuídos ao trabalho, como tem sido discutida a questão do lazer? Com esta pergunta em mente, pensando nas vítimas do desemprego / exclusão e buscando superar as iniciativas funcionalistas presentes em nosso campo, passamos a refletir sobre as possibilidades e estratégias de trabalho com o lazer junto aos grupos sociais e populares. Isto é o que temos no horizonte.

o campo do lazer

Procurando contribuir com o debate envolvendo as questões pertinentes ao lazer, julgamos necessária uma rápida análise acerca de sua constituição enquanto campo acadêmico. Podemos dizer que tanto as intervenções, como a produção de conhecimento neste âmbito, historicamente, sempre estiveram associadas às relações de poder e aos interesses de instrumentalização do chamado tempo livre. E não demoraram a surgir as iniciativas de institucionalização do lazer, transformando-o em objeto de ampla investigação. Para o prosseguimento da discussão, sugerimos uma aproximação aos percursos deste movimento.

Victor Andrade de Melo (1999), ao localizar na história do Brasil as primeiras preocupações com o lazer, verifica que antes mesmo de sua constituição enquanto disciplina acadêmica, já havia na formação profissional em educação física, a abordagem de conteúdos ligados ao tema. Na década de 1930, com o propósito de se abastecerem os recém criados “Centros de Recreio”¹³, atividades como a música, teatro, dança, jogos etc, ainda que de maneira dispersa, passaram a figurar no currículo da época sob a roupagem de fórmulas e modelos aplicados. Neste contexto, o projeto de disciplinarização dos corpos – baseado em princípios higiênicos e eugênicos –, tanto para o estabelecimento de uma nova ordem cívica e moral da sociedade urbano-industrial em desenvolvimento, quanto para a preparação da força de trabalho, que se manifestou inicialmente no movimento ginástico e, posteriormente, na esportivização da educação física, apresenta-se como um importante indicador para a compreensão dos papéis que

¹³ Segundo Luciana Pedrosa Marcassa (2000), é a partir da criação, na década de 1930, dos “Clubes de Menores Operários”, com o objetivo de salvaguardar a moral do pequeno trabalhador, assim como dos “Centros de Recreio”, espaços destinados à recreação familiar, que “(...) o lazer surge como solução para o reequilíbrio social e vai ganhando importância na medida em que se precisava orientar a apropriação do tempo livre no sentido de afastar a família moderna dos espaços e atividades susceptíveis à degeneração e imoralidade das horas de ócio indiscriminado” (p.7).

cumpriram juntos educação física, esporte e lazer em sua complexa trajetória¹⁴. Nesta mesma época, algumas publicações específicas dirigidas ao lazer – tomado naquele momento como recreação –, mesmo que apresentando confusões conceituais, também começam a aparecer.

Apesar dos estudos específicos sobre a história do lazer mostrarem-se ainda de forma incipiente, a pesquisa de Denise Bernuzzi de Sant’Anna (1994) apresenta contribuições importantes ao debate. Para esta autora, na década de 1970, ao passo que o lazer deixa de ser concebido exclusivamente como oportunidade de descanso e entretenimento, sendo visto também como espaço de consumo e potencial instrumento para a veiculação de normas e valores consonantes com os interesses econômicos da racionalidade produtiva, firma-se uma política específica para o setor. A ociosidade aparece como força negativa e o lazer é pensado a partir de um conjunto de atitudes a serem cultivadas pelo indivíduo. O lazer passa a figurar como direito social, devendo sua prática ser assegurada e estendida pelo Estado brasileiro. Deste modo, compatibilizando suas ações com a política estatal, o Serviço Social do Comércio (SESC) desempenha papel fundamental na construção e consolidação do lazer enquanto um campo de conhecimento. Todos os estudos do SESC voltam-se para a *Sociologia do Lazer*, elegendo como seu grande baluarte o francês Joffre Dumazedier¹⁵, que contribuiu significativamente para o desenvolvimento das pesquisas e estudos do lazer no interior desta instituição. Fixavam-se, desta forma, os principais parâmetros que viriam a orientar boa parte de nossos autores, influenciando as reflexões produzidas na área.

No entanto, Sant’Anna (1994) observa que:

Nesta época, não se inventou o lazer mas, certamente, foi nela que inúmeras práticas lúdicas tenderam a ser examinadas mais assiduamente segundo métodos científicos específicos e a ser transformadas numa disciplina racional, num conceito, capaz de operar diferentes formas de administração e promoção do lúdico, que se chamou de lazer (p.10).

O lazer é concebido como componente funcional imprescindível ao equilíbrio social, garantindo condições adequadas ao trabalho e contribuindo para a formação moral dos

¹⁴ A este respeito consultar: CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 4ed. Campinas: Papyrus, 1994.

¹⁵ Joffre Dumazedier, um dos autores mais expoentes no campo do lazer, já publicou no Brasil vários de seus trabalhos, dentre os quais se destacam *Sociologia Empírica do Lazer* (1979) e *Valores e Conteúdos Culturais do lazer* (1980), ambos editados pelo SESC.

indivíduos. Podemos dizer que as abordagens funcionalistas de lazer¹⁶ derivam desta mesma concepção, colaborando na legitimação e garantia de uma determinada ordem social necessária ao projeto de desenvolvimento econômico capitaneado pelos setores dirigentes de nossa geografia centro-sul.

Somente na década de 1980 desponta uma nova vertente que sugere importantes alterações no modo de se conceber o lazer. Neste cenário, as contribuições presentes no pensamento de Nelson Carvalho Marcellino¹⁷ colocam as discussões em outro patamar. Não mais restritas ao ambiente do SESC, as produções ganham em volume firmando-se em outros espaços¹⁸, sobretudo nas universidades¹⁹. Uma nova tendência começa a se afirmar.

Entretanto, sobre o atual momento que vive o lazer, Melo (1999) assim comenta:

Ainda parecem existir mais denúncias e perspectivas do que propriamente anúncios, experiências consolidadas e construídas a partir de uma articulação constante e infinita entre intervir e conhecer. (...) Outra preocupação que trago se refere a homogeneidade da perspectiva teórica adotada. Basta observarmos os referenciais elencados para notarmos como os autores se reproduzem, muitas vezes de forma automática e não crítica (p.20).

Aliada a falta de articulação entre intervenção e conhecimento, o autor parece nos chamar a atenção para a existência de um “pensamento único” quando da constituição de um novo bloco na proposição de alternativas para o lazer, fazendo menção a interferência dos “já

¹⁶ Sobre as abordagens funcionalistas de lazer, Nelson Carvalho Marcellino (1987) sugere a seguinte classificação: *românticas* e *moralistas* que, muito próximas, situam o lazer dentro de uma perspectiva nostálgica apontando para a necessidade de manutenção de certas tradições e defendendo hábitos, crenças e valores onde a exaltação da instituição família tem forte presença; *compensatórias* que, vendo o trabalho como tempo e espaço de alienação, acreditam no lazer como uma possibilidade de fuga individual às insatisfações; e *utilitaristas* que potencializam as atividades de lazer como instrumento de recuperação e manutenção da força de trabalho.

¹⁷ Marcellino pode ser considerado como uma das mais importantes referências do lazer no Brasil. Possui vários trabalhos publicados, dentre os quais se destacam *Lazer e Humanização* (1983), *Lazer e Educação* (1987) e *Pedagogia da Animação* (1991), todos editados pela Papyrus. Tendo atuado como animador cultural junto ao SESC, com destacada participação no assessoramento a várias prefeituras na definição de políticas para o lazer, é atualmente professor colaborador na Universidade Estadual de Campinas. Segundo pesquisa realizada por Paulo Antônio Cresciulo de Almeida (apud Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto, 1999), com base no levantamento dos trabalhos apresentados por ocasião do *Encontro Nacional de Recreação e Lazer* (1997) e *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte* (1997), Marcellino é o autor mais citado nos textos produzidos sobre o tema do lazer no país.

¹⁸ Novos espaços acadêmicos se consolidam contribuindo para a produção e difusão de novos conhecimentos no âmbito do lazer, onde ganham importância o *Encontro Nacional de Recreação e Lazer* e o *Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, este último comportando um grupo temático específico que discute o lazer.

¹⁹ A formação profissional para o lazer no Brasil, ocorre em sua maioria, no interior dos cursos de educação física. Destacam-se, no entanto, pela especificidade que tem dispensado ao tema, o Departamento de Estudos do Lazer da Faculdade de Educação Física da Unicamp e o Centro de Estudos sobre Lazer e Recreação da Escola de Educação Física da UFMG.

tidos como clássicos”. A partir do diálogo com alguns destes “clássicos” e outras referências até então pouco conhecidas, perguntamos: não seria importante apresentarmos novos elementos para um também novo e qualitativo salto? Com humildade, mas sem pedir licença, é o que estamos tentando, ainda que com grandes limites.

trabalho e tempo livre conquistado

A sociedade contemporânea, nestes últimos anos, vem passando por significativas transformações que nos remetem a um novo quadro onde o neoliberalismo e a reestruturação produtiva colocam desafios para o entendimento das novas relações que se verificam no mundo do trabalho. Dentre as diferentes leituras do atual momento histórico em que vivemos, faz-se cada vez mais presente no universo acadêmico, uma tendência que anuncia o fim da centralidade do trabalho sobre as formas de sociabilidade humana. Por discordar desta posição – embora privilegiando uma reflexão, em meio a esta polêmica, muito mais próxima às questões do lazer – procuro apreender as contradições envolvendo o debate / oposição entre *tempo de trabalho* e *tempo livre*.

Enquanto muitos defendiam o direito ao trabalho, foi Paul Lafargue, já em 1881, o primeiro a defender o direito à preguiça²⁰. Mas se foi ele um dos arautos desta discussão, na prática, a redução da jornada de trabalho e o conseqüente aumento do tempo livre foram conquistas dos trabalhadores. Hoje, com o crescimento contingencial do desemprego e/ou trabalho precarizado, a redução da jornada e o direito ao trabalho voltam ao cenário como principal bandeira social e o aumento do tempo livre infelizmente tem significado, cada vez mais, perdas e achatamento salarial. O conflito sobre o uso do tempo, quantitativa e qualitativamente falando, materializa-se, portanto, como uma das grandes tensões geradas pela sociedade do capital.

Citado por Ricardo Antunes (1999), Karl Marx – em passagem ainda bastante atual para nossos dias – nos oferece a seguinte síntese a respeito das relações entre trabalho e tempo livre:

²⁰ Destaca-se que Lafargue (1999) reivindica o direito à preguiça não como apologia ao fim do trabalho, mas como crítica radical à forma alienada de trabalho decorrente do que denomina “religião do trabalho”, verdadeiro “credo da burguesia”.

De fato, o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta; por natureza, situa-se além da esfera da produção material propriamente dita. O selvagem tem de lutar com a natureza para satisfazer as necessidades, para manter e reproduzir a vida, e o mesmo tem de fazer o civilizado, sejam quais forem a forma de sociedade e o modo de produção. Acresce, desenvolvendo-se, o reino do imprescindível. É que aumentam as necessidades, mas, ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas para satisfazê-las. A liberdade nesse domínio só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e mais condignas com a natureza humana. Mas esse esforço situar-se-á sempre no reino das necessidades. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer tendo por base o reino da necessidade. E a condição fundamental desse desenvolvimento humano é a redução da jornada de trabalho (p173).

Em sintonia ou não com esta discussão, os teóricos do lazer têm constantemente se debruçado sobre a questão do *tempo* procurando lhe atribuir análises, classificações, denominações e conceitos. As adjetivações que se associam ao tempo não são poucas: *tempo de trabalho, tempo livre, tempo produtivo, tempo residual, tempo das obrigações, tempo disponível, tempo das não obrigações* etc. Assim, também não são poucas as diferenças, contradições e equívocos que se têm produzido. Um melhor entendimento frente a este debate, torna-se hoje para nós, condição essencial e requisito para outras reflexões que temos procurado construir no campo do lazer, e mais especificamente, na busca por metodologias de lazer-educação com grupos / movimentos sociais.

o trabalho

Todo sujeito é devir, pessoa a ser e sendo *no* e *com* o mundo. Transformando e transformando-se este sujeito se hominiza, faz de sua existência processo que, em sua essência, é existência inacabada. As potencialidades humanas apresentam-se, desta forma, como resultantes da própria ação humana *no* e *pelo* trabalho. Homens e mulheres se constroem sob condições dadas, mas são também os construtores das condições em que vivem, e na produção de sua própria existência, estabelecem relações que refletem o atual estágio de desenvolvimento de suas forças produtivas, relações sobre as quais se edifica determinada organização social, política e

econômica. Em resumo, criando e recriando, o homem vive e trabalha, produzindo cultura e fazendo história. Pode-se dizer então, que o trabalho tem ocupado lugar de destaque na história de nossa existência enquanto prática fundamental na garantia e manutenção da vida. Isto nos leva a ampliar o debate sobre tal categoria, uma vez que nas discussões acerca do lazer, como já foi mencionado, são cada vez mais presentes as afirmações que apontam para a perda da centralidade do trabalho no universo da práxis humana.

Com ironia, Marx nos chama a atenção para o fato de que “(...) toda criança sabe que se uma nação parasse de trabalhar, não por um ano, mas por algumas semanas, pereceria” (apud Francisco José Soares Teixeira, 1995, p.49). Desta maneira, o processo de trabalho é tido como “condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana” (Marx, 1988, p.70). A natureza, entendida como aquela “que não é em si mesma o corpo humano, é o corpo não orgânico do homem” (Marx, 1998, p.156), é a realidade objetiva com que nos deparamos todos os dias. Nesta realidade, ampla ou circunscrita a um determinado grupo social, operam-se as ações dos sujeitos que unidos por relações de maior ou menor complexidade, obtêm aquilo que é útil e necessário à sua existência. O trabalho aparece, assim, como categoria primeira de sociabilidade humana, apresentando-se enquanto condição para a vida e sendo universal a todos os homens. É atividade fundamental da qual se originam todos os outros processos de interação enquanto formas mais complexas da práxis social.

Compreendido seu caráter de universalidade, vejamos como o trabalho se comporta no concreto de nossa realidade. Até aqui, é visto como possibilidade de realização humana. Entretanto, historicamente situado, o mesmo trabalho pode também alienar. Em nosso tempo e lugar, correspondendo ao modo de produção e às relações que se verificam em nossa sociedade, o trabalho geralmente ainda aparece associado a adjetivos como penoso, repetitivo, arriscado, insalubre, coisificado etc.

Marilena Chauí, em introdução ao *Direito a Preguiça*, de Paul Lafargue (1999), nos demonstra a maneira pela qual, nas sociedades capitalistas, o processo de trabalho ganha tais adjetivos:

(...) sob os efeitos da divisão social do trabalho e da luta de classes, o trabalhador individual pertence a uma classe social – a classe dos trabalhadores –, que, para sobreviver, se vê obrigada a trabalhar para uma outra classe social – a burguesia –, vendendo sua força de trabalho no mercado. Ao fazê-lo, o trabalhador aliena para um outro (o burguês) sua força de trabalho que, ao ser vendida e comprada, se torna uma mercadoria destinada a produzir mercadorias. Reduzido à condição de mercadoria que produz mercadorias, o trabalho não realiza nenhuma capacidade humana do próprio trabalhador, mas cumpre às exigências impostas pelo mercado capitalista (p.34-35).

O que devemos entender é que o trabalho, nas diferentes formas que o capitalismo lhe tem conferido, vem sendo reduzido a mera atividade vital, cuja única e exclusiva orientação ainda é a subsistência garantida sob a forma de salário. Deste modo, “(...) o trabalho deturpa de tal maneira as coisas, que o homem por ser um ser consciente, não utiliza precisamente, sua atividade vital, sua essência, senão como instrumento de sua existência” (Marx, 1998, p.157). O trabalho não mais permite a possibilidade de afirmação pessoal, mas nos aprisiona junto ao impulso vital das necessidades imediatas²¹.

o tempo

Como se vê, portando ambiguidade e ambivalência, o trabalho tanto pode humanizar como desumanizar. No entanto, independente da forma que pode assumir, toda atividade de trabalho, dentre outras características²², sempre ocorre em um determinado tempo. Desta maneira, todo o tempo reservado à atividade humana destinada a criação, conservação, circulação ou troca dos bens considerados necessários por uma sociedade, pode ser chamado por tempo de trabalho.

Ao investigar o presente e o passado do tempo de trabalho, Newton Cunha (1987) nos revela que este resulta dos nexos de interdependência entre as forças produtivas (instrumentos, máquinas e técnicas utilizadas) e as relações de produção (tribal, escravista, feudal, capitalista, socialista). Poderíamos dizer assim que quanto mais desenvolvidas as forças produtivas e evoluídas as relações de produção, menor será o tempo de trabalho. Certo? Errado!

²¹ Queremos dizer que o trabalho, na sua forma alienada, não oferece para a grande maioria a possibilidade de afirmação individual e pessoal. No entanto, existem exceções, como por exemplo e em alguns casos, o trabalho artístico, docente, político, científico etc.

²² Para Marx (1988), toda atividade produtiva implica sempre em dispêndio fisiológico de energia, mensuração do tempo de trabalho e sua distribuição entre as diversas esferas da produção material.

O mesmo autor nos chama a atenção para a necessidade de se somar à combinação forças produtivas x relações de produção, a organização política dos trabalhadores. São sua autonomia e capacidade de resistência e luta que, verdadeiramente, fazem recuar o tempo de trabalho.

No momento em que sucede o processo de industrialização, descontando o intervalo – diga-se tempo de repouso – necessário à recuperação de suas forças físicas, o trabalhador encerrava as 24 horas de seu dia no tempo de trabalho. Foram as extensas jornadas de trabalho que, posteriormente, impulsionaram as reivindicações pela instituição de um tempo fora do trabalho não mais restrito ao resgate das condições mínimas de retorno à produção. Neste sentido, o chamado / conhecido tempo livre surge em meio às contradições do próprio desenvolvimento capitalista como conquista de classe. A expropriação de um tempo de trabalho alheio como fonte de lucro para os capitalistas bem como a efetiva luta – por quem trabalha – pela redução da jornada de trabalho, deixa a cortina cair revelando que a atual noção de tempo livre e o próprio entendimento de lazer não surgem com a Revolução Industrial, mas em outro cenário, quando as lutas sociais conseguem impor poucas, mas significativas transformações ao capitalismo.

A questão do tempo de trabalho e sua consequente redução sempre esteve presente como uma das reivindicações centrais na luta dos trabalhadores por sua emancipação. Sobre este conflito, David Harvey (apud Valquiria Padilha, 1995) comenta:

É o domínio do tempo de trabalho dos outros que dá aos capitalistas o poder inicial de se apropriar dos lucros para si (...) As práticas temporais e espaciais nunca são neutras nos assuntos sociais, elas sempre exprimem algum tipo de conteúdo de classe ou outro conteúdo social, sendo muitas vezes o foco de uma intensa luta social (p.52).

Mas a associação do chamado tempo livre à idéia de um tempo conquistado – atenção, as diferenças de enfoque exigem o nosso cuidado – não é algo inédito no campo do lazer. Para Antonio Carlos Bramante (1999), a conquista de um maior tempo fora do trabalho, embora tida como conquista individual, aparece como um desafio frente a inevitável tendência à mercadorização deste mesmo tempo. Já Marcellino (1987), ao denunciar os componentes de produtividade que se vinculam ao lazer, acaba esbarrando nesta discussão, vendo “(...) a ocorrência histórica do lazer, inclusive como conquista da classe trabalhadora” (p.28). Outro que se refere ao tempo livre e ao lazer como conquista é Dumazedier (1976), acreditando que é a

diminuição do tempo de trabalho que vai “(...) desenvolver, aos poucos, na classe operária uma aspiração pelo lazer, mais ampla e também mais profunda”(p.57). Entretanto, ao construir uma análise sobre as relações entre o trabalho, sua organização e as diferentes formas de exploração de mais-valia²³, é Cunha (1987) quem coloca em destaque o papel que as lutas operárias desempenharam para que o tempo de trabalho pudesse regredir.

De qualquer forma, em nosso campo são muito mais frequentes as afirmações de que o surgimento e o conseqüente aumento do tempo livre se devem ao processo de automação decorrente do progresso técnico que temos experimentado. No entanto, podemos dizer que, mesmo com o incremento de novas tecnologias no campo e na indústria, não assistimos a “libertação” do homem. No oposto, via de regra, o que se percebe no modo de produção capitalista, é um estranho tipo de desenvolvimento que traz como conseqüência a precarização do trabalho – onde o aumento do tempo livre significa redução de salário – e o assustador aumento da miséria humana com milhares de pessoas vivendo sob o peso da exclusão. Mas se o que podemos constatar a partir das transformações pelas quais tem passado a sociedade contemporânea nos últimos anos é – para além do avanço técnico – o desemprego e a exclusão, como inserir neste contexto a discussão do lazer? Esta deve ser nossa preocupação.

ainda sobre o tempo

Tradicionalmente, em sua maioria, os autores do lazer, quando se referem ao tempo em suas diferentes dimensões, optam pelas definições *tempo de trabalho* e *tempo livre*. Embora parecendo consensuais, tais definições trazem algumas polêmicas em seu interior. Em um primeiro momento, vemos aquelas que envolvem o tempo livre para nos atermos novamente e mais adiante, ao tempo de trabalho.

Ao deparar-se com esta discussão e frente ao estudo de suas diferentes posições, o argentino Pablo Waichaman (1997), concordando com as idéias do espanhol Frederic Munné (1984), nos sugere um quadro cujas tentativas de conceituação do tempo livre seguiriam

²³ Categoria Marxista que, podendo ser considerada importante para o entendimento da oposição *tempo de trabalho* e *tempo livre* presente nas sociedades capitalistas, corresponde ao tempo de sobretrabalho, ou seja, excedente do tempo necessário à recomposição, sob a forma de salário, da força de trabalho empregada no processo de produção que se converte em lucro.

diferentes tendências. Sendo assim, as várias afirmações que se produzem – ou reproduzem – poderiam ser agrupadas da seguinte forma:

- *tempo livre* é o que sobra após o trabalho;
- *tempo livre* é o que fica livre das necessidades e obrigações cotidianas;
- *tempo livre* é o que fica livre das obrigações e necessidades cotidianas e que empregamos no que queremos;
- *tempo livre* é aquele que empregamos no que queremos;
- *tempo livre* é a parte do tempo destinada ao desenvolvimento físico e intelectual do homem com fim em si mesmo.

Embora ainda não nos inclinemos por nenhuma destas posições, o propósito de colocá-las em evidência tem aqui a sua utilidade didática. Apesar de ilustrativo e panorâmico, tal quadro nos permite pontuar algumas das diferenças presentes entre as várias tentativas de conceituação do tempo livre. Anotadas as principais, achamos que podemos prosseguir.

Comum a todos estes conceitos, faz-se sempre presente a compreensão de que o tempo livre se constitui de um saldo restante de tempo que fica após o trabalho ou demais obrigações e necessidades. Não fugindo à mesma compreensão, há também os que preferem substituir o termo *tempo livre*. Um exemplo é Cunha (1987), optando pela definição *tempo residual*. Bramante (1998), como já vimos, chamando atenção para o processo de incorporação do lazer pelo mercado, sob a ótica liberal, concebe o tempo de não-trabalho como um *tempo individualmente conquistado*. Por acreditar que nenhum tempo está livre de coações ou normas, Marcellino (1987) é mais um que prefere um outro termo, achando mais correto falar em *tempo disponível*.

Identificadas algumas das diferenças inerentes à questão do tempo livre, vejamos agora como se comporta o debate envolvendo o *tempo de trabalho*. A chave para um melhor entendimento das questões que ainda me parecem abertas talvez possa estar em Marcellino (1987). Para este autor, o trabalho é tão somente uma dentre as várias obrigações – outras seriam as familiares, religiosas, políticas, cívicas, sociais, escolares etc – presentes em nosso cotidiano. Em oposição a um tempo disponível possuiríamos então um tempo das obrigações, no qual se insere o tempo de trabalho. Até aqui seu pensamento não foge ao quadro já desenhado, mas

quando introduz a idéia de um *tempo desocupado* começa a confusão. Ao afirmar que os desempregados – ou excluídos – não possuem um tempo disponível e sim um tempo desocupado, o mesmo autor não deixa claro se tem como referência o tempo de trabalho ou o suposto tempo das obrigações. Sugerimos que ambas as saídas sejam conferidas. Cabe perguntar então se com a perda do emprego cessariam também o restante de nossas obrigações. Tomando emprestado seu próprio raciocínio, acredito que, tanto os desempregados como os excluídos, dentre outros afazeres, continuam indo à igreja – prova disto é o seu crescimento entre os evangélicos e os movimentos que integram junto à igreja católica – e têm lá os seus problemas familiares, o que nos permite dizer que possuem um tempo das obrigações. Não há pois, por este caminho, a existência de um tempo desocupado. Ora, se o ponto de partida em tal análise não é a ausência de obrigações, inevitavelmente, é a falta de trabalho. Vejamos então que tipo de argumentação caberia nesta situação. Se estou desempregado, não trabalho, não tenho, assim, tempo de trabalho, muito menos tempo disponível, meu tempo é desocupado. Nesta hipótese, confunde-se emprego com trabalho²⁴, conceitos distintos que guardam lá as suas semelhanças. Mas se é grande a confusão, é certo também que as contribuições de Marcellino (1987) são datadas²⁵ e que naquele momento ainda não vivíamos, com tanta intensidade, as transformações que vêm imprimindo novos sentidos ao trabalho.

de volta ao trabalho

Atento às modificações no mundo do trabalho e ao falar do trabalhador contemporâneo, mais especificamente do trabalhador informal, Antunes (1999) comenta:

“Penso aqui basicamente nos trabalhadores assalariados sem carteira de trabalho, em enorme expansão no capitalismo contemporâneo e também nos trabalhadores individuais por conta própria, que prestam serviços de reparação, limpeza etc, excluindo-se entretanto os proprietários de microempresas etc. Novamente, a chave analítica para a definição de classe trabalhadora é dada pelo assalariamento e pela venda da sua própria força de trabalho. Por isso a denominamos classe-que-vive-do-trabalho, uma expressão que procura captar e englobar a totalidade dos assalariados que vivem da venda de sua força de trabalho (p.103).

²⁴ Sobre as diferenças entre emprego e trabalho, consultar: POCHMANN, Márcio. Crise do desemprego veio para ficar. In: *Revista da Adunicamp*, n.1, Campinas, 1999.

²⁵ Entretanto, destaca-se que Marcellino, em seus escritos mais recentes, não tem atualizado esse entendimento.

Já se referindo diretamente ao trabalho, o mesmo autor ainda acrescenta:

Ao conceber a forma contemporânea do trabalho como expressão do *trabalho social*, que é mais *complexificado*, *socialmente combinado* e ainda mais *intensificado* nos seus ritmos e processos, não posso concordar com as teses que minimizam ou mesmo desconsideram o processo de criação de valores de troca. Ao contrário, defendo a tese de que a sociedade do capital e sua *lei do valor* necessitam cada vez *menos do trabalho estável* e cada vez *mais* das diversificadas formas de trabalho parcial ou *part-time*, terceirizado, que são, em escala crescente, parte constitutiva do processo de produção capitalista (p.119).

Entendemos que mesmo considerando o papel de centralidade que o trabalho produtivo²⁶ ocupa em nossa sociedade, com o recente processo de “desindustrialização” e “desproletarização”, nossa noção de *classe trabalhadora* deve ser ampliada incorporando o trabalhador desempregado, subcontratado, parcial, temporário, terceirizado, informalizado, doméstico, domiciliar, individual, prestador de serviços etc. Queremos dizer com isto que, conjuntural ou estrutural, o desemprego converte o trabalho produtivo em trabalho precarizado e quando nem mais esta forma de trabalho é possível, chegamos ao processo de exclusão. Para uma melhor compreensão do que estamos dizendo, façamos algumas simulações:

- Você perdeu o emprego, mas é jovem, competente e tem experiência. Possui grandes possibilidades de resolver este problema que é só seu. Passados alguns meses, talvez anos, você tem um novo emprego. Você é um vencedor. Provavelmente, neste meio tempo, como bom desempregado que era, teve de se planejar para os difíceis momentos. Entrou no cheque especial, vendeu o carro, pagou as dívidas e construiu uma pequena reserva que segurou o aluguel. Já o dinheiro dos trabalhos de digitação e editoração garantiu as refeições e o transporte para a cansativa, mas recompensadora, maratona pelo novo emprego.
- Você era professor em uma conceituada instituição de ensino. Com a nova legislação veio a reforma curricular e, como consequência, sua disciplina desapareceu. Mais tarde, reaparecem, você e a “disciplina”, na piscina arrendada do vizinho. Opa! No semestre seguinte uma escola chamou e para sua surpresa, mais aulas e menos dinheiro. Sua opção: de manhã vai para a

²⁶ Ao desenvolver estudos sobre a economia política e com base na realidade de sua época, Marx (1988) sugere uma distinção entre *trabalho produtivo* e *trabalho improdutivo*. Sob o modo de produção capitalista, só seria considerado produtivo aquele trabalho diretamente relacionado à produção de mais-valia, transformando em supérfluo, portanto improdutivo, todo o trabalho necessário que não cria valores.

escola e a tarde está na piscina. Tudo bem, deve estar feliz, afinal conseguiu um emprego, coisa rara nos dias de hoje.

Situações como estas são diariamente veiculadas pelos telejornais. O desemprego, visto como um problema do indivíduo, é sempre temporário. Desde que as pessoas não se preocupem com as condições de trabalho, com o salário, se requalifiquem e estejam abertas às possibilidades de atuação em outras áreas, em breve estarão recolocadas no mercado. Mas interessa saber é que mesmo na condição de desemprego, ainda desenvolvemos determinadas atividades necessárias à manutenção de uma estrutura que possa permitir nosso bem-estar ou até mesmo, em última análise, nossa sobrevivência. O conjunto destas atividades também são entendidas aqui como trabalho. Tentemos mais alguns exercícios:

- Você era metalúrgico, foi tudo o que sempre fez na vida. Foi despedido. Com o fundo de garantia fez compras no Paraguai, montou uma barraca e virou camelô. Não teve sorte, a mercadoria foi apreendida e o dinheiro acabou. Com o dinheiro, foi-se também a mulher carregando os filhos. Não sobraram muitas alternativas. Tinha um conhecido e antes que o despejo viesse, veio o primeiro assalto.
- Você lembra de quando era uma criança? Cresceu na periferia vendo muita gente no roubo ou no tráfico. Mas tinha também o pessoal da prefeitura com um projeto de esporte, de escola profissionalizante e tudo mais. Podia entrar no curso de informática e viver o sonho de um bom emprego. Não teve opção, foi obrigado a viver o imediato. Ganhou a rua e com os pequenos furtos foi se virando até conhecer a FEBEM.

Embora quase ausentes nos noticiários, são estes últimos exemplos que frequentemente ocorrem em nossa volta. Não mais conjuntural, o excedente de força de trabalho é agora estrutural. Neste contexto, o ajuste neoliberal opera por exclusão com a destituição dos direitos sociais e políticos. Sua ofensiva é tamanha que faz do emprego / trabalho um privilégio e, na crise, vale mais a iniciativa daquele que vive o perigo e horror de uma atividade que lhe garanta a sobrevivência enquanto resultado direto. O que importa é “ganhar a vida”. Não advogamos, com isto, o fim do trabalho, muito menos a conversão da atividade ilegal e “criminosa” em trabalho regulamentado, pois criminosa vem sendo a ação que nos expropria de direitos. Mesmo desempregados, ainda que em situação marginal, na desordem e descontrole do capital, existe, de fato, um contingente de pessoas que não vive diretamente de seu trabalho.

Poderíamos finalmente dizer que dispõem de um tempo desocupado? Acreditamos que não, estão muito bem ocupados. Em qualquer canto e lugar, como diria Viviane Forrester (1997), estão “incluídos” até a medula.

um novo tempo?

Ao considerar não somente o trabalho, mas também outras atividades, sejam elas imorais, ilegais, criminosas etc – que em sua ausência garantem a sobrevivência de alguns – poderíamos optar, adiante, em substituição a definição *tempo de trabalho*, pela idéia de um *tempo das necessidades*. Inexistindo a justa distribuição das riquezas / produto do trabalho socialmente combinado e, infelizmente, não havendo para muitos a possibilidade de trabalho, o que resta fazer é ter com outros nas ruas, esquinas e lixões para, de mãos vazias ou de arma na mão, continuarem vivos. Em resumo, esta nova idéia de um *tempo das necessidades* a que nos referimos compreenderia todo o tempo dedicado a qualquer atividade – e a principal delas ainda é o trabalho – que se concretize na vida do indivíduo procurando responder ao conjunto de suas necessidades físicas e materiais.

A inexistência do emprego e, em alguns casos, a impossibilidade de trabalho, apresentam-se não como situação, mas como processo permanente que se abate sobre o mundo contemporâneo com repercussões sobre a organização e o funcionamento de toda a sociedade. Nesta perspectiva, destaco algumas palavras de Antonio David Cattani (1996), quando nos alerta para o fato de que:

O novo paradigma produtivo exige um esforço redobrado, que supere os enfoques convencionais da economia do trabalho com ênfase nos mecanismos econômicos e da sociologia do trabalho com ênfase na situação dos assalariados. O desafio é compreender a lógica de seletividade e de exclusão do mercado de trabalho e o processo de construção social de identidades no contexto de precarização e da exclusão (p.61).

E nos chama atenção ainda para que:

As teorias podem não estar elaboradas o suficiente para prever, com exatidão, os acontecimentos dos próximos anos, mas dispomos de inúmeros elementos que permitem analisar e avaliar o que está ocorrendo no mundo contemporâneo. Porém, não basta aplicar quadros

explicativos que embora tenham dado conta de certos fenômenos pretéritos, são limitados face à complexidade das mutações atuais. Essas exigem procedimentos mais elaborados, outras sensibilidades, novos conceitos e, sobretudo, um aprofundamento do espírito crítico (p.16).

Assim, desafio também seria repensar a dinâmica do tempo para aqueles que vivem o cotidiano sob as mais perversas condições de degradação humana. Frente a quase completa ausência de subsídios e diante de categorias explicativas ineficientes para este repensar, julgamos precipitada uma tentativa que se apresente como suficiente e capaz para substituir / alterar, neste caso, o termo *tempo de trabalho*. Tendo em vista o papel central que ocupa em nossa sociedade, ainda que para uma parcela significativa de pessoas individualmente inexistente, o tempo de trabalho, em nossa análise, apesar da fragilidade já denunciada, permanece como definição útil para a compreensão da realidade tomada em sua globalidade. Ressaltamos, no entanto, que o desafio está lançado.

E o tempo livre? Este continua livre. Não podemos concordar que a incidência de normas ou qualquer outra forma de persuasão faça deste um tempo “não-livre”. As normas e a persuasão, segundo a perspectiva gramsciana²⁷, estarão presentes em qualquer sociedade, por mais livre que seja. A liberdade não pode, desta maneira, ser considerada como “um princípio metafísico, mas um modo de comportamento do indivíduo através de responsabilidades, de tal forma que o conceito de liberdade não pode ser separado do de responsabilidade. O indivíduo livre não é aquele que age espontaneamente – isto é, arbitrariamente – mas aquele que age de maneira responsável, isto é, de acordo com uma direção consciente” (Franco Lombardi apud Moacir Gadotti, 1998, p.149). Sob os auspícios do capital, a verdadeira liberdade no tempo não residiria, portanto, no fazer “o que se quer”, mas na possibilidade de um exercício crítico e comprometidamente superador de nosso modo de sentir, pensar e agir, que não ocorre somente no plano individual, mas se dá dialeticamente articulado ao conjunto das outras relações que se estabelecem em uma determinada organização social.

A conquista do tempo livre – assunto que já tratamos – não pode, por este caminho, ser compreendida como conquista de liberdade, mas como oportunidade de acessá-la. Ao perceber a necessidade desta distinção, Munné nos chama a atenção dizendo:

²⁷ Para Antonio Gramsci (1995) a liberdade pode ser comparada à *consciência da necessidade*. Uma ação livre e autônoma é aquela que, superando o espontaneísmo e de modo consciente, busca um determinado fim. Assim, o sistema ideológico tido como historicamente necessário, em uma sociedade regulada, permite a substituição em escala gradativa da coerção pela persuasão e da força pelo consenso.

Ao conjugar a liberdade com a temporalidade, essa distinção se traduz em dois estágios temporais dados por um tempo de *liberdade de* e um tempo de *liberdade para*. Um e outro se referem ao tempo livre, seja qual for seu grau de nitidez. O primeiro estágio opera como parâmetro condicionante para que possa ocorrer o segundo, sem que isso exclua a possibilidade de um *feedback* entre ambos. Com o segundo estágio ocorre a plena liberdade objetiva (apud Waichman, 1997, p.95-96).

Agora, se por um lado é verdadeira a afirmação de que sob a égide do capital a liberdade *no* tempo está longe de ser conquistada em sua plenitude, por outro, a liberdade *do* tempo – isto é, o tempo livre que conhecemos – é uma realidade, apesar de todas as suas contradições. O lazer, somado a outras manifestações que se situam neste tempo, materializa-se enquanto um rico espaço para o exercício de ser livre. Não custa parafrasear Paulo Freire (1983) e pensar, então, no *Lazer como Prática da Liberdade*.

do lazer ou... do que é lícito fazer

A definição de tempo livre não pode estar baseada na opção de escolha ou livre iniciativa, no voluntarismo ou espontaneísmo, muito menos no prazer ou desejo individualista contido na possibilidade de cada um fazer o que quer. Embora o caráter subjetivo implícito a esta idéia tenha o seu lugar entre os autores do lazer, a análise cuja noção de tempo livre se vincula à sua real e concreta objetivação / materialização, parece ser a mais correta. Assim como a realização das atividades associadas ao trabalho nos permite constatar a existência de um tempo de trabalho, o conjunto das outras tarefas, obrigações, atividades, ou ainda, atitudes presentes em nosso cotidiano, que não se relacionam diretamente ao trabalho, nos permite verificar a ocorrência de um tempo livre. Mas a que tarefas, obrigações, atividades ou atitudes estaríamos nos referindo? A fim de que tal discussão não se torne evasiva e concordando, neste ponto, com Dumazedier (1976), consideramos como tempo livre todo o tempo de não-trabalho dedicado ao estudo, destinado às tarefas domésticas, às obrigações cívicas, familiares, religiosas, políticas, sociais etc, bem como reservado às atividades de lazer ou ócio. No entanto, não raro são aqueles que optam por uma definição em que somente as atividades de lazer teriam lugar no tempo livre.

Desta forma, um e outro, lazer e tempo livre, ao serem tomados como sinônimos, causam grande embaraço e entrave ao entendimento de várias das questões postas pela área. Ora, se lazer e tempo livre não são a mesma coisa, como poderíamos definir o lazer em meio a este

impasse? A resposta não é fácil, mas algumas importantes contribuições podem ser encontradas em Sant'Anna (1992). Eis a primeira pista:

Afirma-se uma tendência em conceber o lazer como sendo um estatuto que certas atividades, espaços, equipamentos e atitudes adquirem na medida em que respondem não somente às necessidades de descanso e de diversão do trabalhador mas, ao fazê-lo, implementem também valores e normas à organização de esferas e interesses sociais do mundo do trabalho, da política e da economia (p.10).

Denunciadas as relações do lazer com outros tipos de interesse – que não somente os da gratuidade e informalidade – presentes em nossa sociedade, colocamos em dúvida as finalidades a que se vincula. Se em outro contexto da história, grande parte das práticas comuns entre os trabalhadores no tempo livre passavam despercebidas pelas instâncias de poder e tinham no ócio o seu refúgio, nos dias de hoje – isto é, há algum tempo –, diferentemente, estão rigorosamente submetidas ao controle e interferência da administração pública e do setor privado. Pejorativamente, associam o ócio aos vícios da vagabundagem, inutilidade, preguiça e vadiagem. Isto quer dizer que se o trabalhador não está trabalhando e, em seu tempo livre, não está na escola, igreja ou com a boa família, nada de conversas no botequim, rodas de samba, arruaças e cachaça. O que resta fazer – como sendo lícito e permitido – é entregar-se prazerosamente às atividades de lazer. Assim, diversas são as iniciativas que surgem tendo como foco de preocupação a melhor forma de lazer. Cogitam o espaço e lugar ideal para sua prática, questionam sobre as funções sociais que pode cumprir e formulam as políticas para o setor. Deste modo, o lazer constituiu-se enquanto fenômeno merecedor de grande atenção de estudiosos das diferentes áreas do conhecimento. Trata-se de fazer com que o tempo livre, em sua totalidade, responda ao conjunto das demandas colocadas pela esfera produtiva. Nesta perspectiva, recorreremos novamente a Sant'Anna (1992) quando nos chama atenção para o fato de que:

(...) o lazer é tratado como a negação do erro, do ócio, ou ainda como o “negócio” capaz de excluí-lo ou de tratá-lo. Esse tratamento implica a integração do ócio numa ordem moral, racional e economicamente útil. Por isso, pode-se dizer que a “organização dos lazes”, da qual fala Dumazedier, implica a produção do lazer enquanto um dispositivo e, ao mesmo tempo, a retirada de inúmeros usos do tempo livre do terreno do desconhecido, da informalidade e da invisibilidade para inseri-los na luminosidade das pesquisas institucionais, quando se pode distinguir e separar o lazer do ócio (p.20).

No Brasil, para que o ócio pudesse ser reconhecido como algo imoral e negativo, não foram poucas as normatizações e restrições criadas visando sua coibição entre a população trabalhadora. Mas não resta dúvida de que os principais responsáveis pela correta e adequada orientação aos usos do tempo livre foram a escola e o “bom” lazer. Neste cenário, como já foi dito anteriormente, figurando como um direito do trabalhador, o lazer tem sua prática e estímulo assegurados pelo poder público que, por sua vez, vai buscar auxílio técnico e operativo em outros organismos / instituições. Subvencionado pelo Estado, o SESC não demora a eleger o lazer como uma de suas grandes prioridades, desenvolvendo um intenso programa de “organização”, “conscientização” e “participação” popular articulado aos objetivos nacionalistas e desenvolvimentistas preconizados pelo governo militar golpista que subiu ao poder em 1964. Dumazedier é contratado e os pressupostos teóricos de sua *Sociologia do Lazer* fornecem os parâmetros necessários à *organização dos lazeres* que bate as portas de São Paulo.

Com isso, uma forte carga de ideologização é conferida ao lazer e os intelectuais do campo não hesitam em anunciá-lo como valioso componente funcional de reequilíbrio da ordem social e moral, reiterando a idéia de que o tempo de não-trabalho se apresenta enquanto um período para a recomposição individual das condições psicológicas e físicas necessárias ao trabalho. Nesta direção, Dumazedier (1976) destaca o *descanso*, a *diversão* e o *desenvolvimento*²⁸ como sendo as três das principais funções do lazer em nossa sociedade, conceituando-o do seguinte modo:

O lazer é um 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 (p.34).

Waichaman (1997), ao comentar as atribuições e o conceito de lazer colocado acima por Dumazedier, observa que:

²⁸ Os famosos ‘três D’ – *descanso*, *diversão* e *desenvolvimento* – de Dumazedier (1976) podem, resumidamente, assim ser caracterizados: o lazer enquanto *descanso* libera o sujeito do cansaço físico criado pelas exigências do trabalho; já como *diversão* rompe com a monotonia e o tédio de toda rotina diária; finalmente, ao assumir sua função de *desenvolvimento*, em oposição aos automatismos gerados pela ação cotidiana, promove uma maior participação social das pessoas.

Estas três funções, diferentes entre si, são, porém, interdependentes, destacam-se uma sobre a outra, mas coexistem permanentemente. (...) Dumazedier afirma que o lazer é um conjunto de atividades terciárias basicamente diferentes das tarefas de trabalho e dos deveres sociais e, como tais, cumprem funções diferentes. Com essa forma de análise, conclui-se que essa teoria é “funcional”; o lazer não faz mais que cumprir certas funções, a maior parte das vezes, opostas ao tempo de trabalho (p.89).

Na esteira desta mesma discussão, Munné (1984) é outro que classifica a obra de Dumazedier, localizando-a no interior de uma *Concepção Burguesa de Lazer*. Mas seria correto falar em *Concepção Burguesa de Lazer*? Lafant (apud Munné, 1984) afirma que sim, pois as teorias do lazer elaboradas a partir do contexto da economia liberal se caracterizam por ver tal fenômeno como uma expressão subjetiva das necessidades e aspirações individuais, considerando-o como uma realidade própria separada do trabalho e distinta do tempo livre, que é apreendida operativamente mediante pesquisas de opinião e pelas atitudes do indivíduo. E finalmente, Munné (1984), procurando sistematizar aquilo que é comum ao conjunto das concepções burguesas de lazer, assim as caracteriza: *subjetivistas* ao conceberem o lazer como vivência de um estado subjetivo de “liberdade” e expressão da personalidade, *individualistas* ao considerarem que o lazer pertence somente à esfera do indivíduo estando separado da coletividade social, e *liberais* quando destacam que o lazer é um tema privado e a sociedade não pode determinar o seu emprego pessoal. Mas cuidado, devemos estar atentos para o fato de que a postura do discurso liberal diante do lazer se contradiz com sua própria iniciativa de manipulação e organização deste mesmo fenômeno.

Pois bem, se tais características e concepções estão presentes no discurso que confere sustentação aos programas de várias instituições que se dedicam ao estímulo e promoção da prática do lazer, como lembra Sant’Anna (1992), é bem verdade também que as estratégias de transformação de parte do tempo livre em lazer programado, não se concretizam de modo invariável, infalível e homogêneo na realidade concreta de nossa sociedade. Desta forma, Marcellino (1987) adverte para o fato de que:

Contrapõe-se a essa visão do lazer como instrumento de dominação, aquela que o entende como um fenômeno gerado historicamente e do qual emergem valores questionadores da sociedade como um todo, e sobre o qual são exercidas influências da estrutura social vigente. Assim, a

admissão da importância do lazer na vida moderna significa considerá-lo como um tempo privilegiado para a vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural . Mudanças necessárias para a implantação de uma nova ordem social (p.40-41).

E vai ainda mais longe ao afirmar que:

(...) só tem sentido falar em aspectos educativos do lazer, se esse for considerado, conforme já dissemos anteriormente, como um dos possíveis canais de atuação no plano cultural, tendo em vista contribuir para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedora de mudanças no plano social. Em outras palavras: só tem sentido falar em aspectos educativos do lazer, ao considerá-lo como um dos campos possíveis de contra-hegemonia (p.63-64).

No entanto, cabe ressaltar que não devemos nos esquecer que a relação dialética entre estrutura e superestrutura pressupõe que a função hegemônica²⁹ ultrapasse os limites de uma ação restrita ao plano cultural, devendo se articular, para ser autêntica, ao nível da realidade sócio-econômica. “Por esta razão, o “modo de produção” de cada sistema social é muito importante para um processo educativo ser elaborado, assim como os fatores sociais, políticos e culturais também o são” (Antônio Tavares de Jesus, 1989, p.43). Portanto, ao pensarmos nas relações de hegemonia implícitas ao lazer-educação, não podemos ter nossa intervenção balizada pela organização dos diferentes grupos sociais para a melhoria / mudança no nível cultural e social a partir da idéia de coesão e esforço conjunto, desconsiderando o antagonismo de interesses originários das contradições do modo de produção capitalista. Dizemos isto porque esta posição parece ser muito comum entre aqueles que se localizam e/ou se dizem no campo de uma concepção crítica de lazer-educação. Como bem nos chama atenção Carlos Rodrigues Brandão (1984), a estratégia de coesão e colaboração de classes está presente no cenário da educação popular, podendo surgir “(...) como “desenvolvimento comunitário” (“ação comunitária”, “promoção comunitária” etc) nas áreas marginais que, de momento, não podem experimentar mais do que efeitos epidérmicos de “melhoria das condições de vida” no interior de estruturas inalteradas de exploração do trabalho e expropriação do poder do povo” (p38).

Para o mesmo autor, o modelo de desenvolvimento comunitário, em sua síntese, poderia ser representado da seguinte maneira:

²⁹ Para Gramsci (1995), a hegemonia corresponde à função pela qual um grupo e/ou classe se faz dirigente no processo de organização da cultura, difundindo sua concepção de vida, seus valores etc.

Recursos institucionais (financeiros, técnicos e humanos) patrocinados pelo governo e por entidades civis associadas, + grupos populares comunitariamente organizados (e politicamente esvaziados), sob o prisma da auto-ajuda, convencido a derivar parte de sua força-de-trabalho para o trabalho gratuito destinado a cumprir planos pré-fixados de “desenvolvimento” + “promoção” a nível local, = ao desenvolvimento local de setores do “nível de vida” (saúde, habitação, educação etc) + desenvolvimento limitado da produção por inovação tecnológica limitada e soluções cooperativas de produção e distribuição (p.39).

Estamos, na verdade, chamando atenção para o fato de que a categoria *hegemonia*, quando pinçada da “Teoria Gramsciniana” sem a devida articulação com outras leituras e conceitos, pode não produzir o efeito necessário. Na experiência fundamental da pedagogia marxista, a primeira realidade a tomar consciência é a luta de classes. Como diz Paulo Freire (apud Gadotti, 1998), a consciência crítica não significa, por si só, consciência de classe. Sem isso no horizonte, qualquer alternativa educativa mostra-se insuficiente para a implementação de genuínas e radicais transformações.

Neste sentido, mesmo que fazendo parte da educação não-fórmula, podemos dizer / confirmar que o lazer-educação traduz-se por uma intencionalidade, uma temporalidade e uma organização. Portanto, aproximamo-nos de uma perspectiva de educação popular que se manifesta como um processo de capacitação e formação política orgânico aos grupos / movimentos sociais e populares. Para um melhor entendimento de nossas intenções ao dialogar com a idéia de educação popular, apresentamos o conceito que Maria Stela S. Graciani (1997), em consonância com os pressupostos deixados por Paulo Freire, confere a tal perspectiva:

Entendo a Educação Popular como prática social na medida em que se propõe transformar, produzir, criar e elaborar um processo de conhecimentos na sociedade, dentro de relações sociais dadas (relações de classe, relações de formação social). Essa prática reforça o poder de resistência e luta da classe dominada e se inscreve dentro do movimento já existente como uma prática que se propõe a contribuir para sua dinamização. Pretende ser um espaço em que as próprias camadas populares desenvolvem (expressam, criticam, enriquecem, reformulam e valorizam) coletivamente o seu conhecimento, as formas de aprender e explicar os conhecimentos da vida social. É o conhecimento que brota da experiência de vida e de luta das camadas populares (...), e que é elaborado por elas mesmas, que reforça o seu poder de transformar a sociedade. É esse conhecimento que aumenta a sua capacidade de discernir e recusar as regras de dominação e que fortalece o seu poder de decidir quais são as lutas e formas de organização mais capazes de concretizar novas regras sociais (p.28).

É com referência neste entendimento de educação popular, especialmente nas lições deixadas por Paulo Freire, que procuramos entender o lazer-educação como posição política e político-pedagógica de compromisso com os grupos / movimentos sociais mediante sua resistência e luta cotidiana por sobrevivência, por emancipação e pela conquista de um mundo mais justo e melhor para se viver. E para que isto de fato possa acontecer, como agentes de lazer / educadores, devemos exercer nossa parcela de contribuição.

em resumo... o horizonte anunciado

Uma vida rica em possibilidades e cheia de significado no tempo livre passa por um mesmo modo de vida no tempo de trabalho. Portanto, a genuína liberdade de que falava Marx coloca-se em completa oposição ao ainda presente trabalho alienado. Somente em outra forma de sociedade, quando a associação autônoma dos trabalhadores for uma realidade, é que os homens poderão experimentar e viver um tempo verdadeiramente livre – isto é, um tempo livre *para* –, o que não frustra e impede a tentativa de antecipação de situações onde o exercício e a prática da liberdade possam, sim, ocorrer em alguns espaços. Arriscamos dizer que em outra sociedade, ainda que não seja possível avistá-la em um horizonte próximo, o trabalho não mais será percebido como um “azar”, mas como uma atividade carregada de sentido, uma vez que a justa distribuição de seu produto social estará assegurada com o fim da propriedade privada sobre os meios de produção. Nesta sociedade, e somente nela, o tempo livre será o tempo destinado, em sua plenitude, ao desenvolvimento físico e intelectual do homem com fim em si mesmo. “Se o trabalho torna-se dotado de sentido, será também (e decisivamente) por meio da arte, da poesia, da literatura, da música, do tempo livre, do ócio, que o ser social poderá humanizar-se e emancipar-se em seu sentido mais profundo” (Antunes, 1999, p.177).

No entanto, na atualidade de nosso contexto, sabendo que estas palavras não correspondem aos fatos, que a revolução não vem dobrando a esquina, e que de “potência” à “ato” uma nova sociedade só se efetiva pela própria ação humana, cabem algumas conclusões mais imediatas e pontuais. A fim de se minimizar a crise do desemprego estrutural, a luta pela redução da jornada de trabalho coloca-se como tese central para aqueles que reivindicam justiça social. Entretanto, não se trata apenas de reduzir o tempo de trabalho para que todos trabalhem, mas de buscarmos o redimensionamento de objetivos e organização do processo produtivo. O

direito ao trabalho – e também o direito à preguiça – continua, assim, sendo prerrogativa de todo cidadão, tendo em vista que estar fora do trabalho significa hoje, com o desmantelamento do sistema de seguridade social, estar à deriva.

Neste caso, a brutalização do homem, sob as condições do trabalho precarizado, é processo inevitável. Há quem diga que os brutos são também os “fedidos”, e que *por* e *com* eles não vale a pena lutar. Preferimos, como diz Paulo Freire (1997), continuar ouvindo nossas utopias, não por insistência, mas por acreditarmos que a esperança é necessidade ontológica do homem. Por isso mesmo, ainda chamamos atenção para que a luta esteja presente nos limites de nossa prática social e concreta como agentes de lazer / educadores, onde devemos procurar articular esta mesma discussão ao trato pedagógico com os conteúdos do lazer. Mas esta já é outra conversa.

3. UM CAMINHO

Até aqui, menos que indicar recursos pedagógicos e políticos objetivos para o trato pedagógico com o lazer, foi nossa intenção apresentar idéias para sua reinterpretação, querendo ver recriada a sua prática. O que se objetiva agora é apontar caminhos, possíveis direções para o nosso *que fazer* cotidiano como agentes de lazer / educadores.

Pensar em um método que abra caminho para nossa intervenção, implica em conhecer as variáveis e os determinantes que agem sobre este caminhar. O que queremos dizer é que o andar ou correr no campo do lazer traz algumas exigências. Necessita-se compreender sua dimensão histórica, ou seja, deve-se perceber o lazer como uma manifestação transitória, suscetível à ação transformadora dos homens e, neste jogo de mudanças, estão presentes valores e concepções radicadas em diferentes posições sociais. O aporte teórico que sustenta cada qual destas posições, carrega em si implicações de ordem política e ideológica, com desdobramentos diretos incidindo sobre a realidade. Podemos afirmar que não é só um método que está em jogo, mas uma concepção de homem e de sociedade, portanto, uma visão de mundo³⁰.

Pois bem, acreditando em uma autêntica *Pedagogia Crítica do Lazer*, tendo-a como teoria do lazer-educação, não podemos recusar a idéia do fazer pedagógico como prática intencional. A ação metodológica é tomada então como uma ponte dialógica no ir e vir prática-teoria-prática, antecipando em seu horizonte uma realidade. É a práxis, ousada e criativa, que sugere *o Lazer como Prática da Liberdade*.

O método, como estratégia emergente de uma dada existência social, atento às condições objetivas e subjetivas que enfrenta, também está em movimento, transformando-se. A sensibilidade para poder identificar as múltiplas relações que se estabelecem entre os diversos

³⁰ Segundo Lucien Goldmann (1991) “(...) uma visão de mundo é precisamente esse conjunto de aspirações, de sentimentos e de idéias que reúne os membros de um grupo (mais frequentemente, de uma classe social) e os opõem aos outros grupos” (p.20).

elementos contidos em nossa ação, bem como a simplicidade de aprender com a tensão produzida pelos problemas inerentes à própria dinâmica desta mesma ação – ou seja, guardados os princípios da totalidade e contradição – configuram-se como exigências para o exercício do movimento. Antes andando e correndo, passamos a saltar. Verificam-se em nossa caminhada, qualitativas mudanças no modo de agir.

Uma discussão a respeito de metodologia não deve se restringir à exposição de um simples modelo ou receituário, mas procurar garantir a apropriação coletiva de determinados elementos teóricos que auxiliem o intervir, colaborando com seus agentes na apreensão crítica e consciente do conhecimento. Mas, ao apontar tais pistas, precisamos estar abertos e cientes de seu inacabamento, procurando a sua constante superação. Assim, as indicações / contribuições a serem feitas devem ser tomadas como um guia para ação – não como dogma para ação – onde a crítica e autocrítica sejam vistas como essenciais.

à procura de referências

Imaginem um cenário em que pudéssemos reconstituir um longo e caloroso debate com Paulo Freire e que, em meio às discussões, fosse questionado o conceito de educação. Não tardaria uma outra pergunta, mais específica, indagando também sobre o significado do lazer em suas inter-relações com a educação. Pois bem, não custa exercitar nossa imaginação e dar asas ao pensamento em companhia deste célebre educador.

Ao tecer seus primeiros comentários, já faria um alerta para que nossa noção de educação ganhasse outros espaços transcendendo os muros da escola. E continuaria dizendo que as relações pedagógicas fazem parte do cotidiano das pessoas sendo nosso papel, como educadores, colaborar no sentido de garantir sua organização coletiva e cidadã. No entanto, tal tarefa não poderia ser cumprida espontânea e acriticamente. Deveríamos lançar mão de um método em que o conjunto de nossas ações – isto é, definir metas, traçar estratégias, antecipar imprevistos e avaliar cada passo – estaria previsto em um planejamento ou direção, articulando as peças de um grande quebra-cabeça a ser montado. Mas essa brincadeira não seria tão fácil, não seria jogo para um só e não aconteceria sem que a desobediência, o conflito e a suspeita estivessem presentes entre os jogadores. A melhor saída seria o diálogo, pois com ele e através dele poderíamos construir conhecimento. A respeito do conhecimento e da teoria, diria que é a

sua conjugação / relação com a prática que faz surgir e torna significativo o conceito de educação. Ainda sobre a idéia de conhecimento, chamaria a atenção para seu caráter interdisciplinar, que comporta a soma e inter-relação dos diversos saberes acumulados pelo homem em sua experiência social e histórica. Neste caso, a idéia de experiência tomada como construção individual deveria ser repensada, e a educação seria definida como a experiência de libertação comum, realizada pelo diálogo crítico, político e autônomo construído entre os sujeitos de um mesmo grupo.

Acabamos de aprender com Paulo Freire que a educação não se restringe à escola, que comporta uma dimensão interdisciplinar e que é política ao reivindicar a transformação da sociedade e a libertação / emancipação dos homens. Supondo que estejam entendidas também as relações entre teoria e prática, conhecimento e política, consciência e realidade, torna-se ainda necessária a devida compreensão que cerca a relação entre o saber e o poder. A questão da educação nunca esteve distante da questão do poder e, desta forma, o próprio conceito de uma educação para cidadania estaria ligado ao exercício do poder. Se por um lado o concebemos como possibilidade de domínio e fonte de disputa, por outro, o poder pode ser associado à consciência das determinações, à capacidade de se realizar, de se impor e de se autodeterminar.

Construída esta primeira aproximação e procurando dar continuidade à discussão, acrescentamos algumas palavras do próprio Paulo Freire, em diálogo com Adriano Nogueira (1999), ao se referir à educação:

Agora... depois que a entendo como mobilização, depois que a entendo como organização popular para o exercício do poder que necessariamente se vai conquistando, depois que entendo essa organização também do saber... *compreendo* o saber que é sistematizado ao interior de um “saber-fazer” próximo aos grupos-populares. Então... se decorre que a educação popular tem graus diferentes, ela tem formas diferentes (p.19-20).

O lazer tem aí o seu espaço, pois pensar uma *Pedagogia do Lazer* é fazer prática teórica – ainda que de forma diferente –, é desenhar e construir novos instrumentos para o desenvolvimento de uma intervenção educativa e social. Auxiliados por este mestre e sua *Pedagogia do Oprimido*³¹, pensamos no *Lazer como Prática da Liberdade*, procurando traduzir

³¹ Muito embora as bases para uma “Pedagogia do Oprimido” possam ser encontradas ao longo de toda sua produção, talvez esta tenha adquirido maior visibilidade com a publicação de obra com o mesmo título: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

para nosso campo os pressupostos básicos de um trabalho popular que pode ser desenvolvido junto aos diferentes grupos sociais. Em nosso julgamento, é possível encontrar na obra de Paulo Freire a elaboração teórica que mais aproxima o sujeito de sua própria história, ao lançar as pistas metodológicas necessárias para sua verdadeira conscientização. E vem sendo por sua leitura que temos conseguido superar questões que a muito nos incomodavam no campo do lazer. Que questões são estas? Aqui estão algumas:

- Quando da própria tentativa de definição do lazer, como conjugar a prática lúdica e pedagógica com a prática política?
- Como articular o conhecimento de que trata o lazer com uma intervenção genuinamente transformadora?
- Como pensar sua dimensão social sem ficar preso à idéia de um lazer como experiência individual ou “comunitária”?
- Como ultrapassar o nível da crítica e da denúncia ao tentar pedagogizar o lazer, tematizando-o dentro das atuais condições objetivas e históricas?

Estas e muitas outras perguntas estão presentes, também, entre grande parte daqueles que trabalham com o lazer. Não esperamos respondê-las em definitivo, mas queremos dividir nossas transitórias impressões a respeito e apresentar a saída teórico-prática que temos encontrado.

Deixamos vocês novamente com Paulo Freire (1999), fazendo de suas palavras as nossas:

Eu estou propondo que o trabalho e a organização diminuam a distância entre o sonho e a concretez do sonho. O sonhador se junta a outro sonhador e eles encurtam a distância entre o sonho e a vida sonhada. Pra isso mesmo é que nós inventamos a Educação Popular a cada dia (p.44).

E continua:

Há lutas populares que são organizadas, são sindicais, são partidárias ou regionais. Há outras, também. Há lutas cotidianas, lutas diárias de buscar pela água, lutas que têm sua forma de ensinar e aprender a sobrevivência. E aí se coloca o *desafio* de como *minha inteligência de intelectual* se molha nessa luta. Como é que eu vou fazer meu trabalho intelectual engravidado dessa tradição de conhecimento? (p.27).

Assim, o mestre se despede, mas não vai embora sem antes nos deixar um desafio, pois talvez tenha sido este um de seus maiores ensinamentos: problematizar um pensamento e pensá-lo para além. Teorizar uma prática pedagógica para o lazer coloca-se, portanto, como a necessidade de apontar caminhos no sentido da apropriação, crítica e superação daquilo que vem sendo pensado e produzido pelo campo.

o que fazer?

As variadas formas de luta pertencentes ao *que fazer* cotidiano das pessoas e grupos sociais – sejam eles os moradores de uma favela, os operários de uma fábrica, os trabalhadores sem-terra, as crianças e adolescentes em situação de risco etc – nem sempre se traduzem em manifestações ou atos explícitos de indignação e revolta. Não se restringem aos saques, greves ou ocupações. Muitas vezes estão inscritas em seu próprio modo de vida. Sendo assim, a tradição de resistência inerente a cada um destes grupos deve ser decodificada e potencializada. Neste caso, as atividades de lazer podem se constituir enquanto uma prática educativa importante para sua organização e fortalecimento.

Compreendo ainda que as especificidades do lazer devem ser conservadas, tanto a *educação pelo lazer* como a *educação para o lazer*³² conjugam-se dialeticamente na mesma intervenção. Quero dizer com isso que se por um lado garante-se ao grupo a descoberta das contradições e determinações impostas à sua organização, por outro, permite-se a apreensão crítica e criativa dos conteúdos do lazer. De qualquer forma, chamamos a atenção para que o lazer, enquanto uma prática pedagógica, seja planejado tendo como sua grande referência a conscientização / emancipação do homem. Referimo-nos à tentativa de situá-lo em seu estar *no* e *com* o mundo, possibilitando-lhe a apropriação e o desenvolvimento de determinadas habilidades

³² A idéia de uma educação *pelo* e *para* o lazer é apresentada por Renato Requixa (1980). No entanto, dentre outros autores que trabalham com a mesma idéia, destacam-se Nelson Carvalho Marcellino (1987) e Luís Octávio de Lima Camargo (1998). Para todos eles, o lazer tanto se caracteriza como veículo e/ou como objeto da educação.

e valores necessários à sua autodeterminação como indivíduo coletivo³³, mediante a tematização e reflexão sobre os diversificados conteúdos do lazer e das condições / determinantes de sua própria existência.

Uma vez inserida a idéia de conscientização, e querendo aprofundar a discussão a respeito desta nova possibilidade que atribuímos ao lazer, recorreremos ao pensamento de Paulo Freire (1980):

A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser e de transformar o mundo que caracteriza os homens. (...) Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica em que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (...) (p.26).

Ao pensar o lazer nesta perspectiva, começamos a nos questionar sobre as atividades que responderiam às demandas até aqui levantadas, pois cremos que certas orientações devam ser seguidas. O lazer passa a ser visto como fonte de valores e contradições. Constitui-se como agente difusor de conteúdos vivos e indissociáveis da realidade que os produzem. O homem se apresenta como síntese concreta das múltiplas determinações que o cercam. É um sujeito social, político e histórico. O conhecimento emerge da experiência do próprio grupo e seu desenvolvimento deriva da participação ativa de seus membros dentro de um modelo autônomo e organizado de reflexão e debate. A educação é um exercício para decisão, para a responsabilidade social e política. A conscientização assume o sentido de uma formação intelectual e crítica para a intervenção na realidade. Em outros termos, a prática do lazer se configura enquanto uma possibilidade de construção de sujeitos co-participantes do processo educativo e que se transformam na medida em que modificam também suas próprias circunstâncias de vida. Enfim, a elaboração de um programa de lazer não se faz somente pela indicação de algumas alegres e estimulantes atividades. Nas entrelinhas de um planejamento, faz-se sempre presente uma visão de homem, uma concepção de mundo e um projeto histórico de sociedade.

³³ Em Antonio Gramsci (apud Antonio Tavares de Jesus, 1989) o “indivíduo histórico-político não é o indivíduo biológico, porém, o grupo social” (p.97). Já o coletivo, ou grupo social, é visto como um “produto da elaboração de vontades e pensamentos coletivos, obtidos através do esforço individual concreto” (idem).

aspectos gerais de um programa

Uma vez introduzida a principal referência e as diretrizes para uma intervenção do lazer-educação com grupos sociais, caberiam ainda algumas perguntas: Qual o sentido desta intervenção? O que vai ser tratado nesta intervenção? Como intervir? A relação / unidade composta por objetivos, conteúdos e método responde.

qual o sentido desta intervenção?

A definição de seus objetivos apresenta-se como uma exigência. Em nosso caso, estes expressam propósitos explícitos quanto à aquisição e desenvolvimento de certas habilidades, hábitos, valores, atitudes e conhecimentos – isto é, conteúdos – necessários à formação individual e coletiva dos sujeitos que compõem um determinado grupo. Procurando ser mais precisos, que objetivos então poderíamos atribuir a esta intervenção? Existem dois e diferentes níveis de objetivos: gerais e específicos. Os primeiros dizem respeito ao papel do lazer diante das contradições e demandas colocadas pela realidade social. Desta maneira, os objetivos gerais que julgamos pertinentes para uma proposta de lazer-educação com grupos sociais podem ser indicados de modo a responderem as seguintes demandas:

- proporcionar meios e condições aos sujeitos envolvidos para que se sintam capazes de refletir, em meio ao conjunto de atividades a serem realizadas, sobre suas atuais condições de vida e sobre a sociedade brasileira em seus diversos aspectos;
- possibilitar ao grupo a apreensão dos conteúdos do lazer como experiências / manifestações de uma cultura e como possível instrumento de ligação com sua realidade objetiva;
- incentivar a participação criativa para a tomada de decisões que correspondam à necessidade de organização, fortalecimento e conscientização do grupo;
- garantir a reflexão acerca do significado das regras e valores necessários à convivência coletiva estimulando o reconhecimento do grupo enquanto um espaço de construção e afirmação de identidades.

Outros, mais específicos, são determinados em função das características e particularidades do grupo com que se vai trabalhar e dos conteúdos a serem abordados. Sua

definição, portanto, aguarda o processo de pré-seleção dos conteúdos e fica condicionada ao reconhecimento inicial da realidade contextual em que se localiza o grupo.

o que vai ser tratado nesta intervenção?

Quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa. Este algo configura-se no conteúdo programático de nossa intervenção. Dialoga-se sobre o papel ativo do homem em sua relação com outros homens e com a natureza. Dialoga-se sobre o sentido de mediação que tem a realidade em tais relações. Dialoga-se sobre a cultura como uma resultante destas relações. E finalmente, dialoga-se sobre o lazer como um tempo e espaço de manifestação e vivência lúdica de determinadas dimensões desta mesma cultura. O duplo ponto de partida para este diálogo localiza-se, portanto, na tematização das problemáticas internas à realidade do grupo e na simultânea vivência e investigação alegre e criativa dos diversos conteúdos comuns ao lazer³⁴.

Pode-se concluir que o tema e cada um dentre estes possíveis conteúdos – seja a dança, o teatro, o esporte, a pintura, o cinema, o jogo, a leitura, a brincadeira, o passeio, a festa, a música, a televisão etc – carregam e representam certa parcela da experiência social e histórica da humanidade, no que se refere a uma série de conhecimentos e comportamentos a serem pedagogizados de acordo com as exigências teóricas e práticas da vida presente. Os conhecimentos – ou seja, a articulação lógica e coerente entre *conteúdos temáticos* e *conteúdos do lazer* – devem, ainda, manter correspondência direta com os objetivos colocados pela proposta, apresentando-se às pessoas como ferramenta teórica suficientemente capaz de auxiliá-las em sua participação econômica, política, social e cultural. Portanto, a relevância de um conteúdo é determinada pelo nível de aproximação que possui com a prática social e concreta de um grupo. Já sua apropriação, em certa medida, depende do método a ser utilizado.

como intervir?

O método é o caminho para o alcance dos objetivos. Sua organização tem referência na relação que mantém com estes e com os conteúdos. É construído a partir das necessidades e características do grupo, tempo pedagógico disponível, recursos e condições dos equipamentos. Seu desenvolvimento é assegurado por uma contínua e atenta ação diagnóstica,

³⁴ Sobre os conteúdos do lazer, é sugestiva a análise proposta por Joffre Dumazedier (1980) onde apresenta a idéia dos *conteúdos culturais do lazer*. O autor constrói uma classificação em que estes se dividiriam em conteúdos artísticos, intelectuais, manuais, sociais, turísticos e físicos-esportivos.

onde são observadas as variantes e os fatores limitantes impostos à sua objetivação. Um verdadeiro arsenal didático, técnico, científico, político e cultural é colocado em prática para o ordenamento da proposta. Desta maneira, é o domínio do método que nos garante a devida coerência para o enfrentamento e resolução dos vários problemas presentes no fazer pedagógico com o lazer. Enfim, poderíamos dizer que a noção de método se baseia na totalidade dos passos que permitem a apropriação dos conteúdos e, conseqüentemente, o êxito de uma intervenção. Vejamos que passos são estes.

o método: uma tentativa de exposição

Conceber o lazer como prática social e pedagógica é ver no conjunto de suas atividades a possibilidade de produção e construção de um conhecimento que, em seu caráter crítico e emancipador, guarda uma estreita ligação com o real, extraindo dados e elementos, desvelando suas origens, identificando as contradições e localizando o lugar que ocupa na totalidade de um determinado contexto. A ação educativa do lazer passa então a ser vista como um constante teorizar a prática, cuja exigência de processos organizados de abstração nos permite torná-lo instrumento concreto de aproximação e transformação da realidade. Portanto, na tentativa de construção de um método específico para uma abordagem do lazer com grupos sociais, optamos por uma estratégia que pressupõe o questionamento de suas atuais formas e manifestações. Nossa idéia foi construir uma intervenção orientada por *ciclos temáticos* que nos permitissem articular a prática do lazer aos problemas vividos pelo grupo envolvido. Desta maneira, uma intervenção operada por *temas geradores* que polemizam / problematizam as situações cotidianas do grupo praticante, vem se mostrando como alternativa capaz de materializar uma práxis político-pedagógica que aponte para a recriação e superação das atuais propostas de lazer.

Tendo em vista tais intenções, destacamos o *tema gerador*, a *rede temática* e o *ciclo temático* como pilares de nossa ação. O tema gerador pode ser considerado como porta de entrada para a realidade de um grupo. Servindo como ponto de sustentação do método em questão, configurando-se como assunto / conteúdo de reflexão, guardando seu aspecto gerador de interesse, permitirá a apropriação consciente e transformadora da realidade inerente ao contexto do qual emerge e se inscreve. Para tanto, algumas exigências deverão ser respeitadas, como:

- responder às expectativas e aos anseios do grupo;
- possibilitar o tratamento articulado entre sua especificidade e o todo a que se relaciona;
- conseguir penetrar na realidade do grupo, respeitando seus códigos, seus valores, sua linguagem e a identidade de sua cultura;
- permitir que sua síntese possa se expressar por uma única palavra, fazendo com que esta mesma palavra assegure a construção de uma rede dialógica / temática em torno de si.

Esta rede temática que se constrói na órbita da palavra – ou seja, do tema gerador – estrutura um jogo de perguntas e respostas a ser exercitado com o grupo. Portanto, acontece de forma intrínseca às atividades que se organizam no interior do ciclo temático. Este ciclo, além de permitir uma melhor administração do tempo pedagógico, distribuindo as atividades preparatória, temáticas, avaliativa e de recuperação, garante a procura e identificação de um novo tema que impulsiona o início de um novo ciclo. Recuperando a discussão sobre o tema gerador, para que seja efetivamente significativo e desencadeie uma reflexão que nos possibilite alcançar os objetivos colocados *para* e *com* o grupo, devemos estar atentos à necessidade de sua relevância, o que nos obriga a conhecer um pouco mais sobre este mesmo grupo. Daí a importância da construção diagnóstica de sua realidade.

Em uma exposição mais detalhada da proposta poderemos entender melhor o papel e o lugar que ocupam *tema gerador*, *rede temática* e *ciclo temático* – dentre outros componentes – na sequência de nosso planejamento. Com a apresentação das fases de elaboração do método, esperamos alcançar maior sucesso na tentativa de sermos compreendidos. Aqui estão, portanto, os passos de nossa caminhada.

1º passo ou... fase diagnóstica

Todo o processo de construção e execução do método está condicionado a uma ação diagnóstica. Por este caminho, faz-se o reconhecimento inicial do grupo onde são levantadas e analisadas informações quanto ao quadro de suas atuais condições de vida. Para além disto, dentro daquilo que Carlos Nuñez Hurtado (1993) – imbuído da tradição “freireana” de educação popular – preferiu chamar por tridiagnóstico, podemos acrescentar a esta tentativa de conhecimento da realidade do grupo, a devida interpretação das ações que compõem o seu cotidiano e o nível de consciência que estas expressam. Para o mesmo autor, é a combinação

deste triplo diagnóstico que nos permite a “aproximação adequada ao pressuposto dialético que se formula como *partir da prática* ou *partir da realidade* ou mais simplesmente prática-teoria-prática” (Hurtado, 1993, p.50).

Em outras palavras, podemos dizer que uma leitura sistematizada dos dados obtidos a partir da realidade contextual de um grupo, compreende a identificação e interpretação desde aquilo que é mais imediato e vivido – algo que se repita com frequência e esteja relacionado à sua experiência cotidiana ou um fato passado que tenha implicações sobre seu comportamento atual – até os aspectos que, independente de uma manifestação mais direta e visível, exercem influência sobre o mesmo. A identificação destes determinantes, aliada a uma atenta investigação das condições objetivas de vida do grupo, possibilita a descoberta dos problemas existentes e de suas respectivas contradições, facilitando o seu correspondente desvelamento. Por isso mesmo, estes problemas – e a própria realidade – não estão alheios à ação dos homens. Frente às condições que lhes são impostas – isto é, o que lhes falta, com o que contam e quais as suas dificuldades – desenvolvem um determinado tipo de comportamento. A interpretação de seu modo de agir pode nos revelar um estado de profunda resignação e conformismo mas, por outro lado, pode também mostrar sua disposição para a resistência. É claro que esta resistência normalmente ocorre de forma desorganizada e espontânea, com ações isoladas e sem estratégia alguma, mas demonstra – por parte do grupo – um certo conhecimento de sua realidade. O porquê de cada uma das ações pertencentes ao cotidiano de um grupo, aspecto importante a ser considerado em nosso diagnóstico, tem sua explicação dada pelo atual estágio de consciência³⁵ que possui, o que nos remete a outra descoberta. Por fim, pode-se dizer ainda que “(...) esta *consciência* da realidade e do agir sobre ela é sempre uma combinação de aspectos objetivos (fatos, situações e circunstâncias que se conhecem) com aspectos subjetivos (interpretações, emoções, sentimentos e atitudes), que sobre estes aspectos objetivos se tem” (Hurtado, 1993, p.50).

Embora apresente-se como ponto de partida e como primeiro passo, esta ação diagnóstica perpetua-se ao longo de toda a proposta, fornecendo elementos para uma permanente

³⁵ Percebe-se na obra de Paulo Freire uma referência a três diferentes estágios de consciência: *consciência intransitiva*, *consciência transitiva ingênua* e *consciência transitiva crítica*. No entanto, destaca-se que essa construção / caracterização deve-se à influência de Álvaro Vieira Pinto, a quem o Paulo Freire chama de “mestre brasileiro”. Para maior compreensão ver: PINTO, Álvaro Vieira. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: ISEB-MEC, 1961.

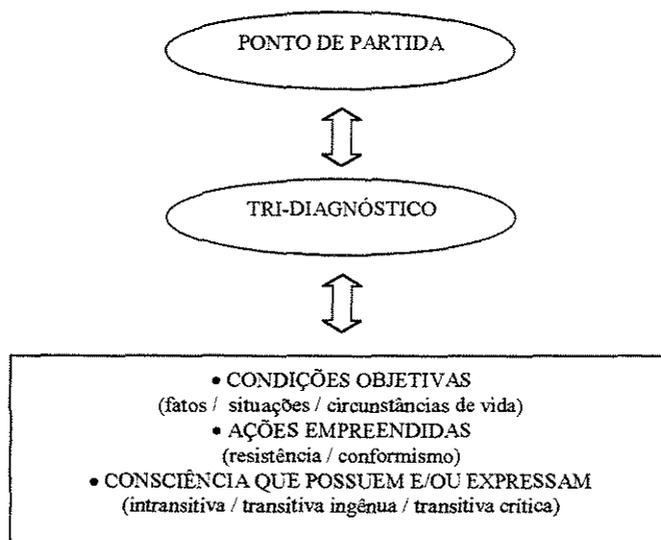
e necessária avaliação das estratégias em uso. Destaca-se, ainda, que esta mesma ação, articulando-se ao desenvolvimento do trabalho, converte-se em uma espécie de autodiagnóstico, no qual o grupo é continuamente chamado a fazer o reconhecimento tanto objetivo como subjetivo de sua própria realidade.

Na direção do que foi dito, Hurtado (1993) considera que:

(...) ainda que o ponto de partida não possa oferecer um conhecimento da realidade e de suas leis a um nível de informação e interpretação verdadeiramente teórico, se constitui, a nosso ver, no primeiro (e talvez elementar) passo do espiral dialético; é pois o início do processo de teorização e isto é justamente o que nos permite *teorizar a partir da prática*, e não “sobre” ela. (...) Por isso, este nível de compreensão da realidade nos permite justamente avançar e elevar a novos níveis de compreensão, *sem distanciar-nos nunca da própria realidade*. Desta maneira, não voltamos ao *mesmo* ponto de partida – que nos levaria a ficar presos num círculo fechado – mas geramos uma verdadeira “espiral” que, sem distanciar-se de seu referente, avança e se enriquece permanentemente e progressivamente com o conhecimento e a compreensão cada vez mais complexa do ponto de partida (p.51-52).

A sistematização dos dados obtidos a partir do diagnóstico antecipa e interpõe a configuração de cada um dos ciclos fornecendo um rico instrumental de análise que subsidia nossa opção pelo tema. Neste movimento cíclico e espiral, um tema nos remete a um outro tema e, dentro de uma trajetória crescente de avanço qualitativo e quantitativo no conhecimento da realidade, novos patamares de abstração e síntese acabam por ser alcançados.

1º passo



2º passo ou... fase de escolha do tema gerador

Concluídos os trabalhos desta fase, o desenho que normalmente se obtém da realidade do grupo revela-se sobremaneira complexo. Ainda que seja difícil apontar caminhos logo a partir deste primeiro diagnóstico, carecemos de uma referência para o reinício da proposta. Nosso ponto de entrada recai sobre determinados aspectos da realidade do grupo que se fazem urgentes em seu cotidiano e organização. O tema gerador surge em face desta necessidade, introduzindo cada um destes aspectos no interior de uma abordagem que ascende do particular ao geral – ressalta-se o caráter dialético deste movimento – em uma rigorosa e não menos estimulante reflexão acerca de sua própria realidade. Queremos dizer que tais aspectos, ao se transformarem nos conteúdos temáticos da proposta, tornam-se geradores de interesse justamente por se vincularem aos problemas particulares do grupo. Mas, ao mesmo tempo, são pontos de entrada para o conjunto de significados e relações que cercam / atravessam estes mesmos problemas em sua totalidade.

E os conteúdos do lazer, onde se inserem? Sua abordagem ocorre de forma concomitante ao desenvolvimento dos conteúdos temáticos. Já sua seleção, não está mais presa a simples critérios como diversão e entretenimento. Vai além, procura responder ao conjunto das exigências do grupo. As contradições e problemas inerentes à prática do lazer aparecem como aspectos geradores de interesse para o grupo, justamente por guardarem correspondência direta e dialética com as contradições e problemas igualmente presentes no âmbito das demais práticas sociais e concretas de sua realidade. Neste caso, o tema gerador possui papel fundamental em nossa proposta, materializando-se como elemento de ligação entre o lazer e o contexto do grupo praticante. Assim, a investigação temática constitui-se enquanto esforço comum de consciência da realidade, de autoconsciência e, porque não dizer, de “consciência do lazer”.

Mas que qualidades ou características são esperadas de um tema gerador? Para Hurtado (1993), um tema pode ser considerado como gerador de interesse nas seguintes situações:

Na medida que contém em sua formulação – e no desenvolvimento de seu conteúdo – aquele aspecto da complexa realidade, que responde ao interesse e situação de um grupo ou processo determinado. (...) Quando sua formulação é suficientemente concreta para que consiga expressar a realidade específica do grupo em questão, e suficientemente ampla para que permita (no desenvolvimento do conteúdo temático) estabelecer os nexos para um processo ordenado de

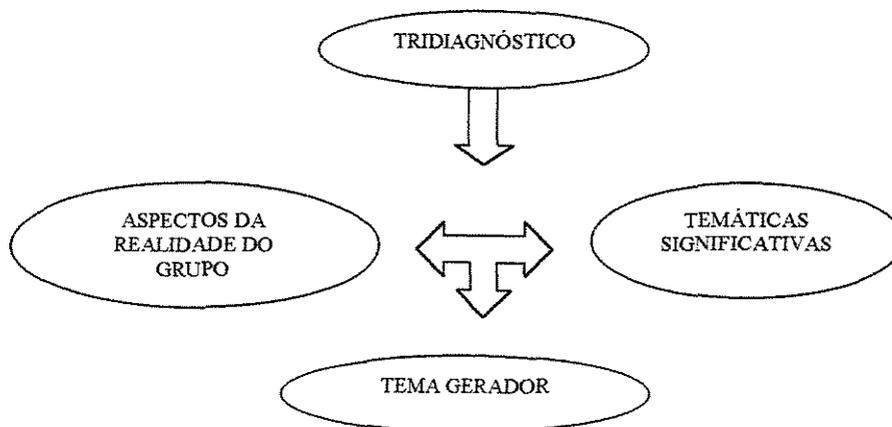
teorização. (...) Quando os procedimentos particulares que se esboçam para o tratamento dos temas conseguem levar em conta as particularidades do grupo e, portanto, facilitam o tratamento do conteúdo temático, propiciam a integração do grupo, eliminam a confrontação desnecessária, provocam a correta discussão e discriminam com clareza os conteúdos quando for necessário; em uma palavra, quando a forma de tratar operativamente um conteúdo é conscientemente esboçada de acordo com as características do grupo (p.64).

Paulo Freire (1983), ao tecer também seus comentários sobre a investigação temática, assim o complementa:

(...) a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões “focalistas” da realidade, se fixe na compreensão da totalidade. (...) Assim é que, no processo de busca da temática significativa já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas. Por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico cultural (p.117-118).

Em resumo, os temas tem suas raízes fincadas sobre as relações que os homens constróem entre si e com o mundo. Referem-se a determinados aspectos da realidade, sendo que um mesmo aspecto pode gerar mais de um tema, e a compreensão que se tem de cada um destes temas, bem como das ações por eles desencadeadas, por sua vez, também geram novos temas. Neste processo que parece ser infinito, o tratamento pedagógico mais adequado não poderia ser outro senão aquele que vem sendo elaborado em meio às redes e ciclos, formas derivativas do tema gerador que abordaremos a seguir.

2º passo



3º passo ou... fase de preparação da rede temática

Até aqui, muitos recursos foram apresentados. Mas, operacionalmente, acreditamos que ainda tenham ficado dúvidas quanto à possibilidade de iniciarmos um autêntico e verdadeiro diálogo com a realidade. Sem deixarmos de ser fiéis ao que estamos optando por chamar de *Concepção Dialética de Lazer*, sugerimos que o tema gerador volte a ser ouvido, pois certamente terá algo a nos dizer. Então, a rede temática resume-se a um conjunto de perguntas e respostas que inserem o tema em um profícuo debate. Trata-se de uma importante estratégia que autoriza a realização de um esclarecedor e poderoso diálogo – mediado pelo tema gerador – entre o grupo e sua realidade. Nesta perspectiva, a rede estabelece relações em simultaneidade com o particular do grupo e com o que é conjuntural e estrutural do tema. Não para por aí, aprofunda o tema permitindo a descoberta dos diferentes interesses e determinantes que o atravessam e serve de ponte, estabelecendo nexos para a síntese entre o concreto das atividades e sua abstração conceitual. Tudo isto por meio da pergunta e da dúvida.

Interroga-se o tema de todo o jeito e a inquietação diante do problema nos remete a uma espécie de dúvida ativa que impulsiona o questionamento ousado, criativo e transformador da realidade. A dúvida assume um significado de mudança, faz-se como um ato de liberdade pelo qual o grupo percebe e se conscientiza da situação que experimenta. “Por meio dela opera-se uma retomada, uma ruptura das regras do jogo. Essa mudança que quebra a banalidade do “se” é decisiva. Não se explica somente pela pressão das circunstâncias e condições, ela representa e repousa sobre uma decisão” (Moacir Gadotti, 1998, p.41). O lazer se manifesta, assim, como fonte de tensão e desequilíbrio. À medida que se desenvolvem as atividades – isto é, na medida em que se joga, dança, representa, passeia etc – os componentes do grupo interrogam o tema e a si mesmos. Seu modo de agir, atitudes, valores e preferências passam a ser questionados. Nesta perspectiva, aceitam-se e fazem-se sujeitos.

Para Gadotti (1998), esta situação de tensão e desequilíbrio pode ser ilustrada da seguinte forma:

O que mantém o homem de pé é o equilíbrio de forças opostas. Esse equilíbrio é estático quando um pé age sobre outro, mas o homem só avança quando toma o risco de desequilibrar-se, impulsionando um pé para frente, rompendo o equilíbrio. Romper o equilíbrio é um ato pedagógico transformador: significa impulsionar os homens para frente (p.83).

Mas se o lazer e a educação encontram no desequilíbrio um recurso, como provocá-lo? Duvidaremos do tema. Como bem nos chama a atenção Paulo Freire (1983), uma de nossas tarefas é o diálogo frente a problematização dos conteúdos. Ao trabalhar com o grupo um tema que foi recolhido de seu próprio contexto, devemos devolvê-lo não como explicação, mas como problema. O *lazer problematizador* – e se faz problematizador a partir da rede temática – busca o desvelamento das contradições internas aos temas propostos pelo grupo. Por isso mesmo, um jogo de perguntas – ou seja, a própria rede temática – é construído na órbita do tema gerador a fim de questioná-lo sobre seus elementos mais essenciais. As atividades acontecem e as interrogações surgem. As perguntas são feitas, o tema é exposto e os problemas estão colocados. O grupo já está em desequilíbrio, será forçado a avançar. Ampliam-se, desta forma, as possibilidades de abordagem tanto do conteúdo temático como dos conteúdos do lazer. Ambos são renovados em meio à produção e organização de respostas – isto é, novos conhecimentos e atividades – que, por sua vez, são portadoras de novas normas, valores e mensagens.

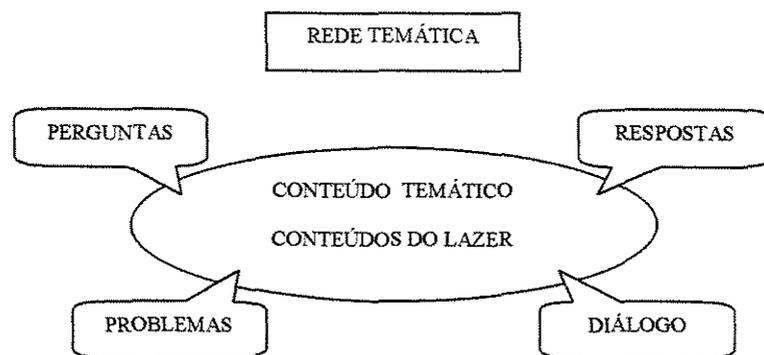
Queremos dizer que a *rede temática* é instrumento de organização e coordenação em todo o processo de investigação e realização das atividades. No entanto, ainda que formuladas as perguntas, antecedendo sua implementação, coloca-se como necessário um estudo pouco mais demorado a respeito do próprio “jogo” dialético. Neste sentido, as contribuições de Henri Lefebvre (1983) são reveladoras. As regras que sugere – referindo-se à lógica dialética – adaptam-se muito bem ao nosso “jogo”. Seguem algumas indicações:

- dirigir-se ao próprio tema dentro de uma análise mais objetiva possível;
- apreender o conjunto das conexões internas ao tema compreendendo seu desenvolvimento e movimento;
- apreender os aspectos e momentos contraditórios, ou seja, entender o tema como totalidade e unidade dos contrários;
- analisar a luta e o conflito interno das contradições, o movimento e a tendência, o que tende a ser e o que tende a cair no nada quando da abordagem do tema;
- não esquecer que todas as perguntas dirigidas ao tema têm ligação entre si, aquelas que não são essenciais em um determinado momento podem torna-se em outro;

- captar as transições das contradições compreendendo que um erro de avaliação pode nos atrapalhar;
- não esquecer que o processo de aprofundamento do tema vai do particular para o geral e vice-versa em um processo infinito;
- penetrar na riqueza dos conteúdos – temáticos e do lazer – apreendendo as conexões que os fazem cada vez mais próximos;
- perceber que a rede – e em alguns casos, o próprio método – deverá se transformar, remanejando conteúdos e superando-se.

Finalmente, ficam advertidos os participantes do jogo que suas regras exigem ainda simpatia e cooperação. Como ressalta Paulo Freire (1996), o que há de humano no processo educativo – ou seja, em nosso jogo – não está somente na técnica que utilizamos, mas está fundamentalmente em seu caráter formador. Deste modo, se identificamos na educação e no lazer uma dimensão essencialmente política, devemos tê-los também como atividades ligadas ao campo ético e estético, onde estejam presentes a vivência lúdica, conquista de prazer, alegria de aprender e exercício da liberdade. E para não dizer que não falamos de atividades, vamos ao próximo passo.

3º passo



4º passo ou... fase de elaboração das atividades temáticas

Não custa lembrar que estamos falando de atividades de lazer e dizer que são estas mesmas atividades que vão materializar nossa investigação temática. Pois bem, pensamos

que a construção do novo, em se tratando de lazer-educação, não passa pela introdução e utilização de regras ou fórmulas mirabolantes que conferem maior estímulo e performance às atividades, muito menos pela disputa maniqueísta que produz classificações do tipo “esta atividade é boa” ou “aquela atividade é ruim”. Complicada também vem sendo a posição daqueles que – fiéis a uma visão crítico-reprodutivista³⁶ – insistem na repetição de que o lazer é um conceito “burguês”, tornando-se cegos e impotentes diante das possibilidades que sua experiência comporta. Há de se entender que o novo não nasce pela negação do velho e que, por isso mesmo, as atuais formas e manifestações do lazer devem ser ponto de partida para as intervenções no campo.

O novo somente poderá ser construído na transformação que se opera com o grupo. São as atividades que surgem como resultantes de sua investigação. É sua nova forma de agir e enxergar a realidade. Reside na possibilidade de *consciência da situação*. Enfim, está na participação e recriação do lazer. Fazemos então o convite para que Paulo Freire (1983) seja novamente ouvido:

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situcionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, em algo mais que estar em *situcionalidade*, que é a sua posição fundamental. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em questão (p.119).

Neste sentido, o refletir sobre a situação pode estar presente também nos momentos de lazer como um pensar a atividade. Segundo Paulo Freire (1983), trata-se de um pensar crítico através do qual o grupo se descobre em situação. Na medida em que esta não é mais vista como uma realidade estática que os aprisiona ao desconhecido, mas como uma *situação problema*, apressam-se por engajar-se querendo transformá-la. Conseguem sair do estado de imersão em que se encontravam, capacitando-se para *inserir-se* na atividade – e na própria realidade – desvelando suas contradições.

³⁶ Para Dermeval Saviani (1997), os adeptos de uma visão crítico-reprodutivista de educação não a consideram como potencial instrumento de transformação. O mesmo se aplicaria à visão crítico-reprodutivista de lazer. Assim, o lazer é tido como espaço homogêneo de reprodução da sociedade de classes e legitimação / reforço do modo de produção capitalista.

Em face do que foi exposto, partiremos do princípio de que toda atividade de lazer é uma *situação problema* e que o grupo só a enxergará como tal quando sentir a necessidade de sua transformação. Mas se o lazer é coisa gostosa de se fazer e o necessário para que continue assim está justamente em poder “fazer aquilo que se quer”, algo parece estranho não? Ora, se dentre várias atividades possíveis o grupo insiste em sempre jogar futebol, não devemos inicialmente nos opor. Vamos jogar futebol! Mas como fazer com que esta experiência seja percebida como uma *situação problema*? Que é rica em contradições e atravessada por relações de poder? Eis mais um desafio.

Continuemos com o exemplo do futebol. Com relativa certeza, pode-se dizer que pelo menos uma dentre suas inúmeras contradições surgirá como um problema concreto em algum momento da situação de jogo. Em conformidade com os ensinamentos postos por Paulo Freire, chamaremos este momento de *situação limite*. Trata-se de um impasse qualquer que impede a continuidade normal do jogo. Sensível e atento a esta possibilidade, o agente lazer / educador não só a detecta, mas a potencializa, utilizando-a como alavanca para o conflito e desequilíbrio do grupo. Com o auxílio do agente lazer / educador, as *situações limite* são postas para o grupo de modo a serem percebidas como “fronteira entre ser e ser mais humano, melhor que a fronteira entre ser e não ser, e comecem a atuar de maneira mais e mais crítica para alcançar o “possível não experimentado” contido nesta percepção” (Paulo Freire, 1980, p.30). Desta maneira, é a *emersão* do grupo – provocada pela percepção e superação da *situação limite* – e sua conseqüente *inserção* na atividade que garante a consciência da *situação problema*.

Não por acaso, digamos que a *situação limite* percebida em determinado momento do jogo de futebol tenha sido a violência que o perpassa. O fenômeno da *violência*, a esta altura, já havia sido escolhido anteriormente como o *tema gerador* da investigação, e sua manifestação em situações de atividade já era esperada. Constata-se, portanto, que a *situação limite* envolve e é envolvida pelo tema que, em nosso exemplo, é a *violência*. Neste caso, é o tema que torna a experiência da atividade – vivida enquanto uma *situação problema* – significativa para o grupo. Isto porque, respondendo ao desafio posto pela *situação limite* que o tema representa, o grupo transcende os limites da atividade passando a pensar e refletir também sobre as situações de

violência engendradas em outras experiências e em sua própria realidade contextual. Bom, lembrem-se agora da *rede temática*. É ela que permite esta conexão uma vez que antecipa uma série de questionamentos a serem dirigidos ao tema, colocando o grupo em desequilíbrio e estimulando sua reflexão quando do enfrentamento das *situações limite*.

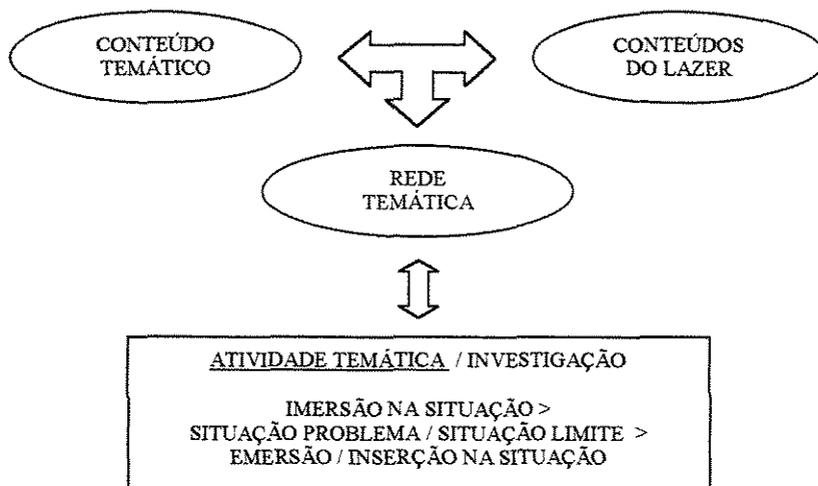
Segundo Antonio Flávio Moreira (1995), estaremos operando, desta maneira, com duas formas de prática reflexiva. Uma é a *reflexão-em-ação*, que se dá no decorrer da atividade e não se vale sempre de palavras. Verifica-se quando da interrupção da ação para que perguntas ou atitudes inesperadas do grupo sejam respondidas. Corresponde a uma investigação que é momentânea, mas que abre caminho para uma visão mais clara da situação. Outra é a *conversa-com-a-situação* onde o agente de lazer / educador estimula o surgimento de obstáculos – poderíamos dizer *situações limite* – à atividade, colocando o grupo em situação de conflito e incerteza. O agente de lazer / educador busca, então, provocar a dialógica reflexão e transformação da situação de modo a eliminar temporariamente a incerteza.

Em relação a este processo, que aparentemente parece ser complicado, podemos anexar o seguinte comentário de Paulo Freire (1983):

(...) a *inserção* é um estado maior que a *emersão* e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica. (...) Daí que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda *emersão*. (...) Neste sentido é que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar. (...) Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. (...) Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo (p.119-120).

Em linhas gerais, podemos dizer que esta é a nossa idéia do “novo”, a própria idéia da *atividade temática*. Ressalta-se, no entanto, que na tentativa de construção de uma proposta do *Lazer como Prática da Liberdade*, somam-se às atividades temáticas, organizadas no interior do ciclo temático, as atividades preparatória, avaliativa e de recuperação. Vamos a elas.

4º passo



5º passo ou... fase de elaboração das atividades preparatória, avaliativa e de recuperação

Não devemos ter dúvidas ao dizer que são as *atividades temáticas* que conferem identidade à nossa investigação, mas há de se compreender que tais atividades não estão sozinhas nessa empreitada. Com o objetivo de auxiliá-las em seu propósito, contaremos com outros três diferentes tipos de atividade. Referimo-nos às atividades *preparatória*, *avaliativa* e *de recuperação*, fazendo-se igualmente importantes para o processo que pretendemos colocar em prática.

A *atividade preparatória* precede o início das atividades temáticas e se orienta pela necessidade de ver dissipadas as eventuais dificuldades que podem surgir no início da proposta / ciclo. É a atividade que permite a apresentação geral do tema gerador. Normalmente, constitui-se de uma festa, gincana, apresentação ou passeio que aproxima o tema do interesse do grupo. Valendo-se também da oportunidade de uma organização e vivência já diferenciada destes conteúdos, os agentes de lazer / educadores procuram garantir, também, a adequada aproximação ao grupo estabelecendo relações de mútua simpatia e confiança. Portanto, através da atividade preparatória, o grupo obtém noções iniciais que norteiam a organização das demais atividades e do próprio processo de investigação temática.

Já a realização da *atividade avaliativa* segue-se imediatamente ao desenvolvimento das atividades temáticas. A avaliação traduz-se como um ato pedagógico com intenção diagnóstica. É tarefa permanente que possibilita o acompanhamento contínuo – com base na observação cotidiana – de todo o processo de investigação verificando dificuldades, constatando progressos e subsidiando o reordenamento da direção assumida pelo trabalho. Mas em uma atividade em especial – isto é, na atividade avaliativa – empenharemo-nos em diagnosticar os avanços / saltos obtidos com o grupo frente ao conjunto de vivências e descobertas anteriores produzidas a partir das atividades temáticas. Desta forma, esta atividade não só faz o agente de lazer / educador refletir sobre o grau de unidade conseguido entre objetivos, conteúdos e método, mas lhe permite também avaliar como foram apreendidos os conteúdos – tanto temáticos como do lazer – e identificar, com base na realidade e experiência da intervenção, novos temas e possibilidades de abordagem.

Finalmente chegamos à *atividade de recuperação*. Sendo consecutiva à realização da atividade avaliativa, a atividade de recuperação representa o momento de síntese e consolidação dos conteúdos e reflexões que se fizeram presentes por toda a investigação. As idéias e conhecimentos são recapitulados e organizados de modo a encerrar este momento da intervenção. O tema gerador é novamente abordado e a experiência com o lazer é submetida a mais um exame. O grupo tem a sua “última” oportunidade no ciclo de comparar e estabelecer relações entre aquilo que experimentou e sua própria vivência cotidiana. A atividade de recuperação, assim como a atividade preparatória, tem sua materialização igualmente assegurada por um festival, gincana, passeio ou apresentação que, desta vez, já vinha sendo co-organizada pelo grupo e agentes de lazer / educadores. Mas queremos acreditar que agora o tema passa a ser abordado de uma outra forma. Vai ser reinterpretado, e a passagem para o próximo momento / ciclo de trabalho, vem acompanhado de um salto que eleva o grupo a um novo patamar de organização, tendo ampliadas suas possibilidades de resistência e luta. Bom, com a atividade de recuperação encerra-se o ciclo temático. Mais do que rapidamente, passemos para sua apresentação e análise em específico, que é o sexto e último passo de nosso planejamento.

5º passo



6º passo ou... fase de organização do ciclo temático

Sugerimos que cada um dos passos de nossa caminhada sejam refeitos. Em um primeiro momento, construímos uma aproximação ao grupo procurando analisar sua realidade, onde foram observadas suas condições objetivas de vida, suas ações em face do contexto com os problemas que enfrentam e o nível de consciência que o conjunto destas ações expressam. A partir desta análise, escolhemos um tema gerador e passamos a elaborar uma verdadeira rede de perguntas em torno de si, que nos permita ter maior clareza daquilo que objetivaremos com a abordagem. Posteriormente, selecionados os conteúdos a serem tratados, passamos a preparar as atividades – temáticas, preparatória, avaliativa e de recuperação – que virão materializar nossa proposta. O que nos falta agora é organizar de modo racional e dinâmico a maneira pela qual esta mesma proposta será desenvolvida. O propósito do ciclo temático é justamente este.

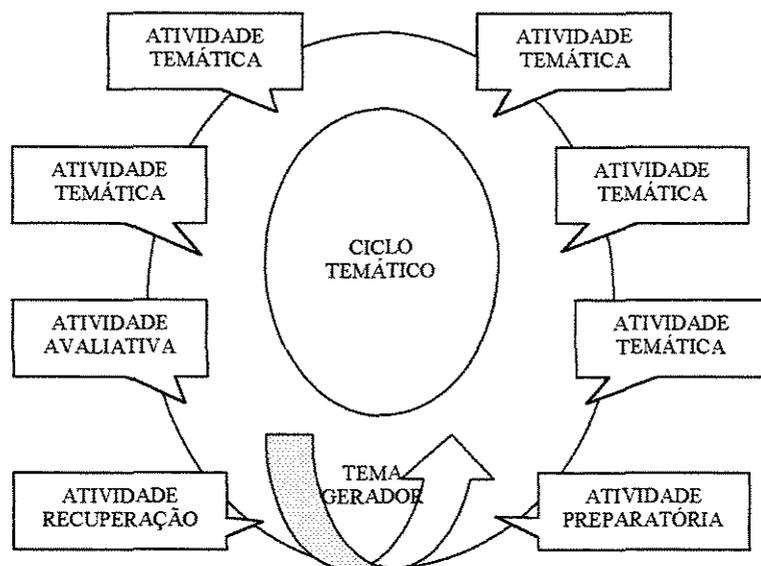
O *ciclo temático* é instrumento para o ordenamento dos conteúdos e atividades. Assim, com base no tempo pedagógico disponível para a realização das atividades e execução da proposta, poderemos definir quando e como as peças de nosso planejamento se encaixam dando forma à intervenção. Como exemplo, um ciclo poderia ganhar o seguinte contorno: tratando-se de uma intervenção de longo prazo e com duas sessões semanais de duas a três horas cada uma, poderemos organizá-la em ciclos mensais com a incidência de uma atividade preparatória seguida de cinco temáticas, uma avaliativa e outra de recuperação. Uma vez alterada a previsão e disponibilidade de tempo, muda-se também a organização e forma do ciclo. Neste caso, devemos

estar atentos para o fato de que a mudança ou qualquer alteração na forma da intervenção tem repercussões diretas que incidem sobre seu conteúdo. Sobre este jogo e relação que estabelecem entre si conteúdo e forma, Krapívine (1986) nos esclarece que “(...) a forma é o modo de organização e de existência do conteúdo, a ligação interna e peculiar dos elementos, aspectos e processos deste conteúdo que lhe confere integridade nas relações com as condições externas” (p.190). E complementa dizendo que “(...) a forma surge e modifica-se sob a influência do conteúdo. Atrasa-se, portanto, em relação ao desenvolvimento do conteúdo e entra em contradição com este. Daí ser inevitável a luta entre conteúdo e forma” (p.193). Desta maneira, a forma está diretamente ligada ao conteúdo e por isso suas modificações podem influir sobre este e vice-versa.

Não podemos esquecer ainda que um ciclo sempre nos remete a outro ciclo, onde a realidade do grupo se faz como *ponto de partida* e *ponto de chegada* para a intervenção. Esta é a forma que encontramos para a abordagem dinâmica, sistemática e dialética dos conteúdos temáticos e do lazer. Mais uma vez, encontramos em Krapívine (1986) uma importante passagem:

A dialéctica objectiva do conteúdo e da forma tem muita importância para o conhecimento no sentido de orientar para a análise dos objectos e fenómenos da realidade à luz da unidade do seu conteúdo e forma, tendo em conta a sua ligação dialéctica, as transformações mútuas, o carácter contraditório, etc. Uma vez que a forma está relacionada com o conteúdo e é a sua expressão concreta, o conhecimento vai da percepção da forma para o descobrimento do conteúdo, deste volta novamente ao objecto tomado no seu conjunto e depois estuda-se outra vez a forma, mas a um nível superior e assim ciclicamente (p.196).

Portanto, o *partir da prática* será sistematicamente levado a novos patamares de compreensão, onde o *voltar à prática* traz consigo um salto qualitativo que nos propicia aferir uma trajetória de assenso na leitura do real, garantindo a passagem a níveis mais elaborados de reflexão. Uma nova prática nasce deste movimento que não é regular e muito menos linear, mas permanente e dialético. Finalmente, uma última pergunta: a quem cabe a responsabilidade e função de orientação e coordenação neste movimento ou caminhada?



o papel dos agentes de lazer / educadores

O domínio de um certo referencial metodológico nos auxilia no *que fazer* educativo com o lazer. No entanto, no marco de uma pedagogia crítica e popular, devemos ter claro que os protagonistas do processo pedagógico são os membros do grupo com que trabalhamos, pois é em torno deles que gira a nossa proposta. A nós, conforme as exigências postas pelo contexto, cabem os papéis de promotor, assessor, educador, animador, coordenador etc. Sob esta ótica, compreendemos o agente de lazer / educador como um intelectual-transformador comprometido com a luta pela emancipação popular, como um prático-reflexivo que elabora e organiza junto aos grupos sociais o saber orgânico. Com sua ação militante, faz o processo educativo avançar e apesar de todo pessimismo estrutural e conjuntural, encanta a construção de resistências e arma o grupo para o seu *que fazer* cotidiano. Enfim, o objetivo desta postura pedagógica e política pleiteia a qualificação do conhecimento popular como ferramenta política dos grupos sociais e populares.

Mas se já esboçamos inicialmente algumas das tarefas / papéis que se atribuem ao agente de lazer / educador, devemos ter em mente que, ao aprofundar esta discussão, esbarraremos na polêmica entre as posições de *vanguarda* ou *basistas* que vêm acompanhando a história da educação popular. A fim de que possamos entender melhor e continuar este debate, recorremos a Hurtado (1992):

A autêntica vanguarda nasce do povo e de seu processo de organização; deve-se a ele; interpreta-o e o mantém como permanente referência; é sensível a ele, porque não é estranha a sua origem, sua realidade e sua cultura; enfim, a ele *conduz*, porque é parte dele por origem e/ou decisão. (...) independente do problema da vanguarda; todo promotor, assessor, educador (ou como queira chamar-se) verdadeiramente comprometido com uma opção de libertação popular não pode ser *alheio*, ainda que por sua origem seja “externo”, ao processo de transformação e suas lutas. Deve ser, pois, um *verdadeiro intelectual orgânico*; *esse é seu papel fundamental*. Um coordenador não é, portanto, neutro. Na realidade, não é, mesmo que pretendesse ser; essa posição não existe. (...) Há correntes ingênuas e “basistas” que pretendem sustentar que o educador deve ser neutro, caso contrário estará manipulando o grupo e conduzindo-o para suas próprias idéias e interesses. (...) Conduzindo-o, no sentido correto, sim, manipulando-o não; porque justamente maneja (ou deve manejar) uma metodologia e uma pedagogia científica e participativa, que propicia e gera conhecimentos e atitudes, em plena liberdade e relação com a realidade de interesses da própria organização (p.81).

O agente de lazer / educador, portanto, como um intelectual orgânico³⁷, assume a tarefa de direção cultural e moral das relações pedagógicas e hegemônicas inerentes à prática e teoria do lazer. Cabe a ele articular a realidade do grupo, com seus problemas e sua cultura, ao econômico, ao político e ao ideológico. Este intelectual está comprometido em desvelar problemas, provocar desequilíbrio e organizar o grupo tendo como horizonte a construção de uma nova realidade, e porque não dizer, de uma nova hegemonia. Neste sentido, Jesus (1989) destaca que “ser hegemônico é também *educar*, ter hegemonia ou buscá-la, não é somente ter ou buscar fins econômicos e políticos, mas também intelectuais e morais” (p.60). Outro aspecto importante para o qual o mesmo autor nos chama atenção, ainda com referência nas reflexões deixadas por Gramsci, é o de que este mesmo intelectual – em nosso caso, o agente de lazer / educador – deve ter sua ação elaborada e exercida em conjunto, vinculando-se aos companheiros que compartilham a mesma realidade objetiva ou intervenção com o lazer. Trata-se de constituir um grupo de agentes de lazer / educadores empenhados em dividir e pensar coletivamente a mesma caminhada, o qual podemos denominar *grupo coordenador*. Sendo mais claro e fiel a esta interpretação, quando introduzimos mais este conceito – isto é, a idéia de grupo coordenador – passamos a incorporar, na verdade, a idéia do próprio intelectual coletivo.

³⁷ Gramsci (apud Jesus, 1989) argumenta que “por baixo da perífrase *grupo social* está o conceito de classe social. Por conseguinte, o critério para definir o intelectual não será mais a distinção entre intelectual e massa, mas o lugar que ele ocupa em determinada classe social (lugar este determinado por sua atividade). Assim, *orgânico* é aquele que se imiscui ativamente na vida prática, como construtor, organizador, persuasor permanente (...)” (p.64).

Nesta mesma direção, Jesus (1989) vai ainda mais longe ao afirmar que:

A ação pedagógica, se for individual, jamais será “crítica”, pois à medida que o intelectual se isola, agindo em separado do povo-massa, deixa de ser intelectual, torna-se um pedante que opõe o *saber-sem-sentir* ao *sentir-sem-saber* das massas populares. Como “comissários” do grupo dominante, os intelectuais desempenharão suas tarefas sempre coletivamente, conforme está afirmado categoricamente em Gramsci: “Hoje, são os intelectuais como massa e não como indivíduo, que nos interessam”. Cabe-lhes, assim, educar as massas, elevando-as ao nível do “saber”, por meio de uma ação coletiva (p.70-71).

Deste modo, o grupo coordenador aglutina e maximiza esforços na direção de uma vontade comum que é responsável pela educação permanente ou formação continuada dos agentes de lazer / educadores que o compõem e, ao mesmo tempo, dividem o mesmo campo de intervenção. Configura-se, assim, a possibilidade de realização de um estudo teórico-prático com base nos problemas que emergem da própria ação pedagógica e que, coletivamente, faz avançar a forma ou método que se emprega na direção do processo de investigação com os grupos. Mas atenção! Tomamos emprestado, nas preocupações de Anton Semióvitch Makarenko (1982), o aviso para que o coletivo de agentes de lazer / educadores e o grupo com o qual se desenvolve o processo de investigação não sejam vistos como dois coletivos em separado. Verifica-se então a existência de um grupo coordenador no interior de um grupo maior que é o grupo social alvo da proposta.

Para Makarenko (apud René Capriles, 1989) nenhum método pode ser elaborado com base apenas na relação educador-educando – muito embora esta relação mereça também nossa atenção – mas na organização do coletivo como um todo. E o que é coletivo para este autor? “Não se poderá imaginar o coletivo se tomarmos a simples soma de pessoas isoladas; ele é um organismo social vivo e, por isso mesmo, possui órgãos, atribuições, responsabilidades, correlações e interdependência entre as partes. Se tudo isso não existe, não há coletivo, há uma simples concentração de indivíduos” (p154). A ação educativa do lazer junto aos grupos sociais e populares requer, portanto, não um agente de lazer / educador, mas um *coletivo de educadores*³⁸. Não resta dúvidas também de que esta intervenção não poderá se efetivar à medida que cada um dos educadores envolvidos na proposta realize seu trabalho em separado, arriscando-se segundo

³⁸ Quando de uma intervenção multiprofissional e interdisciplinar, o *coletivo de educadores* passa a compreender a soma organizada e articulada do *grupo coordenador* das ações relativas ao lazer em frequente contato com o conjunto dos outros coletivos / grupos de educadores envolvidos na proposta.

seu próprio entendimento de lazer-educação e compreensão da realidade. Assim, grupo coordenador e grupo maior educam-se mutuamente no interior de um processo cuja personalidade e iniciativa de cada um conjugam disciplina e liberdade. Na verdade, exercitando os princípios de organização que desejam ver concretizados, o grupo coordenador se qualifica e aponta para que a ação educativa do lazer seja desenvolvida dentro de um rigoroso e dialético equilíbrio entre direção e autogestão.

Podemos dizer então que a construção de um novo homem, de um novo lazer e de uma nova sociedade depende de um trabalho educativo norteado pelos princípios apresentados. Portanto, para Capriles (1989):

A preparação para este tipo de relações e para tais dependências realiza-se, em primeiro lugar, na coletividade. (...) Analisando a coletividade como uma microestrutura social, na qual se reproduz um tipo de relação característico para todo o conjunto da sociedade, Makarenko estabelece diferenças claras para os conceitos de “sociedade” e de “coletividade”. A principal diferença representa a unidade de contatos: os membros da coletividade estão ligados mutuamente por relações e dependências diretas. Esta particularidade se pode explicar, de acordo com Makarenko, “pelo sentido científico e prático da coletividade diretamente vinculada à tese marxista de que são as próprias pessoas que criam as circunstâncias, influenciadas pela educação que recebem” (p.163).

E querendo ver definido o processo educativo, a autora chama Makarenko novamente ao debate para que este nos diga então que “(...) educar o ser humano significa capacitá-lo para utilizar adequadamente seu tempo imediato. A metodologia deste trabalho consiste em organizar novas perspectivas imediatas, em utilizar aquelas que já temos e planejar, pouco a pouco, outras mais longínquas e profundas” (p.160). É este nosso papel.

Mas para o pleno exercício de suas atribuições, o grupo coordenador como um coletivo, e por conseguinte, cada um dos agentes de lazer / educadores individualmente, deverá reunir certas características que lhes serão essenciais na coordenação e desenvolvimento do processo educativo e de investigação. Hurtado (1992) indica algumas, dentre as quais merecem destaque as necessidades de conduzir o grupo na busca dos objetivos propostos, saber integrar e animar o grupo, saber desencadear e oportunizar a participação, saber perguntar, saber o que e quando perguntar, saber o momento de opinar e de se calar e, acima de tudo, saber ser companheiro. São coisas que não se aprendem somente nos bancos escolares e na academia, mas

nas diferentes situações de vida e no enfrentamento cotidiano com a realidade. No entanto, quando nos referimos ao agente de lazer / educador, o compreendemos como um trabalhador / profissional³⁹, e como qualquer outro trabalhador / profissional da educação, deve apresentar o domínio dos conteúdos e competências inerentes ao seu campo de conhecimento e saber manejar os procedimentos e métodos invocados pela ação pedagógica.

Neste sentido, como bem nos lembra Christianne Luce Gomes Werneck (1998):

(...) é preciso lutar pela formação de profissionais que estejam na linha de frente de um trabalho interdisciplinar, que estejam criticamente engajados, ávidos por mudança e pela participação de todos na transformação das vivências do lazer desenvolvidas em nosso meio. Para isso, não basta concebê-los como simples agentes de mudança: os sujeitos têm de ser atores sociais, capazes de refletir sobre os limites e as possibilidades da situação na qual se encontram; analisar as contradições; identificar horizontes de manobras; suportar determinados conflitos e incertezas; correr riscos. Enfim, experimentar a possibilidade de jogar com as regras e com as imposições sócio culturais mais amplas (...) (p.59).

Finalmente, podemos dizer, conforme reflexões anteriores⁴⁰, que os trabalhadores / profissionais do lazer devem possuir determinadas capacidades e competências que lhes permitam:

- compreender a realidade econômica, política e sociocultural brasileira no sentido de situar a sua prática com o lazer, as relações profissionais inscritas no contexto social e os nexos que são estabelecidos com a educação;
- intervir na organização do trabalho pedagógico com o lazer – seja institucional ou não – com competência técnica, autonomia intelectual e compromisso político;
- dominar os conteúdos necessários ao trabalho com os diversos grupos sociais e populares que compõem o cenário brasileiro;

³⁹ O produto do lazer não é um produto material, mas um produto socialmente útil, o que lhe confere a forma de um serviço social necessário. Desta forma, devemos compreender o agente de lazer / educador com um trabalhador cuja formação profissional é interdisciplinar e não se restringe apenas ao espaço da universidade. Destaca-se, entretanto, que a problemática da formação profissional para o lazer é um tema controverso que vem ganhando destaque no cenário das discussões produzidas pelo campo.

⁴⁰ Refiro-me às reflexões produzidas pela comissão designada pelo Conselho Diretor da Faculdade de Educação Física / UFG para apresentar subsídios e/ou contribuições para a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para o ensino superior junto à SESU/MEC/CNE. Para maior compreensão ver DAVID, Nivaldo Antonio. et ali. Diretrizes curriculares nacionais: contribuições ao debate em educação física. In: *Revista Motrivivência*, n.10, 1997.

- sistematizar, organizar e produzir saberes pedagógicos, tomando como referência os problemas gerados a partir da prática educativa;
- dominar o processo de diagnóstico e avaliação, utilizando estratégias e instrumentos que possam captar toda a realidade do grupo e todo o conjunto de limites e avanços resultantes do processo de investigação;
- intervir no processo educativo utilizando metodologias de trabalho pedagógico que busquem a interdisciplinaridade do lazer e uma maior articulação da teoria com a prática;
- produzir, difundir e estimular a produção de conhecimentos na área do lazer.

Agora, já que sabemos das atribuições e competências de quem pensa e coordena a proposta de investigação até aqui desenhada, fica no ar ainda a curiosidade de poder vê-la colocada em prática. Como nos diz Paulo Freire (1996), ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo. “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (p.38). Portanto, se pretendemos de fato deixar pistas para implementação de uma *Pedagogia Crítica do Lazer*, onde este possa ser visto realmente como prática da liberdade, tratemos então de dar vida a estas pistas.

4. EM MARCHA

Ao constatarmos a necessidade de corporeificação da discussão que vínhamos construindo até aqui, entendemos que a realidade é critério único de verdade, e que a produção de novos conhecimentos tem sua validade reconhecida somente *na* e a partir *da* prática. Desta forma, quando tematizamos o lazer na tentativa de identificá-lo como tempo e espaço privilegiado para o desenvolvimento de um trabalho político e pedagógico com grupos sociais, torna-se necessário precisar o grupo de que estamos falando. Portanto, aproximando-nos da problemática inerente à complexa realidade das *crianças e adolescentes em situação de risco* no Brasil, procuramos aprofundar estudos sobre o lazer interrogando as ações desenvolvidas *com/e* para um grupo em particular. Apresentar os avanços e os limites de uma proposta de intervenção no campo do lazer com meninos e meninas *de* e *na* rua constitui-se, então, como nossa próxima e nova intenção.

Como se torna possível a aplicação e materialização dos princípios e mecanismos indicados até aqui pelo que estaremos chamando de *Concepção Dialética de Lazer*? Como colocar em prática um método que procura nos *temas, redes e ciclos* a base para sua elaboração e sustentação? Queremos ver funcionando esta *Pedagogia Crítica do Lazer*. Por este motivo, tentaremos, a seguir, trazer e expor ao debate uma intervenção que vem se consolidando enquanto alternativa de superação do paradigma funcionalista a que estão vinculadas a maioria das propostas de lazer dirigidas aos meninos e meninas em situação de rua no Brasil. Trata-se do relato e análise de uma experiência que sinaliza, em nosso julgamento, para a construção de algo novo no campo do lazer-educação. Entretanto, antes de prosseguirmos, faz-se necessário conhecer um pouco mais sobre este grupo. Quem são os meninos e meninas que habitam nossas ruas? Que relações estabelecem entre si e com a realidade? Como se configura a dinâmica do trabalho e do lazer na vida destas crianças e adolescentes? Com o esclarecimento destas questões, acreditamos que possamos avançar.

de meninos, meninas, rua e cultura

O debate envolvendo a infância tem sido fortemente marcado por uma concepção abstrata, universal e idealista de criança e de adolescente. Ao se proporem noções mais gerais sobre infância e adolescência, estas normalmente se vinculam à idéia de determinados períodos de nossa vida com características culturais e principalmente biológicas bem específicas. Desta forma, o debate relativo ao conceito de criança e adolescente ainda nos parece longe de acertos, e não conseguindo alcançá-los em sua concretude, parece incapaz de inseri-los em um contexto social, político e econômico mais amplo. Não queremos dizer com isto que devemos desconsiderar características biológicas próprias da infância. Entretanto, segundo Bernard Charlot (1979), é preciso atribuir ao conjunto destes traços e características um sentido correspondente / articulado ao processo dinâmico e contraditório das relações que se inscrevem em um quadro determinado no qual está inserido o sujeito infantil. Neste sentido, os meninos e meninas em situação de risco devem ser entendidos como adolescentes e crianças cidadãs que precisam estar contempladas nas tentativas de uma definição mais ampla que, sensíveis aos seus problemas, atentem para a necessidade de compreendê-las como pessoas / sujeitos historicamente situados.

Nos estudos envolvendo a problemática infantil, a diversidade cultural e a pluralidade étnica são exemplos de fenômenos marcantes e presentes em nosso país que são omitidos nas discussões sobre a criança e o adolescente. A concepção oficial e hegemônica tem sido aquela transmitida pelo saber / poder da colonização européia, em que as várias etnias que compõem o cenário da miscigenação racial no Brasil, não têm sua identidade devidamente preservada. A identidade sociocultural e étnica deve articular-se ainda ao olhar sobre a posição que a criança e o adolescente têm ocupado no espaço das relações de produção, pois seu processo de “socialização” não pode ser entendido à margem de uma análise dialética das interações estabelecidas com a sociedade em que vive.

Nesta perspectiva, ao introduzirmos a discussão sobre a problemática da marginalização social da criança, recorreremos mais uma vez às reflexões de Charlot (1979):

A rejeição social da criança é camuflada e justificada ideologicamente pela idéia de que a criança não é ainda um ser social no sentido próprio do termo. Por isso, interpretam-se os comportamentos sociais das crianças em termos de natureza infantil: fraqueza, impotência, inocência, inacabamento etc. E o desenvolvimento da criança, que é socialmente determinado, que

é sobretudo condicionado pela origem social da criança, é considerado como o desenvolvimento cultural das possibilidades naturais da criança. À dissimulação ideológica da rejeição social da criança acrescentam-se, assim, todos os processos ideológicos de camuflagem das desigualdades sociais por trás das idéias de cultura e de natureza (p.112).

Podemos dizer que a criança é para a sociedade o ser que dela necessita exigindo proteção, mas que deve ser vista também como um sujeito com especificidades e autonomia. Se universalmente a criança é vítima da marginalização, o que diremos então da criança e do adolescente em situação de rua? No dualismo produzido por classificações do tipo “bom ou mal”, “perfeito ou imperfeito”, “engraçadinho ou pivete”, “anjo ou demônio”, sabemos muito bem o que resta para a infância e adolescência localizada nas favelas, celas, esquinas e canaviais.

Esta compreensão, que exclui e marginaliza, pode ser localizada também no tratamento jurídico dispensado à infância e adolescência pobres. Historicamente, o termo *menor* vem se referindo menos à criança do que à sua correspondente situação de carência e abandono. Além de reduzi-la ao aspecto jurídico, o termo é estigmatizante e carregado de preconceitos, diferenciando e segmentando os filhos e filhas das classes populares. Em parte, a superação deste termo pôde somente ser percebida a partir da promulgação de nossa última Constituição, quando, pela primeira vez, parecem ter descoberto que o chamado “menor” é na verdade uma criança ou adolescente como todos os outros. No entanto, tal mudança vincula-se a duas novas referências:

- a *criança e o adolescente na rua*, tidos como aqueles que vivem na rua realizando pequenos trabalhos no período do dia e que, por ainda manter ligação com a família, voltam para casa durante a noite;
- a *criança e o adolescente de rua* que, vivendo em pequenos grupos, moram na rua.

Uma outra definição, mais recente e menos preconceituosa, refere-se aos meninos e meninas *de e na rua* como a *criança e o adolescente em situação de risco pessoal e social*. Considerada “politicamente correta”, esta definição parece conseguir deslocar do indivíduo, atribuindo ao contexto e seus determinantes, a responsabilidade sobre o processo que insiste em negar cidadania e identidade a estes meninos e meninas.

Ainda na direção conceitual, parece-nos importante lembrar a *Sociedade Cidadão 2000* (1996) que, para poder mapear e realizar a contagem das *crianças e adolescentes em situação de risco* na cidade de Goiânia, sugere a seguinte caracterização:

- *trabalhando na rua*, os jovens que, em número expressivo, na perspectiva do aumento da renda familiar, desenvolvem atividades como vendedor ambulante, catador de papel, guardador de carro, limpador de parabrisa, carregador, engraxate etc;
- *esmolando*, os pedintes que, sozinhos ou acompanhados, solicitam dinheiro ou comida na rua;
- *transitando*, aqueles com aparência de estarem vivendo na rua que, sozinhos ou em grupo, circulam por parques e ruas;
- *brincando*, os que igualmente aparentando viverem nas ruas, encontram-se brincando em escadarias, monumentos ou assistindo televisão frente aos estabelecimentos comerciais;
- *dormindo*, significativa parcela de crianças que dormem nas ruas sob marquises, bancos de praças ou no chão ao relento e frio da noite;
- *prostituindo*, normalmente meninas envolvidas em prostituição freqüentando pontos comuns a esta prática;
- *outros*, referindo-se à criança comendo, usando drogas ou conversando no espaço da rua.

Nesta mesma vertente, conforme diz Maria Stela S. Graciani (1997), ainda podemos acrescentar que:

A classificação “meninos(as) de e na rua” não surgiu por causa de certas características pessoais, mas expressa uma categoria social. A rua, como território, espaço de vida e de trabalho, é o resultado de um processo social de dominação, exploração e finalmente de exclusão (...) Não se refere a algumas famílias, mas é inerente ao desenvolvimento da sociedade, imbricada na lógica de uma economia internacional (p.93).

Mas afinal, quem são estes meninos e meninas que, em diferentes localidades e em número cada vez mais crescente, ganham notoriedade e insistentemente vêm incomodando os que desfilam com suas posses e riquezas por nossas ruas? Em síntese, conforme características apontadas pelos *Educadores Sociais de Rua*⁴¹, pode-se dizer que são as crianças que, prematuramente adultas, sobrevivem nas ruas vítimas de um sistema que as marginaliza. São as crianças que permanentemente adotam um comportamento defensivo frente às pessoas como

⁴¹ Para Graciani (1997), os *Educadores Sociais de Rua* são os profissionais que desenvolvem um trabalho educativo junto às *crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social*. Segundo Irene Rizzini (1995), as características a que se referem foram apontadas por ocasião do *I Seminário Latino-Americano sobre Alternativas Comunitárias para Meninos de Rua*, realizado em Brasília, no ano de 1984.

resposta à violência física e simbólica a que estão sujeitas. São as crianças que, em grupo, procuram na rua suprir o conjunto de suas necessidades básicas ali dormindo, comendo e trabalhando. Enfim, é o menino forte e a menina astuta, carentes de afeto, ausentes de direitos, mas que ainda assim, loucos de desejo, morrem de vontade.

Compreendendo termos e discutindo conceitos, passamos a crer que a criança só pode ser entendida na dinâmica de sua existência, e que em sua relação com a realidade, cria e recria sua própria forma de viver, produzindo uma cultura particular que lhe confere identidade. Mesmo constituindo um dos agrupamentos mais sofridos quanto ao nível de pobreza, miséria, fome e de quase absoluta desproteção, os meninos e meninas de rua sabem jogar. Lutam, desenvolvendo numerosas táticas e estratégias de sobrevivência. Assim, acreditamos que é o trabalho ou a forma pela qual o homem se relaciona com o mundo, buscando garantir sua própria subsistência, que vai justificar o significado humano. Portanto, torna-se preciso aprender com estas crianças, compreendendo e entendendo suas regras, seus valores e sua cultura como resultante das relações que se estabelecem no seu espaço de vida / na sua realidade / na rua como forma de sobrevivência.

Estamos aqui começando a indicar nosso olhar sobre a cultura, acreditando, ainda, na existência de uma *cultura da rua*. Com referência em Graciani (1997), podemos dizer que:

Entendemos por cultura, nesse caso específico, um processo de criação de idéias, de atitudes, normas, manifestações, expressões, símbolos, valores e crenças de uma sociedade ou grupo social por meio do qual os homens satisfazem suas necessidades básicas, por meio de um estilo de vida, modo de viver e pensar o cotidiano, expresso nas artes, literatura, religião, recreação, inseridos na organização social mais ampla (p.31).

E sobre a cultura da rua, como também pensa Graciani (1997), afirmamos que:

(...) são regras e normas baseadas na sobrevivência, ou seja, estabelecidas na rua e nas necessidades e possibilidades de conseguir os meios de subsistência. Eles se caracterizam principalmente como normas de convivência, códigos de grupo, linguagem cifrada (gíria), modos de vestir-se, sinais ou signos com significado próprio para o grupo, como defesa e resistência à opressão da rua (p.129).

Suas formas e maneiras de sobrevivência imediata são submetidas a um inventar e reinventar diário, e do constante enfrentamento com a polícia, traficantes, aliciadores etc, surgirão os atos de cumplicidade e solidariedade intrínsecos aos grupos a que se associam e que

chamam por *galera*⁴². Percorrendo o caminho inverso do socialmente aceito, desafiando normas e violando condutas, as *galeras* parecem conseguir sinalizar em sua prática, em suas experiências e ações, uma postura muito mais de resistência do que de conformismo.

Para melhor conseguirmos apreender as contradições que atravessam este coletivo na totalidade de seu movimento, identificando ainda o emaranhado de conflitos que se verificam em sua tensa relação *no* e *com* o mundo, precisamos passar em revista sua realidade. O que desejamos é conseguir nos aproximar um pouco mais da criança e do adolescente em situação de risco, conhecer e aprender com eles, tentando assim, proceder “uma geral”, dar um *baculejo*⁴³ – isto é, diagnóstico – na alegria e na tristeza que possuem estes meninos e meninas.

à guisa de um baculejo

Ao tomar a rua como espaço de conflito que se materializa enquanto uma realidade específica, colocamo-nos frente à necessidade de construção de um diagnóstico que busque identificar as condições objetivas a que se vinculam as crianças e adolescentes que ali vivem, suas ações perante tais condições – sejam elas de resistência ou de conformismo – e o nível de consciência que o grupo tem expressado. Eis o nosso ponto de partida.

Ao construir um reconhecimento do atual quadro referente à criança e ao adolescente em situação de rua, identificando os fatores que contribuem para sua exclusão e marginalização, analisando as estatísticas que os envolvem, avaliando o que lhes falta e com o que contam, podemos compreender a dimensão material e objetiva de sua realidade. Uma vez desenhada a organização de seu coletivo, é possível entender a diversidade das ações que dela derivam. Finalmente, o porquê de seu comportamento deriva da visão de mundo que possuem, da consciência de seu estar *no* e *com* o mundo. Vamos ao *baculejo*.

globalizando a miséria

Apresentando e denunciando as brutalidades e horrores de uma realidade, a música que ecoa das ruas é convite ao desconforto. Longe das rádios e para a tristeza da indústria

⁴² Termo comumente utilizado no espaço da rua para a identificação dos diferentes grupos de crianças e adolescentes em situação de risco. Desta forma, cada grupo, em particular, constitui uma *galera*.

⁴³ Termo comumente utilizado no espaço da rua para identificar a ação policial ou repressiva que submete a criança e o adolescente em situação de risco – ou qualquer outra pessoa julgada suspeita – à revista pessoal.

fonográfica, o *rap* parece conseguir captar e dar voz às contradições daquele espaço. Misturando paixão e sabedoria demonstram certa consciência. Cantam:

Sessenta por cento dos jovens de periferia sem antecedentes criminais já sofreram violência policial. A cada quatro pessoas mortas pela polícia três são negras. Nas universidades brasileiras apenas dois por cento dos alunos são negros. A cada quatro horas um jovem negro morre violentamente em São Paulo. Aqui quem fala é “Primo Preto”, mais um sobrevivente (Racionais MC).

Esta é a arte que surge da miséria, manifestação que canta e fala aos oprimidos sua própria condição. Longe de não serem precisos, nossos “panteras” acertam, pois foi o povo afro-brasileiro, representado por suas crianças, que primeiro sofreu com a violenta prática do extermínio já em tempos coloniais. Inaugurando a *roda*⁴⁴, a fim de escaparem aos olhos do senhor, os filhos e filhas de mãe escrava não chegavam a atingir idade adulta. Eram eles os *expostos*⁴⁵, cujo índice de sobrevivência, conforme Lana Lage de Gama Lima e Renato Pinto Venâncio (in Mary Del Priore, 1992), não ultrapassava os 10%. Se no passado foi assim, hoje as coisas não são muito diferentes. Segundo pesquisa realizada pelo Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, IBASE e NEV-USP (1991), 67% dos meninos e meninas mortos na rua são negros. O genocídio continua rondando nossa porta.

A discussão étnica, embora não sendo foco de nossa atenção, não poderia deixar de ser abordada, tamanha a expropriação que tem sofrido a criança negra de rua dada sua reincidente condição de exclusão. O mesmo se verifica com as meninas que, em sua maioria prostituindo-se, são igualmente vítimas de uma dupla violação. Merecem destaque os primeiros por nos seduzirem com sua música e voz “racional” que faz ecoar a denúncia. São minorias internas à própria categoria de grupo social. Neste momento não teríamos fôlego para tal abordagem uma vez caracterizada sua correspondente amplitude.

⁴⁴ Segundo Lima e Venâncio (in Del Priore, 1992), é fundada em 1738, na Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, a Roda e a Casa dos Expostos. A Roda era um dispositivo cilíndrico dividido em duas partes, dando, respectivamente, uma para a rua e outra para o interior da Santa Casa. Nesta, eram feitas as entregas dos expostos / enjeitados.

⁴⁵ Como herdeiros dos *expostos*, dos *indiosicos*, *crioulinhos*, *meninos de engenho*, os pequenos trabalhadores das “fábricas de quintal”, carvoarias, canaviais, laranjais, esquinas e sinais, parecem ser, nos dias atuais, a expressão autêntica dos filhos enjeitados do modo de produção capitalista brasileiro.

Do particular para o geral, vejamos o que diz a legislação sobre os direitos da criança e do adolescente no Brasil e seu respectivo contraste com aquilo que efetivamente se constata na realidade. Os números, travestidos em estatística, costumam ser, no mal uso de seus adeptos, mecenas de plantão, esconderijo do real, maquiando problemas e remendando situações. Por outro lado, podem evidenciar contradições e provocar reflexões. Ao apresentar alguns quadros, esta é nossa intenção.

São cerca de 160 milhões de habitantes em nosso país, dos quais 57,7 milhões são crianças e adolescentes de 0 a 17 anos. Por trás destes números está configurado um modelo econômico que coloca 58% dos brasileiros na zona de pobreza ou miséria absoluta. São 7 milhões de meninos e meninas vivendo quase permanentemente nas ruas (Unicef, 1993). Enquanto isso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) assim diz / se contradiz⁴⁶:

A criança e o adolescente tem direito à vida e à saúde

- 60,2% das crianças de até um ano vivem em casas sem saneamento básico, o que resulta em 60 mil bebês mortos antes de completarem um ano (IBGE, 1990);
- a cada 4,5 minutos morrem no Brasil duas crianças com menos de três meses, e 77% dos óbitos registrados ocorrem entre crianças com desmame precoce (Ministério da Saúde, 1989);
- a cada 2 minutos morre uma criança de fome no Brasil (Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, Jornal da Cidadania, 1999).

A criança e o adolescente tem direito à liberdade, ao respeito e à dignidade

- até o fim deste milênio 6 milhões e 838 mil crianças já terão sofrido algum tipo de abuso por parte dos adultos (IBGE, 1990);
- a cada 100 meninos de rua, 12 morrem antes de completar 18 anos de idade, sendo que a cada dois dias, só no Rio de Janeiro, 3 meninos são assassinados (Juizado da Infância e Juventude da cidade do Rio de Janeiro, Jornal da Cidadania, 1999);
- 1/3 da população carcerária do país é constituída por ex-meninos de rua (Pastoral do Menor, 1994).

⁴⁶ Mesmo que a situação ainda excludente em que se encontra inserida parte cada vez mais significativa da população infantil no Brasil, cabe registrar que de fato o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) representa um avanço em nossa legislação, apesar de todos os limites impostos à sua efetiva materialização.

A criança e o adolescente tem direito à convivência familiar e comunitária

- da população brasileira, estão em extrema pobreza 45 milhões de pessoas e 11 milhões de famílias (Ipea, 1993);
- quase 25 milhões de crianças e adolescentes são de famílias com renda mensal per-capita de até meio salário mínimo (IBGE, 1990);
- o custo da cesta básica para uma pessoa representa em média 80% do salário mínimo, sendo que o necessário para satisfazer as necessidades do trabalhador e de sua família seria aproximadamente sete vezes o valor deste mesmo salário (Dieese, 1989);
- o número de crianças de 10 a 14 anos que buscam sua sobrevivência e de sua família tem dobrado nos últimos anos (Unicef, 1993);
- grande parte das crianças e adolescentes indigentes nas áreas urbanas são de famílias chefiadas por pessoas em situação de desemprego (Ipea, 1993).

A criança e o adolescente tem direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer

- se 95% da geração em idade escolar tem tido oportunidade de matrícula em alguma escola, metade não chega a completar o nível básico (Unicef, 1993);
- cerca de 18 milhões de jovens entre 7 e 17 anos são analfabetos (idem);
- de cada 100 crianças em situação de rua, 92 gostariam de estar estudando (FSS/DF, 1991).

A criança e o adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho

- 30,4% das crianças e adolescentes trabalham, a maioria em ocupações pouco qualificadas e mal remuneradas, insalubres e arriscadas (Unicef, 1993);
- somente 24,6% dos jovens ocupados na área urbana possuem vínculo empregatício (idem);
- 70% das crianças que trabalham têm remuneração inferior a meio salário mínimo (idem).

Em Goiás, situação semelhante pode ser constatada. No setor agrícola, em municípios do interior, crianças de 7 a 12 anos são obrigadas a trabalhar como diaristas no manejo de agrotóxicos que, em alguns casos, chega a afetar sua própria formação física. Se no campo é isto que se vê, o que ocorre na cidade não é muito diferente. Em Goiânia, capital do Estado, os casos de maus tratos, abuso sexual, prostituição e as mais diferentes formas de

violência contra a infância são ocorrências rotineiras que podem ser verificadas nos registros do poder público local. Nesta mesma cidade, tanto as crianças e adolescentes *na* rua, como os *de* rua, vivem sob condições econômicas igualmente desfavoráveis. Conforme aponta a *Sociedade Cidadão 2000* (1996), existem em Goiânia pouco mais de mil e cem crianças em situação de risco, das quais quase uma centena morando nas ruas. Os *meninos e meninas na rua* geralmente integram famílias numerosas com pouca instrução e baixa renda, sendo obrigados a ingressar no mercado de trabalho, evadindo-se da escola, antes de completar os 10 anos. Os *meninos e meninas de rua* têm seu cotidiano marcado por uma rotina de atividades onde o comer, dormir, furtar, brincar e se drogar são realizadas em grupo. Alimentam-se dos favores e sobras em bares e restaurantes, ou ainda, da cola ou outros inalantes que inibem sua sensação de fome. Dormem nas ruas ou em *mocós*⁴⁷, normalmente construções em abandono que se apresentam como ambiente de grande insalubridade. Finalmente, o pouco dinheiro que conseguem é obtido a partir de pequenos furtos em feiras e lojas ou pelo roubo, mais freqüente em praças quando da abordagem aos que por ali passam e que, infelizmente, não são os 1% da população que concentra quase 1/3 de toda riqueza nacional (IBGE, 1990).

Este é o quadro de uma país onde o mundo pobre se distancia cada vez mais do mundo rico. Sucumbido a uma eterna dívida externa, submetido a um programa de ajuste imposto pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), a transferência de capitais ao exterior chega a cifras jamais vistas. A oitava economia mundial, paradoxalmente, é a primeira em má distribuição de renda. Com a intensificação das políticas neoliberais em uma economia mundial cada vez mais globalizada, são os trabalhadores que sofrem. Os tributos, caros a este projeto, são mais uma vez pagos por eles. As reformas estruturais e conjunturais, diluindo a presença estatal e implementando novas formas de organização do trabalho, avançam sobre conquistas e remetem milhões ao desemprego. Como resultado: riquezas são diferenças e miséria em qualquer canto.

luto, logo existo!

A rua, enquanto espaço de vida para os meninos e meninas em situação de risco, tem se caracterizado como um ambiente hostil, lugar que aprisiona oferecendo poucas possibilidades de sobrevivência. Nesse meio, embora muitas vezes indicando a liberdade

⁴⁷ Termo comumente utilizado no espaço da rua para identificar as construções em abandono que servem como forma / espécie de habitação ou abrigo para os grupos de *crianças e adolescentes em situação de risco*.

individual como conquista, a *criança de rua* tem sua identidade definida no grupo, ou mais precisamente, na *galera*. Sob condições adversas, suas ações orientam-se sempre pelo fazer coletivo. A esse respeito, interessante consideração faz Brant ao ressaltar que “(as gangues)... funcionam como espaço de identidade, de solidariedade, de jogo e de luta pela sobrevivência com suas normas e seus códigos de honra” (apud Graciani, 1997, p.129). Preservadas as contradições, uma vez constatada a rivalidade entre grupos e sua hierarquia forçosamente estabelecida, bem como ainda, percebendo outros indicadores que depõem contra sua organização, tais grupos respondem aos desafios postos pelo cotidiano manifestando valores como afetividade, cumplicidade e solidariedade concretizados em um código de condutas éticas onde não se delata, paga o que se deve e divide o que se consegue.

A forma de organização, somada ao tipo de atividades que desempenham, habitualmente caracterizados como atos infracionais, violenta reação à violência a que estão submetidos, configurada em quase sua totalidade na ameaça e dano ao patrimônio, pode pressupor sinais de resistência neste agir cheio de artifícios tão presentes entre as crianças e adolescentes em situação de rua. Tornam-se também personagens de uma luta persistente que, sob correlação desfavorável e nem tanto intencional, ainda assim, é capaz de arranhar os sólidos alicerces de nossa estrutura social.

Mas a resistência não está somente na rua, rompe fronteiras, ganha o país e ocupa tribunas. Denunciando a negação de seus direitos e reivindicando cidadania, crianças e adolescentes em situação de risco em todo o Brasil articulam-se em um movimento social organizado. Há mais de uma década o *Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua*, integrando também educadores, agentes sociais e técnicos, desempenha papel fundamental na cobrança por políticas públicas de atendimento à infância. Sujeitos de sua história, estes jovens passam a protagonizar as mais diversas ações, realizando um movimento coordenado de intervenção junto a um enorme número de segmentos da sociedade civil, principalmente aqueles que concentram decisões relativas aos seus problemas.

Em suas ações, a proposição de leis, a vigilância dos poderes, a participação nos conselhos de direitos – conseguindo melhoras qualitativas nos serviços de atendimento – e o incessante combate à violência contra a infância, são enumeradas como principais conquistas. Realizam ainda encontros de amplitude local, regional e nacional, importantes fóruns de

mobilização e qualificação da intervenção. O resistir deste movimento só se torna possível frente a uma organização nuclear dos meninos e meninas, construindo unidades ou frentes de atuação por lugar de moradia, atividades ou local de trabalho, programas de atendimento a que se vinculam etc. Assim, reconhecendo sua força, inventando e construindo táticas e estratégias, originam formas organizativas para uma diferente resistência, desta vez política e com maiores possibilidades. Juntos e às centenas, transcendendo a rua, os meninos e meninas em situação de risco passam a constar na agenda das autoridades.

“agente” também sabe cantar

Os meninos e meninas em situação de rua também cantam. Querem nos dizer algo, deixam a sua mensagem:

A emoção foi tão grande, arrumei um serviço. Como é grande a emoção, sair de casa todo dia e pegar um transurbão. De muitas vezes não adianta, você sai atrasado e o motorista é uma anta. Querendo de tudo fazer, sai de casa cedo, sem ter nada para comer. Não gosto de falar de coisas belas, de frente para o mar e de costas para a favela. Porque há tanta discriminação? Tem crianças cortando cana e cadê o compromisso da nação. Eu não quero ver crianças roubar, quero ver todo mundo estudar. Estamos aqui para mostrar nosso talento e lamentar por aqueles que estão nos fudendo. Pretendemos mostrar para onde devemos ir. O caminho do bem ou do mal? O que queremos é não cair no pau. Vamos aqui nos despedir, passando uma mensagem, compromisso para todos que estão aqui (Meninos e Meninas do Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente – FUMDEC).

Conversar, brincar, jogar e dialogar com meninos e meninas em situação de risco, apreendendo sua visão sobre as coisas, as pessoas e o mundo, é tarefa das mais difíceis. Exercitando nossa sensibilidade, vamos lendo, aqui e ali, nas entrelinhas do cotidiano, uma ou outra palavra que nos permitam dizer alguma coisa sobre o porquê de seu agir. Ingênuos ou críticos? Ainda longe de estabelecer categorias que classifiquem o nível de consciência relativo às ações que partem destas crianças, queremos aqui poder divulgar algumas transitórias impressões oriundas de nossa prática. Elencamos assim, uma dentre várias atividades de nossa intervenção que, pela riqueza de seu resultado, tenha talvez nos surpreendido. Atividade de

avaliação, término de ciclo, deveria expressar a síntese ou consciência possível daquilo que se viveu ou brincou em um determinado período. O resultado: “O Rap do Compromisso”. Como processo de significação, o *rap* é música das ruas. Nossos meninos e meninas, sensíveis aos elementos de sua realidade, sendo também “racionais”, misturando “maluquez” e lucidez, vão falando das dores e incertezas tão marcantes em suas vidas.

Já experimentam precocemente a sensação de abandono e impotência frente à situação de desemprego / trabalho precarizado. Falam da emoção em arrumar um serviço, poder ajudar em casa, sonhando com casa, mesmo que aumentando números sob o julgo do trabalho infantil. Igualmente emocionante, conhecendo os desvios e atalhos de um dia-a-dia comum, semelhante a todos os outros, é a possibilidade de usufruir de nosso sistema de transporte coletivo, poder pagar um ônibus estando dentro dele, não em cima dele ou atrás dele como mais um “surfista da morte” ou “ciclista de rabeira”. Ainda que atrasados, talvez por terem perdido a história, têm fome, mas não querem só comer, querem também diversão e arte. Entre o mar e a favela, no limiar das diferenças, denunciam a discriminação, cantam para crianças, querem direitos, pensam poder estudar. Dos canaviais ou das ruas, querem fazer seu talento voar, querem que suas vozes sejam ouvidas por nós, pelas autoridades e por todos aqueles que alguma coisa podem fazer. Lamentam seu abandono e dizem querer mudar. Não sabem sobre o que é certo, questionam o bem e o mal. Chega de violência simbólica, física ou policial. É isso que cantam, assumem responsabilidades, solicitam compromisso.

A criança e o adolescente em situação de rua não são parte isolada de um todo ou de uma realidade. Constróem em suas relações com o mundo uma consciência de grupo que, em não sendo sua soma, representa a articulação das várias consciências individuais resultantes da mesma situação objetiva. Portanto, a tentativa de análise operada sobre o pensamento dos meninos e meninas em Goiânia, ainda que parcial, pode ser tomada como instrumento importante para a compreensão do conjunto de idéias e aspirações de seu grupo social, quando da aproximação à sua correspondente visão de mundo. A consciência de mudança traduzida por suas inúmeras denúncias e reivindicações, antes mesmo de provocar alterações significativas no quadro referente à problemática infantil, muda as crianças mesmas, sugerindo uma reorientação em seu agir. Acreditamos que tal visão venha expressando uma prática consciente de transgressão no plano imediato e de transformação social ao considerarmos a totalidade de suas ações.

Mas ainda não paramos por aqui. A fim de avançar no diagnóstico, alguns elementos para o entendimento do uso do tempo entre as crianças e adolescentes em situação de risco – com suas respectivas implicações na discussão a respeito da ocorrência do lazer entre este mesmo grupo – coloca-se como procedimento indispensável para o nosso caminhar.

trabalho e lazer na vida de crianças e adolescentes em situação de risco

Vimos que não há no Brasil uma política que tente responder plenamente às demandas que estão colocadas pelos filhos das classes populares. Em sua maioria, as políticas oficiais pautam-se por uma concepção funcionalista de sociedade, onde o chamado *menor* é tido como um desvio, obstaculizando o projeto de modernização em desenvolvimento. Remetendo para a própria criança e sua família a culpa por não possuir meios e condições de enfrentar os desafios postos pelo modo de produção vigente, o poder público segmenta a infância e a adolescência pobres sugerindo rótulos – *menor carente, abandonado, infrator, delinqüente* etc – que acabam por estigmatizá-los, discriminando-os ainda mais. Deste modo, a maioria das ações estatais revelam-se compensatórias e com um evidente caráter de controle, preocupando-se com os possíveis desdobramentos advindos do comportamento desta população. Seguindo a mesma preocupação, um grande número de projetos preventivos – oficiais e não-governamentais – vêm sendo implementados, fazendo surgir uma enorme diversidade de propostas no campo do lazer ainda não sistematizadas e difundidas no meio acadêmico. Em grande parte, no entanto, baseiam-se em princípios de ocupação do tempo, revelando, do ponto de vista educativo, certa irrelevância por não se traduzirem em um espaço de verdadeira aprendizagem.

Sobre esta preocupação de ocupação do tempo tão presente no discurso educativo para meninos e meninas em situação de risco, Graciani (1997) comenta:

O tempo livre das crianças das classes trabalhadoras foi tido historicamente pelos setores dominantes da sociedade como potencialmente ameaçador, visto desenvolver-se no “espaço perigoso” e “imoral” das ruas e do “pernicioso” lar proletário. Assim, tornou-se preciso controlar a população infantil oriunda das classes “incultas” e “despossuídas”, inculcando as predisposições e hábitos necessários à vida em sociedade (de classes) (p.164).

E a mesma autora complementa:

O tempo livre das crianças das classes populares é objeto de permanente desconfiança por parte das instituições, em especial da instituição escolar. O tempo da escola atua como salvaguarda da criança contra os “perigos” potenciais que o tempo livre representa. O tempo livre (...) é visto, quase sempre como a “porta de entrada” para a participação da criança no mundo do tráfico de drogas, da prostituição e do roubo (p.169).

Em meio a esta discussão, ainda podemos acrescentar algumas considerações de Nelson Carvalho Marcellino (1996-2) que seguem na mesma direção:

A administração do uso do tempo, seja ele institucionalizado ou não, é instrumentalizada como meio de adestramento ao caráter social exigido pelo momento histórico. (...) Para os excluídos do sistema escolar, ou para os que a ele têm acesso de modo fragmentado, recomenda-se a ocupação do tempo das crianças nas escolas, mas também fora delas. O presumido “tempo livre”, por seu caráter ambíguo, é visto dentro de uma perspectiva moralista (p.82).

Acredito que o mesmo que se fala da escola, poderia ser dito do lazer. Ou seja, a identificação do tempo livre como espaço negativo faz com que o lazer – assim como a escola – seja também utilizado como um instrumento para retirada das crianças da rua. Talvez o chavão “Toda Criança na Escola” pudesse ceder seu lugar frente ao apelativo “Toda Criança no Lazer”⁴⁸. Desta forma, se por um lado o lazer tem valor pedagógico reconhecido, por outro, vem desempenhando papel fundamental de controle sobre o escasso tempo livre que resta aos filhos e filhas da *classe-que-vive-do-trabalho*. Já a escassez do tempo livre destas crianças, justifica-se pelo trabalho precoce ou pelas circunstâncias que as obrigam a ocupar-se de qualquer atividade que lhes garanta a sobrevivência enquanto resultado direto.

É como novamente diz Graciani (1997):

(...) a sociedade capitalista, tendo no lucro e na acumulação privada de bens materiais e espirituais seus princípios e objetivos históricos, pode satisfazer-se em possibilitar o “reino da liberdade” para um número restrito de cidadãos-consumidores, condenando a grande massa de trabalhadores em geral, e particularmente as crianças, ao “reino da necessidade”. Essa realidade está expressa na vida cotidiana dos meninos(as) de rua (...) (p.163).

⁴⁸ Como exemplo da importância dispensada ao potencial do esporte e lazer em afastar crianças e adolescentes dos perigos inerentes ao mal uso do tempo livre, podemos citar a iniciativa do Instituto Nacional para o Desenvolvimento do Esporte (INDESP) em lançar uma intensa campanha pelo esporte contra as drogas, aproveitando-se do contexto dos Jogos Olímpicos de Sydney (2000).

A incidência do trabalho precoce e precarizado faz com que crianças e jovens ingressem, em número cada vez mais crescente, na informalidade do mercado como guardadores, engraxates, ambulantes etc, ou desempenhando qualquer outra atividade que lhes possibilite alguma remuneração. Existem também os que engrossam as fileiras da contravenção. No submundo do tráfico, no cotidiano dos pequenos furtos ou na calçada da prostituição, estão “ganhando” a vida.

Sem querer entrar novamente no mérito da polêmica que envolve a categoria trabalho, podemos dizer, como afirma Graciani (1997), que a criança e o adolescente em situação de rua trabalha brincando e brinca trabalhando. “Mesmo nos momentos de maior impasse e violência, sempre tivemos a impressão que estavam jogando o jogo da correlação de força com o cliente, com o policial, com o traficante ou com o transeunte-vítima” (p.167). Mas se é bem verdade que a manifestação da ludicidade faz parte do cotidiano destas crianças, o acesso aos programas institucionais de lazer ainda não parece ser uma realidade para a maioria. Como vimos, salvo os projetos que se preocupam com os riscos que a ociosidade ou tempo livre representam, não percebemos na formulação das políticas sociais de atendimento e proteção à infância, a perspectiva de uma intervenção que garanta o direito ao lazer não somente como um processo de vivência lúdica e recreativa, mas de tensionamento real e concreto com o contexto da rua.

Podemos concluir que a criança de rua pode ser considerada tanto como um pequeno trabalhador ou como um pequeno excluído. O que não podemos fazer é incorrer em julgamentos que permitem caracterizações do tipo “estas crianças são más”, “estas crianças estão perdidas” ou “estes fedidinhos drogados já não tem mais salvação”. Por outro lado, como conta Moacir Gadotti (1998), “(...) não se trata de buscar uma natureza humana perdida, nem de nos aproximar de uma essência preexistente do homem. Ao contrário, trata-se de antever o homem que existirá com a transformação simultânea das condições de sua existência” (p.138). Portanto, a educação e o lazer possuem papel de destaque na formação omnilateral⁴⁹ destas crianças. É somente assim que a intervenção com o lazer-educação pode ganhar sentido, passando a

⁴⁹ Para Mario Alighiero Manacorda (1991), em oposição ao homem unilateral, alienado, está o conceito marxista de omnilateralidade que se aplica à formação do indivíduo social, procurando seu “(...) desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (p.78-79).

contribuir no processo de elevação das capacidades culturais, intelectuais, físicas e políticas do grupo de meninos e meninas em situação de rua.

Mas algumas questões ainda estão postas: de onde partimos? para onde vamos? como vamos? Uma vez construídas as primeiras aproximações à realidade dos meninos e meninas em situação de risco, inicia-se o *partir da prática*. Possuímos agora as ferramentas teóricas que nos permitem imprimir avanços à qualidade organizativa e política das ações transformadoras da realidade onde se insere nossa intervenção. Mapeados os problemas, torna-se possível localizar, com certo sucesso, a sorte e o revés de nossa caminhada. Inaugura-se aqui um dialético e permanente vai e vem entre prática-teoria-prática. Com os pés no chão, insistimos em perseguir um lugar.

uma experiência

A base fundamental do trabalho educativo e de conscientização deve se consolidar sobre uma dialética relação com o contexto onde se desenvolve. Assim, faz-se necessária uma ação educativa voltada ao resgate da cidadania que se concretize na vida dessas crianças, procurando colocar sob o crivo da reflexão, a realidade de sua sobrevivência na rua. Perseguindo tais proposições, apresentamos o *Projeto Agente*⁵⁰, uma experiência de lazer-educação em construção com meninos e meninas em situação de rua na cidade de Goiânia. Trata-se de uma proposta que, fruto de uma parceria entre a Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás e a Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário (FUMDEC)⁵¹, organização ligada à prefeitura local, vem intervindo junto às unidades pertencentes ao programa de proteção à infância e adolescência desta mesma cidade.

Na tentativa de delimitar seu campo de intervenção, doravante apresentamos algumas das características correspondentes a cada uma das unidades em questão:

⁵⁰ O *Projeto Agente* vem sendo desenvolvido desde o segundo semestre do ano de 1997 e integra o conjunto das atividades e projetos de extensão universitária vinculados à Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. Inicialmente coordenado por mim, conta atualmente com a orientação do Prof. Ari Lazzaroti Filho.

⁵¹ Enquanto uma Fundação autárquica mantida pela Prefeitura Municipal, a FUMDEC é encarregada pela elaboração e implementação de políticas sociais para a cidade de Goiânia, dentre as quais a própria política de proteção e defesa da infância e adolescência.

- o *SOS Criança*, com elevado número de atendimentos diários, possuindo uma equipe técnica interprofissional, trabalha na perspectiva da garantia e defesa de direitos, constituindo um canal de recepção e relocação de crianças e adolescentes vítimas de abandono, violência sexual, maus tratos e prostituição;
- a *Casa 24 Horas* atende meninos encaminhados diretamente pela equipe de educadores sociais de rua, pelo *SOS Criança*, Juizado da Infância e Juventude e Conselhos Tutelares, assegurando-lhes um espaço de liberdade e dignidade com ações de formação articuladas a outras entidades, instituições e órgãos afins;
- a *Casa das Flores* atende as meninas de rua e/ou em situação de prostituição, tendo seu direito de moradia assegurado em um ambiente com objetivos sócio-educativos encaminhados também em parceria com outras entidades e organizações;
- o *Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CEACA)*, atendendo adolescentes que geralmente trabalham nas ruas, vem priorizando aspectos profissionalizantes da educação, vendo o acesso ao trabalho formal como um pressuposto de cidadania.

Como objetivos do projeto podemos, de uma forma geral, enumerar as seguintes intenções:

- assegurar às crianças e adolescentes socialmente excluídos o acesso ao lazer, dentro de um ambiente crítico e criativo em que a apropriação do conhecimento se processa na/e partir da prática das atividades;
- possibilitar a reflexão sobre sua realidade e cultura a fim de que se tornem sujeitos de sua própria história, bem como colaborar no sentido da organização e identificação do grupo como espaço de construção e afirmação de identidades e projetos.

Desta maneira, a experiência com o lazer deve se materializar ainda enquanto um espaço de organização e formação dos meninos e meninas – para que busquem soluções aos problemas que lhes afetam e para que exerçam seus direitos de plena cidadania –, espaço de formação de agentes lazer / educadores, espaço de promoção da defesa dos direitos humanos e de cidadania e espaço de mobilização da sociedade civil na promoção e defesa cidadã das crianças e adolescentes em situação de rua, denunciando toda a injustiça e violação de direitos a que estão

sujeitos. Aliadas a outras, estas são as ações que queremos ver funcionando. Esta vem sendo nossa tentativa.

de temas, redes, atividades e ciclo: uma tentativa de intervenção

Bom, se dissemos que o *tema gerador*, a *rede temática* e o *ciclo temático* constituem a base para nossa intervenção, tentaremos agora ver como se configuram cada um destes elementos no interior de nosso trabalho com *meninos e meninas em situação de risco*. Outro propósito deste momento do texto é também o de trazer alguns exemplos de *atividades – preparatória, temáticas, avaliativa e de recuperação* – já realizadas, submetendo-as ao exame e apreciação do leitor. Cabe então a primeira pergunta: se o tema gerador deve traduzir determinado aspecto da realidade de um grupo e fazer-se resumir por uma única palavra, que temas seriam pertinentes e significativos no trabalho com crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social?

possibilidades de temas geradores

O discurso da igualdade e a falsa democracia racial expresso pela legislação, acabam por encobrir e minimizar a problemática da discriminação étnica que, em especial, vem sendo dirigida contra a população negra de nosso país. O racismo ganha também o espaço da rua. Em sua maioria, meninos e meninas em situação de risco são negros e sofrem cotidianamente com o horror do preconceito e da opressão. O racismo traz consigo o silenciamento das particularidades e diferenças culturais e étnicas, concretizando-se como um problema imediato e vivido por toda criança e adolescente *de e na* rua. Por isso, pode ser tematizado, pois nas relações que se estabelecem no ambiente e prática majoritária do lazer, o igual acontece, não havendo espaço para o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira. Há sim, o predomínio de uma visão branca e estreita sobre a realidade e do próprio fenômeno do lazer. Quando manifestações como o samba e a capoeira têm o seu lugar reconhecido entre os conteúdos do lazer, normalmente, foram já submetidas ao processo de releitura etnocêntrica que as despojou de seus valores e identidade iniciais. Isto sem falar dos ideais do mercado e de consumo a que normalmente se associam.

Outro problema presente no contexto da rua é o convívio com as drogas. Trata-se da química da substituição. Havendo a falta de afeto, calor, comida etc, as crianças não exitam em buscar na droga um refúgio. O problema da utilização de drogas entre os meninos e meninas em situação de rua é frequente e não tarda em manifestar-se no período de atividade, dificultando seu andamento quando o problema é individual e localizado, ou até mesmo, inviabilizando-a quando grande parte do grupo fez uso. Infelizmente, por maior prazer que o lazer proporcione, não parece ser capaz de substituir a “viagem” proporcionada pela droga. O *slogan* “Não use drogas, pratique esporte!” parece não ter efeito algum para este grupo. Mas também não é este o nosso objetivo. O esporte e o lazer, vinculando-se ao discurso de combate à ociosidade e ocupação do tempo, não fazem frente às variadas formas de sedução e aliciamento produzidas pelo imaginário e realidade das drogas. Por outro lado, o lazer pode fazer com que estes meninos e meninas reflitam sobre este problema, que busquem auxílio em programas especializados⁵², que pensem e realizem seus projetos, que sonhem e construam o presente acreditando no futuro.

Mais um dentre os vários aspectos envolvendo a problemática da infância e adolescência em situação de risco, merecedor de nossa atenção, diz respeito às relações de gênero que se estabelecem no interior dos grupos. Embora em menor número, as meninas de rua existem⁵³ e o processo de discriminação vivido pelas mulheres no contexto social mais amplo tem reflexos diretos incidindo sobre o cotidiano de suas experiências. Desta forma, a hierarquização dos sexos tem também o seu lugar entre as *galeras*. Ao se afastarem dos papéis socialmente atribuídos / esperados do ideal feminino – referimo-nos às funções de esposa e mãe que tem na casa / lar o seu espaço “natural” – as meninas de rua passam a sofrer pelo simples fato de serem mulheres, o que é agravado ainda mais por estarem nas ruas. Portanto, podemos constatar que a menina de rua tem uma experiência diferente em relação ao menino. Este, por sua vez, insiste em demonstrar força e coragem a todo momento, pois é ele quem lidera o grupo, seja na rua ou em qualquer outro espaço. Pode-se deduzir, então, que as variadas formas de discriminação e violência contra a mulher manifestam-se também na vivência com o lazer. Por isso mesmo, as atividades de lazer devem se constituir como mais um lugar de questionamento e

⁵² Um *Centro de Desintoxicação*, vinculado ao Programa de Proteção e Defesa da Infância e Adolescência, vem sendo mantido em funcionamento pela Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário - FUMDEC na cidade de Goiânia. Iniciativas semelhantes vêm sendo adotadas também por outros municípios.

⁵³ Digo isto porque a imprensa e a população de uma forma geral, quando se referem à problemática da criança e adolescente em situação de risco, fazem alusão apenas ao *menino de rua*, como se não existissem as *meninas de rua*.

mudança do comportamento machista que vem arbitrando as relações entre homens e mulheres em nossa sociedade. Mas o problema é ainda mais complexo, pois a situação de prostituição a que grande parte destas meninas estão submetidas também há de ser tematizada. Se por um lado tanto os meninos como as meninas experimentam precocemente sua sexualidade, por outro, são elas, as meninas, que habitualmente se vêem obrigadas a utilizar-se sexualmente de seus corpos como instrumento para sobrevivência.

O tema da violência, já sugerido em momento anterior do texto, pode ser outro problema a ser abordado no processo de investigação. Como diz Glacy Roure (1996), a desigualdade econômica e a quase completa “(...) inexistência de políticas sociais públicas voltadas para os setores marginalizados constituíram-se e constituem-se como o pano de fundo que alimenta o exercício e a multiplicação da violência em suas diferenciadas performances” (p.50). Deste modo, a opção pela violência, enquanto um tema gerador, traz consigo inúmeras possibilidades de abordagem e outros temas. As crianças e adolescentes em situação de rua demonstram de fato um comportamento violento, mas são também vítimas de um processo de violação que os segmenta e marginaliza a todo momento. Estão expostos à violência estatal – seja pela atividade legislativa, judiciária ou executiva – que legitima o preconceito expresso na lei e no assistencialismo das políticas de atendimento. De qualquer forma, seja pela lei ou pela definição de políticas, o que predomina é o controle, a punição e a repressão. Basta ver os exemplos da ação policial e de instituições como a FEBEM. Há também a violência familiar, a violência no trabalho e todo o tipo de violência moral, afetiva, social e simbólica. Isto sem falar no extermínio, que parece ser cada vez mais banalizado, sem identificação e correspondente julgamento dos envolvidos. Como esperar passividade destas crianças e adolescentes? “A vida cotidiana, em que a situação de abandono, de contato diário com várias dimensões de nossa sociedade da forma mais brutal e cruel, só reforça neles esse sentimento de que triunfa o mais forte ou o mais esperto, ou, finalmente, aquele que consegue impor-se aos outros contra a vontade deles” (Emir Sader apud Graciani, 1997, p.141). Suas inquietações, conflitos e lutas – que se traduzem por atitudes violentas – estarão todas presentes no espaço do lazer. Como lidar com isto? O propósito da organização e da disciplina surge não no sentido de lhes calar e tornar obedientes, mas de proporcionar um ambiente favorável à reflexão e descoberta de novas formas de resistir, mais organizadas, não menos incisivas.

E o jogo? As brincadeiras que se verificam entre o grupo também podem ser tematizadas, pois aparecem como um espaço carregado de contradições, refletindo as normas e valores adotados no processo de sua sobrevivência na rua. “Por exemplo, algumas brincadeiras das crianças e adolescentes de rua permitem evidenciar suas relações conflituosas com a família, com os policiais e com os traficantes” (Graciani, 1997, p.154). Assim, o jogo manifesta-se como uma rica possibilidade de reflexão da complexidade estrutural e organizativa inerente ao mundo da rua. Trata-se de tematizar a brincadeira pelo próprio ato de brincar. A intervenção a partir do lazer emerge como oportunidade para a identificação e questionamento das manifestações lúdicas pertencentes ao acervo do grupo como componentes / elementos da chamada “cultura da rua”. Ao sistematizar e ressaltar a importância de tais manifestações, a mesma intervenção apresenta-se como uma prática educativa para a construção e afirmação de identidades e saberes locais. E pelo confronto do particular com o que é universal, aponta para a necessidade de políticas / ações que garantam o direito ao tempo livre e ao lazer como pressupostos de cidadania e qualidade de vida⁵⁴.

É certo que cada um destes exemplos traz uma interpretação frágil e parcial de determinados aspectos que envolvem a realidade das crianças e adolescentes em situação de risco. Entretanto, ilustram nossa reflexão facilitando a identificação e escolha de possíveis temas. Porém, devemos nos lembrar que o tema gerador traduz-se por uma única palavra havendo, portanto, a necessidade de sermos ainda mais precisos. Neste caso, frente a rápida discussão e leitura que fizemos, racismo, machismo, polícia, negritude, violência, mulher, drogas, bola etc, são sugestões de temas – significativos e geradores de interesse – que podem ser perfeitamente objetos de investigação por sua estreita ligação com a realidade contextual do grupo. Começa agora o diálogo com os temas.

construindo a rede temática

A *rede temática* coloca-se como elemento imprescindível para nossa intervenção, apresentando-se como recurso de organização e orientação do diálogo a ser construído com o tema gerador. Como observou-se em momento anterior do texto, a rede pode ser comparada a um

⁵⁴ Para Lino Castellani Filho (in Marcellino, 1996) as categorias *Cidadania* e *Qualidade de Vida* devem articular-se dialeticamente na definição de políticas para a construção de um mundo urbanizado mais humano, justo e ecologicamente equilibrado. Assim, o binômio *Lazer / Qualidade de Vida* acaba por refletir o compromisso com um mundo sem excluídos do processo civilizatório.

“jogo de perguntas” que permite a problematização das atividades. Ou seja, é a rede que vai possibilitar ao grupo de meninos e meninas de rua a saída do estado de *imersão* em que se encontram, fazendo com que passem a encarar o conjunto de suas experiências como *situações problema*. Portanto, a rede produz um conjunto de questionamentos que colocam o grupo em “xeque” frente ao que chamamos de *situação limite*. Mais adiante, quando da exposição de algumas atividades, o que estamos dizendo poderá ser melhor compreendido. Mas por agora, interessa saber que, em sua essência, a *rede temática* se apresenta como um mecanismo que faz do tema algo realmente significativo e gerador de interesse para o grupo. Isto porque estabelece as relações e nexos necessários entre o lazer, o tema e a realidade do grupo dentro de uma perspectiva de investigação crítica e genuinamente transformadora.

Com a intenção de exemplificar este diálogo, supondo a *rua* como tema gerador – poderiam ser os já citados ou outros como galera, família, trabalho, escola etc –, perguntaríamos: o que é a *rua*? por que estou na *rua*? quem está na *rua*? com quem estou na *rua*? o que faço na *rua*? o que existe para além da *rua*? quero sair da *rua*? No desenvolvimento das atividades, ao responder estas perguntas junto ao grupo, acabamos por estimular a reflexão sobre o seu estar *na* e *com* a rua. No entanto, isto é possível somente quando, frente a uma *situação limite* – espontaneamente produzida ou provocada pela ação diretiva do agente de lazer / educador – que impede o desenrolar normal da atividade, uma das perguntas surge, colocando o conteúdo temático – neste caso, a *rua* – em articulação direta com o conteúdo do lazer. Para a superação da *situação limite* / impasse / problema presente na atividade de lazer, altera-se sua forma. Com a mudança na forma, altera-se também o conteúdo. Um novo olhar para a atividade revela um salto qualitativo que traz consigo normas, valores e significados igualmente diferentes. Ao transformar a atividade, os meninos e meninas pensam também sobre a temática da *rua* e transformam a si mesmos, apresentando-se cada vez mais como sujeitos *inseridos* na situação / realidade / rua. Destaca-se, no entanto, que as atividades não produzem respostas mecânicas às perguntas que estão postas. Lembremo-nos da discussão sobre as idéias de *reflexão-em-ação* e de *conversa-com-a-situação* expostas anteriormente. Desta maneira, ressaltamos que as perguntas não são dirigidas direta e oralmente ao grupo. Retomando os exemplos, as perguntas “por que estou na *rua*?” ou “quero sair da *rua*?” estão implícitas ao desenvolvimento da atividade – e em especial, contidas na própria *situação limite* – gerando reflexões que, repetimos, nem sempre garantem

respostas diretas e imediatas. Mas, ainda assim, também repetimos, novas leituras e sínteses serão construídas.

Procurando ampliar nossa ilustração para que sejamos verdadeiramente melhor compreendidos, sugerimos um outro tema para análise. Ao falar de meninos e meninas em situação de rua, seria oportuno procurar dialogar com a percepção que possuem de seu próprio grupo de convivência. Tematizaremos a *galera*. No entanto, ao fazê-lo, estaremos agora acompanhados de uma breve discussão e tentativa de exposição da *atividade temática*.

em prática: as atividades temáticas

Começamos nossa construção formulando as perguntas que deverão orientar a abordagem do tema. Ao procurar dar forma ao jogo / rede temática, os questionamentos não demoram a surgir: o que é a *galera*? quem compõem a *galera*? como se entra para a *galera*? como e onde vive a *galera*? quem lidera a *galera*? como se organiza a *galera*? Interrogando o tema, acabamos por definir o conjunto dos propósitos que conferem, na especificidade de um ciclo temático, direcionamento à intervenção. Podemos então identificar como principal objetivo posto para as atividades que virão com este ciclo, a necessidade de estimular a reflexão do grupo sobre as formas e estruturas de organização – com suas normas e valores – inerentes aos conteúdos do lazer a serem tratados em articulação com as relações e o modo de organização que vivenciam na rua.

Ao tomar como tema a própria *galera*, acreditamos que o exemplo da atividade / jogo *gol-a-gol* possa ser útil à nossa tentativa de corporeificação da *atividade temática*. Trata-se de uma variação / adaptação do jogo de futebol muito praticada entre os meninos nas unidades – pertencentes ao circuito de proteção e atendimento da FUMDEC – que compõem nosso campo de intervenção. A construção de uma apresentação descritiva é, para nós, tarefa das mais difíceis. No entanto, dada sua necessidade, teremos de nos arriscar.

A organização inicial do jogo *gol-a-gol* passa pela divisão / formação de dois grupos de igual número. Notem, não são times. O jogo é individual, somente dois entram em campo / quadra enquanto os demais aguardam. O objetivo de cada um destes jogadores – cada qual em seu lado da quadra – consiste, portanto, em fazer o gol. Com isto, ganham o direito de permanecer em campo enquanto seu adversário é substituído por outro jogador de seu grupo.

Quanto mais gols fizer, maior será o seu tempo de permanência em jogo. Por conseguinte, maior será também o tempo de espera / privação daqueles que dividem o mesmo lado do campo.

Submetendo este jogo a uma rápida análise, poderemos identificar alguns de seus problemas e contradições. O individualismo tem nesta prática sua presença confirmada. Sobressaem-se aqueles que demonstram maior aptidão e força. Mais uma vez, as meninas têm a sua oportunidade de acesso ao jogo negada, pois reproduz-se aquilo que cultural e historicamente vem acontecendo em todo jogo de futebol⁵⁵. O mesmo ocorre com os meninos de fraco desempenho, qualificados como inaptos para o jogo. A avidez pelo desejo de ser considerado o melhor e pela permanência em campo é o que orienta a atividade. Aliado ao alto espírito competitivo, instauram-se o constrangimento, a violência e a humilhação em meio aos gritos e xingamentos cada vez mais frequentes. A esta altura do jogo, a exclusão já é também uma verdade.

Nossa primeira reação diante deste quadro talvez fosse suprimir o *gol-a-gol* de nossa intervenção, substituindo-o por outra atividade que julgássemos “boa”. Como já dissemos, não podemos incorrer no maniqueísmo do “bem versus o mal”. Deste modo, o *gol-a-gol* passa a ser ponto de partida para a construção, junto ao grupo, de uma nova atividade que, por sua vez, tende a ser também um novo *gol-a-gol*. Como implementar tal processo? É simples, basta concebê-lo – o próprio jogo *gol-a-gol* – como uma *situação problema*. Outra pergunta: problema de quem? Apesar do que foi apontado, o grupo gosta e insiste em continuar o jogo. Para que seja realmente percebido como uma *situação problema* e para que os meninos e meninas passem a dividir uma postura igualmente crítica diante de sua prática, faz-se urgente o aparecimento daquilo que chamamos por *situação limite*. Há aqui um porém, pois tal situação nem sempre surge espontaneamente. Entra então em cena – isto é, em campo / quadra – o agente de lazer / educador. Correspondendo ao que aprendeu sobre o caráter teleológico e diretivo do processo educativo, não hesita em estimular / provocar o surgimento da *situação limite*. Vamos ver o que acontece.

O *gol-a-gol* agora mudou. Com o pretexto de tornar o jogo mais interessante, foram introduzidas algumas transformações rapidamente discutidas, aceitas e assimiladas pelo

⁵⁵ A este respeito ver: DAOLIO, Jocimar. A construção corporal do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em “antas”. In: *Cultura, educação física e futebol*. Campinas: Unicamp, 1997.

grupo. Começamos pelo sistema de rodízio. Semelhante ao que acontece em outros jogos – o *ping-pong* é um exemplo – importamos o sistema de “reinado”. Assim, ao passo que um jogador vence consecutivamente todos os adversários do grupo sediado no lado oposto do campo, a ele é assegurado o direito de deslocar um dos jogadores de seu grupo para o outro lado da quadra. O mesmo procedimento é utilizado reincidentemente até que consiga imperar em absoluto em seu lado do campo sentindo-se o próprio rei. Mas para que o jogo ganhasse um pouco mais em realismo, optamos em chamar os grupos por *galera*. Aquele que se estabelece como o único jogador a ocupar um dos lados da quadra não é mais *rei*, mas o próprio *líder da galera*.

Como resultado, tudo aquilo que já havia sido denunciado aumentou ainda mais em proporção. Mas o que cresceu mesmo foi o tempo de espera do lado de fora da quadra. Isto não! Está criado o impasse. Esta é a deixa para que o grupo comece a enxergar também os outros problemas e contradições do jogo querendo / reivindicando novas mudanças. A *situação limite* os coloca finalmente em desequilíbrio. Mas atenção! Por tradição, a primeira reação do grupo é sempre a de querer fazer voltar a forma anterior do jogo. Concordamos, mas sugerimos uma “pequenina” alteração. Os dois jogadores da vez – isto é, aqueles que estiverem em jogo defendendo cada qual o seu lado do campo – terão os seus olhos vendados. Não sem discussão e com algumas resistências, a proposta é aceita.

E o *gol-a-gol* continua. Os que aguardam sua vez fora da quadra não demoram a perceber que se os dois colegas em situação de jogo contarem com sua orientação, menor será o seu tempo de espera. A gritaria começa: direita! chuta! para atrás! a bola! O *gol-a-gol* já é coletivo. Todos estão envolvidos na situação de jogo. Há de se admitir, no entanto, que bem desorganizados. Nosso próximo passo consistirá, justamente, no aprimoramento das formas de orientação. Os times se planejam, delegam funções, organizam-se ao seu jeito. Como resultado, o jogo pode ficar monótono, com pouca movimentação em quadra. Para garantirmos sua velocidade e dinâmica, podemos colocar mais bolas em jogo ou, até mesmo, mais jogadores na quadra. O grupo não resiste e apoia tais modificações. Envolvem-se tanto com este novo *gol-a-gol* que estar dentro de campo chutando e defendendo as bolas, passa a ser tão importante e gratificante como estar fora planejando e orientando cada passo do jogo. Com isso, o *gol-a-gol* mudou. Mas será que podemos dizer o mesmo sobre o conjunto dos valores e significados presentes em sua prática? Acreditamos que sim.

Com a compreensão de que todos têm de se ajudar mutuamente para a realização de um objetivo comum, o individualismo acaba cedendo lugar ao companheirismo. Mas ainda assim, dois diferentes grupos continuam se “enfrentando” em campo. Porém, a atenção de cada time se prende muito mais ao processo de construção e avanço do jogo, do que propriamente ao gol como seu resultado final. Este último, ganha outra conotação e sentido, passando a representar um provisório “coroamento” do time – isto é, *galera* – por sua ação habilidosa e organizada frente aos desafios colocados pela situação. Vimos então que a coroa não pertence somente ao *rei*, mas o melhor ainda está por vir. Aquele menino ou menina que permanece em campo / quadra, não o faz mais pela força. O *rei* ou *rainha* – ou seja, o próprio *líder da galera* – tem agora que dialogar com seus iguais estando atento aos seus conselhos e orientações. Não decide nada sozinho. Tornou-se um líder não por que se impôs como tal, mas por ter sido o que melhor soube ouvir e responder aos anseios de seu grupo. Acabamos de apresentar o *gol-a-gol da galera*. Jogando e brincando, mesmo que de maneira não tão explícita, respondemos algumas das perguntas inicialmente colocadas. E para que nossa exposição / ilustração ganhe em possibilidades, sugerimos mais um exemplo, um outro tema e novas perguntas.

Neste momento, supondo então a *violência* como o outro tema, perguntaríamos: o que é a *violência*? como e de que maneira a *violência* se manifesta? como o grupo reage frente as situações de *violência*? como superar a *violência*? O futebol novamente responde. São meninos, meninas e uma enorme diversidade de interesses e habilidades. Mantidas as regras básicas, excede-se o limite de participantes. Inicialmente, o quantitativo de pessoas em quadra parece não importar pois, afinal, todos querem jogar. A bola então está solta. Imediatamente aparecem os empurrões, solavancos, bicudas, pontapés e todo o tipo de agressão. Neste caso, a *violência* surge – e de maneira bem espontânea – como sendo a própria *situação limite*. Com isso, a continuidade do jogo está ameaçada. Para vê-lo reiniciado, o grupo tem apenas duas opções, omitir-se ou enfrentar o problema.

Com o jogo parado, um apressado e desorganizado debate começa. Uma parte do grupo, geralmente formada pelos meninos mais habilidosos, logo reivindica a presença de somente dez jogadores em quadra, provavelmente eles mesmos. Omitir-se, esta é a posição que desejam impor ao restante do grupo. Mas isto não pode ficar assim. Constata-se logo que as meninas foram as principais vítimas desta espécie de “vale-tudo” provocado pelas mesmas pessoas que agora querem excluí-las do jogo. Por isso mesmo, as meninas serão aliadas dos

agentes de lazer / educadores na tentativa de reversão do quadro que começa a ser desenhado. Desta forma, sob alguns protestos, convencem a maioria do grupo de que todos devem permanecer em situação de jogo. Para tanto, algumas regras deverão ser criadas.

Ao perseguirem o gol como objetivo, cada um destes meninos está querendo, na verdade, demonstrar determinação e força frente ao restante do grupo. Tentam, a qualquer custo, destacar-se dentre os demais. Esperam conquistar seu reconhecimento pessoal afirmando-se enquanto os homens / machos do espaço em disputa. De um modo geral, esta parece ser a idéia que alimenta a imaginação de nossos pequenos varões. No entanto, sabemos que existem outros caminhos para isso. Restringiremos o acesso ao campo de ataque. Desta forma, somente as meninas – proporcionalmente divididas entre ambos os times – estarão autorizadas a chutar em direção ao gol. E o futebol recomeça.

Visto que os meninos não podem subir mais ao ataque, sentem-se menores e impotentes diante da impossibilidade do gol. É como se tivéssemos operado sua simbólica castração, negando-lhes o direito ao “gozo” individual produzido pela sensação do desejo / gol realizado. Apesar deste sentimento, continuarão ainda suficientemente vivos para o jogo, mas não sem a implementação de algumas estratégias que lhes permitam contornar esta desconfortante situação. Uma vez dependentes do gol, valem-se, imediatamente, de dois procedimentos básicos para conseguirem superar sua falta. Em um primeiro momento, procuram reter a bola em sua linha de defesa, submetendo o grupo de meninas – pertencentes ao time adversário – a um “bobinho”⁵⁶ forçado. Fazem questão de ressaltar, tornando visível, o pouco domínio que elas possuem para o jogo de futebol. Com isso, desencadeiam um verdadeiro processo de desqualificação e intimidação que prepara a introdução de um segundo artifício. Quando os meninos finalmente resolvem passar a bola para suas parceiras da zona de ataque, determinações, ordens e repreensões são logo ditadas: chuta! olha a bola! para o gol! sua burra! perneta! Descontada a necessidade de alguma direção, não deixam com que as meninas joguem por si e aprendam também com a própria experiência. Ao não disporem de permissão para chutar em gol, utilizam-nas como instrumento para seu mero prazer. Em curto prazo, as meninas se revoltam e uma nova interrupção acontece. Após intenso debate, todos chegam a conclusões parecidas. Mais

⁵⁶ O “Bobinho” consiste de um brincadeira derivativa do futebol onde um grupo, ocupando determinado espaço em formação circular, por meio de dribles e troca de passes, objetiva manter a posse da bola, pelo maior tempo possível, inacessível para o jogador – ou seja, o bobo – que se situa no meio do círculo.

uma vez, optam por reformular o jogo. O agente de lazer / educador ganha em importância, pois somente depois de muita conversa e persuasão é que o grupo aceita a nova proposição.

O acesso ao campo de ataque, bem como o direto às finalizações, é novamente estendido ao grupo de meninos. No entanto, para o reinício do jogo, uma nova exigência será colocada. A participação de todos os jogadores estará condicionada à formação de duplas que, somente com as mãos dadas, poderão mover-se pela quadra. Em concomitância com a dificuldade para a constituição das duplas e organização inicial do grupo, um outro problema pode surgir. Havendo a ausência da exata proporção numérica entre meninos e meninas em um mesmo time, a questão da homossexualidade⁵⁷ e todo o conjunto de significados que a envolvem, ganham o cenário do jogo. Sob a violência e o preconceito imbutidos em frases como “só não vale jogar homem com homem e mulher com mulher”, fica evidente a necessidade do aprofundamento das reflexões e discussão a respeito do problema. Vencido mais este momento, e com as duplas finalmente formadas, voltamos ao jogo.

A posse de bola e grande parte das iniciativas dentro de campo ainda continuam pertencendo aos meninos. Restabelecida a oportunidade do gol, ainda que tenham alterado significativamente seu comportamento e entendimento do jogo, não conseguem fugir ao peso de alguns valores e atitudes – especialmente aqueles percebidos em sua relação com o gênero feminino – culturalmente adquiridos e cristalizados, o que nos permite tematizar a violência no interior do relacionamento conjugal, seja hetero ou homossexual. Em sua correria pelo campo, acabam percebendo a continuidade de sua união a uma colega como um enorme obstáculo. Portanto, não demoram em subjugar-las, decidindo sozinhos sobre os rumos e a direção que devem tomar. Garantem, pois, a unidade da relação com a realização de seus desejos e vontades pela força, transformando as meninas em verdadeiros objetos, puxando e arrastando-as por todo lado e em todos os sentidos. São poucas as que se impõem, mas aliando-se a elas, conseguiremos interromper o jogo talvez por uma última vez.

Querendo ver superado mais este problema, novas mudanças serão introduzidas. Mas devemos ter cautela, pois a confiança do grupo na possibilidade de êxito, nesta altura, está bem enfraquecida. Vamos a outra tentativa. Ligadas não mais pelas mãos, mas por uma única e

⁵⁷ A homossexualidade – ou qualquer outra questão emergente – pode ser incorporada à investigação da *temática central* – ou seja, a violência – como um *tema transversal*. Em meio a abordagem de um *tema gerador* é muito comum o surgimento inesperado de outros temas que reivindicam igual atenção.

frágil tira de papel, as duplas continuam o futebol. Neste caso, qualquer manifestação de força poderá romper com sua aliança. E como nem tudo que reluz é ouro, o que confere unidade, aliança e segurança ao casal tende agora a ser o diálogo. Somente por seu intermédio poderão seguir no jogo, pensando e decidindo juntos sobre como fazê-lo. Abrimos espaço para um momento coletivo de avaliação e síntese final, encerrando mais uma atividade temática. Mas ainda não esgotamos nossa exposição / ilustração. Restam os exemplos de atividades preparatória, avaliativa e de recuperação.

e finalmente... as atividades preparatória, avaliativa e de recuperação

Anteriormente, afirmamos que as *atividades temáticas*, mesmo que ocupando lugar de destaque em nossa proposta, não estariam sozinhas. Em sua totalidade, o processo de abordagem temática conta ainda com o auxílio de outros três diferentes tipos de atividade: *preparatória, avaliativa e de recuperação*. Cada qual com sua devida particularidade, portando características e objetivos bem específicos, marcam igualmente o desenvolvimento do ciclo, apresentando-se como imprescindíveis ao sucesso da intervenção. Para que ganhem também a sua oportunidade de se fazerem melhor entendidas, recorreremos aos seus respectivos exemplos. Desta forma, buscando garantir certa unidade e coerência em nossa exposição, e procurando manter certa articulação com o que já discutimos nos exemplos de *atividades temáticas*, optaremos por um único objeto – isto é, conteúdo temático – de investigação, retomando como *tema gerador*, a idéia de *galera*.

Logo no início da operacionalização de um *ciclo temático*, na primeira atividade, esperando aproximar os meninos e meninas em situação de risco a um outro grupo / movimento social – ou seja, outra *galera* –, realizamos uma excursão ao acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em Guapó-GO⁵⁸. Com o objetivo de antecipar e apresentar algumas das questões pertinentes ao cotidiano e realidade da *galera*, que gostaríamos de ver discutidas e refletidas entre o grupo de crianças e adolescentes de rua, fomos conhecer e aprender com este outro grupo um pouco sobre sua história e modo de organização. Todos para dentro do ônibus e lá vamos nós. Uma vez no acampamento, as próprias crianças do Movimento – ou seja, os “sem-terrinha” – trataram de apresentar o lugar, destacando a história, objetivos,

⁵⁸ Trata-se do acampamento *Canudos*, localizado no município de Guapó-GO, à apenas 30 km de Goiânia, com aproximadamente cem famílias acampadas.

valores, disciplina e toda mística que o envolve. Depois de muito brincarem e jogarem, almoçaram e cantaram misturando-se com os adultos. Até o momento da partida, ainda tiveram a oportunidade de verem muitas de suas perguntas respondidas em uma longa e amorosa conversa. Mas podemos dizer que também ensinaram, pois disseram das unidades da FUMDEC com suas regras e chatices, dos educadores legais, do esporte do *Projeto Agente*, da amargura da fome, da “doídera” das drogas, dos “pau” com a polícia, enfim, falaram das alegrias, dores e tristezas presentes em sua vida na rua. Retornando ao ônibus, a conversa continuou no caminho de volta. É certo que perceberam que tinham muita coisa em comum com aquele “povo da lona” – foi como chamaram os moradores / trabalhadores do acampamento. As interrogações lançadas pela *rede temática* já na atividade preparatória começaram a produzir seu efeito, o grupo estava inquieto.

A atividade que chamamos por *painel artístico*, constituiu-se em uma excelente oportunidade para a avaliação – ou seja, a própria *atividade avaliativa* – dos avanços obtidos com o processo de investigação temática interna ao ciclo em proposição. Esta atividade nos permitiu perceber como o grupo apreendeu a discussão que até então foi colocada em pauta, fornecendo os elementos para o reordenamento do método e escolha de novos temas. Trata-se de um grande painel – poderíamos chamá-lo também por *quebra-cabeça* – onde estão inscritas as perguntas que auxiliaram a construção da *rede temática*. A tarefa sugerida aos meninos e meninas em situação de rua consistiu na sua respectiva ocupação dos espaços do painel deixados em vazio. Para tanto, procurando responder aos questionamentos presentes / inscritos, puderam valer-se de desenhos, poesia, música, colagens, frases e o que mais julgassem necessário. Concluída esta primeira fase da atividade, passaram a expor e discutir seu painel com o grupo de educadores, justificando e articulando sua criação ao tema gerador *galera*. Todo o trabalho que realizaram, tanto de criação como de exposição, para além de seu inestimável valor estético, apresentou-se como um rico material de análise, não só da maneira como apreenderam os conteúdos desenvolvidos pelas *atividades preparatória e temáticas* que antecederam o momento de avaliação, mas como do nível de organização que atingiram, o que se expressou pela coletiva realização / construção que acabaram por empreender.

Quanto à *atividade de recuperação*, dentro do que foi anteriormente discutido, lembramos que é um momento de revisita aos conteúdos abordados no sentido da construção e consolidação de sínteses. Como um exemplo deste tipo de atividade, destacamos o *festival de*

*rap*⁵⁹. Anunciada com alguma antecedência, esta atividade oportuniza o envolvimento conjunto e coletivo de crianças e educadores em sua organização. A própria decoração do ambiente já tematiza a idéia de *galera*, mas são as músicas – todas com letras e mensagens das mais originais – que conferem autenticidade e identidade à iniciativa. Desta forma, encerram um ciclo. Cantando e dançando o tema *galera*, marcham rumo ao novo, passando para um outro momento da intervenção e deixando para trás um rastro de alegria, humor, irreverência, denúncia, consciência e muita vontade de mudança. E para que, minimamente, tenhamos uma noção geral do que foi ou de como se desenvolve um *ciclo temático*, tratemos de desenhá-lo em sua estrutura e forma de organização.

o ciclo temático e a organização coletiva do trabalho pedagógico

O *ciclo temático* se apresenta como um instrumento para o ordenamento da proposta. Em sua elaboração, obedecendo certa lógica e coerência, cada uma das atividades – *preparatória, temáticas, avaliativa e de recuperação* – ocupa um lugar pré-determinado no interior de uma estrutura que permite e orienta o desenvolvimento da intervenção. Entretanto, para além dos espaços que ocupam tais atividades, outros deverão existir para que o *grupo coordenador* possa realizar o planejamento, acompanhamento e avaliação do *ciclo*.

A estrutura de um *ciclo temático* pode ser melhor compreendida a partir da observação do exemplo / sequência a seguir:

- 1ª semana - 1º encontro (terça-feira) – atividade preparatória / avaliação da atividade preparatória (quinta-feira) / 2º encontro (sexta-feira) – atividade temática;
- 2ª semana - 3º encontro (terça-feira) – atividade temática / fórum organizativo (quinta-feira) / 4º encontro (sexta-feira) – atividade temática;
- 3ª semana - 5º encontro (terça-feira) – atividade temática / fórum temático (quinta-feira) / 6º encontro (sexta-feira) – atividade temática;
- 4ª semana - 7º encontro (terça-feira) – atividade avaliativa / fórum de avaliação (quinta-feira) / 8º encontro (sexta-feira) – atividade de recuperação.

⁵⁹ O *festival de rap*, em outros momentos da intervenção, frente as exigências que estiverem colocadas pelo contexto particular de um ciclo, pode ser trabalhado também como conteúdo de uma atividade preparatória ou avaliativa, assumindo, no entanto, outras características.

Desta forma, temos um *ciclo* com dois encontros semanais e um mês de duração. Esta vem sendo nossa opção. No entanto, uma outra estrutura pode ser pensada na medida em que se alteram o tempo pedagógico e a forma de organização / disposição das atividades e demais espaços. Cabe ainda registrar que, na proposta acima descrita, contamos com uma semana de intervalo entre um ciclo e outro. Assim, dispomos de um período relativamente confortável para a realização de nosso planejamento. Mas no que consiste ou como acontece este planejamento e outros espaços agendados como os fóruns *organizativo*, *temático* e de *avaliação*?

Nossa proposta de planejamento parece mais um grande *seminário temático*, reunindo todos os agentes de lazer / educadores envolvidos com o projeto – ou seja, o grupo coordenador. No intervalo entre um ciclo e outro, contamos com três dias / encontros para sua realização. Sendo assim, nos dias iniciais garantimos espaço para as discussões a respeito do lazer e do tema a ser tratado. Posteriormente, no terceiro e último dia, reservamos um período para o planejamento propriamente dito, antecipando coletivamente cada uma das atividades que virão como o início do novo ciclo. A idéia de um *fórum organizativo* aponta para o avanço e consolidação da organização política e pedagógica do grupo coordenador. Portanto, podemos dizer que esta organização diz respeito às relações inter-institucionais, à disciplina interna ao grupo coordenador e ao encaminhamento das inúmeras tarefas presentes no cotidiano que são relativas ao processo de produção, sistematização e difusão do conhecimento. Já o *fórum temático* cumpre a função de qualificação do grupo coordenador, proporcionando a apropriação e domínio do método de investigação temática, base da proposta. E, finalmente, o *fórum avaliativo* que, além de se materializar como o momento para a definição dos próximos temas a serem abordados, constitui-se enquanto um espaço aberto de discussão e debate, comportando uma enorme pauta que abrange a avaliação dos inúmeros aspectos que limitam o efetivo exercício da intervenção. Como vimos, a organização coletiva passa pela definição de instâncias e responsabilidades. Tendo indicado algumas das atribuições do grupo coordenador, devemos ter mapeados os avanços e principais dificuldades que este vem encontrando no concreto de sua prática educativa.

em cena: os agentes de lazer / educadores

O maior problema / entrave que encontramos para o desenvolvimento da proposta é a baixa remuneração⁶⁰ e a alta rotatividade dos agentes de lazer / educadores. O convênio entre a Universidade Federal de Goiás e a FUMDEC prevê a contratação – pelo período de vinte horas semanais – de dez estudantes do curso de licenciatura em educação física como estagiários do projeto. Diante das contradições que envolvem o convênio e frente às oportunidades de trabalho que surgem logo no início do curso, parte significativa destes alunos se vê obrigada a abandonar a intervenção para buscar maior compensação financeira. Desta forma, podemos dizer que nossos agentes de lazer / educadores são, em sua maioria, estudantes de pouca idade cursando as séries iniciais do curso de graduação em educação física. Isto tem dificultado em demasia a nossa ação. Mas se por um lado sentimos com os problemas, por outro, insistimos em continuar, pois os avanços também podem ser percebidos.

Ainda que muito jovens, sem nenhuma experiência e pouco qualificados para a intervenção, estas moças e rapazes têm muita vontade para aprender e ensinar. Não demoram a compreender que o futuro não pode repetir o passado e que as coisas devem se modificar. Percebem que tanto o contexto da sociedade brasileira como sua própria ação pedagógica nada mais são do que campos em disputa. Rapidamente, comprometem-se com a organização e o trabalho coletivo, engajando-se com seus companheiros no processo de educação e conscientização das crianças e adolescentes em situação de rua, ao passo que conscientizam também a si próprios. Vão se apropriando aos poucos das questões que envolvem os estudos do lazer e aprendendo a manejar o método e as técnicas procedentes para a investigação temática. Desta maneira, a prática, aliada ao conhecimento acadêmico, vai ganhando lugar de destaque na formação destes profissionais, pois ao debater e refletir com o grupo de meninos e meninas em situação de risco sobre os problemas presentes na rua e que surgem no imediato de sua prática social e pedagógica, assumem-se como verdadeiros *professores-pesquisadores-em-ação*⁶¹. E, a partir do estreitamento das relações entre teoria e prática, descobrem que além de agentes de

⁶⁰ Os agentes de lazer / educadores do *Projeto Agente* são remunerados em um salário mínimo. A FUMDEC – instituição financiadora – considera esta remuneração como um auxílio / bolsa de estágio, e pouco se esforça para manter seu pagamento em dia. Já um outro “benefício”, o vale transporte, é assegurado com relativa pontualidade, o que garante o deslocamento dos agentes de lazer / educadores para as unidades.

⁶¹ Para um maior esclarecimento a respeito da categoria *professores-pesquisadores-em-ação* ver: MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: MOREIRA, Antonio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu. *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.

lazer / educadores, são cidadãos da vida política. “Ou seja, esse(a) profissional é ativo(a) na vida política na medida em que ele(a) se dá conta de uma coisa enorme: entre os professores e os alunos existe não apenas temas e programas. Existem os símbolos, os códigos e os movimentos da vida política. Entre os professores e os alunos circulam os poderes e as influências que a vida em cidade forma e informa” (Paulo Freire e Adriano Nogueira, 1999, p.47).

Nesta direção, depoimentos importantes – extraídos de seus diários de campo⁶² – podem ilustrar a forma pela qual entendem e avaliam sua participação e a intervenção do projeto:

“É claro, teve momentos que fiquei perdido na discussão, pois existia coisas que eram comentadas, e por não estar cursando um segundo, terceiro ou quarto ano, muitas discussões ficaram vagas por eu desconhecer certas disciplinas” (sic).

“O estudante de educação física sonhador e esperançoso por mudanças sociais profundas do começo, hoje pensa bastante diferente do profissional que procura articular estas mudanças. A pessoa de não tão boa sensibilidade no início, agora se sente mais sensível, mais humano, pronto para se indignar com coisas que antes lhe passavam despercebidas. (...) Quero aprender muito mais, quero me sentir um multiplicador deste projeto, quero outras experiências. Mais que o conhecimento profissional e aliado a ele veio a certeza, pela prática vivenciada de que o que era para mim uma utopia pode concretamente existir” (sic).

“O projeto tem sido de grande importância para minha formação acadêmica e profissional. (...) Minha maior dificuldade, quanto à metodologia, está na intervenção, pois acho muito complicado parar uma atividade para a reflexão dos problemas apresentados na hora, e também em tentar fazer a reflexão ao final da atividade” (sic).

“Neste momento fica até difícil avaliar o quanto este projeto modificou a minha vida. Nele estive em contato com uma proposta humana de educação. Aprendi que o processo educativo não é a simples transmissão de conhecimento, e sim troca. Assim, num processo dialético tentei contribuir com a construção de “pequenos” sujeitos e estes me ensinaram muito sobre minha prática (além das gírias é claro). (...) Tivemos muitas dificuldades, principalmente com relação a instrumentalização, que por vezes nos faltou. Também porque a proposta do

⁶² O “diário de campo” pode ser visto como um instrumento que acompanha o agente de lazer / educador para o registro e avaliação cotidiana de todo o processo de intervenção e planejamento da proposta.

projeto nos pedia dedicação quase que exclusiva e por não termos o tempo necessário para tal, não alcançamos alguns objetivos. Gostaria de ressaltar que neste projeto aprendi o quanto é necessário a disciplina, pois sem esta fica difícil nos organizarmos. Não estou aqui me retratando àquela forma de disciplina militarista do “sim senhor”, “não senhor”, mas à disciplina consciente da qual temos que ter a convicção do porque de sua necessidade para a estruturação da organização coletiva” (sic).

Podemos concluir, portanto, que todo o processo de investigação temática, e a efetiva participação e engajamento destes agentes de lazer / educadores com a produção e sistematização do conhecimento, tem gerado um acúmulo no que se refere à qualidade das reflexões. Atualmente, aproximadamente quarenta pessoas já passaram pelo projeto e, ao longo destes quase três anos de intervenção, a pesquisa sempre foi algo que nos acompanhou. Referimo-nos não só à pesquisa reflexiva e disciplinada sobre a prática, mas também à pesquisa teórica e científica que se materializa por um grande número de relatórios, resenhas, comunicações, painéis, oficinas e monografias com divulgação veiculada em encontros, congressos e publicações. Isto tem nos permitido pensar e avaliar com um maior rigor cada uma de nossas ações. Mas a avaliação que queremos não se esgotou. Escapam perguntas. Será que temos alcançado sucesso na tentativa de vermos concretizados nossos objetivos? A resposta para este questionamento é assunto para o próximo e último momento do texto, onde identificaremos as bases para a recriação do projeto, ressaltando seus limites e perspectivas. Acreditando que o processo de elaboração e construção de nossa proposta está em permanente movimento, temos clareza de que nosso *ponto de chegada* é também um novo *ponto de partida*.

CONCLUSÕES OU... IMPRESSÕES TRANSITÓRIAS

As conclusões resultantes do processo de escrita deste trabalho foram sendo construídas e antecipadas ao longo de todo o texto. Entretanto, a exposição e construção de um último debate em torno de nossas derradeiras e finais impressões se fazem necessárias. Desta forma, procuraremos recuperar aquelas questões / inquietações consideradas centrais e que serviram de incentivo e estímulo ao processo de investigação e pesquisa, que por agora damos como temporariamente encerrado, submetendo-as ainda a um último momento de avaliação, querendo identificar os problemas em aberto e refletir mais uma vez sobre as indicações apresentadas no sentido de sua permanente e constante superação.

O problema central que motivou e orientou o pensamento apresentado até aqui, diz respeito à necessidade do desenvolvimento de programas, propostas, políticas de lazer com grupos sociais e populares, e mais especificamente, com crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social. No entanto, outras diretrizes também foram estabelecidas para a construção deste trabalho. Quando da tentativa de definição do lazer, procuramos conjugar, no interior de um conceito, a possibilidade de uma prática lúdica e pedagógica com a prática política. Havia também a necessidade de articular o conhecimento de que trata o lazer com indicações para uma intervenção genuinamente transformadora. Queríamos pensar a dimensão social do lazer sem ficar preso à idéia de uma experiência apenas individual. Tentamos ultrapassar o nível da crítica e da denúncia apontando para um método de intervenção em que o lazer pudesse ser questionado em relação às atuais condições objetivas e históricas em que vivemos. Como resultado, chegamos a uma síntese ou concepção que, embora provisória, nos permitiu compreender o lazer como um fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassado por relações de hegemonia.

Deste modo, dentro de uma perspectiva crítica e de emancipação dos grupos populares, para nós, ficou entendido ainda que o lazer pode ser percebido também como um tempo e espaço para o exercício da cidadania e prática da liberdade. Ficou evidente seu potencial transformador na reorganização da vida social, colaborando para a construção de novas normas e valores de convívio entre as pessoas, questionando a ordem e o modo de organização vigente. Portanto, passamos a acreditar que a reflexão elaborada *na e a partir da* vivência das atividades e conteúdos do lazer pode garantir a apropriação, pelo grupo envolvido nesta intervenção, de um saber correspondente às suas experiências e reais necessidades, destacando que este último, trata-se na verdade, de um “saber-instrumento”, meio para que este mesmo grupo possa fortalecer sua participação na formulação e encaminhamento de propostas para a modificação de suas atuais condições de existência.

Diante de tudo isto, acabamos por associar o lazer à idéia de “conscientização”. Acreditamos que as atividades de lazer revelam uma possibilidade de inserção crítica na realidade contextual e histórica de um grupo, onde cada membro que o compõe assume o papel de um sujeito coletivo que cria e recria a própria prática – isto é, o próprio lazer –, percebendo-se ainda como “fazedor” e “refazedor” do próprio mundo. Desta maneira, reafirmamos que conceber o lazer como prática social e pedagógica é pensar o conjunto das atividades inerentes a este mesmo fenômeno como possibilidade de produção, sistematização e difusão de um saber que, em seu caráter crítico e emancipador, possui estreita ligação com a realidade de um grupo, ao passo que expõe ao debate e investigação determinados aspectos e elementos extraídos de sua própria forma de viver, desvelando suas origens, identificando suas contradições e localizando o lugar que ocupa no interior de uma certa organização social, política e econômica. O lazer-educação pode ser visto então como um constante teorizar a prática, cuja exigência de processos organizados de abstração nos permitem torná-lo instrumento concreto de aproximação e transformação de uma dada realidade.

Sendo assim, ao objetivarmos sistematizar algumas indicações / apontamentos para a construção de uma intervenção no campo do lazer com grupos sociais, optamos por uma estratégia que pressupõe o questionamento das atuais formas e manifestações deste mesmo fenômeno. Desta maneira, acreditamos que uma intervenção operada por *temáticas* que polemizam / problematizam situações cotidianas enfrentadas pelo grupo vem se mostrando como

alternativa capaz de materializar uma práxis político-pedagógica que sinaliza para a superação crítica e criativa das conhecidas concepções de lazer-educação.

No entanto, querendo refletir sobre a qualidade da contribuição que a intervenção em questão vem realizando, buscaremos em Beatriz Bebiano Costa (1981) elementos para a construção de uma avaliação um pouco mais aprofundada. Para esta autora, refletir sobre a prática significa conseguir fazer perguntas e pensar em respostas frente aquilo que é essencial ao desenvolvimento da ação e/ou proposta. Pois vejamos o que falta e ainda parece ser fundamental responder para a implementação de uma prática de nova qualidade. Eis então algumas questões: A proposta / projeto vem atingindo seus objetivos? O que indicam as avaliações e/ou resultados parciais? O que já vem sendo modificado no sentido de melhorar a proposta? Quais são os principais erros e acertos no desenvolvimento da intervenção?

Ao recuperar a discussão que fizemos sobre os objetivos gerais colocados para o projeto, podemos enumerar como sendo duas de nossas grandes intenções: a garantia de acesso ao lazer – o que deve ocorrer dentro de um ambiente crítico e criativo de apropriação dos conteúdos inerentes à sua prática e vivência – e a tentativa de gerar formas superiores de organização do grupo. No que diz respeito ao *direito ao lazer* para os *meninos e meninas em situação de risco* envolvidos no programa de atendimento e proteção à infância e adolescência do município de Goiânia, podemos dizer que vem sendo assegurado. Por outro lado, quanto ao fortalecimento da organização coletiva, não são muitos os indícios que nos permitem afirmar que obtivemos grandes avanços. Mas uma coisa é certa, a incorporação de novos conhecimentos, valores e atitudes tem alterado substancialmente o comportamento destas crianças e adolescentes, alterações que por sua vez vem proporcionando a construção de também novas relações de convívio em sua constante passagem pelas unidades de atendimento e de sobrevivência em seu cotidiano no espaço da rua. São mudanças que podem ser percebidas através das “respostas” que estão dando no imediato de sua experiência social frente às condições que encontram no cenário de situações confusas, complexas e violentas que experimentam em qualquer tempo e lugar. Deste modo, não hesitamos em falar que algumas transformações, apesar de muito sutis, vêm acontecendo, como por exemplo: a consolidação das formas de solidariedade vivenciadas no interior do grupo, o entendimento da própria problemática e suas formas de reivindicação.

Embora esta avaliação tenha sido construída tendo como referência observações e discussões internas ao *Grupo Coordenador do Projeto Agente*, pareceres, relatórios e depoimentos, tanto por parte da Coordenação da Divisão de Proteção e Defesa da Infância e Adolescência da Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário, representada pela Assistente Social Maria Luíza de Carvalho, como da Direção da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, representada pelo Professor Nivaldo Antônio Nogueira David, destacam a relevância e qualidade da intervenção, o que nos faz acreditar na eficácia da metodologia de trabalho implementada.

Nesta vertente, um importante depoimento prestado pela Coordenação da Divisão de Proteção e Defesa da Infância e Adolescência da FUMDEC – conseguido a partir da transcrição de entrevista semi-estruturada realizada com a Assistente Social Maria Luíza de Carvalho – pode ilustrar a forma pela qual esta Coordenação consegue avaliar o projeto:

“O “Projeto Agente” é uma proposta totalmente diferente. É uma proposta audaciosa e inovadora. (...) Vejo que avançou muito. Cresceu, amadureceu e ainda está amadurecendo. Eu não digo que está perfeito, pois ele vem sendo constantemente avaliado pelos estagiários, Coordenação e Universidade. Acho que não temos mais condições de ficar sem o “Projeto Agente”. Se um dia acabar, teremos de criar algo semelhante para cobrir a lacuna. Os meninos e as meninas sabem o que é o projeto, já conhecem “aquele povo lá da Universidade”. Nós começamos com muitas ressalvas e hoje reconhecemos sua importância”.

Em contrapartida, o Professor Nivaldo Antônio Nogueira David, diretor da Faculdade de Educação Física da UFG, em um de seus relatórios, assim avalia o convênio que originou o Projeto:

“Para a Faculdade de Educação Física este tipo de parceria abre espaços para colocar em prática os conhecimentos que tem preconizado na área de formação continuada de professores colocando – numa perspectiva de ação-reflexão – os seus acadêmicos de graduação em contato direto com os problemas, possibilitando, com isto, o exercício de construção de possíveis soluções a partir da realidade mais imediata”.

Como foi dito portanto, nem tudo vem ocorrendo de modo perfeito. Ainda esbarramos em alguns limitantes que não devem ser subjugados, dada a elevada influência que

exercem sobre o desenvolvimento da proposta. A rotatividade dos agentes de lazer / educadores já foi apontada aqui como um problema. Em função do pouco tempo que permanecem no projeto, um número expressivo destes agentes e/ou estagiários registra grande dificuldade de domínio teórico-metodológico no trato dos conteúdos do lazer e com a própria problemática do grupo. Esta mesma rotatividade nos remete também a sérios limites na aproximação e construção de vínculos que devem ser estabelecidos entre os agentes de lazer / educadores e as crianças e adolescentes em situação de rua, o que tem atrapalhado a relação de mútua confiança que devem alcançar e que é essencial para o sucesso do processo educativo. Outro problema consiste na disputa e presença de complexas relações de poder que atravessam os espaços da FUMDEC enquanto agência de execução das políticas sociais do município. Isto tem refletido diretamente sobre a Divisão de Proteção e Defesa da Infância e Adolescência com frequentes alterações na composição de sua coordenação, o que nos obriga sempre a desviar esforços no sentido de recuperar e garantir a legitimidade de nossa intervenção no bojo de outras políticas que se encontram sob a responsabilidade desta mesma instituição. A pouca qualificação e as péssimas condições de trabalho a que estão submetidos os “educadores sociais” pertencentes aos quadros da FUMDEC, têm se constituído também em forte limitante ao desenvolvimento de nosso trabalho. Sendo assim, qualquer iniciativa de se empreender ações em conjunto fica comprometida frente à resistência e à falta de estímulo manifestada por estes trabalhadores, o que não tem frustrado nossa tentativa de envolvê-los no planejamento e implementação das atividades que integram o projeto. Finalmente, a ausência de um projeto político-pedagógico específico para cada uma das unidades é mais um entrave que se coloca para o bom andamento da proposta. Desta forma, o que positivamente começa a acontecer, é a utilização da mesma abordagem temática inerente ao projeto em outras atividades e oficinas pedagógicas constantes do programa geral das unidades. São estes os nossos maiores problemas.

Mas tudo isto não nos desanima. Apesar de todas as contradições, existem condições para a realização de um trabalho comprometido com os pressupostos daquilo que anteriormente denominamos *Pedagogia Crítica do Lazer* ou *Lazer como Prática da Liberdade*. Espaços pedagógicos estão sendo criados facilitando um diálogo em que os agentes de lazer / educadores e crianças e adolescentes em situação de rua participam juntos da elaboração de um verdadeiro “saber-instrumento”. Desta maneira, estão fazendo com que o lazer – isto é, o seu lazer – seja transformado cada vez mais em expressão de sua própria realidade.

Críticas, opiniões e sugestões estão sendo recebidas e incorporadas. São muitos os erros. No entanto, é maior ainda nossa vontade de acertar. Recolhendo e sistematizando pistas para a reformulação ou reafirmação qualitativa do método e/ou estratégia adotada, como já dissemos, nosso tão esperado *ponto de chegada* converte-se logo em um novo *ponto de partida*, movimento que atende a lógica “prática-teoria-prática”. E aí achamos que vale encerrar lembrando a música de Chico Science, quando canta e nos fala de “Um passeio no mundo livre”: “Um passo à frente e você não está mais no mesmo lugar (...)”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 6ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1999.
- _____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BRAMANTE, Antonio Carlos. Recreação e lazer: o futuro em nossas mãos. In: MOREIRA, Wagner Wey. *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.
- _____. Lazer: concepções e significados. In: *Revista Licere*, v.1, n.1, Belo Horizonte, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- _____. *Pensar a prática*. São Paulo: Loyola, 1984.
- BRASIL, Ministério do Bem Estar Social. Lei n. 8.069/90. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, 1993.
- BRASIL, Ministério da Saúde. *Estatísticas de mortalidade*. Brasília, 1989.
- BRACHT, Valter. *Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: UNIJUI, 1999.
- BRUHNS, Heloisa Turini (org.). *Introdução aos estudos do lazer*. Campinas: Unicamp, 1997.
- BUARQUE, Cristovam. *A Segunda abolição: um manifesto-proposta para a erradicação da pobreza no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CAMARGO, Luís Octávio de Lima. *Educação para o lazer*. São Paulo: Moderna, 1998.
- CAPRILES, René. *Makarenko: o nascimento da pedagogia socialista*. São Paulo: Scipione, 1989.

- CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 4ed. Campinas: Papirus, 1994.
- _____. *Os tempos da globalização*. Campinas: mimeo, 2000.
- CATTANI, Antonio. *Trabalho e autonomia*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CAVALCANTI, Katia Brandão. *Esporte para todos: um discurso ideológico*. São Paulo: IBRASA, 1984.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- COGGIOLA, Oswaldo. KATZ, Cláudio. *Neoliberalismo ou crise do capital?* São Paulo: Xamã, 1996.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- COSTA, Beatriz Bebiano. *Para analisar uma prática de educação popular*. Fortaleza: mimeo, 1981.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998.
- CUNHA, Newton. *A felicidade imaginada: a negação do trabalho e do lazer*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- DAOLIO, Jocimar. *Cultura, educação física e futebol*. Campinas: Unicamp, 1997.
- DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. Contribuições do método participativo para capacitação de professores de educação física escolar. In: *Revista Pensar a Prática*, v.1, n.1, Goiânia, 1998.
- DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. et ali. Diretrizes curriculares nacionais: contribuições ao debate em educação física. In: *Revista Motrivivência*, n.10, 1997.
- DEL PRIORE, Mary (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992.
- DE MASI, Domenico. *Desenvolvimento sem trabalho*. 2ed. São Paulo: Esfera, 1999.
- DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- _____. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 6ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos). *Mercado de trabalho na grande São Paulo*. São Paulo, 1989.
- DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- _____. *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: Sesc, 1980.
- _____. *A revolução cultural do tempo livre*. São Paulo: Studio Nobel; Sesc, 1994.

- FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: Unesp, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 14ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 13ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 5ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 3ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FSS/DF (Fundação do Serviço Social / Distrito Federal). *Sobrevivência: aspectos das condições de vida de menores trabalhadores de rua do Distrito Federal*. Brasília, 1991.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 2ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- GAELZER, Lenea. *Lazer: benção ou maldição?* Porto Alegre: Sulina; URGs, 1979.
- GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- GRACIANI, Maria Stela Santos. *Pedagogia social de rua*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- _____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HURTADO, Carlos Nuñez. *Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- IANNI, Octavio. O príncipe eletrônico. In: *Revista Cultura Vozes*, n.5, 1999.
- IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas). *Jornal da Cidadania*, n.78, 1999.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *Pesquisa de orçamentos familiares*. Rio de Janeiro, 1990.
- IPEA (Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada). *Mapa da infância: a indigência entre crianças e adolescentes*. Brasília, 1993.
- JESUS, Antonio Tavares de. *Educação e hegemonia no pensamento de Antônio Gramsci*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1989.
- KRAPÍVINE, V. *O materialismo dialético?* Moscou: Progresso, 1986.
- LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça*. São Paulo: Hucitec; Unesp, 1999.

- LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal. Lógica dialética*. 3ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- LINHALES, Meily Assbú. Lazer, cidadania e qualidade de vida: reflexões acerca da possibilidade da liberdade e da ação política. In: *Revista Licere*, v.2, n.1, Belo Horizonte, 1999.
- LOBO, Pítias Alves. *Contribuições da educação física na formação educativa dos meninos e meninas de rua em Goiânia: um relato de experiência* (trabalho final de curso). Goiânia: FEF/UFG, 1999.
- MAKÁRENKO, Anton Semióvitch. *Conferências sobre educação infantil*. São Paulo: Moraes, 1981.
- _____. *Problemas de la educación escolar*. Moscou: Progreso, 1982.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991
- MARCASSA, Luciana Pedrosa. *Do ócio ao lazer: incursões históricas sobre a organização do tempo livre na cidade de São Paulo (1890-1930)*. Goiânia: mimeo, 2000.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e humanização*. Campinas: Papirus, 1983.
- _____. *Lazer e educação*. Campinas: Papirus, 1987.
- _____. Perspectivas para o lazer: mercadoria ou sinal de utopia. In: MOREIRA, Wagner Wey. *Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.
- _____. *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. Elementos para o entendimento do uso do tempo na infância, nas suas relações com o lazer. In: *Revista Motrivivência*, n.9, 1996.
- _____. *Pedagogia da animação*. 2ed. Campinas: Papirus, 1997.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho (org.). *Políticas públicas setoriais de lazer: o papel das prefeituras*. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- MARX, Karl. *O capital*. v.1. 3ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- _____. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. 5ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- _____. O trabalho alienado. In: OLIVEIRA, Paulo Salles de. (org.). *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo: Hucitec; Unesp, 1998.

- MARX, Karl. ENGELS, Friederich. *A ideologia alemã*. 10ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MASCARENHAS, Ângela Cristina. Heterogeneidade, fragmentação e identidade política da classe trabalhadora. In: *Revista da Adufg*, n.4, Goiânia, 2000.
- MASCARENHAS, Fernando. Educação física escolar: renovações, modismo, interesses, globalização... e o pulso ainda pulsa. In: *Revista Pensar a Prática*, v.1, n.1, Goiânia, 1998.
- _____. Lazer e educação: uma intervenção com crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de Goiânia. In: I Congresso Regional Sudeste do CBCE. *Anais*. Campinas, 1999.
- MASCARENHAS, Fernando. et ali. Fundação Municipal de Desenvolvimento Comunitário e Faculdade de Educação Física: uma parceria que vem dando certo. In: *Revista Pensar a Prática*, v.1, n.1, Goiânia, 1998.
- MELO, Victor Andrade de. Lazer: intervenção e conhecimento. In: I Congresso Regional Sudeste do CBCE. *Anais*. Campinas, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 6ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. In: MOREIRA, Antonio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu. *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MOVIMENTO NACIONAL DE MENINOS E MENINAS DE RUA. *Cidadão criança; cidadão adolescente: contribuições para definição de uma política para infância e juventude no Brasil*. Brasília, s/d.
- _____. *Realidade de crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília, s/d.
- MUNNÉ, Frederic. *Psicosociologia del tiempo libre: un enfoque crítico*. Ciudad del México: Trillas, 1984.
- NORONHA, Flávia de Almeida. et ali. Projeto Agente – Casa das Flores: uma proposta de intervenção pedagógica na realidade de meninas em situação de rua / prostituição na cidade de Goiânia. In: XI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, *Anais*. Florianópolis, 1999.
- NEV-USP (Núcleo de Estudo da Violência – Universidade de São Paulo). *Os direitos humanos no Brasil*. São Paulo, 1995.
- NUNES, César Aparecido. *Aprendendo filosofia*. 3ed. Campinas: Papirus, 1989.

- OLIVEIRA, Renato Mendes de. *Formação de professores em educação física: o lugar da prática* (trabalho final de curso). Goiânia: FEF/UFG, 1999.
- PADILHA, Valquíria. *Tempo livre e racionalidade econômica: um par imperfeito* (dissertação de mestrado). Campinas: IFCH/Unicamp, 1995.
- PASTORAL DO MENOR. *Documento de divulgação do INDICA – Instituto para o Desenvolvimento Integral da Criança e do Adolescente*. São Paulo, 1994.
- PETRAS, James. *Ensaio contra a ordem*. São Paulo: Scritta, 1995.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Consciência e realidade nacional*. Rio de Janeiro: ISEB-MEC, 1961.
- _____. *Ciência e existência*. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979
- _____. *Sete lições sobre educação de adultos*. 6ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. et ali. Recreação, lazer e educação física / ciências do esporte: conhecimento e intervenção. In: GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Educação física / ciências do esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: CBCE, 1999.
- POCHMANN, Márcio. Crise do desemprego veio para ficar. In: *Revista da Adunicamp*, n.1, Campinas, 1999.
- REQUIXA, Renato. *Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer*. São Paulo: Sesc, 1980.
- RIZZINI, Irene. *Deserdados da sociedade: os meninos de rua na América Latina*. Rio de Janeiro: USU, 1995.
- RIZZINI, Irene (org.). *A criança no Brasil de hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: USU, 1993.
- RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. A questão da formação de professores de educação física e a concepção de professor enquanto intelectual-reflexivo-transformador. In: *Revista Pensar a Prática*, v.1, n.1, 1998.
- ROURE, Glacy de. *Vidas silenciadas: a violência com crianças e adolescentes*. Campinas: Unicamp, 1996.
- SADI, Renato Sampaio. Educação física e lazer: a centralidade do trabalho como mediação. In: I Congresso Regional Sudeste do CBCE. *Anais*. Campinas, 1999.
- SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. *O prazer justificado: história e lazer*. São Paulo: Marco Zero, 1994.

- SANTOS, Milton. No mundo cabem 80 bilhões, sem problemas. In: *Revista da Adufg*, n.4, Goiânia, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 3ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.
- _____. *Escola e democracia*. 21ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6ed. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SCHAFF, Adam. *Sociedade informática*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- SGUISSARDI, Valdemar. AMARAL, Nelson Cardoso. O Banco Mundial revisa posições: quem pagará a conta? In: *Revista da Adufg*, n.4, Goiânia, 2000.
- SILVA, Maurício Roberto da. Notas introdutórias sobre o GTT educação física / esporte e grupos / movimentos sociais. In: GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Educação física / ciências do esporte: intervenção e conhecimento*. Florianópolis: CBCE, 1999.
- SILVA, Maurício Roberto da. et ali. Carta da educação física à sociedade: reflexões introdutórias acerca da problemática do trabalho infantil. In: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.19, n.1, Florianópolis, 1998.
- SOCIEDADE CIDADÃO 2000. *Mapeamento e contagem de crianças e adolescentes em situação de rua em Goiânia*. Goiânia: FUMDEC, 1996.
- SOUSA, Iracema Soares de. Incurções históricas sobre a relação entre o tempo livre / lazer, trabalho, educação física e a condição social da vida dos trabalhadores. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança. *Anais*. Gramado, 2000.
- SOUSA, Sônia Gomes. *Sociedade Cidadão 2000: pelos direitos da criança e do adolescente*. Goiânia: FUMDEC, 1996.
- TEIXEIRA, Francisco José Soares. *Pensando com Marx: uma leitura crítico-comentada de O Capital*. São Paulo: Ensaio, 1995.
- UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). *Situação mundial da infância*. Brasília, 1993.
- VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- WAICHMAN, Pablo. *Tempo livre e recreação*. Campinas: Papyrus, 1997.

WERNECK, Christianne Luce Gomes. Lazer e formação profissional na sociedade atual: repensando os limites, os horizontes e os desafios para a área. In: *Revista Licere*, v.1, n.1, Belo Horizonte, 1998.

_____. Brincando na internet: uma análise sobre o imaginário presente nos bate-papos virtuais. In: *Revista Licere*, v.2, n.1, Belo Horizonte, 1999.