

# Educação, lazer e cultura corporal

Augusto César Rios Leiro<sup>1</sup>

Ao traçar o caminho a ser percorrido no texto, optei por discutir a cultura corporal na ambiência do lazer e da educação e reconhecê-las como categorias teóricas, situadas historicamente e comprometidas com a cidadania emancipatória. As linhas aqui traçadas tomam como referência parte de estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia<sup>2</sup>.

Ao longo desta produção, dialoguei com autores de diferentes áreas do conhecimento, visando alargar o marco conceitual em torno do tema e edificar um caminho interessado em refletir criticamente sobre questões contemporâneas da educação. Nessa direção, iniciei apresentando referências teóricas acerca das modalidades de educação e das possibilidades de cultura corporal. Em seguida, destaquei o debate referente ao lazer como fenômeno cultural e, por fim, sugeri trilhas possíveis para uma Educação Física em sintonia com um lazer socialmente referenciado.

## **Educação e cultura corporal como desafios contemporâneos**

As possibilidades educativas têm sido marcadas por uma visão bipolar e vêm se caracterizando por duas formas de aprender: escolar e não-escolar. A prática pedagógica, para produzir conhecimento socialmente relevante e experiências significativas na vida cultural dos cidadãos e cidadãs, precisa considerar suas distintas técnicas, dinâmicas e modalidades. A rigor, toda tentativa de classificação guarda em si um limite teórico e ou prático, por não ser capaz de agrupar características diferentes em recortes iguais.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Educação Física, Doutor em Educação e professor da UFBA e UNEB.

<sup>2</sup> Trata-se de uma dissertação de mestrado intitulada: Educação e lazer nos parques públicos: encontro de sujeitos em espaços de cidadania.

No entanto, para imprimir uma delimitação mais clara e focal ao texto e para efeito de organização didática da presente escrita, optei, ao adentrar no debate referente às tensões em prol de uma educação, fazê-lo a partir da caracterização de Gohn (1999), quando reconhece três modalidades de educação (formal, informal e não formal) articuladas com cultura política.

A primeira modalidade, a **educação formal**, é facilmente relacionada com a escola, reconhecida como um espaço pedagógico essencial e necessário para socialização do conhecimento produzido por várias gerações. Um *locus* privilegiado para o desenvolvimento de saberes críticos e criativos que possam responder às interrogações do presente e construir exclamações e dúvidas para o futuro.

No entanto, o rico cotidiano escolar tem revelado um cenário contraditório. Ainda assim, a chamada educação formal, hegemônica no fazer pedagógico, vem reduzindo a compreensão sobre as dimensões do educar. A educação formal que se realiza, sobretudo, na escola, implica num processo de ensino e aprendizagem (objetivo, conteúdo, procedimento didático e avaliação) e se destaca por “possibilitar aos indivíduos aproveitar e interpretar, consciente e criticamente, outras influências educativas” No entendimento de parte significativa da população, é na escola que se aprendem as coisas e é lá que se podem alcançar as condições de ser “alguém na vida” (Libâneo, 1992, p.16).

A segunda modalidade é a **educação informal** caracterizada como decorrente de “processos espontâneos ou naturais, ainda que seja carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar” e pode ser desenvolvidas no convívio com amigos, através de jornais, revistas etc. (Gohn, 1999, p.100). É considerada não-intencional por ter seu processo de aquisição de conhecimentos desvinculado de uma instituição específica.

Diferentemente da informal, a **educação não-formal** é marcada pela intencionalidade qualitativa, busca provocar no sujeito idéias, valores e atitudes e tem suas atividades pedagógicas estruturadas fora do sistema escolar convencional (Libâneo, 1992, p.18).

No que pese a pouca visibilidade da educação não-formal, aqui denominada de educação ampla, é possível registrar nessa dimensão de aprendizagem um conjunto de iniciativas ao longo da história. As mudanças, muitas vezes, processadas na penumbra da educação brasileira formal vêm, pouco a pouco, se configurando em uma rica experiência sócio-pedagógica.

Nesse cenário de diversidade conceitual, acerca da educação e da cultura, encontramos as culturas corporais que, para além de um conceito, envolvem práticas históricas e contemporâneas e que podem ser vivenciadas no espaço temporal do lazer.

Vale sublinhar que a cultura corporal consiste em uma formulação que visa dar conta das distintas modalidades de movimento corporal que a humanidade produziu e sistematizou historicamente: dança, luta, jogo, ginástica, mímica, capoeira e esporte. A cultura corporal e a expressão corporal, como dimensões configurativas da sociedade, reúnem em torno de si “uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitida e assimilada” e, portanto, sua ausência de forma organizada pedagogicamente subtrai a oportunidade do que o “homem e da realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade”. (Soares et al., 1993, p.42).

É da disciplina Educação Física, a responsabilidade de tratar pedagogicamente em distintos espaços de aprendizagem (escola, clubes, parques, etc.) do conhecimento denominado cultura corporal. No entanto, é importante reconhecer que poucos vêm tendo acesso à Educação Física, durante sua vida escolar, sobretudo, a Educação Física de *corpo inteiro* voltada para uma consciência corporal, valorização da vida.

Importa registrar que a Educação Física, como parte da Educação, pode ser entendida *restritamente*, quando recorta os fazeres pedagógicos, se articula com as práticas corporais e se realiza nas instituições educacionais; ou no seu sentido *amplo* – quando abarca o conjunto das práticas de movimento corporal/esportivo e se realiza em distintos espaços de aprendizagens da cultura corporal (Bracht, 1992).

Se ampliarmos nossas lentes críticas, veremos facilmente que as práticas pedagógicas restritas ou amplas da Educação Física acolheram, ao longo da sua história,

compreensões conservadoras no plano político-pedagógico o que acabou por forjar e tatuar uma hegemonia na produção do conhecimento da área marcadamente a-crítica.

A prática pedagógica, na maioria das escolas, é reveladora da trama metodológica em que a Educação Física foi envolvida. A política pública setorial nas redes de ensino também denota essa dimensão difusa. As abordagens críticas e dialéticas avançam e a cada dia mais professores, que tratam da cultura corporal, entendem o seu fazer - educar, como um direito de todos independente de raça, do sexo, da habilidade motora ou segmento social que pertence.

Trata-se de uma proposta de educação crítica na qual a cultura corporal, a um só tempo, se constitui em objeto de intervenção pedagógica da Educação Física<sup>3</sup> e busca dar ao sujeito sentido e significado mais amplos às práticas corporais orientadas, além de indicar compromisso com a igualdade de oportunidade, com o prazer e a justiça social.

### **Lazer, uma reivindicação histórica**

Para pensar o lazer na sociedade contemporânea é fundamental um breve resgate de algumas iniciativas históricas que buscavam afirmar essa demanda social. A reflexão sobre o ócio sempre ocupou o tempo dos filósofos sociais. Mas foi com o advento da chamada sociedade industrial, a partir do século XIX, que se registra a produção de maior vigor sobre o tema. A primeira voz crítica em defesa do lazer operário surge em 1880 no continente europeu. Trata-se do clássico manifesto *O Direito à Preguiça* do socialista Paul Lafargue. O século XX potencializa as produções sobre o tema e, a partir das obras de Verblem, *Teoria da Classe Ociosa*; de Bertrand Russel, *Elogio ao Lazer* e de Joan Huizinga, *Homo Ludens*, fortalece seus estudos filosóficos.

---

<sup>3</sup>- Dentre as principais referências destaca-se o livro Metodologia do Ensino da Educação Física (1992), que afirma as distintas manifestações da Cultura Corporal e os parâmetros necessários para uma nova síntese para escolarização em Educação Física.

A rigor, os estudos internacionais sobre o lazer surgem nas décadas de 20 e 30, notadamente na França e nos Estados Unidos e se potencializam na década de 50 após o evento bélico da 2ª guerra mundial. A partir daí, independente do modo de organização econômica de cada país, as experiências teóricas e as vivenciais em torno do lazer se espraiam.

Na literatura nacional, reconhecemos como um dos primeiros livros a tratar particularmente sobre a questão do lazer foi *Lazer Operário*, publicado em 1959 de autoria do baiano José Acácio Ferreira.

A partir da década de 70, no bojo da luta pela democratização do Brasil, os movimentos sociais brasileiros não só revelaram novos sujeitos sociais, mas apresentaram, “novas” reivindicações. Dentre elas, salta aos olhos, a crescente demanda em torno do lazer como direito social e conseqüentemente como desafio formativo no âmbito da Educação Física. Nesse contexto, os estudos sobre o lazer no Brasil ganham, notadamente nas cidades de São Paulo (SESC) e Porto Alegre (PUC/RS e Prefeitura Municipal) fóruns discursivos e expressão literária próprios. Foram distintas iniciativas interessadas nos múltiplos usos do tempo livre. (MASCARENHAS, 2005).

Atualmente distintas são as possibilidades de estudo e pesquisa sobre o lazer. Vale destacar as reflexões de Domingues (2005) que considera socialmente relevante e conjunturalmente “estratégico desenvolver ações, estudos e pesquisas relacionais entre cultura corporal e meio ambiente” (p. 34).

Na ambiência mais ampla acerca do lazer importa sublinhar Marcellino (1996) quando afirma que a possibilidade de “humanização da vida” e o reconhecimento do lazer como “canal privilegiado” de democratização do acesso à cultura não pode mais ser “encarado como atividade de sobremesa ou moda passageira” no dia a dia de uma cidade ou metrópole. Seja ela rural ou urbana.

Ao longo do tempo muitas experiências de lazer foram desenvolvidas. Trata-se de lazeres que implicam em obrigações repousantes, recre(cri)ativas e (in)formativas a qual envolvem distintas categorias sócio-profissionais e relações etárias, étnicas e de gênero. Um debate que acolhe uma ampla conceituação, envolvendo matrizes teóricas nacionais e

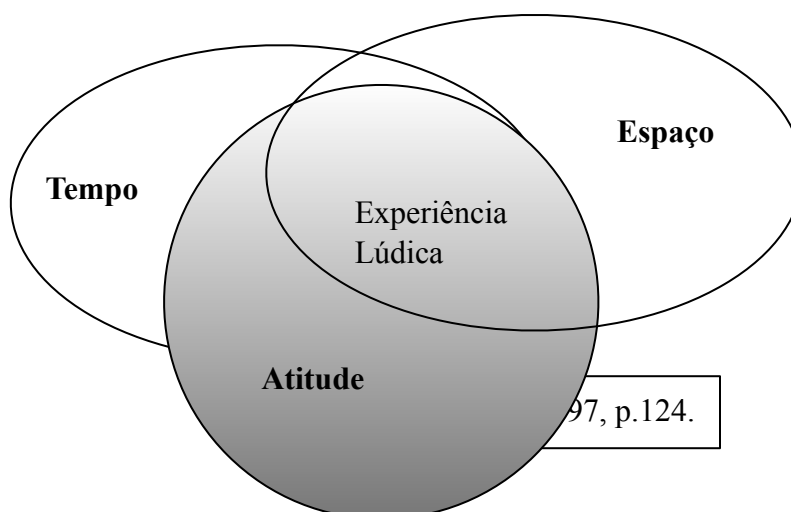
estrangeiras. Os escritos do sociólogo francês Joffre Dumazedier, por exemplo, que têm grande trânsito entre os estudiosos do tema, considera o lazer como “um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada”. (1973, p.34)

O mesmo autor, ao se referir à construção do lazer como um saber, reconhece que o predomínio de uma atividade sobre a outra, através de escolhas, muitas vezes impulsionada pela subjetividade e ou pelas vivências de lazer, possibilita a demarcação dos chamados interesses culturais.

Padilha (2000) ao refletir sobre os estudos de Dumazedier apresenta questionamentos, embora reconheça seus méritos e boa aceitação. Ela entende que o caráter desinteressado do lazer e sua conseqüente impossibilidade de fins lucrativos, utilitário ou ideológico, indicado pelo teórico francês, são improváveis:

Na sociedade capitalista, parece quase inexistir alguma atividade de lazer desvinculada dos fins apontados acima. Os limites entre o que é obrigação e o que não é, se ela é institucional ou não, não são muito evidentes, sobretudo quando pensamos na totalidade do alcance do capital. (p. 56)

Buscando ampliar o debate referente ao saber específico - lazer, cabe destacar a incompatibilidade de adoção de critérios rígidos para definição das atividades de lazer e para satisfação das necessidades humanas de repousar e recrear sem levar em consideração as condições objetivas de vida dos cidadãos e a dinâmica social das comunidades. As contradições e os antagonismos em torno da temática, não têm impedido as crescentes reflexões literárias sobre a ludicidade e sobre três conceitos básicos no âmbito do lazer: tempo, espaço e atitude.



Nessa caminhada, as abordagens sobre os conceitos básicos do lazer encontram no **tempo** uma dimensão fundamental que busca, dentre outras coisas, relacionar-se com o ritmo humano.

O tempo na sociedade contemporânea não precisa reeditar o conceito proposto por (Braudel apud Santos, 1996) de tempo longo e tempo curto, de situações estruturais e conjunturais. Trata-se de superar esse quadro conceitual que há muito vem influenciando as ciências naturais, exatas e sociais. Para tanto nos valem os estudos de Milton Santos, quando propõe uma formulação denominada um tempo rápido e um tempo lento.

Mediado por tempos intermediários “o tempo lento somente o é em relação ao tempo rápido; e vice-versa”, onde se processa o tempo das ações e onde o lugar, os homens e as mulheres e as instituições determinam as reais possibilidades de animação dos objetos técnicos. (Santos, 1996).

A temporalidade, quando refletida ou interpretada individual ou coletivamente como parte do tempo social, reconhece nos seres humanos a capacidade de construir o seu tempo e graduá-lo a partir de relações racionais e emocionais.

A máxima presente na letra<sup>4</sup> da canção *Como uma onda*, “nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia, tudo passa tudo sempre passará” retrata bem a “velocidade” do tempo, a interdependência entre o instante e o evento e a profunda dimensão dialética da história.

<sup>4</sup> Lulu Santos e Nelson Motta. *Como uma Onda*. LP: Último Romântico. São Paulo, WEA DISCOS.1987

No dizer de Bloch, “o tempo somente é porque algo acontece, e onde algo acontece o tempo está” (apud Santos, 1996). A diversidade conceitual acerca do tempo geral pode relacionar-se com o modo de produção que, do ponto de vista dual, implicaria num tempo de trabalho e num tempo do não trabalho ou pode ser territorial, continental – um tempo europeu, um tempo africano e um tempo sul-americano; todos esses tempos internos, estão a rigor relacionados a um tempo externo que é o tempo mundial.

Outro elemento constituinte do conceito de lazer é o **espaço**. Aqui, faz-se necessário apresentar uma clara distinção entre lugar e espaço. Enquanto o *lugar* é uma “configuração instantânea de posições. Implica em uma indicação de estabilidade”, o *espaço* pode ser onde o indivíduo mora, onde estuda, onde trabalha ou até, o percurso que faz. A rigor, o espaço ganha vida com o movimento, “é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente”, o espaço é o “lugar do praticado” (Certeau, 1994, p. 201 e 202). Ele pode se caracterizar por ser público e/ou privado e está associado a parques, equipamentos e interesses culturais.

Independente do recorte de maior interesse - da opção, o espaço é qualificador do lazer e, a partir da intervenção do poder público, é possível criar ambientes favoráveis para mudanças de atitudes. A forma de organização do espaço pode contribuir para tornar os parques públicos, por exemplo, um campo de re-criação educativa na perspectiva da superação da ordem do grande capital.

A ampliação de oportunidades de lazer implica democratizar o espaço, em melhorar a qualidade social da vida cidadina. As trilhas que buscam refletir a organização espacial da cidade encontram bases conceituais na categorização dual de espaço – “cheio” e “vazio”.

De um lado, “é possível verificar uma tendência para o ‘cheio’, ou seja, para o construído, edificado, para o saturado e para o lotado” Por outro lado o “vazio” representa “possibilidades para o encontro e convívio humanos, entre diferenças e conflitos, podendo suscitar questionamentos e mudanças” (Barbuy apud Pellegrin)1996.

A inseparabilidade do espaço do tempo nos remete à idéia de que pensar coisas para ocupar o tempo tem significado edificar equipamentos em determinados lugares. Encher os



espaços vazios tem sido uma tendência. Lamentavelmente muito mais orientado por projetos de privatização de equipamentos do que por projetos educativos.

A tensão entre o “cheio” e o “vazio” revela, dentre outras coisas, a importância do trato do tema nas administrações municipais, quer nas áreas urbanas centrais ou periféricas das cidades. O lugar dos equipamentos, os usos do espaço e as possibilidades de serviços interferem na relação dos indivíduos com o ambiente e dizem respeito à atitude de quem vive um determinado espaço.

O terceiro e último conceito é relativo à **atitude** e pode ser compreendido como a satisfação, resultante da relação entre sujeito e suas experiências vividas. A atitude acolhe o sucesso e o fracasso, implica em acontecimentos/comportamentos individuais e coletivos e é considerado elemento básico constitutivo do lazer por suas formas de agir, por seus valores e pela mediação constante com o desejo e a ação. No entanto, não pode ser compreendido como uma questão individual. A atitude vive também sob a égide dos condicionamentos/resistências/superações históricas e sob as possibilidades políticas e pedagógicas dos ambientes sócio-culturais que o sujeito está implicado.

Considerando que o lazer está no dizer de Marcellino, envolto na cultura vivenciada (praticada, fruída ou conhecida), é gerado historicamente e como dimensão educativa, o mesmo pode promover a crítica ao sistema e contribuir na superação da ordem capitalista.

Nesse particular, cabe a idéia de Dumazedier (1979), propondo um *lazer espaço temporal* onde o local, o ritmo, os equipamentos e as estações devem ser considerados quando da discussão sobre políticas públicas de lazer. Tais características precisam considerar, também, as descobertas das técnicas e das idéias, a evolução das relações sócio-culturais e a diminuição da jornada de trabalho sem diminuição do salário. Os espaços de lazer público (centros recreo-esportivos ou parques) requerem uma percepção dinâmica da realidade onde o “tempo livre” efetivamente seja livre e as condições de trabalho possibilitem aos trabalhadores e trabalhadoras o usufruto das distintas formas de convivência cultural. Tal como anuncia a poesia do então grupo Titãs:

“A gente não quer só comida”,  
a gente quer comida, diversão e arte.

*A gente não quer só comida,  
a gente quer saída para qualquer parte.  
A gente não quer só comida,  
a gente quer bebida, diversão, balé.  
A gente não quer só comida,  
a gente quer a vida como a vida quer.”*

Ao aprofundarmos o debate sobre o tema, cabe destacar as reflexões de Mascarenhas (2005) quando aponta os limites da divisão conceitual em torno do lazer. Buscando superar a visão fragmentaria acerca da teoria do lazer, o autor questiona as referências conceituais típicas do tema e reconhece os limites do tratamento dual do lazer focando atitude e tempo. Ele considera que a **atitude** é “um estado subjetivo de liberdade [...] onde o sujeito se coloca em atividades cujas finalidades esgotam-se em si mesmas” e a perspectiva **temporal**, sob o ponto de vista subjetivista, considera que “o tempo livre não possui o significado de um tempo liberado do trabalho, mas do tempo que o indivíduo dispõe pra si mesmo”. Ainda para o mesmo autor, faz-se necessário interrogar o lazer como objeto de estudo, “apanhá-lo na história e procurando desvelar suas mediações com o universo da práxis social”, entende-o como um fenômeno em constante transformação.

Afirmamos aqui, nossa crença num lazer que vá além da constatação da realidade, do relaxamento e das práticas recreo-esportivas. Para tanto, é preciso ações que favoreçam a coletividade ao invés do individualismo, a solidariedade ao invés da barbárie e a organização ao invés das ações acríicas referentes dos problemas sócio-ambientais.

Tal caminho deve ser potencializado, na dimensão das políticas públicas, para assegurar a um maior número de sujeitos, experiências culturais que contribuam para refletir criticamente sobre os interesses de ordem global e para mobilizar, discutir e organizar os interesses da ordem local.

### **Trilhas de uma educação para o lazer**

Uma escola cidadã precisa acolher e compreender o lazer como “veículo e como objeto da educação” e ver o lazer com lentes críticas e lúdicas (Marcellino, 1990, p.58).

Trata-se de um posicionamento baseado em duas constatações: a primeira de que o lazer é um veículo privilegiado de educação; e a segunda de que, para a prática qualitativa das atividades de lazer, é necessário considerá-la como espaço de aprendizado, de estímulo, de iniciação que possibilita a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, com o enriquecimento do espírito crítico, na prática ou na observação da cultura corporal.

Na esteira da ação sócio-pedagógica da Educação Física em torno da cultura corporal, importa pensar novas trilhas teórico-metodológicas e passos qualificados para educação continuada do professor. Projetos e ações educativas que considerem o território escolar como locus privilegiado da docência em Educação Física e a universidade como fórum necessário de produção e socialização de conhecimento na longa caminhada de superação do ensino conservador.

Vale acentuar, ao concluir estas linhas, que a pertinência do debate aqui proposto guarda na produção sistematizada de conhecimento e no trabalho docente grandes expectativas. Iniciativas interdisciplinares que, ao articular educação, lazer e cultura corporal, podem edificar caminhos substantivos para construção da cidadania emancipatória.

## REFERÊNCIAS

- BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRAMANTE, Antonio Carlos. **Variáveis do lazer**. In: BRUHNS, Heloisa Turini (Org.). **Estudos do Lazer**, Unicamp. Campinas, 1997.
- 1997.
- CAMARGO, Luiz Otávio de Lima. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: arte de fazer**. Petrópolis: Vozes. 1994.
- DOMINGUES, Soraya Corrêa. **Cultura Corporal e Meio Ambiente na Formação de Professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. 2005.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

- GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1999.
- KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Injuí, RS, Ed. Unijuí, 2003.
- LEIRO, Augusto Cesar Rios. **Educação e lazer nos parques públicos: encontro de sujeitos em espaços de cidadania**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. Campinas: Papirus, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Estudos do lazer**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- MASCARENHAS, Fernando. **Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do lazer**. Tese de Doutora. Unicamp. Campinas. 2005.
- PADILHA, Valquiria. **Tempo livre e capitalismo: um par imperfeito**. Campinas: Alínea, 2000.
- PELLEGRIN, Ana de. O espaço de lazer na cidade e a administração municipal. In.
- SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1993.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.