

LAZER, CULTURA E EDUCAÇÃO: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES

Dr. MARCO PAULO STIGGER

Doutor em ciências do esporte e professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS)

RESUMO

Este ensaio busca estabelecer relações entre lazer, cultura e educação, distanciando-se de perspectivas que tratam o lazer como se fosse uma dimensão da vida entre parênteses, ou seja, separada de outras esferas da existência dos indivíduos. Apontando para os limites das análises de cunho ensaísta que acabam por oferecer interpretações, ora pessimistas ora otimistas, sobre esse fenômeno social, a intenção é oferecer elementos teóricos e empíricos que sustentem que as atividades de lazer fazem parte dos processos socioeducativos que ocorrem na vida cotidiana e, por essa razão, sempre educam. A partir disso, considera-se que as práticas de lazer não devem ser vistas nem como libertárias, nem como alienantes... nem de forma otimista, nem pessimista... mas algo a ser investigado.

PALAVRAS-CHAVE: Lazer; cultura; educação.

INTRODUÇÃO

Não é difícil constatar, na bibliografia disponível nas ciências sociais, que a área do lazer é relativamente negligenciada se comparada aos estudos em que o trabalho e outros temas são categorias centrais. Apesar de isso já ter sido identificado há algum tempo por vários autores (ELIAS; DUNNING, 1992; OLIVEN, 1985; FORTUNA, 1995; MAGNANI, 1984), e que, mesmo assim, esse fato ainda seja possível de ser confirmado na realidade atual, nos dias de hoje já é possível encontrar uma produção acadêmica razoável sobre a temática. E se esse desinteresse pode ser ainda uma verdade no contexto geral das ciências sociais, ele não pode ser considerado no que se refere ao contexto da educação física brasileira que estuda a partir desse universo acadêmico científico. Nesse universo, há muito tempo o lazer é considerado um tema importante e origem de preocupações daqueles que atuam na área específica, a partir de um olhar sociocultural. Também pode ser dito que, no âmbito desta comunidade, entre outras, duas preocupações se evidenciam¹ e foram motivadoras de importantes contribuições sobre a temática: uma delas vincula-se ao interesse em compreender atividades realizadas no tempo livre, por diferentes grupos sociais, *a partir do olhar da cultura*; outra se relaciona à preocupação de estudar o lazer enquanto objeto/espaço de educação.

Sobre o primeiro campo de interesse, tem sido um foco da comunidade acadêmica da educação física brasileira investigar e refletir sobre aspectos culturais das atividades do lazer. Não é por acaso que a conceituação de Marcellino, no sentido de que lazer é “cultura vivenciada no tempo disponível”², é tão repetida nos textos analisados. Também chama a atenção que autores vinculados às análises culturais têm sido trazidos para as discussões do lazer: me refiro a Geertz, Alba Zaluar, Magnani, De Certeau, Lefèbvre, Baktin, Milton Santos, além de diversos autores *da educação física*, que atuam nessa perspectiva. O outro foco de interesse que se evidencia nos trabalhos sobre o lazer, produzidos no contexto da educação física brasileira, está vinculado à intervenção, o que não causa estranhamento, já

-
1. Essas informações e outras que vêm logo a seguir visam caracterizar aspectos da produção acadêmica da educação física brasileira, sobre o lazer. Foram retiradas de um levantamento realizado no âmbito do Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), apresentado no VIII Congresso Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física, Recife, 2004. Trata-se de uma análise de 250 trabalhos (de um total de 285), publicados de 1999 a 2004, num contexto de significativa importância da área específica. *Revista Licere*; *Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE)*; *Revista Movimento*; Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) 2001 e 2003; Encontro Nacional de Recreação e Lazer (Enarel) 2002 e 2003.
 2. Presente em várias obras, entre elas *O entendimento do lazer* (MARCELLINO, 1996).

que faz parte da formação e atuação dos profissionais da área. Esse aspecto liga-se à busca de relações entre lazer e educação e não são poucos os trabalhos que se desenvolvem nessa direção, estes que tanto tratam de uma educação *para* o lazer, como de uma educação *pelo* lazer.

Esses focos de estudo muitas vezes aparecem articulados, especialmente vinculados ao papel do professor de educação física, visto como um educador do/no campo do lazer. Pensando nele como alguém que poderá possibilitar a realização de um lazer pedagogicamente orientado, os seus autores debruçam-se sobre essa intervenção. Entre os vários trabalhos que se desenvolvem nessa perspectiva, encontram-se aqueles voltados para a atuação do que tem se denominado de “animador cultural”, um profissional sobre o qual há várias discussões.

Tentando trazer elementos para defender uma perspectiva de atuação desse profissional, Melo (2002) critica uma visão tradicional de recreação e propõe-se a “[...] formular novas compreensões acerca desse processo específico de intervenção pedagógica” (p. 102) “[...] que tem a cultura como sua preocupação e estratégia central” (p. 103). Nesse esforço – agora vinculado a uma educação estética, mas que, em textos posteriores, se amplia para outras possíveis intervenções (MELO, 2003, 2005) – o autor identifica o animador cultural como um indivíduo capaz de estimular novas experiências, que educa sem “catequização”, mas “incomodando” os padrões estabelecidos, via oferecimento de novos olhares e representações sobre a realidade. Isso ocorreria a partir de uma perspectiva política, na busca da superação do *status quo*, em “[...] compromisso [...] com os indivíduos, na medida em que a educação de sujeitos fortes é fundamental para esboçar uma sociedade mais justa” (MELO, 2002, p. 112).

Neste e em outros trabalhos que abordam a intervenção no campo do lazer é possível perceber pelo menos dois movimentos: 1) um olhar a partir de uma posição crítica (um certo pessimismo) em relação a uma realidade social que é vista como injusta, consumista, reprodutora, não lúdica, pouco criativa etc.³; e 2) uma perspectiva de a ação do animador cultural (um certo otimismo), que o identifica como um profissional capaz de – no campo do lazer – contribuir para a superação dessa mesma realidade, induzindo à realização de práticas de lazer críticas, criativas, reflexivas, libertárias⁴. Com essa perspectiva e em que pese a importância dessas contribuições para a compreensão da ação desse profissional, pode-se perceber que a atenção está voltada para as práticas de lazer das quais as pessoas participam, sob a sua orientação. Com esse olhar, o foco *educacional* está na intervenção pedagógica

3. Posições que, de diferentes formas, aparecem em vários trabalhos.

4. Posições que, de diferentes formas, também aparecem em vários trabalhos.

do animador cultural, sendo que é a partir dele que se dará a relação (positiva?) entre lazer, cultura e educação.

Em certa medida, essa maneira de olhar para o lazer e seus vínculos com a cultura e a educação o coloca como se fosse uma dimensão da vida *entre parênteses*, já que ele é observado como se estivesse distanciado dos processos educativos que fazem parte da vida cotidiana. Não acredito que todos os autores que discutem esses temas vejam apenas dessa forma, mas aponto para o fato de que a ênfase que tem sido escolhida para tratar dessas relações acaba por atribuir ao animador cultural um papel crítico e reflexivo que talvez já esteja ocorrendo nos complexos processos culturais do dia-a-dia.

A partir disso, a minha intenção, neste ensaio, é apresentar uma reflexão buscando estabelecer relações entre lazer, cultura e educação, tendo a vida cotidiana das *pessoas comuns* como foco. Não acredito que essa tarefa seja tão simples, tanto pensando no complexo universo de significações que envolvem estas palavras, quanto levando em conta o difícil campo de disputa em que, no contexto acadêmico, se insere essa discussão. Apesar disso, coloco-me disposto a enfrentar um desafio que se torna mais desafiador, na medida em que, independente da posição que cada pessoa ocupa no campo da discussão atual sobre o lazer no Brasil, tenho certeza de que há consenso de que é importante para essa área de conhecimento e intervenção buscar estabelecer essas relações.

Nessa perspectiva, iniciarei propondo-me a pensar sobre a noção de cultura conforme ela vem sendo construída historicamente; ao mesmo tempo, tentarei identificar como diferentes concepções dessa noção se evidenciaram e se relacionaram com formulações sobre educação. Num segundo momento, fazendo uso de alguns exemplos de investigações desenvolvidas, defenderei a idéia de que a cultura, e juntamente a ela a educação, são aspectos que atravessam diferentes dimensões da vida das pessoas, incluindo aí as atividades que se inserem no contexto do lazer. A partir disso, argumentarei no sentido de que as atividades de lazer *sempre educam* e que merecem ser estudadas, também nessa perspectiva.

SOBRE CULTURA E EDUCAÇÃO

O meu primeiro esforço se dará tentando articular as análises de três autores que se debruçaram sobre os temas em pauta. Os dois primeiros buscaram sínteses sobre o tema do desenvolvimento da noção de cultura: Denis Cuche (1999), que se propõe a mostrar como se vem estabelecendo "A noção de cultura nas ciências sociais", e Roque Laraia (1996) trata do "Conceito antropológico de cultura". O terceiro, Alfredo Veiga-Neto (2003), fala-nos sobre as relações entre "Cultura, culturas e educação".

No que se refere à noção de cultura, tanto Cuche como Laraia iniciam as suas obras tentando refletir e mostrar que as explicações naturalistas dos comportamentos não são suficientes para evidenciar a diversidade humana. Na realidade, as diferenças que poderiam parecer ligadas a determinadas propriedades biológicas dos indivíduos “nunca se deixam observar em ‘estado bruto’ (natural) porque [...] a cultura delas se apodera ‘imediatamente’” (CUCHE, 1999, p. 22). Entendendo que não há nada de puramente natural no homem, o autor afirma que quando dizemos *seja natural*, na realidade estamos dizendo: *seja o que o modelo cultural transmite*.

Tanto um como o outro acreditam que a noção de cultura é necessária para que se possa pensar no dilema da unidade e da diversidade humana, de modo diferente das respostas que se expressam nos determinismos geográfico e biológico, essas perspectivas que não foram capazes de se sustentar nem de resolver o dilema proposto. Apesar de considerarem que hoje o termo cultura, mesmo com ambigüidades, já se vincula a um certo consenso – ambos acabam por mostrar que nem sempre foi assim e se propõem a desvelar o processo da *genealogia* da palavra e do conceito (CUCHE, 1999) e/ou os antecedentes históricos do conceito de cultura (LARAIA, 1996).

Partindo do exemplo da evolução do termo na língua francesa, Cuche afirma que a sua noção inicial (século XVI) estava ligada ao cultivo da terra, aos aspectos relativos aos campos e ao gado. Porém, nesse período, a expressão não significava *um estado*, a coisa cultivada, mas sim uma *ação*: a ação de cultivar a terra. Ainda segundo o autor, no século XVIII o termo cultura começa a impor-se num sentido figurado, passando – da cultura da terra - a ser entendido como vinculado à cultura do espírito. Se, num primeiro momento, o termo apresenta-se sempre articulado a outros (cultura das artes; cultura das letras; cultura das ciências), posteriormente ele se vai desassociando deles e passa a ser utilizado isoladamente, para designar “a ‘formação’, a ‘educação’ do espírito” (CUCHE, 1999, p. 29). Logo a seguir, a expressão modifica-se, passando da sua noção “como ação (ação de instruir)” para “cultura como estado” (p. 29): o estado do indivíduo que tem cultura.

No mesmo contexto francês aparece a palavra *civilização*, muito próxima à noção de cultura, mas ligada a questões relativas às instituições, como o Estado, a legislação, a educação. Nessa perspectiva, a noção de civilização deveria alargar-se para todos os povos, sendo que as suas diferenças se vinculariam ao estágio de cada uma delas, todos no caminho de tornarem-se *civilizados*. Bastante próxima da idéia de civilização, a noção de cultura expressa a idéia de progresso, de evolução e de educação, vinculada à razão (p. 29). Importante destacar que essa é uma noção universal (refere-se a toda humanidade) e, nesse sentido, *vista no singular*. Ou seja, estamos falando de *a* cultura, uma cultura *única*. E, se, nessa perspectiva, cultura

é um *estado* (o estado do indivíduo que tem cultura) e é única, de certa forma ela confunde-se com educação e ambas contêm um sentido universal.

Mas se no contexto francês evidencia-se um sentido universal para as noções de cultura e civilização, já no contexto alemão aparece um sentido particular para a expressão. Surgindo da burguesia intelectual que criticava a aristocracia alemã (conforme eles, influenciada pelos modos de vida franceses) e vinculada ao nacionalismo alemão (que rivalizava com o nacionalismo francês), essa noção buscava opor-se a valores considerados superficiais, vinculados apenas à aparência e até à afetação. Estes eram colocados como opostos a outros, os valores *autênticos*, que contribuiriam para o enriquecimento intelectual e espiritual. Rivalizando principalmente com a palavra *civilização* (agora mais em voga no contexto francês), além de diferenciar esses valores, a noção de *Kultur* (expressão do contexto alemão) serve também para delimitar as diferenças nacionais, ou seja, relaciona-se a aspectos *particulares* da cultura alemã (VEIGA-NETO, 2003). Mesmo sendo diferente das noções universalistas francesas, essa noção, agora particularista e vinculada à cultura alemã,

[...] passou a ser escrita com letra maiúscula e no singular. Maiúscula porque era vista ocupando um *status* muito elevado; no singular porque era entendida como única. E se era elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades (idem, *ibidem*, p. 7).

Surgem daí elementos para que se possa pensar e justificar as diferenciações entre *alta* e *baixa cultura*, sendo que a alta cultura passa a ser considerada um modelo relacionado aos homens superiores, já que – *sendo cultos* – se diferenciam daqueles que *não têm cultura*. Esse conceito elitista e arbitrário propõe uma diferenciação/distinção, na qual, de acordo com Veiga-Neto (2003, p. 7), a educação é vista como “o caminho natural para a ‘elevação cultural de um povo’”.

CULTURA, SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO

Do ponto de vista da antropologia e pautado por essa noção universalista, Edward Tylor oferece para as ciências sociais a primeira definição de cultura. Para ele,

Cultura ou civilização [...] é esse todo complexo que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro *da* sociedade (Tylor, 1871, p. 2, apud CUCHE, 1999, p. 38, grifo meu).

Mesmo caracterizando a cultura dentro de uma noção coletiva e evidenciando-a como adquirida (e não biológica), Tylor acaba por interessar-se prioritariamente

sobre a totalidade da vida humana (a sociedade). No que se refere ao dilema entre unidade e diversidade, isso é resolvido por ele sustentando-se nos postulados evolucionistas que eram importantes no seu tempo: acreditando numa unidade da espécie humana, ele buscava explicar a sua diversidade (a diversidade humana) a partir do que eram considerados os diferentes estágios de evolução cultural em que cada povo se encontraria.

Uma reação importante a essa perspectiva evolucionista de cultura, foi a posição de Franz Boas, quando escreveu o seu artigo intitulado “As limitações do método comparativo na antropologia” (2004)⁵, que é como a perspectiva evolucionista era tratada na época. Crítico à visão universalista que – de forma hierarquizada – colocava a cultura no singular (algo universal a ser buscado) e também em discordância com a noção particularista da cultura aos moldes da noção alemã de *Kultur* (um modelo particular com *status* superior), Boas preocupa-se em compreender as diferenças culturais, defendendo a realização de estudos históricos dedicados a “esclarecer as complexas relações de cada cultura individual” (BOAS, 2004, p. 38). De acordo com Laraia (1996, p. 38-39), Boas “[...] desenvolveu o particularismo histórico [...] segundo o qual cada cultura segue os seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou”.

Alguns autores identificam aí a primeira idéia da *relatividade cultural*, ou seja, a noção de que, em vez de *Cultura* em maiúsculo e no singular, deveríamos pensar em *culturas*, em minúsculo e no plural. Mesmo que isso seja razão de debates, é essa a noção que hoje está fortemente estabelecida no contexto da antropologia social/cultural. É essa noção de cultura que se opõe ao etnocentrismo característico das noções anteriores e que agora considera que, tanto em termos éticos como epistemológicos, não há uma cultura superior à outra, mas, sim, culturas diferentes⁶.

Subjacente a essa abordagem está uma noção de cultura, para a qual a vida dos homens está estruturada como um sistema organizado de símbolos compartilhados, sem os quais a convivência coletiva seria um caos de ações sem finalidades nem ordem. Sendo um símbolo, qualquer *coisa* que sirva como veículo para a orientação das relações entre os homens (objeto, ação, palavra, gesto etc.), a cultura é um sistema organizado de símbolos significativos, que organizam a vida dos diferentes grupos sociais. Isso se concretiza no intercâmbio desses mesmos símbolos, os quais se objetivam em ações públicas e observáveis, que dão sentido

5. Texto lido por Boas no encontro da American Association for the Advanced of Science (Buffalo, 1896) e publicado, no Brasil, em Castro (2004).

6. Em termos éticos, essa noção acaba por defender o respeito às diferenças culturais e em termos epistemológicos ela conduz à busca da compreensão da diversidade cultural.

ao modo de vida desses mesmos grupos (GEERTZ, 1989; DURÁ, 1996). Nesse contexto, a educação – num sentido amplo – refere-se ao processo de socialização dos indivíduos numa dada sociedade. Processo este que se dá pela aprendizagem dos padrões de comportamento, das normas, de valores e crenças, assim como o desenvolvimento de sentimentos, gostos e atitudes coletivas, que são atravessados pela comunicação simbólica.

De acordo com Brandão (2002), educação, socialização, internalização da cultura e outros, são nomes dados a um mesmo processo, que independente das diferentes nomeações:

[...] são progressivos e resultam em processos de interação de saberes em graus e modos sempre mais amplos e profundos; não são necessariamente restritos aos ciclos restritos da vida, podendo acompanhar a pessoa ao longo de toda a sua vida; são sempre resultados de interações significativas da pessoa com ela mesma [...], de pessoas entre elas, como sujeitos sociais e como categorias diferenciais de sociabilidade, e de pessoas com sistemas e estruturas de símbolos e significados (p. 26).

Na mesma direção, Stuart Hall (1997, p. 40-41) pergunta:

[...] o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a “cultura” – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade?

Segundo o mesmo autor, esse processo ocorre pelo que ele denomina de “regulação”, ou seja, por um processo em que a cultura funciona como um mecanismo de controle que, de forma não necessariamente coercitiva e pelas diversas formas de comunicação simbólica vai conduzindo a vida dos indivíduos. Nessa perspectiva, isso acontece pela via “normativa” (idem, *ibidem*, p. 41-42), pelos “sistemas classificatórios” (p. 42-43) e pela produção ou “constituição” dos sujeitos (p. 43).

No sentido apresentado por Hall, a regulação normativa refere-se ao entendimento de que as ações humanas são conduzidas por normas consideradas adequadas em cada contexto social. Essa forma de regulação refere-se a dar forma, direção e propósito às condutas e prática humanas; a guiar as ações de acordo com fins e intenções; a tornar essas ações inteligíveis e previsíveis para os outros. Enfim, é “criar um mundo ordenado – no qual cada ação está inscrita nos significados e valores de uma cultura comum a todos” (HALL, 1997, p. 42). Já a regulação das condutas pela constituição de sistemas classificatórios se relaciona com o fato de que a cultura, além de normatizar os comportamentos humanos em determinados

contextos, define os seus limites, classificando-os e nomeando-os em o que é certo ou errado, o que é normal ou anormal, o aceitável e o inaceitável. Ou seja, oferecendo significado às coisas, mas também as classificando, a cultura estabelece diferenças entre as ações e construções humanas, como os corpos, as roupas, o que é falado, o que é pensado, os gostos etc... e as coloca *em algum lugar* do contexto em que elas são vividas.

Na perspectiva de Hall, a cultura também é produzida e constitui os sujeitos que, nela inseridos, se *regulam a si mesmos* para comportarem-se de acordo com o que se espera deles no seu interior. Isso pode ser entendido pela noção de *habitus* no sentido de Bourdieu⁷, que se refere a como se dá a incorporação dos comportamentos durante a trajetória de vida de um indivíduo, este que carrega consigo a memória coletiva do seu grupo social. Sendo

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65),

é o *habitus* que permite ao indivíduo orientar-se no espaço social e que, sendo profundamente interiorizado, não implica necessariamente ser consciente para ser eficaz. É dessa forma que os comportamentos sociais são *naturalizados* no sentido de que – apesar de serem construídos socialmente – parecem fazer parte da *natureza* de cada indivíduo.

Mas se a cultura refere-se a uma dimensão consensual da vida humana, que faz com que as pessoas se *entendam* e consigam viver em conjunto por compartilhar significados, ela também se vincula às relações de poder, ou seja, à disputa de significados na sociedade. E ela não só classifica *as coisas*, como classifica aqueles que têm autoridade para classificá-las. A partir de autoridades que têm poder simbólico para classificar, ela estabelece, inclusive, uma oposição entre o que é considerado digno de ser pensado e aquilo que é impróprio para o pensamento (BOURDIEU, 1989). Assim, se a cultura regula, classifica e constitui indivíduos e grupos, ela também o faz de acordo com padrões que são dominantes em cada universo cultural, num dado momento histórico. Não se deve, então, subestimar o fato de que os grupos sociais dominantes desempenham um papel importante na difusão desses padrões.

Mesmo sem aprofundar essa discussão, isso leva a considerar que, se o relativismo cultural representa um direcionamento ético, teórico e epistemológico para a compreensão de diferentes culturas, ele também traz à tona algumas bases para um

7. Várias obras.

deslocamento que é inseparável da dimensão política, na medida em que forças atuam na busca da imposição de significados e pela dominação material e simbólica. Significa dizer que, numa sociedade complexa e heterogênea, como as sociedades urbanas atuais, as atribuições de significados são sempre uma questão de poder, na medida em que – num campo conflituoso como o campo cultural – esses significados são disputados a todo o momento e nas diferentes manifestações (VEIGA-NETO, 2003).

No sentido que venho tratando, não é difícil considerar que “todas as práticas sociais [...] têm uma dimensão ‘cultural’” (HALL, 1997, p. 32) e que nesse campo dos significados se dão grandes conflitos da sociedade atual (VEIGA-NETO, 2003).

LAZER, CULTURA E EDUCAÇÃO – ALGUNS EXEMPLOS

Entre as práticas sociais sobre as quais me venho referindo, estão inseridas aquelas realizadas no lazer. Refiro-me aqui aos jogos, às danças, aos esportes e a outras práticas sociais esportivas ou não, inseridas no que se tem denominado – no nosso meio – de atividades da *cultura corporal*; refiro-me também a outras atividades que fazem parte do que poderíamos chamar de uma *cultura lúdica*, em que os passatempos ganham lugar de destaque.

São atividades realizadas em espaços/tempo em que os indivíduos estão livres do trabalho e de outras obrigações e, apesar de inúmeros constrangimentos, ocorrem de acordo com as suas possibilidades de escolhas. Mesmo que essas práticas sejam, na maioria das vezes, observadas (e mesmo vividas) na perspectiva do entretenimento e de possibilidade de repouso, as pessoas que as desenvolvem estão passando por processos educativos, na perspectiva do que venho sustentando. Isso porque elas se inserem no contexto das práticas da “cultura vivenciada no tempo disponível”, para utilizar a já referida expressão de Marcellino, e, portanto, se inserem nos processos de socialização pelos quais os indivíduos passam por toda a sua vida social. Sobre essas práticas e as suas dimensões educativas, vários exemplos poderiam ser dados. Na perspectiva de oferecer materialidade ao que eu venho dizendo, vou apresentar alguns. Entre outros possíveis, escolhi estes por tratarem-se de trabalhos que se pautaram pela perspectiva etnográfica de investigação e que, por essa razão, oferecem elementos descritivos acerca de processos de sociabilidade que são capazes de iluminar esta reflexão.

Um deles é relativo a uma investigação sobre grupos de praticantes de esporte de *fim de semana*, publicado com o título *Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico* (STIGGER, 2002). Naquele estudo, que teve como foco os participantes da *Associação Recreativa os Caídos na Praia*, um grupo de praticantes de futebol das areias da Praia do Molhe, na cidade do Porto, em Portugal, foi identificado um

processo de apropriação do futebol, que chamou a atenção: aqueles praticantes de futebol de praia nunca jogavam contra adversários *de fora*, ou seja, só admitiam jogar *entre amigos*; nunca repetiam equipes de um fim de semana para o outro, o que justificavam considerando ser essa uma forma de evitar rivalidades internas; mesmo assim, buscavam realizar jogos disputados, o que faziam a partir da formação das equipes por divisão equilibrada. Naquele universo, acima da capacidade de produzir algo num jogo de futebol (jogar bem, ter aptidão para vencer as partidas etc.), o que era valorizado era a assiduidade nas atividades e a disposição para *realizar um jogo duro*, mas dentro de padrões de disputa por eles aceitáveis. Era dessa forma que eles realizavam um jogo com um *temperozinho* (declaração de um dos participantes), de acordo com o *gosto* do grupo, que vinha sendo construído de forma coletiva e historicamente. No sentido do que eu venho tratando, não sem disputas internas sobre qual seria o *bom uso do esporte*, várias estratégias eram desenvolvidas para que todos os participantes fossem regulados pela *cultura do grupo*. Quem quisesse participar daquele universo cultural-esportivo deveria apreender aquela perspectiva de viver o esporte, sob pena de – em não apreendendo – não ser aceito ou ser excluído. Críticas, elogios, multas, suspensões e prêmios eram formas – muitas vezes ritualizadas – de conduzir as ações dos participantes; isso aconteceu com o investigador, no processo de *socialização acelerado* proporcionado pela *observação participante*, assim como com todos que se inseriram no grupo enquanto ele era estudado. Em que pese o fato de eles serem amantes do futebol oficial, no seu universo cultural particular e de lazer, com a ajuda das suas estratégias, vários aspectos da lógica futebolística dominante eram criticados e manipulados. Conforme seus depoimentos e os comportamentos observados, isso era feito na perspectiva do controle da competitividade nos jogos e na busca de um esporte *por divertimento*.

Outro exemplo é a investigação realizada por Ileana Wenez (2005). Ao estudar *Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio*, a autora procurou entender como são atribuídos significados de gênero que atravessam ou instituem modos diferenciados de ser menino e ser menina num contexto particular, o recreio escolar. Tentando compreender como se aprendia a ser feminina e/ou masculino naquele universo cultural, a autora procurou pensar como o corpo se torna alvo de determinados discursos e como as práticas corporais vivenciadas no recreio disciplinam/resistem nos corpos, generificando-os. Dois exemplos por ela referidos são significativos. Pedro, praticante de balé no bairro na parte da tarde, na escola joga futebol. Como ele é um menino “que faz as coisas que um menino deveria fazer” (o que se *espera* de um menino) ninguém implica com ele, apesar de saberem que ele faz balé. Já João, por ser um menino que brinca com as meninas, é chamado de “bicha” pelos seus colegas; ele não joga futebol nem se envolve em

“lutinhas”, atividades classificadas como *coisas de menino*; chamá-lo de bicha é uma forma de posicioná-lo como masculino desviante. Com base nessas e em outras análises, a autora identificou que, no espaço do recreio e por meio dos jogos e das brincadeiras, acontece uma aprendizagem não oficial e não intencional, pela qual crianças aprendem (mas também disputam) formas de serem meninos e/ou meninas. Sobre as disputas culturais nesse âmbito, João era um exemplo, pois, apesar das pressões que sofria, não mudava o seu comportamento e resistia de diferentes formas: não admitia que o incomodassem e, se necessário, reclamava à professora e até à diretora; se estas não lhe dessem atenção, trazia a sua mãe para a escola. João impunha-se também de outras formas: era bom aluno, sendo sempre um dos primeiros a terminar as tarefas e a atender às solicitações da professora, e ainda liderava o grupo das meninas com quem convivia.

Ciça Reckziegel (2005) estudou *Dança de rua: lazer e cultura jovem na restinga* e também lá encontrou um espaço educativo. Ao procurar entender o sentido atribuído à prática da dança de rua por jovens moradores da periferia de Porto Alegre, a autora identificou que essa prática social inicialmente os atraía por terem intenção de “ganhar as gurias”. No entanto, ao dedicar o seu tempo livre a essa atividade e na busca pelo divertimento, encontraram a cultura *hip-hop*, que, com a sua “ideologia” (expressão *nativa*), acabou por dar sentido às suas vidas. Inseridos num movimento estético-político que os mobilizava, foram conduzidos a um engajamento político-social que se materializava de forma especial no processo de ensino e aprendizagem da dança, que acontecia de forma coletiva. Pautados pelos princípios ideológicos colocados pelos elementos da cultura *hip-hop* e simbolizados pela *atitude*, em que pese a situação de pobreza em que estavam inseridos e o preconceito de que muitas vezes foram vítimas, passaram a ter o objetivo de construir uma vida digna para si e resgatar crianças e adolescentes em situação de risco. Ao optarem pela dança e formarem o grupo, iniciaram um processo de socialização que acabou por substituir aquele que deveria ser vivenciado na escola e/ou no trabalho. Assim, naquele contexto particular, a cultura *hip-hop* (em especial a dança de rua) vivenciada no lazer cumpriu a tarefa de atingir a consciência dos jovens que estavam num contexto de liminaridade entre “ou tu é ladrão ou tu é trabalhador”.

Mesmo que resumidamente tendo em vista os limites impostos a um texto como este, nas páginas anteriores procurei apresentar investigações que, pelos seus resultados, se mostraram capazes de ilustrar situações educativas ocorridas no universo do lazer. Apesar de que nem todas tivessem essa intenção⁸, elas

8. Realizada tendo como perspectiva teórica os estudos culturais, a pesquisa de Ileana Wenezet tinha a intenção de estudar pedagogias culturais vinculadas à construção do gênero no universo das

permitem-me oferecer bons elementos para que se possa refletir sobre processos educacionais que acontecem em circunstâncias não formais. Considero assim, pois em todos esses estudos as vivências ocorridas no lazer evidenciam-se como reguladoras do comportamento de indivíduos e de grupos, na medida em que oferecem as referências para a vida individual e coletiva em cada universo particular. É dessa forma que os Caídos na Praia vêm vivendo e transmitindo, por várias gerações, uma cultura futebolística particular, esta que também se articula com outras formas de viver e pensar o futebol; é também assim que – mesmo brincando – meninos e meninas aprendem/disputam formas de serem meninos e meninas, no contexto do universo cultural onde vivem; é por essa via que praticantes da dança de rua dão sentido às suas vidas em torno dos significados que a cultura hip-hop atribui, entre outros elementos, à palavra atitude.

Mas em todos esses trabalhos ficou também evidente que as dinâmicas sociais mais amplas não se impunham mecanicamente a cada universo particular. Mesmo vinculados a elas, já que o futebol, as brincadeiras e o *hip-hop* não existem isoladamente, em todos esses estudos foi possível perceber que as relações de sociabilidade em torno dessas práticas de lazer se mostraram importantes na construção dessas mesmas práticas, quando materializadas pela experiência coletiva e nos seus âmbitos culturais específicos. Isso leva a afirmar que as peculiaridades dessas e de outras as práticas de lazer não podem ser supostas por olhares que *a priori* e de longe se propõem a falar delas. Digo isso por perceber, na maior parte das vezes, que quando vistas de longe e de fora as práticas culturais são mais obscurecidas do que iluminadas; e quando vistas de perto e de dentro tendem a surpreender-nos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Jogando futebol na praia, brincando no recreio ou dançando na rua, todos esses exemplos tratam de processos socioeducativos ocorridos no âmbito do lazer. Com eles e outros que poderiam ser referidos, procurei dar alguma materialidade ao que considero ser uma dimensão importante das relações entre lazer, cultura e educação. O meu esforço foi no sentido de mostrar, a partir de uma determinada noção de cultura e da sua articulação com uma perspectiva de educação que vai além da educação formal, que as atividades que acontecem no tempo de lazer não são separadas dos processos de socialização dos quais todos os indivíduos de uma determinada sociedade participam. Consideradas elementos da cultura que trazem

brincadeiras. As demais investigações não tinham intenções como essa, mas acabaram mostrando como se dão os processos de socialização em contextos culturais particulares.

consigo diversos aspectos que constituem o modo de vida de uma sociedade, elas são “formas socialmente disponíveis de mapear o mundo e encontrar o lugar nele” (MACEDO, 1986, p. 189). Por meio delas e ao participarem dos processos de socialização, as pessoas *sempre se educam*. Refiro-me aqui à educação em diferentes sentidos: um processo que ocorre na vida cotidiana, não ligado apenas à dimensão formal das aprendizagens; um processo que não está desvinculado de dimensões mais amplas da realidade social, mas que não é determinado por elas; e um processo permeado por relações de poder, que envolve conflitos e contradições e que acontece em qualquer direção.

Nesse sentido *educativo* – em que pese o fato de o lazer estar localizado num tempo/espço particular da existência das pessoas –, sou levado a considerar que ele não deva ser visto como a antítese da vida cotidiana, mas como a sua continuação. E por isso, nem libertário, nem alienante... nem otimista, nem pessimista... mas algo a ser investigado...

Leisure, culture and education: possible articulations

ABSTRACT: This essay seeks to establish relations between leisure, culture and education, away from the perspectives that deal with leisure as a life dimension in brackets, that is, apart from other spheres of individuals lives. Pointing out to the limitations of essayist analysis that end up offering interpretations, either pessimistic or optimistic, about this social phenomenon, the idea is to offer theoretical and empiric elements sustaining that leisure activities are part of socio-educative processes that occur in everyday life, and therefore are always educational. From that, it is considered that leisure practices should not be seen as libertarian nor alienating... optimistic or pessimistic... but something to be investigated.

KEY WORDS: Leisure; culture; education.

Lazer, cultura e educação: possíveis articulações

RESUMEN: Este ensayo busca establecer relaciones entre recreación, cultura y educación, distanciándose de perspectivas que tratan la recreación como si fuese una dimensión de la vida entre paréntesis, o sea, separada de otras esferas de la existencia de los individuos. Apuntando para los límites de las análisis de cuño ensayista que acaban por ofrecer interpretaciones, por algunos momentos pesimistas por otros optimistas, sobre este fenómeno social, la intención es ofrecer elementos teóricos y empíricos que sustenten que las actividades de recreación hacen parte de los procesos socio-educativos que ocurren en la vida cotidiana y, por esta razón, siempre educan. A partir de eso, considerase que las prácticas de recreación no deben ser vistas ni como libertarias, ni como alienantes...ni de forma optimista, ni pesimista... pero algo a ser investigado.

PALABRAS CLAVES: Recreación, cultura, educación.

REFERÊNCIAS

BOAS, F. As limitações do método comparativo em antropologia. In: CASTRO, C. (Org.). *Franz Boas – antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1983. p. 82-121.

_____. Sobre o poder simbólico. In: _____. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989. p. 7-15.

BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

_____. *Introdução à sociologia da cultura*. v. 1. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 137-150.

CASTRO, C. (Org.). *Franz Boas – antropologia cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: Edusc, 1999.

DURÁ, N. S. Introduccion. In: GEERTZ, C. *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1996. p. 9-35.

ELIAS, N.; DUNNING, E. *A busca da excitação*. Lisboa: Difel, 1992.

FORTUNA, C. Sociologia e práticas de lazer. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra: Centro de Estudos Sociais, n. 43, p. 5-10, 1995.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LARAIA, R. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

MACEDO, C. C. *Tempo de Gênesis – o povo das comunidades eclesiais de base*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MAGNANI, J. G. C. *Festa no pedaço – cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MARCELLINO, N. C. O entendimento do lazer. In: MARCELLINO, N. C. (Org.). *Políticas setoriais de lazer*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 1-6.

MELO, V. A. de. Educação estética e animação cultural: reflexões. *Licere*, Belo Horizonte: Centro de Estudos de Lazer e Recreação/UFMG, v. 5, n. 1, p. 101-113, 2002.

_____. A cidade, o cidadão, o lazer e a animação cultural. *Licere*, Belo Horizonte: Centro de Estudos de Lazer e Recreação/UFGM, v. 6, n. 1, p. 82-92, 2003.

_____. Lazer, animação cultural e cinema: os comentários cinematográficos. *Licere*, Belo Horizonte: Centro de Estudos de Lazer e Recreação/UFGM, v. 8, n. 1, p. 93-110, 2005.

OLIVEN, R. G. *A antropologia de grupos urbanos*. Porto Alegre: Vozes, 1985.

RECKZIEGEL, A. C. de C. *Dança de rua: lazer e cultura jovem na restinga*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

STIGGER, M. P. *Esporte, Lazer e Estilos de Vida: um estudo etnográfico*. Campinas: Autores Associados, 2002.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Belo Horizonte, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003.

WENETZ, I. *Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

Recebido: 10 jun. 2008

Aprovado: 15 out. 2008

Endereço para correspondência

Marco Paulo Stigger

Rua Afonso Taunay, 193, ap. 802 – Bairro Boa Vista

Porto Alegre-RS

CEP 90520-540