

REFERENCIA: WERNECK, CHRISTIANNE L.; ISAYAMA, HELDER F. (ORG.). LAZER, RECREAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA. BELO HORIZONTE: AUTENTICA, 2004.

CAPÍTULO I: **Recreação e lazer: apontamentos históricos no contexto da educação física**

Christianne Luce Gomes Werneck

O presente como ponto de partida

Eu penso que nunca segui um comportamento histórico que não tivesse como ponto de partida uma questão colocada pelo presente. Philippe Áries

Em nossa trajetória acadêmica e profissional na área da Educação Física vimos sendo despertados para a importância e para a necessidade de percorrer as trilhas históricas e aprofundar conhecimentos sobre a recreação e o lazer em nossa realidade, uma vez que são escassas e incipientes as reflexões sistematizadas neste âmbito. Como indicam as palavras de Ariès (1981) na epígrafe acima, nosso interesse pelo passado está estreitamente relacionado com os impasses e com as perspectivas verificadas em nosso presente.

Compartilhamos com o pensamento de Le Goff (1984, p. 163), para quem “o passado é uma construção e uma re-interpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história.” A interação passado/presente vem nos possibilitando, assim, discutir e compreender algumas complexas questões presentes nas ações que vimos desenvolvendo, na UFMG, junto ao CELAR.

Na atualidade, o lazer é um tema que vem despertando significativo interesse na área da Educação Física, abrindo possibilidades de formação e de aprofundamento de conhecimentos nos níveis de graduação e de pós-graduação – seja por meio da participação em disciplinas acadêmicas, projetos de extensão e eventos científicos; seja por meio do desenvolvimento de pesquisas, artigos e trabalhos de conclusão de curso dedicados ao assunto, entre outras ações concretizadas em várias Instituições de Ensino Superior (IES) em nosso país.¹

Mas o crescente interesse pelo lazer manifestado por parte de estudantes, profissionais e pesquisadores da Educação Física não se restringe apenas ao âmbito da formação profissional e acadêmica, atingindo também o mercado de trabalho na área. Afinal, como vem sendo amplamente difundido pela mídia, o lazer – enquanto um dos fatores fundamentais para a promoção da qualidade de vida – é anunciado como uma das possibilidades mais “promissoras” do século XXI, apresentando oportunidades de intervenção para profissionais de diversas áreas do conhecimento, dentre as quais a Educação Física.²

Além disso a Educação Física representa, nos dias atuais, uma área que vem aglutinando profissionais (com distintas formações) dedicados ao desenvolvimento de projetos e ações multidisciplinares sobre o lazer, colaborando ainda com o acúmulo de conhecimento sobre o assunto. Isso vem sendo processado, principalmente, através da organização de grupos de estudo e da promoção de

debates e eventos que possibilitam estabelecer discussões sistematizadas sobre o lazer, bem como da publicação de vários títulos sobre esta temática.

Que razões justificam todo este interesse de estudantes, profissionais e pesquisadores da Educação Física em aprofundar conhecimentos e concretizar experiências relacionadas com o lazer na atualidade brasileira?

Para esta questão existe uma multiplicidade de respostas, e algumas delas já foram até mesmo sinalizadas neste texto. Mas os estudos que realizamos nos últimos anos nos permitem identificar mais uma razão que nos auxilia a compreender toda essa mobilização em torno do lazer: o tradicional envolvimento da Educação Física com a recreação, o que vem ocorrendo há bastante tempo no contexto brasileiro.

Ao longo do século XX, a recreação se constituiu, e continua sendo uma das disciplinas que tratam de saberes que integram a formação e a atuação profissional na Educação Física. Somente a partir das duas últimas décadas a tônica da discussão nessa área vem recaindo, em várias IES, nos fundamentos sobre o lazer – sendo este, freqüentemente, associado com a recreação. Desde a última reformulação curricular de cursos de graduação em Educação Física em âmbito nacional (efetuada em função da Resolução 03/87, do Conselho Federal de Educação) observamos que muitas das disciplinas que tratavam apenas da recreação passaram a associar este termo com o lazer (nas suas denominações, ementas e programas de curso, de forma geral), como pode ser observado no texto do prof. Hélder Isayama que integra este livro.

Se analisarmos, ainda, as publicações sobre o assunto na área da Educação Física, veremos que a associação entre a recreação e o lazer é muito comum. Basta verificar os estudos de diversos autores dessa área (BRAMANTE, 1992; BRUHNS, 1997; PIMENTEL, 2002; PINTO, 2001) para constatar como boa parte de análises sobre o lazer, no contexto da Educação Física, parecem evocar – a recreação. Lembramos que esta direta vinculação da recreação com o lazer nem sempre acontece em outras áreas do conhecimento, tais como na antropologia (MAGNANI, 2000), na comunicação social (FREITAS, 1999), na economia (TEIXEIRA, 1999) e na psicologia social (OLIVEIRA, 2001).

Ora, essa aproximação entre a recreação e o lazer é uma resposta histórica à forma como a Educação Física vem lidando com esses saberes na formação profissional e no mercado de trabalho em nosso país, expressando ainda uma ambigüidade presente na área: recreação e lazer significam a mesma coisa, ou são objetos distintos?³

Nas discussões promovidas em eventos científicos da área (como os debates fomentados nas reuniões do *Grupo de Trabalho Temático Educação Física/Ciências do Esporte e Recreação/Lazer* do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte – CONBRACE – realizado em outubro de 2001, em Caxambu-MG), constatamos que alguns docentes de faculdades de Educação Física haviam proposto aos colegiados de graduação de suas IES de origem a total reformulação das disciplinas relacionadas à recreação e ao lazer. Nessa mudança, as disciplinas de responsabilidade desses docentes passariam a tratar

especificamente do lazer. O motivo: a recreação parecia evocar conteúdos meramente técnicos e obsoletos, uma vez que as publicações mais recentes sobre o tema não apresentavam reflexões consistentes. O lazer, paradoxalmente, parecia representar uma possibilidade de se empreenderem discussões fundamentadas e inovadoras, respaldadas por publicações e pesquisas realizadas em vários níveis de ensino, tal como requerido por um processo de formação acadêmica no nível superior.

É como se as disciplinas voltadas para a recreação estivessem “ultrapassadas”, e as disciplinas dedicadas à discussão sobre o lazer, muito mais “avançadas”.

Mas esta concepção que valoriza o lazer, em detrimento da recreação, não é unânime na Educação Física. Recentemente verificamos, inclusive, um movimento em oposição a essa concepção, instigando uma certa polêmica na área – principalmente se tomarmos, como referência, o processo da regulamentação profissional da Educação Física.⁴ Observamos, dessa forma, a preocupação de determinados grupos em defender a idéia de que a Educação Física deveria reafirmar seus direitos enquanto “legítima proprietária” da recreação. Afinal, o lazer representa um campo multidisciplinar, até o momento não sendo concebido como área específica de um determinado segmento profissional.⁵ Neste caso, o lazer é que poderia ser excluído, enquanto conhecimento, da formação profissional em Educação Física, pois, indubitavelmente, ele “não pertence” a esta última área. De maneira geral, seguindo esta linha de pensamento, deveria ocorrer uma ênfase na recreação, como se ela fosse um “conteúdo” monopolizado pela Educação Física.

Este contraditório movimento que incide sobre a recreação e o lazer no contexto da Educação Física nos estimulou a olhar para o passado em busca de novos encaminhamentos para o presente, gerando as seguintes indagações: Historicamente, que saberes vêm sendo privilegiados nas discussões sobre a recreação, e sobre o lazer em nosso país, especialmente se considerarmos o contexto da Educação Física? Será que substituir os conteúdos programáticos das disciplinas de recreação pelos conhecimentos que integram as recentes produções sobre o lazer, ou vice-versa, é um caminho viável para que a formação profissional em Educação Física seja mais sólida e consistente neste âmbito?

São essas as questões que este capítulo procura responder, tendo em vista colaborar com o trato desses saberes na formação/intervenção profissional na Educação Física. Além de ser a tônica de algumas das reflexões que vimos realizando nos últimos anos, consideramos que essa análise é importantíssima nos dias de hoje. Com a determinação legal das novas *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física*⁶, este estudo pode auxiliar professores e alunos vinculados a IES brasileiras a repensar os significados, os papéis e a importância da recreação e do lazer na formação/intervenção profissional na área.

Considerando as peculiaridades do contexto brasileiro, este capítulo se divide em três partes, e a discussão realizada em cada uma delas procura articular o

passado com o presente. A recreação é o assunto tratado na primeira parte do estudo, tendo em vista analisar o percurso seguido no âmbito do sistema formal de educação do século XIX até aproximadamente 1934, destacando os vínculos constituídos com a Educação Física e procurando compreender os saberes privilegiados neste contexto.

A segunda parte, por sua vez, procura refletir sobre o lazer, focalizando polêmicas que incidem sobre a sua emergência e sua evolução em nossa sociedade; repensando os seus significados e as perspectivas que podem contribuir com as reflexões sobre este fenômeno. No terceiro momento são salientadas inter-relações estabelecidas entre o lazer e a recreação, aspecto discutido por meio da análise de algumas propostas institucionais implementadas, no Brasil, no período 1926-1943. A partir dos estudos efetuados buscou-se compreender se, historicamente, a recreação e o lazer vêm sendo constituídos como objetos distintos.

O capítulo se encerra com algumas considerações sobre os saberes que poderiam integrar a(s) disciplina(s) relacionada(s) à área, no âmbito da formação profissional em Educação Física no Brasil, sinalizando algumas possibilidades de encaminhamento neste sentido.

A recreação no contexto da educação infantil e suas influências nos dias de hoje

Dicionários etimológicos de latim-português elaborados no século XIX, como o publicado por Saraiva (1888), apresentam vários termos latinos com a mesma raiz que podem ter originado a palavra “recreation” na língua inglesa e “recreação” na portuguesa. Além de *recreatio* (restabelecimento, convalescença), nesta obra encontramos também *recreator* (o que restabelece, reparador, renovador, restaurador), *recreo* (reproduzir, reparar, restabelecer, restaurar, renovar; recrear, deleitar, alegrar, divertir, distrair) e *recreabilis* (que recreia, recreativo).⁷

As obras dessa época (CAMPAGNE, 1886; BUISSON, 1888) não apresentam o verbete recreação, o que pode ser um indicativo de que essa palavra ainda não era usada no vocabulário corrente da língua portuguesa no século XIX. Neste contexto já eram empregados, entretanto, os termos “jogo” e “recreio”, ou mesmo “jogos de recreio”. A concepção de recreio de Campagne (1886), por exemplo, relaciona-se com o brincar e com o prazer, destacando os efeitos de recuperação, restabelecimento e regeneração que a sua vivência proporcionava, principalmente para as crianças. O significado de “recreio” é delineado como uma compensação do excesso de esforço, o que poderia ser promovido por meio do desenvolvimento de jogos.

Mesmo que *recreação* ainda não fosse uma palavra correntemente utilizada no século XIX, do nosso ponto de vista os significados de recreio disseminados neste contexto foram assimilados como divertimento que renovava, recuperava, restabelecia e educava conforme os valores da época. Como veremos adiante, à medida que os jogos passaram a integrar os sistemas de ensino e outras

instituições não-formais de educação, eles foram vistos como atividades revestidas de grande potencial pedagógico.⁸

De acordo com as observações de Nogueira (1938), os “jogos de recreio” faziam parte dos programas de ginástica ministrados para alunos e alunas (de seis a treze anos de idade) da Escola Normal do Brasil, criada em 1835. Assim, percebemos que os chamados jogos de recreio já eram vistos, nesta época, como conteúdos que integravam a cadeira de “Ginástica”, encarregada de promover a “Educação Física” dos alunos e alunas.

Considerando, em especial, o ensino normal mineiro, Vago (1997) esclarece que os jogos, as danças e os brinquedos infantis apareceram, pela primeira vez, no programa oficial do Estado de Minas Gerais, em 1916 (com o decreto n. 4.524, de 21/2/1916), e foram incluídos na cadeira de Ginástica. Até então, as únicas práticas corporais que integravam esta cadeira eram as evoluções militares, os exercícios ginásticos e calistênicos. O autor ressalta, ainda, que neste documento havia a recomendação expressa de que a dança e os brinquedos infantis fossem introduzidos nas escolas primárias. Dois anos mais tarde, em 1918, as *folk-dances* também foram indicadas para ser desenvolvidas no sistema de ensino, com o caráter de “exercícios de diversão”.

Do nosso ponto de vista, foi neste momento que os jogos e as brincadeiras, entre outras práticas culturais que possibilitavam o recreio e o divertimento das crianças, passaram a ganhar uma preocupação pedagógica nas instituições formais de ensino mineiras. Segundo nosso entendimento, esta dimensão educativa constitui as bases do que convencionalmente se denomina de “recreação” em nosso país, ultrapassando, portanto, o sentido etimológico do termo.

Ademais, eram práticas culturais como as citadas acima que representavam os “conteúdos” trabalhados na Educação Física, de maneira que o recreio (ou a recreação) indicava a perspectiva na qual esses saberes eram desenvolvidos: a perspectiva do divertimento “saudável e educativo”. Por esse motivo, o “recreio orientado” poderia constituir uma forma muito sutil de educar e de disciplinar as crianças.

Sobre este aspecto, consideramos relevante analisar alguns artigos publicados na *Revista do Ensino* de Minas Gerais, periódico que, ao lado da *Escola de Aperfeiçoamento*, representou uma das principais estratégias de formação dos professores mineiros na década de 1920. Publicada pela primeira vez no mês de março de 1925, a *Revista do Ensino* revela alguns aspectos interessantes sobre os jogos e outras práticas culturais que, tradicionalmente, vêm sendo associadas com a recreação.

O terceiro fascículo da revista (10/5/1925) incluiu uma matéria que tem como título, “Jogos menores”. Neste texto salienta-se que, devido à influência que os jogos físicos exerciam no desenvolvimento harmônico das crianças, eles deveriam ser praticados com regularidade nas casas de ensino. Foi com essa preocupação que a professora D. Maria Bueno, da cidade mineira de Lavras, foi convidada oficialmente para dar instruções sobre a matéria nos grupos escolares da capital. “Depois de algumas interessantes aulas praticas ministradas pela abalizada

professora, deixou esta os seguintes jogos, que publicamos, com o fim de serem introduzidos nos nossos grupos e escolas singulares.” (*Revista do Ensino*, 10/5/1925, p.70)

O artigo segue apresentando a descrição operacional de treze jogos, assim denominados: “Nunca três”, “Corrida de círculo”, “Roubar munições”, “Pega-pegas de avestruz”, “Corridas”, “Em um pé”, “Em ambos os pés”, “Mudar três massas”, “Saltar a vara”, “Branco e preto”, “Massas venenosas”, “Cadeias” e “Empurrar a corda”.

Observamos que jogos como esses não foram publicados na *Revista do Ensino* por acaso: em meados da década de 1920 as idéias escolanovistas já vinham sendo disseminadas em nosso país e, entre outros pressupostos que caracterizaram a escola nova, destacamos a ênfase dada ao jogo, concebido como um importante *instrumento de educação*. Assim, considerando que os leitores deste periódico eram professores, dirigentes do ensino e outros profissionais ligados à educação, esta revista tinha como responsabilidade orientar a educação no Estado e promover a renovação da escola, abolindo os antigos princípios da pedagogia tradicional. O reconhecimento da importância dos jogos revela justamente a preocupação com a propagação deste instrumento pedagógico nos grupos escolares.

O pensamento pedagógico de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Dewey, entre outros autores que contribuíram com a consolidação do ideário escolanovista, era muito apreciado nos artigos publicados na Revista, atenta às contribuições da pedagogia moderna para a educação da criança. Os escolanovistas anunciavam-se como portadores do novo, do moderno e do progresso na educação. Defendiam um ensino centrado no aluno, concebendo-o como sujeito ativo (tanto como o professor) no processo de ensino-aprendizagem.

No nosso entender, mesmo que as críticas feitas à escola nova sejam pertinentes (SAVIANI, 1995), ao reconhecer o brincar como uma necessidade das crianças, ela avança em relação aos séculos anteriores. Além disso, ao contrário da pedagogia tradicional, a educação nova procurou ampliar, na escola, a vivência de diversas práticas culturais.

Mas de que maneira essas vivências culturais foram difundidas na escola?

Voltemos aos jogos citados anteriormente. Apesar de o pensamento escolanovista proclamar um ensino “centrado no aluno”, este parece ser um mero cumpridor das orientações dadas pelo professor, e não um “sujeito ativo”. É o professor quem dispõe os alunos segundo uma formação preestabelecida; quem escolhe aqueles que darão início ao jogo e autoriza o começo da ação; quem define as regras, fiscaliza o andamento da brincadeira e faz com que os alunos executem a proposta. Enfim, embora as crianças possam se divertir bastante com o jogo, é o professor quem detém a posse do processo e do produto da brincadeira realizada.

O controle é dissimulado em um suposto clima de “espontaneidade” e “liberdade” proporcionado pela vivência do jogo que, como uma “receita”, colabora com o processo de reprodução cultural. A técnica é um dos pontos mais

importantes, pois para ela se dirige a atenção do professor. Além disso, cabe destacar a ênfase dada à corrida, procurando canalizar a energia das crianças para um exercício físico saudável e, certamente, muito mais agradável do que os exercícios ginásticos e calistênicos até então desenvolvidos nas aulas de Ginástica.

Elaborados em 1925 com caráter inovador para o ensino da época, jogos como os descritos na *Revista do Ensino* de Minas Gerais são muito semelhantes aos encontrados nos “manuais de recreação” que vêm sendo publicados nos dias de hoje (isso pode ser observado, por exemplo, nos livros de MORENO, 1998; RABELO, 1998; SILVA, 1996).

Como visto, entendemos que naquela época a ocorrência deste tipo de atividade na escola já era um grande avanço. Mas não conseguimos aprovar o fato de que, num intervalo de quase 80 anos, professores de Educação Física, continuam se apropriando dos jogos como meros recursos metodológicos e (re)produzindo conhecimentos sobre “recreação” (entendida como sinônimo de atividades restritas ao aspecto técnico-operacional), que acabam perpetuando a sistemática da *reprodução cultural*.

É esta sistemática que precisa ser superada em nossa área, urgentemente (WERNECK, 2000). Se a repetição de jogos e brincadeiras fosse concebida como um “fazer de novo” que é sempre criativo, como propõe Benjamin (1984), como uma estratégia de preservação da memória cultural, conforme destaca Silva (1989), ou como um “passaporte” para a imaginação – considerando as brincadeiras de ontem, e de hoje – como discute Fantin (2000), seria bastante proveitoso.

No que diz respeito ao entendimento corrente de recreação, não é a referência sugerida pelos autores acima que vem predominando em nosso meio.⁹

Considerando o entendimento de recreação corrente na Educação Física brasileira, o que a análise da nossa própria realidade revela é algo bem diferente, baseado na conformação cultural e na prática irrefletida. Assim, observando os saberes elaborados no âmbito da recreação, não percebemos diferenças expressivas entre os jogos difundidos na *Revista do Ensino* dos anos de 1920, e os jogos que compõem muitas das obras disseminadas na atualidade. Ainda hoje a ênfase recai, principalmente, sobre a sistemática operacional de jogos e brincadeiras, o que dificulta a ação/reflexão/ação, bem como a apropriação sensível, criativa, contextualizada e crítica das diversas práticas culturais que podem ser trabalhadas na Educação Física.

Voltando novamente o nosso olhar para a *Revista do Ensino*, observamos que a edição de 14/7/1925 apresenta, na “seção recreativa”, contos, lendas folclóricas e uma nova matéria sobre jogos agora denominados “jogos físicos”. Na matéria consta que os diversos jogos menores e corridas seriam novamente publicados “com prazer”, sendo alguns deles “organizados e outros inventados” pela professora de Lavras, D. Maria Bueno. Esta referência evidencia que a publicação dos jogos na edição anterior da revista deve ter alcançado ampla repercussão e

aceitação no Estado de Minas Gerais, despertando assim o interesse dos professores em conhecer a sistemática de novos jogos.

A matéria tece inúmeros elogios à D. Maria Bueno, afirmando que esta distinta professora, empenhada na “sublime missão” de educar a infância, merecia os mais calorosos reconhecimentos pela bela iniciativa, devendo ser imitada por todas as professoras mineiras. Para a mestra, educar as potências intelectuais das crianças negligenciando as faculdades orgânicas “seria um trabalho imperfeito e de nenhum resultado para a sociedade” (p. 141). Era preciso, assim, que a educação também cuidasse do desenvolvimento físico dos pequenos, tendo em vista o cultivo harmônico nesta fase da vida. Isso poderia ser alcançado por meio do desenvolvimento dos jogos, “grande parte activa que tem tomado na cruzada do ensino”.

A prática dos exercícios físicos foi uma recomendação explícita do Sr. Secretário a todos os dirigentes do ensino em Minas Gerais, indicando-nos que os jogos não eram vistos simplesmente como uma possibilidade de “diversão e recreio”. Indica, ainda, que a história da “recreação” se mescla e se confunde com a própria história da Educação Física infantil no âmbito escolar. Os jogos representavam, portanto, uma nova forma de educar e de exercitar o corpo das crianças. A matéria também nos revela que os jogos alcançavam franco êxito no meio escolar da época, demandando “esclarecer as instruções para a sua execução” nas escolas. Essas instruções consistiam apenas em um novo rol de trinta jogos, observando o “caráter de corrida”, novamente focalizando o aspecto técnico-operacional das atividades.

Mas este pensamento se fez presente não somente nos sistemas formais de ensino de Minas Gerais; norteou também algumas propostas institucionais desenvolvidas em vários Estados brasileiros. Apenas para exemplificar e tomar como referência para análise da recreação no contexto da Educação Física, citamos mais uma experiência institucional, concretizada no Rio de Janeiro nos anos de 1930.

No antigo Distrito Federal, destacamos as contribuições da *Superintendência de Educação Física, Recreação e Jogos*, órgão criado em 1933 pela municipalidade, durante a gestão de Anísio Teixeira (na época à frente da *Secretaria Geral de Educação e Cultura*). A partir das ações dessa Superintendência, a chamada “recreação” passou a constituir-se em um dos saberes obrigatórios no processo de formação de professores no contexto carioca, especialmente aqueles que tinham sua atuação voltada para as crianças. Vejamos que saberes eram esses.

A *Superintendência de Educação Física, Recreação e Jogos* foi dirigida, naquele período histórico, pela professora norte-americana (especialista em danças folclóricas) Lois Marietta Williams que, possivelmente, contribuiu com a disseminação, em nosso país, da “moderna concepção” de recreação em voga nos Estados Unidos da época.¹⁰ Esta superintendência se encarregou de desenvolver vários cursos de aperfeiçoamento e de extensão, direcionados sobretudo para a recreação escolar, visando contribuir com a formação de professores especializados, principalmente em Educação Física.

As atividades recreativas, trabalhadas pelos professores especializados ou pelas professoras regentes, eram os chamados “jogos educativos”. Para os adeptos da pedagogia escolanovista, a utilização desses jogos era de grande valor no ensino de todas as disciplinas, pois introduzia conteúdos escolares e habilidades que seriam “espontaneamente” adquiridos pelas crianças.

Além de promover cursos, esta superintendência dedicou-se à publicação de programas e guias de ensino fundados em princípios escolanovistas, como o livro organizado e redigido em 1934 por Campos, Gouvêa, Cunha (1934). Esta obra, tendo como título *Jogos infantis*, foi elaborada com o objetivo de “facilitar a organização e escolha dos programas àqueles que se dedicam à orientação das atividades recreativas” (p. 13). Afirmando seu compromisso com a nova pedagogia, a obra apresenta vários jogos de campo e jogos de salão, visando - auxiliar a organização das aulas preparadas pelos educadores. Este livro reforça, como pressuposto, a idéia de que a criança se educa e aumenta sua capacidade de ação por meio de todos os jogos, atividades e experiências orientadas pelo professor.

No que se refere aos saberes relacionados à recreação, esta obra representa uma referência significativa. Além dos esclarecimentos iniciais, colocados na sucinta apresentação do livro, o trabalho se limita a disponibilizar, ao educador, um repertório de jogos educativos destinados a colaborar com a formação das crianças. Essa obra tinha caráter diretivo e também influenciou as propostas desenvolvidas nos “Centros de Recreação” criados no Rio de Janeiro na década de 1930. No entanto, no contexto histórico da época, a tônica recaiu sobre a recreação enquanto um dos componentes da educação formal, orientação que também possibilitou uma aproximação entre a Educação Física infantil e a recreação.

Assim, a recreação no contexto escolar estabeleceu, desde as primeiras décadas do século XX, grandes vínculos com a Educação Física. No âmbito dos sistemas formais de ensino os saberes privilegiados nas ações pedagógicas relacionadas com a recreação foram os chamados jogos motores, as atividades rítmicas (as danças e as danças folclóricas, brinquedos cantados e marchas) e as dramatizações, entre outros conteúdos que deveriam ser desenvolvidos pelos professores especializados, ou pelas próprias professoras regentes do ensino primário.

Por serem considerados “altamente educativos”, do nosso ponto de vista esses conteúdos acabaram constituindo a essência dos programas de Educação Física infantil, sendo desenvolvidos na escola elementar com o objetivo de promover determinadas habilidades, tais como as destacadas por Campos, Gouvêa, Cunha (1934): destreza, concentração, sociabilização, espírito de equipe e respeito às regras.

Essas questões nos fazem pensar que os significados de Educação Física infantil, de recreação e de jogos acabaram se misturando nos programas elaborados para as crianças no ensino formal. Essa orientação indica o porquê de a recreação ser, em nossa realidade, tratada como se fosse um dos conteúdos que integram os programas de Educação Física no ensino primário. Ou seja, convencionou-se chamar de “recreação” os jogos e as outras vivências culturais

desenvolvidas no âmbito escolar, principalmente no contexto das aulas de Educação Física para crianças.

Daí decorre a idéia de que a recreação “pertence” à Educação Física, como se aquela fosse um determinado conteúdo ou atividade, o que para nós representa um grande equívoco. Os conteúdos, que podem ser tematizados e revestidos de possibilidades educativas na Educação Física, são práticas culturais diversas, tais como jogos, brincadeiras populares, festas, danças, brinquedos cantados e inúmeras outras.¹¹

Apesar da constante necessidade de ampliação do conhecimento, diversas práticas culturais construídas em nosso contexto já contam com uma produção teórico-prática atualizada, acervo com o qual podemos contar na busca de fundamentos que possam aprofundar os seus significados em disciplinas que integrem a formação profissional. Por essa razão, talvez fosse mais interessante enfatizar o estudo e a vivência das práticas culturais de modo abrangente nas disciplinas que são, tradicionalmente, tratadas como “recreação” nos currículos de muitos cursos de graduação em Educação Física no país (WERNECK, ISAYAMA, 2001).

Na atualidade brasileira existem estudos sistematizados, atualizados e muito interessantes, por exemplo, sobre os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, entre outras práticas culturais tomadas como objeto de pesquisa de estudiosos e profissionais de diversas áreas (e não somente da Educação Física) interessados no assunto. Esses estudos, no entanto, não são efetuados como se fossem investigações *sobre a recreação*. Afinal, essas práticas culturais “têm nomes” específicos, e vêm sendo acompanhadas de uma produção teórica que procura qualificar as discussões e as vivências teórico-práticas construídas.

Assim, é fundamental tratar dos jogos e brincadeiras (exemplo aqui destacado face às discussões empreendidas no decorrer deste tópico) não apenas do ponto de vista operacional, como se essas práticas culturais fossem meros recursos metodológicos destituídos da necessidade de uma apropriação sensível, criativa, contextualizada e crítica. É necessário, pois, enfatizá-las a partir da reflexão sobre os significados, sobre os limites e possibilidades de construção coletiva desses conteúdos em nossa cultura, salientando ainda a sua vivência como meio e como fim educacionais.

Neste âmbito, podem ser desenvolvidos fundamentos teórico-práticos sobre diversas práticas culturais como conhecimentos possíveis de serem abordados em diferentes perspectivas; desdobrados como dimensões da memória acerca das manifestações folclóricas, dos jogos populares, dos brinquedos, das brincadeiras, das festas e das tradições que constituem o nosso acervo cultural. Essas práticas culturais podem ser direcionadas para diferentes faixas etárias, contextos e grupos sociais, de acordo com o enfoque escolhido.

Apesar de no Brasil a maioria dos cursos de graduação em Educação Física possuir pelo menos uma disciplina intitulada “Recreação”, esta denominação nem sempre retrata os encaminhamentos seguidos nos programas de curso. Principalmente considerando-se o esforço pela *sistematização teórico-prática de conhecimentos*, comprometidos com a apropriação de práticas culturais, ou seja,

que sejam capazes de superar a mera reprodução técnica de jogos e brincadeiras. Não se trata de uma simples questão terminológica, mas da busca da coerência entre os saberes teórico-práticos, efetivamente construídos em determinadas disciplinas que integram a formação profissional.

Enfim, as práticas culturais que constituem acervo social, histórico e cultural de cada comunidade ou grupo social podem ser encaminhadas em perspectivas distintas na Educação Física. Além disso, lembramos que o contexto escolar, por exemplo, exige intervenções diferentes daquelas que caracterizam o universo do treinamento esportivo, ou mesmo das ações orientadas no âmbito do lazer, e este aspecto deverá ser considerado.

É com esta preocupação que, a seguir, passamos a refletir sobre o lazer, procurando compreender como as discussões sobre este tema vêm sendo elaboradas em nosso meio. Com esta reflexão procuramos despertar a necessidade de repensar os saberes que podem ser explorados na Educação Física, acenando com possibilidades de novos encaminhamentos para a formação e a intervenção profissional na área.

Lazer: saberes historicamente privilegiados em nosso meio

A origem etimológica da palavra lazer é o latim *licere/licet*, cuja existência está documentada em várias obras da Antigüidade, em especial em alguns textos de autoria de Cícero. Este termo foi criado pela antiga civilização romana e significava ser lícito, ser permitido, poder, ter o direito (TORRINHA, 1937; FERREIRA, [s.d.]; FARIA, 1967).

Há uma tendência, em nossa realidade, de fazer uma associação direta do lazer com a questão do tempo. Marinho (1979) chegou, inclusive, a afirmar que *licere* significava, na Antigüidade, o direito a um tempo livre das obrigações cotidianas – direito concedido, pelos romanos, aos escravos. Essas “horas de lazer” foram denominadas *licere*, isto é, as horas disponíveis ao escravo para as suas atividades voluntárias.

No nosso entender, se tivermos como propósito retornar ao passado para compreender o lazer, não deveríamos nos prender, em princípio, à questão temporal, pois a noção de tempo, que predominava na Antigüidade, era completamente diferente da que vem sendo observada nas modernas sociedades ocidentais capitalistas.¹² Reportando-se a etimologia original da palavra lazer, Marinho (1979) fala (entre outros pontos que também precisam ser repensados) em “tempo livre”, desconsiderando, portanto, o fato de este ser historicamente produzido no seio das modernas sociedades industriais capitalistas. Há, dessa maneira, uma sobreposição de significados do presente nas reflexões sobre o passado, encaminhamento discutível no complexo exercício de percorrer trilhas históricas.

No que se refere à produção de autores que procuram analisar o lazer no contexto das antigas sociedades (tais como DE GRAZIA, 1966), verificamos

também a predominância do seu entendimento como “não trabalho”, como ócio – enquanto privilégio reservado às classes ociosas ao longo da história da humanidade. Mas, essa visão não é consensual, pois muitos pesquisadores são adeptos de uma outra corrente, ao considerarem que a gênese do lazer situa-se nas modernas sociedades urbano-industriais, contexto que marcaria o surgimento desse fenômeno (DUMAZEDIER, 1979). Essas duas correntes que discutem a emergência do lazer em nossa sociedade são, em princípio, divergentes, por isso demandam a análise de alguns pontos ainda não repensados nos dias atuais.

Em primeiro lugar, apesar das expressivas contribuições de autores como De Grazia (1966) e Munné (1980), eles também focalizam a questão do “não trabalho” a partir da categoria tempo. Para discutir o assunto, os autores tomaram como referência a ociosidade das classes privilegiadas, priorizando as análises desenvolvidas neste sentido. Este é um dos aspectos que julgamos oportuno rever neste momento.¹³

Em segundo lugar, como em geral o lazer é concebido como contraponto do trabalho, muitas das abordagens sobre este tema incidem, principalmente, sobre a discussão sociológica do “não trabalho”. Com isso, o lazer é definido justamente por aquilo que ele não é e, freqüentemente, o foco das reflexões continua sendo o trabalho produtivo. A clássica obra *O direito à preguiça*, de Lafargue (1999), se constitui em exemplo substancial. É considerada uma das primeiras sistematizações sobre o lazer, porém, o que o autor realmente discute são as mazelas do trabalho capitalista nas modernas sociedades urbano-industriais, e nela o lazer é tratado apenas indiretamente. A histórica vinculação entre o lazer e o trabalho precisa ser considerada, mas do nosso ponto de vista esta não representa a única perspectiva de análise, principalmente quando o lazer não é o principal objeto da reflexão.

Finalmente, em terceiro lugar chamamos a atenção para o fato de que, geralmente, uma perspectiva fundamental para o entendimento do lazer vem sendo negligenciada em muitas das abordagens sobre este objeto: a perspectiva da cultura. É neste âmbito que consideramos necessário encaminhar nossos olhares sobre o lazer em diferentes épocas e contextos.

Analisando o verbete *loisir*, tal como expresso na *Grande Larousse Encyclopédique* (1962), verificamos que enquanto para os sociólogos, em geral, o lazer representa o tempo disponível após o trabalho e as ocupações habituais (ou as distrações e livres ocupações realizadas após o trabalho habitual), na visão dos etnólogos o lazer é uma manifestação cultural que sempre existiu em nossa sociedade.¹⁴ Não é nosso objetivo confrontar a sociologia com a etnologia, mas de explicitar os olhares diferenciados dessas áreas.

Conforme as pesquisas da etnologia, nas sociedades tradicionais a vida compreendia, basicamente, três partes inter-relacionadas: satisfação das *necessidades* elementares (como alimentação e repouso), ocupações ligadas à *subsistência* (sobretudo a agricultura) e atividades *lúdicas* (tais como os jogos, as danças, as festividades). Salientamos que essas três possibilidades se misturavam e se confundiam na dinâmica da vida social e cultural das antigas

sociedades, não constituindo frações estanques como verificamos, nos dias de hoje, nos centros urbanos contemporâneos, industrializados e capitalistas.

De acordo com nossa compreensão, as práticas culturais correntemente consideradas “lúdicas” – patrimônio construído cultural, social e historicamente pela humanidade – constituem as raízes do lazer. Os significados de cultura, de lúdico e de lazer precisam, portanto, de serem compreendidos na área da Educação Física. Tal afirmação evoca, de imediato, alguns esclarecimentos sobre o que estamos entendendo por cultura, lúdico e lazer.

Como nos diz Alves (2001), existem inúmeras definições para a palavra cultura, que pode ser concebida a partir de correntes diversas. Embora o mundo globalizado de hoje insista em reforçar a crença de que uma cultura é “mais autêntica” ou “mais avançada” do que outra, esse pensamento etnocêntrico constitui-se em um grande equívoco. Não existe uma cultura superior ou melhor do que outra; as culturas são *diferentes*.

A diversidade cultural passa não somente pelo reconhecimento e valorização de diferentes culturas, mas, sobretudo, pela troca e interação entre elas. Segundo Laplantine (1994, p. 21), “presos a uma única cultura, somos não apenas cegos à dos outros, mas míopes quando se trata da nossa.”

Fundamentada em Clifford Geertz, Alves (2001) esclarece que, do ponto de vista antropológico, a cultura é vista como um contexto fundamental que possibilita a vivência dos sujeitos conforme seus processos de socialização, de aprendizagem, de tradições, de valores e de outros elementos que constituem o emaranhado simbólico que os envolve. Assim, a cultura é uma condição para a existência humana e pode ser vista como um código, um sistema de comunicação cujo caráter dinâmico é percebido pelas interpretações, significados e símbolos constituídos em uma realidade mutável e extremamente rica em sua diversidade. A cultura representa, ainda, um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras e instruções – que orientam o comportamento humano.

A cultura invoca domínios simbólicos e materiais e sua análise envolve a relação entre ambos. Além disso, inclui a busca pela compreensão dos gestos, do comportamento dos sujeitos e das trocas simbólicas engendradas na vida cotidiana de uma comunidade, sendo entendida tanto como uma forma de vida – englobando idéias, atitudes, linguagens, estruturas de poder – quanto uma complexidade de práticas culturais interligadas dinamicamente – religião, ciência, arte, arquitetura, organização política, mercado, trabalho e lazer, dentre outras. Cada um desses elementos concretiza determinados valores, tornando-os significantes, e o seu conjunto delinea o contexto da cultura (WERNECK, 2001).

Em outras palavras, a cultura constitui um campo privilegiado de produção humana em várias perspectivas, e o lazer representa uma de suas dimensões. Podemos afirmar que o lazer não é, desta maneira, sinônimo de cultura, tampouco é caracterizado apenas pelos aspectos “tempo e atitude”. De acordo com a nossa compreensão, o lazer é um artefato cultural construído pelos sujeitos a partir de quatro elementos inter-relacionados: das *ações*, do *tempo*, do *espaço/lugar* e dos *conteúdos culturais* vivenciados, ludicamente, pelos sujeitos.

Como visto, o lazer não pode ser reduzido ao “não trabalho”, muito menos ser confundido com o lúdico, como sugerem diversos estudiosos do assunto. Assim, do nosso ponto de vista o lazer é um fenômeno autônomo e normatizado gestado no seio das sociedades urbano-industriais do século XIX. Mas o lazer não se restringe aos centros urbanos e/ou industriais desenvolvidos, sendo uma realidade também perceptível nas chamadas sociedades tradicionais cuja influência dos processos de industrialização, urbanização, desenvolvimento tecnológico e difusão dos meios de comunicação de massa, entre outras possibilidades, é expressiva. Assim, o lazer é um fenômeno cultural, social e historicamente constituído em nosso meio.

O que caracteriza a essência do lazer, o diferencial deste fenômeno perante outras práticas sociais e culturais em nossa sociedade, é o fato de que os elementos que o caracterizam são enraizados no lúdico e, mesmo passíveis de pressão e interferência do contexto, não adquirem o caráter de obrigação e não são vistos como um conjunto de tarefas a serem cumpridas. Esses elementos expressam um exercício coletivamente construído no qual os sujeitos se envolvem porque assim desejam. Deste olhar sensível e ampliado sobre as práticas culturais e sociais construídas em nosso contexto, decorre a necessidade de que o lazer seja problematizado e compreendido no âmbito de diversas áreas, dentre as quais a Educação Física.

O lúdico, no nosso entender, é uma das essências da vida humana que instaura e constitui novas formas de fruir a vida social, marcadas pela exaltação dos sentidos e das emoções – misturando alegria e angústia, relaxamento e tensão, prazer e conflito, regozijo e frustração, satisfação e expectativa, liberdade e concessão, entrega, renúncia e deleite. O lúdico pressupõe, dessa maneira, a valorização estética e a apropriação expressiva do processo vivido, e não apenas do produto alcançado. Mesmo que não se possa obter um resultado favorável (como, por exemplo, torcer por um time que não consegue sair vitorioso de uma partida), a sensação é de que a vivência valeu a pena, sendo mantido o desejo de repeti-la e de conquistar novos desafios (WERNECK, 2003).

O lúdico não possui somente uma dimensão “subjetiva”, pois é construído culturalmente e cerceado por vários fatores (normas políticas e sociais, regras educacionais, princípios morais, condições concretas de existência). Por essa razão, ele varia conforme os valores e as referências que orientam um determinado grupo social em diferentes contextos e épocas. Como destaca Alves (2001), essas duas dimensões – subjetiva e cultural – estão na base do lúdico e são interdependentes.¹⁵

Diante do exposto, do nosso ponto de vista o lazer é uma das dimensões da cultura socialmente construída a partir das *ações*, do *tempo*, do *espaço/lugar* e dos *conteúdos culturais* vivenciados, ludicamente, pelos sujeitos. Constituído conforme as peculiaridades do contexto histórico e sociocultural no qual se desenvolve, o lazer implica em “produção” de cultura – no sentido da reprodução, construção e transformação de diversos conteúdos culturais usufruídos por parte de pessoas, grupos e instituições. Essas ações são construídas em um tempo/espaço de produção humana; dialogam e sofrem interferências das demais

esferas da vida em sociedade, e nos permitem ressignificar, continuamente, a cultura (WERNECK, 2003).

Partindo desta concepção de lazer, compreendemos as razões pelas quais o aspecto “tempo” se tornou determinante para a configuração do lazer no seio das modernas sociedades urbano-industriais capitalistas. Se tomarmos como referência a sociedade que vem sendo (re)construída desde o século XIX, não poderia ser diferente: cada vez mais a vivência lúdica de conteúdos culturais fica relegada às realidades tempo/espaço, concedidas para usufruí-los. O lazer, assim, se inscreve no seio das relações com a política, a economia, o trabalho e a educação, entre outras dimensões da vida em sociedade.

Mas no século XIX o lazer foi vislumbrado apenas como um tempo disponível depois das ocupações, como pode ser constatado no *Dictionnaire de la langue Française*, elaborado por Maximilien Littré no decorrer dos anos de 1860. Esta definição de lazer foi reproduzida, segundo Dumazedier (1973), por vários autores, e somente em 1930 o *Dictionnaire* de Claude Augé acrescentou um novo significado a este verbete: o lazer é então concebido como distrações, ocupações às quais o indivíduo poderia se entregar de espontânea vontade, durante o tempo não ocupado pelo trabalho comum. Essa mudança de enfoque representa, para Dumazedier (1973), um sinal da “evolução dos costumes”.

Há, no nosso entender, uma mudança de enfoque determinante para o lazer no século XIX. Apesar de considerarmos que, por ser fundado no lúdico, o lazer possui inserções culturais e sociais profundas na história construída em nossa realidade, esclarecemos que antes do século XIX este objeto (entre outras dimensões da vida) ainda não era constituído como um fenômeno autônomo, organizado e normatizado. Dessa forma, o lazer foi concebido como tempo/espaço propício para a vivência de uma multiplicidade de experiências classificadas como não pertencentes ao mundo do trabalho, visão disseminada principalmente nas modernas sociedades urbano-industriais.

Mesmo que, historicamente, tempo livre e lazer não sejam sinônimos, a aproximação entre ambos foi intensificada neste contexto social. Ela foi uma decorrência dos processos de direcionamento, controle e normatização burgueses que, acatando os preceitos do modo de produção capitalista, conceberam o trabalho como corolário e referência primordial da vida em sociedade. É neste âmbito que o entendimento de tempo livre passa a ser amplamente assimilado como lazer. Conforme afirmou Dumazedier (1979, p. 28), o lazer possui traços específicos, nascidos da civilização gerada com a revolução industrial, correspondendo “a uma liberação periódica do trabalho no fim do dia, da semana, do ano ou da vida de trabalho.”

Para além da complexidade que engendra a nossa trama social, cabe destacar que foi no final do século XIX que o lazer passou a ser compreendido como um tempo subtraído do trabalho, um tempo excedente, residual – propício para fugir da rotina, compensar frustrações, descansar ou divertir. Por essa razão, o aspecto tempo é visto como determinante para a ocorrência do lazer na modernidade urbana e industrial, instigando a classe proletária a lutar pela conquista do direito à limitação da jornada de trabalho em oito horas diárias, ao

descanso remunerado nos fins de semana e às férias pagas, entre outras garantias sociais.¹⁶

Esta situação de conflito social (marcada por acirradas lutas operárias) instigou, desde o início do século XX, inúmeras reflexões sociológicas. Segundo Dumazedier (1979), nessa época a inevitável redução da jornada de trabalho provocou a esperança e também a inquietude dos reformadores sociais, preocupados com o seguinte dilema: o tempo liberado será utilizado para o florescimento ou para a degradação da personalidade? Face a esta inquietação, o autor afirma que foi enfatizada a necessidade de se organizar os lazeres, condição *sine qua non* para a diminuição do tempo de trabalho. Cabe ressaltar que esta “necessidade” foi, estrategicamente, articulada pelos segmentos hegemônicos (isto é, pelas elites econômicas e de projeção política cujos interesses são privilegiados em diferentes contextos históricos e sociais), e não pelos próprios trabalhadores que levantavam suas reivindicações.

Sant’Anna (1994) enfatiza que nas primeiras décadas do século XX foi acirrado, em diversos países industrializados, ou em vias de industrialização, o debate em torno da criação de mecanismos de regulamentação e redução da jornada de trabalho. Com o inevitável aumento do “tempo livre”, políticos e empresários se preocuparam com os usos que os trabalhadores poderiam fazer das suas horas de folga, sendo grande o receio de que elas fossem empregadas com atividades que pudessem degradar moralmente a sociedade e refrear o almejado processo de modernização do trabalho produtivo.

Ao invés de se entregarem ao alcoolismo, aos jogos de azar, ao ócio e a outros vícios, os trabalhadores deveriam fazer um “bom uso” do tempo liberado do trabalho, ocupando-o com atividades saudáveis, educativas e socialmente úteis. A conduta ociosa era perniciosa ao desenvolvimento da sociedade, mas a ampliação dos lazeres (isto é, das horas vagas, ociosas) abria novas possibilidades para o desenvolvimento de diversões “saudáveis” do ponto de vista moral, político, econômico e social.

Sendo o lazer concebido como uma fração de tempo subtraída do trabalho, aos olhos dos segmentos hegemônicos nada havia de melhor do que preenchê-lo com propostas capazes de, simultaneamente recrear, relaxar e educar o operariado que recuperava, assim, as energias despendidas no exercício laboral. Lembramos que foi nesta mesma época que algumas propostas institucionais fundamentadas na recreação foram disseminadas em várias cidades com vistas a educar, sobretudo, as crianças e os jovens. Conforme mostraremos nos exemplos a seguir, o trabalho desenvolvido, com êxito, pelos órgãos públicos foi visualizado, em nosso país, como uma alternativa que, graças ao seu potencial educativo, deveria ser estendida aos trabalhadores adultos.

De acordo com a nossa compreensão, foi neste momento que ocorreu, em muitos países, uma aproximação entre o lazer (visto como um tempo ocioso) e a recreação (ou seja, a racional organização dessas “horas vagas”, por meio do desenvolvimento de atividades recreativas “saudáveis e educativas”). No Brasil esta aproximação foi mais expressiva no âmbito da educação não formal, pois, como vimos, nos sistemas formais de ensino os conteúdos culturais difundidos na

escola nas décadas de 1920/1930, dialogavam com o pensamento escolanovista, em projeção naquele momento histórico.

A Educação Física representou um elemento imprescindível das propostas de recreação organizadas para os trabalhadores assalariados, auxiliando, consideravelmente, a recuperação da força de trabalho. Nessa época já se conheciam as contribuições que a ginástica e a prática de esportes proporcionavam à saúde e, entre outros benefícios, aumentavam a capacidade funcional do operariado, contribuindo também para a formação de hábitos morais e para a educação higiênica da população.

Lazer e recreação: interlocuções na sociedade brasileira e vínculos com a Educação Física

Para tratar das interlocuções entre o lazer e a recreação na sociedade brasileira optamos por focalizar algumas experiências institucionais implementadas pelo poder público no período compreendido entre 1920-1943. Diferentemente das questões tratadas anteriormente, com os exemplos aqui destacados observa-se que a chamada recreação foi concretizada por meio de propostas institucionais encaminhadas no âmbito da educação não formal.

Sobre este aspecto, a proposta implementada pela municipalidade de Porto Alegre na década 1920, constitui um exemplo significativo. Coerente com a tradição local e com o projeto político vigente, foi criado em 1926 um Serviço de Recreação Pública na capital gaúcha, seguindo as modernas orientações, trazidas do exterior pelo professor de Educação Física Frederico Guilherme Gaelzer. Segundo ele, o poder público deveria implantar “Jardins de Recreio” (logradouros também denominados “Praças de Desportos”) na cidade, atendendo assim, às “imperiosas necessidades de recreação” da população porto-alegrense.

Do nosso ponto de vista, o diferencial da proposta implantada na capital gaúcha foi o fato de que esses locais públicos deveriam possibilitar, principalmente à população infanto-juvenil, a prática de atividades físicas e recreativas *direccionadas*, o que se constituiu em uma estratégia de educação inovadora em nosso país. Para tanto, seria imprescindível que os Jardins de recreio tivessem equipamentos e serviços especializados, executados por instrutores e instrutoras encarregados de *orientar* e *educar* os seus freqüentadores, por meio da realização de determinadas atividades (principalmente o esporte), a exemplo do trabalho que vinha sendo desenvolvido com êxito em vários países, sobretudo nos Estados Unidos (WERNECK, 2003).

A proposta disseminada na capital gaúcha visava, entre outras finalidades, a redução da delinqüência infanto-juvenil, a higienização do povo, a promoção do ideal eugênico de melhoria da raça, a difusão dos esportes, a ocupação do tempo ocioso de crianças e jovens e a recuperação da força de trabalho da juventude laboriosa. A recreação era ressaltada, assim, como um meio de educação revestido de grande potencial para solucionar problemas como esses.¹⁹

Em meados da década de 1930 o Serviço de Recreação Pública, já plenamente difundido em todo o Rio Grande do Sul, também se direcionou no sentido de preencher, “adequadamente”, as horas de lazer: com a Educação Física. Ao proferir palestra em uma estação de rádio (publicada em jornal da época, sem identificação de fonte), Gaelzer ([s.d.]) afirmou o seguinte:

As crescentes conquistas sociais do proletariado, no sentido de serem diminuídas suas horas de trabalho [...] colocam-nos, hoje em dia, ante um problema que deve ser estudado, e com grande empenho resolvido, para o bem de todos, de modo a consultar os grandes interesses do futuro da Pátria: *o do uso bom das horas de lazer*. [...] Do emprego útil das horas de lazer depende a boa educação. Governantes e governados devem-se mútuo auxílio, no sentido de serem argumentadas as facilidades públicas, até se integrar o ideal de todos os rio-grandenses poderem realizar, ao ar livre, a educação física que necessitam para saúde própria e robustez da raça. (Grifo nosso)

Considerando a citação acima, salientamos o entendimento de lazer enunciado pelo professor Gaelzer como um *tempo vago, ocioso, resultante do término da jornada de trabalho*, estando atrelado às conquistas sociais da classe proletária. Dessa forma, as horas de lazer não deveriam ser gastas com o ócio, “gerador de todos os crimes”, mas preenchidas com as “saudáveis” atividades desenvolvidas nos Jardins de Recreio. Aqui observamos como o lazer, mesmo tendo seus significados alterados ao longo do tempo, vem preservando seu sentido etimológico: para ser útil à sociedade, precisava contemplar atividades vistas como lícitas.

Para evitar a conduta ociosa, seria imprescindível preencher as horas de lazer da população trabalhadora com um programa de educação física, espinha dorsal da recreação pública no contexto gaúcho da época. Por essa razão, a matéria tem, como título, *A educação física nas horas de lazer*. Vinculando recreação, educação física e lazer, seria possível promover a recuperação da força de trabalho do operariado, envolvida no recente processo de industrialização, que começava a ser desenvolvido nos centros urbanos do Brasil, nos anos de 1930.

As considerações de Frederico Gaelzer, difundidas em cursos ministrados em vários Estados brasileiros e publicadas nos jornais da época, serviram de referência para muitos trabalhos de recreação organizada, que se seguiram à experiência de Porto Alegre, ressaltada como um exemplo para todo o país. Em 1935 a municipalidade paulistana, ao criar o *Departamento de Cultura*, entrou em contato com a prefeitura de Porto Alegre, a fim de conhecer o Serviço de Recreação Pública implantado na capital gaúcha.²⁰

Nessa época, a cidade de São Paulo era marcada pelo emergente (porém intenso) processo de desenvolvimento urbano-industrial. Como a recreação foi desenvolvida com o êxito nos “Parques infantis”, Miranda (1984:34) observou que o poder público não deveria cuidar apenas da vida da criança, pois os adolescentes operários seriam os homens de amanhã que, bem ou mal integrados na sociedade, iriam constituir a massa de trabalhadores da Nação. Assim Nicanor Miranda propôs à municipalidade paulistana, em 1936, a criação dos *Clubes de*

Menores Operários, instituídos no ano seguinte. Os “Parques de Jogos” (nova denominação dada aos Parques Infantis) eram abertos à noite para atender os menores do sexo masculino, já ingressados no mercado do trabalho.

Como esclarece Lenharo (1986), com a política trabalhista desenvolvida no governo getulista no início da década de 1930, pretendia-se criar novos conceitos de trabalho e de trabalhador, no Brasil. Esta pretensão foi uma contrapartida do que já era praticado no setor urbano industrial: o forjamento do trabalhador despolitizado, disciplinado e produtivo. Embora este não fosse um movimento homogêneo, a organização de programas de recreação para a massa trabalhadora representou uma possibilidade para difundir esses novos conceitos. Era esta a base de sustentação para o engrandecimento do país, segundo os princípios do modo de produção capitalista em desenvolvimento no Brasil. Daí decorre a preocupação com o eficaz aproveitamento das horas de lazer.

Foi com este intuito que, em 1943, no Rio de Janeiro, ocorreu a criação do *Serviço de Recreação Operária* – SRO. Este órgão visava proporcionar recreação organizada para as massas e integrava as ações do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, sendo mantido por uma pequena parcela do imposto sindical²¹ (SUSSEKIND, 1946).

No contexto dos últimos anos da fase ditatorial do governo getulista, o “aproveitamento adequado” das horas de lazer do trabalhador, bem como de sua família, representava o corolário sem o qual os repousos assegurados em lei ao operário, na execução dos contratos de trabalho, não poderiam atingir seus objetivos. A universalização das leis atinentes à limitação da jornada desencadeou um problema de caráter social, que cuidou de associar o lazer (o tempo livre conquistado) e a recreação (atividades que promoviam a racional organização desse tempo). A eliminação dos resíduos da fadiga gerada pelo trabalho constituía, assim, o principal fundamento da proposta desenvolvida.

O SRO era um órgão incumbido de difundir e coordenar atividades diversificadas nos setores culturais, desportivo e de escotismo, muitas das quais vivenciadas nos “Centros de Recreação” criados pelo Ministério do Trabalho no antigo Distrito Federal. Esses Centros foram instalados em bairros de grande densidade operária e, neles, os trabalhadores e suas famílias encontravam, gratuitamente, bibliotecas, discotecas, exposições teatrais e cinematográficas, aulas de canto, jogos de salão, sessões de ginástica, campos de futebol, quadras de voleibol e basquetebol, além de inúmeras outras opções.

De acordo com Sussekind (1946), os esportes desempenhavam relevante papel na solução dos problemas gerados pelo trabalho sedentário e mecânico, exercendo demarcada influência no físico, no espírito e na educação social do homem, preparando os indivíduos para o trabalho e para a vida em coletividade. Dessa forma, a ginástica, os jogos e as competições esportivas, organizados para os trabalhadores operários, funcionavam como um fator de higiene física e mental.

Acreditava-se que as atividades físicas e recreativas, devidamente desenvolvidas nas “horas de alheamento” dos operários, auxiliavam a recuperação do organismo debilitado pelo trabalho. Várias pesquisas sobre o assunto já vinham sendo realizadas por especialistas do mundo inteiro,

comprovando que o organismo humano poderia resistir a um máximo de desgaste de energia, além do qual o trabalho se apresentava improdutivo e prejudicial ao indivíduo, à coletividade e, também, ao modo de produção industrial capitalista. À recreação “cientificamente empregada, e competentemente dirigida”, caberia restaurar o equilíbrio biológico entre o espírito e o corpo, fazendo com que os trabalhadores se sentissem felizes no ambiente em que viviam.

Era preciso conduzir o ser humano, que trabalhava, produzia e desenvolvia a fortuna “pública”, a algo que pudesse entretê-lo e que o fizesse *esquecer*, mesmo que fosse por apenas alguns instantes, o ambiente de sua oficina (SUSSEKIND, 1946). Contudo, fazendo com que os operários e suas famílias esquecessem (e aceitassem) a dura realidade, seria mais fácil promover a paz e a harmonia social, pressupostos básicos para a manutenção do *status quo* almejado não apenas pela classe patronal, mas também pelo governo da época. Até mesmo os sindicatos viam com bons olhos as propostas de recreação organizada para a população operária. Afinal, os momentos de descontração coletiva eram um importante recurso para promover a mobilização social, aproximando os trabalhadores dos órgãos sindicais.

Sem dúvida, a organização da “recreação operária” possibilitava momentos de diversão, alegria e prazer aos trabalhadores e suas famílias por meio do acesso a diferentes conteúdos culturais, o que era de grande valia para vários segmentos da sociedade, especialmente para as classes social e economicamente desfavorecidas. Mas o alcance político, social, cultural e educativo de empreendimentos, como os exemplos aqui salientados, ultrapassaram, em muito, o mero divertimento.

Apesar de termos enfatizado o caráter (em certa medida) perverso embutido nas propostas institucionais aqui salientadas para exemplificar nossa discussão, afirmamos que elas representaram empreendimentos de destaque para a época, gerando diversos benefícios principalmente para a população proletária. Esses projetos possibilitaram condições diversas (como infra-estrutura física, material e ação profissional qualificados naquele contexto histórico) para que os segmentos populares tivessem acesso a uma multiplicidade de conteúdos culturais cuja vivência, até então, vinha sendo reservada apenas às classes privilegiadas.

A ressalva que fazemos a empreendimentos como esses resulta dos conhecimentos produzidos nos dias hoje, pois ela se relaciona às reflexões sobre os valores hegemônicos naquele período histórico. Os saberes a que temos acesso na atualidade ainda não haviam sido formulados (ou devidamente conhecidos) naquela época, limitando as possibilidades de que ações assistencialistas como as aqui analisadas fossem acompanhadas de reflexão crítica sobre o lazer, bem como sobre o seu papel no contexto da Educação Física em nossa sociedade.

Mesmo reconhecendo o valor dessas e outras propostas institucionais, elas nos indicam que o lazer foi e ainda vem sendo amplamente utilizado com finalidades políticas e ideológicas, geralmente comprometidas com a manutenção do *status quo*. Neste âmbito, o lazer pode constituir-se em estratégia de manipulação e controle social, que faz parte de projetos excludentes e alienantes

que precisam ser debatidos, compreendidos e enfrentados, inclusive na formação profissional em Educação Física, cujas ações estabelecem conexões com o lazer, e com o que convencionalmente vimos denominando de recreação.

As concepções de um determinado objeto não são fixas, pois variam ao longo dos tempos. Assim é que a concepção de lazer, hoje, já ultrapassou a sua consideração como sinônimo de tempo livre, uma discussão disseminada no Brasil principalmente nos últimos trinta anos. Segundo diversos autores (REQUIXA, 1977; MARCELLINO, 1987; SANT'ANNA, 1989), foi a partir dos anos de 1970 que ocorreu um intenso debate sobre o lazer em nosso país. Afinal, este contexto foi marcado por um período de ditadura militar que deu grande ênfase ao trabalho, gerador de riqueza (para poucos) e caminho necessário para promover o “milagre econômico” no país.

Com longas jornadas de trabalho, trabalhadores e órgãos sindicais lutavam por aquilo que estava desaparecendo completamente de suas vidas: tempo “livre” para o lazer, sendo este visualizado como válvula de escape para as tensões, elemento restaurador das energias despendidas no trabalho e estratégia para relaxar e esquecer os problemas, tornando a dura realidade mais fácil de ser vivida. Ressaltamos que o debate, nesta época, também tratou do lazer especificamente *em relação ao trabalho*, e dessa maneira, a tônica das reflexões sobre o tema em nosso contexto vem seguindo, sobretudo, o viés sociológico.

O debate sociológico sobre o lazer foi estimulado, principalmente, com as idéias do sociólogo francês Joffre Dumazedier – uma das autoridades do assunto no cenário internacional que alcançou significativa repercussão em vários países, inclusive no Brasil, especialmente nas décadas de 1970/1980. Seu pensamento foi difundido por meio de palestras proferidas em eventos científicos, cursos e consultorias prestadas a algumas entidades, bem como pela tradução de alguns de seus livros sobre o lazer para o português. Suas idéias estão presentes (implícita ou explicitamente) em muitos dos estudos que vem sendo produzidos sobre o tema, inclusive nos dias de hoje.

Uma vez mais, afirmamos que o viés sociológico é de fundamental importância para a compreensão do lazer, mas as discussões sobre o assunto poderiam ser complementadas e aprofundadas com pesquisas sistematizadas e consistentes, realizadas no âmbito de diversas perspectivas (cultural, histórica, filosófica, educacional, econômica). Embora este encaminhamento já se verifique na atualidade, ele é ainda modesto no Brasil, principalmente se tivermos, como parâmetro, a realização de discussões teórico-práticas inovadoras, que consigam, efetivamente, ultrapassar o nível da reprodução de conhecimentos sobre o lazer, o que é próprio de todo campo emergente de estudos.

Nos últimos anos, o lazer vem sendo constantemente repensado por autores da área da Educação Física, tais como Bramante (1998); Bruhns (1997); Isayama (2002); Mascarenhas (2001); Melo (1999); Alves (2001); Pinto (2001), Moraes (2001) e Werneck (2000), entre vários outros estudiosos que vem contribuindo com o aprofundamento de conhecimentos sobre o assunto. Lembramos que alguns desses autores estabelecem discussões diversificadas sobre o lazer no presente livro, destacando suas dimensões históricas, políticas, culturais e

educacionais, apontando assim novas perspectivas para o trato deste saber na área da Educação Física.

Considerações finais: possibilidades de encaminhamento para a recreação e o lazer na área da Educação Física

Para finalizar, retomamos novamente uma das indagações destacadas, na introdução deste capítulo, que reflete uma ambigüidade presente na área da Educação Física: recreação e lazer significam a mesma coisa, ou representam objetos distintos?

Conforme o exposto neste texto, podemos concluir que, apesar da recreação e do lazer estabelecerem inúmeras interlocuções – principalmente por terem sido enquadrados no século XIX, como fenômenos autônomos e organizados, cuja matriz se enraíza no campo das chamadas manifestações lúdicas – a construção social, histórica, política, cultural e educacional de ambos foi completamente diferente em nossa sociedade. Foi esse processo histórico-social que fez com que recreação e lazer fossem construídos como objetos distintos. Enquanto a primeira foi moldada, sobretudo a partir das contribuições da Pedagogia e da Educação Física, o segundo foi impulsionado primordialmente com a sistematização de reflexões sociológicas. Isso pode ser plenamente identificado e compreendido se tomarmos como referência a consideração do lazer com um tempo produzido em função de conquistas dos trabalhadores, e da recreação como atividades destinadas a promover a racional organização deste tempo, uma vez concebida como um eficiente meio de educação.

Mas os sentidos de um termo podem ser transformados ao longo do tempo, e isso não deve ser negligenciado. Tanto é que, enquanto a recreação preservou um invólucro educativo (muitas vezes diluído na própria prática irrefletida que tratou de concebê-la como sinônimo de atividades), o lazer deixou de ser visto como um tempo vago, ocioso. Assim, o lazer passou a ser entendido como uma multiplicidade de experiências vivenciadas no tempo/espaço fora do trabalho, e, hoje, sua concepção e desdobramentos em diferentes perspectivas vêm sendo continuamente repensados, evocando também a necessidade de novas reflexões.

Essas evidências nos indicam algumas possibilidades para repensarmos a ambigüidade que incide sobre os significados de recreação e de lazer no contexto da Educação Física brasileira.

No que se refere à recreação, diversos conteúdos – mesmo sendo vistos como instrumentos de educação – muitas vezes foram focalizados apenas a partir do enfoque técnico-operacional. A apropriação deste acervo vem sendo desvinculada, portanto, de reflexões sistematizadas, capazes de conceber este patrimônio como vivências social e culturalmente construídas em nosso contexto. Este aspecto precisa ser superado, com urgência. Para tanto, é preciso buscar o avanço do que tradicionalmente convencionou-se chamar de “recreação” em nossa realidade, ou seja, buscar o aprofundamento teórico-prático sobre práticas culturais (jogos, brinquedos, brincadeiras, festas, danças, dramatizações, rodas cantadas). Dessa maneira, estaremos procurando caminhos novos, que possam colaborar com a substituição da estratégia da “reprodução cultural” pela “produção

cultural”, preservando nossa memória cultural, sistematizando novas práticas e realizando pesquisas fundamentadas sobre o assunto. As diversas *práticas culturais* constituem os saberes tradicionalmente privilegiados nas disciplinas de recreação, que vêm integrando os currículos dos cursos de graduação em Educação Física no Brasil. A apropriação deste conhecimento é importante e os jogos e brincadeiras, por exemplo, precisam continuar sendo explorados na Educação Física, não somente como um instrumento, mas também como uma *finalidade* da educação comprometida com o brincar.

No que diz respeito ao lazer, está cada vez mais patente a necessidade de aprofundarmos conhecimentos sobre o assunto e de buscarmos novas possibilidades de formação e de intervenção para os profissionais de diversas áreas, em especial da Educação Física, objeto de nossa reflexão neste livro. Os múltiplos enfoques que podem ser dados ao lazer, embora sejam historicamente interligados com a recreação, dela se distinguem, como este capítulo evidenciou.

A reflexão sobre o lazer é, pois, pertinente à Educação Física, uma vez que amplia as oportunidades de compreendermos a inserção do primeiro em projetos pedagógicos, políticos e sociais mais abrangentes, os quais vêm sendo constantemente construídos em nossa sociedade. Embora apresente uma discussão muitas vezes diferente daquelas que tradicionalmente se efetuou na Educação Física (principalmente se tomarmos, como referência, o padrão da aptidão física que ainda caracteriza essa área em muitas IES brasileiras), o lazer pode contribuir com uma formação mais ampla dos profissionais formados neste âmbito, tornando mais sólidos os seus conhecimentos políticos, sociais, pedagógicos e políticos para enfrentar muitas das contradições presentes em nosso meio.

No contexto da formação profissional em Educação Física é também necessário discutir, com mais profundidade, a tensão que incide sobre a concepção de lazer como um direito social e como um produto comercializado em nossa sociedade. Cada vez mais, o direito ao lazer vem sendo confundido com o consumo de bens e de serviços ofertados pela indústria cultural, hoje em evidência no mercado e restritos a uma minoria: parques temáticos, clubes privados, pacotes turísticos, resorts e hotéis de lazer, etc. Ora, como afirmou Milton Santos (2000), muitas práticas construídas pela cultura popular constituem-se em lazer genuinamente autêntico, porque nascido do povo, de suas práticas, de seus costumes.

Este lazer concebido pela perspectiva cultural não se confunde com os produtos da indústria cultural. Obviamente, tal constatação não exclui a urgência de transformarmos a sociedade, de maneira que todos os cidadãos tenham acesso aos bens produzidos pela humanidade. Ao se dedicarem à produção dos bens, os cidadãos deveriam ter também o direito de usufruir da riqueza (material e imaterial) que ajudaram a construir. É neste âmbito que o lazer não pode ser encarado como uma fração isolada da vida, mas como parte integrante de um projeto de sociedade comprometido com a inclusão social, cultural, política, educacional e territorial, entre outras, das maiorias.

Tal preocupação decorre do fato de o lazer não ser visto simplesmente como um campo promissor de negócios e de intervenção profissional. Ele é um campo

através do qual pode-se pensar a sociedade com seus grupos, sua sociabilidade e seus conflitos (MAGNANI, 2000). Por ser um suporte de múltiplos significados, o lazer pode oferecer uma via de acesso ao conhecimento de impasses e de possibilidades que se abrem na nossa realidade. Por isso sua discussão precisa integrar a formação profissional em Educação Física. Em síntese, a partir do lazer pode-se pensar a sociedade e refletir sobre questões mais amplas, pois ele está estreitamente vinculado aos demais planos da vida social. Por essa razão, os saberes sobre o lazer precisam integrar a formação profissional em Educação Física.

Em suma, para que a formação e a atuação profissionais sejam consolidadas com mais profundidade e consistência teórico-prática, é preciso estarmos comprometidos com a *compreensão crítica*, fazendo da ação/reflexão/ação um exercício constante em todas as etapas percorridas. Neste capítulo, este exercício foi instigado a partir de apontamentos históricos, preocupados em articular o passado com o presente, mas existem infinitas possibilidades de estimulá-lo ao longo do processo formativo.

Como visto, não se trata de simplesmente substituir conteúdos ou efetuar mudanças na nomenclatura de disciplinas de “recreação e lazer”, mas de lançar um novo olhar sobre os saberes que têm grande importância na formação profissional em Educação Física. É preciso recuperá-los e delinear, com mais clareza, os conhecimentos teórico-práticos que deverão compor as disciplinas neste âmbito, tarefa que cabe a cada IES (considerando, entre outros elementos, o interesse da instituição, dos professores e dos alunos, o perfil profissional desejado e as especificidades regionais).

Enfim, nossa intenção é trazer novos elementos para suscitar o debate entre acadêmicos e profissionais da área de Educação Física, com vistas a promover reflexões e questionamentos sobre a recreação e o lazer. É no nível da compreensão crítica que se situa um importante caminho para avançarmos conhecimentos, entre outras questões relevantes, sobre o desenvolvimento de diversas práticas culturais como meio e fim educacionais na Educação Física, e também sobre o lazer em nossa realidade.

Referências bibliográficas

- ALVES, Vânia de F. N. A transdisciplinaridade no lazer: corpo, lúdico e cultura. In: Encontro Nacional de Recreação e Lazer, n. 13, 2001, Anais... Natal: Centro Federal de Educação Tecnológica/RN, 2001, p. 52-59.
- ARIÉS, Philippe. *História Social da criança e da família*. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BRAMANTE, Antonio Carlos. Lazer: concepções e significados. *Licere*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 9-17, set. 1998.
- BRAMANTE, Antonio Carlos. Recreação e lazer: o futuro em nossas mãos. In: MOREIRA, Wagner W. (Org.). *Educação Física e esportes, perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992, p. 161-179.
- BRUHNS, Heloisa T. Relações entre a Educação Física e o lazer. In: _____(Org.). *Introdução aos estudos do lazer*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 33-59.
- BUISSON, F. *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Librairie Hachette et cie., 1888.
- CAMPAGNE, E. M. *Diccionario Universal de Educação e ensino*. Porto: Livraria Internacional de Ernesto Chardron, 1886. (V. III)

- CAMPOS, Maria Elisa R.; GOUVÊA, Ruth, CUNHA, Maria Augusta A. . *Jogos infantis*; Guia e coletânea. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1934.
- DE GRAZIA, Sebastian. *Tiempo, trabajo y ocio*. Madrid: Editorial Tecnos, 1966.
- DUMAZEDIER, Joffre. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- ECO, Umberto. *Sobre os espelhos e outros ensaios*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FANTIN, Mônica. *No mundo da brincadeira: Jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.
- FARIA, Ernesto. *Dicionário escolar latino-português*. 4. ed. Rio de Janeiro: s.e., 1967.
- FERREIRA, Antônio G. *Dicionário de latim-português*. Porto: Porto Editora, [s.d.].
- FREITAS, Ricardo F. Nas alamedas do consumo: Os shopping centers como solução contemporânea de lazer nas cidades globalizadas. *Contato*. V.1, n. 2, p. 127-138, jan./mar. 1999.
- GRANDE LAROUSSE ENCICLOPÉDIQUE. Paris: Librairie Larousse, 1962.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- ISAYAMA, Hélder F. *Recreação e lazer como integrantes dos currículos dos cursos de graduação em Educação Física*. Campinas: Faculdade de Educação Física da Unicamp, 2002. (Tese, Doutorado em Educação Física/Estudos do Lazer)
- LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça*. São Paulo: Editora Unesp/Hucitec, 1999.
- LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- LE GOFF, Jacques. Verbetes História. *Enciclopédia Einaudi*. v.1 (Memória-História). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984, p. 107-259.
- LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1986.
- MAGNANI, José Guilherme. Lazer, um campo interdisciplinar de pesquisa. In: BRUHNS, Heloisa T., GUTIERREZ, Gustavo Luis (Org.). *O corpo e o lúdico: Ciclo de debates lazer e motricidade*. Campinas: Autores Associados/Faculdade de Educação Física-Unicamp, 2000, p. 19-33.
- MARCELLINO, Nelson C. *Lazer e educação*. Campinas: Papyrus, 1987.
- MARINHO, Inezil P. *Raízes etimológica, histórica e jurídica do lazer*. Brasília: [s.e.], 1979.
- MASCARENHAS, Fernando. Lazer e trabalho: Liberdade ainda que tardia. Seminário “O Lazer em Debate”, 2, 2001, Belo Horizonte. *Coletânea...* Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR, 2001, p. 81-93.
- MELO, Victor A. Lazer: intervenção e conhecimento. In: Congresso Regional Sudeste Do Colégio Brasileiro De Ciências Do Esporte, 1, 1999, Campinas. *Anais...* Campinas: Faculdade de Educação Física da Unicamp, 1999, p. 17-21.
- MIRANDA, Nicanor. *Organização das atividades da recreação*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda., 1984.
- MORAIS, Patricia Z. M. *Lazer e ação socioeducativa para a cidadania; um estudo em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Universidade de São Marcos/São Paulo, 2001 (Dissertação, Mestrado em Educação).
- MORENO, Guilherme. *Recreação; 1.000 jogos com acessórios*. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.
- MUNNÉ, Frederic. *Psicosociologia del tiempo libre; uma análise crítica*. Ciudad del Mexico: Trillas, 1980.
- NOGUEIRA, Lacerda. *A mais antiga Escola Normal do Brasil; 1835-1935*. Niterói: Diário Oficial, 1938.
- OLIVEIRA, Paulo de S. (Org.). *O lúdico na cultura solidária*. São Paulo: Hucitec, 2001.
- PIMENTEL, Giuliano G. de A. *Lazer: fundamentos, estratégias e atuação profissional*. Maringá: Bertoni, 2002.
- PINTO, Leila M. S. M. Dicionário Crítico de Educação: Verbetes Lazer. In: *Presença Pedagógica*. Editora Dimensão. V.7, n. 40, jul/ago/2001.
- RABELO, Vitória. *Jogos de salão*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1998.
- REQUIXA, Renato. *O lazer no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1977.
- SANT'ANNA, Denise B. *O prazer justificado; História e lazer – (São Paulo, 1969/1979)*. São Paulo: Marco Zero/MCT-CNPq, 1994.
- SANTOS, Milton. Lazer popular e geração de empregos. In: SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO/WORLD LEISURE AND RECREATION ASSOCIATION. *Lazer numa sociedade globalizada/Leisure in a globalized society*. São Paulo: SESC/WLRA, 2000, p. 31-37.
- SARAIVA, F. R. dos S. *Novíssimo Dicionário latino-português*. Lisboa: Livraria Bertrand, Rio de Janeiro: B.L. Garnier, 1888.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 30.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

- SILVA, Elisabeth N. *Recreação e jogos*. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.
- SILVA, M. Alice G. *Memória e brincadeira na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. São Paulo: Cortez/CENPEC, 1989.
- SUSSEKIND, Arnaldo. *Trabalho e Recreação*. Rio de Janeiro: Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, 1946.
- TEIXEIRA, Ib. Lazer, a Indústria do novo milênio. *Revista Conjuntura Econômica*, Rio de Janeiro, v. 53, n. 11, p. 25-27, novembro/1999.
- TORRINHA, Francisco. *Dicionário latino-português*. Porto: Gráficos Reunidos Ltda., 1937.
- VAGO, Tarcísio Mauro. A escolarização da gymnastica nas escolas normais de Minas Gerais (1883-1918). FERREIRA NETO, Amarílio (Org.). *Pesquisa histórica na Educação Física*. Vitória: UFES. Centro de Educação Física e Desportos, 1997. V.2, p. 33-58.
- WERNECK, Christianne L. G. *Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
- WERNECK, Christianne L. G. *Significados de recreação e lazer no Brasil: reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964)*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. (Tese, Doutorado em Educação)
- WERNECK, Christianne L. G. Lazer: exercício de cidadania comprometido com a qualidade de vida. *Boletim de Turismo e Administração Hoteleira*. São Paulo, vol. 10, n.1, maio 2001, p. 50-58.
- WERNECK, Christianne L. G.; STOPPA, Edmur; ISAYAMA, Hélder. *Lazer e mercado*. Campinas: Papirus, 2001.
- WERNECK, Christianne L. G.; ISAYAMA, Hélder F. *Redimensionando a recreação e o lazer no currículo dos cursos de Graduação em Educação Física no Brasil: Reflexões a partir da proposta de diretrizes curriculares*. Belo Horizonte: Escola de Educação Física/UFMG, 2001. (mimeo.)

¹ Apesar dessas ações não serem processadas de forma homogênea em todas as faculdades de Educação Física no Brasil, o interesse por essa temática é expressivo e claramente visível no contexto brasileiro atual. É o que vem nos indicando, por exemplo, o contato estabelecido com docentes de cursos de graduação em Educação Física, que lecionam disciplinas relacionadas à recreação e ao lazer em várias IES brasileiras.

² Para maiores aprofundamentos sobre o tema lazer e mercado, consultar Werneck, Stoppa, Isayama (2001).

³ Esta questão constitui um tema muito polêmico em nosso meio, sobretudo se considerarmos o universo da Educação Física. Apesar de permear outros estudos de nossa autoria (WERNECK, 2000; WERNECK, ISAYAMA, 2001; WERNECK, 2001), é aqui explorada em uma outra perspectiva, complementando análises anteriores.

⁴ Um dos agentes mobilizadores desta visão foi o processo de atualização da Classificação Brasileira de Ocupações (conhecida pela sigla CBO/2000), que instigou a discussão no interior de várias entidades, como por exemplo o Conselho Federal de Educação Física. Este processo iniciou-se em 1996 pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Maiores informações sobre o assunto podem ser obtidas em <<http://www.mte.gov.br>>.

⁵ Este quadro, no entanto, poderá ser modificado nos próximos anos. O campo do lazer no Brasil, hoje, já conta com profissionais habilitados em cursos de nível superior específicos sobre o lazer. Como exemplo, citamos o curso de graduação em "Lazer e indústria do entretenimento" (ofertado desde 1998 pela Universidade Anhembi-Morumbi/SP, já reconhecido pelo MEC), e o curso de graduação em "Gestão do lazer e eventos" (criado em 1998 na Universidade do Vale do Itajaí/SC – Univali, reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina). Além dessas iniciativas, existem outras IES envolvidas com a oferta de cursos de graduação em lazer em nosso país. À medida que há um novo segmento profissional sendo formado em nível superior, o mercado do trabalho no campo do lazer pode ser profundamente afetado.

⁶ As Diretrizes Curriculares da Educação Física foram aprovadas, em 3/4/2002, pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. Entre outros aspectos, a nosso ver, este documento comete um grande equívoco ao classificar o lazer como "conteúdo" englobado pela Educação Física, tais como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, as lutas, etc.

⁷ Saraiva (1888) esclarece que *recreatio* e *recreator* são derivados do substantivo *recreare*. Embora este último termo latino possa ter dado origem a diversos outros vocábulos, o seu significado não é apresentado pelo autor, tampouco encontrado nos outros dicionários etimológicos aqui consultados.

⁸ Segundo Cambi (1999), o século XIX pode ser definido como o "século da pedagogia". Neste contexto, a sociedade foi encarregada de estabelecer um projeto educativo, disseminado junto a diversas instituições, administrado pelo poder político e construído segundo a ideologia burguesa. A escola foi visualizada como instituição chave deste projeto, pois, no curso do século XIX, ela se torna responsável por formar o cidadão como homem e vice-versa, ligando-o à ideologia dominante. Foi para a escola que se dirigiram os cuidados dos governos, dos publicistas e dos pedagogos, indicando-a como o lugar central de elaboração dos comportamentos coletivos, inspirados sobretudo nos princípios de ordem social, laborismo e higienismo.

⁹ Tivemos a oportunidade de constatar a predominância do entendimento de recreação como *atividade* não apenas na formação profissional, mas, sobretudo, no mercado de trabalho neste âmbito. Foi este entendimento que norteou, por exemplo, os processos de

descrição/validação da família ocupacional “recreacionistas” (ou “recreadores”) da CBO/2000 (MTE). Entre outros profissionais com formação em nível superior, a maioria dos “especialistas” convidados para descrever/validar esta família ocupacional, nos meses de maio/junho de 2002, tinha formação acadêmica em Educação Física, ao lado de alguns com formação técnica de nível médio. Participamos, na ocasião, do processo de validação desta família ocupacional, e ficou claro que as competências e habilidades requeridas para um “recreador” estavam intimamente relacionadas com os aspectos operacionais, aspecto explicitado pela maioria do corpo de especialistas. A exigência para esta ocupação não requer formação em nível superior, de modo que esta “família ocupacional” situa-se em um patamar básico. Isso ressaltou a necessidade de buscar ampliar a discussão, no contexto do MTE, sobre a constituição de uma família ocupacional que contemple os profissionais graduados em nível superior (ou pós-graduados), que já vêm atuando no mercado de trabalho do lazer e desenvolvendo ações cuja complexidade ultrapassa, em muito, os aspectos técnico-operacionais que caracterizam os “recreadores”. Para informações sobre a CBO/2000, consultar <<http://www.mte.gov.br>>.

10 Sobre a “moderna concepção” de recreação concebida nos Estados Unidos na transição do século XIX para o século XX, consultar Werneck (2003).

11 Em nossa realidade, essas práticas culturais foram tomadas como sinônimo de “recreação”, visão culturalmente arraigada.

12 Na antiguidade, o tempo era entendido como algo natural, regido pelos movimentos da lua e do sol, do ciclo das estações, da alternância do dia e da noite. Dessa forma, antes da era moderna, a sociedade não apresentava a mesma necessidade de medir o tempo como fazemos hoje, de separar o curso da vida em frações estanques. Esta noção padronizada e artificial do tempo foi desenvolvida, segundo Elias (1998), entre os séculos XVII e XVIII, modificando radicalmente a compreensão natural do tempo até então dominante.

13 Não pretendemos focalizar, neste texto, o percurso histórico seguido pelo lazer em nossa sociedade, o que já foi efetuado em outros estudos de nossa autoria (como em WERNECK, 2000), revisto e complementado com novas polêmicas e discussões em nossa tese de doutorado (WERNECK, 2003).

14 A etnologia é um ramo da antropologia que estuda a cultura das sociedades tradicionais. Relaciona-se, portanto, com a antropologia cultural, dedicada à discussão sobre as características culturais do homem (costumes, crenças, comportamentos, organização social, etc).

15 Para aprofundar a discussão sobre o lúdico, Huizinga (1983) representa uma referência básica e importante, mas vem sofrendo críticas devido à visão de certa forma idealizada e descontextualizada proposta pelo autor. Assim, a leitura da obra *Homo ludens*, de Johan Huizinga, pode ser complementada com as análises efetuadas por Eco (1989).

16 Lafargue (1999), ao defender “o direito à preguiça”, tece um panorama da situação vivida pela classe proletária no contexto do século XIX.

19 As “facilidades de recreação” proporcionadas nos Jardins de Recreio de Porto Alegre procuravam possibilitar o acesso da população aos esportes e exercícios ginásticos, entre outras experiências intimamente ligadas à Educação Física. Envolvidas em intensos folguedos, as crianças não apenas se divertiam: “aprimoravam os músculos e robusteciam o corpo”, o que acontecia por meio da realização de atividades diversificadas em cada Jardim de Recreio. Consideramos ser esta a base “recreativo-educacional” que caracterizava os programas desenvolvidos nos Jardins de Recreio gaúchos, desde o momento da sua implantação. Por essa razão, provavelmente as expressões “Jardim de Recreio” e “Praça de Desportos” eram tomadas como sinônimos (WERNECK, 2003).

20 Os programas de recreação implementados em São Paulo foram desenvolvidos nos “Parques Infantis”, logradouros que integravam o Serviço Municipal de Jogos e Recreios (confiado à direção de Nicanor Miranda em 1935). Este Serviço foi fundado, principalmente, a partir da iniciativa de Mário de Andrade, um dos responsáveis pela criação do Departamento de Cultura de São Paulo. Os Parques Infantis eram considerados valiosos sistemas de educação extra-escolar e, por serem destinados às crianças da classe proletária, tinham uma tríplex finalidade: recrear, educar e assistir. Os programas neles desenvolvidos também eram diversificados, compreendendo não somente a Educação Física, os jogos e exercícios ginásticos, mas inúmeras outras práticas culturais, tais como a música, a dança, a leitura, a poesia, a dramatização, os passeios, os festivais, saberes que eram e ainda são, constantemente, associados à recreação. Para um aprofundamento sobre o assunto, verificar Werneck (2003).

21 Convém salientar que, desde o ano de 1942, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) vinha sendo elaborada por uma comissão designada pelo Ministro Alexandre Marcondes Filho. A CLT entrou em vigor em 10 de novembro de 1943 e, entre outros aspectos, fixou a duração da jornada de trabalho em 8 horas diárias e regulamentou a lei de férias e o descanso semanal para todos os trabalhadores,