

Referência para citações: GOMES, Christianne. O lazer como campo mobilizador de experiências interculturais revolucionárias e sua contribuição para uma educação transformadora. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia; Ensino de História; Escola, Família e Comunidade*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010. p. 284-310.

XV ENDIPE - Simpósio: “Educação, Cultura e Corpo”

**O LAZER COMO CAMPO MOBILIZADOR DE EXPERIÊNCIAS
INTERCULTURAIS REVOLUCIONÁRIAS E SUA CONTRIBUIÇÃO
PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA**

Christianne Gomes¹

Dissolução

(Carlos Drummond de Andrade)

*Escurece, e não me seduz
tatear sequer uma lâmpada.
Pois que aprouve ao dia findar,
aceito a noite.*

*E com ela aceito que brote
uma ordem outra de seres
e coisas não figuradas.
Braços cruzados.*

*Vazio de quanto amávamos,
mais vasto é o céu. Povoações
surgem do vácuo.
Habito alguma?*

*E nem destaco minha pele
da confluyente escuridão.
Um fim unânime concentra-se
e pousa no ar. Hesitando.*

*E aquele agressivo espírito
que o dia carreia consigo,
já não oprime. Assim a paz,
destroçada.*

¹ Doutora em Educação. Docente dos cursos de Graduação (em Educação Física e em Turismo) e do Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais. Grupo de Pesquisa OTIUM – Lazer, Brasil & América Latina. E-mail: chrislucyegomes@gmail.com

*Vai durar mil anos, ou
extinguir-se na cor do galo?
Esta rosa é definitiva,
ainda que pobre.*

*Imaginação, falsa demente,
já te desprezo. E tu, palavra.
No mundo, perene trânsito,
calamo-nos.
E sem alma, corpo, és suave.*

O poema “Dissolução” inaugura o livro *Claro Enigma*, publicado originalmente por Drummond (1995) há quase 60 anos. Neste poema, o “eu poético” do autor discorre sobre o mundo, sobre a vida e sobre a sua própria condição humana. Na minha interpretação, o jogo de palavras, as metáforas, as antíteses e os paradoxos feitos pelo poeta denunciam a postura passiva, resignada, descontextualizada e alienada que assumimos em face das cicatrizes que marcam profundamente o nosso ser enquanto corpo individual/coletivo. Eu aceito, me conformo, hesito, cruzo os braços e me silencio porque a opressão pode adquirir varias faces, ocultando a realidade. Torna-se tão sutil que não consigo nem mesmo identificar a violência nela contida, seja física ou simbólica.

Por isso o corpo é “suave”: está disciplinado, doutrinado, inerte, dócil, vazio. Sem a sua alma, o corpo não vislumbra possibilidades de resistência, luta, mobilização e engajamento político, deixando de ter esperança no futuro e adotando uma postura ao mesmo tempo passiva e fatalista, inerte e resignada. Muitos educadores – e não apenas os professores de educação física – colaboram com essa educação mutiladora, parcial, fragmentada e disciplinadora do corpo/sujeito. Por isso, é urgente e necessário construir outra realidade a partir da mudança de mentalidades, de culturas e de processos educativos.

Para isso, cada um/a de nós deverá incorporar sua condição de sujeito histórico em seu próprio cotidiano, o que só pode ser concretizado pela via de uma educação problematizadora, crítica e transformadora. Uma educação subversiva, revolucionária e inovadora, capaz de transformar a realidade no sentido de torná-la mais humana, equitativa, digna, justa e sustentável. Mudança de paradigma já identificada há vários séculos e amplamente incorporada no plano do discurso, mas, que precisa urgentemente alcançar o campo das ações concretas na cotidianidade de nossas práticas educativas.

Nesta direção, considero fundamental retomar o pensamento de Paulo Freire. Embora o importante legado deixado pelo educador possa demandar releituras e novas configurações no despontar deste século XXI, muitas de suas ideias continuam sendo parâmetros fundamentais para nortear uma educação que se pretenda transformadora na direção aqui anunciada.

O autor ressalta que toda prática educativa implica concepções de seres humanos e de mundo, as quais constituem a energia que motiva e impulsiona o homem em alguma direção. Este corpo individual/coletivo restituído de sua alma é capaz de sentir, pensar e agir criticamente, uma vez que tem clareza quanto ao seu ponto de partida e de chegada, estando disposto a construir e a reconstruir rotas de percurso que o permitam caminhar continuamente – mesmo que não seja a passos largos, rápidos e sempre exitosos. Dessa forma, Paulo Freire chama a atenção para as implicações decorrentes das crenças e dos valores que determinam a ação humana, ressaltando a importância de termos uma percepção crítica da realidade, com vistas a uma ação transformadora (FREIRE, 1978).

É que o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre os animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado. Este processo de orientação dos seres humanos no mundo não pode ser compreendido, de um lado, de um ponto de vista puramente subjetivista; de outro, de um ângulo objetivista mecanicista. Na verdade, esta orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade. Assim entendida, a orientação no mundo põe a questão da finalidade da ação ao nível da percepção crítica da realidade. (FREIRE, 1978, p. 42-43).

Assim, na visão de mundo para transformar a realidade, Freire (1978) expressa, como ponto de partida, a análise e compreensão crítica do homem sobre si mesmo e sobre o seu contexto, como “existentes no mundo e com o mundo”, deixando gravadas as suas marcas distintivas, o seu pensar, o seu criar, o seu agir – enfim, os seus valores. Além disso, salienta a necessidade de superarmos antigas dicotomias que impedem o nosso avanço. Precisamos, de fato, problematizar urgentemente as dicotomias e fragmentações que vimos incorporando, pois, todas elas trazem implícita uma relação de hierarquização. Ao pensar nas relações mente/corpo, razão/emoção, homem/mulher, branco/negro, escrito/oral, norte/sul, ocidente/oriente, por exemplo, automaticamente constata-se a situação de privilégio e supremacia do primeiro termo, em detrimento do segundo.

Do meu ponto de vista, a análise e compreensão crítica sobre nós mesmos e sobre nosso contexto vêm sendo fortemente influenciadas por essas e outras fragmentações, que constituem estratégias do pensamento eurocêntrico para legitimar a “modernidade” e o discurso sobre desenvolvimento/progresso com vistas a naturalizar relações sociais, manter a ordem global instituída – que interessa apenas aos segmentos privilegiados de diversos países do mundo – e garantir a perpetuação do avanço do capitalismo neoliberal. A lógica eurocêntrica tem raízes profundas em nosso contexto e, como contribuição à temática aqui debatida, optei por ampliar a nossa percepção crítica sobre ela, o que implica discutir questões muito caras à América Latina, região que acolhe o nosso país.

O “nós” e “os outros”: A colonialidade como face oculta da modernidade

As bases ideológicas da “modernidade” são, geralmente, localizadas na Europa em decorrência de três movimentos principais: a Reforma, a Ilustração e a Revolução Industrial processada nos principais centros urbanos capitalistas. Em outras palavras, apenas os fenômenos europeus são considerados decisivos para a deflagração da modernidade.

Como elucida Dussel (2005), esta é uma visão pautada no *eurocentrismo*, que estabelece e reconhece apenas fenômenos “intra-europeus” como ponto de partida para a “modernidade”. Nessa perspectiva, considera-se que o desenvolvimento posterior do paradigma da modernidade também focaliza somente da Europa para explicar o processo. Para o autor, essa visão de modernidade é amplamente adotada, tanto na vida cotidiana como no meio acadêmico, sendo seguida por diversos autores, dentre os quais Weber (1973.) e Habermas (2000).

No entanto, essa compreensão de modernidade precisa ser refutada. Trata-se de um paradigma que, ademais de ser centrado na Europa, exclui a decisiva participação de outras realidades neste jogo que envolveu, de maneira desigual, vários componentes, dentre os quais os povos e culturas de outros continentes, como da América Latina e da África.

Estou de acordo com Dussel (2005): a modernidade subsumida de um horizonte mundial tem como importante marco o ano de 1492, com a conquista do Atlântico e o

desenvolvimento do mercantilismo, permitindo aos países colonizadores da Europa um extraordinário acúmulo de riqueza monetária – elementos que conferem as condições históricas e sociais fundamentais para a constituição da era “moderna” de um ponto de vista mais ampliado, que extrapola as fronteiras do continente europeu.

Em nossa cultura, somos cotidianamente educados para acreditar que a Europa é o “centro” do mundo e que ela sempre ocupou esta posição de destaque no panorama mundial. Mas isso não é verdade. Os estudos detalhados e criteriosos de Dussel (2005) mostram que até o século XV a Europa Latina era uma cultura periférica, secundária, isolada e sitiada pelo mundo muçulmano. Incessantemente, os países europeus latinos procuravam impor-se no Mediterrâneo Oriental, mas, não conseguiam lograr êxito. As cruzadas representaram mais uma tentativa neste sentido, que também acabaram fracassando. Até este momento a Europa nunca havia sido “centro da história”, nem mesmo com o Império Romano. Além disso, essa designação – “Europa” – só passou a ser utilizada com um sentido continental por volta do século XVIII, claro esforço para reforçar o imaginário acerca da existência de uma unidade entre os países imperialistas, fortalecendo-os e destacando-os ainda mais em face dos demais continentes. O autor explica que, apesar de estar tão difundido e naturalizado entre nós, o pensamento de que o ocidente é o resultado da sequência helenístico+romano+cristão é uma equação falsa, uma invenção ideológica que rapta a cultura grega como exclusivamente “europeia” e “ocidental”.

Trata-se de mais uma estratégia para reforçar o mito de que, desde a época grega e a romana, tais culturas foram o “centro” da história mundial, o que é uma falácia. Isso somente foi possível, de acordo com o autor, após a descoberta da América – quando a “Europa moderna”, pela primeira vez na história, constituiu outras culturas como sua “periferia”. Como destaca Mignolo (2005), até então não havia uma “história mundial”, mas histórias isoladas e justapostas: a romana, a persa, a dos reinos hindus, a chinesa, a inca, etc.

Quijano (2005) complementa evidenciando que a constituição do eurocentrismo ocorreu associada à secularização burguesa específica do pensamento europeu, à experiência e às necessidades do padrão mundial do poder capitalista: colonial/moderno e eurocentrado. Por isso, o autor afirma a importância de se compreender a modernidade de uma perspectiva que seja, de fato, mundial.

Como pontuam diversos autores latino-americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2005; DUSSEL, 2005, LANDER, 2005), não se pode falar de *modernidade* sem considerar as relações de poder constituídas por meio da *colonialidade*. Esta é a “face oculta”, o “outro lado” silenciado e encoberto da modernidade e também da pós-modernidade que acaba reforçando-a. Sobre este aspecto, é importante lembrar as palavras de Mignolo (2005, p.7): “O imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias (...)”

Neste âmbito, são curiosas as duas interpretações abaixo, que foram sabiamente associadas por Dussel (2005, p.7):

Na obra de Tzvetan Todorov, *Nós e os outros* (1991), o “nós” corresponde aos europeus, e os “outros” somos nós, os povos do mundo periférico. A modernidade definiu-se como “emancipação” no que diz respeito ao “nós”, mas não percebeu seu caráter mítico-sacrificial com relação aos “outros”. Montaigne (1967, p.208) de algum modo percebeu-o quando afirmou: Assim, podemos chamá-los bárbaros com relação às nossas regras da razão, mas não com relação a nós mesmos, que os superamos em todo gênero de barbárie.

Lamentavelmente, nem sempre prevalece a lucidez expressa por Montaigne nesta passagem de sua obra *Dos canibais*, publicada originalmente em 1580. Assim, as práticas

culturais dos ameríndios e dos africanos traficados como escravos e trazidos nesta condição para as Américas a partir do século XVI, por exemplo, eram extremamente distintas daquelas valorizadas pelos colonizadores. Mas, nem por isso, deveriam ser consideradas “inferiores”, “bárbaras”, “selvagens”, “primitivas” e “atrasadas” em contraposição/comparação com as práticas culturais dos conquistadores espanhóis e portugueses, estas sim tidas como “modernas”, “avançadas”, “válidas”, “legítimas”, “universais” e “desenvolvidas”.

Essa falsa e injusta constatação gerou uma prática discursiva ideológica que, desde o momento da “descoberta” da América, fez com que os exploradores espanhóis (seguidos dos portugueses e de outras nacionalidades) se considerassem superiores aos nativos, instaurando assim uma diferença fundamental do ponto de vista ontológico: os exploradores/colonizadores eram naturalmente superiores, detendo assim o poder de dominar os “selvagens”, inferiores por natureza. Daí decorreu a idéia que, sendo dóceis e (num primeiro momento) receptivos aos exploradores, os ameríndios dariam ótimos servos e escravos, pois, a base dessa inferioridade colocava-se na própria constituição desses sujeitos enquanto seres humanos que valiam pouco, ou que não valiam nada. Nada havia que discutir: a diferença supostamente existente entre eles era de base ontológica: portanto, inquestionável. Nos dias de hoje é possível constatar a força e a eficácia neutralizadora dessa ideologia que, lamentavelmente, vem se perpetuando ao longo dos séculos. Ela postula que alguns seres são inferiores e outros superiores em sua própria essência, algo utilizado para justificar a hierarquização, a dominação e a barbárie.

Mas os discursos em torno da supremacia masculina e da ideia de “raça” necessitam ser questionados. Estes discursos foram forjados para legitimar relações de dominação e de exploração do homem branco sobre os/as “não brancos/as”, fazendo com que o racismo e o sexismo (entre outros “ismos”) perpetuem-se nos quatro cantos do planeta. No caso da ideia de “raça”, sua premissa fundamental – hierarquização de supostas diferenças raciais – não tem nenhuma sustentação, nem mesmo do ponto de vista biológico, pois, a “raça” humana é uma só. O conceito de raça significa “uma construção discursiva histórica cujo uso evidencia relações de força e de dominação que existem dentro de uma sociedade”, como lembram Goellner e colaboradores (2009, p.14).

As marcas dessa perversa relação de dominação/subalternidade estavam (e ainda estão) fortemente impressas em nossos corpos, estando também presentes em muitas de nossas práticas culturais cotidianas. Tudo isso influencia o imaginário social e individual que carregamos em nossos corpos, assim como as visões que temos sobre eles.

As práticas discursivas historicamente tecidas em nossa realidade também adquiriram outras facetas. Forjadas sobre o discurso acerca do desenvolvimento, observa-se que a modernidade capitalista consagrou sua excelência a partir do progresso técnico, materializada no avanço do domínio do homem sobre a natureza como se ele fosse separado dela, numa relação de concorrência. Segundo Grangeiro (2009), essa visão de mundo considera “progresso histórico” o domínio da natureza pelo homem, culminando numa ideologia que concebe as relações sociais apenas em função de suas realizações técnicas abstratas, mensuradas em termos de contabilidade monetária. Com isso, historicamente, foi imposto um padrão de sociabilidade no qual as relações sociais se objetivam na forma de uma economia mercantil generalizada. Dessa maneira, a satisfação das necessidades humanas, necessariamente, passa a ser mediada pelo mercado e seus componentes (valor de troca, mercadoria, dinheiro, capital, lucro).

Essa concepção afirmou-se com a Revolução Industrial e foi potencializada com o avanço científico-tecnológico, um aspecto que dinamizou as estratégias de crescimento econômico das indústrias capitalistas. Com o fordismo, a técnica foi despida definitivamente de toda consequência e responsabilidade, passando a ser tratada como simples fator de produção: o que importava era a maximização do lucro mediante o incremento do volume de

mercadorias que o desenvolvimento econômico ocasionava. Esse processo tem diversas (e perversas) implicações: sociais, econômicas, políticas, culturais e até mesmo ecológicas, com consequências drásticas e, em muitos casos, irreversíveis. Desde que as caldeiras continuassem a ferver, pouco importava se as florestas eram/são desmatadas, a biodiversidade destruída e a vida de todo o planeta colocada em perigo. Isso requer questionar a ideologia do crescimento como algo positivo em todos os sentidos. Afinal, quais são os custos sócio-ambientais deste pseudo-desenvolvimento que costumamos chamar de “progresso”?

Na esteira dessa discussão, podemos questionar também a classificação das nações do mundo em “desenvolvidas” e “não desenvolvidas”, “subdesenvolvidas” ou “em desenvolvimento”, tendo como única referência o modelo socioeconômico vigente nos países que ocupam posição de hegemonia na divisão internacional do trabalho e no mercado mundial. Como pondera Gadotti (2000, p. 59), “[...] desenvolvimento não é um conceito neutro. Ele tem um contexto bem preciso dentro de uma ideologia do progresso, que supõe uma concepção de história, de economia, de sociedade e do próprio ser humano”.

A visão eurocêntrica de sujeito e de mundo é representativa dos interesses capitalistas e neoliberais. Ela negligencia o fato de que essa forma de sociabilidade não é a única possível, pois, a despeito das estratégias baseadas no subjugo e na dominação, sempre existiram formas alternativas e solidárias de objetivar socialmente o intercâmbio dos seres humanos com a natureza. Nem sempre a forma do vínculo social estabelecido assume a forma de uma relação mercantil na qual o frio interesse se converte em norma de conduta societária. (GRANGEIRO, 2009)

Não olvidemos que os países hegemônicos da Europa, desde o momento em que se estabeleceram como epicentro e culminação do ideal de “progresso”, são tomados como referência universal, mas, isso somente foi possível graças a uma ação exploratória de seres humanos e das riquezas naturais geradas nas/pelas colônias latino-americanas e africanas a partir da descoberta das Américas. Ex-colônias que hoje, não por mero acaso, constituem o bloco planetário dos países do “Sul”, das nações empobrecidas classificadas como “terceiro mundo” e rotuladas como subdesenvolvidas e atrasadas, cuja população está muito distante do ideal de ser humano estabelecido: branco, europeu, do sexo masculino e cristão/católico.

Em suma, essas estratégias acabam negligenciando a simultaneidade de culturas, sociedades, valores e tempos/espacos sociais. Como em nossa sociedade o tempo histórico considerado “normal” é o europeu, a modernidade entendida como algo “universal” tem a experiência europeia como modelo a ser seguido, como se houvesse uma linearidade pré-fixada. Assim, predominam práticas, representações e conceitos eurocêntricos. Este padrão civilizatório tido como “válido”, “natural”, “universal” e “superior” concebe outras culturas como atrasadas e pouco evoluídas. Entretanto, Lander (2005, p.8) adverte: Ao caracterizar “as expressões culturais como ‘tradicionais’ ou ‘não modernas’, como em processo de transição em direção à modernidade, nega-se-lhes toda possibilidade de lógicas culturais ou cosmovisões próprias. Ao colocá-las como expressão do passado, nega-se sua contemporaneidade.”

Partindo deste pressuposto, muitas de nossas práticas culturais foram/são negligenciadas e menosprezadas; muitos aspectos importantes de nossa história foram/são silenciados e muitos processos foram e continuam sendo mutilados e desterritorializados. Esses problemas precisam ser enfrentados, urgentemente. Nessa perspectiva, entendo que o lazer reveste-se de um potencial significativo para enriquecer nossas práticas educativas a partir de distintas linguagens que podem, a partir de uma lógica diferente da tradicional, ampliar a compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo em que vivemos. Para tanto, precisamos caminhar em direção de uma educação lúdica que seja também problematizadora, crítica e transformadora; uma educação que esteja aberta a investir em campos distintos, que

incluam a família, a sociabilidade, a cultura e o lazer. Por isso, torna-se fundamental discutir a concepção de lazer aqui abraçada.

O lazer e seus elementos constituintes

No exercício coletivo de conceituar o lazer, seja no Brasil ou em outros países, observa-se que o “tempo” é uma das principais categorias utilizadas para caracterizar este fenômeno, assim como a “atitude”. Sobre este aspecto, o verbete “Lazer – Concepções” do *Dicionário crítico do lazer* (GOMES, 2004a) apresenta uma discussão mais detalhada acerca dos conceitos de lazer elaborados por alguns estudiosos brasileiros, dentre os quais Marcellino (1987). O autor considera o lazer como *cultura vivenciada no tempo disponível*: tempo que, conforme seu entendimento, é aquele da “não obrigatoriedade”, distinto do tempo do trabalho, do tempo escolar e outros de tempos geralmente associados às obrigações.

Com as contribuições de Marcellino (1987), foi possível constatar uma importante mudança de enfoque quanto ao entendimento do lazer, principalmente a partir da década de 1990, quando o lazer começa a ser percebido por estudiosos brasileiros sob o prisma da cultura. Afinal, até então o lazer vinha sendo amplamente considerado como um mero “conjunto de ocupações”, segundo o conceito formulado pelo sociólogo francês Dumazedier (1979) que se tornou amplamente difundido no Brasil.

Mesmo que essa mudança conceitual não seja verificada efetivamente em todas as áreas do conhecimento, sugere uma ampliação do olhar sobre o lazer, o que é fundamental para que este fenômeno, por meio de suas práticas culturais, possa estimular uma percepção crítica da realidade, dos sujeitos e de seu contexto. Assim, segundo minha interpretação, o lazer *é uma dimensão da cultura*.

Cultura é uma palavra polissêmica, objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento e tema que mobiliza a composição de distintas correntes teóricas. Muitas são as abordagens, mas, este texto busca fundamentos na perspectiva antropológica para abordar o lazer como uma dimensão da cultura – o que não significa, no entanto, que a antropologia tenha uma única vertente teórica ou que suas várias abordagens compreendam a cultura da mesma maneira. Por isso, são consideradas relevantes as produções de Geertz (2001), Sahlins (2003) e Hall (2003), autores que compreendem a cultura como produção humana e como dimensão simbólica na qual o significado é central.

Nessa perspectiva, o lazer é uma criação humana em constante diálogo com as demais esferas da cultura. Como observam Gomes e Faria (2005), o lazer participa da complexa trama histórico-social que caracteriza a vida em sociedade. Ele é um dos fios tecidos na rede humana de significados, símbolos e significações que ficam profundamente gravados no corpo. As autoras esclarecem que o lazer deve ser pensado no campo das práticas humanas como um emaranhado de sentidos e significados dialeticamente partilhados nas construções subjetivas e objetivas dos sujeitos, em diferentes contextos de práticas sociais, culturais e educativas.

Constituído conforme as peculiaridades do contexto histórico e sociocultural no qual é desenvolvido, o lazer implica “produção” de cultura — no sentido da reprodução, construção e transformação de práticas culturais vivenciadas ludicamente por pessoas, grupos, sociedades e instituições (GOMES, 2008). Essas ações são construídas em um tempo/espço social, dialogam e sofrem interferências das demais esferas da vida em sociedade e nos permitem ressignificar, simbólica e continuamente, a cultura.

Tais reflexões revelam que lazer é um fenômeno complexo, permeado de conflitos, tensões e contradições. Como bem observam Gomes e Faria (2005), no lazer coexistem lógicas diferentes. Sua trama cultural evidencia que é tempo/espço de manifestação do

tradicional e da novidade, de conformismo e de resistência. Sua ambiguidade indica que ora é mera reprodução da ordem social, ora totalmente produtor do novo.

Em face dessas considerações iniciais, expresso minha concepção de lazer como uma *dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social*. Enquanto produção cultural humana, o lazer constitui relações dialógicas com a educação, com o trabalho, a política, a economia, a linguagem, a saúde, a ciência e a natureza, entre outras dimensões da vida, sendo parte integrante e constitutiva de cada sociedade.

Assim sendo, do meu ponto de vista o lazer constitui-se na articulação de três elementos fundamentais: a *ludicidade*, as *manifestações culturais* e o *tempo/espaço social*. Juntos, esses elementos configuram as condições materiais e simbólicas, subjetivas e objetivas que podem – ou não – fazer do lazer um potente aliado da educação transformadora almejada.

É importante esclarecer que a *ludicidade* é aqui concebida como uma *linguagem humana*. Refere-se, pois, à capacidade do *homo ludens* – em sua essência cultural brincante – de elaborar, apreender e expressar significados. Como pontuado por Debortoli (2002), a linguagem vai além da fala: trata-se de expressão, da capacidade de tornar-se narrador. Assim, a ludicidade é uma possibilidade de expressão do sujeito criador, que se torna capaz de dar significado à sua existência, ressignificar e transformar o mundo.

Neste processo de *enunciação* e *atividade constitutiva*², a ludicidade é construída culturalmente e cerceada por vários fatores, tais como normas políticas e sociais, princípios morais, regras educacionais, condições concretas de existência. Reflete, assim, as tradições, os valores, os costumes e as contradições presentes em cada sociedade. Enquanto narrativa, pode se manifestar de diversas formas (gestual, verbal, impressa, visual, artística, etc.) e ocorrer em todos os momentos da vida. Contudo, enquanto a ludicidade representa apenas uma possibilidade para os mais distintos campos da vida social – o campo da política, da educação, da ciência, da religião e do trabalho, entre outros –, é uma condição *sine qua non* para a concretização do lazer. Poderíamos dizer que o lúdico é a “essência” do lazer, aquilo que confere sentido às experiências desfrutadas pelos sujeitos em distintos contextos de práticas sociais.

Afinal, o lúdico estimula os sentidos, exercita o simbólico e exalta as emoções, mesclando alegria e angústia, relaxamento e tensão, prazer e conflito, regozijo e frustração, satisfação e expectativa, liberdade e concessão, entrega, renúncia e deleite. Esses aspectos acabam perpassando as experiências de lazer vividas pelos sujeitos ao longo de suas vidas. Por isso, enquanto mola propulsora do lazer, o lúdico pressupõe a valorização estética e a apropriação expressiva do processo vivido, e não apenas do produto alcançado. Mesmo quando não se obtém o resultado almejado (por exemplo, torcer ou integrar um time que não sai vitorioso de uma partida), a ideia prevaiente é de que a experiência valeu a pena, sendo mantido o desejo de repeti-la, de conquistar novos desafios e de ampliar as oportunidades para o lazer. (GOMES, 2004b)

Cabe lembrar que, no senso comum, as palavras *lúdico* e *ludicidade* são, de forma equivocada, associadas exclusivamente à infância e tratadas como sinônimo de determinadas

² De maneira geral, as considerações sobre a linguagem podem ser esboçadas a partir de várias perspectivas, mas, uma das contribuições interessantes pode ser encontrada em Bakhtin (1992). O autor compreende a linguagem enquanto *enunciação* e *atividade constitutiva*. Enunciação é o produto da interação entre indivíduos socialmente organizados, isto é, entre locutor/interlocutor. Supõe o diálogo como um de seus elementos principais e contém a indicação de um acordo ou desacordo com alguma coisa, evidenciando a necessidade de considerar o contexto de produção e de recepção de uma mensagem. A linguagem relaciona-se com uma tomada de posição a respeito do que é dito e compreendido, de maneira que o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. Por isso a linguagem é também uma atividade constitutiva.

manifestações da nossa cultura, principalmente de jogo. Essa interpretação pode ser ampliada a partir da compreensão de ludicidade como linguagem humana, pois, as práticas culturais não são lúdicas por si mesmas: elas são construídas na interação do sujeito com a experiência vivida, o que pode envolver inúmeras manifestações culturais.

As *manifestações culturais* que constituem o lazer são práticas sociais vivenciadas como desfrute e como fruição da cultura, tais como a festa, o jogo, a brincadeira, o passeio, a viagem, as diversas práticas corporais, a dança, o espetáculo, o teatro, a música, o cinema, a pintura, o desenho, a escultura, o artesanato, a literatura e a poesia, entre incontáveis possibilidades. Essas e outras manifestações detêm significados singulares os sujeitos que as vivenciam ludicamente no tempo/espaço social.

O lazer compreende, ainda, o ócio, uma vez que esta e outras práticas culturais mais voltadas para as possibilidades introspectivas – tais como a meditação, a contemplação e o relaxamento – podem constituir notáveis experiências de lazer devido ao seu interessante potencial reflexivo. Por certo, ocorre um preconceito quanto a essas manifestações culturais porque elas afrontam a lógica produtivista que impera em nossa realidade desde o advento da “modernidade”, que infelizmente as classifica como improdutivas e como uma perda de tempo, o que não procede.

As manifestações culturais vivenciadas ludicamente são, assim, práticas imemoráveis na cultura de cada povo e podem assumir múltiplos significados: ao serem concretizadas em um determinado tempo/espaço social, ao dialogarem com um determinado contexto e, também, ao assumirem um papel peculiar para os sujeitos, para os grupos sociais, para as instituições e para a sociedade que as vivenciam histórica, social e culturalmente.

É nessa perspectiva que a dimensão *tempo* é inseparável da dimensão *espacial*, e vice-versa, constituindo um “*tempo/espaço social*”. Tal compreensão salienta a relevância de problematizar as representações abstratas das categorias tempo e espaço. Santos (1980, p.206) assinala que não é possível definir os acontecimentos históricos e espaciais “fora de suas próprias determinações ou sem levar em conta a totalidade da qual eles emanam e que eles reproduzem. O espaço social não pode ser explicado sem o tempo social”, conclui o autor. Essa perspectiva indica a parcialidade presente nas compreensões de lazer que enfatizam o aspecto *tempo*, principalmente ao tempo residual do trabalho produtivo ou escolar, negligenciando assim a questão do espaço. Indica, ainda, a parcialidade das compreensões de lazer que o situam no tempo da “não obrigatoriedade”, como se a vida fosse feita de momentos e de situações estanques. Os diferentes campos que compõem a nossa vida social possuem tênues fronteiras, como destaca Morin (2000). Dessa forma, do meu ponto de vista não existem fronteiras absolutas entre o trabalho e o lazer, tampouco entre este e as demais esferas da nossa vida social (GOMES, 2004a).

A ênfase no aspecto temporal necessita ser repensada porque a noção de tempo não tem uma natureza absoluta. Santos (1980, p.207) esclarece, ainda, que “a noção de tempo é inseparável da idéia de sistema. A cada momento da história local, regional, nacional ou mundial, a ação das variáveis presentes depende estritamente das condições gerais do sistema em que se situam.”

O tempo/espaço social é produzido, portanto, como condição de possibilidade das relações sociais e da natureza, através da qual a sociedade, ao mesmo tempo em que produz a si mesma, transforma a natureza e dela se apropria (LEFEBVRE, 2008), ou melhor, com ela interage. Por isso, o tempo/espaço social do lazer corresponde ao usufruto do momento presente em um determinado lugar e não se limita aos períodos institucionalizados, embora as condições concretas para que ele aconteça geralmente coincida com padrões sociais formalmente adotados em cada contexto histórico. Assim sendo, o tempo/espaço é um produto das relações sociais e da natureza e constitui-se por aspectos objetivos, subjetivos, simbólicos, concretos e materiais, evidenciando conflitos, contradições e relações de poder.

Ontem, hoje e sempre é imprescindível desvelar os conflitos do presente e buscar a transformação social no sentido da redução das iniquidades, da busca da equidade e da justiça social. Enquanto educadores, detemos não somente o dever, mas também o direito de problematizar as múltiplas questões que perpassam a constituição dos sujeitos em nossa realidade, inserindo-as e rediscutindo-as em nosso cotidiano pedagógico. Precisamos, assim, nos comprometer com a constituição de práticas educacionais pautadas em relações de *reciprocidade*, e não de *hierarquização*. Essa tarefa demanda, inicialmente, “desconstruir” os fundamentos incorporados e assimilados como naturais e verdadeiros quando, no fundo, mascaram iniquidades, injustiças e exclusões.

Podemos fazer isso a partir de inúmeras frentes, mas, a tese que defendo e acredito é que o lazer pode ser uma (e não a única) ferramenta muito importante para mobilizar experiências interculturais revolucionárias, contribuindo assim com uma educação para a transformação social e cultural. Antes disso, contudo, é fundamental desconstruir as ideias aqui discutidas, entre outras, que estão arraigadas na essência de cada ser humano e que impedem a mobilização, o questionamento, o engajamento e a resistência à ordem social injusta e excludente que predomina em nosso meio.

A guisa de conclusão: Desconstruindo paradigmas, construindo alteridades

O mundo globalizado, nos marcos do sistema capitalista, nos apresenta sinais de crise acentuada na humanidade, de proporções catastróficas: desigualdades sociais, com realidades de extrema pobreza nos países periféricos, acompanhadas das mazelas delas decorrentes (desemprego, fome, doenças, baixos níveis de escolaridade, paupérrimas condições de moradias, violência de naturezas diferentes, drogas, etc.) e degradação ambiental com sérios riscos de colapso ecológico. Em contrapartida, a tecnologia avança a níveis sofisticados, os ricos ficam cada vez mais ricos e cresce o consumismo desenfreado, gerando uma situação preocupante (GRANGEIRO, 2009). Isso nos leva a constatar que estamos em uma real situação de “alerta planetário” e de colapso sociocultural.

Como afirma Magnani (2000), o lazer é um campo através do qual podemos refletir sobre a sociedade com seus grupos, suas formas de organização temporal/espacial, sua sociabilidade e seus conflitos. Sendo um suporte de múltiplos significados, pode oferecer uma via de acesso ao conhecimento dos impasses e das possibilidades que se abrem na nossa realidade.

Tais considerações ressaltam o potencial do lazer para mobilizar experiências revolucionárias e inovadoras, no sentido de concretizar uma educação transformadora. Por meio de diferentes linguagens – tais como a música, a poesia, o grafite, a pintura, a escultura, a dança, as vivências e expressões corporais, a fotografia e o teatro, entre inúmeras outras – é possível (re)elaborar valores e caminhar em direção ao processo de (re)construção da nossa sociedade pelo prisma da cultura. Enquanto uma dimensão da cultura, o lazer é um fenômeno que pode aguçar nossas sensibilidades (sensibilidade que está relacionada ao plano sensorial, mas que deve ser também sensibilidade social, política, ecológica, etc.), nos ajudar a conectarmos com nosso corpo e contexto, nos estimular a pensar sobre a nossa sociedade para transformá-la e refletir sobre questões mais amplas, pois ele está estreitamente vinculado aos demais planos da vida social.

Na opinião de Santos (2000), muitas práticas culturais podem constituir autênticas formas de lazer popular, representativas do povo *fazendo cultura* e, especialmente por isso, *fazendo política*. Assim, lazer também é política, podendo ser revolucionário ao constituir uma ferramenta mobilizadora de mudanças sociais.

Fazer política nesta direção implica enfrentar as causas dos problemas que assolam nossa sociedade e, como discutido, muitos deles estão relacionadas ao paradigma da modernidade, ao pensamento eurocêntrico, à ideologia de progresso e às supostas dicotomias que limitam nossas concepções de ser humano e de mundo, entre outras limitações. As bases estruturantes desses problemas precisam ser não apenas compreendidas, mas, sobretudo, desconstruídas no diálogo e interação com os requerimentos do presente.

Segundo o entendimento proposto por Derrida (2001), “desconstrução” não significa negação, superação, ou mesmo simples inversão de termos, questões, situações ou relações. Não se trata de simplesmente inverter as posições, transformando o antigo “dominado” em “dominador” ou vice-versa. Para desconstruir, faz-se necessário levar ao extremo cada dicotomia – mostrando que, no limite, ela é falsa, porque construída como universal e natural a partir de concepções e histórias locais, que são sempre datadas e situadas.

Faz-se necessário, simultaneamente, esgarçar os paradoxos e propor a possibilidade da convivência com esses mesmos paradoxos para permanecer na fronteira, naquilo que Derrida denomina “indecidibilidade”. Como postula o autor, situar-se nesse *entrelugar* pode gerar estruturas fecundas, capazes de abrir brechas a perspectivas outras. A estratégia da desconstrução não é neutra: ela intervém. (DERRIDA, 2001)

Nestes “entrelugares”, ou “espaços liminares” (MIGNOLO, 2003), as diferenças não se diluem imediatamente num caldo comum, não são hierarquizadas, nem tratadas como superiores ou inferiores, melhores ou piores. As diferenças permanecem em tensão, em ebulição, fazendo com que as mesmas palavras, as mesmas imagens e os mesmos símbolos não apenas produzam diversas interpretações, mas, se mantenham ambivalentes. E assim preservem a flexibilidade, a possibilidade de continuar interagindo e mudando, *des-locando* relações de poder.

Para Bhabha (1992), trata-se de um espaço da resignificação, da possibilidade de dissolução de estereótipos e preconceitos e de *empoderamento*, de fortalecimento da autoconfiança e da capacidade de ação das pessoas e dos grupos populares. Ou seja, não podemos ficar no lugar de vítimas. Afinal, “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.” (FOUCAULT, 1979, p.241).

A desconstrução pode ser vista, ainda, como uma forma de enfrentamento do que Bourdieu (1999) denomina “o paradoxo da doxa”. Essa expressão traduz o fato de que a ordem do mundo, tal como está, com seus sentidos únicos e seus sentidos proibidos, seja, grosso modo, respeitada. Para o autor, mais surpreendente ainda é que:

[...] a ordem estabelecida, com suas relações de dominação, seus direitos e suas imunidades, seus privilégios e suas injustiças perpetue-se apesar de tudo tão facilmente, e que condições de existência das mais intoleráveis possam permanentemente ser vistas como aceitáveis ou até mesmo como naturais. (BOURDIEU, 1999, p.7)

Praticar a desconstrução em prol da reciprocidade não representa um encaminhamento pacífico, conciliador e amorfo face a face. Significa potencializar os paradoxos e as contradições que culminam na construção de significados e processos de subjetivação diversos dos habituais justamente porque eles são reconhecidamente plurais e polissêmicos. Isso implica, muitas vezes, transgressão e subversão, enquanto crítica e mudança de modos de entender, sentir e agir. Essa transgressão, em geral, pode significar uma percepção do inusitado, do inesperado em nossas ações e reações, do diferente. Tudo isso pode levar à reflexão e à tomada de posição pelo des-locamento de significados cristalizados e destituídos

de crítica ou reflexão (AZIRIBEIRO, FLEURI, 2006), condições básicas para a solidariedade, a reciprocidade e a alteridade. Enfim, para o exercício da interculturalidade.

Para Walsh (2001, p. 10-11), a interculturalidade é

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico – outro – um pensamento crítico de/desde outro modo, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no “sul”, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no “norte” global. (WALSH, 2001)

Enfatizar o caráter relacional e (inter)contextual dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a singularidade, a diversidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais, trazendo implicações importantes para o campo da educação como um todo.

Na perspectiva intercultural, a educação deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes a partir de uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal (conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes), passando a ser entendida como um processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos. Por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, se tornam ambientes criativos e propriamente formativos, ou seja, estruturantes de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (FLEURI, 2004).

Um de nossos grandes desafios é perceber que o diferente não está somente lá fora, em outro país. Aqui mesmo, contínua e cotidianamente são produzidas diferenças de gênero, classe, etnia, geração e tantas outras mais. Entender que essas diferenças não são dadas ou naturais, mas, *produzidas relacionalmente* é essencial, podendo, passíveis de constante ressignificação. Em segundo lugar, perceber também que a identidade é relacional e produzida, não precisando, por isso, ser essencializada ou cristalizada. “As culturas, as expressões culturais não são melhores nem piores, são diferentes entre elas. Como nós, por outro lado, a cultura não é, está sendo.” (FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p.25)

Freire nos incita a assumir nossa condição de sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos e transformadores a partir do momento em que incorporamos nosso papel de sujeitos éticos. A ética apontada pelo autor sabe que é afrontada na manifestação discriminatória de “raça”, de gênero, de classe. Devemos lutar por essa ética inseparável da prática educativa, não importando se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos. E a melhor maneira de lutar por ela é vivê-la e concretizá-la em nossa prática educativa cotidiana, testemunhando-a, viva, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 1997).

Nesse sentido, uma educação transformadora procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem pode escolher e decidir, libertando-o ao invés de submetê-lo, de domesticá-lo e de adaptá-lo – como faz, com muita frequência a

educação em vigor num grande número de países do mundo, que tende a ajustar o indivíduo à sociedade (FREIRE, 1980).

Concluindo, espero que as palavras que se seguem, de Paulo Freire, sejam mobilizadoras de ações capazes de superar a postura passiva, resignada, descontextualizada e alienada denunciada por Drummond no poema que abre este texto. Assim, que possamos descruzar os nossos braços e gritar ao mundo nossa esperança, nosso empenho e nossa disposição histórica para construir um mundo melhor:

A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em “fator utópico”. Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. (FREIRE, 1980, p.27)

Finalmente, considero importante ressaltar o desafio de continuar repensando a temática “educação, cultura e corpo” no contexto latino-americano, pois o assunto é inesgotável e pode colaborar com a urgente necessidade de humanização de nossas sociedades atuais (GOMES, ELIZALDE, 2009). Por isso é necessário encontrar novos caminhos conceituais que possam contribuir com a construção de um projeto de sociedade comprometido com a emancipação do ser social e com a concretização de nossas utopias.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond. *Claro Enigma*. 10 ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- AZIBEIRO, N. E.; FLEURI, R. M. Interculturalidade na educação popular e na formação de educador@s. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, MOVIMENTOS SOCIAIS E SUSTENTABILIDADE, 3., e COLÓQUIO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE (ARIC) NA AMÉRICA LATINA, 1, 2006, Florianópolis. Anais ... Florianópolis: CED/UFSC, 2006. p. 01 - 24. ISBN: 85-87103-32-6. Disponível em: <<http://www.rizoma3.ufsc.br/>> Acesso em: 10 out. 2007.
- BHABHA, Homi K. A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: BUARQUE DE HOLANDA, Heloisa. *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992, p. 177-204.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6.ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- DEBORTOLI, José Alfredo O. Linguagem: marca da presença humana no mundo. In: CARVALHO, Alysson et al. (Org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG/PROEX-UFMG, 2002. p.73-76.
- DERRIDA, Jacques. *Posições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- DUMAZEDIER, Joffre. *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.55-70. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Dussel.rtf>. Acesso em 21/02/2010.
- FLEURI, Reinaldo M. Intercultura e educação. *Revista Grifos: Dossiê Educação Intercultural*. Chapecó, SC: Argos, 2004, p.17-48.
- FOUCAULT, Michel de. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

- FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. 3. ed. São Paulo: Fundação Petrópolis, 2000.
- GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- GOELLNER, Silvana et al. *Gênero e raça: Inclusão no esporte e no lazer*. Porto Alegre: Ministério do Esporte/Editora Gráfica da UFRGS, 2009.
- GOMES, Christianne L. *Lazer, Trabalho e Educação: relações históricas, questões contemporâneas*. 2. ed. (rev. ampl.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- GOMES, Christianne L. Lazer – Concepções. In: _____ (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p. 119-126.
- GOMES, Christianne Luce. Lúdico. In: _____ (Org.). *Dicionário crítico do lazer*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004b. p. 141-146.
- GOMES, Christianne; ELIZALDE, Rodrigo. Trabajo, tiempo libre y ocio en la contemporaneidad: Contradicciones y desafíos. In: *Revista Polis. N° 22*. Universidad Bolivariana, Santiago. Disponível em: <http://www.revistapolis.cl/polis%20final/22/art14.htm>. Acesso em 30/04/2009.
- GOMES, Ana Maria R.; FARIA, Eliene L. *Lazer e diversidade cultural*. Brasília: SESI/DN, 2005.
- GRANGEIRO, Lúcia Helena F. *Paulo Freire iluminando os caminhos da educação ambiental: Diálogos contemporâneos e decálogo inspirador e ressignificador de novas concepções e práticas*. Palma de Mallorca: Universitat de Les Illes Balears (UIB), 2009. (Tese, Doutorado em Educação Ambiental). Disponível em: <http://www.tesisenxarxa.net/TESIS UIB/AVAILABLE/TDX-1221109-142757/tlhfg1de1.pdf>. Acesso em 02/03/2010.
- HABERMAS, Jürgen. *O discurso filosófico da modernidade*. Portugal: Publicacoes Dom Quixote, 2000.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.21-53. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Lander.rtf> . Acesso em 21/02/2010.
- LEFEBVRE, Henri. *Espaço e Política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- MAGNANI, J.G. Lazer, um campo interdisciplinar de pesquisa. In: BRUHNS, Heloisa T., GUTIERREZ, G.L.(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, SP: Papyrus, 1987.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/Projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.71-103. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Mignolo.rtf>. Acesso em 21/02/2010.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p. 227-

278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em 21/02/2010.

SAHLINS, M. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2003.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova – da crítica da Geografia a uma Geografia crítica*. 2º edição. São Paulo: Hucitec, 1980.

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.

WALSH, Catherine. ¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico, y el movimiento indígena ecuatoriano. *Boletín ICCI - "RIMAY"*. Instituto Científico de Culturas Indígenas. Año 3, nº 25, Quito, abril de 2001.

WEBER, Max. *O político e o cientista*. 2.ed. Lisboa: Editorial Presença, 1973.