

Lazer e Educação. Diálogos entre Brasil e Uruguai¹

Cathia Alves², Ricardo Lema Alvarez³

Resumo

Respeitando as dimensões territoriais e as especificidades culturais entre Brasil e Uruguai, esse texto, de cunho teórico e bibliográfico, se propõe a apresentar os cenários de como o Lazer e a Educação desenvolvem seus vínculos, relações e práticas nestes dois países latinos com diferentes realidades. Sabemos que o lazer tem em seu cerne uma ligação direta com o campo da educação, seja pela cultura, seja pela promoção de políticas de lazer ou pelo caráter educativo de suas vivências. Portanto, questionamos, qual cenário podemos enxergar entre lazer e educação no Brasil e no Uruguai? Identificamos que, ao pensar o Lazer como manifestação e dimensão da cultura, é implícito que suas práticas educam, divertem e desenvolvem. A América Latina tem um lazer associado aos povos nativos e originários, mas sofreu influências do processo de colonização e escravidão, o que resultou numa intensa miscigenação refletindo e alterando suas experiências e os vínculos com os processos educativos de forma latente, por representarem práticas culturais associadas a resistência e permanência dos modos de ser e fazer de um povo que sofre e luta para manutenção e resgate de suas identidades territoriais. Brasil e Uruguai sofreram diversas estratégias de governamentos em seus lazers; no Uruguai parece existir uma metodologia em torno da recreação como forma de educar e controlar, principalmente os jovens e crianças. E no Brasil o lazer e educação estão associados a normatizações advindas de entidades e organizações internacionais. Portanto, é possível afirmar que ambos os países têm no lazer um dispositivo pedagógico e político, que nem sempre ecoa as práticas e experiências da cultura latina, mas sim imprime processos absorvidos de outros territórios de poder.

Palavras-chave: Lazer, Educação, Recreação.

1 Este artigo foi escrito em Português do Brasil

2 Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia - Salto/SP.

E-mail: cathiaalves@ifsp.edu.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4768-0539>

3 Universidad Católica del Uruguay.

E-mail: rlema@ucu.edu.uy | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7745-6263>

Leisure and Education. Dialogues between Brazil and Uruguay

Abstract

Respecting the territorial dimensions and cultural specificities between Brazil and Uruguay, this theoretical and bibliographic text proposes to present the scenarios of how Leisure and Education develop their bonds, relationships and practices in these two Latin countries with different realities. We know that leisure has at its core a direct connection with the field of education, either through culture, through the promotion of leisure policies or through the educational character of their experiences. Therefore, we ask, what scenario can we see between leisure and education in Brazil and Uruguay? We identified that, when thinking about Leisure as a manifestation and dimension of culture, it is implicit that its practices educate, entertain and develop. Latin America has leisure associated with native and native peoples, but it was influenced by the process of colonization and slavery, which resulted in an intense miscegenation reflecting and changing their experiences and the links with educational processes in a latent way, as they represent associated cultural practices. The resistance and permanence of the ways of being and doing of a people who suffer and struggle to maintain and rescue their territorial identities. Brazil and Uruguay suffered different government strategies in their leisure time; in Uruguay there seems to be a methodology around recreation as a way of educating and controlling, especially young people and children. And in Brazil, leisure and education are associated with regulations coming from international entities and organizations. Therefore, it is possible to affirm that both countries have a pedagogical and political device in leisure, which does not always echo the practices and experiences of Latin culture, but rather prints processes absorbed from other territories of power.

Keywords: Leisure, Education, Recreation.

Ocio y Educación. Diálogos entre Brasil y Uruguay

Resumen

Respetando las dimensiones territoriales y las especificidades culturales entre Brasil y Uruguay, este texto teórico y bibliográfico se propone presentar los escenarios de cómo el Ocio y la Educación desarrollan sus vínculos, relaciones y prácticas en estos dos países latinos con realidades diferentes. Sabemos que el ocio tiene en su esencia una conexión directa con el campo de la educación, ya sea por la cultura, por la promoción de políticas de ocio o por el carácter educativo de sus experiencias. Por lo tanto, nos preguntamos, ¿qué escenario

podemos ver entre el ocio y la educación en Brasil y Uruguay? Al pensar el Ocio como manifestación y dimensión de la cultura, identificamos que está implícito que sus prácticas educan, entretienen y desarrollan. América Latina tiene un ocio asociado a los pueblos nativos y originarios, pero influenciado por el proceso de colonización y esclavismo que derivó en un intenso mestizaje, lo que refleja y cambia sus experiencias y los vínculos con los procesos educativos de manera latente, ya que representan prácticas culturales asociadas a la resistencia y permanencia de los modos de ser y hacer de un pueblo que sufre y lucha por mantener y rescatar sus identidades territoriales. Brasil y Uruguay sufrieron diferentes estrategias gubernamentales respecto a su tiempo libre; en Uruguay parece existir una metodología en torno a la recreación como forma de educar y controlar, especialmente a los jóvenes y niños. Y en Brasil, el ocio y la educación están asociados a regulaciones provenientes de entidades y organismos internacionales. Por tanto, es posible afirmar que ambos países cuentan con un dispositivo pedagógico y político en el ocio, que no siempre hace eco de las prácticas y experiencias de la cultura latina, sino que imprime procesos absorbidos desde otros territorios de poder.

Palabras clave: Ocio, Educación, Recreación.

Introdução

Estudos demonstram que na América Latina o lazer/ócio se configura por uma associação de processos históricos, sociais, políticos, culturais, trabalhistas, pedagógicos, econômicos, temporais, espaciais, ambientais e simbólicos (Gomes & Elizalde, 2010). E, ainda, se forma essencialmente pela diversidade cultural que rege as práticas e vivências latinas.

Abordar a diversidade cultural é oscilar entre integração, diferenças, homogeneização e pluralidades. Tem-se uma figura de delírio e incoerências, uma bipolaridade ideológica, pois seria possível, termos de um lado o "todo", ligado ao totalitarismo e de outro as "diferenças", relacionadas a um espírito democrático. O termo diversidade se aplica às formações sociais, grupos indígenas, étnicos, civilizações passadas, ancestralidades e nações. Também inclui os indivíduos e suas identidades, movimento feminista, pessoas não heteronormativas, movimentos antirracistas, diferenças identitárias, ou seja, distinções que qualificam as diferenças e são portadoras de sentidos históricos e simbólicos (Michelson & Alves, 2020, 2021; Ortiz, 1999/2010).

Nesse sentido, pensar o lazer na América Latina é englobar toda essa complexa diversidade cultural e ainda refletir sobre a relação com o âmbito educacional, em outros termos, contextualizar as ligações do lazer com as vivências da escola.

Sabemos que existe a possibilidade de integrar o lazer e a recreação no espaço escolar (Carreño et al., 2014; Lema, 2016; Marcellino, 2013, 2014). Embora nem sempre isso seja possível, uma vez que o lazer, como educação para a liberdade, não poderia ter lugar em tempo escolar, em tempo de obrigações. É isto que Waichman (2015) sugere, quando afirma que a recreação, embora educativa, não pode ter lugar num contexto escolar, e por isso coloca-a no espectro da educação social, animação sociocultural, educação para o lazer.

Assim, as práticas de contra turno e ou informais relacionadas ao âmbito da escola ganham notoriedade, representam significações distintas e essenciais no processo de educação do lazer e também para as vivências e experiências dessa manifestação, já que, muitas vezes, por toda condição social é somente na escola que crianças e jovens desfrutam de práticas lúdicas e de lazer (Alves, 2021).

Gomes (2014), em seus estudos que abrangem a latinidade, ressalta duas abordagens em torno do lazer, uma é fruto do século XX, que encara o lazer em oposição ao trabalho e demais obrigações humanas, concebendo o lazer como um “tempo livre”, como uma forma de ocupação do tempo liberado das obrigações. E uma segunda abordagem, que enxerga o lazer como necessidade humana e dimensão da cultura em relação com as outras esferas da vida.

Camargo (2016), no cenário brasileiro, chama a atenção para o fato de descobirmos as práticas de lazer e não o reduzir ao resultado da revolução industrial, caracterizado em oposição ao trabalho, mas perceber e observar as vivências e experiências lúdicas rurais e periféricas; atividades prazerosas de diferentes classes de trabalhadores(as), ou seja; compreender o lazer a partir de características e contextos locais.

A compreensão histórica do lazer/ócio passa por diversas áreas de conhecimento, ligadas às dimensões e práticas culturais. Assim, a partir da consideração do lazer como uma esfera da cultura, um direito social e uma necessidade própria do ser humano (Dumazedier, 1976, 1980; Gomes, 2014; Marcellino, 2013, 2014; Melo, 2013), compreendemos que o lazer é a extensão do sujeito com seus modos de subjetivação em experimentações relacionadas as manifestações culturais diversas, e essa abrangência e amplitude de vivências é essencial quanto tocamos na realidade da América Latina.

As tensões entre a massificação das políticas de lazer e as práticas subjetivas de recreação exigem uma reflexão crítica sobre o significado da educação e lazer

nos países latinos, pois existe uma tendência para a homogeneização das práticas recreativas no espaço público, baseada em visões do campo construído fora do continente, tendendo a varrer as diversas expressões lúdicas, culturais de comunidades e indivíduos locais (Osorio, 2015; Peralta, 2015).

O conhecimento e a compreensão das práticas culturais e lúdicas das diversas comunidades, coletivos e povos do continente latino torna-se fundamental para a construção do autoconhecimento e saberes locais. Faz-se necessário refletir sobre o lazer no cruzamento latino-americano sem isolar, ignorar conhecimentos e a história, porém absorver e apropriar-se, estabelecer vínculos do local ao global, buscando questionar e formar pontes que conduzam a novas formas de saberes (Peralta, 2015).

Nesse contexto, como se configuram as relações entre lazer e educação no âmbito da realidade brasileira e uruguaia com tantas diferenciações territoriais e culturais?

A América Latina é marcada profundamente pelos processos de colonização que carregamos até os dias de hoje. As relações de domínio de alguns povos sobre outros também se refletem nas práticas de lazer que são desenvolvidas e, dialeticamente, notamos o quanto o lazer é insurgente, subversivo e revolucionário, pois no lazer é possível vivenciar práticas descoloniais associadas às culturas ancestrais e originárias latinas.

O Brasil foi influenciado de forma intensa com a invasão portuguesa e de outros países europeus e, ainda, com um agravamento desse processo com a escravização. O Uruguai nasceu como um território em disputa entre os reinos de Espanha e Portugal, primeiro, e sob as tensões dos processos de independência na Argentina e no Brasil. A expulsão dos povos nativos e uma baixa presença da população afro (explicada pelo fato da produção principal do território ser a criação extensiva de gado e não exigir um número significativo de trabalhadores) levou à predominância de uma população com raízes europeias. No Uruguai, em dimensões menores, esses fatos não foram diferentes, entretanto, já o Brasil reflete um local de amefricanidade.

As resistências culturais, a passagem do conhecimento ancestral de uma geração para outra e as subversões negras dos códigos da cultura dominante, tais como a religião, língua, vestuário, comidas, diversões, entre outros, subsidiaram os legados e fabricaram a categoria político-cultural da amefricanidade. E é nessa América Latina na qual grande parte da população é ameríndia e amefricana, que nasce o racismo latino por denegação, predominando “teorias” em torno da miscigenação, da assimilação e da falsa democracia racial (Gonzalez, 2019; Ratts & Rios, 2010).

No Uruguai, sem raízes indígenas e com uma população afro muito pequena, a diversidade cultural é o resultado do grande fluxo de ondas migratórias, na sua maioria europeias, durante a segunda metade do século XIX e a primeira metade do

século XX, quando a população se multiplicou. Isto teve um impacto na diversidade das práticas culturais e recreativas, embora tenha sido mitigado por políticas de recreação estatais que procuraram integrar os imigrantes no imaginário da nação através da homogeneização das práticas de lazer (Lema, 2017).

Pensar na originalidade latina, é refletir sobre o que ninguém nunca pensou, é inovar, é pensar o original a partir e desde nossas origens, é lidar com o que nos diz respeito como povo (Piza, 2018).

Assim, o objetivo desta pesquisa, com recorte bibliográfico, é falar dessa imbricação entre lazer e educação dos latinos(as), especificamente, no Brasil e Uruguai, discutir sobre como surge o vínculo lazer e educação em ambos os países; a relação entre educação para e pelo lazer e a educação do lazer. E, ainda, abordar os vínculos entre educação, lazer e políticas públicas (programas e projetos) e os valores educativos que estão intrínsecos nesse âmbito do lazer/ócio.

Portanto, esse estudo é de revisão bibliográfica considerando os temas chaves, lazer, educação, Brasil e Uruguai. A revisão foi feita a partir de autores(as) dos estudos do campo de conhecimento do lazer, considerando os últimos vinte anos de publicações que envolvam a temática em questão.

Contextos do Lazer e América Latina

Segundo Gomes (2011), na América Latina de maneira geral o lazer é um fenômeno, resultado da Revolução Industrial e que com poucas divergências se localiza em contraposição ao trabalho. São esferas da vida que se articulam, mas que se contrapõem em suas dinâmicas, ainda que esse cenário não seja totalizante e universal na lógica da América Latina, podemos afirmar que nesse contexto tem-se uma clareza que são as manifestações culturais que constituem o lazer. E essas manifestações estão atreladas ao lúdico, a recreação e a educação.

Desse modo, pensar o lazer nos distintos tempos e espaços sociais da região que hoje é chamada América Latina inclui refletir sobre o período da fase “pré-colombiana”, que antecede a chegada dos colonizadores europeus na América, pois, os povos e civilizações que viveram neste tempo/espaço social (civilizações maias, astecas e incas), entre inúmeros outros povos e grupos culturais espalhados por toda a América vivenciaram suas culturas relacionadas a experiências lúdicas e com diferentes expressões culturais (Gomes, 2011).

Com o processo de invasão e colonização, muitos saberes foram exterminados e continuam sendo aniquilados, restando teorias que favorecem nossa condição

de subalternos, favorecem o capitalismo, o colonialismo e o patriarcalismo, nessa tríade é fundamentada o pensamento latino americano. O que parece operar numa lógica que fabrica “um racismo cultural”, pois: “[...] coloca a serviço de uma classe (burguesa), de um gênero (masculino), de uma etnia (branca) e de determinados países (potências do capitalismo), e que mata tudo aquilo que não é ‘espelho’” (Piza, 2018, p. 120).

As culturas maias, astecas e incas muito nos ensinaram sobre objetos de arte, arquitetura, monumentos religiosos, invenções técnicas, conhecimentos sobre agricultura e irrigação, matemática, medicina e astronomia. Além da presença desses povos nativos nas pinturas, festividades, danças, ritmos, cantos, músicas, práticas corporais diversas que se espalham e atravessam gerações (Gomes, 2011).

Existe um choque cultural entre os ameríndios e os colonizadores. Um encontro que enterrou origens e dissipou práticas europeias revestidas de moralidade religiosa católica que passou a integrar os lares latinos. Além dos ameríndios, europeus e africanos (traficados como escravos) se imbricaram em culturas e manifestações abundantes produzindo novas diversões, novos lares, novos modos de ser. Logo, há uma predominância de afrodescendentes no Brasil, e no Uruguai descendentes europeus são mais expressivos (Gomes, 2011).

É possível afirmar que indígenas, africanos e europeus e seus descendentes mestiçados formam a diversidade étnica-cultural latina. Essa marca atravessa as identidades e consequentemente os lares.

Outro destaque que Gomes (2011) aborda é sobre essa ideia e imaginário que a América Latina é um lugar de festas e divertimentos. A autora aponta o quanto os regimes de trabalho são desiguais nos contextos latinos e como as jornadas de trabalho semanais tem sido cada vez mais extrapoladas em número de horas (muitos acima de 44 horas).

O reconhecimento do lazer/ócio é muito próximo em ambos países (Brasil e Uruguai). No caso brasileiro, a constituição reconhece explicitamente o direito ao lazer no artigo 6º de 1988 (Brasil, 2003). E no Uruguai, a constituição, em seu artigo 54º, reconhece o direito do trabalhador ao descanso, com limitação de sua jornada de trabalho. Nesse âmbito, o reconhecimento do direito ao ócio é incompleto, pois está atrelado a redução do tempo de trabalho.

A constituição do Uruguai associa o descanso, o ócio, a jornada de trabalho; já na constituição brasileira evidencia-se o lazer vinculado aos direitos da cultura e do esporte, por exemplo. Essas diferenças refletem no processo de desenvolvimento da apropriação ao lazer nessas localidades, o que também demonstra mais uma característica da diversidade latina.

Segundo Gomes (2011): “[...] a América Latina é um mosaico marcado pela diversidade em vários sentidos, e o lazer, concebido enquanto uma dimensão da cultura é parte fundamental deste processo” (p. 162).

Cenários educativos de Lazer

Várias pesquisas de diferentes lugares como Brasil, Canadá, Estados Unidos e Uruguai, investigaram os espaços das escolas ocupados por programas, ações e projetos de lazer, considerando o tempo não formal, contra turno e ou fins de semana, apresentando a relevância das ações de lazer para uma formação cidadã das comunidades, bem como, destacando o caráter lúdico e coletivo das práticas (Alves, 2021; Hutchinson & Shannon, 2020; Jordan et. al., 2018; Lema, 2016; Michelone & Alves, 2020, 2021; Ribeiro, 2012; Silva & Isayama, 2017; Stigger, 2009; Tschoke et al., 2011; Wilkinson et al., 2020).

Nesse contexto, no Brasil e Uruguai, projetos, programas, atividades de contra turno escolar, se apropriam dos elementos do lazer e do lúdico e desenvolvem processos educativos baseados em práticas culturais (Alves et al., 2017; Lema & Martínez, 2018).

A América Latina sofre interferências de questões religiosas e ainda também tem um atravessamento americano influenciada pelos Estados Unidos com práticas de esporte e recreação associadas a Associação Cristã de Moços que fabricou modelos para várias localidades no que diz respeito às práticas corporais. Este tipo de recreação difundido no início do século XX para crianças e jovens, ampliado para os adultos, considerava como essencial as atividades saudáveis, higiênicas, produtivas, vinculadas a uma ideia de progresso e disciplina (Dogliotti, 2012; Gomes, 2011; Gomes & Elizalde, 2010; Suárez, 2009).

Ainda nos dias de hoje, notamos uma grande influência deste modelo recreacionista nos programas e projetos de educação e lazer promovidos pelo poder público tanto em âmbito federal e estadual no Brasil, como a nível nacional e departamental no Uruguai.

Permeadas por características da diversão, recreação e do lúdico, em alguns casos, as experiências de lazer serão fundamentalmente educativas, em outros, a educação será pano de fundo e a diversão será a busca incessante do sujeito. Portanto, o lazer se dá a partir de modos de vida que se expressam no âmbito da cultura, do esporte, das artes, das viagens e passeios, festas, encontros entre pessoas, visitas

a bares, museus, cinemas, espetáculos, entre outros, ou seja, pelas manifestações e dimensões da cultura.

Compreendemos que esse movimento pode ter dado origem a um confronto entre duas formas de compreender a recreação (Lema & Machado, 2015; Waichman, 2015), uma recreativa, orientada para o entretenimento, e a outra educativa, orientada para a construção da autonomia dos indivíduos e das comunidades.

O caso do Brasil

No Brasil, verificamos esse contexto nos estudos de Alves et al. (2017), Silva e Isayama (2017) e Ribeiro (2012) que relatam em suas pesquisas como os programas e projetos educacionais vinculados ao lazer procuram disciplinar e reger os corpos por meio das práticas de lazer. Ainda se nota uma preocupação em ocupar o tempo da criança e do jovem com atividades de tempo livre que ensinem e promovam a paz e redução de violências, estratégias veiculadas também pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Nesse contexto, em âmbito brasileiro, no período dos anos 2000 até aproximadamente 2019⁴, identificamos diversas ações dos extintos Ministérios da Educação, Cultura e Esporte⁵, com programas que envolviam a inter-relação desses campos. No Ministério da Educação, por exemplo, encontramos os programas “Atleta na escola” e “Mais Educação”, que se caracterizavam por valores, princípios, características, práticas e vivências do esporte, da cultura e do lazer. Esses projetos incentivavam a prática esportiva nas escolas, procuravam democratizar o acesso ao esporte e desenvolver e difundir valores olímpicos e paralímpicos entre estudantes da educação básica.

Outro Programa público que atuou com esporte, lazer, cultura e educação surgiu no ano de 2004, e foi denominado Programa Escola Aberta⁶. Também fruto da parceria com a UNESCO e com o Governo federal brasileiro, por meio do Ministério da Educação, se efetivava em alguns estados brasileiros, procurando ofertar opções

4 A partir de 2019, o Brasil elege como presidente Jair Bolsonaro que extingue os ministérios de Cultura e Esporte, alocando pastas no Ministério da Cidadania, desvalorizando esses elementos e reduzindo orçamento, programas e projetos.

5 Informação disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social>, Acesso janeiro de 2016.

6 Criado em outubro de 2004, fruto de um acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação Brasileiro e a UNESCO, o Programa Escola Aberta tem por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação da integração entre escola e comunidade; ampliação das oportunidades de acesso à formação para a cidadania e redução de violências na comunidade escolar.

de lazer em unidades escolares aos fins de semana, direcionado para comunidades carentes, pautados no combate à violência e promoção da cultura de paz.

O ministério da Cultura promovia o Programa Centros de Artes e Esportes Unificados (CEUs), que integravam num mesmo espaço projetos e ações culturais, de esporte e lazer, práticas de formação e qualificação para o mercado de trabalho, serviços socioassistenciais, políticas de prevenção à violência e de inclusão digital. Tinha como objetivo a promoção da cidadania em territórios de alta vulnerabilidade social.

Nesse cenário, as práticas educativas em torno do lazer, esporte e cultura são possibilidades reais de vivenciar e experimentar ações e atividades que não estão presentes no cotidiano das pessoas. Esses programas objetivaram reduzir a violência, promover a paz, gerar processos educativos e materializar parcerias, interesses de cunho econômico e social.

Na parceria esporte e lazer, um dos exemplos foi também o Programa Esporte para Todos (EPT), movimento nascido na Noruega em 1967 que, com denominações diversas, alcançou várias nações, dentre elas: Trimm, na Alemanha Ocidental (1970); Participation, no Canadá (1971); Education Physique pour Tous, na França (1973); Esportes para Todos, no Brasil (1973). Esse programa tomava o esporte de alto nível, com elitização, confrontando-o com as possibilidades democráticas da prática esportiva como forma de promoção, acesso e democratização. Teixeira (2009) afirma que o programa foi considerado uma tentativa de popularização do esporte e do lazer, mas recebeu diversas críticas na implantação, por apresentar uma visão motivada por influências de entidades internacionais e de controle social, seu objetivo era de dominação e imposição de práticas esportivas corporais, que produziria um modelo a ser copiado e implantado nas unidades escolares e nas práticas de lazer.

Os documentos do EPT pregavam uma orientação do tempo livre para vivências “esportivas alegres e prazerosas, que não prejudicassem” as demais possibilidades educacionais e culturais do ser humano. Para Teixeira (2009), isso demonstra a busca de eficiência e direcionamento com as experiências de lazer para objetivos que fossem convenientes com a ideologia vigente.

A extinta Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social (SNE-LIS), que era a responsável pela implantação de diretrizes relativas aos programas esportivos educacionais, de lazer e de inclusão social no Brasil, contava com dez programas e projetos em âmbito nacional, que envolviam práticas educativas de esporte e lazer, incluindo processos de formação profissional e realização de pesquisas e publicações, na tentativa de identificar e respeitar os territórios e identidades locais. Entre esses programas, destacamos o Programa Segundo Tempo, Esporte da

Escola, Esporte e Lazer da Cidade (PELC) e Vida Saudável (VS), que se vincularam efetivamente às expressões de lazer, esporte, cultura e educação.

No Brasil, podemos afirmar que as políticas públicas de educação promoveram, ao longo da história, projetos e programas associados ao lazer, integrando duas posições políticas e pedagógicas: A) A oferta de ações educativas, culturais, esportivas e de lazer, que procuravam operar com liberdade de escolha, promovendo ações e encontros entre as pessoas, transmitindo valores, ensinamentos sociais, difundindo a cultura local, respeitando as diferenças e identidades. Por outro lado, B) uma outra política que operava práticas obrigatórias direcionadas e prescritas por um governo específico, que têm objetivos e metas determinadas em disciplinar e normalizar condutas para reduzir gastos econômicos e se manter no governo.

O vínculo lazer e educação é fruto das relações políticas e pedagógicas das entidades federativas nacionais com organizações externas (UNESCO) e com o Serviço Social do Comércio (SESC), num processo de subalternização.

O Brasil sofreu as influências teóricas de Dumazedier (1976, 1980), por meio do eixo teórico do lazer em suas relações com o descanso, divertimento e desenvolvimento, somado as experiências e pesquisas de Requixa (1980) e Marcellino (2013, 2014), com a temática do lazer como objeto e veículo de educação e a educação para e pelo lazer, destacando também a extensão do lazer para dentro das escolas brasileiras. Marcellino (2013, 2014) faz uma defesa fundamental da necessidade da participação da escola na relação entre o lazer e o processo educativo.

Portanto, é necessário reconhecer as deficiências e necessidades específicas do Brasil nas suas intersecções de gênero, raça, classe, nacionalidade, entre outros. Um país que, por suas características de territórios e história, precisa de ações públicas diferenciadas para promover e democratizar o acesso ao lazer.

Requixa (1980), descreve a função educativa do lazer, sugerindo um duplo aspecto educativo, o Lazer como veículo, por meio da educação através das atividades de lazer. E o lazer como objeto, educação para o lazer. Marcellino (2014) trata desse duplo processo educativo do lazer como um diálogo interdisciplinar e de intervenção pedagógica: a educação pelo e para o lazer, que significa enxergar o lazer como veículo e objeto de educação, considerando tal processo para além das possibilidades de descanso, divertimento, desenvolvimento pessoal e social. O autor refere-se à distinção entre a educação sistemática efetuada, sobretudo, por intermédio da escola, e a assistemática, que compreende os vários processos de transmissão e interação cultural, englobando, dessa forma, toda a relação pedagógica do processo educativo.

Vários autores(as) defendem a ideia de que a escola, como um todo, pode assumir a educação vinculada ao lazer, como um de seus eixos do conhecimento, o que

pressupõe pensar a própria finalidade social da instituição escolar, implicaria em uma mudança na cultura escolar, ao eleger o lazer não somente como possibilidade de ocupação de atividade do contra turno, mas pensar em uma formação cultural ampla, o que poderia abranger profissionais de diversas áreas como: educação física, geografia, artes, turismo, história, pedagogia, entre outros (Alves, 2021; Bracht, 2003; Fonseca et al., 2021; França, 2009; Marcellino, 2013, 2014; Pinto, 2008; Requiça, 1980).

O espaço do lazer na escola, com expressão do lúdico, garante em parte um dos acessos ao direito social do lazer e sua democratização, os projetos são uma das possibilidades de tempo e espaço para os sujeitos produzirem e criarem sua própria cultura, estabelecerem uma consciência de mundo sobre a importância dos direitos e das coletividades. Nesse tempo e espaço de lazer, os sujeitos criam condições de contribuir para construção e preservação de elementos ligados ao patrimônio histórico cultural da humanidade. E, para tal fato acontecer, é necessário pedagogizar o lazer, ou seja, o lazer é um dos eixos centrais de mobilidade dos projetos que concretiza ações plurais de socialização e ensinamentos de modos de ser por meio de suas práticas, conteúdos e manifestações. O lazer está no currículo escolar, seja formalmente ou informalmente (Alves, 2021).

Ainda que exista um caráter de formação de habilidades e competências nos currículos de muitos destes programas de lazer, existindo também formas de silenciamentos e conformismo com a realidade social, cabe a pesquisadores(as) e educadores(as) provocar, tencionar, questionar os formatos como essas ações são desenvolvidas no caminho de resistir e trazer à tona novas atividades e saberes em torno do lazer.

A escola, na ausência de políticas de lazer específicas, pode ser uma das responsáveis por oferecer alternativas para viabilização de projetos coletivos e sociais, quando recebe o lazer como via educacional enfatizando as relações lúdicas, organizando e estruturando manifestações de práticas corporais que avancem na apropriação do lazer como necessidade humana e direito social, contribuindo para a potência de formação dos jovens (Alves, 2021; Fonseca et al., 2021; França, 2009; Lema, 2016; Marcellino, 2013, 2014; Waichman, 2015).

O caso do Uruguai

O Uruguai teve como marco importante no desenvolvimento da recreação a influência direta da Associação Cristã de Moços Homens (YMCA). A Comissão Nacional de Educação Física (CNEF), que desde 1911 era o órgão dirigente das políticas desportivas

e recreativas do país desempenhou um papel decisivo neste contexto, pois, desde o início, a influência da YMCA no desenvolvimento de grandes infraestruturas de lazer com uma abordagem higienista e desportiva nas principais cidades do país, e na formação das equipes técnicas destes espaços, impôs uma abordagem hegemônica que uniformizou as práticas e imaginários de lazer em todo o país (Lema, 2017). A influência intencional e explícita da YMCA é amplamente documentada por Dogliotti (2012), que questiona a "imposição de um modelo desportivo hegemônico e das suas regras, o que implicou a perda de outras formas de jogos e práticas corporais que são identitárias para estas regiões" (p. 246, tradução própria).

A matriz fundacional da recreação é configurada a partir de uma ideologia higienista e de uma racionalidade prática na utilização do tempo disponível emergente. As sucessivas ondas de migração que multiplicaram a população do Uruguai nas primeiras décadas do século XX foram assimiladas a esta abordagem e despojadas das suas práticas e tradições recreativas e culturais, de modo que as expressões recreativas migrantes tiveram pouco impacto no Uruguai (Lema, 2017).

Com a massificação do lazer em meados do século XX, a preocupação das autoridades passou da promoção de práticas higiênicas para a formação da população para fazer um bom uso do seu tempo livre. Portanto, a oferta de atividades físicas esportivas foi complementada com atividades destinadas ao desenvolvimento intelectual, moral, social, artístico e manual. Para tal, as Praças Desportivas procuraram transformar-se em centros de educação de lazer de bairro, como documentado no plano de ação da CNEF em 1949 (Lema, 2017). No entanto, esta transformação não teria um impacto significativo nas décadas seguintes, pois a crise econômica, social e política que o país sofreu durante a segunda metade do século XX provocou a retirada do Estado como ator dominante no domínio da recreação.

A segunda metade do século XX caracterizou-se pela privatização das práticas de lazer, com a ascensão de organizações da sociedade civil (clubes, escolas, etc.) que começaram a desempenhar um papel de liderança na promoção de programas e atividades recreativas. Neste período, a CNEF continuará a promover propostas recreativas em setores da população que não tinham acesso ao fornecimento privado, devido a barreiras econômicas ou geográficas, orientadas pelo interesse na educação do lazer e na promoção de passatempos como formas úteis de ocupação de tempos livres (Seré & Vaz, 2016).

Ao mesmo tempo, promovidas por diferentes organizações da sociedade civil, a animação comunitária e as práticas recreativas começaram a desenvolver-se numa forma mais distante da matriz fundacional higienista, e incorporaram as expressões culturais e as experiências lúdicas das comunidades e coletivos. Em muitos casos,

estas experiências foram desenvolvidas como um meio de resistência à repressão durante a ditadura civil-militar (1973-1985) e tiveram um impacto no crescimento do campo da recreação em instituições de ensino formal e não formal (Lema, 2019).

Hoje, com a transformação da CNEF, primeiro na Direção Nacional do Desporto e agora no Secretariado Nacional do Desporto, a sua presença no campo recreativo foi reduzida, e já não pode ser considerado um ator hegemônico na esfera pública (Lema & Martínez, 2018). Atualmente, o seu impacto no lazer limita-se a promover a prática do desporto na comunidade.

No âmbito do sistema nacional de educação pública, podemos encontrar vários programas educacionais desenvolvidos nos anos anteriores à pandemia de COVID-19, que incorporaram várias práticas de lazer emergentes nas comunidades. O projeto Acampamentos Educativos, por exemplo, criado em 2009, expandiu significativamente a cobertura de crianças e jovens, facilitando o acesso a acampamentos na natureza, com atividades recreativas, desportivas e culturais. O Programa de Atividades Recreativas e Expressivas em Escolas a Tempo Prolongado promove o desenvolvimento de competências para a coexistência em escolas em contextos vulneráveis. E o Programa de Educação de Verão facilitou o acesso a atividades recreativas durante as férias escolares. Finalmente, outro exemplo de práticas de lazer no ensino público são as Oficinas Recreativas em Escolas secundárias a Tempo Prolongado, que visam promover o desenvolvimento de competências sócio-emocionais, pensamento e expressão criativa, imaginação e capacidade criativa dos adolescentes, através de propostas baseadas nos interesses recreativos dos jovens.

O Instituto Nacional da Juventude também promove, nos últimos anos, o desenvolvimento de propostas que contemplam as práticas de lazer de diferentes grupos de jovens, transformando a sua sede num espaço aberto a diversos interesses recreativos. Oferta também acampamentos de Arte e Juventude, nos quais os jovens de todo o país partilham e divulgam as suas produções em diferentes línguas artísticas.

O Instituto da Criança e do Adolescente do Uruguai, através do seu Departamento de Recreação e Desporto, procura promover e reforçar a participação de crianças e adolescentes em espaços educativos, recreativos e culturais, garantindo o direito a brincar e a atividades recreativas adequadas à sua idade. Esta unidade tem apoiado propostas recreativas através de centros para a primeira infância, clubes infantis e centros juvenis, destinados à população mais vulnerável.

A nível departamental, a recreação tende a ser incorporada nas secretarias desportivas, o que leva a uma hegemonia de propostas orientadas para a atividade física. No entanto, outros programas tendem a incorporar expressões culturais e práticas recreativas mais vastas. É o caso do Programa Esquinas da Cultura, que promove

o desenvolvimento cultural dos habitantes dos diferentes bairros de Montevideo e da área metropolitana, reforçando os processos culturais comunitários através de oficinas e atividades artísticas e recreativas. A Unidade de Animação Sociocultural, no Departamento de Canelones, também facilita o acesso a propostas recreativas, lúdicas e artísticas para as diferentes comunidades que constituem o seu território.

Esta breve revisão dá conta de alguns dos cenários em que o lazer e a recreação se articulam com a educação. Embora muitos destes programas sejam definidos como recreativos, na maioria dos casos, a justificativa dos programas obedece a fins extrínsecos. Muitos programas afirmam que a sua finalidade obedece a objetivos sociais, instrucionais ou de saúde, evidenciando uma dificuldade em reconhecer o valor intrínseco da recreação (Lema & Martinez, 2018).

Considerações finais

Consideramos, portanto, nesse breve paralelo entre Brasil e Uruguai, a partir da revisão bibliográfica, que, oficialmente, o lazer/ócio não está incluído num currículo formal de educação escolar, porém, integra o conjunto de conhecimentos legítimos e não legítimos que operam no ambiente escolar, tanto na realidade uruguaia como brasileira.

O lazer está presente em programas, projetos e outras ações escolares institucionais, associado aos governos. Nesse sentido, tencionar, olhar para as fronteiras e territórios, olhar para as mulheres periféricas, se debruçar em torno da mestiçagem e das suas raízes, bem como abordar a diversidade de grupos que se cruzam na vida cotidiana das cidades é um caminho que o lazer pode atravessar e promover alternativas sociais e culturais.

Desse modo, ao compreender que estamos na América Latina localizados sob matrizes de domínio de poder social e cultural, como o patriarcado, a heteronormatividade, o capitalismo, o racismo, e principalmente no Brasil por todo um contexto de colonização e escravização, entre outros; identificamos que programas, projetos e ações públicas são essenciais na ocupação de espaços, nos equipamentos periféricos e centrais para práticas de lazer educativas de resistências interseccionais que governem e desgovernem currículos, principalmente na América Latina.

Brasil e Uruguai sofrem interferências de poderes externos e dominantes para vivenciar o lazer e a recreação. Há que se questionar quais práticas as pessoas desejam realizar em seus lazers, como querem governar sua recreação e diversão? Quais são suas escolhas no âmbito da associação entre as políticas de educação e

de lazer em ambos os países? Observamos que temos muito que investigar nessas fronteiras latinas em torno do lazer.

Esse estudo traz limites e fragilidades no âmbito da revisão teórica, apontamos assim, a necessidade de formação de redes de pesquisa na América Latina em torno do tema do lazer e educação que identifique as necessidades e desejos das pessoas quanto as suas experiências e vivências de lazer.

Referências

- Alves, C. (2021). O cruzamento com as interseccionalidades de raça, gênero e classe: artefatos culturais e o lazer. Em E. Chaves, H. F. Isayama, & M. C. Bahia, *Os Estudos do lazer, ócio e recreação na Ibero América*. Mercado de Letras.
- Alves, C., Baptista, M. M., & Isayama, H. F. (2017). O lazer e a atuação de estudantes como educadores universitários no Programa Escola da Família. *LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, 20(3), 1-40. <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2017.1683>
- Alves, C., Piassi, L. P. de C., & Baptista, M. M. R. T. (2021). O projeto "Banca da Ciência", o lazer e o tráfego interseccional em tempos de pandemia. *Em Extensão, Edição Especial*, 212-228. <https://doi.org/10.14393/REE-v0n00-63022>
- Bracht, V. (2003). Educação física escolar e lazer. Em C. L. G. Werneck, & H. F. Isayama (Orgs.). *Lazer, recreação e educação física*. Autêntica.
- Brasil (2003). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Saraiva.
- Camargo, O. L. (2016). O lazer e a ludicidade do brasileiro. *Revista do Centro de Pesquisa e Formação*, 2 (maio). https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/10229_LUIZ+OCTAVIO+DE+LIMA+CAMARGO
- Carreño, J. M., Rodríguez, A. B., & Uribe, J. J. (2014). *Recreación, ocio y formación*. Kinesis.
- Dogliotti, P. (2012). *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)* (Tese de mestrado, Universidad Mayor de la República Oriental del Uruguay). https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2017/06/tesis_paola_dogliotti_2017.pdf
- Dumazedier, J. (1976). *Sociologia empírica do lazer*. Perspectiva.
- Dumazedier, J. (1980). *Valores e conteúdos culturais do lazer*. SESC.
- Fonseca, C. A., Alves, C., & Isayama, H. F. (2021). A Base Nacional comum curricular (BNCC): Onde está o lazer? *Comunicações Piracicaba*, 28(1), 171-196. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v28n1p171-196>
- França, T. L. (2009). Educação para e pelo lazer. Em N. C. Marcellino (Org.), *Lúdico, educação e educação física*. Unijui.
- Gomes, C. (2011). Mapeamento histórico do lazer na América Latina: Em busca de novas abordagens para os estudos sobre o tema. Em H. F. S. Isayama & R. Silvio, *Estudos do lazer: um panorama* (pp. 145-164). Apicuri.

- Gomes, C., & Elizalde, R. (2010). Lazer e Diversidade Cultural na América Latina. *Revista Extraprensa*, 3(3), 690-701.
- Gomes, C. L. (2014). Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, 1(1), 3-20. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/430>
- Gonzalez, L. (2019). Racismo e sexismo na cultura brasileira. Em H. B. Hollanda (Org.), *Interseccionalidades: pioneiras no feminismo brasileiro*. Bazar do tempo.
- Hutchinson, S. L., & Shannon, C. S. (2020). Innovations in leisure education: revisiting and re-imagining leisure education. *Leisure/Loisir*, 44(3), 307-316. <https://doi.org/10.1080/14927713.2020.1783754>
- Jordan, K. A., Gagnon, R. J., Anderson, D. M., & Pilcher, J. J. (2018). Enhancing the College Student Experience: Outcomes of a Leisure Education Program. *Journal of Experiential Education*, 41(1), 90-106. <https://doi.org/10.1177/1053825917751508>
- Lema, R. (2016). Las instituciones de educación formal de Montevideo como espacios de recreación para la construcción de autonomía. Em R. Lema & M. J. Monteaugudo (Eds.), *Espacios de ocio y recreación para la construcción de ciudadanía* (pp. 115-138). Universidad de Deusto.
- Lema, R. (2017). Del disciplinamiento de los cuerpos a la humanización del tiempo libre: Prácticas de recreación organizada en Uruguay durante la primera mitad del s. XX. *Recorde: Revista de História do Esporte*, 10(2), 1-32. <https://revistas.ufrj.br/index.php/Recorde/article/view/14330/9596>
- Lema, R. (2019). Recreación como estrategia de integración social en un país en crisis. *Cuadernos del Claeh*, 38(110), 115-132. <https://doi.org/10.29192/CLAEH.38.2.6>
- Lema, R., & Machado, L. (2015). *La recreación y el juego en la intervención educativa*. IUACJ.
- Lema, R., & Martínez, G. (2018). Agentes públicos de la recreación en Uruguay. *Lúdica Pedagógica*, 1(27), 97-106. <https://doi.org/10.17227/ludica.num27-9440>
- Marcellino, N. C. (2013). *Pedagogia da Animação* (12ª ed.). Papirus.
- Marcellino, N. C. (2014). *Lazer e Educação* (17ª ed.). Papirus.
- Melo, V. A. (2013) Sobre o conceito de lazer. *Sinais Sociais*, 8(23).
- Michelone, C., & Alves, C. (2020). Banca da ciência e o atravessamento da diversidade cultural. Em M. M. A. Baptista & A. Almeida (Eds.), *Performatividades de Género na Democracia Ameaçada* (pp. 83-90). Gracio Editor.
- Michelone, C., & Alves, C. (2021). O Projeto Banca da Ciência: Reflexões em Torno da Ver-tente do Lazer e da Diversidade Cultural. *LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, 24(1), 751-772. <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2021.29492>
- Ortiz, R. (1999/2010). Diversidade cultural e cosmopolitismo. *Lua Nova*, 47, 73-89. <https://doi.org/10.1590/S0102-64451999000200005>
- Osorio, E. C. (2015). Transición del campo de la recreación de una totalidad minimizante y excluyente a totalidades dialogantes y diversas. Em R. Peralta, R. T. Medina, E. Osorio Correa & C. M. Salazar (Coords.), *Aproximaciones para la construcción del campo de la recreación en Latinoamérica* (pp. 69-116). Puertabierta Editores.
- Peralta, R. (2015). Construcción de Conocimiento en ocio en América Latina: Una propuesta desde la desobediencia epistemológica. Em R. Peralta, R. T. Medina, E. Osorio

- & C. M. Salazar (Coords.), *Aproximaciones para la construcción del campo de la recreación en Latinoamérica* (pp. 53-68). Puertabierta Editores.
- Pinto, L. M. S. M. (2008). Lazer e educação: desafios da atualidade. Em N. C. Marcellino (Ed.), *Lazer e sociedade: múltiplas relações* (pp.45-61). Alinea.
- Piza, S. (2018). Pensar desde a América Latina: em defesa das epistemologias do Sul. *Paulus Revista de Comunicação da FAPCOM*, 2(3), 111-122, <https://doi.org/10.31657/rcp.v2i3.47>
- Ratts, A. & Rios, F. M. (2010). *Lélia Gonzalez: Retratos do Brasil Negro*. Summus/Selo Negro.
- Requixa, R. (1980). *Sugestão de diretrizes para uma política nacional de lazer*. Sesc.
- Ribeiro, S. P. (2012). *O lazer na política pública de esporte: uma análise do Programa Segundo Tempo* (Tese de mestrado não publicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, EEFTO, Belo Horizonte).
- Seré, C., & Vaz, A. F. (2016). Democracia en Uruguay: Educación del cuerpo y tiempo libre en el "Nuevo modelo de Educación Física" (1985-1990). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(97). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2380>
- Silva, M., & Isayama, H. F., (2017). Lazer e Educação no Programa Escola Integrada. *Educação em Revista*, 33(1). <https://doi.org/10.1590/0102-4698156123>
- Stigger, M. P. (2009). Lazer, cultura e educação: possíveis articulações. *Revista Brasileiro de Ciências do Esporte*, 30(2), 73-88. <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/437>
- Suárez, S. (2009). Una aproximación a la representación social de la recreación en Argentina. Em C. Gomes et al. (Org.), *Tiempo Libre, Ocio y Recreación en Latinoamérica* (pp. 41-65). UFMG.
- Teixeira, S. (2009). O esporte para todos: "popularização" do lazer e da recreação. *Recorde: Revista de História do Esporte*, 2(2).
- Tschoke, A., Tardivo, T. G., & Rechia, S. (2011). Como a escola se tornou também espaço de lazer da comunidade: os programas inseridos a escola Maria Marly Piovezan. *Pensar a Prática*, 14(1). <https://doi.org/10.5216/rpp.v14i1.11034>
- Waichman, P. A. (2015). Recreación: ¿educación o pasatismo? De la alienación a la libertad. *Quaderns d'animació i Educació Social*, 21. http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/veintiuno/index_html_files/Recreacion.pdf
- Wilkinson, S., Kmiecik, K., & Harvey, W. (2020). Community connections: Leisure education through afterschool programming. *Leisure/Loisir*, 44(3), 421-439. <https://doi.org/10.1080/14927713.2020.1780935>