

VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



São Cristovão-SE/Brasil
20 a 22 de setembro de 2012

**COM-VIVÊNCIA, EDUCAÇÃO E LAZER: CONSTRUINDO
PROCESSOS EDUCATIVOS A PARTIR DA DIVERSIDADE
CULTURAL**

Ricardo Peixoto Stevaux¹

Cae Rodrigues²

EIXO TEMÁTICO: 2. Educação, Sociedade e Práticas Educativas

Resumo

O objetivo desse trabalho, sustentado por pesquisa teórica, é investigar a possibilidade da emergência de processos educativos em espaços de *com-vivência* buscando compreender, em especial, o papel da diversidade cultural nesse processo. Para tanto, o trabalho será dividido em três partes: a) na primeira parte daremos maior ênfase à conceituação da *com-vivência*, buscando uma compreensão sustentada, especialmente, na fenomenologia; b) na segunda parte desenvolvemos a discussão sobre o papel da diversidade cultural na possível emergência de processos educativos em espaços de *com-vivência*; c) na última parte do texto serão apresentadas nossas considerações finais, apontando as possibilidades e limitações desse estudo. O trabalho contribui para a literatura do lazer trazendo uma perspectiva crítica da relação lazer-educação-diversidade cultural, especialmente pela emergência de processos educativos por meio da diversidade cultural em espaços de *com-vivência*.

Palavras-chaves: educação pelo lazer; diversidade; educação não escolar.

Abstract

Sustained by theoretical research, the aim of this paper is to investigate the possible emergence of educational processes in spaces of “co-existence” (*com-vivência*) seeking to understand, in particular, the role of cultural diversity in this process. To do so, the paper will be divided into three parts: the first part will have a greater emphasis on the conceptualization of the term “*com-vivência*” (“co-existence”), especially through a phenomenological perspective; b) the second part highlights the discussion on the role of cultural diversity in the possible emergence of educational processes in spaces of “co-existence” (*com-vivência*); c) the last part of the text brings our final remarks, pointing out the possibilities and limitations of this study. The work contributes to the literature bringing a critical perspective of the relations between leisure, education and cultural diversity, especially by the emergence of educational processes within the perspective of “co-existing” (“living-with”) in culturally diverse settings.

Keywords: education for leisure; diversity; non-formal education.

Introdução e objetivos

Observa-se nas últimas décadas um representativo avanço na constituição do lazer enquanto campo científico, evidenciado pela crescente organização de grupos de pesquisa que desenvolvem a temática em sinergia com outras áreas do conhecimento (criando interessantes conflitos, fator de grande importância na constituição/desenvolvimento do campo), pela crescente criação de eventos científicos específicos da área, assim como a inserção da temática em eventos de outras áreas diversas, e pelo incremento do número de publicações específicas do campo, assim como a presença da temática em publicações de outras áreas, como, por exemplo, educação e meio ambiente. Como consequência da “valorização acadêmica”, o campo do lazer consolida-se no conjunto de conhecimentos e de práticas que abrangem discursos situados em um lugar de fronteira entre a legitimação e a busca pela legitimação.

Diante dessa realidade, destaca-se a importância em compreender que o discurso de um período histórico particular possui uma função normativa, reguladora, que, por meio de mecanismos de força que fazem parte da construção de estruturas de poder, classifica/categoriza/legitima certos saberes sobre outros, “organizando” as fronteiras da “ordem” social vigente, ao mesmo tempo criando os contornos da “desordem” (FOUCAULT, 2006; BOURDIEU, 1989). Isso significa que a construção das expressões discursivas de um campo (inclusive do lazer) não conforma um conjunto homogêneo, fechado e acabado de conhecimentos, pelo contrário, está inserida na disputa pela hegemonia de sentido, se desdobrando em um campo de formações ideológicas heterogêneas, criando “territorialidades em luta”, constituídas por uma multiplicidade de interesses e práticas sociais e evidenciando as marcas das contradições e contestações existentes entre suas matrizes discursivas.

Reconhecendo-se, assim, o caráter histórico-social da constituição do campo do lazer, compreende-se a relação dialética que possui com a sociedade, ou seja, a mesma sociedade que exerce influência sobre o seu desenvolvimento (pelas disputas entre atores sociais) também pode ser questionada na vivência de seus valores (em práticas que refletem os ideais constituintes do campo do lazer). Nesse sentido, as práticas de *com-vivência* representam significativos espaços nos quais os ideais constituintes do/constituídos pelo campo do lazer são constantemente e

continuamente questionados, criando conflitos que (como já destacado) são de fundamental importância para o desenvolvimento do campo. No entanto, considerando que os conflitos ocorrem em consequência da heterogeneidade/multiplicidade de interesses sociais, a diversidade cultural é fator determinante.

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho, sustentado por pesquisa teórica, é investigar a possibilidade da emergência de processos educativos em espaços de *com-vivência*, buscando compreender, em especial, o papel da diversidade cultural nesse processo. Para tanto, o trabalho será dividido em três partes: a) na primeira parte daremos maior ênfase à conceituação da *com-vivência*, buscando uma compreensão sustentada, especialmente, na fenomenologia; b) na segunda parte desenvolvemos a discussão sobre o papel da diversidade cultural na possível emergência de processos educativos em espaços de *com-vivência*; c) na última parte do texto serão apresentadas nossas considerações finais, apontando as possibilidades e limitações desse estudo.

A importância do “*com-viver*” nas práticas de lazer: um olhar a partir da fenomenologia

Fenomenologia é uma palavra de origem grega (*Phänomenologie*), formada por duas partes: *phenomenon* e *logos*, ou seja, “fenômeno” e “-logia”. O fenômeno pode ser compreendido como *aquilo que se mostra*, e “-logia” como pensamento e reflexão. Desse modo, a fenomenologia caracteriza-se, principalmente, pelo desvelar dos fenômenos tal como se mostram (RODRIGUES e col., 2010).

Isso significa dizer que, para a fenomenologia, a compreensão da atividade humana observada faz parte da essência do fenômeno, enfatizando o movimento intencional dos indivíduos, que interagem uns-com-os-outros e com-o-mundo, reconhecendo-se, questionando-se, contrapondo-se, apoiando-se. Para tanto, a *com-vivência* é imprescindível, uma vez que o ser humano se reconhece no “não eu”, ou seja, pelo reconhecimento e contraposição do “não eu” é que me reconheço enquanto “eu”. Para Paulo Freire (2005, p.20), “(...) mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não-eu’ se reconhece como ‘si própria’”. Nesse mesmo sentido, é pelo reconhecimento da minha presença no mundo que me reconheço como parte constituinte do mundo.

O filósofo francês Maurice Merleau-Ponty reforça a ideia da fenomenologia como meio para o estudo dos fenômenos pela observação dos sujeitos em interação com o mundo, interação que se realiza por meio de atitudes conscientes, compreendidas enquanto intencionalidade, como mostra a citação a seguir:

Se estou sentado à minha mesa e quero alcançar o telefone, o objeto da minha mão em direção ao objeto, o aprumo do tronco, a contração dos músculos das pernas envolvem-se uns aos outros; desejo um certo resultado e as tarefas distribuem-se por si mesmas entre os segmentos interessados, as combinações possíveis sendo antecipadamente dadas como equivalentes: posso permanecer sentado na poltrona, sob a condição de esticar mais o braço, ou inclinar-me para frente, ou mesmo levantar-me um pouco. Todos esses movimentos estão a nossa disposição a partir de sua significação comum (MERLEAU-PONTY, 1996, p.206).

Da mesma forma que o sujeito interage intencionalmente com o mundo, interage também com os outros, que compõem parte indissociável desse mundo, afirmando sua presença em um dado contexto determinado no tempo e no espaço. Assim, observar o movimento do corpo é observar as suas relações com o mundo em sua trajetória, as vivências e experiências que o torna cúmplice de seus momentos, pois o corpo carrega sua historicidade, repleta de significados próprios para o sujeito observado. Esse movimento pode traduzir importantes informações sobre o ser, pois é uma forma de comunicar-se, de manifestar desejos, sentimentos, é a expressão não falada, não dita.

Segundo Freire (2005), esse movimento é caracterizado pela busca do ser humano por ser algo que ainda não é, compreendendo sua eterna imperfeição e inacabamento, tornando essa busca incessantemente inesgotável. Ainda segundo o autor, diferentemente dos outros animais, que são também inacabados, seres humanos são dotados da consciência de sua imperfeição e inacabamento, e esse é o elemento fundamental para que homens e mulheres, dotados de intencionalidade em suas ações, possam transformar-se, assim transformando o mundo. Nas palavras do autor, isso se configura na:

(...) compreensão do homem e da mulher como seres histórico-sociais, num permanente movimento de busca, porque têm a consciência do mundo e a consciência de si como seres inacabados e inconclusos. Também os considera como seres condicionados, mas não determinados, “porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele” (2005, p.53).

Importante ressaltar nessa discussão que, apesar de cada ser humano construir um caminho, uma história de vida particular e única, esses caminhos e histórias nunca são individuais, são sempre compartilhadas. São trajetórias distintas que possuem algo em comum, a *com-vivência*.

A proposta de apresentar o termo dessa maneira justifica-se pela necessidade de enfatizar o caráter humano implícito na expressão, ou seja, enfatizar o “viver com”, que significa considerar a complexa teia de relações de seres humanos sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo. Importante salientar o caráter dinâmico da expressão, apresentado especialmente pelo uso do hífen (bastante comum na fenomenologia), pois homens e mulheres não são no mundo, como objetos estáticos, estão sempre sendo ao mundo, num movimento constante e transformador.

Dessa maneira, compreender a *com-vivência* por esse “olhar” fenomenológico significa reconhecer tanto a integridade do ser humano como a importância de seu constante diálogo com os outros e com o mundo, diálogo “incorporado”, construído a partir de uma linguagem comum entre os seres humanos e desses com o mundo, manifestado em todas as suas formas pela motricidade. Para Merleau-Ponty (1996, p.192):

(...) a consciência projeta-se em um mundo físico e tem um corpo, assim como ela se projeta em um mundo cultural e tem hábitos: porque ela só pode ser consciência jogando com significações dadas no passado absoluto da natureza ou em seu passado pessoal (...). Enfim, esses esclarecimentos nos permitem compreender sem equívoco a motricidade enquanto intencionalidade original.

O corpo movimenta-se, se expressa, modifica o mundo e se modifica a partir dele. É, portanto, uma relação afetiva, pedagógica, dialógica, tudo mediada pela intencionalidade do ser humano que é sujeito coadjuvante nesse processo. Segundo Manuel Sérgio (2003, p.6),

a consciência imbuída de intencionalidade e o corpo dotado de movimento, ao integrarem-se numa unidade humana, formam uma significação existencial, onde é doador e nos é dado um relacionamento dialético entre o organismo, o pensamento e o Mundo que está aí.

Assim, compreendemos que a *com-vivência*, enquanto fenômeno exclusivamente humano (desvelado a partir das complexas relações de seres

humanos sendo-uns-com-os-outros-ao-mundo), é elemento imprescindível para a compreensão do lazer enquanto prática social³, considerando ainda que é na *com-vivência* que os processos educativos acontecem. No entanto, para constituir-se enquanto espaço de *com-vivência*, as práticas de lazer têm que se caracterizar enquanto espaços de abertura ao diálogo crítico e transformador, ao contrário, por exemplo, das práticas de lazer centradas na lógica do consumo, nas quais os sujeitos (consumidores) talvez tenham um grande volume de informações, mas não são necessariamente participantes daquilo que se passa, sendo, em geral, espectadores passivos⁴. Nas palavras de Larrosa Bondía (2002, p.21):

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa espaço para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informado, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossa possibilidade de experiência.

Ao contrário, a *com-vivência* se constrói na experiência, que não é algo que se passa, que acontece, que toca, mas algo que *nos* passa, *nos* acontece, *nos* toca (LARROSA BONDÍA, 2002). Pois é dessa forma que pretendemos distinguir a ideia de *com-vivência* (compreendida a partir do “olhar” fenomenológico) da definição convencional de “convivência”. Compreendendo essa distinção, o lazer, enquanto espaço de *com-vivência*, constitui-se como fenômeno essencial da vida humana.

Diversidade cultural e a emergência de processos educativos em espaços de *com-vivência* pelo lazer

Mesmo pertencendo a campos diferentes, o discurso de um período obedece a regras linguísticas e formais comuns, reproduzindo eventuais cisões historicamente determinadas (REVEL, 2005). Dessa maneira, cada período histórico cria uma ordem (determinada por contínuas disputas de força) que acaba por legitimar um discurso central ou hegemônico, criando, ao mesmo tempo, uma periferia constituída pelos discursos que não encontram a mesma facilidade de reconhecimento social (especialmente nos espaços significativos de disputa), ou seja, que não se ajustam às formas do pensamento hegemônico daquela época (FOUCAULT e col., 1996).

Essas constantes e contínuas disputas são regidas, basicamente, pelo embate entre atores (indivíduos ou grupos) que se encontram numa posição

privilegiada (independente do campo), ou seja, que criam os (con)textos da visão dominante (consequentemente legitimando práticas que vão ao encontro dessa visão), e dos atores que buscam a legitimação de outras matrizes discursivas que, no geral, contrariam a dominante/hegemônica. Assim, propõem e defendem propostas e práticas que urgem por (e que são dependentes de) mudanças/transformações de elementos que, no geral, são constituintes de e constituídos por paradigmas dominantes da atual sociedade, ou seja, rogam por novas/diferentes maneiras de pensar, fazer e ser/existir que implicariam em verdadeiras “viradas” paradigmáticas.

Assim, ao mesmo tempo em que há um movimento “de cima para baixo”, ou seja, a imposição de uma visão dominante que reflete os discursos/interesses de atores que ocupam espaços de privilégio num campo, há também um movimento “de baixo para cima”, sustentado por movimentos que refletem os discursos/interesses de outros atores que, no geral, se fundamentam em princípios como justiça social em busca de “viradas” paradigmáticas que possivelmente proporcionem elementos para o desenvolvimento de sociedades mais justas e igualitárias. Assim, compreendendo a multiplicidade/heterogeneidade de interesses de diferentes grupos culturais que compõem uma sociedade, torna-se fundamental a criação de espaços nos/pelos quais esses interesses possam ser conhecidos/manifestados.

Compreendendo o lazer enquanto prática social, destacamos a importância da *com-vivência* diante dessas práticas. Como discutido na seção anterior, um dos pilares fundamentais da *com-vivência* é o diálogo, fenômeno de interação intersubjetiva entre seres humanos que se dá não só de maneira verbal, mas por todo tipo de manifestação corporal que possibilita a expressão e a compreensão entre indivíduos que interagem. Dessa forma, olhar para as práticas de lazer enfatizando os processos de *com-vivência* implica em compreender que a atividade humana está “encharcada” de intencionalidade, e essas se manifestam pelo movimento entre indivíduos que interagem uns-com-os-outros e com-o-mundo.

Desse modo, ao mesmo tempo em que os espaços de lazer que proporcionam a *com-vivência* (enquanto espaços de diálogos “incorporados” construídos a partir de uma linguagem comum entre os seres humanos e desses com o mundo, manifestada em todas as suas formas pela motricidade) podem ser fundamentais para a manifestação da diversidade cultural, por sua vez, a

diversidade cultural é elemento fundamental para o desenvolvimento de processos educativos em espaços de *com-vivência* (inclusive práticas de lazer). Nesse sentido destacamos ainda a possibilidade da diversidade cultural enquanto elemento fundamental da “educação pelo lazer”.

A ideia de uma educação para e pelo lazer (duplo aspecto educativo do lazer) é inicialmente apresentada por Renato Requiza (1980), sendo posteriormente desenvolvida por outros autores, como Marcellino (2000) e Camargo (1998). Para estes, o lazer se configura enquanto objeto (educação para o lazer) e veículo (educação pelo lazer) de educação. A ideia do lazer enquanto veículo de educação (educação pelo lazer) desenvolve-se sobre o potencial educativo das vivências de lazer, especialmente na vivência de valores, condutas e comportamentos (MELO; ALVES JUNIOR, 2003).

Apesar dos ricos debates em torno da ideia do lazer enquanto veículo de educação, a manifestação dessa relação na prática tem encontrado dificuldades, especialmente pelo histórico processo de “esportivização”⁵ das práticas de lazer, juntamente com uma forte associação dessas práticas à indústria do lazer. No caminho oposto, práticas de lazer que possibilitem a *com-vivência* na diversidade podem desencadear processos educativos que gerem certas “desconstruções” de conceitos/ideias socialmente “naturalizadas”. Isso porque os processos educativos que ocorrem pela *com-vivência* compartilha de uma característica em comum com o processo de “naturalização” de conceitos/ideias: ambos ocorrem pela in”corpo”ração diante da experiência social, ou seja, são processos “corporais”, e ocorrem pela experiência corpórea no mundo, destacando-se não só a questão sensorial/perceptiva da experiência, mas também a marcante característica social do ser humano.

Considerações finais

Como expresso em momento anterior, compreender o lazer enquanto prática social significa reconhecer a intencionalidade do indivíduo envolvido na prática como elemento fundamental para sua significação. No entanto, considerando a natureza social do ser humano, as vivências socioculturais do indivíduo constituem grande parte do “pano de fundo” no qual sua intencionalidade “se apoia”, ou seja, os limites da intencionalidade de um indivíduo dependem, em grande parte, de sua experiência sociocultural. Nesse sentido, a *com-vivência* de homens e mulheres

sendo-uns-com-os-outros pela experiência da diversidade cultural pode desempenhar papel fundamental na emergência de processos educativos, potencialmente “ampliando” esse “pano de fundo” e permitindo ao indivíduo incorporar, pela aprendizagem experiencial (corporal), não só os valores/conceitos/ideais associados às visões sociais dominantes, mas também os que se associam a diferentes manifestações culturais.

Reconhecemos que abordar integralmente o tema em questão é um objetivo bem fora do alcance de uma publicação deste tipo. Isto implicaria uma análise mais profunda de assuntos complexos, como a influência de diversas teorias filosóficas na constituição/contestação dos paradigmas modernos; os “mecanismos de força” e “jogos de poder” envolvidos na organização/legitimação das estruturas sociais; a contextualização cultural/histórica de temas como diversidade cultural, mercantilização do lazer, educação para e pelo lazer, entre outros já analisados individualmente em uma série de obras extensas, inclusive livros clássicos nas áreas de filosofia, sociologia e educação.

No entanto, o trabalho é relevante/valioso e traz contribuições para a literatura ao reunir algumas das ideias centrais que cercam estes assuntos complexos, trazendo uma perspectiva crítica da relação lazer-educação-diversidade cultural especialmente pela ideia da *com-vivência*, sustentada, sobretudo, pela filosofia fenomenológica.

Referências

- CAMARGO, L. O. L. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 1989.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- FOUCAULT, M. e col. **O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, 2002.
- MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. 6ª ed. Campinas: Papirus, 2000.
- MELO, V. A.; ALVES JUNIOR, E. D. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

REQUIXA, R. **Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, C.; GONÇALVES JUNIOR, L. Ecomotricidade: sinergia entre educação ambiental, motricidade humana e pedagogia dialógica. **Revista Motriz**, v.15, n.4, p.987-995, out./dez. 2009.

RODRIGUES, C.; LEMOS, F. R. M.; GONÇALVES JUNIOR, L. Teorias do lazer: contribuições da fenomenologia. In: PIMENTEL, G. G. A (Org). **Teorias do Lazer**. Maringá: Eduem, 2010.

RODRIGUES, C.; STEVAUX, R. P. Do chronos ao kairos: os tempos da educação para o lazer. **Lazer e Sociedade**, v.1, p.28-42, 2010. (Lazer, Educação e Cidadania).

SÉRGIO, M. Ciência da motricidade humana. In: COLÓQUIO DE PESQUISA QUALITATIVA EM MOTRICIDADE HUMANA, 2003, São Carlos. **Anais...** São Carlos: s. ed.: 2003.

SILVA, R. A. **Lazer e processos educativos: o olhar de gestores de clubes de empresa**. 2008. 65p. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu em Lazer) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

¹ Licenciado em Educação Física – UFSCar; email: risanca@hotmail.com

²² Doutorando em Educação (UFSCar/Monash University); Pesquisador do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física (UFSCar) e membro do Grupo de Estudos em Formação de Professores, Ambientalização Curricular e Educação em Ciências (UFSCar); email: cae_jah@hotmail.com. Bolsista do CNPq – Brasil.

³ Dimensão da cultura capaz de promover a conscientização dos indivíduos através de suas vivências e experiências (lúdicas ou não lúdicas) de diversos conteúdos culturais em um tempo e espaço próprios, tendo como dimensão fundamental a intencionalidade do ser (SILVA, 2008, p.20).

⁴ Para um aprofundamento sobre as relações entre as práticas de lazer e a indústria do lazer (consumo do lazer) sugere-se a leitura de Rodrigues e Stevaux, 2010. O texto busca compreender as sinergias históricas entre os fenômenos “tempo” e “lazer”, buscando uma justificativa para a necessidade contemporânea de uma educação para o lazer.

⁵ “Supervalorização da competição e do elemento espetacular-visual costumeiro no âmbito do esporte de rendimento, vinculado ao interesse da exibição de performance para outrem

ou de busca estética compulsiva ao aspecto físico massificado e padronizado pelos meios de comunicação, em detrimento da realização de práticas corporais autônomas e significativas, desenvolvidas pelo prazer desencadeado por elas mesmas, com satisfação pessoal intrínseca” (RODRIGUES; GONÇALVES JUNIOR, 2009, p.988).