

## **INDÍCIOS DA HISTÓRIA DO LAZER NO BRASIL: os valores dos anos cinquenta**

Fernando Cavichioli  
UFPR/CEPELS

O texto foi escrito com a convicção que os parâmetros das teorias no lazer possam ser no mínimo revistos. No Brasil, um número crescente de profissionais e instituições vêm se reunindo em torno dos interesses do lazer. Esse processo ocorre a mais de três décadas,<sup>(1)</sup> portanto, este texto analisa uma área que dá seus primeiros passos e cujos estudos ainda buscam a consistência, a maturidade e a profundidade que outras áreas já atingiram em determinadas questões específicas.

Alguns fatos são significativos e serão destacados, primeiro, o desenvolvimento do movimento epetista, que passou a elaborar propostas alternativas e menos formais, desenvolvendo práticas mais popularizadas, proporcionando aprendizagens, descobertas e reflexões para os profissionais e pesquisadores; segundo, o envolvimento dos pesquisadores da instituição do Serviço Social do Comércio (SESC) na formulação e operacionalização de atividades lúdicas e na criação do Centro de Estudos do Lazer (Celazer); terceiro, o deslocamento de um número significativo dos profissionais do SESC para as universidades paulistas, onde então, as teorias apareceram com mais força e começaram a ganhar novos contornos, particularmente na Universidade de Campinas (UNICAMP), com a constituição do Departamento dos Estudos do Lazer e posteriormente, o mestrado e doutorado nesta área.

Há um quarto fato a ser destacado. Para tanto, vamos retornar aos anos cinquenta na França, década marcada pelo processo que envolvia alguns elementos: avanço tecnológico em franca expansão, aumento do tempo livre, discussão sobre o sistema de ensino e a incapacidade da escola por si só de formar o cidadão, e a formação de organizações não escolares que surgem no intuito de auxiliar na formação dos indivíduos. Neste último tópico, as discussões encabeçadas pelo sociólogo francês Joffre Dumazedier ganham força. A descrição de toda essa conjuntura torna-se importante, porque mais tarde a teoria do sociólogo francês foi amplamente difundida no estudo do lazer deste lado do Atlântico. Todavia, não se trata de uma análise das obras de Dumazedier, mas, de relacionar que sua teoria foi elaborada a partir de questões localizadas num determinado espaço e tempo muito específico.

### ***O movimento epetista***

Um dos melhores trabalhos sobre o EPT foi realizado por Edison Valente.<sup>(2)</sup> Segundo Valente, a Educação Física e os esportes até a década de sessenta no Brasil tinham como principal espaço de suas práticas a escola, e era desenvolvido nos moldes da competição e normalmente baseados na seleção dos mais hábeis.

De acordo com Valente, com o final do “milagre econômico” e o estabelecimento de estruturas mais flexíveis de poder, a década de setenta no Brasil se caracterizou por uma política de distensão, se comparada com a década anterior. A participação popular em organizações comunitárias (associações de bairros e moradores, centros comunitários) se torna mais ativa, surgindo tentativas de organização popular alternativas. Valente destaca que os movimentos populares configuravam-se com a pretensão de se estabelecer como fonte de resistência. Neste contexto, o discurso envolvendo o esporte e o lazer apresentou outras preocupações. O aumento da participação popular e as iniciativas isoladas construídas pelas comunidade possibilitaram discursos diferenciados, que refletiram na formação do profissional de Educação Física, até então muito mais direcionada a dar conta do universo escolar. A discussão envolvendo as técnicas de ação comunitária e a formulação de iniciativas esportivas recreativas que melhor atendessem a comunidade, passaram a fazer parte das preocupações do futuro profissional da área.

Como expõe Valente, “a campanha EPT propôs suas atividades junto a comunidade, tentando mesclar uma ideologia, enquanto projeto de governo, com iniciativas comunitárias locais, em que se buscava inocular o poder da própria massa, cuja ideologia era de realçar o poder, a vontade e possibilidades dela mesma”.(3) Na verdade, não existia apenas um EPT, mas vários, porque cada agente e comunidade traçaram sua lógica de execução.

O movimento do EPT foi entendido por Costa como “elemento que veio despertar para a necessária consciência do povo brasileiro”.(4) A operacionalização ocorria de forma voluntária (normalmente a prefeitura era o órgão responsável pela execução, mas qualquer entidade poderia assumir esse papel), como opção e não como programa de governo. Essa postura de Costa é contestada por Santin (5) ao esclarecer que o movimento do EPT no Brasil não surgiu como uma exigência de consciência individual ou social ou de situações concretas, além disso, os objetivos nunca foram suficientemente debatidos e esclarecidos. Parece que houve uma maior preocupação em copiar a organização e reproduzir as práticas esportivas.

A síntese elaborada por Valente sobre o movimento do EPT, esclarece que as iniciativas em torno de atividades comunitárias continuaram a existir em vários municípios, mesmo após a sua desativação em 1979. Muitas das iniciativas tinham como base as idéias do movimento, mesclados com os conteúdos da recreação comunitária. O EPT se manteve como um movimento que conseguiu se contrapor aos modelos tradicionais adotados pela Educação Física e o Esporte até aquele momento. São vários os motivos que mantiveram o movimento, mas um em específico nos interessa: a aceitação se deve em parte, devido a técnica de execução (próxima de atividades recreativas) ter sido bem recebida por parte da população anteriormente excluída da possibilidade de práticas corporais.

O governo brasileiro aproveitando da experiência do movimento cria a subsecretaria de Esporte Para Todos (SUEPT), e em 1982 implanta a Rede EPT, que contava com grande envolvimento de professores da disciplina de recreação das universidades. De acordo com Valente, “os fatos demonstram, ter sido a disciplina de Recreação dos cursos de graduação, um dos ambientes favoráveis para a discussão e difusão da filosofia ‘epetista’ junto a profissionais e acadêmicos da Educação Física, pelas próprias características de seus conteúdos e objetivos”.(6) Tinha como característica principal o pluralismo, a descentralização, desenvolvidos a partir de bases comunitárias, sendo o “agente” o elemento básico.

A disciplina de Recreação dos cursos de graduação contribuiu na discussão da filosofia epetista junto a profissionais e acadêmicos de Educação Física, sendo que os conteúdos e objetivos de ambas se confundiam, isto é, tanto o EPT quanto a disciplina de Recreação não apresentavam qualquer diferenciação em suas propostas de atividades. Segundo a pesquisadora Márcia Valente “foi a partir deste elo de ligação – professores de Recreação e agentes de ligação do EPT – que surgiu o fio condutor que proporcionou o início de uma determinada revisão de ações da disciplina Recreação, em alguns cursos de Educação Física, bem como, fortaleceu o significado dessa relação entre o Esporte Para Todos e a Recreação”.(7) Para os profissionais da disciplina de Recreação o EPT significou a oportunidade de sistematizar o trabalho e de pensar a área de forma científica. Edison Valente destaca que vários profissionais da área de Educação Física que trabalham com a disciplina de Recreação e Lazer nas universidades, tiveram a experiência com o movimento do EPT, em movimentos e programas similares (como os realizados no Serviço Social do Comércio – SESC) e/ou foram influenciados pelas características do movimento e de sua prática.

### *O lazer no SESC*

Assim como o movimento EPT, a entidade do SESC propiciou a aglutinação de profissionais que procuram discutir possibilidades de atividades físicas, além do modelo dos anos sessenta, citado por Valente. Internamente o SESC/São Paulo organizou um grupo de estudos e pesquisa empírica denominado Centro de Estudos do Lazer (Celazer), que ao final dos anos setenta passou a contar com a orientação do sociólogo francês Joffre Dumazedier. O SESC viu nas reflexões dos estudos de Dumazedier e sua experiência, uma possibilidade de realizar um projeto associativo promissor para seus integrantes.

A definição da formulação de uma política nacional do lazer no SESC passava pela afirmação de valores quanto à animação e, posteriormente, da definição objetiva de diretrizes e de meios necessários à sua operacionalização, isto é, a reflexão se estabelece a partir da **animação cultural** (recreação). A organização e seus pesquisadores reconhecem que o lazer é um campo

definido em que se processa o desenvolvimento cultural e cuja dinâmica própria (a animação) é peculiar e auxiliar da ação escolar.

A animação cultural do SESC parte da experiência francesa (acreditamos que o movimento epetista também possa ter influenciado as atividades de animação cultural), que se caracterizava por uma espécie de resposta às desigualdades sócio-culturais, visto que, a escola sozinha não produzia o resultado que se esperava. De caráter extra-escolar, sua prática se enriqueceu, fora da escola, com a emergência do lazer, enquanto valor e realidade cotidiana, cujas ações devem compreender a adaptação e a integração social, destinadas a superar os desequilíbrios e conflitos, provocados pelas transformações sociais, culturais e tecnológicas. Em síntese, as teorias formuladas no interior da instituição SESC, se aproximavam de dois elementos, era realizado na perspectiva de democratização cultural, e na formulação e operacionalização de práticas recreativas.

Tanto como na França, os chamados inicialmente de “animadores” – nem professor, nem instrutor, nem monitor – se viram destinados a uma longa carreira social. Esse mediador cultural, militante, no início por vezes voluntário e sem remuneração, foi aos poucos, à medida que surgem diplomas, ganhando *status* de profissional. Em poucos anos estes autores se tornaram extremamente conhecidos na área. Por meio deles a discussão e a formulação das teorias deslocou-se do SESC para as universidades.

### ***O deslocamento para as universidades e a “política” de Dumazedier***

No final dos anos oitenta ocorre o deslocamento da discussão do lazer para as universidades, principalmente com a organização do primeiro Departamento de Estudos do Lazer do Brasil, centrado na Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas (UNICAMP). O deslocamento da discussão para a universidade proporcionou o surgimento de novos temas. Mas não podemos deixar de ressaltar que nas universidades a discussão começa justamente com os profissionais que tiveram experiência com o EPT e com o SESC. Inicialmente, uma parte considerável do que foi produzido teoricamente advém da experiência do EPT e da influência dos escritos de Joffre Dumazedier. Desta forma, vamos retornar a França dos anos cinquenta.

A intenção é fornecer maiores informações e possibilitar ao leitor, entender parte da conjuntura onde foram formuladas as idéias iniciais de Dumazedier. O final da década de 50 é assinalado como um momento que apresenta uma conjuntura muito específica e de grande importância para todos os projetos subseqüentes para a Educação e que posteriormente influenciaram a área do lazer. Dois valores servem como base para todos os projetos, uma certa idéia de cultura e uma certa idéia de democratização. Os eventos que se sucederam após esta data transformaram profundamente as expectativas e mentalidades de todos os profissionais destas áreas.

Chartier e Hébrard apontam para três acontecimentos discursivos concorrendo para alterar a jogada no final dos anos 50:

- 1º A difusão de novos estudos estatísticos coloca em evidência as disparidades sociais e culturais que caracterizam os êxitos e os fracassos escolares;
- 2º A emergência de um modelo cultural novo, ligado às mutações industriais e econômicas, que num primeiro momento toma a cara de um humanismo científico moderno, capaz de substituir, para a nova elite, a ‘cultura clássica’;
- 3º Os valores da ‘civilização dos lazes’, considerados inicialmente como a eclosão do ‘peri-escolar’ nas dimensões da sociedade, mas logo depois atingidos pelas práticas consumistas individuais do mercado dos objetos culturais.(8)

Os valores resultantes desses três campos de reflexão passam a interferir continuamente nas projeções feitas para a escola. Transformam o olhar e os discursos sobre a escola, os mesmos não podem mais estar à mercê de valores ou vontades individuais. Os números que realçam as disparidades sociais e culturais que caracterizam os êxitos e os fracassos escolares ofereceram, em parte, importantes informações, mesmo apresentando suas limitações.

De difícil e delicada execução, a análise dos números, mais do que a complexa discussão na elaboração de técnicas para obter informações, tornou-se um elemento – independente de suas controvérsias – que modificou a forma dos especialistas em Educação em visualizar a área. Os dados estatísticos trazem a tona, parte de uma realidade, explicada em números frios, reduzindo as diversidades qualitativas a categorias grosseiras, mas, não podem ser desprezados, há um grande abismo social e cultural que demonstra os resultados positivos e negativos dos projetos educacionais.

O resultado da pesquisa estatística empregada no setor educacional torna-se uma das vertentes na tentativa de entender o novo modelo cultural emergente dos anos 50, associado às interruptas mudanças tanto na economia como também na indústria. O contexto é claro, pretende-se por meio dos dados estatísticos mediar uma nova situação, preparando os alunos de acordo com as mutações econômicas em curso, procurando evitar excedente de empregos e falta de mão de obra especializada em determinadas áreas. Com os dados estatísticos, pretende-se ampliar o leque de ações daqueles que controlam as políticas educacionais, possibilitando uma melhor regularidade dos fluxos educacionais.

O que está por surgir nesta época, são dois problemas que constantemente voltam a circular nas políticas educacionais, trata-se da concorrência entre os que querem preparar o futuro mediante a abertura do ensino e um maior número de ciências, e aqueles que entendem o ensino clássico como essencial à formação dos seres humanos. Para os defensores do projeto pedagógico da cultura geral, a escola era sobretudo, um meio de educação que procura *despertar consciências*, isto é, a instituição e seus projetos deveriam centrar seus esforços na questão de *distribuição de poder*.

Do outro lado da disputa pelo poder na formulação de projetos educacionais, existia um grupo defensor do ensino técnico na escola, que se associou a um certo presentismo dos fatos sociais, assinalando que os saberes técnicos contemporâneos exigiam um grau elevado de imaginação e invenção, assim como rigor e capacidade de julgamento. O trabalho nas oficinas, ou as experiências em laboratórios exercitavam a inteligência, provocava a reflexão e o raciocínio, e pressupunha um ensino cultural geral, portanto, as ciências baseadas no positivismo estavam muito bem encaixadas nas humanidades. Garantiam que o trabalho viria necessitar cada vez mais de alta qualificação, visto que o ofício repetitivo seria substituído pela automação, isso por si só garantiria a necessidade da escola em proporcionar uma cultura geral científica. Obviamente essa cultura geral estaria atrelada aos conhecimentos que permitiriam o progresso social, derivado das mutações industriais e sociais, e, seria justamente nessa busca constante que a escola deveria se concentrar.

Se, para uns, a cultura tinha por fronteira as humanidades clássicas, a cultura de outros se aproximou demasiadamente dos conhecimentos contemporâneos, incorporando além das artes, das ciências, também as técnicas desenvolvidas do século XX.

O debate entre a “cultura clássica” e o ensino ligado às exigências econômicas e profissionais, resultou num vetor não planejado inicialmente: a escola passou a promover os saberes técnicos, ao mesmo tempo em que não abandonou a formação com base nas humanidades. Quais foram os acontecimentos que contribuíram para o desfecho que reconhece as ciências derivadas do positivismo como parte integrante na formação de novas gerações, e ao mesmo tempo, manteve aberta a formação com base nas humanidades?

A formação com base nas humanidades sobreviveu aos programas de ensino, atrelada aos pressupostos de que os saberes técnicos necessários a racionalidade da produção iriam ser acompanhados pelo crescimento geral do nível de instrução, e, portanto, as humanidades desempenham um papel importante na cultura humana de base para todos. Há também um outro pressuposto, que pode desconcertar alguns leitores. Boa parte dessa manutenção também se baseia na *extensão dos lazeres culturais*, apoiados pela imprensa, pelo rádio e pela televisão e outros meios de comunicação.

Trata-se de uma nova forma de ensino das humanidades, ao mesmo tempo em que são necessárias nessa configuração – não de forma voraz ou tão aprofundada como anteriormente – ganharam novos contornos, em troca de uma alteração feita as escuras dos fins educacionais: antes da formação dessa conjuntura muito específica nos fins dos anos 50 a preocupação era formar o cidadão, tornando o homem culto para poder analisar múltiplas situações, agora, trata-se de *formar* profissionais e *informar* os consumidores, em particular de bens culturais, isto é, o ensino clássico cerra fileiras para educar uma nação inteira ao *lazer inteligente*.(9)

O projeto cultural da escola apresentava características de um deslocamento para receber mais alunos, mas de antemão, já havia demonstrado seus limites na tentativa de democratizar a cultura. Justamente, a democratização da cultura se tornou uma questão central. Acima de tudo se estabelece uma *questão política*, os números estatísticos traziam a tona o abismo social, apresentando dados que ressaltam a baixa participação popular no processo escolar, assim como na vida cultural. A maior participação popular exigia uma partilha do poder, que somente a escola não conseguiria sozinha desencadear o processo. A *política de lazer*, a princípio, se destinava a *preparar consciências* para que as pessoas tomassem seu lugar de fato na vida social. Esses fatos são extremamente relevantes para entender a história do lazer e as abordagens desenvolvidas nas últimas décadas.

A experiência de Dumazedier como fundador da Associação Povo e Cultura, na França, em 1946, partia do princípio de que a escola não era capaz de promover a democratização da cultura. O conteúdo escolar era entendido como desconexo aos novos acontecimentos científicos e de lazeres culturais, tendo como resultado a formação de seres humanos despreparados em receber e assimilar as novas informações vinculadas pelos vários meios de produção cultural, econômica e social.

A democratização da cultura visualizada por Dumazedier foi antes de tudo um *projeto político*. Segundo o entendimento do sociólogo francês, se a escola naquele momento era incapaz de formar cidadão, caberia as associações populares auxiliar na condução desse processo. A democratização não significava simplesmente levar a maior quantidade da população aos espaços antes reservados como teatros, museus, bibliotecas; a proposta era muito mais sofisticada e consistente, mesmo porque não se tratava exclusivamente de proporcionar lazer, mas de democratizar o poder.

A idéia era preparar o cidadão para receber e assimilar as informações. Era uma prática que estava diretamente relacionada com o projeto político de partilha do poder, o qual, exigia aptidões e competências, isto é, na melhor das hipóteses o movimento associativo deveria ajudar os cidadãos a elucidar e a dominar uma experiência confusa, mas decisiva e em plena evolução. Tratava-se de levar a população a tomar consciência, por meio das atividades de lazer, dos grandes problemas humanos, sociais, econômicos e culturais com que se defrontava o mundo a partir da metade do século XX.

Inicialmente, esse processo na França desenvolvido tanto na escola como nas organizações extra-escolares apresentavam as mesmas perspectivas. Deveria, “naturalmente”, ser mobilizada pela urgência de medidas que permitiriam às gerações escolarizadas assumir a postura de parceiros exigentes e vigilantes numa sociedade civil que buscava incessantemente a democratização da sociedade. Trata-se de informar e educar os cidadãos, caso contrário, a indústria se encarregaria de ocupar o espaço e vender as mais diversas atividades de lazer, devidamente hierarquizadas e a par

dos preceitos do capitalismo, procurando expandir os mercados de consumo. Na perspectiva de Dumazedier as atividades de lazer assumem funções no contexto social, que podem ser representadas por um comportamento passivo (consumo passivo), crítico (negação de valores e recusa da atividade) ou criativo (reconstrução da prática ou do seu significado).

## Notas

(1) A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), foi a pioneira em cursos de especialização em lazer, no ano de 1974. No ano anterior a mesma universidade havia formado o primeiro Centro de Estudos de Lazer e Recreação. No ano de 1974 foi realizado o primeiro Seminário Nacional de Lazer na cidade de Curitiba. No ano seguinte, a cidade do Rio de Janeiro foi a sede do primeiro Encontro Nacional de Lazer. Cf. SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. *O Prazer justificado: história e lazer* – (São Paulo 1969/1979). São Paulo, Marco Zero, 1994; VALENTE, Edison. *Perspectivas históricas do movimento esporte para todos no Brasil*. Caderno 1; FEF/UNICAMP/Grupo de História do esporte-lazer e educação física. 1993. 85p. Dissertação de mestrado; e VALENTE, Edison. *Esporte... para todos?* Maceió, EDUFAL, 1997. 211p.

(2) Cf. VALENTE, *Perspectivas históricas do movimento...*

(3) Id., *ibid.*, p. 27.

(4) COSTA, Lamartine Pereira. Documento Básico da campanha EPT. *Revista Brasileira e Educação Física e Desportos*, 1977, nº35. In: VALENTE, *Perspectivas históricas do movimento...*, p. 28. A primeira apresentação pública sobre a concepção da filosofia do EPT foi feita por Lamartine Pereira da COSTA na ocasião do Encontro Nacional sobre o Lazer, no Rio de Janeiro em 1975.

(5) SANTIN, Silvino. Pensando alternativas possíveis do Esporte Para Todos. In: VALENTE, *Perspectivas históricas do movimento...*, p. 17.

(6) VALENTE, *Esporte... para todos?...* p. 139.

(7) VALENTE, Márcia. Recreação: um discurso teórico-prático do movimento Esporte Para Todos. Santa Maria, 1985. Monografia. In: VALENTE, *Esporte... para todos?...*, p. 139.

(8) CHARTIER, Anne-Marie; HÉRBRAD, Jean. *Discursos sobre a leitura: 1880 - 1980*. São Paulo: Ática, 1995. p. 526.

(9) O termo é utilizado por CHARTIER e HÉRBRAD, o qual apresenta uma relação com uma idéia de utilização do tempo livre de acordo com os parâmetros de democratização e cultura dos anos cinquenta.