



DANÇA, EDUCAÇÃO E LAZER: UMA EXPERIÊNCIA DE CONCEPÇÕES INTEGRADAS

DANCE, EDUCATION AND LEISURE: AN EXPERIENCE OF INTEGRATED CONCEPTIONS

DANZA, EDUCACIÓN Y OCIO: UNA EXPERIENCIA DE CONCEPCIONES INTEGRADAS

eLocation-id: e0036

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178182022e0036>

Elisangela Chaves

Universidade Federal de Minas Gerais
elischaves@hotmail.com

Telma Rodrigues

Universidade Federal de Minas Gerais
telmawins@hotmail.com

Os artigos publicados nesta edição passaram pelo *Plagiarism Detection Software* |
iThenticate

RESUMO

As concepções integradas entre dança, educação e lazer foram analisadas a partir do projeto *A Educação Integral nos Palcos da Cidade*, em Belo Horizonte-MG. O projeto acontece na rede pública municipal de educação, atende prioritariamente a comunidades menos abastadas. O processo envolve a criação de um espetáculo de dança no contexto da educação integral, a ocupação de teatros da cidade e uma experiência educativa e estética nos palcos e plateias para os participantes. Análises e relatos das monitoras e monitores entrevistados destacam a necessidade de ações educativas para toda a rede de envolvidos e a potência da dança nesta experiência e na conscientização do direito ao lazer.

Palavras chave: Dança; lazer; educação

ABSTRACT

The integrated concepts between dance, education and leisure were analyzed based on the project *The Integral Education on the city stages*, in Belo Horizonte-MG. The project takes in the municipal public education network, primarily serving less affluent communities. The process involves the creation of a dance performance in the context of integral education, the occupation of theaters in the city and an educational and aesthetic experience on stage and in the audience for the participants. Analyzes and reports of the interviewed monitors highlight the need for educational actions for the entire network of stakeholders and the power of dance in this experience and in the awareness of the right to leisure.

Key words: Dance; leisure; education



RESUMEN

Las concepciones integradas entre danza, educación y ocio fueron analizadas a partir del proyecto *La Educación Integral en los escenarios de la ciudad*, en Belo Horizonte- MG. El proyecto se lleva en la red de educación pública municipal, atendiendo principalmente a las comunidades menos acomodadas. El proceso implica la creación de un espectáculo de danza en el contexto de la educación integral, la ocupación de los teatros de la ciudad y una experiencia educativa y estética en escenarios y audiencias para los participantes. Los análisis e informes de los monitores y monitores entrevistados destacan la necesidad de acciones educativas para toda la red de implicados y el poder de la danza en esta experiencia y en la concienciación del derecho al ocio.

Palabras claves: Danza, ocio, educación

1- APRESENTAÇÃO

A experiência de concepções integradas a que se refere este artigo é oriunda da realização do projeto *A Educação Integral nos Palcos da Cidade*, na cidade de Belo Horizonte-MG, que leva seus participantes ao palco e à plateia, proporcionando uma experiência de criação de um espetáculo de dança no contexto da educação integral, com a participação de várias escolas e a partir de um processo formativo com profissionais de cada uma delas.

A equipe da Diretoria da Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação (SMED), no acompanhamento de diversos eventos culturais promovidos para as escolas municipais, nos quais sempre há manifestações e apresentações artísticas, percebeu o destaque da dança perante as demais linguagens artísticas. Esta identificação estimulou a equipe pedagógica a idealizar ações de qualificação em dança e a criação de um projeto que visava à montagem de um espetáculo de construção coletiva. Estas ações tiveram o intuito de proporcionar ao grupo de profissionais que desenvolve oficinas de dança no Programa Escola Integrada (PEI) a produção de um trabalho de conclusão do processo - um espetáculo. É um espetáculo que fosse elaborado a partir da comunidade, para circular nos palcos da cidade (teatros), com vistas a valorizar a atuação do profissional e potencializar o acesso dos estudantes e da comunidade escolar a estes espaços, que ainda se configuram como lugares de pouca acessibilidade geográfica, cultural e econômica



para muitas comunidades nas quais as escolas municipais estão inseridas. Essa iniciativa se concretizou. O projeto *A Educação Integral nos Palcos da Cidade* foi elaborado, aprovado pela Secretaria Municipal de Educação e está em funcionamento desde o ano de 2016, e passa então a ser chamado de *Palcos da Cidade*.

O espetáculo produzido pelo projeto *Palcos da Cidade* parte da adesão dos participantes e requer o desenvolvimento de um processo criativo adaptado a contextos particulares, pois envolve diferentes escolas, vários coreógrafos e centenas de estudantes em um só roteiro¹. As escolas são convidadas a participar, através de seu monitor coreógrafo de dança do PEI, que acompanha o processo formativo durante o ano, e cria uma coreografia que irá compor o espetáculo, com a participação dos estudantes dessa unidade.

O projeto acontece anualmente e, a cada edição, conta com uma equipe responsável, com a formação de um grupo e a criação de um novo espetáculo. As apresentações contam, em média, com 400 estudantes em cena, plateias repletas de estudantes de outras escolas, familiares e comunidade escolar, além do público espontâneo. Não há cobrança de ingressos. O *Palcos da Cidade* é assim caracterizado como um projeto educacional que promove a vivência lúdica relacionada ao processo, e mesmo ao evento, criando oportunidades de circulação em espaços teatrais para experiências de lazer. Gomes (2004) argumenta que nas ações de políticas públicas de lazer é comum a oferta de atividades de cunho cultural esporádicas, restringindo a concepção de lazer como produto a ser oferecido. Entretanto, o espetáculo desenvolvido no projeto *Palcos da Cidade* propõe à comunidade escolar a vivência da cultura e a construção coletiva de seu momento no palco. Esse formato propicia que a experiência seja realizada como um processo e não como um evento pontual. Completa um processo complexo e tem desdobramentos no cotidiano da escola e da comunidade.

¹ A cada edição, participam de 15 a 18 escolas municipais, cada uma com seus monitores coreógrafos e professores coordenadores. O espetáculo conta com cerca de 400 estudantes em cena, e os teatros com plateia cheia, cerca de 1000 espectadores, entre estudantes, comunidade escolar e público espontâneo.



O *Palcos da Cidade* acontece em uma rede pública municipal de educação que, prioritariamente, atende territórios menos favorecidos e, conseqüentemente, comunidades menos abastadas. E para compreender a rede de possibilidades que se apresenta, examinamos os fluxos como dinâmicas rizomáticas numa pesquisa mais ampla. O conceito de rizoma, de Deleuze e Guattari (1995), serviu de orientação metodológica para compreender como as propostas lançadas pelo processo formativo e a efetivação dos espetáculos do *Palcos da Cidade* percorreram os corpos, tocando os sujeitos e alterando sua atitude diante da arte e da dança. Na perspectiva do rizoma, o alcance, os fluxos, as direções em que a ideia pode seguir apresentam amplas possibilidades. Ao contrário da cultura arborescente², a sensibilização, o conhecimento, as formas de ver e fazer dança e arte não são colhidas em uma mesma fonte. Todo conjunto de envolvidos é participante rizomático e por ele perpassam ideias e sentimentos que vão ser elaborados e seguir em frente, desdobrando-se em sentidos múltiplos.

Assim, neste artigo daremos destaque à percepção dos monitores coreógrafos acerca da relação dança, educação e lazer no projeto *Palcos da Cidade* e em sua atuação como professor, consumidor e multiplicador de arte e cultura, uma das linhas de análise que extraímos deste rizoma.

2- A DANÇA CONECTADA A UMA EDUCAÇÃO PARA E PELO LAZER

A dança no contexto educacional pertence a um grupo de atividades que, frequentemente, são vistas como secundárias ou de menor importância. Strazzacappa (2001) observa que ainda persiste a noção de que a arte se aprende através de atividades lúdicas e a ciência se alcança de forma séria e constrangedora, de modo que

² O pensamento arborescente difere do pensamento rizomático na medida em que oferece uma visão centralizadora. A árvore possui um canal central que organiza e fragmenta o conhecimento, e tal arranjo é uma forma de tratar o conhecimento. "A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção "e... e..." Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser" (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 4).



Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69).

Saraiva et al.(2007) observam que “os momentos em que a dança se encontra presente na escola resumem-se, por exemplo, aos dias festivos e cívicos” (p.147), e incentivam a repensar a posição da dança enquanto conteúdo educacional, em perspectiva crítica e transformadora.

Apesar de ser uma das manifestações de movimento mais apreciadas entre crianças, jovens e adultos, na educação e no contexto sócio-cultural, de forma geral, a dança tem uma tradição de ‘marginalidade’ ou superficialidade, devido a seus conteúdos serem considerados supérfluos (SARAIVA *et al.*, 2007, p. 148).

É fato que essa posição de desvantagem da dança frente aos outros conteúdos educacionais tem sua origem em tempos longínquos. A dança tem como matéria prima o corpo e seu movimento, meio pelo qual se revelam mensagens e emoções, expressões artísticas e culturais. Contudo, o corpo é elemento de disputa de forças, conflitos e contradições por toda a história da humanidade. Num rápido recorte no percurso histórico, percebemos que, na cultura ocidental durante a Idade Média, o corpo é negado e deixado em segundo plano em relação aos planos mental e espiritual. Chegando à Modernidade, lhe é dada nova representatividade, como objeto de virtuosismo e performance. O interesse pelo corpo se torna também técnico e científico, deixando de fora as manifestações de ludicidade e emoção. Os movimentos assumem função utilitária e essas nuances refletem-se na dança e na educação:

Tal característica assumida pela dança encontra-se presente na contemporaneidade. Relegada a um segundo plano, a dança na educação preocupa-se em preparar os alunos não para um posicionamento crítico diante da realidade, mas para decorar um arsenal de fórmulas e cálculos, necessários no vestibular (GOMES JÚNIOR E LIMA, 2002, p. 36).



Sendo assim, observa-se que, no contexto educacional, a dança ainda dá passos pequenos para estabelecer seu espaço enquanto área de conhecimento

Ao longo do tempo, a dicotomia entre mente e corpo vem sendo difundida e reforçada. Essa ideia pressupõe que o indivíduo é composto dessas duas partes, que se relacionam com o bem e o mal, o intelectual e o corporal, o nobre e o vulgar. De certa forma, ciência e arte carregam elementos dessa separação, sendo a ciência o reflexo da mente e das razões e a arte, reflexo do corpo e das emoções. Na escola, essa separação frequentemente se reproduz no trato com os conteúdos e atividades. Não resta dúvida sobre a qual metade do sujeito a dança se adere. Para além de criticar a ausência do componente lúdico nas disciplinas científicas, aquelas consideradas sérias, Strazzacappa (2001) nos alerta para a falta de seriedade com que as disciplinas artísticas são encaradas. E para Gomes Junior e Lima (2002), tais disciplinas desempenham o papel de ornar outros elementos e conhecimentos, ao passo que poderiam alcançar a dimensão de educar para a criticidade, na perspectiva da sensibilização estética. Os autores consideram, e concordamos que a dança, no contexto educacional, conduzida por um processo de discussão e reflexão, numa perspectiva de experimentação estética, pode servir de elemento transformador e libertador, aproximando conhecimentos de natureza racional e emocional, sem eleger prioridades e, conseqüentemente, promovendo condições para o afloramento da criticidade.

O equilíbrio entre os polos racional e emocional pode levar a uma educação crítica, que tenha de um lado a racionalidade, base da sociedade moderna ocidental, e de outro a possibilidade de mantermos viva nossa identidade cultural, pelo caminho da experimentação estética (GOMES JUNIOR; LIMA, 2002, p. 37).

Duarte Junior (2000) faz uma retrospectiva histórica da civilização, realçando os pontos onde foi estabelecida a cisão entre corpo e mente ou, por assim dizer, razão e emoção. O autor percebe que o Renascimento e a explosão do conhecimento científico, com tudo o que ele proporcionou, fez, ao longo dos séculos



e até hoje, reforçar a importância das coisas da ciência e da razão. Isso se reflete na arte, na medicina, na psicologia, na educação.

É inevitável a constatação de que o estilo moderno de conhecer a realidade e de com ela manter relações tenha atingido um ponto crítico, cuja principal característica parece ser a dificuldade em se harmonizar as múltiplas partes e segmentos em que a existência foi partida. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 70).

Diante do exposto e tendo em vista o contexto escolar, podemos considerar que a educação estética tem sido tratada de forma desvirtuada, frequentemente se considerando apenas o volume de informações a respeito de artistas e obras de arte. Duarte Junior (2000) nos esclarece que a educação do sensível pode ser considerada educação estética, na medida em que se considere a raiz grega *aisthesis*, que representa a capacidade da pessoa de se perceber e perceber o mundo que o rodeia, em uma dinâmica integrada, o que está comprometido no tratamento dado à questão pela escola.

A educação do sensível nada mais significa do que dirigir nossa atenção de educadores para aquele saber primeiro que veio sendo sistematicamente preterido em favor do conhecimento intelectual, não apenas no interior das escolas, mas ainda e principalmente no âmbito familiar de nossa vida cotidiana (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 15).

O fazer artístico, como atividade intelectual, implica em experiência estética e o componente de raciocínio inteligente exigido para a realização de tal tarefa classifica essa experiência como elaborada e complexa. Para Duarte Junior (2000), a compreensão de um elemento estético se dá com o sujeito como um todo e não apenas de forma fria e racional. Entendemos, assim, que a dança, enquanto arte, pode representar

precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 25).



A partir de pesquisa realizada na cidade de Campinas, Strazzacappa (2003) relata que, em muitos casos, a dança é oferecida na escola por meio de um projeto extracurricular e que, nem sempre, existe cuidado com a elaboração da proposta educacional ou com a condição profissional de quem vai ministrar as aulas. O exemplo retrata situações recorrentes, que se aplicam em diversas realidades próximas, como aulas conduzidas por pessoas cheias de boa vontade, mas sem formação alguma, que se limitam a implementar práticas como a simples e irrefletida repetição de fórmulas ou modismos difundidos na área e na mídia.

Nos programas de educação integral do município de Belo Horizonte, essa é uma questão que merece atenção, pois quem conduz as oficinas de dança nem sempre tem formação específica. Tal abordagem sugere o caráter assistencialista de uma proposta que encara a arte e o lazer como simples ocupação do tempo livre, fortalecendo o caráter das atividades extracurriculares pregado pelas instituições, que acreditam na fórmula eficaz de ocupar o tempo ocioso das crianças para impedir que o ocupem de qualquer outra forma prejudicial (STRAZZACAPPA, 2003).

O entendimento de lazer que o relaciona apenas à ocupação do tempo livre, para afastar jovens e crianças da delinquência e perturbação da ordem, tem sido questionado e desacreditado, levando em consideração estudos e pesquisas atuais, que defendem o lazer como parte importante da vida, elemento com potencial formativo e educacional. Para Melo e Alves Júnior (2012), o lazer tem o estigma de ser menos importante que o trabalho e que a educação, mesmo quando reconhecemos as relações diretas que tem com essas dimensões, assim como com a saúde e a qualidade de vida. Apesar de ser considerado como um tempo morto, de não se fazer nada, o lazer é parte da cultura e engloba diversos interesses, linguagens e manifestações, aspecto de destaque em diversos e atuais estudos desenvolvidos.

Ainda segundo os autores foi na modernidade, com a implementação do modelo industrial de produção e o enquadramento do tempo livre *versus* a extensa jornada de trabalho que surgiu o que conhecemos atualmente como lazer. O abismo



criado entre a classe dominante e a desfavorecida, da qual era sugada toda força de trabalho, fazia com que a última trabalhasse cada vez mais e as atividades de lazer fossem cada vez mais controladas e regradas. A tensão estabelecida entre as classes sociais foi geradora do lazer, de uma forma mais próxima da que conhecemos, com toda sua complexidade e multiplicidade. Contudo, os autores alertam que, até os dias de hoje, ainda persiste “a compreensão das atividades de lazer como remédio contra os problemas da sociedade moderna” (MELO; ALVES JÚNIOR, 2012, p. 17).

Os estudiosos contemporâneos vêm nos auxiliando no entendimento de concepções cada vez mais elaboradas de lazer, que consideram importantes suas contribuições ao desenvolvimento humano. Gomes (2004) conceitua o lazer como dimensão da cultura construída social e coletivamente, reforçando a vivência de manifestações culturais e as relações dialéticas que se estabelecem entre necessidades, deveres e obrigações. O lazer vem sendo definido como campo de conhecimento que engloba a diversa gama de atividades que as pessoas fazem ou praticam tendo em vista retorno satisfatório e gratificante.

Contudo, as concepções de lazer ligadas ao desenvolvimento do sujeito, que atendem às reivindicações atuais da sociedade, ainda não têm um alcance amplo no entendimento e nas práticas. Nesse sentido, Correia (2008) nos alerta que as propostas de ações sociais nas áreas de lazer ainda correm o risco de acompanhar um antigo discurso moralizante, que defendia a ocupação do tempo livre como fórmula para amenizar violência e criminalidade, numa visão discriminatória. Esse quadro nos leva a refletir sobre projetos utilitaristas, oportunistas, que não se comprometem com a emancipação dos sujeitos.

Embora devam ser resguardadas as devidas peculiaridades e complexidades de uma ação social, acreditamos na seguinte hipótese: para que os projetos sociais em EF, esporte e lazer obtenham êxito e cumpram seu papel transformador nas comunidades “vulneráveis”, será necessário que eles sejam desenvolvidos e administrados com a mesma seriedade e eficiência de uma empresa, entretanto com comprometimento e responsabilidade social muito maior. Isso não significa assumir uma postura empresarial dos problemas sociais, mas compreender que o



trabalho com as comunidades excluídas deveria ter a mesma qualidade daquele oferecido às ilhas de inclusão (CORREIA, 2008, p. 96).

Silva e Isayama (2017) entendem que, em caso observado na educação integral, existem interfaces entre lazer e educação no contexto da cultura. Para os autores, as práticas de lazer na educação podem trazer diferentes significados para a cultura, de modo que eles ressaltam a importância do componente lúdico para uma educação culturalmente rica, que leve o indivíduo a ampliar seus horizontes e se reconhecer como sujeito. É importante reforçar que lazer como processo educativo requer envolvimento e empenho, não se configurando apenas como uma forma de ocupação passiva do tempo.

Faria et al. (2011) nos ajudam a compreender que, equivocadamente, mesmo nos contextos em que o corpo e o movimento são destaques na aprendizagem, o principal enfoque permanece na transmissão de conteúdos e não na experiência. O recurso intelectual se sobrepõe, mesmo quando o início e o fim se dão na esfera do movimento. No intuito de superar os problemas encontrados em tais práticas, os autores apostam em outra forma de compreensão da aprendizagem, interrogando ao lazer quais as contribuições possíveis para a formação humana no contexto da educação, da aprendizagem e do movimento. Essa fundamental questão vai ao encontro do que propõe esse trabalho. Tais reflexões são estímulo para a busca do entendimento das potencialidades da dança, do espetáculo e do lazer na educação. Recorreremos, mais uma vez, à educação do sensível, considerando que o saber sensível é o fundador de todos os conhecimentos.

Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam; um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão. E será para essa sabedoria primordial que deveremos voltar a atenção se quisermos refletir acerca das bases sobre as quais repousam (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 14).

Para Duarte Junior (2000), o sensível e o inteligível devem seguir juntos, pois são duas esferas complementares para a construção do saber na esfera



educacional. É um risco deixar apenas para o inteligível o caminho para a apreensão de conhecimento e entendimento do mundo, risco de um esfriamento da capacidade de perceber o mundo de forma sensível. Nesse ponto, podemos ver uma interface com a concepção da educação integral adotada no município de Belo Horizonte, pois destaca e confere importância à participação de sujeitos e saberes múltiplos na cena escolar.

O rigor de uma educação prioritariamente científica vem fazendo educadores e sociedade acreditarem que, por esse meio, se cumpre a transmissão de conhecimentos precisos e concretos, capazes de abarcar dados e informações necessárias para a compreensão do mundo. Contudo, a vida acontece de forma espontânea e fluida e permite um sem número de estímulos e sensações, que vão construindo em nossos pensamentos e corpos a compreensão sensível do mundo.

Daí a urgente necessidade de se voltar a valorizar, especialmente no âmbito das escolas, uma fruição mais detida e minuciosa da realidade a que pertencemos, tarefa para a qual devem ser convocados e valorizados não apenas o poeta e o artista, como também aquele cidadão comum que detém a prática de ofícios e habilidades para as quais estão cerrados os olhos de nossa contemporaneidade tecnológica. Maestria, sensibilidade, habilidade e intuição: componentes do exercer-se cotidiano da maioria da população, os quais, no entanto, seguem impedidos de transpor os portões escolares em nome do rigor científico e da eficiência tecnológica (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 202).

Percebe-se que existe a tendência de inserir o ensino da dança em atividades extracurriculares e opcionais, com acentuado cunho lúdico. A dança, enquanto arte está em situação de desvantagem em relação a outras manifestações artísticas. E isso se reflete no contexto escolar, pois mesmo que elencada nas diretrizes nacionais, ela permanece nas bordas entre o ensino da arte e da educação física, sempre como elemento complementar. “Quando a dança finalmente é oferecida no ambiente escolar, como uma atividade em si, aparece como disciplina optativa, de caráter extracurricular” (STRAZZACAPPA, 2003, p. 74).



Saraiva et al. (2007) defendem o ensino da dança na escola, bem como a criação de espaços de discussão e vivência para que ela seja compreendida como área de conhecimento. Para as autoras,

A perspectiva histórica e filosófica que norteia nossa compreensão de dança é de que ela é uma prática estética que possibilita a materialização da sensibilidade humana e amplia a capacidade expressiva; como prática educativa, promove o desenvolvimento do espírito crítico na compreensão das culturas de movimento (SARAIVA *et al.*, 2007, p. 148).

Frente ao exposto, destaca-se a importância de iniciativas de qualificação dos profissionais de dança dos projetos sociais e programas de educação integral, tendo em vista a diversidade de perfis e experiências dos mesmos. Mazziotti e Schwartz (2000) ponderam que, mesmo tendo grande habilidade como dançarinos e terem condição de reproduzirem tarefas, pode faltar aos profissionais de dança de projetos sociais “a capacidade de comunicação de suas habilidades, para criar um meio efetivo de aprendizagem para os alunos”(p.47).

O valor educacional da dança está muito além da simples associação desta ao domínio técnico, tendo como elementos importantes a serem considerados a expressão, a sensibilidade, a criatividade, além do profissional atuante, cuja competência pode inferir e motivar a participação significativa (MAZZIOTTI; SCHARTZ, 2000, p. 45).

O trabalho envolvendo aulas ou oficinas de dança, independente dos estilos e metodologias aplicadas, em grande parte das vezes, levará a uma apresentação ou espetáculo que, com complexidades variadas, celebram uma espécie de conclusão. Pressupor que levar o indivíduo ao palco para uma apresentação de dança constitui tão somente mais uma atividade cultural esporádica para o entretenimento pode desconsiderar um rico manancial formativo. A dança reacende a possibilidade da integralidade do sujeito. Aquele que dança precisa estar inteiro em sua performance, tendo o corpo como veículo de sua comunicação. A música, o espaço, o tempo, as companhias de cena e toda a atmosfera cênica levam ao despertar de potências adormecidas em outras tantas atividades do cotidiano, de confinamento dos movimentos e expressividades.



São inúmeros os casos que nos levam a supor a aplicação de uma grande dose de estímulo à autoestima dos participantes e a capacidade de vislumbrar o potencial humano do espetáculo e da dança no contexto educacional. Através dessa dinâmica, recursos e habilidades que poderiam estar embotados pelo cotidiano da escola têm a chance de emergirem. O trabalho com o corpo nessa esfera, analisado pelo viés do lazer, multiplica as chances de sucesso, trazendo à tona novos panoramas para quem participa. Alcançando sua meta final na apresentação do espetáculo, a emoção estética é elemento com grande força de transformação. Trazer à cena seu trabalho, apresentá-lo aos pares e familiares pode ser experiência ímpar de autoestima e satisfação, tanto para aquele estudante que deseja seguir os passos de uma carreira nas artes, quanto para os que não vislumbram em sua trajetória a experiência profissional como artista. O contexto proporciona um trabalho realizado com elementos do lazer.

Trabalhar inclusivamente, na perspectiva do lazer, vai na contramão de privilegiar os supostamente mais habilidosos. Visto que a participação em um espetáculo promovido por um projeto social indica a perspectiva da inclusão e não envolve interesse financeiro ou profissional, o foco e objetivos da ação são peculiares. Essa atmosfera de liberdade não torna desnecessário que o profissional que conduz a ação tenha um conjunto de conhecimentos técnicos e culturais que alicerce sua prática e, ao mesmo tempo, que tenha em mente o foco do trabalho na perspectiva do lazer. Isayama (2010) comenta que o trabalho relacionado ao lazer vem sendo encarado equivocadamente, ao longo do tempo, como fundamentado na cooperação, amor e assistencialismo, tendo como foco maior o “dom”. Em contrapartida, o autor reforça que são necessários conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos na formação do profissional que tem o lazer como foco principal de seu trabalho.

Para a composição de um espetáculo, desde o amador ao profissional, observa-se grande complexidade de fases e procedimentos, que vão muito além do momento da apresentação. Realizar o processo estando ciente de todos os passos a serem tomados pode ser um caminho para que a vivência do participante alcance,



de forma satisfatória, as dimensões lúdicas e educativas que deveriam ser inerentes às experiências em arte, lazer e educação. Assim, o espetáculo, na perspectiva dos projetos sociais e educacionais, é parte do processo, ao mesmo tempo que brinda sua conclusão.

É sabido que o espetáculo coreográfico representa apenas a ponta de um iceberg. Os poucos minutos que dura a apresentação no palco encobrem horas de aprendizagem, preparação técnica, criação, ensaio, elaboração de figurino, iluminação, maquiagem, cenografia, gravação de trilha sonora etc. (STRAZZACAPPA, 2003, p. 82).

Todo esse trabalho levado a um espaço privilegiado, possível através de parcerias intersetoriais e diálogos com setores privados e públicos, multiplicam as benesses, favorecendo o acesso à cidade e às estruturas de circulação de arte e cultura. Gruber e Stoppa (2017) ressaltam o desequilíbrio no acesso a equipamentos de lazer e cultura da cidade e a necessidade de criar e desenvolver políticas de lazer para promover o acesso e a participação cultural aos não contemplados. Destacam, também, que essa necessidade não deve ser apenas baseada num rol de eventos pontuais, mas em uma política de animação sociocultural, em uma dinâmica de formação. O processo de criação do espetáculo pode ser ímpar nesse aspecto, pois cria um movimento da comunidade na cidade, permitindo a ida em direção a teatros e centros culturais na conclusão de um processo criativo e participativo. Os participantes se preparam para se apropriar de um equipamento da cidade, talvez distante de seu panorama de desejos. Estar nesse espaço, envolvidos em emoção estética, pode despertar, além de apreciação artística, interesse pelas vivências culturais e de lazer disponíveis na cidade. Vislumbra-se o gosto pela participação, contemplação e novas vivências de lazer, especialmente para os menos favorecidos, sejam eles estudantes ou familiares.

Não podemos nos esquecer também de que a educação estética dos pais se faz nas apresentações dos filhos. Muitas vezes, a apresentação de final de ano do filho se resume na primeira e única experiência estética dos pais. Professores e diretores, cientes de tal situação, não podem permitir que essa oportunidade seja desperdiçada (STRAZZACAPPA, 2003, p. 83).



Ponderamos assim, que criação e a apresentação de um espetáculo na esfera educacional é condizente com as políticas públicas de lazer. O processo leva à apropriação de espaços da cidade, bem como a uma experiência educativa para os participantes e demais envolvidos. Representa um passo na efetivação do lazer como direito social.

3- ACESSO A CULTURA E AO LAZER, UMA QUESTÃO DE EDUCAÇÃO?

A trajetória deste estudo passa intensamente pelas reflexões sobre o acesso a bens e equipamentos de cultura e lazer da cidade. Escolhemos nos guiar pelo olhar de nove monitoras e quatro monitores coreógrafos, citados neste artigo com nomes fictícios³, que participaram da edição do *Palcos da Cidade* de 2018. Estas 13 pessoas foram escolhidas por sua posição privilegiada no rizoma, enquanto interlocutores entre a coordenação do projeto, os estudantes e as comunidades escolares, e relataremos aqui algumas de suas impressões que foram registradas através de entrevistas semiestruturadas. Quando questionados sobre as oportunidades de acesso a equipamentos de cultura e lazer para os estudantes e comunidade escolar, as pessoas entrevistadas foram unânimes em relatar que não acessam esses locais e eventos relacionados como poderiam ou como seria de direito. Questões financeiras, do trabalho, do desconhecimento, dos territórios que são distantes dos polos culturais da cidade foram pontuadas num misto que pretendeu justificar o não acesso. Dentre os entrevistados, Tiago relata que, principalmente na escola onde trabalha, poucos têm acesso, por falta de conhecimento, por serem pessoas humildes que não conhecem o que acontece em um teatro.

O PEI promove frequentes saídas com os estudantes para parques, museus, cinemas, clubes, dentre outros. Contudo, esses percursos são realizados pela

³ Os participantes serão tratados pelos nomes fictícios, por escolha deles no Termo de consentimento livre e esclarecido (Tcle): Simonete, Andrea, Tiana, Joana, Filipa, Bartolomeu, Tomás. Marta, Tiago, Tadeu, Simone, Judite e Madalena.



escola e não envolvem as famílias e a comunidade escolar. A circulação autônoma dos moradores dos entornos escolares ainda se apresenta de forma deficiente. Os relatos descrevem falta de experiência, falta de familiaridade com equipamentos e eventos de lazer e cultura. Simonete relata que existe divulgação de eventos, inclusive gratuitos, mas que a falta de experiência em frequentar esses lugares impede que os pais levem os filhos.

A fala de Marta menciona o lazer como um direito social. E, em poucas palavras, problematiza a falta de equipamentos e oportunidades de lazer nas regiões menos desenvolvidas da cidade, como é a de sua escola. Apesar de ser a pessoa do grupo de entrevistados com menor escolaridade, ensino médio incompleto, sua visão do contexto social destaca-se. E aplicada à sua prática profissional, reverbera num trabalho que alcança não somente as oficinas do PEI, mas se estende em um projeto social idealizado por ela em parceria com a escola, que oferece aulas de dança no turno da noite, atendendo cerca de 60 crianças e adolescentes.

Para Marta, as dificuldades financeiras impedem que os pais levem os filhos ao teatro. E o bairro onde fica a escola não tem locais adequados e oportunidades de lazer para a comunidade. Esse acesso desigual a equipamentos de cultura e lazer no contexto do espaço urbano tem uma de suas origens no crescimento descontrolado das cidades, que leva ao afastamento das pessoas mais pobres para as periferias e, conseqüentemente, distancia-os da concentração de teatros, cinemas, museus e afins. Nesse sentido, para Marcelino (2000), “pode-se dizer que democratizar o lazer implica em democratizar o espaço. E se o assunto for colocado em termos da vida diária, do cotidiano das pessoas, não há como fugir do fato: o espaço do lazer é o espaço urbano” (p. 25).

Entender a cidade como equipamento de lazer requer atenção à fragmentação em relação à localização e oportunidades de acesso a equipamentos de lazer. Estes, frequentemente, estão nos territórios centralizados, próximo das pessoas que têm maior poder aquisitivo. Em verdade, existem várias cidades dentro de uma e cada um de seus moradores tem um mapa mental, de acordo com seus trajetos e oportunidades. Apesar de ser uma problemática histórica e complexa,



vemos lacuna importante a se ocupar nessa perspectiva, no intuito de reverter essa lógica e aproximar cidade e cidadão. Conscientização para reorganização do meio urbano e acesso aos equipamentos podem ser tratadas na perspectiva do lazer. Contudo, de acordo com Melo e Alves Júnior (2012), “não basta levar os cidadãos aos equipamentos culturais localizados nas áreas privilegiadas, mas lançar o questionamento sobre a má distribuição” (p. 49). As reivindicações mais frequentes, como saúde, escola e segurança, podem se somar às relativas a lazer e cultura: teatros, museus, cinemas, dentre tantas outras.

Para alguns monitores coreógrafos, também a Universidade representa um espaço pouco acessível. A participação nas formações possibilitou, dentre outros benefícios, uma oportunidade de entrada nessa instituição. Simonete e Joana relataram que nunca tinham entrado na instituição, e que participar das formações do projeto foi a oportunidade de conhecer os espaços e os equipamentos, o que foi positivo para elas.

A partir comentários, podemos fazer uma reflexão sobre a educação para o lazer nas comunidades que participaram do projeto. Para Pereira et al. (2015), na educação para o lazer devem prevalecer estratégias que conduzam à tomada de consciência ética, alterando os olhares e provocando novos modos de vida. Os autores consideram a educação para o lazer um instrumento contra hegemônico, através do qual vivências de lazer praticadas de forma crítica e criativa podem conduzir à transformação social. Assim, por meio de intervenções baseadas na democracia e na emancipação, as propostas devem buscar a autonomia dos sujeitos, que poderão dar seus passos seguintes sozinhos, motivados por uma nova consciência. Para Reis et al. (2011), educar, nesse sentido,

Significa fornecer ao indivíduo a formação e os conhecimentos necessários para que ele queira usufruir as diferentes possibilidades de lazer disponíveis. Trata-se de oportunizar experiências e vivências nas mais variadas práticas de lazer, despertando o interesse do indivíduo. (REIS, *et al.* 2011, p.9)

Fica nítido que a profundidade do entendimento das causas e das saídas para favorecer o acesso a equipamentos e eventos de cultura e lazer aos estudantes e



comunidade escolar, de forma autônoma, por parte dos entrevistados, é variável. Todos reconhecem que o acesso é restrito, mas a compreensão da rede política e social que priva muitos e favorece poucos se manifesta em níveis diferentes. Entender esse sistema é o primeiro passo para ampliar os canais de informação, através da aproximação de ações formativas, principalmente para grupos de pessoas que são geograficamente e financeiramente excluídas das oportunidades de lazer da cidade. A busca pela conscientização de que o lazer é um direito precisa de fortalecimento.

Concordamos com Reis et al. (2011), ao considerar arte e cultura como necessidades humanas, a serem abordadas nas ações de lazer. Contudo, para que isso se efetive, é necessário que existam equipamentos de lazer disponíveis e acessíveis, mas que, principalmente, haja inclusão para esses lazeres, para que as pessoas possam desenvolver seu potencial sensível para tal e sintam-se estimuladas e convidadas a frequentar esses espaços e eventos. Os autores ainda esclarecem que a acessibilidade depende da viabilidade do acesso aos espaços e aos bens culturais, que está atrelada a muitas variáveis, como transporte, estrutura urbana e disponibilidade financeira.

Bourdieu e Darbel (2007), a partir de pesquisa realizada na década de 1960, analisaram o comportamento de visitantes de museus na Europa, relacionando-o com o grau de instrução. A conclusão a que chegaram foi que as práticas culturais e as preferências artísticas das pessoas são dependentes do nível de escolaridade, bem como do nível cultural da família de origem.

Quem não recebeu da família ou da escola os instrumentos, que somente a familiaridade pode proporcionar, está condenado a uma percepção da obra de arte que toma de empréstimo suas categorias à experiência cotidiana e termina no simples reconhecimento do objeto representado. (BOUDIEU E DARBEL, 2007, p. 79)

A apreciação de arte e cultura só é possível para quem tem alguma competência técnica, que precisa ser aprendida e estimulada. Dessa forma, se estamos tratando de escolas de uma rede pública, em que a grande maioria das



famílias não tem acesso e, por vezes, não valoriza o consumo de bens culturais e artísticos, a escola pode se empenhar em ocupar um lugar de importância na compensação de parte dessa lacuna de apropriação cultural, promovendo ações que oportunizem experiências nesse sentido.

Contudo, Bourdieu (1999) já alertava que a escola vem, ao longo dos tempos, reproduzindo as desigualdades sociais a que estão submetidos os estudantes, inclusive enquanto consumidores críticos de cultura e arte, tendo como referência os contextos culturais das famílias. Pesando um pouco mais esse lado da balança, para Reis et al. (2011, p.13), a escola, de maneira geral, além de não proporcionar situações potencialmente favoráveis para que os estudantes tirem proveito de experiências de cunho artístico e cultural, “acaba reproduzindo a situação social de exclusão cultural sentida pela maioria, ao mesmo tempo em que ela própria contribui para legitimar e valorizar essa apropriação cultural”.

A escola e, nesse caso, o PEI que se instala na escola tem em suas diretrizes a realização das aulas passeio, que promovem visitas dos estudantes a diversos espaços da cidade, incluindo espaços culturais e artísticos (BELO HORIZONTE, 2015). As visitas, contudo, são feitas sempre na lógica escolar, em grupos uniformizados, acompanhados de seus professores e monitores, com atividades programadas, controladas e cronometradas. Assim, essa iniciativa, apesar de seu mérito, não dá conta da amplitude dos estudantes e da família, bem como do sentido da autonomia do sujeito no acesso e na prática do lazer nesses equipamentos.

Para que a ação escolar, nessa seara, seja fortalecida, na perspectiva da educação para o lazer, o papel do animador cultural se faz ímpar. O animador cultural é um educador de sensibilidades, que não pretende organizar ideias. Seu trabalho é desconstruir os olhares e despertar questionamentos.

O animador cultural deve ser fundamentalmente um estimulador de novas experiências estéticas, alguém que em um processo de mediação e diálogo pretende apresentar e discutir novas linguagens; um profissional que educa ao incomodar e informar sobre as possibilidades de melhor sorver, acessar e produzir diferentes olhares (MELO, 2002, p. 106).



Segundo Melo (2002), a animação cultural, em se tratando da educação do sensível, não faz uma opção entre razão e emoção. Antes, visa pontos de equilíbrio, ao considerar uma razão que não pretende ser universal e absoluta, ao mesmo tempo que reconhece na sensibilidade aspectos racionais que geram conhecimento. A animação cultural não catequiza, mas, sim, oportuniza e estimula as experiências. Para além de trabalhar com valores, a animação cultural pretende alcançar percepções e sensibilidades.

Oferecer aos sujeitos uma estética formatada pode criar o empobrecimento das sensibilidades, e esse é um forte fluxo conservador ativo na sociedade. Com as fórmulas prontas, é possível diminuir a capacidade de pensar, que está ligada ao embotamento da capacidade de sentir. E, para Melo (2002), nesse jogo,

Causa e consequência notáveis se encontram na intolerância à diversidade cultural. Por isso é que vai compreender que a educação estética pode transformar a existência cotidiana, injetando nela um princípio fundamental de liberdade de escolha. (MELO, 2002, p. 105)

O papel do animador cultural surge nas entrelinhas do relato de Tadeu, que se coloca como provocador de crítica e motivador de ocupação de espaços de direito. Ele relata que muitos não têm acesso aos espaços de lazer e cultura por falta de dinheiro, ou pela impossibilidade de os pais levarem, e acabam acreditando que não têm direito. Mas que ele sempre estimula os estudantes a entenderem que todos têm direito ao lazer e a frequentar esses espaços, sem discriminação de classes sociais.

A posição do entrevistado deixa claro que ele percebe, conforme recomendam Pereira et al. (2015), a necessidade de favorecer acessibilidade e participação social ampla às oportunidades de apropriação da cultura, de questionamento e enfrentamento das barreiras visíveis e invisíveis, que

Se configuram na fragilidade das ações de democratização, nos aspectos econômicos-políticos-sociais, nas formas de apropriação que variam de acordo com classe, gênero, idade e na cultura hegemônica produzida pela atual sociedade. (PEREIRA *et al.*, 2015, p. 251).



Em seu relato, Simonete reproduz uma crença que circula pelo ambiente escolar, a de que o lazer é composto apenas por atividades descompromissadas, realizadas no tempo livre e que não leva em consideração seriedade e compromisso. Para ela, enquanto os estudantes enxergam a dança como lazer, isso não representa algo sério ou importante, e não há empenho nos ensaios. Já quando começam a ver a dança como arte, eles começam a se dedicar com mais seriedade. Os conceitos de dança, arte e lazer são dispostos nessa fala de forma conflituosa. A entrevistada separa a dança enquanto arte, da dança enquanto lazer. A 'dança arte' é algo sério, que passa uma mensagem e exige esforço e dedicação. Já a 'dança lazer' é realizada sem compromisso e até que o interesse acabe naturalmente. Essa separação retira da 'dança arte' o componente do lazer, desconsiderando a possibilidade lúdica nessa modalidade. A arte, nesse relato, funciona como o divisor de interesses da dança. Se há lazer, não há arte. A arte é o patamar de elevação da dança para uma esfera de importância. Temos aqui algumas pistas de conceituação de lazer nesse contexto.

No contexto educacional, principalmente, essas mudanças de paradigmas têm chance de acontecer através de processos formativos que alcancem os envolvidos. Diálogos e práticas, compartilhamento de experiências e de conhecimentos, são as vias de transformação da visão e ampliação de horizontes. Entender as possibilidades educativas e de desenvolvimento pessoal oportunizadas pelo lazer torna o trabalho, nesse campo, passível de grande colheita e, ao mesmo tempo, comprometido com grande responsabilidade.

Precisamos colaborar com a formação de sujeitos comprometidos com o processo de construção do saber; sujeitos que questionem a realidade, que perguntem pelo sentido de seu exercício profissional, que assumam uma atitude reflexiva face aos processos sociais e às contradições de nosso meio, fazendo do lazer não um mero e alienante produto a ser consumido, mas uma possibilidade lúdica, crítica, criativa e significativa a ser vivenciada com autonomia e muita responsabilidade (GOMES, 2009, p. 136).



Diante desse panorama, entendemos que o *Palcos da Cidade* representa uma iniciativa que não chega a abalar as estruturas alienantes de poder, nem mesmo o arranjo restritivo do contexto social, que relega a poucos o acesso a equipamentos e eventos de cultura e lazer da cidade. Contudo, as falas dos entrevistados declaram que o projeto alcança seus objetivos na medida em que lança sementes de reflexão entre eles, assim como entre os estudantes, demais trabalhadores da escola e comunidade escolar. Pensar e dialogar sobre o acesso a diferentes territórios, além dos muros da escola e dos limites do bairro, considerando essa circulação uma apropriação de saberes e vivências, encoraja uma educação para o lazer, que enfrenta o modelo alienante. As práticas, nesse sentido, somam-se, para colaborar na transformação social.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos reforçam o potencial educativo do projeto, considerando a arte e a experiência estética como veículos, propulsionados pela emoção e multiplicados pela propagação em rede. A experiência artística vivenciada no projeto foi potencializada pelo local de apresentação do espetáculo. Na edição de 2018, a ação proporcionou acesso a um equipamento de cultura – o Teatro SESC Palladium – uma das melhores e mais requisitadas estruturas de teatro da cidade, que dada sua localização e custos de ingressos não se configura como um espaço popular e acessível para maioria da população e conseqüentemente, para o grupo pesquisado. Bourdieu (1999) reflete sobre o assunto, ponderando que, mesmo com o enfraquecimento das diferenças econômicas, da flexibilização das barreiras de classe e da potencialização dos meios de comunicação, o acesso à arte e à cultura erudita, bem como aos locais onde elas se manifestam, ainda é privilégio das classes mais abastadas. Entender que a escola reproduz e produz as desigualdades não nos isenta de questionar a responsabilidade social da mesma, tampouco de apontar caminhos para a transformação. O autor posiciona-se contrário ao que chama de ‘ideologia do dom’, na qual as desigualdades são inatas e, para alcançar o



sucesso, basta que o sujeito se esforce, desconsiderando os contextos sociais e familiares dos menos abastados. Tal filosofia, por não considerar as individualidades, dá legitimação às desigualdades.

Falar de 'necessidades culturais' sem lembrar que elas são, diferentemente das 'necessidades primárias', produtos da educação, é, com efeito, o melhor meio de dissimular (mais uma vez recorrendo-se à ideologia do dom) que as desigualdades frente às obras da cultura erudita não são senão um aspecto e um efeito das desigualdades frente à escola, que cria a necessidade cultural ao mesmo tempo em que dá e define os meios de satisfazê-la. (BOURDIEU, 1999, p.60)

Para Bourdieu (1999), as possibilidades de acessar e desfrutar dos recursos seletos relacionados à arte e à cultura são determinadas pelo capital social que o sujeito possui. Quanto maior e mais abrangente a rede de contatos do indivíduo, maior o volume de capital social possível de se ter. O *Palcos da Cidade*, sob a ótica dos entrevistados, abriu uma nova possibilidade de fluxo para o acesso ao teatro, considerando este um espaço elitizado. Esse fluxo afetou estudantes, monitores, pais e comunidade escolar. Marta acredita que, para os estudantes participantes do projeto, a experiência de dançar em um espaço daquela grandeza será levada para a vida inteira. E para Joana, ver o brilho nos olhos dos participantes não tem preço. A plateia lotada, a ansiedade pelo momento de estar em cena foi uma experiência inédita.

Questões relativas ao acesso a bens e equipamentos de cultura e lazer na área da arte devem ser mais estudadas, tanto quanto essa investida isolada em direção ao teatro ainda precisa ser melhor explorada. O contexto escolar que envolve esse acesso reproduz o decalque da ordem dos estratos sociais (HEY; CATANI E MEDEIROS, 2017). Bourdieu (1999) também defende a ideia de que a escola não é um caminho para a mobilidade social. Ao contrário, perpetua a conservação das desigualdades e trata o dom social como dom natural. Apesar do projeto não fazer parte do currículo formal escolar, é perceptível como a forma



escolar impregna e incide sobre o contexto deste projeto social. Relatos das entrevistas tocam nesse tema e mereceram atenção.

A educação que se faz lançando mão de elementos lúdicos não desqualifica o compromisso ou a seriedade do envolvimento com as atividades propostas. A escola, contudo, nem sempre consegue pôr em prática essa interface, de forma satisfatória. E as práticas realizadas no contexto escolar acabam por reproduzir esta forma. A escolarização dos conteúdos e práticas da rotina escolar refere-se ao processo que cria referências sociais, que formatam a escola e seus sistemas e métodos, articulando a conformação de seus sentidos e significados (GONZÁLEZ E FENSTERSEIFER, 2014). Esse processo, frequentemente, confere aos conteúdos uma roupagem séria, que não corresponde às manifestações de lazer. Dessa forma, entendemos que o projeto *Palcos da Cidade* transita entre a educação, a arte e o lazer, provocando um movimento que nem sempre é compreendido pelos atores. Evidencia-se um constante conflito entre ser e estar na escola. O projeto está na escola, não é da educação formal, mas não tem ou exerce autonomia em relação à forma escolar de organizar e desenvolver suas atividades, e, conseqüentemente suas apropriações, reações e expressões.

De acordo com Marcelino (2000), o lazer pode ser educativo e aliado nas práticas pedagógicas. O lazer não é elemento isolado, está trançado com outras esferas da vida social, em suas diversas facetas. O autor esclarece que lazer não se resume em descanso e diversão e que apresenta grande potencial de desenvolvimento humano.

Trata-se do desenvolvimento pessoal e social que o lazer enseja. No teatro, no turismo, na festa etc., estão presentes oportunidades privilegiadas, porque espontâneas, de tomada de contato, percepção e reflexão sobre as pessoas e as realidades nas quais estão inseridas. (MARCELINO, 2000, p. 14)

Para Melo e Alves Junior (2012), os sentidos e significados da palavra lazer vêm sofrendo transformações através do tempo e seu uso vem se tornando cada vez mais presente em todos os campos da comunicação. Para os autores, as



definições correntes de lazer vêm sendo construídas considerando-o, equivocadamente, como menos importante que o trabalho e a educação, apesar das correlações conhecidas. Mesmo entendendo que as atividades de lazer fazem parte da cultura e trazem consigo inúmeras possibilidades de desenvolvimento pessoal e coletivo, muitas vezes, ainda são consideradas como forma de ocupação de um tempo, um não fazer, uma licença para alienação. Não é a intenção dos autores desconsiderar que o lazer está diretamente ligado a atividades descompromissadas e situações de repouso, mas indicam possibilidades de contribuir para novas articulações sociais, na medida em que podemos usar desse caminho para construir uma educação pelo lazer e também uma educação para o lazer. Marcelino (2000), nos ajuda a compreender em que consiste uma educação para o lazer.

A educação para o lazer pode ser entendida, também, como um instrumento de defesa contra a homogeneização e internacionalização dos conteúdos veiculados pelos meios de comunicação de massa, atenuando seus efeitos, através do desenvolvimento do espírito crítico. Além do mais, a ação conscientizadora da prática educativa, inculcando a ideia e fornecendo meios para que as pessoas vivenciem um lazer criativo e gratificante, torna possível o desenvolvimento de atividades até com um mínimo de recursos, ou contribui para que os recursos necessários sejam reivindicados, pelos grupos interessados, junto ao poder público (MARCELINO, 2000, p. 51).

A concepção de lazer que se refere unicamente à ocupação do tempo livre, sem nenhum compromisso ou esforço, é discordante com a noção de lazer sério, defendida por Stebbins (2014). O autor define o lazer sério – ou *serious leisure* – como aquele que envolve práticas sistemáticas as quais os adeptos atribuem grande importância e gratificação. Essa modalidade de lazer, que pode ser aplicada no contexto dos participantes do *Palcos da Cidade*, diferentemente do que fica aparente no relato de Simonete, “agrega qualidades como seriedade, comprometimento, importância e zelo, ao invés de sisudez, solenidade, falta de alegria, angústia e ansiedade”. (STEBBINS, 2014, p. 51). O lazer em foco aqui envolve a necessidade de perseverança, esforço, treinamento e aquisição de habilidades. Em contrapartida, propicia resultados benéficos e desejados para os participantes, “que incluem a



autorrealização, o auto enriquecimento, a autoexpressão, a regeneração ou renovação de si próprio, sentimento de realização, o aumento da autoestima, a interação social e o sentimento de pertencimento” (STEBBINS, 2014, p. 52). Nesse sentido, concordamos com Reis et al. (2011), que refletem sobre as correlações entre arte, cultura, lazer e educação. Para os autores, é possível e valioso que a ação pedagógica no âmbito do lazer proporcione elevação dos níveis de vivência de lazer, para que os indivíduos tenham capacidade de, enfim, produzir cultura com criatividade.

Mais que apenas fornecer os elementos para que os indivíduos possam desfrutar do deleite e do prazer estético proporcionado pela vivência de certas atividades artísticas/culturais, pode ser tão ou mais interessante estimulá-los a produzir ativamente sua própria arte e cultura, o que acaba ampliando suas possibilidades de experimentarem um lazer ativo, criativo e inventivo no seu tempo livre (REIS *et al.*, 2011, p. 15).

A partir dos relatos dos entrevistados e das discussões propostas até aqui, observamos que o palco e a experiência estética demonstram a potência da dança no processo educativo. Inspiram-nos a refletir sobre a urgência e a necessidade de ações educativas para toda a rede de envolvidos, para que possam desfrutar de bens culturais e se apropriar das oportunidades de cultura e lazer da cidade. No âmbito das políticas públicas culturais e educacionais, para que uma sociedade se torne cada vez mais democrática e inclusiva, as discussões sobre a importância do lazer como direito do cidadão também devem ser pautadas no contexto educacional, inclusive na perspectiva da educação integral como demonstrado neste estudo.

REFERÊNCIAS

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Diretrizes político pedagógicas e operacionais**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. 2015a, 149 p. (Texto digitado)

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.



BOURDIEU, Pierre.; DARBEL, Allan. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público.** Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Zouk, 2007.

CORREIA, Marcos Miranda. Projetos sociais em educação física, esporte e lazer: reflexões preliminares para uma gestão social. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte Curitiba, Brasil, v. 29, n. 3, pp. 91-105, 2008.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Editora 34, 1995.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000.

FARIA, Eliene Lopes, DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira, RESENDE, L. F., COELHO, Luciano Silveira, LUCE, P. C. Lazer, História de Diversidade Cultural. In.: ISAYAMA, Helder Ferreira. (org.) **Estudos do lazer: um panorama.** Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

GOMES JÚNIOR L.; LIMA L. Educação estética e educação física: a dança na formação de professores. **Revista Pensar Prática.** 2001/2002; v. 6, pp.31-44.

GOMES, Christianne Luce. Verbete Lazer: Concepções. In: GOMES, Christianne Luce. (org.). **Dicionário Crítico do Lazer.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004, p.119-126.

GOMES, Christianne Luce. **Lazer, trabalho e educação: Relações históricas, questões contemporâneas.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico de Educação Física.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

GRUBER, Gabriela Varjão; STOPPA, Edmur Antonio. O lazer do brasileiro: representações e concretizações nos espaços públicos. In.: STOPPA, Edmur Antonio; ISAYAMA, Helder Ferreira. (org.) **Lazer no Brasil: representações e concretizações das vivências cotidianas.** Campinas: Autores Associados, 2017.

HEY, Ana Paula; CATANI, Alfredo Mendes; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de Medeiros. A sociologia da educação de Bourdieu na revista Acts de la Recherche en Sciences Sociales. **Tempo Social,** revista de sociologia da USP, v. 30, n. 2., 2017. pp. 171-195.

ISAYAMA, Hélder Ferreira. Formação do profissional no âmbito do lazer: desafios e perspectivas. In.: ISAYAMA, Hélder Ferreira. (Org.) **Lazer em estudo: Currículo e formação profissional.** Campinas: Papyrus, 2010.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Estudos do Lazer: Uma Introdução.** Campinas: Autores Associados, 2000.

MAZZIOTTI Maria Gabriela; SCHWARTZ Gisele Maria. Por um ensino significativo da dança. **Revista Movimento.** v.12, pp. 45-52, 2000.



MELO, Vitor Andrade. Educação estética e animação cultural: reflexões. **Licere**, Belo Horizonte, v. 5, n.1, pp. 101-113, 2002.

MELO, Vitor Andrade; ALVES JUNIOR, Edmundo Drummond. **Introdução ao Lazer**. São Paulo: Manole, 2012.

PEREIRA, Antonino; CUNHA, Camilo, SILVA, Marcília de Sousa; ISAYAMA, Helder Ferreira. A atuação profissional no campo do lazer: reflexões sobre aspectos éticos. **Licere**, Belo Horizonte, v.18, n. 2, pp.243-561, jun/2015.

REIS, Leoncio José de Almeida; STAREPRAVO, Fernando Augusto; CAVICHIOILLI, Fernando Renato; MARCHI JÚNIOR, Wanderley. Arte e cultura como possibilidade para o lazer e a desportividade. **Licere**, Belo Horizonte, v.14, n.1, mar/2011.

SARAIVA, Maria do Carmo; LIMA, Elaine Cristina; CAMARGO, Julieta; FIAMONCINI, Luciana. Vivências em dança. Compreendendo as relações entre dança, lazer e formação. In: FALCÃO, José Luiz Cirqueira; SARAIVA, Maria do Carmo (org.). **Esporte e Lazer na Cidade: práticas corporais ressignificadas**. Florianópolis: Lagoa Editora, 2007.

SILVA, Marcília Sousa ; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Lazer e Educação no Programa Escola Integrada. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG. v. 33, pp. 1-22, 2017.

STEBBINS, Robert. A. Quando o trabalho é essencialmente lazer. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. v. 1, n. 1, pp. 42-56, jan. /abr. 2014.
<https://seer.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/331>.

STRAZZACAPPA, Márcia Maria A educação e a fábrica de corpos: A dança na escola. **Cadernos Cedes**, n. 69, v. 53, abril/2001. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/32365>. Acesso em 20 de março de 2018.

STRAZZACAPPA, Márcia Maria Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Revista Pensar a Prática**, v. 6, pp. 73-85, 2003.

Recebido em
Aprovado em



Esta revista está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software* | *iThenticate*