

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

COLÔNIA DE FÉRIAS TEMÁTICA:
fundamentando a ação a partir das contribuições de Paulo Freire

DÉBORA ALICE MACHADO DA SILVA

PIRACICABA

2008

COLÔNIA DE FÉRIAS TEMÁTICA:
fundamentando a ação a partir das contribuições de Paulo Freire

DÉBORA ALICE MACHADO DA SILVA
ORIENTADOR: PROF. DR. NELSON CARVALHO MARCELLINO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Curso de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Metodista de Piracicaba, na área de concentração de Corporeidade, Pedagogia do Movimento e Lazer, linha de pesquisa: Corporeidade e Lazer, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

PIRACICABA

2008

Silva, Débora Alice Machado da

Colônia de Férias Temática: fundamentando a ação a partir das contribuições de Paulo Freire. Piracicaba, 2008.

103 p.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física –
Universidade Metodista de Piracicaba.

1- Lazer 2- Educação 3- Colônia de Férias Temática 4- Paulo Freire.

DÉBORA ALICE MACHADO DA SILVA

COLÔNIA DE FÉRIAS TEMÁTICA:
fundamentando a ação a partir das contribuições de Paulo Freire

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino (orientador)

Prof. Dr. Edmur Antônio Stoppa – EACH/USP

Prof^a.Dr^a. Heloísa Helena Baldy dos Reis – FEF/UNICAMP

Piracicaba, 22 de Fevereiro de 2008.

RESUMO

Esta pesquisa reúne esforços no sentido de sistematizar e aprofundar a reflexão sobre os pressupostos necessários a implementação de programas de Colônias de Férias Temática. Parte da metodologia de ação desenvolvida por Silva (2003), e busca fazê-la dialogar com os conceitos principais das obras de Paulo Freire (1980, 1987, 1998, 2003, 2007). Justifica-se na medida em que programas desta natureza se mostram bastante comuns em várias regiões brasileiras, na gestão de esporte e lazer, pública e/ou privada. A pesquisa foi complementada com obras de outros autores da Teoria do Lazer, especialmente, Lefebvre (1991) e Dumazedier (s/d). A metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo consistiu na realização de um levantamento bibliográfico, realizado nos Sistemas de Bibliotecas da UNICAMP e da UNIMEP e em bancos de dados científicos disponíveis na rede mundial de computadores. A técnica utilizada foi a de elaboração de fichas de documentação bibliográfica. Para tal, foi realizada a busca de artigos, teses, dissertações e manuais nacionais e internacionais que contemplassem os temas: lazer, educação, colônia de férias e Paulo Freire. Foram, então, delimitadas as unidades de leitura, para posterior realização das análises: textual, temática e interpretativa das mesmas. A pesquisa tem como pano de fundo a interface lazer e educação, com destaque para as questões relacionadas à autonomia e a emancipação dos sujeitos a partir da implementação de processos de educação para e pelo lazer, possíveis de serem desencadeados, vivenciados e construídos nas Colônias de Férias, por meio da “investigação temática” (FREIRE, 1987).

Palavras-chave: Lazer, Educação, Colônia de Férias Temática, Paulo Freire

ABSTRACT

This research brings efforts to systematize and further reflections on the conditions necessary to implement Thematic Vacation Colonies programs. The work includes the methodology of action developed by Silva (2003) and make it dialogues with the main concepts of the works of Paulo Freire (1980,1987, 1998, 2003, 2007). It is justified to the extent that such programmes have shown quite common in different Brazilian parts (management of sport and recreation public and / or private). The research was complemented with other Theory of Leisure authors, especially, Lefebvre (1991) and Dumazedier (s / d). The methodology used for the study development was the realization of a bibliographic survey, conducted in the Library Systems of UNICAMP and UNIMEP and banks available in scientific datas on the global network computers. The technique used was to draw up sheets published data. To this end, the search was conducted from articles, theses, dissertations and textbooks related to key-words: leisure, education, Vacation Colonies and Paulo Freire. They were then bounded reading to the units for subsequent completion of the analysis: text, thematic and interpretative of them. The survey has a background in the interface leisure and education, with emphasis on issues related to people independence and emancipation from the implementation of procedures for education and leisure, that can be triggered, experienced and constructed in the Vacation Colonies through the "thematic research" (FREIRE, 1987).

Key-words: Leisure, Education, Thematic Vacation Colonies, Paulo Freire

Dedico esse trabalho às crianças que, na verdade, são as responsáveis por meus esforços acadêmicos e profissionais. E, aos educadores, para que não se esqueçam que ainda neles vive uma criança.

AGRADECIMENTOS

Mesmo sabendo que as palavras aqui calcadas não são suficientes para expressar tudo o que desejaria, faço uso delas, pois são elas, também, expressão da força e da sensibilidade que carregamos dentro de nós. Agradeço...

À Deus por me dar forças nas diferentes etapas da minha vida, repleta de recomeços e desafios aos quais me lanço com alegria.

À minha família e ao Marcelo, minhas raízes e terras, que acolhem, amparam, compartilham e dão sustentação aos meus vãos, sejam eles longínquos ou não.

Ao mestre e amigo Nelson Carvalho Marcellino, pela generosidade, dedicação e experiências compartilhadas, com doçura e rigor nos últimos 10 anos.

À Profa. Dra. Heloísa Helena Baldy dos Reis por acompanhar meu percurso acadêmico, contribuindo constantemente com minha formação.

Ao Prof. Dr. Edmur Antônio Stoppa pela leitura cuidadosa e as contribuições, neste, e em outros momentos de meu percurso acadêmico.

À Profa. Dra. Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto, pela amizade, pelo cuidado e enorme auxílio no “quebra-cabeça” da fase final da pesquisa.

Aos professores e colegas que tive a oportunidade de conviver no mestrado, e sempre estiveram à escuta de minhas dúvidas e reflexões.

Aos “animadores-educadores” parceiros de trabalho e de sonhos!

Às crianças pela inspiração e inquietação que me arrebatam!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

SUMÁRIO

Resumo	iv
Abstract	v
1. Introdução	09
2. Pressupostos da ação com Colônia de Férias Temática (CFT).....	17
2.1. Da produção cultural lúdica da criança.....	19
2.2. Da dinâmica histórica do conceito.....	28
2.3. Da constituição das CFT como vivência no lazer.....	33
2.4. Do tempo-espaço sócio-político de construções de CFTs.....	42
2.5. Da ação educativa das CFT.....	53
2.6. Da operacionalidade metodológica das CFT.....	66
2.6.1. Concepção: fecundando desejos com temas férteis.....	67
2.6.2. Planejamento: gestando a concepção da CFT.....	68
2.6.3. Execução: concretizando o planejamento sistematizado.....	77
2.6.4. Avaliação: dando valia e analisando a execução.....	82
2.6.5. Registro: calcar as marcas deixadas na história.....	83
3. Ponto de chegada... ou de partida?	87
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	96

1. INTRODUÇÃO

Pois é, está tudo errado! Bola é bola, porque é redonda. Mas bolo nem sempre é redondo. E por que será que a bola não é a mulher do bolo? E bule? E belo? E bala? Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico! Também, agora, eu só vou falar assim! (ROCHA, 1976, p. 13).

No discurso do menino Marcelo, criação de Ruth Rocha, transparece fortemente a provocação — própria da infância — que se aventura na subversão das convenções e na criação de uma lógica lúdica. Personagem que me serve de inspiração para falar dos caminhos que compõem esta pesquisa e para reforçar a intencionalidade de sustentá-la numa matriz teórica crítica, focada na interface lazer-educação.

Ao dedicar-me a este propósito anseio refletir sobre as possibilidades de intervenção no campo do lazer, em especial, aquelas dos programas de Colônias de Férias, no sentido de superar certas práticas de caráter ocupacional e assistencialista e pensar possibilidades críticas e criativas que possam contribuir com o acesso e participação autônoma das crianças, quando da opção por esse tipo de programação.

Na tentativa de explicitar essa intencionalidade comprometida com a transformação, rememorei a inquietude de minha infância, repleta de doces e deliciosas experiências, mas também envolvida em angústias e medos.

O que minha infância me ensinou sobre a necessidade de conhecimento sobre a vida?

Ao me colocar frente a essa primeira reflexão, pude descobrir o encantamento que o conhecimento exerce sobre mim. O conhecer como ímpeto de mudanças, respaldado em certezas provisórias e virtudes essenciais. O desejo de olhar para o mundo e devorá-lo, reconhecê-lo, significá-lo e ser capaz de transformá-lo. Uma inquietude própria do ser humano, um ser que se interroga, se pergunta e que, assim, vive em constante alteração devido ao próprio ato de buscar respostas, de responder.

A escolha pela formação em Educação Física englobou tensão, conflito, descoberta e reconhecimento que foram fundamentais para ampliar o olhar em relação às minhas possibilidades de intervenção profissional. As parcerias desse percurso mais que momentos de encontro foram espaços construídos no diálogo, visto enquanto elemento que se funda na práxis (ação-reflexão-ação) comprometida com a transformação e, portanto, perpassado por consensos e conflitos.

O esporte esteve muito presente em minha infância: a ginástica olímpica, a patinação, a natação; mas nunca anulou ou tomou o lugar das brincadeiras feitas no apartamento, no clube e no playground. Na adolescência, o handebol ocupou um grande espaço e foi o motivo de minha escolha pelo curso de Educação Física. Queria ser técnica!

Será que por esse caminho encontraria as respostas para meu desejo de conhecimento?

Num primeiro momento, o desejo de ser atleta e técnica predominou como resultado de um histórico variado dentro do esporte. Mas foi o encontro com um parceiro-educador - ainda hoje companheiro na construção de minha jornada acadêmica - que despertou a curiosidade para desvendar a área do lazer. Foi nesse momento que aprendi a primeira lição na prática: o que significa “reverter expectativas”.

Gabriela menina, Gabriela levada. Ô, menina encapetada...

Gabriela sapeca:

-Menina, como é que você se chama?

- Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam Gabriela.

Gabriela serelepe:

- Menina, para onde vai esta rua?

- A rua não vai, não, a gente é que vai nela. (ROCHA, 1976, p. 26)

E foi como Gabriela, de Ruth Rocha, garota encapetada e serelepe, que corria, brincava, se escondia, comia doce, sorvete, ria, se machucava, levantava, ou seja, nunca parava que optei por outro caminho. Queria algo além do esporte, algo que pudesse responder a minha necessidade de conhecimento como possibilidade de mudança.

No decorrer dessa formação profissional, certos horizontes se ampliaram, a educação apresentou-se não apenas como processo de formação, mas também de descobertas das determinações e de minha inserção numa trajetória histórica da qual não sou apenas observadora, mas sujeito participante no mundo.

À medida que adquiria consciência histórica, aprendi a valorizar erros e frustrações na mesma proporção das alegrias e sucessos. O esporte, sem dúvida, permitiu aprendizados e conquistas. Por outro lado, representou também a vivência de limites. Condicionamentos convivem com liberdades.

Hoje, ao refletir sobre essa trajetória pessoal percebo que a satisfação corporal proporcionada pelas práticas esportivas, sempre vivenciadas de maneira lúdica, estiveram a frente do projeto de tornar-me atleta.

Ao observar essa questão como profissional da área, visualizo outro desafio que anseio enfrentar: o de pensar a Educação Física a partir de olhares que não limitem sua experiência ao esporte. Experiência esta que muitas vezes é desenvolvida com tal severidade que não dá lugar ao “outro”.

Por conta de tais pressupostos, direcionei minha atenta curiosidade para o estudo do lazer e da infância, procurando compreendê-los mais profundamente.

Desde 1980, com a influência das Ciências Humanas, as pesquisas realizadas na Educação Física têm expandido suas discussões. No tocante às metodologias ou às ações sistematizadas, porém, a área pouco avançou. O profissional de Educação Física, carece de propostas que respaldem uma prática inovadora do cotidiano, superando, desse modo, as calcadas na reprodução de modelos de ação que não consideram as demandas e as especificidades dos públicos atendidos.

Quanto ao lazer, especificamente, apesar de considerado uma área multidisciplinar, de fato ainda é entendido, — particularmente no campo da intervenção — como um conjunto de atividades esportivas, propostas para ocupar o “tempo livre” dos indivíduos.

A ausência de estudos que abordam especificamente o tema “Colônia de Férias” confirma a precariedade do debate mais específico e substancial quanto a sistematização de processos, que possam (re)significar as práticas que ocorrem

nesses espaços. Com isso, decidi debruçar-me sobre esse tema como foco da presente pesquisa.

Por este motivo, iniciei esse aprofundamento pelo estudo de Contursi (1983) e Steinhilber (1995), literaturas específicas sobre Colônias de Férias que são, freqüentemente, utilizadas pelos profissionais da área de Educação Física, em geral, sem uma leitura crítica sobre as mesmas.

Noutra perspectiva, esta pesquisa desafiou-me do ponto de vista teórico-metodológico, na medida em que me propus a fundamentar teoricamente uma metodologia de ação (SILVA, 2003), aplicada e desenvolvida para “Colônias de Férias Temáticas¹”.

Ao mesmo tempo, dediquei-me a uma outra vertente: a da animação sociocultural. Entendida como uma ação educativa a ser incorporada na matriz operacional de Colônias de Férias, de forma a qualificar a ação, a partir dos sentidos e significados atribuídos à leitura e à análise das demandas e necessidades diagnosticadas nos diferentes públicos alvo.

Considerando a grande difusão desses programas em cidades brasileiras e a inserção de significativo número de profissionais da Educação Física atuando nesses espaços, esta pesquisa foi organizada de forma a refletir o cotidiano dos animadores que atuam em Colônias de Férias, na tentativa de superar as propostas organizadas como “pacotes de atividades”, preparados em gabinetes. Nesta perspectiva as CFT podem significar processos de construção coletiva com a comunidade em que se pretende intervir.

Enquanto elaborava esse estudo, vieram à tona muitas inquietações. É possível criar condições para que as crianças vivenciem o lúdico enquanto elemento da própria cultura (MARCELLINO, 2005) nas programações de férias? De que forma compreendemos as contradições entre adultos e crianças (OLIVEIRA, 1986) no que tange a organização de uma “Colônia de Férias Temática”? Que possibilidades a intervenção no lazer tem no sentido de superar a “dupla opressão”: etária e de classe, sofrida pelas crianças (PERROTTI, 1982, p. 60)? Opressão que se manifesta através da imposição de padrões culturais próprios do universo adulto, sustentados por uma visão restrita de cultura, calcada na valorização dos produtos de consumo.

¹ Com o intuito de não incorrer no excesso, e, facilitar a leitura, o termo Colônias de Férias Temáticas será substituído pela sigla CFTs durante todo o trabalho.

Mas Marcelo continuava não entendendo a história dos nomes. E resolveu continuar a falar, à sua moda. [...] A mãe de Marcelo já estava ficando preocupada.

- Sabe, João, eu estou muito preocupada com o Marcelo, com essa mania de inventar nomes para as coisas... Você já pensou quando começarem as aulas? Esse menino vai dar trabalho...

- Que nada, Laura! Isso é uma fase que passa. Coisa de criança[...] (ROCHA, 1976, p. 17)

A semelhança do que conta Ruth Rocha, no senso-comum, falar em Colônia de Férias é falar de crianças. No entanto, a história aqui revisitada² foi desenvolvida num clube e começou como projeto de lazer para todas as faixas etárias (crianças, adolescentes, adultos e idosos). A participação da comunidade ainda era bastante reduzida e as expectativas das faixas etárias, em relação às atividades de lazer, bastante diferentes.

Na tentativa de atender à demanda de maior porte, a CFT voltou-se para o público infantil. Primeiramente, crianças de 7 a 12 anos. O planejamento temático partiu de um diagnóstico prévio e foi constantemente realimentado por meio da avaliação permanente das atividades desenvolvidas pelos animadores aos finais de semana. Em um segundo momento, em resposta às necessidades da comunidade, as crianças de 3 a 6 anos passaram a integrar as temporadas.

Com o tempo, foi possível perceber que o maior desafio a ser superado pela equipe de animadores na implantação da CFT, foi o de romper com a idéia de animação que as crianças, pais e administradores possuíam. Uma construção feita pela antiga equipe de animação do clube que possuía uma visão de lazer restrita a um “entretenimento bufonesco” e de eventos.

Por acreditarem nas possibilidades educativas inerentes ao lazer os animadores tiveram como primeira tarefa justificar o motivo pelo qual, não se vestiriam de “Teletubies³” para “animar” o público.

² Refere-se ao relato de experiência “Colônia de Férias Temática: construindo um metodologia de ação” (SILVA, 2003).

³ Personagens de seriado infantil televisivo, veiculado em Rede Nacional, que teve seu auge entre 1999 e 2001.

Quando Seu João chegou a entender do que Marcelo estava falando, já era tarde. A casinha estava toda queimada. Era um montão de brasas. O Godofredo [cachorro de Marcelo] gania baixinho... E Marcelo, desapontadíssimo, disse para o pai:
- Gente grande não entende nada de nada, mesmo! (ROCHA, 1976, p. 21).

Os esforços reunidos para elaborar a justificativa dessa intervenção começaram pela organização das etapas de trabalho: diagnóstico, planejamento, execução e avaliação. Assim, o trabalho começou a ser sistematizado, demandando e conquistando a contratação de profissional específico para gestar esse e outros projetos de lazer do clube.

Essa conquista, marco político da intervenção da equipe de animadores, permitiu dar andamento a outros projetos que antes figuravam apenas no plano das idéias. Entre eles: o desenvolvimento de uma Política de Lazer; a realização de eventos de lazer para as diversas faixas etárias; a implantação de uma brinquedoteca; a formação de grupos de interesse; a otimização e investimento nas atividades recreativas oferecidas aos finais de semana; por último e especialmente, a implantação de um programa de “Colônia de Férias Temática - CFT”, com temporadas realizadas nos meses de janeiro e julho.

Além de desenvolver as atividades diretamente ligadas ao público, a equipe de animadores mantinha um grupo de estudos que se encontrava uma vez por semana, para leituras de aperfeiçoamento, avaliação de atividades e elaboração de novos projetos. Desta forma, o grupo buscava a tensão necessária entre teoria e prática, base para o desdobramento de pesquisas e para a qualificação das intervenções da equipe.

Estes encontros buscavam o devido distanciamento das intervenções, visando sua análise e avaliação crítica, sua constante (re) significação. Porém, até que ponto essas reflexões fundamentaram mudanças significativas na prática das CFT?

E agora, naquela família, todo mundo se entende muito bem. O pai e a mãe do Marcelo não aprenderam a falar como ele, mas fazem força para entender o que ele fala. E nem estão se incomodando com o que as visitas pensam [...] (ROCHA, 1976, p. 23).

Nesta busca constante, de respostas às inquietações da prática profissional, nas CFT, por meio do estudo, do diálogo e da pesquisa venho descobrindo o quanto estou envolvida por esse tema.

A elaboração de dois trabalhos de conclusão de curso de graduação: em “Educação Física pré-escolar: algumas considerações sobre o lúdico e o universo infantil”, busquei analisar as interfaces entre a infância, o lúdico e a Educação Física. Em “Colônia de Férias Temática: construindo uma metodologia de ação”, apresento por meio de um relato de experiência a concepção, a logística e a sistemática da proposta metodológica da CFT, durante os anos que estive sob minha coordenação.

[...] cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo. Nós mesmos conferimos-lhe conteúdo a partir de nosso espírito [...] A experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito. Talvez a experiência possa ser dolorosa para a pessoa que aspira por ela, mas dificilmente a levará ao desespero (BENJAMIN, 2002, p. 23).

Porque desejava (e precisava) conhecer outras experiências, especializei-me em Lazer e Educação. Procurei fundamentos em um dos berços da discussão sobre o lazer e a animação sociocultural: a França, país para onde me desloquei, intencionalmente. Viagem que confirmou meu interesse pela carreira acadêmica. Com esse histórico, chego ao mestrado em Educação Física na Unimep, focada no presente estudo, com o intuito de fazer avançar a (re)significação das Colônias de Férias.

A pesquisa tem como pano de fundo a interface lazer-educação, com destaque para os pressupostos que devem subsidiar a intervenção dos profissionais do lazer nas CFT a partir da implementação de processos de educação para e pelo lazer, que visem à autonomia e à emancipação das crianças e sejam possíveis de serem desencadeados e experienciados nas Colônias de Férias, por meio da “investigação temática” (FREIRE, 1987).

Na tentativa de aprofundar o debate sobre as práticas desenvolvidas nas CFT, optei por uma pesquisa de caráter bibliográfico, dando continuidade aos estudos anteriormente realizados.

A metodologia utilizada consistiu na realização de uma pesquisa bibliográfica, realizada nos Sistemas de Bibliotecas da UNICAMP e da UNIMEP e em bancos de dados científicos disponíveis na rede mundial de computadores.

A técnica utilizada foi a de elaboração de fichas de documentação bibliográfica (SEVERINO, 1991). Para tal, foram realizadas buscas de artigos, teses, dissertações e manuais nacionais e internacionais que contemplassem os temas: lazer, educação, Colônia de Férias e Paulo Freire. Foram, então, delimitadas as unidades de leitura: Freire (1980, 1987, 1998, 2003, 2007) e, literatura complementar de autores clássicos da Teoria do Lazer e da Filosofia da Educação, para posterior realização das análises: textual, temática e interpretativa das mesmas.

Para Educação Física, enquanto área do conhecimento, espero que este estudo possa contribuir na medida em que organiza, sistematiza e reflete a prática do profissional no âmbito das Colônias de Férias, tendo como respaldo referenciais teóricos críticos que possibilitem a reflexão sobre a ação.

Além da introdução, o trabalho é composto por uma única seção central em que analisei e discuti os pressupostos das CFT a partir das contribuições da literatura estudada. No fazer, (re) fazer da pesquisa essa foi a opção encontrada para pensar a complexidade dos assuntos tratados.

Finalmente, no “ponto de chegada...ou de partida?”, retomamos as principais questões buscando compreender em que medida estas foram respondidas.

Assim, o convite que faço ao leitor é o de adentrar, num universo ainda pouco conhecido e, por isso mesmo, ainda cercado de dúvida. Mas, se a dúvida “exprime aquilo que fizemos, desejamos fazer, indica também tudo aquilo que falta fazer. Ela esboça e propõe, portanto, uma atitude, uma maneira de empunhar, de afrontar, o conjunto dos problemas e das tarefas educativas” (GADOTTI, 1995, p. 49).

E, então, vamos começar?

2. PRESSUPOSTOS DA AÇÃO COM CFT

“Os ‘homens’, pelo contrário, são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um ‘corpo consciente’, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e a sua liberdade”.

Paulo Freire (1987)

A construção de qualquer trajetória, seja ela pessoal ou profissional, passa de maneira recorrente pela intencionalidade que a permeia. Por esse motivo, não seria possível falar da CFT sem antes compreender as intencionalidades que influenciaram seu surgimento, bem como os pressupostos de seu desenvolvimento hoje.

Para elucidar esta trajetória, é fundamental ressaltar que as Colônias de Férias têm um marco histórico vinculado à Educação Física, numa época em que a influência militar, na área, era grande. Na atualidade, são programações muito difundidas, que contam com a atuação de um número significativo de profissionais da Educação Física (SOUZA, 2003).

Contudo, apesar da grande expansão, os profissionais pouco encontram de material de pesquisa, livros ou documentos que lhes sirvam de referência. Da mesma forma, o tema Colônia de Férias apresenta pequeno, ou nenhum, espaço para reflexão e discussão nos cursos de graduação em Educação Física.

Surge, assim, um paradoxo. Ao mesmo tempo em que as Colônias de Férias se configuram como campo de atuação profissional de número significativo, se não predominante, de educadores físicos, ainda são propostas pouco sistematizadas, o que acarreta a escassa produção sobre a temática, sugerindo uma ação pouco refletida.

A reflexão e o questionamento sobre qualquer conteúdo ou conhecimento produzido pressupõem o entendimento destes como elementos próprios de determinados tempos político-histórico-sociais constituídos e constituintes de sistemas de valores, que convivem, em maior ou menor conflito, no cerne das ações e manifestações socioculturais.

Esses “tempos” não são estanques, mas se inter-relacionam na dinâmica histórica, a partir das ações dos sujeitos no mundo, de sua capacidade de tridimensionar o tempo (passado-presente-futuro), de transformar, intervir e criar a partir da realidade, ao mesmo tempo em que se transformam e se re-criam neste processo.

Essas “unidades epocais”⁴ expressam a convivência complexa e aleatória que se dá num tempo histórico, em múltiplos contextos, situações variadas e em espaços e lugares de encontro dos sujeitos – ‘sujeitos de valores’-, os quais, por meio do diálogo⁵ e objetivados para uma ação, exercitam a valoração. Ou seja: têm a capacidade de questionar seus próprios valores a fim de superá-los.

As CFTs, enquanto propostas educativas no lazer, também expressam essa lógica, constituindo-se como um “tempo-espaço” com possibilidades de diálogo e de transformação na dimensão cultural. Por isso, proponho-me a “ad-mirá-las”⁶, segundo a perspectiva Freireana, examinando o contexto mais amplo que a engloba. A seguir, analiso as CFTs, segundo várias perspectivas: as questões do lazer na dinâmica histórica e sua interface com a educação; as relações dos sujeitos adultos e crianças que delas participam e buscam superar a realidade histórica opressora; aos tempos e espaços sociais, seus significantes e significados na construção de uma política mais ampla que subsidie a estas programações. Elementos que embasaram meu estudo e me permitiram construir os pressupostos da proposta de CFT, expressos pela matriz conceitual síntese e discutidos a seguir.

⁴ “[...] conjunto de idéias, de concepções, de esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude” (FREIRE, 1987, p. 92).

⁵ “Em Paulo Freire o diálogo não é só um encontro de dois sujeitos que buscam significado das coisas, o saber – mas um encontro que se realiza na práxis – ação e reflexão – no engajamento, no compromisso com a transformação social. Dialogar não é trocar idéias. O diálogo que não leva a ação transformadora é puro verbalismo” (GADOTTI, 1995, p. 15).

⁶ “[...] representa, a palavra ad-mirar, mais que um simples olhar, o devassar da realidade pela objetivação e pela apreensão. É, ainda, procurar entendê-la profundamente em suas inter-relações. A mudança de percepção de uma realidade concreta necessita que o homem perceba o todo, aprofundando-se nessa percepção, conhecendo parte por parte, e voltando a construir o todo a fim de ser capaz de criticar e, conseqüentemente, de optar” (VASCONCELOS E BRITO, 2006, p. 37).

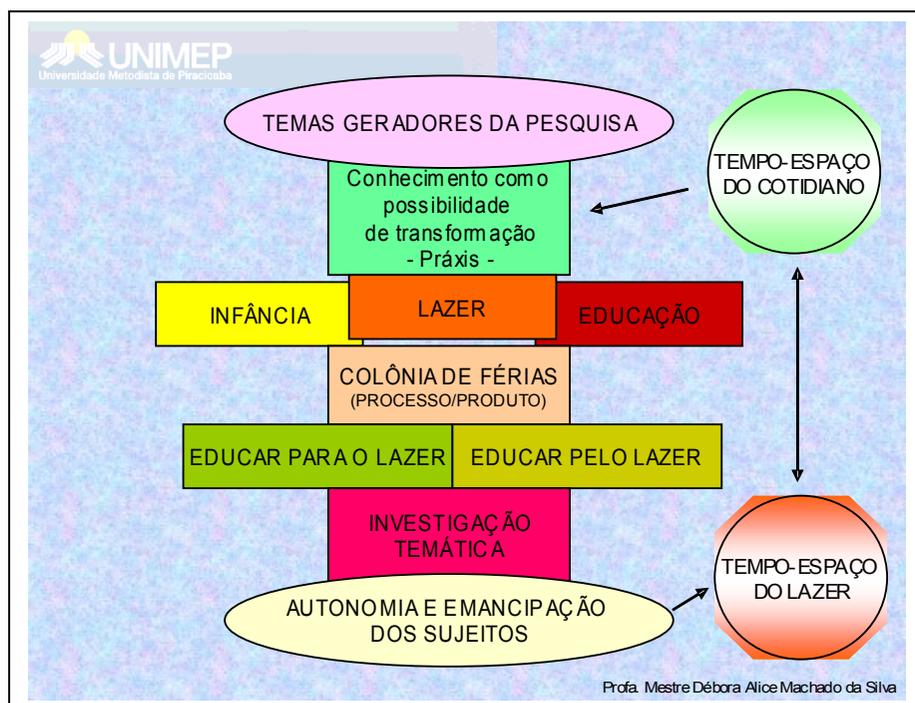


Figura 1 – Matriz conceitual síntese da pesquisa.

2.1. Da produção cultural lúdica da criança

Segundo Souza (2003, p. 174) em pesquisa realizada em Belo Horizonte, “o objetivo mais encontrado em relação às Colônias de Férias refere-se a necessidade de atender aos pais, quanto ao cuidado de seus filhos no período de férias escolares. Menciona, em menor escala, outros objetivos como a socialização das crianças, o desenvolvimento da criatividade, o divertimento, o prazer e a constituição de um ambiente saudável para educação do público alvo”.

Como colocam, em primeiro plano, as demandas de pais e responsáveis pelas crianças, ou de gestores e animadores, tais programações negligenciam, de certa forma, o potencial educativo que lhes caberia. Invariavelmente, oferecem atividades de caráter ocupacional ou de entretenimento, quase sempre desconsiderando as crianças como sujeitos principais na construção do processo.

Assunção (2004, p. 47) confirma essa descentralidade no planejamento, em relação à criança, quando afirma que as férias foram instituídas no âmbito social com vistas a preservar a saúde do trabalhador e, nesse sentido, seria possível

supor que as colônias de férias surgiram como uma possibilidade educativa, dentre outras existentes, visando dar continuidade ao trabalho da escola por meio da recreação. Assumiram a função de manutenção da ordem social, primeiramente, mediante trabalho com crianças e, em seguida, estendendo-a aos operários.

Comparando os primórdios e a atualidade das Colônias de Férias, noto que sua estrutura pouco se modificou. Ainda predominam as propostas de lazer instrumentalizadas, que atendem a objetivos alheios à própria criança. Deixam, portanto, de se constituir em fonte primeira de participação, prazer, descanso, divertimento e desenvolvimento para aqueles e aquelas que estão diretamente envolvidos no processo, muitos dos quais sujeitos ainda oprimidos.

E porque falamos de sujeitos oprimidos quando discutimos a questão das Colônias de Férias?

Porque falamos de “minorias⁷”, especialmente das crianças, que são maioria nesse contexto, mas historicamente se constituíram como representantes da sociedade que ocupam lugar marginal, a semelhança de outros grupos sociais?

Ao nos referirmos às crianças é importante destacar que no processo histórico elas estiveram transitando entre o natural e o social, ou seja, entre concepções que a consideram como organismo em movimento, tutelado pelo adulto, numa “pré-paração” do “vir-a-ser adulto”, e outras que a consideram como indivíduo enraizado em um tempo histórico, influenciando e interagindo nele (PERROTTI, 1982).

Ariès (1981) demonstra que o período de industrialização representou a redefinição dos papéis sociais (adulto-criança), provocando a precocidade da passagem para a idade adulta, de forma a responder às demandas de mão-de-obra, típicas do início da industrialização.

Os séculos XVI e XVII demarcaram momento histórico em que as crianças passam a ser vistas de forma separada em relação aos adultos. Surge o que Ariès (1981) denominou “sentimento de infância”⁸. Essa separação, reforçada

⁷ Termo ideologicamente marcado referente a segmentos da população que não têm espaço de ação e manifestação. Muitas vezes, sua utilização é meramente um recurso de sustentação aproveitado pelos detentores do poder (VASCONCELOS e BRITO, 2006, p. 139).

⁸ Termo utilizado por Ariès (1981) em sua obra “História social da criança e da família”, especialmente no capítulo “A descoberta da infância”, que se relaciona aos sentimentos de

pelos sentimentos de “paparicação” e “moralização”, privavam a criança de dispor de seu tempo, posto que consideradas como “seres incompletos” deveriam ser preparadas e lapidadas para chegarem ao “ser adulto”.

Ao considerar a criança como um “vir-a-ser adulto” limitamos o entendimento da questão a aspectos puramente naturais e de dependência biológica em relação ao adulto, violentando os espaços culturais que lhe cabem e negando sua cultura própria.

A organização e re-construção do contexto social, a partir da Revolução Industrial (século XVII) apesar de terem concedido tal especificidade à infância, marcaram também, conforme aponta Silva (1999), uma época de império da lógica adulta, em que a criança – não mais vista como responsabilidade única da família – é concebida como ser inacabado e “naturalmente” dependente do adulto em todos os sentidos.

Esta natureza dependente vinculada à infância, segundo Silva (1999, p. 28), confere à criança características de um “[...] ser desprovido de traços específicos e valores próprios, desconectada do contexto em que está inserida pelo fato de ser diferente do que é dominante, o que acarreta sua marginalização”.

O adulto, então, adquire o “status” de provedor e detentor de um conhecimento e de “experiências” de vida, com direitos plenos sobre a criança, a ponto de determinar o que é melhor ou pior para ela, sem precisar consultá-la. Aponta Silva (1999, p. 28) que “[...] esta autoridade social imposta à criança reproduz formas de autoridade de uma dada sociedade [...]”, pautada em ideais e valores hegemônicos que excluem não só a criança, mas uma profusão de grupos sociais à margem da sociedade capitalista: pessoas com deficiências, idosos, entre outros.

Na atualidade, de certa forma, tais enfoques se misturam, tendendo em maior ou menor intensidade para uma das perspectivas. De maneira geral, porém, ainda predominam ações calcadas em idéias abstratas da infância, considerando-a, por exemplo, como o reinado do lúdico e da liberdade e como tempo livre de obrigações e compromissos.

paparicação e moralização em relação a criança, surgidos a partir da Idade Média. A criança deixa um estágio em que passava despercebida – misturando-se aos adultos – para então ganhar sua especificidade seja através da paparicação ou da moralização – educação através das escolas.

Em sua obra, Perrotti (1982, p. 16) discute a exclusão cultural — etária e de classe — a que é submetida a infância, seja pelos mecanismos de dominação cultural, seja pelo papel inferior que lhe cabe dentro do mundo adulto. Considerada na sociedade capitalista “enquanto faixa etária incompleta, a criança deve ser a consumidora passiva de produtos culturais elaborados para ela pelo grupo social hegemônico, a fim de que possa tornar-se um ser humano evoluído, completo”.

Esta visão abstrata de infância ignora qualquer possibilidade de considerar a criança como produtora de cultura e possuidora de um papel social. Mas do que isso, como portadora de uma cultura lúdica própria (BROUGÈRE, 2002) que relaciona os elementos de uma cultura geral e o faz-de-conta, vivenciando esses elementos por meio do jogo e da brincadeira.

Brougère (2002, p. 29) reforça que, por meio do jogo, a criança faz a experiência do processo cultural e da interação simbólica em toda sua complexidade, construindo sua cultura lúdica. Pois é o jogo “[...] de fato um ato social que produz uma cultura (conjunto de significações) específica e ao mesmo tempo é produzido por uma cultura [...]” tendo como agente principal – e não mero coadjuvante – a própria criança.

Lançar questionamentos sobre as Colônias de Férias a partir de novos valores, situando-as no tempo/espaço infantil, explorando seus caminhos possíveis e suas encruzilhadas, foram as ferramentas utilizadas no presente estudo, na tentativa de garantir a compreensão dessa programação como espaço privilegiado de vivência do componente lúdico nas CFT como lazer, considerando enquanto forma e conteúdo, produto e processo, com um fim em si mesmo, seja na prática, conhecimento e/ou fruição.

Como reforça Perrotti (1982), a produção cultural – na qual inclui o lazer – deveria ser organizada não só como espaço de difusão de uma cultura dominante, mas também como memória e resgate das identidades dos sub-grupos excluídos para que dialoguem com a cultura hegemônica e ressoem a desalienação vivida à revelia do sistema dominante, por meio de experiências em que estes sub-grupos se reconheçam sujeitos, ativos, participantes, humanos e não apenas consumidores.

Nesse sentido, as Colônias de Férias precisariam oferecer condições para que os participantes pudessem exercitar “... o corpo, a imaginação, o raciocínio, a habilidade manual, o contato com outros costumes e o relacionamento social, quando, onde, com quem e da maneira que quisessem” (MARCELLINO, 2000, p. 19).

Nessa perspectiva, os desdobramentos do programa - em atividades - acabam sendo uma consequência e acontecem de forma ampliada, devido às possibilidades oferecidas pelos processos de construção coletiva da programação, que devem prezar, em última análise, pela possibilidade do diálogo, como afirma Freire (1987, p. 55-56):

[...] não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como ‘quase coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.

A análise das CFT como produto e processo de uma cultura que valoriza o efêmero, leva à constatação de que, embora desejável, a co-participação no planejamento do lazer – gestores, animadores e público envolvido, aqui destacando-se a criança – e a predominância de práticas pedagógicas humanizadoras, ainda está bastante distante da realidade. Isso se deve primeiro a uma estrutura gerencial assistencialista e altamente hierárquica, centralizadora. Num segundo momento, à influência de uma sociedade que valoriza as formas e os produtos, em detrimento dos conteúdos e processos que lhe são próprios.

A valorização da Colônia de Férias como um produto fugaz – a ser consumido, pelas crianças, no período de férias escolares - contribui para a formação de consumidores impulsivos – atordoados pela indústria cultural que produz **para** e não **a partir da** sociedade e dos sub-grupos. Nesse sentido, vale questionar se tais programas têm se configurado como espaços reais para o exercício da autonomia, o desenvolvimento de processos de educação para e pelo lazer e a participação crítico-criativa das crianças.

Conforme propõe Perrotti (1982, p. 17), “[...] o que não se pode fazer é reduzir a cultura aos produtos que realiza, deixando-se de lado o modo e as

relações de produção como o próprio produtor [...]”, permitindo que os produtos culturais se desloquem de sua posição de objetos da ação humana, para que alienados dos que o conceberam sejam transformados em principal sujeito do processo histórico.

Assim, os projetos de CFTs devem ser construídos, considerando a realidade diagnosticada pelo grupo de trabalho e a participação das crianças que serão atendidas. Dessa forma, supera-se o formato dos projetos “elaborados em gabinetes” por gestores ou técnicos que, apesar da boa intenção, limitam-se muitas vezes às experiências técnicas e culturais de seu domínio.

Segundo Perrotti (1982), outro aspecto a ser ressaltado na perspectiva co-participativa é a valorização da produção cultural como processo e produto de sujeitos analisados não apenas naturalmente (aspectos biológicos), mas sobretudo política e historicamente. Diminui-se, assim, substancialmente a possibilidade de substituir a produção cultural dos indivíduos e coletividades, pelos produtos difundidos pela indústria cultural comprometida com as esferas privilegiadas (produtoras/ hegemônicas) da sociedade.

Se apresentadas simplesmente como propostas metodológicas, as CFTs podem ser interpretadas como ferramentas para a operacionalização de programações voltadas ao público infantil. Mas elas também se propõem a desvelar a realidade por vezes “opressora” da relação adulto – criança e, assim, desencadear um processo construído no diálogo – entendido como ato de criação – numa busca pela totalidade.

Por esse motivo, a proposta metodológica para CFTs não nasceu isolada no campo das idéias, mas ganhou “corpo” e significado no (re)fazer constante da realidade concreta, permeada por uma ação educativa e dialógica que, aos poucos, contribuiu para a estruturação de ações (re)significadas.

Do mesmo modo, os temas desenvolvidos nas CFT não saíram “da cartola” do profissional de lazer, mas da investigação das realidades que permeavam a relação dos indivíduos com o mundo. No caso em questão, as crianças envolvidas com os contextos que as cercavam.

Dos saberes culturais exalados nas relações gestor-animadores-crianças e codificado nas programações das CFT é que a situação existencial e as contradições vêm à tona, instigando o exercício da reflexão. Em atividades

desenvolvidas com crianças – como freqüentemente acontece – ou com adultos, as CFTs podem provocar processos reflexivos por meio do jogo, do brinquedo e da brincadeira, uma vez que traz em si a potencialidade de subversão da realidade.

A opção pela CFT significa, portanto, possibilidades de criação de espaços de valorização e fortalecimento dos saberes culturais dos sujeitos, vivenciados nas experiências de lazer comprometidas com a garantia de espaço para expressão da alegria, do sorrir e da esperança em relação à realidade, de forma a valorizar o cotidiano, não ficando restrita, exclusivamente, as possibilidades “mágicas” de uma semana de férias.

Marcellino (2005, p. 76) reforça essa perspectiva ao afirmar que “o significado da vivência do lúdico da cultura da criança não é único, mas múltiplo”, representando, ao mesmo tempo, a evasão e a inserção na realidade. Cada criança, cada sujeito, pode se inserir na realidade por sua aceitação ou negação e, para tal, é fundamental considerar que o processo de vivência do elemento lúdico da cultura (forma) é tão relevante quanto o conteúdo (produto) que se possibilita vivenciar.

Na medida em que forma/conteúdo, processo/produto são modelados a partir dos diferentes saberes culturais e realidades diagnosticadas, os temas a serem desenvolvidos nas CFT passam a “brotar” com grande significado e representam um leque de novas oportunidades e valores para vivência do lazer de maneira mais autônoma.

Toda esta organização colabora com a superação da visão restrita que se tem da infância, que reforça sua marginalidade social e desconsidera sua possibilidade de participação cultural. Enfim, isso influencia diretamente as possibilidades de realização das CFT como lazer, pela superação de limites e barreiras de acesso a este público, e a consideração da infância como tempo do reinado do lúdico.

Marcellino (2005) confirma estas considerações ao pensar meios de negação ou de impossibilidade da manifestação da cultura lúdica infantil.

Ao entender o lazer como “campo de atividade, com possibilidade de gerar valores que ampliem o universo de manifestação do brinquedo, do jogo, da festa para além do próprio lazer” (MARCELLINO, 2005, p. 55), considera a construção de uma cultura lúdica - tratada por Brougère (2002) – própria da infância (sem

negar as demais faixas etárias) vivificada nas experiências, semelhantes e diferentes, entre o 'jogo do faz-de-conta' e o 'jogo do real'.

Decorre desta reflexão a necessidade de inversão de prioridades na estruturação e planejamento das CFTs, conforme apontado pela figura a seguir:

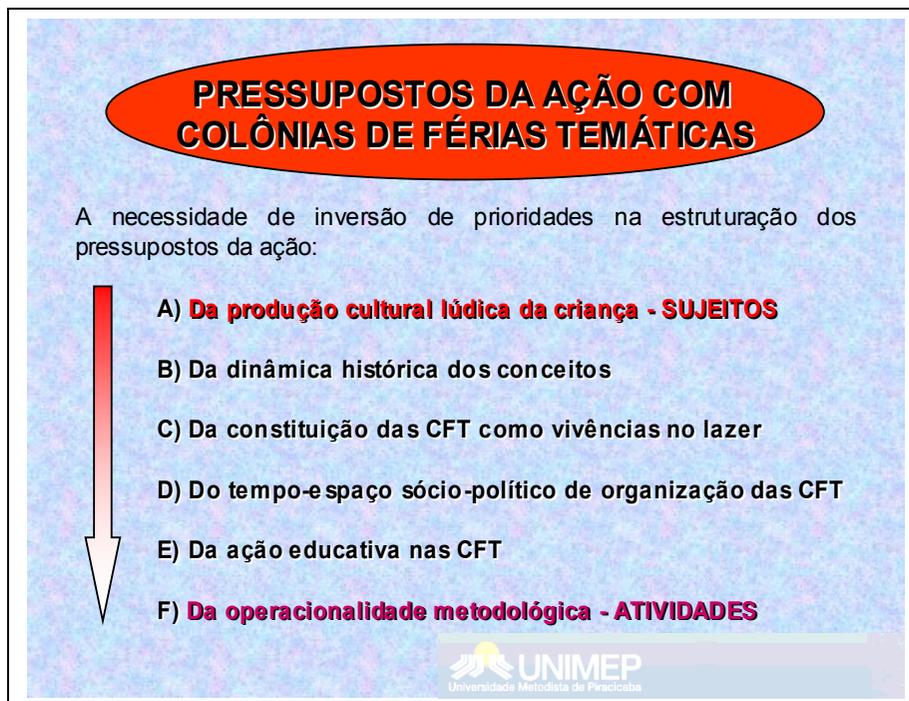


Figura 2 – Da inversão de prioridades no planejamento das CFTs.

Observando por este prisma, é evidente considerar que “[...] não existe apenas uma criança, mas várias crianças com repertórios variados, determinados entre outros fatores pelo tipo de aquisição verificada na vivência ou na não vivência do lúdico” (MARCELLINO, 2005, p. 78).

Portanto, aceitar a especificidade do desenvolvimento de cada criança implica em entendê-la como membro de uma sociedade concreta em que desempenha um papel social.

A homogeneização das crianças pode ser verificada ao analisar a própria indústria cultural, que justifica a falta de criação cultural com uma produção cultural diversificada voltada **para** a criança. Conforme Perroti (1982), esta é fruto da influência de uma sociedade que considera o homem em tempos estanques, unitários e valorados conforme suas capacidades produtivas. Assim, os critérios que determinam o “cultural” são os produtivos, e a produção cultural vincula-se aos

conteúdos ideológicos dos segmentos sociais dominantes, oprimindo e desconsiderando os que nele não se enquadram, no caso as crianças.

O furto do lúdico é consequência de vários fatores, entre eles: a valorização da visão adultocêntrica de infância; a necessidade de trabalho infantil nas famílias menos favorecidas; a preparação da criança para o trabalho; e em última análise a, já citada, produção cultural **voltada para** – e não **partindo da** – criança.

É urgente notar que a “... produção cultural da criança é substituída cada vez mais, por uma produção cultural para a criança, que a considera apenas como consumidor potencial...” (MARCELLINO, 2005, p. 36), assim as propostas de CFT prescindem considerar a criança enquanto produtora de cultura, oportunizando “tempos-espacos” importantes para criação e manifestação da cultura lúdica.

Impossibilitada de criar, a criança torna-se consumidora a-crítica, pois não possui critérios de análise nem repertório suficiente para selecionar o que lhe é oferecido. Reforça-se, assim, o círculo vicioso que reafirma a inferioridade da criança e a sua natural dependência do adulto detentor dos conhecimentos.

Marcellino (2000) considera que como as crianças ainda não têm um repertório próprio, é mais importante valorizar a vivência-prática de atividades até que elas formem o seu repertório, possibilitando assim que sejam capazes de vivências mais críticas e criativas nos demais gêneros (o assistir e o conhecer).

O entendimento social do tempo da infância como um preparo, adestramento a as necessidades da dinâmica histórico-social vigente coloca aos profissionais do lazer, a necessidade de terem clareza sobre o engajamento com o qual se comprometem: reforçando ou enfraquecendo o status quo. Planejando as atividades das CFTs **para** as crianças ou **com** elas.

2.2. Da dinâmica histórica do conceito

Inicialmente, neste estudo, ao utilizar o termo Colônia de Férias recupero idéias já discutidas em outro trabalho (Silva, 2003), o que significa considerar dois conceitos a ele relacionados.

O primeiro diz respeito aos equipamentos específicos de lazer (Marcellino, 2000), sendo Colônias de Férias entendidas como espaços normalmente

vinculados a associações, empresas e sindicatos que são disponibilizados aos associados para suas estadas de férias. Nesses espaços, podem ou não existir programações e vivências de lazer, mas, de maneira geral, são propostas em que a participação é mais flexível.

O segundo se refere aos programas/programações. Com isso, Colônias de Férias podem ocorrer em diferentes espaços e equipamentos específicos e não específicos de lazer, normalmente no período de férias, com um conjunto diversificado de atividades culturais e vivências de lazer, propostas por animadores socioculturais. É a esse tipo de Colônia de Férias que este estudo se refere.

As Colônias de Férias são ocorrências comuns no período de férias escolares, atendendo, normalmente, a necessidade de pais (que não têm aonde deixar seus filhos nessa época) e de crianças acostumadas com as rotinas de atividades bastantes características deste tipo de programação.

Segundo Steinhilber (1995), o primeiro programa de Colônia de Férias no Brasil foi realizado na década de 1930, no Forte São João, atual Escola de Educação Física do Exército, no Rio de Janeiro. Tinha como objetivo principal ocupar o tempo livre dos filhos de militares em férias escolares. Ao profissional responsável, cabia o *dever* de apresentar propostas com caráter socializador, de modo a manter os participantes ocupados o tempo todo, evitando, assim, que o entusiasmo diminuísse ou que a desordem se estabelecesse.

As finalidades eram as de proporcionar aos escolares em férias oportunidade de preencherem esse período de forma orientada com atividades físicas, estimulando o gosto pelas mesmas, despertando o desenvolvimento do espírito de equipe, da ação comunitária, da liderança e o espírito desportivo (STEINHILBER, 1995, p. 4).

Contursi (1983, p. 33), por sua vez, ao discutir a experiência nacional das Colônias de Férias da Associação Cristã de Moços (ACM), afirma que “[...] uma das finalidades primordiais da colônia é que seus participantes entrem em contato com a natureza”.

Essa afirmação leva em conta que os participantes, em sua maioria, habitam grandes cidades, e, assim, têm a necessidade de “conhecer a natureza e

identificar-se com ela, precisam aprender a RESPEITÁ-LA e AMÁ-LA. Precisam aprender a UTILIZÁ-LA em toda infinita gama de seus recursos” (CONTURSI, 1983, p. 34). Portanto, para o autor, a Colônia de Férias deve promover atividades que satisfaçam estes propósitos se constituindo como verdadeiras fontes de sadia diversão e entretenimento.

Estruturadas a partir do ideal higienista de sociedade, sob forte influência militar, as Colônias de Férias surgiram em nosso meio defendendo os valores patrióticos, o espírito cívico e a manutenção da ordem. Na época, o caminho escolhido não poderia ser outro, senão o da prática voltada para as atividades físicas, uma vez que prevalecia o ideal de formar cidadãos sadios e capazes de representar a nação. Para o profissional da área de Educação Física, abriu-se um vasto campo de ação.

Na década de 1950, essas programações começaram a proliferar por todo o Brasil, através não só das parcerias do Exército com os governos estaduais, mas também dos programas oferecidos por instituições particulares, cuja finalidade era o lucro (STEINHILBER, 1995).

A iniciativa militar mostrou-se bastante louvável e importante para a consolidação das Colônias de Férias como possibilidades de lazer. Destacam-se entre seus ideais: o oferecimento de atividades orientadas aos filhos de militares durante as férias; o estímulo ao gosto por atividades esportivas, despertando a ação comunitária e o espírito esportivo, elementos fundamentais para a valorização das experiências de lazer. Objetivos que, todavia, soam contraditórios em relação à ação do profissional, cuja função básica era a de manter a ordem e tornar o tempo dos participantes completamente ocupado.

Sendo entendida meramente como serviço, que atende a necessidade de ocupação do “tempo disponível” dos participantes, a Colônia de Férias reforça, segundo Marcellino (2000), uma visão funcionalista do lazer, altamente conservadora e que busca a paz social, instrumentalizando-o como recurso para o ajustamento das pessoas a uma sociedade supostamente harmonizada.

Nesse sentido, vale a pena recorrer a Lefèbvre (1991, p. 80) que contribui de maneira significativa quando analisa o modelo de sociedade funcionalista na qual estamos inseridos e suas decorrências. Segundo o autor, a estrutura social

encontra-se fragmentada em subsistemas sustentados por uma mesma racionalidade (capitalista), que nos fornece subsídios para também qualificar as Colônias de Férias, como um “subsistema parcial de valores que tende a se transformar em sistema de comunicação”.

As Colônias de Férias formatadas no padrão “pacotes de atividades”, representam a difusão dos valores que alimentam essa lógica. Planejadas em gabinetes, desconsiderando mesmo as características que são próprias de cada grupo de participantes, essas programações se difundem na medida em que atendem as necessidades de pais e crianças.

A superação de concepções funcionalistas do lazer depende da consideração das CFTs como vivências do lazer possuidoras de uma “especificidade concreta”, ou seja, levando em conta

[...] seu entendimento amplo em termos de conteúdo, as atitudes que envolve, os valores que propicia, a consideração de seus aspectos educativos, as suas possibilidades enquanto instrumento de mobilização e participação cultural, e barreiras sócio-culturais verificadas para seu efetivo exercício, tanto intra-classes como inter-classes sociais (MARCELLINO, 1992, p. 315).

No Brasil, tendo em vista o fato da industrialização ter acontecido antes da urbanização, o termo lazer começa a aparecer a partir da organização urbana da sociedade, ou seja, na transição do século XIX para o século XX, momento em que novas formas de habitar, trabalhar e se divertir passaram a ser necessárias.

A partir desse período, os divertimentos começam a se vincular, sobremaneira, à questão do consumo de bens industrializados. Predominam as propostas de lazer dirigido, em oposição ao que era dantes vivenciado no contexto rural⁹. Proliferam as iniciativas no campo do lazer, que buscam, em parte, reduzir o impacto causado pela nova ordem urbano-industrial, com o crescimento acelerado das cidades.

A mudança de paradigma traz como pano de fundo uma lógica que se torna dominante, baseada em relações de dominação construídas pelo capital financeiro: as pessoas objetivam ampliar ou manter o que possuem.

⁹ Essa questão é discutida mais amplamente em “Lazer e Humanização” (MARCELLINO, 1983).

Essa questão parece ganhar consistência quando, por exemplo, observamos as programações oferecidas pelas Colônias de Férias, hoje, quase 80 anos depois de seu surgimento no Brasil, preservando alguns paradigmas e “ranços” que não mais se adaptam a realidade do século XXI.

Para justificar tal afirmação, recorreremos novamente à pesquisa realizada por Souza (2003), que delimita um perfil bastante interessante para as Colônias de Férias – desenvolvidas em escolas¹⁰. Em sua maioria, são realizadas em instituições privadas; em grande parte, são desenvolvidas por mulheres formadas em Pedagogia, e visam alcançar os seguintes objetivos: atender aos pais que trabalham e não têm com quem deixar os filhos nas férias escolares, favorecer a socialização das crianças, desenvolver a criatividade e o divertimento, e, construir um ambiente saudável.

Outro fator a ponderar é que o destaque das atividades físico-esportivas nas programações de CFT demonstra certa restrição em relação aos conteúdos culturais que deveriam integrá-las, além de refletir a influência exercida pela Educação Física na consolidação desses programas.

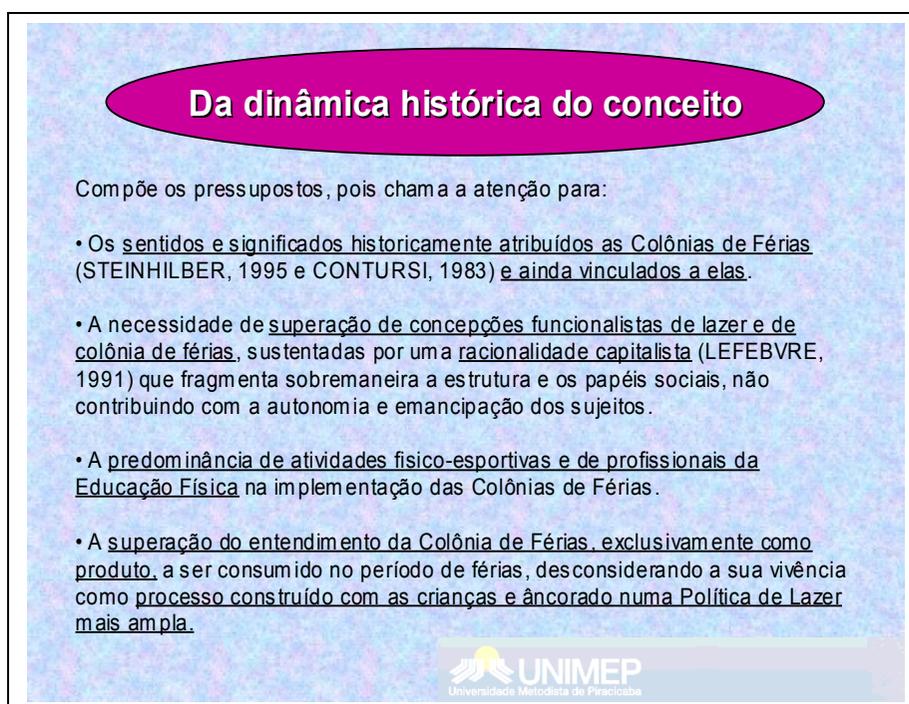
As poucas publicações a respeito do tema apontam a ligação entre as propostas das Colônias de Férias com os métodos adotados pela Educação Física no decorrer da história, sinalizando a grande influência dos profissionais dessa área no planejamento das programações.

Na atualidade, as Colônias de Férias conquistaram seu lugar como “produto” de primeira necessidade a ser consumido pelos indivíduos. Mas ainda padecem de reconhecimento enquanto direito social ao lazer garantido a todos os cidadãos, conforme a Constituição Federal de 1988. A procura pelo lazer nas férias, nos finais de semanas ou após a aposentadoria revela também a necessidade de se romper com a tensão do cotidiano por meio de possibilidades diferenciadas de vivências dos “tempos de lazer”.

¹⁰ A pesquisa teve o objetivo de mapear o trabalho desenvolvido em Colônias de Férias da cidade de Belo Horizonte, com a finalidade de compreender os limites e possibilidades de intervenção profissional nesse espaço. No entanto, as únicas instituições que aceitaram participar da pesquisa foram algumas escolas, em particular, as de Educação Infantil.

Por esse motivo é que se torna fundamental superar a visão que restringe as Colônias de Férias a espaços de intervenção pontual, desvinculados de Políticas de Lazer mais amplas e de ações com caráter de continuidade.

Ao notar semelhanças entre os valores das Colônias de Férias da década de 1930 e as da atualidade, formulo alguns questionamentos: essas programações podem se configurar como espaços privilegiados para vivência do lazer? Podem elas, contribuir para a vivência autônoma das práticas de lazer das crianças? São capazes de promover o desenvolvimento humano, descanso e divertimento, além de “ocupar o tempo ocioso”?



Da dinâmica histórica do conceito

Compõe os pressupostos, pois chama a atenção para:

- Os sentidos e significados historicamente atribuídos as Colônias de Férias (STEINHILBER, 1995 e CONTURSI, 1983) e ainda vinculados a elas.
- A necessidade de superação de concepções funcionalistas de lazer e de colônia de férias, sustentadas por uma racionalidade capitalista (LEFEBVRE, 1991) que fragmenta sobremaneira a estrutura e os papéis sociais, não contribuindo com a autonomia e emancipação dos sujeitos.
- A predominância de atividades físico-esportivas e de profissionais da Educação Física na implementação das Colônias de Férias.
- A superação do entendimento da Colônia de Férias, exclusivamente como produto, a ser consumido no período de férias, desconsiderando a sua vivência como processo construído com as crianças e ancorado numa Política de Lazer mais ampla.

UNIMEP
Universidade Metodista de Piracicaba

Figura 4 – Quadro síntese do pressuposto da dinâmica histórica do conceito.

2.3. Da constituição das Colônias de Férias como vivência no lazer

No desenvolvimento das práticas e estudos sobre o lazer no Brasil, é relevante destacar a influência de países como os Estados Unidos da América e a França.

No caso desses países os primeiros estudos sistematizados sobre o lazer surgiram no final do século XIX, o vinculando fortemente às necessidades dos

trabalhadores, preservando assim a idéia de re-conhecimento e de controle social do “tempo livre” desses.

No caso específico dos EUA, tais estudos geraram um campo novo de pesquisa, a “Sociologia do lazer”, que se consolidou a partir das abordagens teóricas da Sociologia do trabalho, desconsiderando – em certa medida - o desenvolvimento de modos de investigação peculiares aos estudos do lazer.

Na França, os estudos do lazer também seguiram a mesma lógica de garantia dos direitos dos trabalhadores, porém articulados, de forma mais substancial, com outro campo do conhecimento: a ciência da educação, motivo pelo qual os estudos do lazer passaram a se vincular, recorrentemente, a essas duas áreas, tendência que persiste até os dias de hoje.

É importante destacar que, nos estudos franceses, adotou-se o termo **lazer**, enquanto que, nos trabalhos norte-americanos, preferiu-se o termo **recreação**. Ambos reportavam aos mecanismos que tentavam resolver as problemáticas decorrentes da redução da jornada de trabalho e, conseqüentemente, dos usos que os trabalhadores faziam do ‘tempo livre’(Sant’anna, 1994).

Se, nos dias de hoje, é bastante polêmica a discussão destes dois termos, em seus primórdios, ambos apresentavam características bastante similares. O que se falava sobre a recreação nos Estados Unidos, se aproximava significativamente das discussões travadas com o lazer na França. Mas, aos poucos, as diferenças foram se constituindo a partir da especificidade de desenvolvimento dos dois países.

No Brasil, segundo Melo (2001), as preocupações com o lazer aparecem, inicialmente, no discurso de médicos e sanitaristas, responsáveis pelas novas reformas típicas da organização urbano-industrial. Por volta dos anos 20 e 30 do século XX, sistematizam-se os primeiros estudos, pautados pela defesa de formas saudáveis de lazer através das quais seriam difundidos os valores morais e higienistas, marcantes à época.

O lazer surge, portanto, como fruto da Revolução Industrial, fundamentado em uma idéia de “ser humano” bem diferente da que existia na sociedade rural. Um “ser-humano” movido por normas e valores veiculados pelos meios de comunicação de massa e por seus pares, com vistas a responder a interesses bem definidos.

Com a industrialização e a urbanização, as relações sociais tornam-se cada vez mais fragmentadas tanto no trabalho, como em casa e no divertimento, pois a lógica dominante passa a ser a do tempo fundado no trabalho industrial, que contrasta substancialmente com o tempo associado à natureza, ao plantio, à colheita e às relações vivenciadas na comunidade. Na fábrica, os trabalhadores assumem funções mecânicas e fragmentadas, que não só dificultam o convívio social como incrementam as ações individualizadas.

Tais constatações remetem-me à reflexão sobre as intencionalidades e os usos do lazer propostos aos participantes das Colônias de Férias, em permanente sintonia com a lógica política dominante naquela época. Gadotti (1995, p.22) reafirma, de modo análogo, essa idéia, quando afirma que:

A questão da educação nunca esteve separada da questão do poder. Os que ainda insistem que a educação é uma questão técnica, na verdade estão ocultando, atrás da razão técnica, um projeto político. A educação sempre foi um prolongamento de um projeto político.

Ao adotar o princípio da não neutralidade em educação, não podemos aceitar que as práticas de lazer predominantes sejam desligadas de um projeto político. Por essa ótica, as Colônias de Férias surgem de um projeto das forças nacionais, especificamente do Exército, com objetivos claros de ocupação do “tempo livre” e manutenção da ordem. Da mesma maneira, as atuais práticas de lazer e divertimentos relacionam-se, em maior ou menor escala, com o projeto político dominante.

Para ilustrar essa afirmação, recorro à análise do papel desempenhado por uma instituição de lazer no Brasil. Conforme Silva (2007), o órgão pioneiro na discussão sobre o lazer no Brasil foi, sem dúvida, o Serviço Social do Comércio (SESC) que, nas décadas de 60 e 70, começou a criar mecanismos de difusão do lazer, elegendo-o como seu campo prioritário de ação. Devido à abertura e ao intercâmbio com a França, por meio do trabalho do sociólogo Joffre Dumazedier e da sistematização do conhecimento produzido pelo Centro de Estudos do Lazer do SESC, essa área consolidou-se, trazendo novas concepções e técnicas de investigação sobre o tema.

Entretanto, é fundamental salientar que

[...] o SESC, ao longo de sua história, sempre se destacou por uma ação social, de cunho assistencialista, seja à nível da saúde, como nos primeiros anos de sua existência, seja à nível da educação ou do lazer dos trabalhadores comerciários. (SANT'ANNA, 1994, p. 48).

Na ação da instituição, portanto, transparece nitidamente a intenção de assumir um papel complementar ao do Estado. A integração com o poder público efetua-se por meio de propostas que pretendem incutir, no “tempo livre” dos trabalhadores, os valores necessários ao aumento da produtividade e ao cultivo de uma sociedade organizada, na qual os conflitos dão lugar ao espírito comunitário (SANT'ANNA, 1994).

À medida que a notável difusão do lazer via SESC ganhava adeptos e respeitabilidade, tornou-se cada vez mais freqüente, a partir de 1969, o uso do termo lazer nos discursos políticos que realçavam principalmente as práticas consideradas saudáveis como forma de combate ao ócio — considerado um perigo social. Gradualmente, o lazer constituiu-se em um instrumento de disciplina e organização da sociedade, voltado ao ajustamento e à educação social. De fato, a análise cuidadosa indica que, na época, as formas de controle dos usos diversificados do “tempo livre” passaram a ser substituídas por formas de lazer institucionalizadas.

A institucionalização das práticas de Colônias de Férias e a valorização das especialidades técnicas para sua execução privaram, em certa medida, a autonomia dos sujeitos em relação à vivência do lazer.

Marcellino (1983) confirma esta afirmação quando analisa a enfermidade das relações sociais nas grandes cidades destacando a excessiva importância dada ao que é produtivo, gerador de “bens de consumo” ou mercadorias, sem o devido questionamento sobre se essa produtividade (“valor supremo”, imediatista e utilitarista), anula a expressão do ser humano.

Da mesma maneira não podemos desconsiderar que o lazer a partir da revolução industrial – surge como reivindicação social, mesmo que restrita ao descanso e recuperação da força de trabalho.

Desse modo, os usos do “tempo livre” dos trabalhadores começaram a conviver com as formas de lazer institucionalizadas. Paradoxo que instaura a

discussão em torno do lazer ‘mais adequado’, ou ‘melhor’ ou ‘verdadeiro’ e dá início à construção de um sentido capaz de “justificar o lazer como um valor social imprescindível” (SANT’ANNA, 1994, p. 63).

Ao refletir sobre esses argumentos não pretendo aqui condenar o progresso promovido pela industrialização, mas explicitar o fato de que ela também foi fomentadora de processos de controle utilizados em diferentes campos (educação, lazer, saúde, trabalho...), gerando conformismo e repressão. Segundo Gadotti (1995, p. 25), “trata-se, portanto de denunciar a ilusão técnica e a coisificação da cultura”, que aconteceu nesse contexto histórico, mas também se repete nos dias de hoje, considerando o projeto político dominante com o qual nos relacionamos e no qual estamos inseridos.

Os dados mais recentes sobre as Colônias de Férias parecem demonstrar a necessidade de realizar estudos aprofundados que permitam valorizá-las como espaços para vivência do lazer, com um grande potencial educativo em que as crianças se sintam parte integrante e participante dos processos de tomada de decisão.

Atualmente, o lazer já suscita estudos científicos de fundamental valia, até porque se torna cada vez mais reconhecido como uma área de atuação bastante importante no campo da gestão pública e privada.

Fator básico para o desenvolvimento da cidadania – no mesmo nível da saúde, habitação, transporte, dentre outros – o lazer vem assumindo um caráter transversal e multidisciplinar, saindo aos poucos do âmbito exclusivo da Educação Física, para a interação com áreas diferenciadas, como, por exemplo, as Ciências Sociais, a Administração, o Turismo, a Assistência Social, a Psicologia, as Artes, a Educação.

Essas relações ainda são bastante recentes se considerarmos a contemporaneidade do lazer. No entanto, os desafios que se apresentam têm sinalizado a necessidade de se repensar o tema de forma a promover a efetiva concretização desse direito social.

A começar pela superação das visões restritas do lazer, que o qualificam como “não-trabalho”, “ocupação”, recuperação das energias. Ou seja: um elemento “não-sério”, alvo de valores preconceituosos produtos de uma época histórica que merece ser conhecida, na tentativa de suplantá-la.

Ao serem limitadas a um foco de ação que preza, exclusivamente, pelo divertimento, as programações de Colônias de Férias esvaziam as possibilidades de descanso e desenvolvimento, que têm condições de ampliar o campo de escolhas e participação dos sujeitos no lazer.

A mercadorização dos divertimentos torna o lazer um apêndice do trabalho por sua vez vinculado aos ideais de consumo. “A ‘indústria cultural’ acaba ocupando a maior parte do ‘tempo livre’ das pessoas e, com a publicidade, estimula uma vida fetichizada voltada para o consumo” (PADILHA, 2006, p. 116). Vivifica-se o mundo do *ter*, da mercadoria cada vez mais descartável e substituível. Diluem-se os elos entre vida pública e privada. Materializa-se a conquista de satisfação pessoal por meio da aquisição de objetos de desejo.

Steinhilber (1995, p. 89) opõem-se a essa perspectiva ao afirmar que a característica das Colônias de Férias é a recreação e não a continuidade de intervenção num programa permanente. Entende a recreação como “[...] ato de criar de novo [...] divertimento, prazer [...] satisfação e alegria naquilo que se faz, retrata uma atividade que é livre e espontânea e na qual o interesse se mantém por si só, sem nenhuma coação interna ou externa de forma obrigatória ou opressora afora o prazer”.

Contudo, o prazer não é o único fator que leva os indivíduos às atividades de lazer. Potencialmente, todas essas atividades são prazerosas, mas é impossível prever, com antecedência, se a satisfação de fato ocorrerá. Portanto, fazer a opção exclusiva pelo aspecto do divertimento pode, em alguns casos, representar igualmente o esvaziamento da proposta.

Em outra parte do seu trabalho, Steinhilber (1995, p. 5-6) reforça ainda que podemos chamar de Colônia de Férias “qualquer evento com um período pré-estabelecido, com atividades dirigidas, voltadas para o lazer de seus participantes. Um programa fim com objetivos a serem atendidos”.

De acordo com esse conceito, até um SPA pode ser classificado como uma Colônia de Férias, pelo fato de constituir “uma atividade onde as pessoas permanecem por período determinado em busca de um objetivo, convivendo

socialmente com demais participantes e participando de atividades físico-desportivas de forma lúdica” (STEINHILBER, 1995, p. 5).

Questiono essa definição, porque considero que a flexibilização e a dilatação do termo “Colônia de Férias” acabam dificultando a diferenciação em relação às outras propostas de lazer com características similares, tais como: “eventos com atividades dirigidas”, “períodos pré-estabelecidos”. Também porque essa conceituação induz a certa confusão no diz respeito ao entendimento das Colônias de Férias como espaços/equipamentos específicos de lazer ou como programação, um conjunto de atividades: “uma **atividade** onde as pessoas **permanecem**” (grifos meus).

Esse grande “guarda-chuva” a que o autor dá o nome de Colônia de Férias abarcaria praticamente todo e qualquer tipo de atividade de lazer, previamente planejada. Entretanto, é notória a existência de diferenças significativas entre um SPA e uma Colônia de Férias, por exemplo.

A principal diz respeito exatamente à questão do prazer. Com efeito, muitas pessoas freqüentam um SPA por motivos de saúde e não sentem prazer algum quando praticam atividades físico-esportivas. Já o que caracteriza uma Colônia de Férias, é justamente o lazer: a atitude “desinteressada” e/ou “descompromissada” e a participação em busca da satisfação e/ou prazer.

Discussões mais atuais e a própria concepção de lazer entendido

[...] como cultura – no seu sentido mais amplo – vivenciada (prática ou fruída), no tempo disponível, sendo fundamental como traço definidor, o caráter ‘desinteressado’ desta vivência [...] e em que não se busca, pelo menos basicamente, outra recompensa além da situação provocada pela situação (MARCELLINO, 1995b, p. 31),

não apenas incitam à pesquisa ao desenvolvimento de um aporte teórico capaz de fundamentar as modificações indispensáveis à ação dos profissionais que atuam em Colônias de Férias, como ainda sinalizam para a necessidade de considerar a abrangência dos conteúdos, elemento fundamental para a democratização do acesso aos bens culturais.

Por esse prisma, e levando em conta as contribuições de Marcellino (2000, p. 51), as Colônias de Férias deveriam abarcar outras manifestações da cultura, valorizando a diversidade de conteúdos, através da prática, da assistência ou do conhecimento. Dessa forma, contribuiriam para transformar os níveis de participação (de conformista para crítico e criativo) e para ampliar a gama de escolhas que se tornaria “tão mais autêntica quanto maior for o grau de conhecimento que permita o exercício da opção entre alternativas variadas”.

Sob esta ótica e levando-se em conta a concorrência com outras possibilidades de lazer que também ocorrem no período de férias escolares, as Colônias de Férias têm buscado diferenciais que vão do investimento em mega-estruturas, à ampliação do tempo de permanência de seus participantes.

No entanto, a ausência de material sistematizado e de publicações científicas sobre o tema sinaliza a reduzida preocupação que os planejadores têm em relação ao projeto político-pedagógico subjacente às programações.

Na medida em que o consumo de bens e serviços – no caso, o “pacote de atividades” da Colônia de Férias – predomina em detrimento de uma ação educativa construída na coletividade, a idéia de transformação perde força, porque submetida à fugacidade dos valores agregados ao produto que se deseja vender.

É desse modo que o lazer¹¹, segundo Lefèbvre(1991), paulatinamente perde seu sentido de “festa” e integra-se na cotidianidade, de forma conformista e consumista. Estabelece-se a oposição cotidianidade-festividade. E as férias passam a representar o momento de evasão da “monotonia cotidiana”, por meio do consumo de um prazer fugaz!

Ao conferir às Colônias de Férias valores meramente mercadológicos, que respondem as demandas da sociedade de consumo são negligenciadas as possibilidades críticas e criativas do lazer, inerentes à valorização do indivíduo, da coletividade e do cotidiano. Assim, é possível distinguir o que o autor denominou de “duas espécies de lazer”, “estruturalmente opostas”: o lazer integrado na cotidianidade, que produz uma insatisfação radical devido a atual banalização do

¹¹ Lefèbvre (1991, p. 216) não utiliza o termo “Lazer”, mas faz referência ao termo “Festa” que assume, em nosso entendimento, um sentido mais amplo, similar ao primeiro, de uma possibilidade “reencontrada, amplificada, superando a oposição ‘cotidianidade-festividade’, realizando-se na e pela sociedade urbana essa passagem do cotidiano para festa”.

cotidiano; e a vontade de evadir-se no lazer, seja através da festa ou de outros meios (drogas, viagens, natureza).

Agrega-se a isso, a proposta de Lefèbvre (1991) de considerar o lazer (entendido como festa) um meio necessário para promover a re-significação e reinvenção social do espaço urbano e de suas dinâmicas, pela transformação da cotidianidade numa revolução nos níveis político, econômico e cultural, pautada no modelo materialista-histórico-dialético.

Essa re-significação e reinvenção não é, senão resultado da própria ação dos sujeitos no mundo. De sujeitos capazes de detectarem a realidade, de fazer-lhe uma leitura crítica e, sobretudo, de agirem sobre ela, produzindo novas formas de conhecer e ser no mundo.

O cotidiano não é um tempo-espaço neutro, abandonado. Ele é contexto onde convivem as grandezas e misérias da humanidade, campo de harmonia e conflito das relações humanas, que são constituídas de valores e valorações, ou seja, das significações atribuídas pelo ser humano na totalidade histórica em movimento.

De maneira geral, como as outras possibilidades no lazer, a Colônia de Férias não deveria possuir outra finalidade senão a busca da satisfação/prazer. Portanto, deveria se configurar como tempo-espaço privilegiado para difundir os valores do lazer, proporcionando oportunidades ímpares de exercício da autonomia, criticidade e criatividade.

Desse modo, o componente lúdico do lazer teria condições de se manifestar e ser vivenciado em uma Colônia de Férias. Não só como produto – acabado e oferecido aos participantes – mas como processo situado e construído historicamente pela ação–re-(l)ação dos participantes no tempo-espaço sócio-político vivido.

Da constituição das Colônias de Férias como vivência no lazer

Compõe os pressupostos, pois sinalizam aspectos importantes no que se refere a:

- Os sentidos e significados historicamente atribuídos ao lazer e a influência destes nas práticas desenvolvidas e vivenciadas nas colônias de férias, nos diferentes tempos-históricos;
- A necessidade de entendimento da não neutralidade das intervenções socioculturais, as práticas de lazer predominantes são também elas um prolongamento do projeto político dominante. (FREIRE, 1987, GADOTTI, 1995,
- Valorização das Colônias de Férias como propostas participativas para vivência no lazer, com grande potencial educativo e emancipador, pela superação da perspectiva de mercadorização das propostas.

Figura 5 – Quadro síntese do pressuposto da constituição das colônias de férias como vivências no lazer.

Da constituição das Colônias de Férias como vivência no lazer

- Necessidade das Colônias de Férias abarcarem manifestações diversificadas da cultura, valorizando a diversidade de conteúdos, na prática, assistência e conhecimento, buscando superar os níveis de participação de conformista para crítico e criativo e dando condições para que a escolha seja, tão autêntica quanto o grau de conhecimento para o exercício da opção (MARCELLINO, 2000).
- Alerta a necessidade destas propostas se desenvolverem com base num projeto político pedagógico que dê princípios e diretrizes para sua sustentação.
- Ao posicionamento do animador, gestor no sentido de manutenção ou superação da ordem vigente, do status quo e a consequência para o desenvolvimento dos programas de Colônias de Férias Temáticas.
- O componente lúdico tem condições de se manifestar e ser vivenciado nas CFT, não só como produto, mas como processo situado e construído historicamente.

Figura 6 – Quadro síntese do pressuposto da constituição das colônias de férias como vivências no lazer (cont.).

2.4. Do tempo-espaço sócio-político de construções de CFTs

Nessa altura do trabalho, é pertinente colocar que o planejamento das ações, além dos aspectos até aqui apresentados, deve ainda levar em consideração um outro, primordial: as CFTs acontecem em um tempo específico -“as férias”- e em múltiplos espaços. Ou seria melhor dizer “lugares”?

Na antiga Roma, o termo *féria* relacionava-se ao dia durante o qual “a religião prescrevia a cessação do trabalho” (LELLO e LELLO, 1966, p. 510) e já indicava a influência religiosa na organização e determinação do tempo de trabalho e, conseqüentemente, no tempo de não trabalho.

Outro significado para “*férias*”, encontramos em Ferreira (1975, p. 621) encontramos o seguinte significado para férias: “número de dias consecutivos destinados ao descanso de funcionários, empregados, estudantes [...] após um período anual ou semestral de trabalho ou atividades”.

O tempo em que a colônia de férias acontece é inegavelmente o das férias, tempo-espaço que dialoga com o tempo do trabalho e demais obrigações, exigindo que para falar da primeira seja necessário tratar dos últimos.

As férias se configuram como um tempo-espaço marcado pela ansiedade – principalmente na sociedade moderna – e influenciado pela produtividade, que acaba sendo reproduzida no lazer. Isso é verificado com a crescente tendência a especialização e profissionalização das práticas de lazer, estimuladas por uma indústria cultural que valoriza o consumo através da criação de necessidades muitas vezes desnecessárias.

Marcellino (2000, p. 14) já apontava para essa tendência à ansiedade ligada ao tempo disponível, quando sinalizou que “o próprio caráter social requerido pela produtividade, confina e adia o prazer para depois do expediente, finais de semana, períodos de férias e mais drasticamente para aposentadoria”.

É de se imaginar que toda esta postergação e confinamento das possibilidades de vivência do prazer gerem uma grande ansiedade, e ampliem as expectativas com relação aos ‘momentos’ do prazer, o que muitas vezes acarreta frustrações ou falsas satisfações que não sobrevivem ao primeiro dia de volta ao trabalho.

A ansiedade, em especial a existente em relação às férias, relaciona-se diretamente com a expectativa de fuga do real que esse período desperta nas pessoas, o mais das vezes envolvidas em dinâmicas do trabalho alienantes e reprodutoras de uma ordem hegemônica, como aponta Marcellino (2000, p. 68):

As férias não podem ser entendidas de forma separada da vida das pessoas. É comum o seu caráter compensatório, de um trabalho estafante e sem sentido, ou até mesmo da falta regular do lazer. Talvez por este motivo, o período das férias seja marcado pela ansiedade exagerada para uma parcela da população.

O que não se evidencia neste contexto é que na mesma proporção que os indivíduos buscam a fuga e a compensação do trabalho no lazer, reforçam a alienação, marca das relações do trabalho reproduzidas nas escolhas que são feitas pelos indivíduos em seus momentos de lazer.

A reprodução de valores hegemônicos e a alienação marcada nas relações de trabalho e do lazer têm suas origens na organização da sociedade moderna, que em oposição às sociedades primitivas, valorizam cada vez mais o distanciamento da vida e da natureza, das obrigações e das não obrigações.

Nas sociedades rurais a divisão das esferas da vida – trabalho e lazer, por exemplo – não eram tão nítidas. O trabalho, desenvolvido em mutirões e no ambiente das moradias, seguia o ritmo da vida e, portanto, encontrava-se muito ligado à natureza. Segundo Requixa (1980, p. 22) “[...] trabalhar e recrear-se, englobavam-se integrados na existência humana, sem que se distinguíssem, em períodos especiais, seus tempos respectivos.”

Com o advento da industrialização e a organização dos centros urbanos, instalou-se uma nova ordem. O trabalho, fragmentado e especializado, separou-se do lazer. As relações sociais, despersonalizadas, criaram uma noção de tempo mecânica, controlada, com vistas a atender às exigências de uma maior produtividade em que a quantidade (e não mais a qualidade) é o que importa.

A partir da transição de uma economia estática (de subsistência) para uma dinâmica (cujo objetivo é o lucro), modificam-se, consideravelmente, as atitudes relativas aos aspectos sociais, do trabalho e do lazer. Requixa (1980, p. 23)

enumera essa série de mudanças, inclusive por conta da influência da religião – principalmente com a difusão do ideário protestante – “[...] que condena o lazer na medida em que considera o ócio pernicioso e o trabalho uma forma de servir a Deus”.

A nova organização de sociedade, pautada pelo desenvolvimento tecnológico, a obtenção de lucro e o consumo desenfreado (inacessível a uma parcela da população) faz também emergir uma nova relação com o tempo livre. No caso das Colônias de Férias, com o tempo das “férias” acarretando, conseqüentemente, novas formas de lazer.

As condições sociais se tornam mais favoráveis ao consumo do que a criação cultural. A indústria cultural, parte integrante desta sociedade visa o estímulo ao consumo rápido de seus ‘produtos’, “[...] faz com que o nível da maioria das obras veiculadas seja elementar e fragmentário” (MARCELLINO, 2000, p. 21), estabelecendo assim uma sociedade do descartável, em que predomina a fugacidade e a superficialidade como estratégias de ampliar ainda mais os lucros.

Marcellino (2000, p. 21) destaca que:

[...] se é certo que as manifestações da indústria cultural poderiam cumprir pelo menos alguns requisitos que contribuíssem para o desenvolvimento cultural, é também verdadeiro que na prática as decisões são tomadas em termos de rentabilidade financeira, evidenciando a homogeneização do consumo, num nivelamento por baixo.

O lucro se torna a meta da sociedade moderna e a racionalidade capitalista que se estabelece, segundo Perroti (1982), despreza completamente o tempo dos homens – total, integral e pleno – para valorizar o tempo da produção – descartável, fragmentado e mercantilizado. Neste sentido, vemos como pertinente, ao elaborar a fundamentação para as CFTs, questionar: como tratar o tempo das férias no sentido de valorizar o “tempo dos sujeitos” e contribuir para que a relação prazer-férias possa se estender para além deste tempo? Isso implica apontar ao profissional do lazer a necessidade de pautar, também em suas práticas, a re-significação do tempo, ou dos tempos que compõem o cotidiano dos sujeitos!

De maneira semelhante reflito sobre os espaços: ao mesmo tempo em que construímos nossas casas, nosso trabalho e nossas práticas de lazer, esses também nos constroem numa relação constante, tensa e paradoxal.

De Pellegrin (1995) ao discutir o significado político do espaço, aponta que as transformações decorrentes da Revolução Industrial, somadas a estruturação dos centros urbanos e ao caráter mercadológico conferido aos espaços, transformou o domínio destes em mais uma forma de controle político e social. Assim, o espaço passou a assumir o papel de agente e resultado das transformações da sociedade.

Para confirmar essa tendência, basta examinar a apropriação desigual dos espaços urbanos durante o processo de crescimento desordenado das cidades, com a notável valorização dos espaços privados em detrimento dos públicos. Motivo pelo qual é relevante, quando projetamos a implantação de Colônias de Férias, avaliar o nível de apropriação que os sujeitos têm de seu espaço de convivência social. Espaço – público ou privado – que acolherá a realização da proposta.

A relação dos sujeitos com o espaço expressa, em certa medida, o sentimento de pertencimento que os indivíduos têm em relação a este. De Pellegrin (1995) afirma que ao se apropriarem de um “novo” espaço os sujeitos levam para ele seus códigos e comportamentos, o que pode representar, para alguns a desvalorização e depredação destes espaços e para outros a integração e preservação.

Ao recuperarmos a idéia de “ser-no-mundo” e “ser-com-os-outros” discutida por Freire (2000) percebemos que ambas dependem exatamente de um aprofundamento das relações humanas que são constituídas na medida em que o “espaço” adquire significados e significações. Neste sentido, deixamos de lado a idéia de “espaço” e passamos ao entendimento dos “lugares” que se delineiam, particulares em seus significados, revelando e realizando o mundo em seus tempos históricos, tornando-o campo de múltiplas experiências.

Para Santos (2000, p. 112) “os lugares são, pois, o mundo que eles reproduzem de modos específicos, individuais e diversos. Eles são singulares, mas são também globais, manifestações de uma totalidade-mundo, da qual são formas particulares”.

Em tempos e espaços tão múltiplos e diversos, repletos de sentidos, significados, tensões e conflitos como ainda poderíamos pensar num modelo de colônia de férias, num “pacote de atividades”?

Em que medida podemos lidar com tantos sentidos e significados, buscando a transformação da realidade, minimizando as relações opressoras na relação adulto-criança, sem perder o lúdico, a alegria, a esperança?

Qualquer tentativa de responder a essas questões certamente esvaziaria a riqueza dos cenários que as compõem. Talvez o maior desafio do profissional do lazer seja o de explicitar, revelar, fazer “vir à tona” as intencionalidades do contexto em que está inserido por meio das vivências de lazer, das ações intencionais e potencialmente educativas – da animação sociocultural.

No entanto, Bramante (1997, p. 129) afirma que no lazer “[...] verifica-se uma oferta de eventos totalmente desconectados entre si e sem relação a uma macro-política que determine metas e objetivos de uma dada instituição”.

Nesse sentido, é fundamental a vinculação da programação das CFTs (ou não Temáticas) a uma Política de Lazer mais ampla, capaz de propiciar a superação de propostas tipo “pacote-de-atividades” ou “eventos que se vão com os ventos”.

Para Requixa (1980) a formulação de uma Política de Lazer deve levar em consideração alguns elementos, tais como: a reorientação/resignificação dos elementos de ordenação urbana (espaços e equipamentos); a re-ordenação do tempo (seus critérios e usos no conjunto das relações sociais) e a clara percepção da importância da animação sociocultural como ferramenta de intervenção.

Diferente de um calendário de eventos, uma Política de Lazer deve prezar pela delimitação clara do foco e papel social da instituição que a conduz (pública ou privada), além de contemplar as demandas e necessidades do grupo alvo da instituição, explicitar seus objetivos, princípios, diretrizes, bem como elencar as ações estratégicas para seu desenvolvimento – o que denota as prioridades a que pretende responder.

A formulação de uma política desta natureza pode representar um primeiro exercício participativo, construído com os sujeitos. Para tal deve levar em conta o

duplo aspecto educativo do lazer (MARCELLINO, 2000), bem como sua abrangência e interfaces com outras áreas, verificando barreiras existentes, considerando seus gêneros e conteúdos, fixando prioridades e analisando os limites e possibilidades da administração existente, sem desconsiderar o lazer como instrumento de mobilização e participação cultural.

Na experiência analisada neste estudo, a Política de Lazer levou em consideração:

- o diagnóstico dos critérios de ordenamento do tempo dos associados, que considerou: 1) a análise das jornadas de trabalho e o tempo das obrigações, 2) a forma de uso do tempo disponível e 3) a dinâmica das variáveis tempo e atitude. Esta etapa foi operacionalizada através da aplicação de um questionário interesse/diagnóstico e da participação nas assembleias do clube;
- a estruturação de uma política de democratização dos espaços e equipamentos disponíveis no clube – alguns desconhecidos e portanto sub-utilizados por grande parcela dos associados. Essa ação buscou: otimizar a utilização dos equipamentos específicos de lazer, facilitar o acesso aos bens culturais potenciais disponíveis no clube, diagnosticar como se traduzia o significado político do espaço do clube, através das relações que nele se estabeleciam;
- a verificação das barreiras socioculturais¹² existentes no clube, visando minimizar seus efeitos, priorizando ações que facilitem o acesso de todos, sem discriminação, às atividades propostas.
- a elaboração de uma política de atividades, que considerou: a necessidade de animação dos espaços, a disponibilidade de equipamentos – específicos ou não – a diversidade de conteúdos, os níveis de participação, as relações entre prática/ consumo e atividade/passividade e, finalmente, a adoção do modelo organizacional PAIE¹³, discutido por Bramante (1997).

¹² Marcellino (2000) discute de forma aprofundada a questão das barreiras socioculturais que influenciam as práticas e vivências no lazer.

¹³ No modelo organizacional PAIE, discutido por BRAMANTE (1997), destacam-se as atividades permanentes (P), de apoio (A), de impacto (I) e especiais (E). No que tange o presente estudo, a

- formulação de uma política de recursos humanos que deveria se ocupar da: formação continuada dos profissionais envolvidos, organização de equipes multidisciplinares, capacitação dos profissionais e valorização das habilidades profissionais existentes.

Vale destacar que a implantação desta política se deu em etapas, de forma processual e continuada.

Para Bramante (1997, p. 132):

Esse macro-planejamento revela as grandes metas de um plano de ação e exige uma articulação coerente com o micro-planejamento representado pelas inúmeras iniciativas que no seu conjunto traduzem o espírito da política de lazer. Esse conjunto articulado (macro-micro) exige uma configuração de projetos específicos que representam os eventos (ação e unidade de tempo).

Dentro desse contexto, a CFT apresenta-se como um projeto específico vinculado ao macro-planejamento e em diálogo com os anseios e expectativas dos associados, sendo gerenciado a partir da consideração de “três momentos que interagem entre si, mas que possuem características próprias” (BRAMANTE, 1997, p. 128):

- o antes - que integra previsão, planificação, organização e mapeamento dos recursos;
- o durante - do qual faz parte a direção, o comando e a execução;
- o depois - que inclui os processos de controle, avaliação e registro.

Por essas características pode-se notar que as CFTs apresentam certas especificidades que as diferenciam de ações semelhantes, principalmente por romper com um hábito que, segundo Bramante (1997), já se tornou comum no campo da recreação e do lazer, em que se dedica significativa parcela de energia e recursos para o fazer, pouca para o planejamento e quase nenhuma para os processos de avaliação.

Esta dinâmica típica da atuação no lazer, não simboliza nada mais do que “[...] um descompasso administrativo que interfere diretamente na otimização dos

CFT é categorizada como uma atividade de apoio, pois dá suporte ao programa de atividades permanentes, gerando e alimentando a continuidade destes últimos.

recursos existentes, repercutindo negativamente na qualidade das experiências de lazer das pessoas” (BRAMANTE, 1997, p. 128).

Não negamos, desta forma, o paradoxo que encerra o lazer e a animação sociocultural, se apresentando como possibilidades de questionamento e superação do estabelecido e, ao mesmo tempo, instrumento de manutenção e propagação da ordem que se faz dominante.

Grupos de interesses diversos vêem o lazer de maneiras distintas, com entendimentos diferenciados. No setor privado, o lazer tende a ser tratado na lógica do mercado, pois é, em geral, visto como mais um produto a ser comercializado, um negócio. No setor público, o lazer deveria ser entendido como direito social, portanto, possibilidade de todos e dever do Estado e da sociedade. No entanto, muitas vezes o lazer não tem garantido seu espaço institucional na gestão pública, podendo assim ser deixado à mercê de ações voluntárias. Em ambos os casos, o que percebemos na atualidade é que o lazer necessita ser trazido às pautas sociais prioritárias, para ser discutido como direito social. Talvez, dessa maneira, consigamos mais argumentos no sentido de superarmos seu entendimento como mero produto a ser consumido.

Uma vez que os programas de Colônias de Férias podem ser oferecidos tanto pelo setor público quanto pelo privado, é possível supor a multiplicidade de enfoques que podem assumir. Esse leque de opções não constitui, em si, um aspecto negativo, desde que as propostas também sejam assumidas como tempos-espacos para o desenvolvimento de ações educativas, comprometidas com as crianças – em suas especificidades e interesses.

Toda ação educativa, seja ela no âmbito da educação formal, ou não-formal, pressupõe uma ampla reflexão sobre os princípios e as intenções que estão em sua base e que, em última análise, serão os eixos estruturantes das Colônias de Férias.

Nesse sentido, é primordial que a discussão conceitual seja contemplada pelos grupos de trabalho, quando da elaboração dos projetos de Colônias de Férias. Aliás, a sugestão de elaborar um projeto de forma coletiva já significa a delimitação de diretrizes comuns a todos os envolvidos. Representa a escolha de um rumo, entre vários, para viabilizar a ação concreta.

Ao ser proposto como uma construção de um grupo de trabalho, o projeto da Colônia de Férias não pode ser uma proposição “solta”. Necessita estar vinculado aos princípios e a política, mais ampla, da instituição que lhe propõe, pois é, por meio de seus projetos, que as instituições – públicas ou privadas – mostram a que fins estão engajadas.

Por esse motivo, o projeto é o primeiro elemento a ser discutido, no nível das ações concretas, posto que ele determina os objetivos que se pretende alcançar no tempo-espço de Colônia de Férias, bem como seus possíveis desdobramentos para a política institucional mais ampla.

O “desenho” do eixo conceitual da Colônia de Férias pode ter um foco bastante específico, mas alguns questionamentos são essenciais, como: Quais as características da instituição proponente? O que ela deseja propor? Quais as demandas existentes? Quais as problemáticas visualizadas? O que entendemos por lazer e Colônia de Férias? O que deseja promover no lazer? Que tipo de Colônia de Férias se deseja construir? Quem são os sujeitos envolvidos nesse processo? Quais os canais de diálogo e participação que se pretende dar aos sujeitos envolvidos? Como o projeto será concretizado? Como avaliar se ele vai dar certo?

A Colônia de Férias como uma possibilidade no planejamento do lazer – programa ou programação – que ocorre, necessariamente no período de férias de seus participantes, não apresenta, em meu ponto de vista, restrições etárias ou de qualquer ordem, mesmo que, predominantemente, sejam voltadas às crianças. Sua organização pode ser feita em dias consecutivos, ou alternados, em meio período, ou período integral de participação, com duração superior a três dias¹⁴ contando com um grupo fixo de participantes e sem previsão de pernoite¹⁵.

Diante deste quadro, cabe aos profissionais do lazer, que se colocam em posição comprometida com uma ação pedagógica transformadora, garantirem no tempo-espço da Colônia de Férias a difusão dos valores do lazer, levando em

¹⁴ Considerando que um dos enfoques das Colônias de Férias é a possibilidade de conviver e construir em grupo, acreditamos que três dias sejam o mínimo para deflagrar e coordenar esse processo. No entanto, se o público não se conhecer previamente sugerimos que a duração mínima seja elevada para cinco dias.

¹⁵ A colônia de férias, ao ser entendida como programação e não como espaço/equipamento de lazer, se diferencia do acampamento (equipamento de lazer) pela possibilidade dos participantes retornarem para casa todos os dias após as atividades. Isso não impede que sejam previstas atividades de acampamento ou acantonamento na programação das Colônias de Férias.

conta seu duplo aspecto educativo e enfocando o divertimento e o descanso tanto quanto o desenvolvimento (social e individual), para que, então, novos valores se consolidem e levem à reformulação dos objetivos primeiros das programações de: "... manter os participantes ocupados o tempo todo, evitando que o entusiasmo diminua e a desordem se estabeleça" (STEINHILBER, 1995, p. 20).

A alternativa de buscar novos valores e objetivos que oportunizem o atendimento das pessoas consideradas em seu todo, é inevitável quando se pretende, no lazer, oportunizar a subversão de uma ordem estabelecida que é opressora. Para que os participantes sejam efetivamente os responsáveis e proprietários de suas escolhas, Marcellino (2000, p. 17) afirma ser necessário "[...] que estas mesmas pessoas conheçam os conteúdos que satisfaçam os vários interesses, sejam estimuladas à participação e recebam um mínimo de orientação que lhes permita a opção".

No entanto, é fundamental esclarecer que, ao falar em participação e subversão de uma lógica opressora, estamos falando da libertação de sujeitos e não de 'coisas'. "Por isso, se não é auto-libertação – ninguém se liberta sozinho – também não é libertação de uns, feita por outros" (FREIRE, 1987, p. 53). É na superação das contradições expressas na relação adulto-criança que estão colocados os desafios da efetiva participação cultural nas Colônias de Férias. Cada sujeito envolvido aceita sua responsabilidade e se coloca de forma ativa e responsável frente a ela.

Do tempo-espaço sócio-político da organização das Colônias de Férias Temáticas

Colônia de Férias Temática como parte de uma Política de Lazer mais ampla:

- 1) diagnóstico de ordenamento do tempo, de demandas e necessidades;
- 2) política de democratização dos espaços e equipamentos;
- 3) verificação e minimização das barreiras socioculturais;
- 4) política de atividades com base no modelo organizacional PAIE (Bramante, 1997);
- 5) formulação de uma política de qualificação de recursos humanos.

Busca de novos valores pois, ao falar em participação e subversão de uma lógica opressora, na Colônia de Férias estamos falando da liberação de sujeitos e não de 'coisas'.

“Por isso, se não é auto-libertação – ninguém se liberta sozinho – também não é libertação de uns feita por outros”
(FREIRE, 1987)



Figura 7 – Quadro síntese do pressuposto do tempo-espaço sócio-político da Organização das Colônias de Férias Temáticas.

A metodologia da CFT foi construída a partir de uma prática dialógica que se pretendeu sempre educativa e engajada em garantir às crianças a vivência do lúdico como elemento de sua própria cultura; bem como, em superar a relação opressora entre adultos e crianças, por meio da valorização da **produção cultural da criança**, e da relação dessa com os padrões culturais próprios do universo adulto.

Com o contexto um pouco mais esclarecido, acredito ser pertinente debruçar melhor sobre as contribuições que as obras Freirianas podem trazer a metodologia da CFT.

2.5. Da ação educativa das CFT

“Para ser tem que estar sendo”.

(Paulo Freire, 1987)

A questão educativa perpassa todos os pressupostos, o que não significa que se trata de um elemento exclusivo de caracterização das Colônias de Férias, mas a base de todas as esferas da vida, como o trabalho, a escola e o lazer.

No entanto, oportunizar o conhecimento e re-conhecimento das possibilidades educativas do lazer, não é suficiente para contribuir com a participação e a autonomia dos sujeitos.

Para tanto, importa também a qualificação das equipes de trabalho, de modo a torná-las capazes de desenvolver uma ação educativa pautada pela “Pedagogia da Animação”¹⁶ (MARCELLINO, 2005), a qual permite, a mudança de níveis de participação dos indivíduos nas atividades. De possivelmente conformistas para críticos e criativos.

Marcellino (2000, p. 50) confirma estes apontamentos quando comenta que “[...] o lazer é um veículo privilegiado de educação [...]”, reforçando que para a prática de suas atividades “[...] é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação aos conteúdos culturais, que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos”.

A proposta discutida por Pain (1990, p. 53), no livro “Education informelle – les effets formateurs dans le quotidien”, reforça a idéia da ação educativa no âmbito sociocultural, na medida em que, dá destaque à educação permanente entendida como

¹⁶ Proposta apresentada pelo autor em sua tese de doutorado defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, na área de Filosofia da Educação, em 1988, com o título: “Lazer e Escola – fundamentos filosóficos para uma pedagogia da animação, no início do processo de escolarização. Optei por essa discussão por compreender que a interface Lazer – Educação vai muito além dos muros da educação formal, sendo imprescindível considerar a ação educativa também no âmbito sociocultural.

[...] ação mais complexa, podendo ser sistemática, em que o passado, o presente e o futuro são reconhecidos como elementos construtores da realidade social e, conseqüentemente, como elementos importantes no processo de formação dos indivíduos e dos grupos¹⁷.

A (re)significação do cotidiano como possibilidade educativa outorga outro significado à idéia de formação que já não se limita, exclusivamente, ao âmbito escolar. Assim, a CFT - como programação promovida no lazer - deve assumir um papel educativo sem se tornar escolarizante, sem perder de vista a questão mais ampla de educação permanente.

O lazer e a própria Colônia de Férias são vistos e valorizados como produtos a serem consumidos, visando suprir a busca imediata do prazer, muitas vezes não alcançado no cotidiano. Também são ambos espaços privilegiados, para a vivência do lúdico¹⁸, como componente da cultura, contribuindo nesta perspectiva com a denuncia da contradição prazer/realidade, superando um posicionamento imobilizante em relação à realidade, por outro crítico, participativo, criativo e gerador de valores, comprometidos com a transformação desta mesma realidade.

Esse processo de recuperação do humano no “ser-humano”, de seus espaços de expressão social pressupõem o entendimento de que uma dimensão fundamental do “ser-no-mundo” e o “ser-com-os-outros”, o que significa dizer que somos “ser-de-relações” que “ao contatuar, doa significados, atribui valor, realiza valorações” (FREIRE, 2000, p. 15-16).

Segundo Freire (1987), essas relações, mediatizadas pelo mundo, constituem a base do processo de formação dos indivíduos, da produção de saberes e de conhecimentos, bem como de suas formas de expressão e comunicação.

Gadotti (1995, p. 24) complementa essa perspectiva ao afirmar que “educação e processo de hominização são a mesma coisa” e, neste sentido, sinaliza o esforço de considerar a educação de uma forma mais ampla, não

¹⁷ Tradução Livre - “[...] action plus complexe qui peut être considérée comme systématique, où le passé, le présent et l’avenir sont reconnus comme des éléments de la construction de la société et par conséquent comme des éléments importants de la formation des individus et des groupes”.

¹⁸ Em “Pedagogia da Animação” Marcellino (2005), discuti amplamente a questão do lazer como espaço para manifestação do componente lúdico da cultura.

meramente restrita ao âmbito escolar. Ao entendê-la enquanto processo permanente que devido a sua complexidade não deve ser restringida a processos de informação. Deve, para o autor, constituir-se como consciência das determinações – inserção num processo histórico – e ação histórica, isto é, com capacidade de se impor, de se auto-determinar intervindo na realidade.

Esse processo se dá no contexto mais amplo da vida em sociedade – engloba também a escola – nas relações e espaços formais e não-formais que compõem o cotidiano.

Esta pesquisa foca-se, em especial, nas possibilidades educativas que se concretizam nas vivências oportunizadas no lazer. Para Silva (1986), a ação educativa ao ser entendida enquanto elemento complexo, pluridimensional, parte integrante do conjunto de relações dos indivíduos entre si, que se dá a partir de uma realidade social concreta por meio de uma ação intencional com propósitos bem definidos e explicitados, amplia seus campos de manifestação e abre possibilidades de interlocução com o lazer, capazes de superar visões restritas, a ele associadas, já apresentadas e discutidas anteriormente.

A mercadorização do lazer enfatiza suas dimensões de divertimento e entretenimento, no entanto, desconsidera as possibilidades de descanso e, principalmente, de desenvolvimento pessoal e social.

Por conta mesmo do consumismo desenfreado que permeia também as iniciativas no campo do lazer é que venho propondo, ao longo desse trabalho, a interface lazer-educação, apontando para a necessidade de se promover, no lazer, momentos geradores do desenvolvimento dos indivíduos. Não pelo ordenamento e transmissão “escolarizante” de conteúdos, mas pelo envolvimento e participação cultural, pelo acesso e reconhecimento de conteúdos culturais diversificados, pela construção de novas relações sociais e, fundamentalmente, pela vivência de atitudes, valores e comportamentos que, na maioria das vezes, não integram o cotidiano dos indivíduos. Como o prazer no que se faz, a capacidade de se permitir viver o sonho, a alegria, o uso da imaginação e da fantasia.

Requixa (1977) apontava o lazer como uma possibilidade para estimular o criativo e a aquisição de novos conhecimentos, desempenhando um papel central no processo de busca do prazer e da felicidade, por meio da descoberta e fruição de valores estéticos.

Abre-se, assim, uma outra dimensão do lazer percebido como campo de saberes, conhecimentos e expressão criativa da cultura dos “seres-no-mundo”, indicando um caráter social e interdisciplinar do conhecimento.

A Colônia de Férias pode, portanto, assumir um papel reprodutor da lógica dominante no sentido de manter a ordem das coisas, continuando a ser tratada como “produto”, “pacote de atividades”, consumíveis. Ou para além de produto, pode ser vista também como processo, lugar de troca e produção de conhecimentos, como prática social exercendo um papel específico na sociedade na medida em que “vincula o ato educativo ao ato político, a teoria com a prática social emancipadora” (GADOTTI, 1995, p. 70).

Isso é o que Freire (1987) denomina de “educação como prática de liberdade”. Considerando o indivíduo concreto, parte e resultado da realidade complexa. Essa nitidez política¹⁹ é possível na medida em que os indivíduos reflitam criticamente sobre os fatos do dia-a-dia, buscando transcender sua própria percepção destes no sentido da compreensão rigorosa dos fatos e da participação social efetiva.

No desdobramento das atividades de lazer nas Colônias de Férias, o animador sociocultural – a meu entender, um educador que atua no âmbito sociocultural – pode desempenhar papel imprescindível – por meio de sua prática educativa, a animação sociocultural – no sentido de estimular a experiência axiológica a qual, por sua vez, pode propiciar o surgimento de valores mais democráticos e participativos que favoreçam a transformação da realidade.

Mas por que transformar a realidade?

Paulo Freire dedicou toda a sua vida e percurso acadêmico respondendo a esta questão. Denunciou a realidade opressora a que muitos indivíduos estão sujeitos, e anunciando a possibilidade de superação desta realidade por meio de uma “pedagogia do oprimido” (FREIRE, 1987, p. 32), aquela “[...] forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”.

O lazer como canal de ação educativa no plano cultural, o que Marcellino (2005) denominou “Pedagogia da Animação”, mostra-se como uma das possibilidades de superação da realidade opressora, podendo ser empreendida

¹⁹ Conceito de Paulo Freire apresentado e discutido por Vasconcelos e Brito (2006), refere-se ao entendimento da política e das suas formas de manifestação no seio da sociedade.

pelo animador sociocultural em co-construção com os sujeitos envolvidos, pelo ato de decisão dos próprios indivíduos²⁰, por meio da animação sociocultural.

A metodologia da CFT, definitivamente, não representa um modelo a ser reproduzido, mas uma estratégia de intervenção, um “quefazer²¹” para os profissionais do lazer, um esboço filosófico-metodológico sobre a direção que se pode dar às programações propostas.

A proposta da CFT pretende convidar os sujeitos – gestores de esporte e lazer, profissionais do lazer, crianças – a desvendarem e talharem suas próprias trilhas, a múltiplas mãos, tendo clareza da necessidade de superar percepções ingênuas que resultam em posturas fatalistas, pela busca do processo de “estar sendo” no mundo, com os outros, a partir da objetivação da realidade, por vezes percebida de forma inexorável, no sentido de que todos sejam mais capazes de denunciarem e pronunciarem o mundo.

Esse processo de “libertação da realidade opressora” (FREIRE,1987), aparentemente inexorável, refere-se a reconquista da vocação histórica dos sujeitos, que sabedores de sua incompletude humana, buscam “ser mais” por meio da convivência, do encontro e do diálogo que são meios de responder às suas perguntas, à sua humanidade.

A tomada de consciência crítica, fruto das relações entre os sujeitos no mundo, explicita-se pelo fato de o ser humano tornar-se “todo consciência” na medida em que se abre e age no mundo, está disponível²² e intencionado pelas utopias, pela esperança.

²⁰ Vasconcelos e Brito (2006, p. 71) apresenta esse conceito a partir do olhar de Paulo Freire, destacando-o como “ato de determinação para o desenvolvimento da auto-expressão e da transformação. A decisão passa por uma criteriosa escolha do conhecimento da verdade, que leva a ação”.

²¹ Conceito utilizado por Freire (1987) que faz referência a relação necessária entre teoria e prática. Segundo Vasconcelos e Brito (2006, p.162) “é reflexão e ação, e não pode reduzir-se nem ao verbalismo, nem ao ativismo”. Não distingue momentos na ação do animador/participante e nos remete a idéia do “ser único na prática cotidiana, assumir toda e qualquer ação como forma de capacitar o compromisso social”.

²² “Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto dos pássaros, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida – a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo – que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação contrária de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo me conheço e construo meu perfil” (FREIRE, 1998, p. 151-152).

Marcellino (2005) considera necessária a utopia, não aquela entendida como alvo ou projeto irrealizável, mas como projeto do devir humano que é capaz de vislumbrar mudanças, embasadas em dados da realidade sem necessariamente submeter-se a ela e acredita no papel que o profissional do lazer (mas não só ele) pode desempenhar no sentido de construir um “novo jogo” a partir da criatividade, da imaginação, da re-criação do animo, da redescoberta da esperança num processo permanente de “educação para o movimento do presente”, fundada na dimensão lúdica da cultura.

Na CFT, esse “novo jogo” pode ser proposto pelos sujeitos que participam, pelos profissionais do lazer ou pelos gestores. Quando se posicionam como educadores que atuam no plano cultural, os profissionais do lazer reúnem maiores condições de iniciá-lo, porque assumem papel central no que diz respeito ao incentivo, à participação e à criação culturais, bem como garantem o acesso, para todos, a bens culturais diversificados.

Contudo, quando Stoppa (1999, p. 84) analisou a ação dos profissionais do lazer em acampamentos, observou que

[...] a atuação destes profissionais não têm privilegiado a vivência do elemento lúdico para as crianças participantes nesses espaços de lazer, pois se percebe na ação a imposição, a interferência, o direcionamento das atividades realizadas, caracterizando-a não como mediadora entre a cultura que a criança traz consigo e o acampamento e suas possibilidades de lazer, mas como centralizadora em todas as tomadas de decisões.

De maneira geral, portanto, tais profissionais não estimulam senão a reprodução e a idealização do universo adulto, deixando de garantir espaços para a criatividade, entendida como “[...] possibilidade de usar a linguagem – qualquer que seja – para produzir enunciados pessoais, específicos, novos e não como forma de repetir enunciados ouvidos ou aprendidos” (BROUGÈRE, 2002, p. 31).

Nesse sentido, a alternativa que se propõem é a de que a CFT, entendida enquanto programação seja desenvolvida por meio da animação sociocultural: “[...] instrumento privilegiado para tornar possível e potencializar uma situação de democracia cultural, inspirada numa pedagogia participativa e dialógica, para facilitar a emancipação pessoal e coletiva” (KORIATIK, 2006, p. 256).

Esse entendimento reflete bases de um paradigma dialético e remete ao entendimento da animação sociocultural como práxis social, que busca articular três elementos fundamentais para este processo de democratização cultural: conhecimento, ação e reflexão.

O eixo conhecimento-ação-reflexão se estrutura na e pelas relações entre gestor-animador, animador-animador, animador-criança, criança-criança, podendo prezar em maior ou em menor escala pela autonomia²³ de cada um deles. Nesse sentido, cabe também ao profissional do lazer o “colocar os indivíduos em relação”, promover por meio de sua intervenção o encontro, a interação, a troca de informações²⁴ de saberes culturais. Não menos importante é seu papel de “estar à escuta”, lendo as linhas e entrelinhas destas relações de forma a qualificar sua intervenção no plano cultural ao problematizar, pelas vivências, as situações do contexto em que estão inseridos os indivíduos e grupos.

Carvalho (1977, p. 155-156) reforça essa perspectiva ao afirmar que a atuação do profissional na perspectiva da animação sociocultural deve partir de quatro noções básicas.

Facilitação: em que centrará sua atenção especialmente sobre a rede de comunicações elaborada pelo grupo, procurando abrir sempre novos e mais profundos canais de comunicação.

Clarificação: procurando esclarecer o grupo e cada um de seus elementos sobre os significados dos comportamentos individual e coletivo.

Catalização: suscitando um movimento de constante procura do grupo no sentido de este poder elaborar, por si próprio, as formas concretas de ação para que está, no momento, motivado.

Promoção: como resultado de toda ação definida anteriormente, poder-se-á elaborar uma autêntica via participativa de todos os elementos do grupo, única forma, parece-nos, de construir uma autêntica via emancipadora.

²³ “A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser” (FREIRE, 1998, p.121). Representa portanto um processo gradativo que não se dá em uma programação da CFT, mas ocorre durante toda a vida, propiciando aos sujeitos a capacidade de decidir e, ao mesmo tempo, de arcar com as conseqüências de suas decisões, responsabilizar-se.

²⁴ “A informação é comunicante, ou gera comunicação, quando aquele, a quem se informa algo, aprende a substantividade do conteúdo sendo informado, quando o que recebe a informação vai mais além do ato de receber e, recriando a recepção, vai transformando-os em produção de conhecimento do comunicado, vai se tornando também sujeito do processo de informação que vira, por isso processo de formação” (FREIRE, 2003, p. 136).

A construção do conhecimento nas programações da CFT apesar de poder dialogar com a construção do conhecimento formal, escolar, guarda em si a necessidade de preservar e garantir o aprendizado que nasce do conhecimento cotidiano da criança, do sujeito oprimido que exercita sua curiosidade no mundo de maneira lúdica, buscando as respostas que alimentam sua humanidade.

Considerando o contexto sócio-histórico-político e a dinâmica das unidades epocais — tratadas anteriormente — poderemos encontrar e extrair, através da leitura crítica das relações e dos pensamentos-linguagem das crianças, uma série de “temas geradores”²⁵, que, bem utilizados, abrem campos inexplorados para orientar a intervenção e o desenvolvimento da programação das CFT.

Para Freire (1987), tais temas podem revestir-se de características mais gerais — que o autor chamou de “unidades epocais mais amplas” (por exemplo, a questão da violência na sociedade atual) — e de outras mais específicas, particulares, relativas ao contexto da intervenção (por exemplo, a violência escolar entre crianças, o hoje tão estudado “bullying”).

Nessa perspectiva, abrem-se alternativas de participação múltiplas na CFT, não mais baseadas exclusivamente no repertório do profissional do lazer, mas formadas durante o permanente diálogo com a comunidade onde trabalha. Segundo Freire (1980), a “aproximação espontânea” é passível de superação para níveis mais críticos e criativos. Convidado a (re)assumir seu papel de sujeito participante no processo de desenvolvimento da Colônia de Férias, o indivíduo desprende-se do papel de consumidor passivo da “programação”.

Por essa lógica, os temas devem ser frutos da investigação significativa dos profissionais atuantes na CFT, os quais precisam observar e compreender o nível de percepção revelado pelas crianças sobre esses universos temáticos.

Esse é o motivo pelo qual a CFT, tal qual aqui analisada, não pode ser uma ação isolada. Os temas não podem ser “coisas”, objetivos que estejam desconectados do contexto, da realidade das crianças que participam da programação, arriscando-se assim a se constituírem como programações ingênuas e vazias. Para Freire (1987, p. 98) investigar os temas geradores é

²⁵ “Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos” (FREIRE, 1987, p. 99).

investigar “o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis”.

Quando Freire (1987) faz referência aos temas geradores, afirma que a percepção e a problematização²⁶ dos mesmos podem significar a superação de “situações-limite²⁷”, muitas vezes interpretadas como imutáveis e intransponíveis pelos indivíduos.

Tal problematização — é pertinente destacar — nasce da intervenção do animador e das crianças nas atividades vivenciadas, das quais emergem as contradições básicas da situação existencial dos sujeitos no contexto. Na medida em que as “situações-limite” explicitam-se nos jogos, nas brincadeiras, nos comportamentos e nas relações sociais, os profissionais terão maiores condições de exercer o que Carvalho (1977) chamou de “Clarificação” e “Catalização”, de forma a ampliar a conscientização²⁸ dos sujeitos.

O primeiro passo desse processo é a tomada de posição utópica em relação ao mundo. Em seguida, a fase espontânea de apreensão do mundo é superada pelo aprofundamento da tomada de consciência, o que pressupõe o ato de explorar curiosamente as estruturas da realidade, problematizando-as. É quando os envolvidos adquirem melhores condições para a inserção no todo social, enxergando-se como parte significativa do contexto. Desse modo, ganham força e firmeza para a exploração de alternativas que suplantem as “situações-limite”.

O processo de engajamento dos indivíduos com a realidade torna-se possível quando, além de visualizar as “situações-limite”, os indivíduos e os grupos conseguem abstrair a realidade e buscar alternativas para superá-la no sentido de

²⁶ Na perspectiva freiriana, problematizar consiste em detectar a partir da “leitura do mundo” uma determinada realidade, tomando consciência crítica dela, avaliando sua razão de ser e questionando seus aspectos um a um.

²⁷ “[...] são barreiras que o ser humano encontra em sua caminhada, diante das quais pode assumir várias atitudes, como se submeter a elas ou, então, vê-las como obstáculos que devem ser vencidos. Diante dessas barreiras, pode unir a esperança com a prática e agir para que a situação se modifique ou simplesmente se deixar levar pela desesperança” (Vasconcelos e Brito, 2006, p.179).

²⁸ Ninguém conscientiza ninguém, ninguém se conscientiza a si mesmo: os homens se conscientizam em comunhão dialógica através da mediação do mundo” (JORGE, 1981, p. 68).

alcançar o antes inimaginável. Ações que Freire (1987) denominou, respectivamente, de “atos-limite”²⁹ e “inédito viável”³⁰.

Talvez o exemplo concreto de uma experiência acontecida em uma CFT estudada possa auxiliar a melhor explicitar esses dois conceitos. Durante os finais de semana, a equipe de animadores desenvolvia atividades de lazer para crianças e adultos. Momentos de encontro e convivência que se tornavam espaços de investigação do universo temático e do desvelamento das “situações-limite”. Numa das ocasiões, durante o processo de diagnóstico, os animadores perceberam que as crianças estavam envolvidas e fascinadas com o personagem “Harry Potter”. Algumas traziam os livros com as histórias do jovem bruxo, mas não os liam, por preguiça e falta de vontade. Queriam mesmo era assistir ao filme, ir ao cinema e reproduzir tudo o que o personagem fazia.

Na delimitação desta “situação-limite”, que reflete em grande parte o nível de relação que as crianças tinham com os bens culturais – no caso os livros numa relação fortemente vinculada a questão do consumismo – a equipe de animadores viu a possibilidade de superação desta perspectiva por meio do trato da leitura como jogo, brinquedo e brincadeira. Nesse sentido, a temática escolhida para a temporada da CFT foi “Literatura Infanto-Juvenil” e as obras de “Harry Potter” foram destrinchadas em múltiplas possibilidades de atividades, em sua maioria com fragmentos de textos que tinham que ser lidos e interpretados num caça ao tesouro, jogos de palavras nas gincanas, recital de poesias, entre outras.

Nesse caso, a intencionalidade da intervenção não segue a mesma lógica muitas vezes vivida no ambiente escolar da educação formal. As crianças vão à CFT para jogar, brincar, se divertir, mas lá também percebem que é possível aprender de outro jeito, com prazer, descobrindo o mundo na brincadeira.

A conquista nessa temporada apareceu aos animadores certo tempo depois, no cotidiano das atividades (aos finais de semana) quando começaram a

²⁹ Termo utilizado por Freire (1987) para designar as atitudes assumidas a fim de se romper com as “situações-limites”. Atos que se fazem necessário para atingir algo novo, tanto sonhado e que por meio da práxis, pode ser tornar realidade.

³⁰ Vasconcelos e Brito (2006, p.125-126) ao tratarem esse conceito nas obras de Paulo Freire, o consideram como: “[...] a crença no sonho possível e na utopia que virá. Desde aqueles que fazem a história assim o queiram. É a última instância que o sonho utópico sabe que existe, mas que só se alcança pela práxis libertadora”.

perceber as crianças com seus livros, e a receber os pais com comentários sobre o fato de seus filhos terem desenvolvido o gosto pela leitura.

A ação do profissional do lazer, nesse caso, não objetivou apenas desenvolver o gosto pela leitura, mas contribuiu com a mudança das relações que algumas crianças tinham com seus livros no lazer e, possivelmente, fora dele. Isso reforça a necessidade do animador captar os “temas geradores” na realidade das crianças.

Para Freire (1987, p.99), o importante do ponto de vista do investigador temático – como o profissional do lazer – é “[...] detectar o ponto de partida dos homens no seu modo de visualizar a objetividade, verificando se, durante o processo, se observou ou não alguma transformação no seu modo de perceber a realidade”. Transformação que tenderá a ser mais significativa quanto mais precisa for a “leitura da realidade”, o que propicia um maior grau de identificação das crianças com a programação da CFT.

Marcellino (1995a, p. 20) valida este ponto de vista ao afirmar que “as pessoas só abstraem o sentido daquilo que está próximo das suas necessidades e desejos fundamentais, ou seja, que lhes é significativo, passando a utilizar símbolos que os expressem”.

Nesse sentido, a animação sociocultural na CFT contribui para a emancipação e a autonomia das crianças, na medida em que:

- procura envolvê-las em todo o processo de planejamento, execução e avaliação da programação;
- gera oportunidades de vivências diversificadas no lazer, considerando seus conteúdos (artístico, físico-esportivo, intelectual, manual, social, turístico) e gêneros (praticar, assistir e conhecer);
- destaca as atividades como campo também de aprendizagem de atitudes, valores e comportamentos da convivência social (muitas vezes não experimentados, mas que podem ser levados para o cotidiano);
- luta pela superação de barreiras de diferentes ordens e naturezas;
- otimiza o uso de espaços e equipamentos específicos, procurando ainda adaptar para o uso equipamentos não-específicos.

É relevante destacar também que a questão dos valores, atitudes e comportamentos não deve ser orientada para a moralização ou para o doutrinamento dos sujeitos. Para tanto, o animador, desde o início, precisa estar disposto a examinar suas próprias convicções e as posições que assume no cotidiano da prática profissional, observando cuidadosamente as relações existentes entre elas, a fim de explicitar “os fundamentos axiológicos de suas posições teóricas e ações práticas, de modo a garantir um trabalho educativo mais consistente e coerente com as verdadeiras necessidades que precisam ser consideradas” (SILVA, 1986, p. 12).

Talvez por esse motivo, Freire (1987) destaque a formação do educador, fator decisivo para o desenvolvimento da ação educativa emancipadora. Para o autor esta é uma necessidade do processo e uma opção política do profissional, que percebendo sua dupla incompletude (pessoal e profissional) caminha no sentido de superá-las e, com esse posicionamento abre espaço para que as crianças façam o mesmo, de modo que o exercício de transformação individual passa a representar um exercício coletivo, contínuo na busca dos saberes da vida, da humanidade presente em cada um.

Nesse contexto, a CFT não responde apenas a perspectiva de ser vista como produto a ser consumido nas férias, mas ganha outras dimensões, passando a ser entendida como **processo e produto**, qualificados pelas relações entre significados (**conteúdos**) e significantes (**formas de expressão dos mesmos**) da contínua convivência e comunicação³¹ dos sujeitos.

Acredito que até aqui conseguimos reunir justificativas suficientes para afirmar que a implementação de uma CFT deve prezar pela ação de uma equipe profissional multidisciplinar, que busque agir interdisciplinarmente na investigação temática e que seja capaz de devolver às crianças os temas como problemas e não como lemas a serem seguidos!

É necessário superar a visão do animador “bobo-da-corte”, “bufão”, “centro das atenções”, ainda tão presente no âmbito do lazer, mas para isso arrisco dizer

³¹ Comunicação no uso Freiriano do termo refere-se à relação dialógica entre os indivíduos em torno de um objeto cognoscível. A eficiência deste processo está na concordância dos sujeitos em admirarem o mesmo objeto, usando símbolos lingüísticos comuns a ambos. Nesse sentido, “a relação pensamento-linguagem-contexto não pode ser rompida, sob pena de atrapalhar a eficácia do processo comunicativo” (VASCONCELOS e BRITO, 2006, p. 57).

que o primeiro passo deve ser aquele do próprio profissional do lazer, de assumir seu papel de educador que intervem no plano cultural.

Além disso, no que diz respeito ao profissional do lazer, vemos a necessidade de que esse incorpore a idéia de que a CFT é um processo, que pressupõe um planejamento para sua realização e a avaliação que (re)alimente sua ação. E, nesse caminho é fundamental recordar que os seres humanos são seres históricos preservando por meio de registro e documentação da história, como “guardião da memória”, as “narrativas” organizadas, “as experiências vividas” para que elas contribuam com a realização de outras temporadas, mas principalmente para permitirem aos sujeitos reviverem a história com outros olhares.

No momento mesmo em que começa a desmistificar seu próprio papel social, o animador desencadeia também um trabalho humanizante, em si, por si e com outros (animadores, crianças, pais). Aos poucos, quanto mais, pela “leitura da realidade”, desmistifica outros elementos e livra-se da alienação em relação ao mundo e à estrutura dominadora, mais se liberta e cresce!

Da ação educativa nas Colônias de Férias Temáticas

- A ação educativa como um de seus elementos essenciais das CFTS, no sentido de buscar a autonomia e emancipação dos sujeitos.
- A ação educativa como princípio para o entendimento do lazer como tempo-espço potencialmente educativo, de educação não-formal e informal.
- O lazer como espaço de saberes, conhecimentos e expressão criativa da cultura dos 'seres-no-mundo'.
- A ação educativa no lazer, entendida como animação sociocultural e desencadeada por uma pedagogia da animação.
- A resignificação do cotidiano como possibilidade educativa, outorgando a idéia de que a educação não se restringe ao âmbito escolar.

Animação sociocultural como práxis social articula três elementos fundamentais para o processo de democratização cultural: conhecimento-ação-reflexão.



Figura 8 – Quadro síntese do pressuposto da ação educativa nas Colônias de Férias Temáticas.

O aporte teórico até aqui sistematizado implica a existência de um trato operacional coerente com as questões até aqui discutidas. Assim, a metodologia de ação também se caracteriza como um pressuposto para intervenção nas CFTs.

2.6. Da operacionalidade metodológica das CFTs

Da intencionalidade político-pedagógica-lúdica da CFT à sua realização, os pressupostos já esboçados remetem-me novamente às perguntas essenciais. Quem são os sujeitos das experiências? De que CFT falamos? Qual o projeto social, político e educativo que se vincula? Quais as formas de estruturar essa ação no tempo da realidade?

Com base nesses aspectos, percebo ser possível delimitar as seguintes etapas integrantes da metodologia da CFT: **a concepção, o planejamento, a realização, a avaliação e o registro.**

2.6.1. CONCEPÇÃO: fecundando desejos com temas férteis

A fase de concepção das CFTs pode ser comparada a um feto, pois é fruto da fecundação das expectativas e desejos – dos participantes – por uma fértil possibilidade temática, gerando novas formas e oportunidades que devem ser (re)conhecidas pelos participantes, visando ampliar suas possíveis escolhas no tempo disponível para o lazer.

A etapa de concepção, fundamental para amplificar os canais de comunicação com o público alvo (no caso as crianças), estabelece-se por meio de programas permanentes, caixas de sugestões e/ou questionários de interesse e diagnóstico. Dessa amplificação, emergem sugestões para as programações de CFT que, ao mesmo tempo, devem dialogar com as ofertas da indústria cultural e com os valores da instituição promotora da CFT, de modo a não deixar a proposta perder-se no abstrato nem ficar descontextualizada da comunidade.

Seguindo essa lógica, a concepção da CFT representa uma leitura crítica da realidade, feita junto com as crianças, delimitando as “situações-limite” que se deseja superar.

A partir desse reconhecimento, cabe aos profissionais envolvidos (gestores e animadores) realizarem, individualmente um levantamento de possíveis temas relacionados aos interesses diagnosticados. Posteriormente, estes são apresentados e discutidos pelo grupo de trabalho com as crianças, definindo-se, então, qual o mais adequado para a temporada.

Delimitado o tema, o grupo de animadores organiza-se em pequenos grupos ou duplas, iniciando uma pesquisa aprofundada sobre a temática escolhida. Importa agregar outros valores ao tema. E também levantar temas correlatos, com possibilidades de inserção no cotidiano da criança. Só então o produto final da pesquisa é levado para a análise coletiva a fim de que o conjunto de envolvidos possa selecionar o **conceito** norteador do desenvolvimento da CFT.

O diálogo intenso com o público alvo da CFT é de fundamental importância para esta etapa metodológica, se seu objetivo é o de fecundar os anseios desses grupos com idéias férteis, capazes de gerar frutos saborosos e enriquecidos que alimentam a continuidade dos programas permanentes e sensibilizam os participantes para o desenvolvimento de um processo de educação *para e pelo* lazer.

2.6.2. Planejamento: gestando a concepção da CFT

A intencionalidade que permeia a definição da fase de concepção, responde aos valores identificados na comunidade e próprios das pessoas e instituições. No entanto, ao abordarmos a questão dos valores é necessário destacarmos que eles trazem em seu bojo aspectos objetivos e subjetivos. Silva (1986, p. 20-21) considera

[...] os valores como qualidades ou significações que denotam que os seres que fazem parte do complexo processo de nossa existência individual e social não nos são indiferentes; essa não indiferença indica, portanto, que estamos em contato, em relação com esses seres, o que nos permite afirmar que os valores aparecem no esforço humano da valoração, ou ainda, os valores

só têm sentido a partir de uma atividade valorativa real, possível e situada.

Nesse sentido, a CFT representa um caminho para construção de uma proposta valorativa real, que deve ser suficientemente estruturada, mas, ao mesmo tempo, flexível, de modo a operacionalizar as determinantes da concepção e a garantir a democratização cultural, entendida como: acesso aos bens culturais, participação das crianças em todos os níveis e minimização das principais barreiras (econômicas, sociais, gênero, faixa etária, estereótipos, violência).

Segundo Marcellino (2007), os projetos são justamente uma das alternativas para a operacionalização das ações. Já a organização da equipe envolvida no trabalho pode se dar por comissões. Dependendo do tamanho da equipe, porém, o detalhamento das funções por cargos pode ser uma alternativa para o desenvolvimento do planejamento da CFT.

Nessa etapa, o gestor – apesar de manter a interlocução com a equipe de animadores e os demais envolvidos – assume funções mais específicas voltadas para a interface da CFT com outros segmentos e setores internos e externos da instituição, no intuito de estabelecer parcerias e buscar apoios. Da mesma forma, é sua função elaborar um pré-projeto a ser apresentado aos dirigentes da entidade, de forma a implementar a CFT, vinculando-a às linhas estratégicas da instituição e prevendo um plano de continuidade.

Os animadores, por sua vez, assumem a responsabilidade pela estruturação das atividades do programa.

Contursi (1983, p. 40) reitera esse princípio de organização quando afirma que, para a realização de “uma Colônia de Férias, que alcance os objetivos educacionais da formação integral do indivíduo, necessitamos principalmente de um planejamento minucioso”.

O projeto – como recurso de planejamento - além de representar uma maneira organizada de justificar para a instituição a pertinência de realizar uma CFT (seus objetivos, princípios e valores) serve também de referência para a elaboração do programa de atividades, de modo que os animadores não percam de vista os conceitos e os princípios inicialmente determinados. Para Freire (1987), é a ação cultural sistematizada e deliberada que incide sobre a estrutura social.

A intencionalidade que permeia o projeto de uma Colônia de Férias deve, portanto, assumir uma posição: ou mantém a lógica da estrutura social dominante ou a subverte, pela transformação. De qualquer maneira, o projeto representa o caminho concreto para a implementação do planejamento estratégico da entidade, o que abrange a definição de rumos e a projeção de ações que respondam aos seus valores.

Essa já era uma das preocupações levantadas por Contursi (1983, p. 34) num artigo intitulado “Curso de Colônia de Férias”. Para o autor,

[...] os projetos constituem atividades planejadas para um resultado final e tangível. Alguns projetos podem ser para atividades individuais e outros requerem grupos e equipamentos. Os métodos para propor os projetos, planejá-los, interessar os acampantes e pô-los em prática serão sempre seguidos às normas da colônia, seu sentido prático de orientação e o trabalho por meio de grupos. Finalmente, é oportuno assinalar que todo projeto deve ser adequadamente terminado e, se possível, que seja também estruturado um informe que sirva também aos outros grupos.

O modelo de projeto desenvolvido para CFT³² foi estruturado a partir das contribuições de Marcellino (1994) e readaptado com base nas contribuições de Marcellino e Zingoni, no livro organizado por Pinto (2007), “Como fazer projetos de lazer”. De forma a contribuir com o trabalho do gestor da CFT, apresentamos a seguir os itens que considero relevantes para composição do projeto que orientará a intervenção:

- 1) **caracterização do projeto** – aqui devem ser apresentadas as informações relativas aos dias e horários de realização, quadro de técnicos envolvidos, responsável pela coordenação do projeto, equipe de profissionais envolvidos, entidades patrocinadoras e/ou apoiadoras e, principalmente, o conceito delimitado para a temporada da CFT em questão, após a realização da investigação temática;

³² Uma sugestão de estrutura de projeto pode ser consultada no Apêndice-A, disponível no final deste trabalho.

- 2) **apresentação e estrutura da CFT** – neste item o conceito é melhor explicado a partir de sua fundamentação com a teoria do lazer e a política adotada na instituição, buscando explicitar as contribuições que o programa pode oferecer à comunidade que será atendida. É o momento também para realizar uma breve descrição das etapas que compõe o planejamento da programação;
- 3) **objetivos** – são determinados basicamente por dois elementos: (1) a concepção de lazer adotada no clube e pelo grupo de animadores, somada a possibilidade de superar as demandas observadas (objetivos gerais) e (2) o desenvolvimento do conceito delimitado na fase de concepção da CFT, que é estratégico e visa atuar sobre a problemática diagnosticada (objetivos específicos). Para Zingoni (2007, p. 31) “o objetivo é a imagem que temos de onde queremos chegar para eliminar ou diminuir os problemas ou as necessidades identificadas” e, por este motivo, ele deve ser claro, realista e verificável;
- 4) **expectativa de público** – trata-se da definição e quantificação do público da CFT, devendo considerar o tipo de público atendido – crianças, jovens, adultos – bem como, prever um número mínimo e outro máximo de atendimentos, visando facilitar a elaboração e o controle das projeções orçamentárias;
- 5) **recursos necessários** – aqui todos os recursos necessários (materiais, financeiros, humanos, físicos e programáticos³³) para a realização da CFT devem ser especificados. Este item

³³ Freire (1987) considera como conteúdo programático todos os elementos que devem compor a organização das atividades e ações pedagógicas. No caso da CFT, quando nos referimos à recursos programáticos fazemos menção aos elementos necessários para o desenvolvimento da programação, como por exemplo pesquisas, aplicação de questionários, rodas de conversa. Esses recursos podem ser vistos como estratégias para organização das atividades.

depende do trabalho de elaboração da programação – realizado pelos animadores – bem como, da noção prévia de público participante para, assim, conseguir ser preciso e adequado às demandas;

- 6) **avaliação** – devem ser apresentados os instrumentos que serão utilizados para avaliar o projeto, como por exemplo: reuniões diárias com os animadores, relatórios individuais dos animadores, questionários aplicados aos pais e crianças (entregues ao final da temporada), rodas de conversas diárias com as crianças, relatório do gestor de lazer, contemplando a avaliação quantitativa.
- 7) **cronograma** – deve conter, de forma detalhada, as etapas da CFT, todas as ações e metas necessárias para sua concretização e seus respectivos prazos de realização. Esse é um instrumento de planejamento que deve ser elaborado e monitorado pelo gestor responsável, articulando a seqüência e as durações das etapas do projeto e de suas atividades, auxiliando a equipe na organização de suas ações no tempo;
- 8) **planilha de previsão/ projeção orçamentária** – a partir dos recursos necessários elencados anteriormente, deve ser apresentada uma planilha detalhando os custos relacionados a CFT, para que, levando-se em conta o número mínimo de participantes, seja determinado o custo/criança e, então, fixado o preço final da participação no programa – no caso das propostas que prevêm pagamento. Sugere-se que este valor final seja submetido a comparações com serviços similares, oferecidos no mercado, evitando e/ou justificando qualquer

possível discrepância, o que poderia acarretar uma evasão no número de participantes³⁴.

Concomitantemente à ação do gestor, cabe aos animadores socioculturais a elaboração do rol de atividades que irá compor o programa de CFT. Apesar de estar menos envolvido nesta tarefa, o gestor tem papel fundamental, contribuindo com sugestões e reflexões, retomando os conceitos e supervisionando o trabalho.

Conforme já citado, a elaboração das atividades é feita a partir do conceito delimitado para CFT, bem como dos valores e da concepção de lazer adotados pelo grupo e pela instituição promotora.

O desenvolvimento do Planejamento da CFT, pode se configurar como um rico processo de construção coletiva, como compartilhamento de idéias e possibilidades. Nesse sentido, aponto ações que podem ser empreendidas no sentido de enriquecer o processo:

- após realização das pesquisas aprofundadas sobre o tema e considerando seu repertório individual, o animador elenca um rol de atividades que acredita ser possível realizar;
- realização de um encontro denominado “chuva de idéias”, em que são expostas as propostas individuais sem submetê-las a qualquer tipo de censura; nesse momento podem surgir outras atividades a partir da troca de idéias entre os envolvidos;
- seleção, de maneira coletiva, das atividades que farão parte da programação – deixando as demais como atividades reserva – considerando os conceitos e valores já determinados;

³⁴ Entendemos que é bastante difícil diferenciarmos serviços baseados em preços, mas consideramos fundamental levar em conta tal questão, pois por vezes poderemos ter a melhor proposta de CFT, com a inviabilidade de participação devido aos custos que ela assume. A proposta aqui é garantir o acesso mais democrático possível, a um serviço que seja de qualidade.

- organização das atividades dentro de uma “rotina”³⁵, podendo sofrer modificações, conforme o cotidiano da CFT.
- elaboração do “plano de trabalho”³⁶ para desenvolvimento da programação, do qual fazem parte os seguintes itens: nome da atividade, espaço aonde será realizada, horário e duração previstos, descrição da atividade, materiais e outros recursos necessários, e providências a serem tomadas.

Em uma proposta temática, é muito importante que a organização dos espaços de atividades desencadeie a criação de um contexto, o qual vai sendo composto durante o decorrer da temporada. Da mesma forma, é imprescindível que as atividades tenham um encadeamento entre si, de forma a explicitar constantemente o tema.

A “rotina” pode ser um elemento auxiliar na organização desse encadeamento. Reduzida, no primeiro momento, a instrumento de distribuição das ações no tempo, com o desenvolvimento da programação logo adquire novas conotações, modificando-se conforme a construção cotidiana da CFT com as crianças.

Na experiência analisada, destacam-se dois tipos de “rotinas” que podem ser aplicadas conforme as características dos grupos que se pretende atender.

Um desses instrumentos foi utilizado para programação de crianças de 3 a 6 anos, sendo composto dos seguintes itens: **quebra-gelo, atividade um, oficina, “horário livre”³⁷ e momento educativo**. O outro foi aplicado na programação voltada à crianças de 7 a 13 anos, sendo composto por: **quebra gelo, atividade um, atividade dois, oficina, “horário livre”, atividade três e roda de conversa**.

³⁵ É importante destacar que este nome não é o mais adequado, pois acaba se remetendo a uma relação com o tempo, típica do universo do trabalho. A rotina é um instrumento operacional utilizado para organizar as atividades da CFT durante os dias de sua realização. O modelo pode ser encontrado no Apêndice-B, ao final deste trabalho.

³⁶ O Modelo de Plano de Trabalho da Programação, que foi utilizado em nossas CFT, poderá ser consultado no Apêndice-C desta pesquisa.

³⁷ Talvez essa não seja a nomenclatura mais adequada, tendo em vista que esse também é um tempo cerceado e delimitado dentro da programação, mas para efeito de organização das atividades no conjunto das ações da CFT essa nomenclatura nos bastou.

Sem dúvida, esse tipo de estrutura auxilia na orientação da equipe de animadores. Não deve nunca, porém, funcionar como empecilho às expectativas das crianças, limitando-as dentro de uma rigidez autoritária. Para flexibilizar essa “rotina”, as rodas de conversa — avaliações diárias do cotidiano realizadas com a presença maciça das crianças — podem funcionar como um canal adequado.

Os componentes integrantes das “rotinas” podem ser estruturados a partir de princípios orientadores. A saber:

- **o quebra-gelo**, de caráter fundamentalmente socializador, estimula a descoberta de novas amizades e a retomada de alguma situação vivenciada no dia anterior;
- **as atividades um, dois e três** priorizam os conteúdos físico-esportivos, intelectuais e/ou outros correlatos à temática em desenvolvimento;
- **a oficina** visa estimular a vivência dos conteúdos artísticos e/ou manuais;
- **o momento educativo**³⁸ configura-se como um espaço explícito de educação para³⁹ e pelo lazer⁴⁰. Através de jogos e brincadeiras, suscitam-se reflexões sobre o tempo disponível

³⁸ Consideramos que a CFT deve **contemplar os processos de educação para o lazer e qualificar processos de educação pelo lazer** de forma que as crianças vivenciem oportunidades diversificadas que a permitam superar a idéia da CFT como produto sem, no entanto negar também essa possibilidade.

³⁹ A educação para o lazer, segundo Marcellino (2000, p.50) refere-se ao aprendizado necessário para a identificação e vivência das possibilidades de lazer. “O que implica na consideração da necessidade de difundir seu significado, esclarecer sua importância, incentivar a participação e transmitir informações que tornem possível seu desenvolvimento ou contribuam para aperfeiçoá-lo”.

⁴⁰ Para Marcellino (2000, p.50) esse processo trata o lazer como veículo de educação, e assim é necessário considerar suas potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. “Tanto cumprindo objetivos consumatórios, como o relaxamento e o prazer propiciados pela prática ou pela contemplação, quanto objetivos instrumentais, no sentido de contribuir para compreensão da realidade, as atividades de lazer favorecem, a par do desenvolvimento pessoal, pelo reconhecimento das possibilidades sociais, a partir do aguçamento da sensibilidade pessoal, pelo incentivo ao auto-aperfeiçoamento, pelas oportunidades de contatos primários e de desenvolvimento de sentimentos de solidariedade”.

de cada criança, bem como sobre suas escolhas de lazer, sempre valorizando as descobertas e aprendizados que podem passar a fazer parte de seu cotidiano.

- **a roda de conversa**, momento de avaliação, torna possível a re-organização das atividades do dia seguinte. Também é um espaço propício ao debate de assuntos relacionados ao tema, propostos pelos animadores ou pelas crianças, os quais provocam reflexões com possibilidades de ser incorporadas e utilizadas no dia-a-dia de cada integrante do grupo;
- o **“horário livre”** é o tempo-espaço em que a criança é chamada a gerenciar sua própria atividade (ou não atividade), podendo definir, o que, com quem e como fazer. Normalmente, nesse momento não estão previstas atividades sob a orientação dos animadores;
- **as refeições** também eram consideradas atividades – com forte predominância do conteúdo social do lazer - e, assim, reuniam uma forma toda especial de envolvimento das crianças. No último dia de atividades, quando normalmente, era previsto um pernoite, o jantar realizado era vinculado a uma temática – relativa à proposta durante a temporada.

A partir desses aspectos é possível notar a forma como os conteúdos eram tratados e priorizados, havendo algumas diferenças conforme a temporada em que eram desenvolvidos.

Os conteúdos turísticos, por sua vez, podem aparecer nas programações da CFT. No entanto, como geralmente supõem gastos extras, é possível encontrar resistência por parte dos pais e responsáveis, no sentido de sua efetivação. De qualquer forma, é importante que a CFT fomente a discussão e proponha alternativas, principalmente voltadas para o turismo local. De fato, conhecer a cidade em que se mora fortalece a identidade dos membros dessa comunidade e

resignifica os usos dos espaços e equipamentos de lazer disponíveis naquele entorno.

Para além da definição político-estratégica, conceitual, de projeto, da elaboração e da estruturação da “rotina”, considero importante destacar algumas outras ações que devem compor o cronograma. São elas:

- elaboração e efetivação de um plano de comunicação e divulgação da CFT, utilizando diferentes mídias e formatos (folhetos, cartazes, banners, revista, radio, e-mail...);
- orientação dos setores envolvidos direta e indiretamente na CFT – atendimento ao público, infra-estrutura, segurança, entre outros – visando alinhar as informações e garantir um atendimento mais qualificado;
- elaboração e documentação de dados fundamentais, como: termo de responsabilidade, ficha de saúde, ficha de hábitos alimentares e check- list – materiais que devem ser trazidos pelas crianças;
- verificação das condições e da disponibilidade dos espaços previstos para serem utilizados na programação;
- elaboração de um quadro geral de providências levando em conta o antes, o durante e o depois da CFT, elencando e encaminhando as solicitações referentes a outros setores envolvidos na CFT, que também serão mobilizados (limpeza, manutenção, segurança, salva-vidas, secretaria);
- divisão da equipe de animadores nas semanas de programação e definição das lideranças responsáveis pela

programação⁴¹, conforme disponibilidade/interesse dos mesmos;

- elaboração da lista de materiais de consumo e permanente que serão utilizados na CFT, assim como encaminhamento para compra desse material;
- contratação de prestadores de serviço – profissionais especialistas, equipe de buffet, equipe de monitores de apoio, fotógrafo e equipe de filmagem – conforme haja necessidade;
- previsão de um plano de gestão da informação – eficiente e eficaz - entre os setores envolvidos, se possível disponibilizando rádios comunicadores para as lideranças de cada um dos setores.

As etapas de concepção e planejamento das CFTs pressupõem uma organização da equipe de animadores num tempo de trabalho que começa bem antes do primeiro dia de atividades. De nada valeria, porém, todo esse esforço se não chegasse o momento de realizar esses planos.

2.6.3. EXECUÇÃO: concretizando o planejamento sistematizado

A execução, momento de concretizar o planejamento, é mais uma das etapas que devem ser realizadas para a consolidação da proposta metodológica da CFT. Importa não considerá-la a única parte importante, para evitar um “tarefismo” sem precedentes.

Iniciado o trabalho, o animador sociocultural passa a desempenhar efetivamente o seu papel de mediador entre a herança cultural e o repertório

⁴¹ A liderança responsável pela programação é representada por um animador, que será o canal principal de comunicação e informações com o gestor da CFT, durante a temporada. Sugerimos que a cada temporada esta função é desempenhada por um animador diferente, ou ainda que numa mesma temporada haja um rodízio, de forma que a cada dia um dos animadores assuma este papel.

trazido pela criança. Pode, finalmente, consolidar as relações com a comunidade e dar respostas às demandas e necessidades diagnosticadas.

O gestor, por sua vez, passa a desempenhar uma ação de bastidores – não menos importante para o funcionamento da CFT – sanando problemas, encaminhando necessidades de última hora, gerenciando angústias e solicitações dos pais, supervisionando o trabalho dos animadores e servindo de apoio, quando necessário.

Antes do início das atividades, deve-se reunir todos os envolvidos na CFT (animadores socioculturais, animador-volante⁴², equipe de monitores de apoio⁴³ e especialistas⁴⁴) de forma a abordar as seguintes questões:

- 1) reconhecimento e integração de todos os integrantes da equipe, definindo papéis e responsabilidades respectivas;
- 2) apresentação da programação e esclarecimento de dúvidas que possam surgir;
- 3) orientação sobre a necessidade de organização dos espaços e materiais após as atividades, de forma a não prejudicar as ações subsequentes, ou de outros grupos etários;
- 4) discussão e definição dos procedimentos para solucionar eventuais problemas, por exemplo, um acidente;

⁴² Animador-volante é aquele que não fica diretamente ligado a nenhum grupo de criança, mas que tem a função de dar suporte aos diferentes grupos conforme as atividades em andamento.

⁴³ Caso a equipe permanente de animadores não seja suficiente para a realização da CFT, será necessário prever a contratação de uma equipe de monitores de apoio, que contribua com o processo final de planejamento, realização e avaliação da CFT.

⁴⁴ Podem ser considerados como especialistas na CFT os profissionais convidados a participar da mesma apresentando seus conhecimentos específicos (médicos, nutricionistas, bombeiros, jardineiro, etc.) nas atividades propostas.

- 5) esclarecimento sobre a importância do papel de cada um dos envolvidos para o todo da programação;
- 6) orientação sobre a realização das reuniões diárias de avaliação, horário de trabalho e remuneração da equipe.
- 7) destaque sobre o fato de que a realização de um “bom trabalho” depende de ações, pautadas pelo bom senso e pela responsabilidade, organizadas e comprometidas em dar “anima⁴⁵” a CFT, e que, acima de tudo, dialoguem entre si.

E eis que enfim chega a hora de iniciar mais uma CFT. Vale reforçar que as atividades devem ser selecionadas e dispostas de forma a criar uma teia de informações em permanente diálogo com o tema e entre si. Desse modo, servem de orientação para a ação do animador sociocultural, mas sem limitar sua autonomia de modificá-las, quando perceber a necessidade.

Recomenda-se que o primeiro dia de realização de uma CFT priorize as dinâmicas de apresentação e os jogos de reconhecimento dos participantes e dos espaços onde as atividades acontecerão. Estratégia fundamental no sentido de colocar todos mais à vontade e integrados com a proposta. Da mesma maneira, cumpre apresentar, nesse primeiro momento, a temática tratada na temporada para sondar as sugestões que as crianças já possuem em relação a ela.

Outro momento muito importante para o desenvolvimento da CFT é o da discussão e construção – de maneira coletiva com as crianças - das regras que valerão durante a temporada. Essa ação visa melhorar a convivência entre os membros da comunidade recém-formada, ao mesmo tempo em que busca garantir o efetivo êxito da programação, uma vez que trata da especificação dos caminhos

⁴⁵ Para Rubem Alves apud Marcellino (2005, p.15-16) “animar é vibrar a alma, alma, vida: resgatar alma das sepulturas onde ela se encontra enterrada. Antes e além de tudo o que possamos aprender objetivamente sobre o mundo, antes e além de todo saber competente que possamos desenvolver, é necessário descobrir este mundo como destino e missão: ele precisa ser transformado segundo as exigências do Desejo. O mundo inteiro como Brinquedo: haverá coisa mais bela que se possa desejar?”.

a ser utilizados na resolução de eventuais situações adversas surgidas no decorrer da temporada.

No que tange à participação das crianças nas atividades das CFTs, consideramos importante que ela não seja imposta, caso não haja desejo/interesse do participante. Entretanto, considerando o aspecto segurança – exigido e observado pelos pais e desejado por toda equipe – e o fato das crianças, de maneira geral, não serem educadas para gerenciar seu próprio lazer - elas podem ser estimuladas a fazer uma outra atividade ou permanecer apenas assistindo.

Uma hipótese a respeito desse assunto é a de que: ao deflagrar um processo de educação para o lazer e pelo lazer, preocupado com a mudança nos níveis de participação, seja possível garantir a segurança da criança e o oferecimento de outras atividades como leitura, pintura, desenho, sem ser imprescindível a presença de um animador. Emerge daí a possibilidade da criança/participante auto-organizar suas práticas de lazer. Se pensarmos numa situação utópica, ideal, o trabalho do animador sociocultural deve ser feito no sentido de sua extinção, ou seja, no sentido de que os indivíduos tenham autonomia na descoberta e fruição de suas atividades de lazer.

Mesmo que a CFT trabalhe com grupos etários separados, é necessário prever atividades conjuntas, de forma a valorizar a convivência das crianças mais novas com as mais velhas. Entretanto, compreendendo a importância da criança participar de vivências específicas à sua faixa etária é fundamental incluir na programação diferentes maneiras de organização em grupo. Isso pode contribuir com o diálogo entre iguais – crianças de uma mesma idade – valorizando não só a formação de uma identidade de grupo, mas também de uma identidade etária.

Outro elemento bastante significativo a considerar nas temporadas é a possibilidade de realização do **pernoite**. Proposta que muito motiva as crianças, proporcionando experiências únicas de *medo* e *expectativa* desencadeadas pela oportunidade de dormir longe de casa e dos pais, na companhia de amigos. Experiência que ajuda a consolidar uma identidade de grupo bastante forte, com a prevalência do lema “um por todos e todos por um”. E diversão garantida.

O pernoite propociona a realização de outros tipos de atividades: o *jantar temático*, que explora os conteúdos sociais do lazer; o *bailão* – com brincadeiras

envolvendo música e sons – e o *caça-noturno* – uma espécie de caça ao tesouro que acontece à noite, relacionado ao tema da temporada . Dependendo da característica do público, pode-se acrescentar ao caça-noturno um elemento de suspense, por meio de uma “estória”.

A “estória” criada pelos animadores pode levar em consideração personagens do dia-a-dia da instituição, conhecidos por todos. Essa proximidade com a realidade, coloca as crianças frente à necessidade de superarem seus medos para conseguirem resolver os enigmas propostos no caça ao tesouro. Neste sentido, as crianças podem se organizar em equipes reunindo esforços e qualidades individuais, de maneira coletiva, para que sejam capazes de se encorajar a enfrentar o desafio que se apresenta. Apesar disso, é fundamental garantir um espaço com outras atividades para as crianças que não desejam participar de atividades desta natureza.

O pernoite de um CFT pode ser organizado de forma a reunir uma série de possibilidades que levem as crianças a construir momentos de convivência e experiências lúdicas ímpares. Neste sentido, vale destacar: a “bagunça” no alojamento, dos jogos ou da reunião em grupos para contar piadas, “estórias” de terror, ou apenas para cantar músicas e realizar o amigo secreto, de última hora.

Na execução da CFT, o animador sociocultural tem um papel central, não como detentor de um saber cultural, mas como dinamizador dos diálogos, entre o que cada criança traz e as possibilidades da programação, dando “anima” a este contexto. Não se pode negar que nesta etapa do programa há um desgaste muito grande do animador, devido a seu contato direto com o público e a exigência de estar constantemente atento, para articular todas as esferas e sujeitos da CFT.

Nessa lógica, constrói-se uma dinâmica que vivifica o tema, permitindo a cada criança escolher um papel e dar suas contribuições, vivenciando diferentes experiências lúdicas, sempre em diálogo com os profissionais, todos pautados por uma convivência norteada pelas regras coletivamente determinadas.

Durante o processo de realização, mas principalmente quando a programação chega ao fim, é imprescindível destacar a questão da avaliação que deve ser processual, mas também pontual. Ao término das atividades da CFT,

questionários de avaliação devem ser respondidos por pais⁴⁶ e crianças⁴⁷. É quando se inicia uma outra etapa da proposta metodológica da CFT.

2.6.4. AVALIAÇÃO: dando valia e analisando a execução

Essa fase da CFT é de extrema importância, por dois motivos: primeiro para verificar se os objetivos (gerais e específicos), propostos inicialmente, foram alcançados; segundo, pois, é a partir desta avaliação que serão retiradas as contribuições para elaboração da temporada seguinte.

Visando ampliar os mecanismos de avaliação da CFT, enumero diferentes instrumentos que proporcionam olhares diferentes sobre a realização da proposta. Entre eles:

- 1) *reuniões diárias com os animadores* – para levantamento dos pontos positivos e negativos do dia, servindo para realizar mudanças que se façam necessárias no cotidiano da programação;
- 2) *relatório dos animadores e monitores de apoio* – documento feito individualmente e entregue após o término da temporada. Não segue um padrão pré-estabelecido, mas deve incluir os pontos positivos e negativos, as facilidades e dificuldades encontradas no desenvolvimento de todo o processo, a avaliação de todos os envolvidos e a auto-avaliação do profissional;
- 3) *questionários aplicados aos pais e crianças*⁴⁸ – instrumento que cria um canal de comunicação direta com os maiores interessados pela CFT. Tais questionários englobam as críticas, as sugestões e as

⁴⁶ Modelo de avaliação aplicado junto aos pais pode ser consultado no Apêndice-D deste trabalho.

⁴⁷ Modelo de avaliação aplicado junto às crianças pode ser consultado no Apêndice-E deste trabalho.

⁴⁸ Vale destacar que as crianças de 3 a 6 anos não preenchem questionário de avaliação. A avaliação dos grupos com essa faixa etária era feita por meio de roda de conversa, diariamente.

reclamações que devem, cuidadosamente, ser levadas em conta na programação da temporada seguinte;

- 4) *rodas de conversa* – estratégia de avaliação diária feita com as crianças de todas as faixas etárias, ao final do dia de atividades.
- 5) *dados quantitativos - número e categoria de participantes* – instrumento que serve para criar referenciais quantitativos (número de participantes) e qualitativos (se são sócios, ou não sócios) com vistas às CFTs futuras. Também funciona como meio de diagnosticar o período mais adequado para a realização da programação;
- 6) *relatório do gestor de lazer* – mecanismo que engloba a avaliação dos seguintes elementos: equipe de profissionais envolvidos; recursos físicos, materiais, humanos, financeiros, programáticos; concepção e planejamento; comunicação e divulgação do programa; relacionamento dos envolvidos (clube, prestadores de serviço, animadores, gestor); serviços prestados por terceiros; atendimento ao associado; preços; pontos fortes e fracos; facilidades e dificuldades observadas.

Esses instrumentos, fundamentais para garantir a ampliação da abrangência da avaliação da CFT, enriquecem sobremaneira o processo de elaboração das programações seguintes. Entretanto, para que toda esta multiplicidade de dados não se perca no tempo, ou deixe de ter finalidade, não se deve descuidar do processo de documentação e registro da CFT.

2.6.5. REGISTRO: calcar as marcas deixadas na história

O registro do processo e dos produtos da CFT sempre foi preocupação da supervisão de lazer do Clube, no sentido de construir e aperfeiçoar o trabalho desenvolvido.

Nesse momento, organizam-se todas as informações relativas ao processo de construção da CFT. Também se tabulam os dados referentes às avaliações. É uma fase que permite democratizar, a qualquer interessado, o acesso à proposta da CFT, o que pode colaborar muito para a continuidade do planejamento do lazer de determinada instituição, mesmo no caso de mudança de gestor.

Contudo, na área da Educação Física e, em especial, na área do lazer, essa etapa é geralmente desprezada, o que justifica a descontinuidade de grande parte dos projetos, assim como das ações positivas e relevantes para uma determinada comunidade.

Documentação e registro podem ser feitos de múltiplas formas. Por meio de relatórios, projeto, gráficos descritivos do número e faixa etária dos participantes, dados tabulados dos questionários aplicados com os pais e crianças, dados tabulados dos relatórios dos animadores e monitores de apoio, apontamentos levantados nas reuniões diárias e rodas de conversas, planilha financeira detalhada, desenhos e outros elementos deixados pelas crianças, fotos e/ou filmagens e sugestões para um plano de continuidade (de curto, médio ou longo prazo).

A organização destas informações constrói um documento vivo, que reúne desde aspectos administrativos até dados da percepção da própria criança em relação à CFT, o que, em última análise, gera um 'produto' para consulta, reflexão, pesquisa. E, também, para a elaboração das CFTs seguintes.

Por ser uma etapa que requer grande detalhamento, o registro pode se tornar uma etapa bastante cansativa em seu desenvolvimento. Entretanto, ele é imprescindível no processo da CFT – e em outras comprometidas com a transformação e a continuidade – pois permite através do acesso e análise às informações registradas, a planificação de ações estratégicas futuras ainda mais coerentes com a realidade do público atendido.

Em suma, o registro permite que se potencializem as possibilidades da metodologia de ação da CFT, ao mesmo tempo em que sugere novos caminhos e alternativas para as dificuldades encontradas no decorrer do processo. Seu objetivo é o aprimoramento do diálogo com o público e com a instituição promotora, sem deixar de lado o referencial teórico que sustenta a ação dos profissionais do lazer envolvidos.

A metodologia de ação que expus no decorrer desse estudo exige a mudança de postura dos profissionais em atuação nas Colônias de Férias, de modo que revejam os desdobramentos da proposta, prevendo tempos adequados para a concepção, o planejamento, a execução, a avaliação e o registro. Podem existir infinitas maneiras de distribuir as etapas no tempo. Afinal, tudo depende da disponibilidade e das necessidades dos grupos que estão à frente dos projetos.

Mais do que apresentar uma metodologia de ação para o trabalho com colônia de férias, este estudo buscou em todo seu desenvolvimento ampliar discussões e gerar inquietações aos profissionais do lazer (gestores e animadores).

A percepção de que todo e qualquer ato gera ações e reações, deixando marcas calcadas e construindo uma história particular, pode ser suficiente para inquietar o profissional do lazer, ciente de seu papel de agente mediador entre os bens culturais e a criança. Assim, as histórias vão sendo construídas, no tabuleiro do grande jogo da vida – e também no lazer – deixando seus lastros, qual o bolo das avós que perfumam a casa toda, sinalizando que algo bom está sendo feito.

A espera pelo bom depende do reconhecimento do que é bom e do que não é bom para cada um, bem como de ações que são fruto de escolhas do caminho que se deseja seguir.

Assim, ao final da degustação de cada bolo – seja ele saboroso ou não – os indivíduos particularizam um saber que fica registrado e permite a continuidade das histórias na busca incessante pelo pedaço de bolo mais saboroso (felicidade, sucesso, prazer).

É esta continuidade que vai significando e particularizando o humano, e porque não dizer a própria CFT, fazendo com que toda sua programação seja parte de um presente co-dependente de um passado registrado e gerador de um possível futuro. Desenrola-se assim, uma espiral que faz dialogar tempo, espaço e

atitude no lazer, oportunizando a vivência do componente lúdico enquanto produto e processo, historicamente situados, e fruto da rede de ações construídas pelos agentes-personagens da CFT.

Desta forma a CFT perde seu caráter isolado e imediato para dialogar com o contínuo que a tangencia, enriquecendo as programações permanentes que acontecem nas instituições e gerando novas possibilidades de ação no planejamento do lazer.

“É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação [e das CFTs]⁴⁹” (Freire, 1987)



Figura 9 – Quadro síntese do pressuposto da operacionalidade das Colônias de Férias Temáticas.

⁴⁹ Meus complementos, buscando o diálogo entre a proposição de Freire (1987) e as CFTs até aqui apresentadas.

3. PONTO DE CHEGADA... OU DE PARTIDA?

“Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”.

(Freire, 1987)

Do tempo de caminhar se faz o caminhar. Do tempo de parar, se faz o esperar! Parece que é chegada a hora de parar. Para cuidar e observar o caminho construído. Os passos dados e os regredidos.

E porque mesmo foi que esse jogo começou?

Para alimentar a vontade de conhecer o mundo, para entender que quanto mais a gente busca conhecer, menos a gente se sente conhecedor. Ao aproximar o olhar curioso da CFT percebi que ela também é jogo, brincadeira na grande lógica do mundo.

Mas brincadeira é coisa séria, coisa que as crianças lembram para que os adultos não se esqueçam. A brincadeira da CFT tem regra, tem conflito e limites, joga com princípios, valores e direitos. É refazer, subverter e reconhecer.

De crianças e com as crianças aprendi que os sonhos são bem maiores do que a gente e por isso mesmo temos que sonhá-los junto, con-vivendo no diálogo, escolhendo ou encontrando os temas que nos lembram e nos fazem seres... humanos-no-mundo-com-os-outros.

Mas aqui, também aprendi que se “de criança” só aprendemos a “ser adultos”, seremos meio. Por não ser inteiros, na totalidade adulto-criança ou criança-adulto. Totalidade essa necessária para pensarmos con-vivências menos opressoras, calcadas no respeito às múltiplas diferenças e fundada no pressuposto de que *“estamos sendo no mundo”* e como “ser” é diferente do “ter” a gente não pode fazer pelo outro, mas com ele. Isso é conquista, de um entendimento de que as CFT para serem entendidas para além de um instrumento operacional tem que ser construídas com as crianças, por meio do diálogo como

[...] exigência existencial, e, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes [...] (FREIRE, 1987, p. 79).

Nesse sentido, a construção dos caminhos das CFTs serão variados, múltiplos e estarão mais comprometidos com os sujeitos e suas histórias, contextos, sentidos e significados. Mas, lembrando que a CFT é uma possibilidade no lazer, nela tem-se que garantir o espaço para manifestação do lúdico como elemento da cultura, da alegria e da esperança, senão fim de férias é fim da festa!

Esta pesquisa mostrou que é **no**, e **por meio do** diálogo que se faz necessário pensar o planejamento e o desenvolvimento das propostas das CFTs.

Nessa pesquisa pudemos apontar o fato de que é possível garantir espaços para manifestação do lúdico em programações como as de CFT, em que a proposta esteja enraizada num tempo sócio-histórico-político das crianças e adultos, reconhecendo, anunciando e denunciando suas possibilidades; comprometida com a transformação e impulsionada pelas utopias.

Mas de todo esse jogo de ação-reflexão-ação, o que muda na prática das Colônias de Férias? Tirei do percurso o maior aprendizado, que o que muda não é o mundo, é a gente. O que muda não é a prática, mas a ação-reflexão que permanece constantemente (re)alimentada pelos questionamentos dos seres-no-mundo.

Acredito que no decorrer do texto respondemos alguns destes questionamentos.

O exercício de análise, discussão e sistematização do estudo sobre a metodologia, culminou no esboço de uma proposta de animação sociocultural para as CFTs, fundada em seis pressupostos básicos, fortemente inter-relacionados. Todos com o propósito de superar os limites das relações adultos-crianças, valorizar a produção cultural lúdica das crianças, no sentido de garantir que a participação delas no lazer seja mais autônoma. Dessa maneira, a ação educativa na CFT deve prezar pela explicitação dos sentidos e dos significados que os

tempos e espaços assumem de forma a situar as crianças como sujeitos históricos, produtores de cultura.

Desse movimento talvez tenhamos conseguido algumas respostas, ao mesmo tempo, em que fomos chamados a novos questionamentos, em especial, no que diz respeito ao “direito de escolha” e ao “direito de decisão” que ainda emperram muito em questões disciplinares e muitas vezes na falta de preparo da criança para lidar com “a liberdade” que lhe é dada na CFT.

Refletindo algumas possibilidades de ampliar o direito de escolha e decisão das crianças nas CFTs, elencamos alguns caminhos fundamentais para estruturação destas propostas CFT:

- analisar o perfil do público a ser atendido e, na medida do possível, levantar seus interesses e expectativas;
- estruturar um plano de ação pedagógica que favoreça: a livre expressão, a tomada de decisão e o desempenho de papéis, a responsabilidade, a convivência tensional das formas de poder, a valorização da participação e da autonomia, o diálogo e a busca de acordos entre os diferentes interesses;
- estruturar um plano de animação dos espaços e equipamentos conforme as características do grupo, pautado numa Pedagogia da Animação (Marcellino, 1990), de modo a focar o Lazer em sua diversidade de conteúdos (sociais, turísticos, manuais, artísticos, intelectuais e físico-esportivos), em suas possibilidades de descanso, desenvolvimento e divertimento, procurando, através de diferentes vivências (conhecer, praticar ou assistir), elevar os níveis de participação e contribuir mais efetivamente para que as pessoas escolham e vivenciem, de maneira crítica e criativa, suas atividades de Lazer;
- refletir e rever o papel que o animador deve assumir no espaço da Colônia de Férias questionando o “poder” que lhe é conferido dentro da programação em relação às crianças;
- dar condições para que as questões da vida coletiva sejam definidas e/ou construídas de forma coletiva: regras, tomada de decisões, desempenho de papéis, dinâmica social. Isso é exercício de cidadania, é integrar a vida

pessoal com a vida coletiva, é permitir que a criança de fato consiga encontrar seu lugar e desempenhar seus papéis;

- criar instâncias de diálogo e construção da programação (reuniões com as crianças). Optar por ações não-diretivas — o que não significa a ausência do desejo de influenciar, mas abertura para ser também influenciado. A partir desta via, dar condições para a construção e o andamento dos anseios do grupo na programação.

Sistematizar, avaliar e registrar as ações são, finalmente, as vias que permitirão a reconstrução da ação em outros momentos. Também contribuem para resignificar a teoria que fundamenta o caminho da ação do animador. A tensão teoria-prática proporciona à “Colônia de Férias” e, de modo geral, à animação, uma perspectiva de processo pautada pela ação/reflexão/ação.

É hora de pensar além das ferramentas que possuímos. Bem além de nossas especialidades e técnicas. Do ativismo e do domínio de um rol de brincadeiras. É preciso buscar na animação a alma que lhe vem sendo sistematicamente roubada, pelo imediatismo de muitas de nossas ações e pela frenética dinâmica que se impõe numa sociedade que respira cada vez mais a tecnologia, a velocidade da informação, o aprimoramento das técnicas e o consumo.

E se destas reflexões todas tiverem que guardar apenas uma inquietação provocante, convido-os a ficarem com esta:

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos (ALVES, 2000).

Meu convite é que juntos possamos encontrar, na ação como animadores, uma porção que seja educadora. Quem sabe dessa forma consigamos fortalecer as raízes dessa área em parceria com os indivíduos, grupos e comunidades com os quais trabalhamos. Para tanto, precisamos sair de nossas salinhas de

planejamento e começar a interpretar sonhos, viabilizando-os na realidade de nossas ações.

Ademais ao reafirmar minha incompletude, a sensação que fica é a de uma longa caminhada; na realidade tenho a clareza de que foi apenas um pequeno passo, graças ao diálogo, ao encontro com os sujeitos no mundo e às múltiplas experiências compartilhadas que as CFTs proporcionaram. Se percebido incompleto, o caminho aqui construído, vira convite à novos questionamentos, a busca incessante de novos conhecimentos, de diferentes formas de “ser no mundo”, num mundo mais humano.

Você gostou do fim da história?

Se você fosse o autor, como é que gostaria que a história acabasse?

Por que é que você não escreve a história de um menino, ou de uma menina, que também inventou um jeito diferente de falar?

(ROCHA, 1976, p. 24)

REFERÊNCIAS:

ACC. **Relatório Final da CFT**. Campinas, julho, 2002.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas, Papirus, 2000.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

ASSUNÇÃO, Cristiane Q. de S. Colônia de Férias. In: GOMES, Christianne Luce. **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2002.

BRAMANTE, Antônio Carlos. Qualidade no gerenciamento do lazer. In: BRUHNS, Heloísa T. (Org.). **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas, Editora UNICAMP, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M.. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

CARVALHO, A. M. **Cultura física e desenvolvimento**. Lisboa: Compendium, 1977.

CONTURSI, Ernani B. Curso de Colônia de Férias. **Revista Sprint**, jan-fev/1983, p. 33-40.

DE PELLEGRIN, Ana. O significado político do espaço: **implicações para o lazer em condomínios – um estudo de caso**. Monografia – Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 1995.

DUMAZEDIER, Joffre. **Questionamento teórico do lazer**. Porto Alegre, CELAR, s.d.

_____. **Planejamento de lazer no Brasil: a teoria sociológica da decisão**. São Paulo, SESC, 1980.

FERREIRA, Aurélio B.H.. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 1ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo, Centauro Editora, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9ed. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da Esperança**. 7ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ed. São Paulo: Unesp, 2003.

_____. **Ação cultural para a liberdade** – e outros escritos. 12ed. São Paulo, Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis, Vozes, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo, Cortez, 1995.

JORGE, S. Simões. **A ideologia de Paulo Freire**. 2ed. São Paulo, Edições Loyola, 1981.

KORITIAK, Maria Zuleica L. Animação sócio-cultural discussões teóricas. In: CARVALHO, João Eloir (Org.). **Lazer no espaço urbano**: transversalidade e novas tecnologias. Curitiba, Champagnat, 2006.

LEFÈBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LELLO, J. e LELLO, E.. **Dicionário prático ilustrado**. São Paulo, Lello e irmãos editores, 1966.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. O lazer, sua especificidade e seu caráter interdisciplinar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, nº 12, números 1,2,3 : 313-317, 1992.

_____. **Capacitação de animadores socioculturais**. Campinas: Unicamp-FEF-DEL/Brasília: MED,SEED, PFDC, 1994.

_____. **Lazer e humanização**. 2. ed., Campinas, Papirus, 1995a.

_____. **Lazer e educação**. 3ed., Campinas, Papirus, 1995b.

_____. **Estudos do Lazer** – uma introdução. 2. ed., Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **Pedagogia da Animação**. 7ed. Campinas: Papirus, 2005.

_____. A teoria sociológica da decisão e a ação comunitária como estratégias de planejamento em ação. In:PINTO, Leila M. S. de M. **Como fazer projetos de lazer** – elaboração, execução e avaliação. Campinas: Papirus, 2007.

MARCELLINO, Nelson C. e SILVA, Débora A. M. da. Considerações sobre o lazer na infância. IN: MARCELLINO, N.C. **Repertório de atividades de recreação e lazer por fases da vida**. Campinas: Papirus, 2007.

MELO, Victor. A. de e ALVES JÚNIOR, Edmundo D. **Introdução ao lazer**. São Paulo: Manole, 2003.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986.

PADILHA, Valquíria. **Shopping center: a catedral das mercadorias**. São Paulo: Boitempo, Coleção Mundo do Trabalho, 2006.

PAIN, Abraham. **Education informelle – les effets formateurs dans le quotidien**. Paris, L'Harmattan, 1990.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.) **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PINTO, Leila M. S. de M. **Como fazer projetos de lazer – elaboração, execução e avaliação**. Campinas: Papirus, 2007.

REQUIXA, Renato. **Sugestão de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo, SESC, 1980.

ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo – e outras histórias**. Rio de Janeiro: Salamandra Consultoria Editorial, 1976.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. **O prazer justificado: história e lazer** (São Paulo, 1969/1979). São Paulo, Marco Zero, 1994.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização : do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro, Record, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 17ed., São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1991.

SILVA, Débora A.M. da. **Reflexões sobre o surgimento do sentimento de infância – o lúdico e a pré-escola**. Trabalho Monográfico. 79p. Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 1999.

_____. **Colônia de Férias Temática: construindo uma metodologia de ação**. Monografia de Graduação. 75p. Faculdade de Educação Física, Unicamp, Campinas, 2003.

_____. **Territórios do Lazer: panoramas e reflexões sobre a animação sociocultural**. IN: MARCELLINO, N.C. **Lazer e Políticas Públicas**. Campinas, Átomo e Alínea, 2007.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. **Valores em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SOUZA, Cristiane Q. de S.. Lazer e colônia de férias: mapeando o mercado de trabalho na cidade de Belo Horizonte. In: WERNECK, Cristiane L. G.; ISAYAMA, Hélder (Org.). **Coletânea do IV Seminário "O lazer em debate"**. Belo Horizonte, UFMG/ DEF/ CELAR, 2003.

STEINHILBER, Jorge. **Colônia de Férias** – organização e administração. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.

STOPPA, Edmur Antônio. **Acampamento de férias**. Campinas: Papirus, 1999.

_____. Acampamento. In: GOMES, Christianne Luce. **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. C. & BRITO, Regina Helena P. de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**: glossário. Petrópolis, RJ, Vozes, 2006.

ZINGONI, Patrícia. Marco Lógico: uma metodologia de elaboração, gestão e avaliação de projeto social de lazer. In: PINTO, Leila M. S. de M. **Como fazer projetos de lazer** – elaboração, execução e avaliação. Campinas: Papirus, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE – A

DEPARTAMENTO DE ESPORTES E LAZER PROJETO COLÔNIA DE FÉRIAS TEMÁTICA (TEMA DA TEMPORADA)

1. CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO (página 1)

Conceito da temporada:

Realização (dias e horários):

Coordenação:

Técnicos envolvidos:

Monitores de Apoio:

Instituição promotora:

2. APRESENTAÇÃO E ORGANIZAÇÃO (página 2)

Apresentação da proposta como parte da política de lazer, explicitar a concepção de lazer adotada e integrá-la ao conceito da temporada, breve descrição do planejamento

3. OBJETIVOS (página 3)

Objetivos Gerais:

Objetivos Específicos:

4. EXPECTATIVA DE PÚBLICO (página 3)

Delimitação de público: (jovens, adultos, crianças, famílias, grupos de amigos, comunidade em geral).

Previsão de público:

Mínima –

Máxima –

5. RECURSOS NECESSÁRIOS

(uma página para discriminar cada tipo de recurso)

Recursos Programáticos:

Recursos Humanos:

Recursos Físicos:

Recursos Materiais:

Recursos Financeiros:

6. AVALIAÇÃO (Página 9)

Apresentação e descrição dos instrumento de avaliação da CFT.

7. CRONOGRAMA (página 10)

Montagem de um cronograma detalhado dos encaminhamentos necessários para realização da CFT, especificando o prazo para sua execução e o responsável.

Encaminhamento	Prazo / Período	Responsável (eis)

8. PLANILHA DE PREVISÃO/ PROJEÇÃO ORÇAMENTÁRIA (página 11/12)

Cálculo Base para no MÍNIMO 20 crianças

RECURSOS NECESSÁRIOS	CUSTO UNITÁRIO	CUSTO TOTAL
____ número de animadores		
Materiais Diversos	Prever um custo/dia por criança	
Outros custos		
Refeições Diárias		
CUSTO TOTAL POR SEMANA <i>(dividir pelo número mínimo de participantes)</i>		
	Custo Criança (Preço Sugerido)	
PREÇO FINAL		

APÊNDICE – B

DEPARTAMENTO DE ESPORTES E LAZER PROJETO COLÔNIA DE FÉRIAS TEMÁTICA (TEMA DA TEMPORADA)

“ROTINA” (3 A 6 ANOS)

HS	ROTINA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13:00	Quebra Gelo				
13:30	Ativ. 1				
14:30	Oficina				
15:30	Lanche				
16:00	Ativ. 2				
17:00	Momento Educativo				
18:00	Despedida				

“ROTINA” (7 A 13 ANOS)

HS	ROTINA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	Horário Sexta
09:00	Quebra Gelo				Quebra gelo	14:00
10:00	Ativ. 1				Ativ. 1	15:00
11:00	Ativ. 2				LANCHE	16:00
12:00	ALMOÇO				Ativ. 2	16:30
					Horário Livre	18:00
13:00	Oficina				Banho	19:00
14:30	Horário Livre				Jantar Temático	20:30
15:30	LANCHE				Bailão	22:00
16:00	Ativ. 3				Ceia	23:00
17:30	Roda de Conversa				Caça ao Tesouro	23:30
18:00	Despedida				Toque de Recolher	00:30

APÊNDICE – D

**DEPARTAMENTO DE ESPORTES E LAZER
PROJETO COLÔNIA DE FÉRIAS TEMÁTICA
(TEMA DA TEMPORADA)**

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO - PAIS

1. O que você espera de uma atividade de férias para seus filhos?

2. Como você avalia as atividades desenvolvidas na temporada?

3. O que, na sua opinião, deve ser reavaliado?

4. O que, na sua opinião, deve permanecer?

5. Pensando numa Proposta de Férias Ideal, na sua opinião, como ela deveria ser?

6. Você acha que as expectativas de seus filhos foram alcançadas, ou não?

7. Dê uma nota de 0 a 10 para a temporada que seu filho participou:

Muito Obrigada!!! Sua participação trará grandes contribuições para as próximas temporadas.

APÊNDICE – E

**DEPARTAMENTO DE ESPORTES E LAZER
PROJETO COLÔNIA DE FÉRIAS TEMÁTICA
(TEMA DA TEMPORADA)**

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO - CRIANÇAS

1. Já participou de outras temporadas antes? _____ Quantas vezes? _____

2. O que você achou do tema desenvolvido nesta semana?

3. Como você ficou sabendo da realização da temporada?

4. Que nota você daria para esta temporada de 0 a 10? _____ Porque?

5. O que, na sua opinião, deve ser modificado para a próxima temporada? Porque?

6. O que, na sua opinião, deve continuar na próxima temporada? Porque?

7. O que, na sua opinião, ficou faltando?

8. Cite 3 coisas que você mais gostou e 3 coisas que você menos gostou.

9. Dê uma sugestão de tema para próxima temporada:

Esperamos vocês na próxima temporada!!!