

ARTE E CULTURA COMO POSSIBILIDADE PARA O LAZER E A DESPORTIVIDADE

Recebido em: 15/09/2010

Aceito em: 17/03/2011

*Leoncio José de Almeida Reis¹,
Fernando Augusto Starepravo²,
Fernando Renato Cavichioli³,
Wanderley Marchi Júnior⁴*

CEPELS/DEF/DECISO/UFPR
Curitiba – PR – Brasil

RESUMO: O presente texto busca refletir sobre a necessidade de que seja realizado um processo contínuo e persistente de educação/sensibilização para que arte, cultura e esporte se concretizem efetivamente como possibilidades reais a serem desfrutadas no tempo de lazer. Para tanto, discutiremos os conceitos de arte e cultura numa dimensão ampliada, as principais barreiras de acesso às manifestações culturais e artísticas, e algumas possibilidades de superação dessas barreiras.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Esporte. Atividades de Lazer.

ART AND CULTURE AS A CHANCE FOR RECREATION AND SPORTSMANSHIP

ABSTRACT: This text reflects on the need to be made a continuous and continuing education / awareness for art, culture and sport are realized effectively as real possibilities to be enjoyed in leisure time. We discuss the concepts of art and culture on a larger scale, the main barriers for access to cultural and artistic events, and some possibilities for overcoming these barriers.

KEYWORDS: Art. Sports. Leisure Activities.

¹ Aluno do programa de pós-graduação (doutorado) em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR), e professor do curso de Gestão Desportiva e do Lazer da UFPR, setor Litoral.

² Aluno do programa de pós-graduação (doutorado) em Educação Física da UFPR, e professor da Faculdade Guairacá.

³ Professor do programa de pós-graduação em Educação Física da UFPR.

⁴ Professor do programa de pós-graduação em Educação Física e Ciências Sociais da UFPR.

INTRODUÇÃO

Dentre o universo de possibilidades de se discutir a relação entre arte, cultura, lazer e esporte optamos por dedicar especial atenção à importância da educação como via para estimular o acesso aos bens culturais e artísticos. Nosso principal objetivo nesse texto é refletir sobre a necessidade de que seja realizado um processo contínuo e persistente de educação/sensibilização para que arte, cultura e esporte se concretizem efetivamente como possibilidades reais a serem desfrutadas no tempo de lazer.

Num primeiro momento, procuramos apresentar uma definição ampliada para o conceito de arte. É através desse conceito que iremos pensar na arte como uma gama variada de possibilidades no âmbito do lazer, desde as chamadas belas-artes até manifestações culturais mais populares (como o esporte). Reforçamos a ênfase dada por Melo (2006; 2004b) sobre a necessidade de se romper com a dicotomia tradicional entre “alta-cultura” e “cultura popular”, defendendo uma visão que não supervaloriza nem despreza qualquer uma dessas manifestações, mas que as consideram igualmente importantes como patrimônio artístico humano.

Tendo discutido a respeito da arte e do que podemos compreender como uma atividade artística e cultural, procuramos, num segundo momento, a partir de Bourdieu e Darbel (2003), apresentar as principais barreiras (principalmente no que se refere à insuficiência de capital cultural) que impedem a grande maioria da população de enxergar na arte e em certas manifestações culturais e esportivas uma possibilidade real de prazer e diversão no tempo de lazer. Baseado em Melo (2006; 2004b), discutimos que para contornar essa barreira é necessária uma política com alcance em três vias: acessibilidade, disponibilidade e, principalmente, ganhando mais ênfase no texto, *educação*.

ARTE: DAS BELAS-ARTES AO ESPORTE-ESPETÁCULO

Antes mesmo do surgimento da Estética – disciplina filosófica que estuda os modos de apropriação da realidade, na qual se destacam as questões ligadas à sensibilidade – o conceito de arte tem sido uma busca constante e motivo de polêmica. Desde a antiguidade grega muitos foram os estudiosos que buscaram refletir sobre o que seria a arte e qual seria a sua função na vida cotidiana (MELO, 2004a).

Na concepção de Platão, por exemplo, não havia distinção entre ciência e arte, sendo esta interpretada como a arte do raciocínio. Para o filósofo, a poesia, a guerra, a justiça e a medicina eram formas de arte, na medida em que exigem o conhecer algo ou dirigir algo com base em algum conhecimento (TABOSA, 2006). Com o passar dos tempos, outros filósofos e teóricos introduziram novos conceitos e definições. Aristóteles postulou que, nas palavras de Tabosa (2006) “não há arte alguma que não seja uma disposição relacionada com o produzir, como também, não existe qualquer disposição relacionada com o produzir que não seja uma arte”. Tomás de Aquino distinguiu a arte servil da arte liberal; e Kant fez a distinção entre arte e natureza, e arte e ciência.

Mais recentemente, tendeu-se a definir arte como uma prática sociocultural, ou seja, como algo que é produzido e interpretado no campo da cultura, como algo que resulta da experiência do indivíduo com a realidade. Ao abordar as questões relacionadas à arte, e resgatando as reflexões de John Dewey, Melo (2006, p. 35) propõe que “arte seria aquilo que as pessoas sentem como arte”. Embora esta seja uma

concepção bastante ampliada e de difícil definição, ela traz a vantagem de permitir o enquadramento de manifestações que até então não eram consideradas artísticas.

Com esta definição ampliada, a arte deixaria de ser somente compreendida como aquilo que foi definido e reconhecido historicamente, mas como toda a manifestação que pode ser sentida enquanto arte. Como bem aponta Melo (2002), tal concepção evita o julgamento antecipado e preconceituoso sobre o valor artístico de uma manifestação cultural e abre possibilidades iguais para que práticas e manifestações desvalorizadas ou vulgarizadas pela ideologia dominante, como as oriundas da cultura popular, sejam percebidas e experimentadas como manifestações culturais artísticas. Assim como a música clássica, o samba e o hip-hop têm o seu valor artístico; no âmbito da dança, tanto o balé clássico, quanto o forró, o fandango e as danças de rua tem o seu valor artístico; o mesmo raciocínio é válido para os esportes: o golfe, o turfe e o tênis não são melhores, mais nobres ou mais apreciáveis que o futebol ou o skate – todas essas manifestações esportivas têm o seu valor cultural e artístico.

Partindo das proposições de Melo (2006), mesmo o esporte, uma das manifestações culturais populares mais difundidas e acessadas no século XX, também pode ser compreendido como arte. Aliás, como bem aponta o autor, não é de todo estranho observarmos “a comparação de atletas com artistas, belas jogadas com obras de arte ou utilização de termos artísticos como referência a peculiaridades dos certames esportivos” (MELO, 2006, p. 123).

O esporte, nesse caso, pode ser visto pela experiência estética promovida por ele – a pessoa ao observar essa prática extrai emoções e sensações diversas, e é a contemplação do “espetáculo” o objetivo de sua intervenção (CHINELLATO, 2007).

Ou seja, o esporte também pode ser desfrutado pela beleza de seu espetáculo, pela experiência sensorial obtida ao observar o desenvolvimento da modalidade.

As modificações contemporâneas dos conceitos de arte e esporte contribuem para uma aproximação ainda maior destes. De um lado a arte teve sua definição ampliada, como a verificada em Shusterman (1998), e muitos dos objetos e manifestações que antes não eram consideradas artísticas, agora o são; do outro, o esporte se vê permeado de manifestações artísticas e observa-se claramente uma valorização dos elementos estéticos, sendo eles importantes para certas modalidades esportivas, ou mesmo, determinantes de um bom espetáculo. Melo (2006, p. 126) observa que tanto o campo artístico como esportivo “causam um enorme fascínio, porque permitem acesso a elementos de identificação, de proximidade. A diferença é que o esporte é uma arte popular, mais acessível, normalmente mais facilmente apreciável”.

É nesse mesmo sentido também que Melo (2006) entende que questionar e problematizar os conceitos de arte e da estética determinados por uma tradição pautada nos interesses da ideologia dominante é importante dentro de uma proposta de arte e cultura como possibilidade para o lazer.

Segundo o autor, muitas das manifestações culturais produzidas e consumidas já vêm rotuladas previamente segundo supostos níveis de qualidade, variando entre extremos como “obras de arte” e “lixo da indústria cultural”, ou já vêm enquadradas sob parâmetros de definição sobre ser ou não cultura. Divisões deste tipo, na visão do autor, e dicotomias como “alta-cultura” e “cultura-popular” são equívocos a ser repensados. São comuns em nossa sociedade as obras de arte da “alta-cultura” serem mais valorizadas, atribuindo status e prestígio àqueles que possuem o conhecimento

necessário para apreciar tais obras, ou àqueles que materialmente as têm, enquanto que, por outro lado, as manifestações da cultura popular não são reconhecidas, tão pouco respeitadas.

Para o autor “não parece adequado nem a supervalorização das manifestações relacionadas à ‘alta cultura’, nem tampouco as ligadas à ‘cultura popular’” (MELO, 2004b, p. 82). Afirma que o ideal seria permitir o acesso generalizado de toda a população às manifestações da cultura erudita – até então privilégio de poucos – e ao mesmo tempo, resgatar as manifestações da cultura popular – que também deveriam ser usufruídas pelas classes economicamente dominantes. Trata-se de possibilitar e ampliar a “circularidade cultural”, ou seja, estimular a difusão das diversas manifestações culturais (sejam elas artísticas ou esportivas) a todas as camadas sociais.

Portanto, pensar em arte e cultura como possibilidade de lazer implica em considerar uma variedade de manifestações culturais humanas, das belas-artes ao esporte-espetáculo (a pintura, a escultura, a arquitetura, a música, o teatro, o cinema, o artesanato, a dança, o circo, e até mesmo o esporte); seja ela oriunda da chamada cultura erudita ou da cultura popular; seja ela um famoso patrimônio cultural das belas-artes ou uma manifestação cultural folclórica; esteja ela num suntuoso teatro ou numa praça; num museu ou nas ruas. Enfim, implica em considerar que os bens culturais artísticos são construções humanas a que todos podemos (ao menos deveríamos) ter acesso como possibilidade de lazer, e a partir dos quais poderíamos extrair sensações prazerosas, deleite, diversão e conhecimento.

Entretanto, a multiplicidade cultural verificada no campo artístico não está, definitivamente, acessível a grande parcela da população. Barreiras de ordem econômica, e principalmente cultural, impedem que o grande público possa desfrutar

dessas experiências artísticas no seu momento de lazer, tornando-as quase exclusividade das classes economicamente favorecidas.

Afinal, não podemos reafirmar que o acesso seja reduzido a um suposto “gosto pela arte”, como uma condição inata dos indivíduos. Aliás, amparados nos pressupostos de Bourdieu, podemos inclusive colocar em discussão um dos maiores consensos existentes, qual seja, “gosto não se discute”. Sob a égide do referencial teórico de Bourdieu, podemos dizer que o gosto é algo produzido, de acordo com as condições materiais e simbólicas acumuladas. “Para ele, o gosto cultural se adquire; mais do que isso, é resultado das diferenças de origem e de oportunidades sociais e, portanto, deve ser denunciado enquanto tal” (SETTON, 2008, p. 50).

Nesse sentido, as distinções de gosto revelam, acima de tudo, uma ordem social injusta, onde as diferenças culturais de origem podem servir de parâmetro para distinguir entre o bom e o mau gosto, numa permanente estratégia de classificação. Para Bourdieu, o gosto seria, ao contrário, o resultado de imbricadas relações de força poderosamente alicerçadas nas instituições transmissoras de cultura da sociedade capitalista. Estas instituições seriam, essencialmente, a família e a Escola. Seriam elas responsáveis pelas nossas competências culturais ou gostos culturais. Poderíamos acrescentar que o lazer, com caráter educativo também poderia contribuir nesta formação do gosto cultural.

Voltando a Bourdieu, este chamou atenção para o aprendizado precoce e insensível, ocorrido desde a primeira infância, no seio da família e prolongado por um aprendizado escolar que pressupõe e o completa (mais comum nas elites). De outro lado, destacou os aprendizados tardios, metódicos e acelerados, adquiridos nas

instituições de ensino, fora do ambiente familiar (teoricamente acessível a todos) (SETTON, 2008).

A distinção entre esses dois tipos de aprendizado (familiar e escolar) refere-se a duas maneiras de adquirir bens da cultura e com eles se habituar. Essas seriam responsáveis pela formação do gosto cultural dos indivíduos. Seria, em termos de Bourdieu, o capital cultural incorporado, uma dimensão do *habitus* de cada um, uma pré-disposição a gostar de determinados produtos da cultura, como por exemplo, filmes, livros ou músicas, consagrados ou não pela cultura culta. Trata-se de uma tendência desenvolvida em cada um de nós, incorporada e que supõe uma interiorização e identificação com certas informações e saberes: um capital (SETTON, 2008). Os conceitos de *habitus* e capital serão retomados a frente, servindo neste momento para elucidar e desmistificar a questão do gosto cultural.

Compreender a construção dos gostos culturais, bem como as barreiras de acesso, e refletir sobre como podemos contorná-las, é essencial para pensarmos em arte e cultura como possibilidades efetivas de lazer e esporte. Este será o assunto a ser discutido na próxima seção.

VIAS PARA ARTE: ACESSIBILIDADE, DISPONIBILIDADE E EDUCAÇÃO

Em estudo sobre a disponibilidade de espaços e equipamentos de lazer, Melo e Peres (2005) constataram que os problemas referentes à acessibilidade a esses espaços e equipamentos de lazer são evidentes, pois privilegiam as elites econômicas que vivem nas regiões mais nobres das cidades, onde estão concentrados a maioria desses equipamentos (museus, teatros, cinemas), e prejudicam as camadas populares, que

privadas de equipamentos deste tipo em seus bairros, ainda enfrentam dificuldades de transporte. Os autores também apontam que, com relação a esses espaços de lazer, é cada vez mais comum à privatização do que antes eram espaços públicos, de acesso aberto e ilimitado, como é o caso de reservas ambientais, museus, parques, e outros ambientes que mesmo sendo mantidos com dinheiro público passam a cobrar entrada, fato que dificulta e até mesmo impede o acesso das camadas populares. Comparativamente, portanto, o acesso ao lazer, aos bens culturais e à arte é notadamente desigual entre as classes sociais (MELO; PERES, 2005).

A partir de uma revisão teórica acerca das políticas públicas para o lazer, Reis e Starepravo (2008) constataram que, de maneira geral, a solução apresentada por estudiosos do lazer para contornar o problema do acesso aos bens culturais e artísticos deveria se concretizar fundamentalmente em três vias: disponibilidade, acessibilidade e educação⁵.

A primeira delas refere-se à efetiva *disponibilização* de bens culturais, espaços e equipamentos de lazer, através da construção, reforma, readequação e da manutenção constante, além do investimento em implementos necessários às variadas manifestações culturais e de lazer.

A *acessibilidade* diz respeito ao oferecimento de possibilidades viáveis de acesso aos bens culturais e aos espaços e equipamentos de lazer. Isso exige meios de transporte e estrutura urbana compatível com as demandas sociais e envolve, necessariamente, uma distribuição geográfica adequada dos diversos equipamentos.

⁵ Disponibilidade, acessibilidade e educação são termos utilizados por Melo (2006). Embora esses termos não sejam usados pelos outros autores presentes na referida revisão teórica, a idéia que eles transmitem são constantemente utilizadas, de maneira geral, por outros autores, indicando uma linha de pensamento comum no âmbito das políticas públicas para o lazer.

Requer também soluções para os custos financeiros que são cobrados pelo acesso/compra dos equipamentos que são, para muitos, economicamente inviáveis.

Já a *educação* significa fornecer ao indivíduo a formação e os conhecimentos necessários para que ele queira usufruir as diferentes possibilidades de lazer disponíveis. Trata-se de oportunizar experiências e vivências nas mais variadas práticas de lazer, despertando o interesse do indivíduo. É uma atuação no sentido de estimular a procura. Esse último ponto, a educação, parece ser, como veremos, o problema maior quando pensamos em favorecer o acesso aos bens culturais e artísticos.

Ao resgatarmos a idéia de que “arte seria aquilo que as pessoas sentem como arte” a problemática central que se coloca passa a ser “que condições os indivíduos têm para que possam desenvolver ou não seu potencial de sentir” (MELO, 2002p. 07). Embora certas obras detenham o status de “obras de arte”, para a grande maioria elas não fazem jus ao status, porque tais obras de arte, embora assim reconhecidas, não são esteticamente sentidas e vivenciadas como arte por falta de condições culturais específicas que lhe permite ser decifrada e compreendida. Portanto, o problema maior não é a dificuldade de acesso ao museu ou o seu custo de entrada, mas a capacidade e as condições que os indivíduos têm para desenvolver uma experiência esteticamente gratificante nesse espaço cultural.

Esta experiência esteticamente gratificante está relacionada ao conjunto de referências que os agentes carregam consigo para “decifrar” aquelas manifestações artísticas e culturais. Esta, porém, não é uma condição natural. Bourdieu e Darbel (2003) questionaram a idéia de que as atitudes e escolhas do público estariam relacionadas a faculdades sensoriais e predisposições naturais. Por meio de pesquisas empíricas, os autores demonstraram que as preferências estéticas estão relacionadas,

com maior relevância a origem familiar, ao grau de instrução e a posição sócio-econômica dos agentes.

Um segundo conjunto de questões e desafios lançados pela sociologia da cultura de Pierre Bourdieu diz respeito à elucidação da lógica que rege o consumo e as práticas culturais. Uma noção-chave, aqui, é a de “capital cultural” – esboçada em O amor pela arte e explicitada em A Distinção (GOLDSTEIN, 2008, p. 60).

O capital – que pode existir no estado objetivado, em forma de propriedades materiais (econômico), ou, no caso do capital cultural, no estado incorporado, e que pode ser juridicamente garantido, assim como outras formas de capital, – representa um poder sobre o campo (num dado momento) e, mais precisamente, sobre o produto acumulado do trabalho passado (em particular sobre o conjunto dos instrumentos de produção) (BOURDIEU, 2004b). O capital cultural, de natureza simbólica, é acumulado através da educação formal e informal, transmitido de geração em geração, e pode servir, de maneira consciente ou não, como forma de distinção.

Segundo Bourdieu, o capital cultural pode aparecer em três formas diferentes: como habitus cultural, quando é fruto da socialização prolongada, como forma objetivada, presente em bens culturais como livros ou quadros, e ainda sob forma institucionalizada, contida em títulos escolares (GOLDSTEIN, 2008). A forma que nos mais interessa é a primeira, na qual os agentes apreendem códigos e condutas, que lhes conferem autonomia ao apreciar ou consumir arte e cultura.

Isso nos faz ressaltar a importância do processo de aprendizagem quando se fala em lazer: se não houver experimentação, vivência e aprendizado não há aprimoramento ou desenvolvimento do gosto por determinada atividade. Nas palavras de Bourdieu (1983), não há formação de um *habitus*, não há aquisição de uma disposição permanente para a prática. Assim, se não houver experiências contínuas ou

significativas de certas atividades artísticas/culturais/esportivas dificilmente estas atividades se apresentarão como possibilidades atrativas para fruição no tempo de lazer.

Entendemos *habitus* aqui como “um sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins dos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim” (BOURDIEU, 1983, p. 94). *Habitus* é algo adquirido, ligado a história individual e coletiva, bem como ao capital adquirido. A posição ativa dos agentes está diretamente ligada ao *habitus* adquirido:

Os “sujeitos” são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um senso prático (título que dei ao livro no qual desenvolvo esta análise), de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e divisão (o que comumente chamamos de gosto), de estruturas cognitivas duradouras (que são essencialmente produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada (BOURDIEU, 2007, p. 42).

O conceito de *habitus* foi construído para, entre outras coisas, dar conta da dicotomia entre indivíduo e sociedade. “O exemplo mais típico é a oposição, absolutamente absurda em termos científicos, entre indivíduo e sociedade, oposição que a noção de *habitus* enquanto social incorporado, logo, individualizado, visa superar” (BOURDIEU, 2004a, p. 45). *Habitus* é algo gerado socialmente e estruturalmente, que é incorporado pelos agentes, e re-significado de forma particular, produz estratégias, práticas e consumos.

Em uma análise sociológica sobre o público que comparecia aos museus da Europa, Bourdieu e Darbel (2003) demonstraram empiricamente que o acesso a esta prática cultural está diretamente relacionado com o grau de escolaridade e com o estrato social. Os pesquisadores revelaram que o acesso às obras culturais é privilégio da classe culta (cultura, segundo os autores, no sentido de que a pessoa adquiriu uma disposição

permanente para decifrar determinados símbolos culturais – aqueles produzidos e legitimados no campo artístico pela cultura erudita). O amor pela arte, portanto, é fruto de aprendizagem e socialização.

A principal questão colocada é que a disposição para a apreciação apaixonada de certas obras de arte, principalmente a pintura, só se torna possível a partir do desenvolvimento de uma competência técnica, que só pode ser adquirida após um longo processo de estímulo e aprendizagem. Assim, como a escola de maneira geral não contribui efetivamente para que os alunos criem uma disposição para tirar proveito de determinadas experiências artísticas e culturais e até mesmo esportivas, ela acaba reproduzindo a situação social de exclusão cultural sentida pela maioria, ao mesmo tempo em que ela própria contribui para legitimar e valorizar essa apropriação cultural.

O consumo cultural e o deleite estético são acionados como forma de distinção, ou seja, a familiaridade com bens simbólicos traz consigo associações como competência, educação e desinteresse material (GOLDSTEIN, 2008).

É nesse sentido que Melo (2002) defende uma intervenção pedagógica no âmbito formal e não formal (na escola, nas aulas de educação física, nas aulas de educação artística ou no próprio lazer) visando fundamentalmente uma *educação para o lazer* – ou mais especificamente, uma *educação para a arte e para cultura como formas de lazer*.

Entendendo a estética como uma das formas pelas quais os indivíduos se apropriam da realidade, Melo (2002) considera fundamental uma atuação que vise estimular a sensibilidade e percepção dos indivíduos, pois isso lhes permitiria desenvolver novas formas de encarar a realidade. Segundo o autor, um processo de educação estética, de educação das sensibilidades, ao oferecer novas formas de

interpretar e experimentar a realidade ampliaria a capacidade de julgamento dos indivíduos, tornando-os mais críticos, conscientes, autônomos e tolerantes (no sentido de respeito ao outro); além disso, possivelmente, potencializaria a obtenção de prazer de cada um.

A educação estética, quando bem encaminhada, diz o autor, possibilitaria ao indivíduo, através do desenvolvimento de suas subjetividades, julgar a partir de seu próprio referencial qual seria, por exemplo, a obra de arte mais bela, o filme mais interessante a ser assistido, a atividade de lazer mais prazerosa, ou a prática esportiva mais agradável. Essa liberdade individual de julgamento dependeria da oportunidade e do estímulo para o desenvolvimento das subjetividades, sendo a atuação pedagógica por meio da educação estética, necessária e indispensável para isso.

Levando em consideração os estudos encaminhados por Melo (2002; 2006) pode-se afirmar que a arte e a cultura não são apenas *possibilidades* de vivências no âmbito do lazer e do esporte, mas, sabendo de sua importância para o desenvolvimento humano, pode-se afirmar que arte e cultura são, de fato, *necessidades* humanas que precisam e devem ser devidamente exploradas nos momentos do lazer. Entretanto, como já apontamos, para que isso aconteça é necessário que; a) existam equipamentos de lazer disponíveis; b) que esses equipamentos estejam acessíveis; e principalmente c) que os indivíduos tenham sido educados para que possam desenvolver e aprimorar seu potencial de sentir, e para que se sintam estimulados a frequentar esses equipamentos.

Dentro de um processo de educação, estímulo e oportunidade que visem transformar a arte e cultura como possibilidades reais de lazer, algo também importante, como bem ressalta Marcellino (2006) e outros pesquisadores do campo do lazer, é conscientizar os indivíduos para que se reconheçam como potenciais produtores de arte

e cultura, ou seja, para que se percebam como pessoas também capazes de produzir criativamente.

Marcellino (2006) diferencia a apropriação pelos indivíduos das manifestações artísticas e culturais em três níveis: elementar (caracterizado pelo conformismo); médio (apresenta criticidade) e superior ou inventivo (onde impera a criatividade). O autor defende que a atuação pedagógica no campo do lazer deve proporcionar aos participantes uma transição dos níveis mais elementares de prática de lazer (postura mais passiva, sem criticidade), para níveis mais superiores de vivência, nível no qual os indivíduos participam de maneira ativa e reflexiva, alcançando no nível máximo a capacidade de produzir criativamente cultura. Ou seja, mais que apenas fornecer os elementos para que os indivíduos possam desfrutar do deleite e do prazer estético proporcionado pela vivência de certas atividades artísticas/culturais, pode ser tão ou mais interessante estimulá-los a produzir ativamente sua própria arte e cultura, o que acaba ampliando suas possibilidades de experimentarem um lazer ativo, criativo e inventivo no seu tempo livre.

Para facilitar a interpretação, trabalharemos com alguns exemplos práticos das formas de apropriação das manifestações culturais apontadas por Marcellino (2006). No caso do cinema, verificamos cotidianamente que milhares de pessoas têm acesso às salas de cinema, especialmente nos grandes centros urbanos. Em troca de um ingresso, as pessoas têm acesso a esta produção cultural, na condição de expectadores. Porém, e dado o avanço da tecnologia, que vem popularizando e barateando o custo de equipamentos de filmagem e reprodução de vídeos, estas mesmas pessoas poderiam se reconhecer e se transformar em produtores culturais, mesmo que amadores, de filmes. Nesta situação, as pessoas passariam de uma posição elementar de apropriação, passiva,

para uma posição média ou até mesmo inventiva, onde imperaria a criticidade e a criatividade.

No caso do esporte, nos últimos anos, por um conjunto de fatores, temos observado o surgimento do espectador profissional passivo de esporte. Este são, antes de mais nada, grandes conhecedores e consumidores do esporte, normalmente através da mídia. Porém, este normalmente não tem um contato prático com o esporte. O estímulo poderia ser dado no sentido de possibilitar a vivência prática nos esportes, onde, além dos benefícios físicos do esporte, poderíamos formar pessoas mais críticas, mesmo que para consumir o esporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, refletir sobre arte e cultura como possibilidade para o lazer e esporte implica necessariamente em considerar a importância da educação, afinal, sem um processo de aprendizagem dificilmente a apreciação do patrimônio artístico e cultural produzido pela humanidade será percebida e vivida como uma verdadeira possibilidade no âmbito do lazer.

No âmbito da gestão esportiva e de lazer, considerar isso exige que seja colocado em evidência a importância da implementação de políticas públicas e programas de intervenção com fins pedagógicos e sociais que privilegiem o desenvolvimento artístico, cultural e esportivo. Muito além de ampliar o número de equipamentos e bens culturais de lazer, redistribuí-los geograficamente ou facilitar o seu acesso, trata-se, fundamentalmente, de educar e estimular sua procura, ou seja, fornecer

ao indivíduo a formação e os conhecimentos necessários para que ele possa e queira usufruir as diferentes possibilidades de lazer disponíveis.

Trata-se, portanto, de oportunizar experiências e vivências nas mais variadas práticas de lazer (tanto as esportivas quanto as artísticas), procurando romper com as barreiras econômicas, culturais e sacralizantes que separam as práticas elitistas das populares, ou que fabricam divisões como “alta-cultura” e “cultura popular”. Isso para que os indivíduos consigam desenvolver suas capacidades e sensibilidades e a partir disso, extrair prazer, significado e mesmo, aprendizado, dessas experiências. Afinal, como defende Melo (2006) é por meio de uma democratização real e efetiva das possibilidades de sentir, olhar, e experimentar a realidade – ou seja, de uma educação estética e artística – que uma sociedade mais igualitária pode ser construída.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. Fieldwork in Philosophy. In: BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

_____. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004b.

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 2007.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain; **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Editora da USP, 2003.

CHINELLATO, D. D. **Por Uma Razão Estética**: Um Elo Entre O Inteligível E O Sensível. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes) - UNICAMP, Campinas, 2007.

GOLDSTEIN, Ilana. Hierarquias da cultura. **Revista Cult**. n. 128, setembro de 2008.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do Lazer**: uma introdução. 4. ed. Campinas: Papirus, 2006.

MELO, Victor Andrade de. Educação Estética e Animação Cultural. **Licere**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 43-52, 2002.

_____. Arte. In: GOMES, Christianne Luce. **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 15-9. 2004a.

_____. A animação cultural, os estudos do lazer e os estudos culturais: diálogos. **Licere**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 76-90. 2004b.

_____. **Animação Cultural: conceitos e propostas**. Campinas: Papyrus, 2006. 144 p.

MELO, V. A. ; PERES, F. F. Espaço, lazer e política: desigualdades na distribuição de equipamentos culturais na cidade do Rio de Janeiro. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 93, 2005.

REIS, Leoncio José de. STAREPRAVO, Fernando Augusto. Políticas públicas para o lazer: pontos de vista de alguns teóricos do lazer no Brasil. **Licere**, Belo Horizonte, 2008.

SETTON, Ana da Graça Jacinto. Uma introdução a Pierre Bourdieu. **Revista Cult**. n. 128, setembro de 2008.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo a arte**. São Paulo: Editora 34, 1998.

TABOSA, Adriana. A perda do conceito original de arte. **O olho da História**. 8. ed. Jan, 2006.

Endereço dos Autores:

Fernando Augusto Starepravo
Rua Pedro Huk, 46 Bairro Uberaba
CEP 81550-230 - Curitiba-PR
Endereço Eletrônico: fernando.starepravo@hotmail.com

Leoncio José de Almeida Reis
Rua Aníbal Requião, 715, casa 8 – Bairro Xaxim
CEP 81810-370 – Curitiba-PR

Wanderley Marchi Júnior
R. Coração de Maria, 92 - BR 116 Km 95 Bairro Jardim Botânico
CEP 80.215-370 – Curitiba-PR

Fernando Renato Cavichioli
Rua Frei Francisco Mont' Alverne, 263 sob. 02 Bairro Jardim das Américas
CEP 81.540-410 – Curitiba-PR