



A Educação para o Tempo Livre - Uma Reflexão Breve sobre ATL -

Maria Beatriz Bramão*

O reconhecimento da existência de uma problemática do tempo livre e o estudo das condições em que ele se produz foram questões que as sociedades industriais mais avançadas levantaram. Entre os países pioneiros no tratamento destes assuntos encontram-se, designadamente, os Estados Unidos e a França. Mas só depois da Segunda Guerra Mundial é que foram iniciados estudos sistemáticos sobre o tempo livre problematizando, sobretudo, o seu aumento crescente e as suas implicações¹. Neste final de século, a vivência do tempo livre assume grande importância para a qualidade de vida das pessoas se este não se transformar, como acontece frequentemente, num tempo de consumo pessoal. Torna-se, pois, pertinente que todos aqueles que se preocupam com os problemas educativos não descurem a importância da educação para e no tempo livre.

O tempo livre, por ser um fenómeno humano, existiu em todas as sociedades², e, por isso, o seu estudo deve ser contextualizado historicamente e analisado numa perspectiva genética. Embora seja aliciante estudar a génese do tempo livre só o faremos em casos pontuais uma vez que a nossa proposta vai no sentido da reflexão do sistema conceptual em que se inscrevem os conceitos de tempo livre e de ócio/lazer. Pretendemos, ainda, a partir de um quadro conceptual, numa perspectiva pedagógica

* Docente da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

¹ A investigação nos Estados Unidos começou com os trabalhos de Lynd na cidade de Middelton. A investigação pretendia saber como os habitantes de uma cidade média norte-americana viviam os seus tempos livres. Na década de 60 foram realizados outros estudos orientados, respectivamente, por M. Mead e M. Wolfenstein a fim de demonstrarem como a produção e o consumo modificam as concepções de tempo livre. Os autores das investigações foram levados a concluir que o tempo livre se vai convertendo gradualmente em tempo de consumo pessoal. Em França, Friedmann e Dumazedier desenvolvem, numa perspectiva sociológica, trabalhos sobre o tempo livre. O primeiro, procurando estabelecer a inter-relação entre o aumento do tempo livre e as modificações que se verificavam no mundo do trabalho. O segundo, analisando-o e integrando-o nas transformações sociais e culturais da década de 60.

² Joffre Dumazedier in *Lazer e Cultura Popular*, São Paulo, Perspectiva, 1976. Idem in *Sociologia Empírica do Lazer*, São Paulo, Perspectiva, 1979; Roger Sue, *Le Loisir*, Paris, PUF, 1980; José M^a Puig Rovira e Jaume Trilla in *La pedagogia Del Ocio*, Barcelona, Laertes, 1987.

defender, a educação para e no tempo livre na escola e em situações de Actividades de Tempo Livre (ATL).

Tempo livre versus Tempo de trabalho

O homem foi sempre um ser condicionado, quer pelas necessidades que as suas características biopsicofisiológicas lhe criam e cuja satisfação é vital para a sua sobrevivência, quer pelas necessidades criadas pelo mundo que, como artifício humano, separa a existência do homem de todo o ambiente meramente animal³. Embora seja o mundo que ajuda o homem a ser mais humano é, também, o mundo que vai contribuindo para que uma grande parte do género humano continue, ainda, a ficar refém das suas necessidades. Quer sejam umas ou outras, o homem tem de trabalhar para as satisfazer.

148

Iniciamos, por isso, a análise do conceito de tempo livre a partir da distinção de dois tipos de tempo no contínuo do tempo de cada homem: o *tempo ocupado* e o *tempo livre*.

De uma maneira geral, o tempo ocupado do homem esteve sempre relacionado com o tempo dedicado à produção de bens necessários à sobrevivência e à vida do indivíduo e/ou do grupo. E, porque há uma interdependência entre a produção daqueles bens e a organização dos diferentes povos ou grupos sociais, o tempo ocupado do homem distinguiu-se, nos diferentes marcos históricos, em duração, em significado e em sentido. Este tempo ocupado identificamo-lo com o tempo de trabalho.

Salvaguardando a actividade de subsistência do primitivo caçador recolector que, no dizer de Racionero⁴, só teria sido desenvolvida de acordo com a premência das necessidades vitais ou quando as forças da natureza lhe eram favoráveis, identificamos

³ Hannah Arendt, *A Condição do Homem Moderno*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1989.

⁴ Luis Racionero, *Del Paro al Ocio*, Barcelona, Editorial Anagrama, 1988.

o tempo de trabalho, de uma forma geral, com a quantidade de tempo que o homem utiliza para satisfazer as necessidades biológicas ou para melhorar as suas condições de vida. O conceito de trabalho e a relação que o homem estabelece com o mesmo evoluíram e modificaram-se ao longo da história. E embora tenha existido sempre uma certa diferenciação entre o tempo de trabalho e o tempo livre é só com a revolução industrial que esta diferenciação se acentua⁵. Tendo em consideração as características do trabalho na era pós-industrial nós identificamo-nos com o pensamento de Leif quando o define como “um tempo económica, social, administrativa e politicamente organizado”⁶.

O tempo livre será, neste contexto, o tempo oposto ao tempo de trabalho e implicará, por isso, a libertação do mesmo. Dilui-se nesta definição o tempo homogéneo do homem e apresenta-se-nos, aqui, com mais acuidade, a dicotomia: tempo de trabalho / tempo livre. Ao tempo de trabalho por conta de outrem, uma das características do trabalho da era industrial e pós – industrial, opõe-se um tempo em que o homem se pode sentir como que proprietário, “proprietário de uma parte do seu tempo”. Contextualizando este tempo de trabalho, Jaume Trilla, referindo-se a este assunto, salienta: “ao trabalho parcelar, penoso, irresponsável e nada gratificante do ponto de vista pessoal opõe-se um tempo com o qual se pretende reequilibrar a vida humana”⁷. Embora esta dicotomia seja mais significativa na era industrial do que na modernidade tardia, os dois tempos que deveriam ser complementares na vida do homem tornam-se, muitas vezes, antitéticos ao negarem-se mutuamente.

O tempo livre funcionará, muitas vezes, como que o antídoto do trabalho e servirá, neste contexto, para compensar e reequilibrar o cansaço do homem produzido pela

⁵ Nas sociedades pré- industriais o tempo de trabalho e o tempo livre faziam parte do processo natural da vida do homem. Tanto os agricultores como os artesãos co-habitavam o mesmo espaço, viviam as mesmas tradições, os mesmos valores. A homogeneidade do tempo do homem da era pré-industrial confunde-se com um tempo ritmado de acordo com os ritmos biológicos do homem e também com os da natureza. As festas quando aconteciam, eram, simultaneamente, pagãs e religiosas. Edgar Morin refere-as como sendo: “simultaneamente comunhões colectivas, ritos sagrados, cerimónias e festins”. Ver Edgar Morin, *L'Esprit du Temps*, Paris, Grasset Fasquelle, 1962, pág. 75.

⁶ Joseph Leif, *Tiempo Libre y Tiempo para Uno Mismo*, Madrid, Narcea, 1992, pág. 25.

⁷ Jaume Trilla, *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, Barcelona, Ariel, 1996.

repetitividade, pelo desinteresse e pela monotonia do tempo ocupado. Acontecem, assim, na vida de cada homem, duas formas de viver o tempo e com elas uma dupla compreensão da vida.

Esta dupla compreensão da vida pode aumentar significativamente, nos nossos dias, se a educação não der resposta às grandes transformações sociais, económicas, culturais que acontecem na nossa sociedade.

Mas nem todo o tempo livre é um tempo de ócio/lazer. Embora para alguns autores o tempo livre seja sinónimo de ócio/lazer, nomeadamente Friedmann e Riesman⁸, na nossa opinião não o é. Em primeiro lugar, nem todo o tempo livre é um tempo liberto de obrigações, uma vez que o ser humano como ser biopsicossocial utiliza uma parte do seu tempo livre com as suas refeições, os cuidados com a sua saúde e com outras obrigações nomeadamente as familiares, as sociais, as políticas, as religiosas, as actividades paraprofissionais e, implícitas nestas, o tempo gasto com a formação contínua e o enriquecimento profissional. Tal como afirmam Rovira e Trilla "o tempo livre é só uma condição necessária, mas não suficiente, para a existência de um tempo de ócio"⁹. O ócio/lazer, além de pressupor a libertação do tempo ocupado pelo trabalho, implica, ainda, no tempo livre, a libertação daquelas obrigações.

O tempo de ócio/lazer

O ócio/lazer é um tempo *liberado*, como nos diz Dumazedier, no sentido de libertado de todas as obrigações¹⁰ e implica, no dizer de Leif, "*um tempo para si próprio*"¹¹. Este exige, necessariamente, uma organização pessoal do tempo.

À necessidade e à obrigação, características relacionadas não só com o tempo de

⁸ Georges Friedmann e Pierre Naville, *Traité de Sociologie du Travail*, Paris, Librairie Armand Collin, 3ª ed., 2 volumes. D. Riesman, *Abundancia, para quê?*, México, F.C.E., 1965.

⁹ Josef M^a Puig Rovira e Jaume Trilla, *La Pedagogia Del Ocio*, Barcelona, Laertes, 1987, pág. 19.

¹⁰ Joffre Dumazedier, *Révolution Culturelle du Temps Libre*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1988.

¹¹ Joseph Leif, *Tiempo libre y Tiempo para Uno Mismo*, Op.Cit., pág. 20.

trabalho mas também com o tempo livre, opomos, como características do ócio/lazer, a disponibilidade e a liberdade individuais. A disponibilidade e a liberdade fazem com que este tempo para si próprio seja inversamente proporcional às obrigações de cada indivíduo.

Mas mais do que a ocupação de um tempo, devemos ver no ócio uma forma atitudinal de vivenciar o tempo. O ócio-lazer exige autores e actores das e nas acções. São as escolhas livres e responsáveis que devem ocasionar projectos com sentido que permitam aos seus autores a alegria, o prazer, o jogo, a capacidade criadora de recriar o tempo e os espaços.

Na nossa opinião só é possível compreender esta noção de ócio se recuarmos na história do homem.

A noção de ócio/lazer anda associada à revolução urbana. De acordo com o pensamento de Racionero¹², o aparecimento da cidade estaria relacionado com a passagem de uma economia de subsistência para uma economia de trocas. A cidade, causa e efeito da concentração de reservas alimentares e de pessoas à volta das mesmas, possibilitaria, por um lado, o aparecimento de um aparelho defensivo e, por outro, múltiplas actividades especializadas que a par de uma capitalização de bens originariam a separação e a hierarquização dos grupos sociais. Mas na lonjura dos tempos, as desigualdades já se faziam notar uma vez que a revolução urbana ao permitir o ócio/lazer acentuou as desigualdades culturais, não só nos diferentes grupos urbanos mas também, do homem da cidade em relação ao homem do campo. Estas transformações embora se tenham conhecido nas civilizações antigas foram mais nítidas na cultura grega¹³.

Werner Jaeger, referindo-se ao mundo helénico, afirma que *"a separação entre a vida da cidade de Atenas, concentrada "na ágora", "na pnyx" e no teatro, e a vida do campo originou o conceito de rústico oposto ao cidadão que se tornou sinónimo de culto*

¹² Luis Racionero, *Del Paro al Ocio*, Op. Cit..

¹³ Ver Valade in *Enciclopédie de la Sociologie*, 1976.

ou educado"¹⁴. A cidade tornou-se, na Grécia, o ponto de encontro de uma nova classe ociosa, mas é, realmente, na cidade de Atenas, baluarte da cultura clássica, que um grupo de *cidadãos ociosos* se distinguiu não só dos que laboravam a terra mas de todos aqueles que, embora desempenhando outras actividades, continuavam condicionados pela necessidade.

A classe ociosa, liberta da necessidade, podia dedicar-se ao exercício da política, à vida contemplativa, à filosofia¹⁵. Os filósofos começaram por utilizar o termo grego *skholé* para traduzirem a sua actividade. A finalidade da *skholé* estava implícita em si mesma: a morte para a vida activa e um enriquecimento da vida espiritual. *Skholé*, como a palavra latina *otium*, significa basicamente isenção de labor¹⁶ mas também das necessidades da vida. Porém, *skholé* não se pode traduzir por " não fazer nada " ou identificar-se com uma vida indolente ou preguiçosa. Quem dispõe de *skholé* disfruta de liberdade porque "*skholé é uma abstenção consciente de qualquer actividade ligada à mera subsistência, tanto da actividade de consumir como da actividade de trabalhar*"¹⁷.

A palavra *skholé*, delimitada no mundo grego, a um espaço e a um tempo, identificou-se com a palavra ócio devido à evolução ocorrida dentro da *polis*. O ócio só adquiria sentido quando se transformava num tempo de repouso e de paz, num tempo para si próprio que permitia a formação do espírito, o enriquecimento pessoal, a cultura. No mundo helénico, só o ocioso possuía cultura, era virtuoso e podia alcançar a felicidade. Todos aqueles que tinham acesso ao ócio educavam no e para o ócio.

Roma não assimilou esta visão não utilitária do ócio/lazer embora também o tenha valorizado tanto como um tempo de recreação e de festa como de meditação e de for-

¹⁴ Werner Jaeger, *Paideia*, Lisboa, Aster, 1936, pág. 364.

¹⁵ Esta classe ociosa podia existir no mundo helénico porque a Grécia dispunha de um contingente de escravos que cumpriam os trabalhos necessários à sobrevivência dos cidadãos.

¹⁶ Hesíodo, em *Os Trabalhos e os Dias*, diferencia o labor (*ponos*) do trabalho (*ergon*). O labor, como todos os outros males que afligem o homem, tinha saído da caixa de Pandora como uma punição imposta por Zeus quando se sentiu traído pelo astuto Prometeu. Só o trabalho é devido a Eris, a deusa da emulação. Desde então, *os deuses esconderam a vida dos olhos dos homens e a sua maldição atinge todos aqueles que se alimentam de pão* (Hesíodo cit. por Hannah Arendt in *A Condição do Homem Moderno*, já citado, pág. 94). E todos os que laboravam e trabalhavam para satisfazer as necessidades do corpo não eram considerados cidadãos e, por isso, não podiam participar na vida da cidade, na vida pública.

¹⁷ Hannah Arendt, *Op. Cit.*, pág. 144.

mação cultural. Embora os ócios populares pudessem ser, muitas vezes, instrumentalizados pelas classes dirigentes, o tempo desocupado era útil. Transformava-se num meio para atingir um fim – a rendibilidade do tempo de trabalho. Esta visão utilitária do ócio parece-nos, em princípio, contrariar o conceito do ócio grego. O ócio romano opõe-se a *nec – otium* donde deriva a palavra negócio: a actividade dos cidadãos que haviam decidido aumentar os seus rendimentos dedicando-se às transacções comerciais¹⁸.

As reminiscências da nossa formação humanista contribuem para que defendamos a visão não utilitária do tempo de ócio uma vez que a sua vivência deverá contribuir para o enriquecimento pessoal e permitir ao género humano ser: ser cidadão livre e responsável capaz de disfrutar de uma vida plena. Mas, quando nos dias de hoje, se assiste à industrialização do ócio, à transformação do tempo livre num tempo de consumo pessoal, os educadores não podem ficar indiferentes.

Quando falamos de educação **para** o tempo livre e de educação **no** tempo livre estamos a falar de duas valências da educação que podem ser separadas no espaço, porém entendêmo-las como sendo complementares. Educar **para** o tempo livre deve ser uma das finalidades da educação formal. O tempo livre e o ócio convertem-se em objectivos da intervenção pedagógica a fim de potenciar a pessoa do educando com recursos e níveis de autonomia que lhes permitam viver com qualidade e da maneira mais positiva o seu tempo livre. Educar **no** tempo livre significa aproveitar o tempo livre das crianças e dos jovens para desenvolver actividades educativas que lhes permitam enriquecimento pessoal e social. Ambas as vertentes são objecto da **pedagogia do ócio** defendida por Puig Rovira e Jaume Trilla¹⁹. Esta consistiria, segundo os autores, não em ocupar o tempo livre com actividades formativas e instrutivas mas

¹⁸ Os romanos só conheciam dois ofícios como nobres e livres: a agricultura e o das armas. O comércio era uma actividade menos honrosa. Cícero citado por Lafargue escreve: *Tudo aquilo que se chama loja é indigno de um homem honrado (...) os negociantes não podem ganhar sem mentir e a mentira é a pior das vergonhas! Portanto, deve considerar-se como algo de vil o ofício de todos aqueles que vendem o seu trabalho e a sua indústria; porque todo aquele que dá o seu trabalho por dinheiro está ele próprio a vender-se e entra na categoria dos escravos* in *O Direito à Preguiça*, Lisboa, Teorema, 1991, pág.39.

¹⁹ Puig Rovira e Jaume Trilla, *La Pedagogia Del Ocio*, Op. Cit.

em contribuir para que todo o acto educativo fosse de ócio, porque educando mediante o ócio se educa para o ócio²⁰.

Utopia ou realidade? Embora nos identifiquemos com a pedagogia do ócio consideramo-la, mais do que a realidade, uma utopia. Porém a inovação e a qualidade em educação precisam que as utopias existam.

A escola de projecto, que a reforma vigente pressupõe²¹, poderá contribuir, no nosso entender, para que todos possam disfrutar de educação para o tempo livre o mesmo é dizer disfrutar de ociosidade no sentido de usufruirmos de educação que tenha como finalidade última a formação global de todos os educandos para que todos possam dispor de cultura e de cidadania.

A educação para o tempo livre

154

A educação para o tempo livre está preconizada na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Salientamos, nesta, a f) do art.3º onde se pode ler que a educação deve *Contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres.* Analisando os pressupostos contidos nesta alínea somos levados a concluir que se pode notar, implicitamente, uma dualidade entre ocupações úteis e tempo livre embora seja amenizada quando se apela para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos. Mas a complementaridade entre estes dois tempos é destacada no artº48 onde se pode ler: *As actividades curriculares dos diferentes níveis de ensino devem ser complementadas por acções orientadas para a formação integral dos educandos no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.* Para

²⁰ Ibidem, particularmente págs.80, 81 e 84.

²¹ Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/Outubro/86). Lemos Pires, *Lei de Bases do Sistema Educativo Apresentação e comentários*, Porto, Asa, 1987.

que estes princípios se concretizem - a realização integral do indivíduo, a preparação para o trabalho e para a utilização criativa dos tempos livres - é necessário, no nosso entender, que em oposição à escola unidimensional²² se construa a escola pluridimensional.

Ao defendermos a escola pluridimensional estamos a valorizar a escola constituída e constituinte de espaços de cultura donde pode emergir a sua acção intencional e focalizada. Esta intencionalidade só pode acontecer se a escola estiver integrada na comunidade, e se com esta encontrar respostas qualitativas e inovadoras para os problemas educativos da comunidade escolar, na dupla dimensão curricular e extra-curricular.

Nesta escola, todos os intervenientes da educação se devem sentir implicados na construção da acção formadora para que esta seja vista de uma forma globalizante e globalizadora permitindo, assim, reintegrar as dualidades que a escola unidimensional acentuava (sujeito / objecto; valor / facto; mente / corpo, sentimento / pensamento; trabalho/ ócio). Não se pode proporcionar a plenitude e a autonomia dos educandos se a escola continuar a ver estes elementos como um conjunto de opostos e não como elementos em constante interacção e complementaridade. Desta forma o binómio formação / informação deve ser alargado e tridimensionado no sentido de permitir a formação cultural da pessoa.

Só numa perspectiva formativa/informativa/cultural a escola poderá favorecer um processo de formação integral e intencional de cada ser numa atitude de exigência e de dever perante a vida.

A escola tem, em primeiro lugar, de amenizar as dicotomias entre trabalho produtivo/tempo livre; trabalho/jogo; actividades curriculares/ actividades extra curriculares.

Todas elas são importantes porque complementares e necessárias ao desenvolvimento

²² Entendemos por escola unidimensional a escola ao serviço local do Estado. Ao valorizar, prioritariamente, a dimensão académica do currículo, antecipa, porque reproduz, o modo de produção do trabalho. Esta escola, porque faz parte de um sistema burocraticamente organizado, reproduz a estrutura do poder e a estrutura social hierarquizada. É uma escola mais vocacionada para transmitir conhecimentos do que para assegurar o desenvolvimento pleno do indivíduo. Em vez de promover a igualdade de oportunidades, gera desigualdades já que responde à heterogeneidade cultural dos alunos com práticas educativas homogeneizantes.

global do educando. Devem, por isso, ter um papel relevante na escola.

Em segundo lugar, esta escola só será possível acontecer se toda a comunidade educativa, interior e exterior à escola, fundar espaços de comunicabilidade para que, a diferentes níveis, todos se responsabilizem na e pela resolução dos problemas humanos e educativos existentes.

Na dimensão curricular os professores terão de cultivar uma mentalidade curricular que lhes permita, em oposição aos programas esteriotipados, uniformes e estandardizados, construir currículos que se demarquem dos esteriotipos programáticos pela qualidade e pela exigência no conhecimento significativo, na procura e na construção do conhecimento, na valorização da experiência, na produção de cultura sem desprestigiarem a cultura primeira. São as aprendizagens informais adquiridas fora da escola, constituintes da primeira cultura, que possibilitaram, às crianças e aos jovens, relações directas com a vida. Foram elas que lhes permitiram pôr à prova o seu entusiasmo, a sua alegria mas também o seu esforço, o seu desalento, as suas frustrações e dificuldades. Todas estas experiências iniciáticas podem gerar desigualdades de oportunidades, mas, paradoxalmente, também são elas que ao serem consideradas e reconhecidas pelos educadores contribuirão para que as crianças e os jovens, em situação de desigualdade, aprendam a relacionar-se com as coisas do mundo, a compreendê-lo, a falar dele, a apreciá-lo, a serem críticos em relação a ele.

A escola pluridimensional deve pressupor ainda, que o educando seja ajudado a relacionar-se com as coisas do mundo, não porque são entretenimento e dão prazer imediato, mas porque podem ser sentidas, compreendidas, criadas, (re)construídas, (re)criadas.

Promovendo pedagogias activas, o educador pode contribuir para que os espaços curriculares se transformem em espaços de aprendizagem significativa onde quer o educando quer o educador tenham consciência dos êxitos, dos fracassos e se

responsabilizem pelo processo e pelas metas que, em comum, devem atingir. Nesta escola, o desenvolvimento global do educando só poderá acontecer se o educador não permitir sujeitos que dizem e “objectos” que recebem mas se proporcionar espaços dialógicos que permitam aos educandos serem actores no dizer, na aprendizagem, na avaliação, capazes de se reconhecerem com direitos mas também com deveres.

A dimensão curricular desta escola deve ser complementada por actividades de ocupação dos tempos livres da comunidade escolar onde seja valorizada, como afirma o ponto 4 do artigo 48º da LBSE, *a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação.*

Se se compreender e promover esta escola, pensamos que será possível aos educandos construir a informação e o conhecimento que garantirá a cada um, como ser esclarecido e responsável, relacionar-se com os espaços de consumo, de trabalho, de cultura numa atitude responsável e participativa.

A educação no tempo livre

A ideia de educar no tempo livre não é recente. Esta intervenção na educação não formal está relacionada com as transformações sociais e económicas que provocaram o desenraizamento cultural dos adultos e das próprias crianças e que originaram um desfasamento entre as actividades culturais e a experiência profissional e social vivida pelos membros de determinados grupos sociais²³. Esta ruptura entre as actividades sócio – económicas e as actividades culturais teria modificado, por um lado, as actividades de ócio/lazer dos trabalhadores e, por outro, transformou os espaços das actividades lúdicas das crianças. O jogo espontâneo da criança e do adolescente deixou de acontecer nos locais tradicionais: a rua, o bairro. A rua, que era um factor excelente de desenvolvimento social das crianças e dos jovens, perdeu a sua função lúdica devido

²³ Esta tese é defendida por Alain Touraine in *A Sociedade Pós-Industrial*, Lisboa, Moraes Editores, 1970.

ao excesso de concentração populacional nas grandes cidades e também a uma urbanização deficientemente planificada. Nas ruas das grandes cidades há jogo, não somente jogo de informação mas também jogos de azar que podem trazer consequências nefastas e muitas vezes dramáticas uma vez que podem ser geradores de delinquência.

No princípio do século que agora termina, surgem movimentos humanitários que visam apoiar não só as crianças e os jovens nos seus tempos livres, mas também as famílias. Estes apoios aos tempos livres das crianças são promovidos por instituições laicas e religiosas²⁴, valorizando-se neles a função assistencial quer às crianças e aos jovens quer às famílias. A partir dos anos 60 há outros factores que influenciam a criação de espaços de educação no tempo livre. A Conferência Regional Europeia sobre os tempos livres que se realizou em Praga em Abril de 1965 promovida pela UNESCO salientou a importância e as funções da educação no tempo livre²⁵. Os tempos livres deviam complementar a vida do homem. Aconselhava-se, por isso, que fossem desenvolvidas actividades culturais promovidas por instituições de animação sócio-cultural que proporcionassem espaços de lazer e que fossem animados por pessoal especializado. Esta democratização cultural, revalorizada na década de 80, vai facilitar a vida associativa e a organização colectiva dos tempos livres.

Mas a esta política cultural podemos associar outros factores que permitem valorizar espaços de educação no tempo livre, nomeadamente as transformações que se dão a nível familiar e a incorporação da mulher no mundo do trabalho. Tanto a escola (que ao valorizar a dimensão curricular descarta a importância do tempo livre dos educandos) como a família tornam-se insuficientes como entidades responsáveis pela educação da infância e da juventude. Os Centros de Actividades de Tempos Livres (ATL) são, nos nossos dias, espaços institucionais que promovem a educação no tempo livre da criança.

²⁴ Entre estes movimentos podemos salientar o escutismo, as colónias e os campos de férias. As colónias e os campos de férias datam do século XIX e permitiam, simultaneamente, a assistência sanitária às crianças e aos jovens e o apoio à família libertando-a da preocupação da ocupação dos tempos livres dos seus filhos disponibilizando-os para o trabalho. Cf. Josep M^a Puig Rovira e Jaume Trilla, *La Pedagogia Del Ocio*, Op. Cit., 1987.

²⁵ Paul Lengrand, *Introdução à Educação Permanente*, Lisboa, Livros Horizonte, 1971.

O espaço de ATL apresenta uma série de características específicas que se podem converter em potencialidades educativas que não devem ser desvalorizadas uma vez que são espaços frequentados por crianças de diferentes grupos etários e em diferentes níveis de aprendizagem. O animador de ATL pode, assim, dar ênfase ao ócio colectivo, promovendo actividades que valorizem a socialização e a cooperação entre os diferentes grupos. O próprio nome pode levar-nos a uma dupla leitura: como espaço e como actividade. Por isso consideramos o ATL um espaço privilegiado que pode permitir e enriquecer a expressividade, a criatividade, a sensibilidade das crianças e dos jovens a partir da realização de actividades ou de projectos gerados e geridos individual e/ou colectivamente. Sejam actividades isoladas sejam actividades resultantes da dinamização de projectos é possível a descoberta, a investigação, a construção de conhecimento significativo. Umhas e outras podem facilitar às crianças e aos jovens serem actores na compreensão da realidade, na organização do tempo e do espaço, na auto e hetero-avaliação das actividades desenvolvidas. É necessário, porém, pensar o tempo/espaço de ATL na sua dupla dimensão: **a social e a educativa**²⁶.

A **dimensão social** não poderá ser minimizada uma vez que na actualidade repetem-se os problemas do passado. Durante a semana, as crianças e os jovens têm de ser apoiadas uma vez que os seus tempos livres coincidem com o tempo de trabalho dos seus familiares. No entanto, este espaço não pode ser só de acompanhamento. Orientando-o nesta direcção atendíamos só à sua dimensão social. Pode e deve transformar-se, prioritariamente, num espaço educativo, no entanto, diferenciado intencionalmente de um espaço curricular.

É necessário, neste âmbito, que se descolarizem os tempos livres. Embora no conceito de tempo livre nos permita afirmar que o espaço/ tempo de ATL também

²⁶ Salientamos que estes espaços institucionais dependem do Ministério de Solidariedade e Segurança Social e não do Ministério de Educação. Ver diários da República nº124 de 30-5-1997 I Série A e nº 243 de 21-10-1989 - I Série. Questionamo-nos até que ponto o ATL, sob a tutela do Ministério referido, é alvo de uma política de valorização conjunta e integrada das duas vertentes.

contempla a realização de obrigações, e, neste caso, as obrigações escolares, no nosso entender, estas deveriam ser encaradas numa perspectiva diferente. Aos “trabalhos de casa” repetitivos e que geram, frequentemente, desleixo e desinteresse proporíamos como alternativa os deveres promotores da criatividade, da pesquisa, da descoberta, da construção de conhecimento. Os deveres escolares poderiam relacionar-se e complementar-se com as actividades culturais desenvolvidas em ATL.

Só será possível se os pais, os professores e os animadores culturais (re)valorizarem a dimensão educativa dos espaços de ATL. Só será possível se as dificuldades das crianças e dos jovens que frequentam a escola no tempo curricular e o ATL no tempo livre forem conhecidas, compreendidas e reflectidas, em conjunto, pelos professores e pelos animadores de ATL. Em equipa, num espaço de diálogo onde seja possível o confronto de ideias e de saberes, poderão pensar formas de actuação pedagógica e educativa complementares. Diversificando e diferenciando actuações, poderão contribuir para a solução de problemas das crianças e ou dos jovens estejam eles relacionados com a aprendizagem, com a afectividade, com a socialização entre outros e tantas vezes considerados insolúveis.

Este diálogo conjunto, ao construir a complementaridade dos dois espaços, poderia, na nossa perspectiva utópica, amenizar e muitas vezes resolver muitos dos problemas detectados no domínio da aprendizagem formal.

Se foi o ócio que permitiu aos gregos serem - serem **cidadãos livres** - também é necessário que os animadores de ATL, como profissionais, ajudem as crianças e os jovens a serem numa perspectiva global e diferenciada. A dinamização para a cidadania pode acontecer se o espaço de ATL se transformar numa espaço de produção de cultura.

A cultura só poderá emergir se não se desprezar, como afirmámos anteriormente, a cultura primeira. É necessário, por isso, conhecer para diferenciar positivamente a fim de gerar igualdade de oportunidades.

Pensamos que as metodologias a adoptar devem ser activas. Nestas valorizamos a de projecto uma vez que se articula entre a reflexão necessária e a acção desejada, entre a expectativa e a intervenção. De uma forma não só globalizante mas também globalizadora, o projecto encontra-se na interface entre o questionar, o desejar, o perder-se, o antecipar, o imaginar, o abrir-se, o jogar, o interrogar e o procurar, o desejar, o encontrar-se, o confrontar-se, o conhecer, o agir, o marcar, o mudar, o problematizar.

A animação cultural no espaço de ATL pode, dinamizando projectos, promover uma participação activa na construção do sentido da acção ao facilitar a todos a livre expressão, a comunicação aberta, a criatividade, a pesquisa, o enriquecimento das relações no grupo e entre os grupos, o contacto com outros espaços.

Cabe aos responsáveis pela educação desenvolver esforços para que as diferentes Comunidades Educativas possam construir a sua autonomia com realizações efectivas, diferentes mas complementares, onde os educadores ajudem os educandos a serem actores capazes de se revelarem na compreensão da realidade, na solução de problemas. A diferenciação dos diferentes espaços deve valorizar a educação para a igualdade na diferença, para os valores, para a cidadania.

Sabemos que neste domínio há muito trabalho que urge realizar. Os nossos jovens merecem-no. São muitos os problemas que se colocam neste âmbito e que gostaríamos de investigar.

Enquanto tal não for possível, desejamos que a educação para o tempo livre e a educação no tempo livre se venham a transformar em duas estratégias diferentes mas complementares de fazer educação e que permitam criar, a todas as crianças e a todos os jovens, oportunidades de forma a que todos acedam à plenitude da vida e que como futuros adultos possam:

- compreender e entender o seu tempo e o seu mundo;

- ter consciência crítica da sua situação social, cultural;



- tornar-se responsáveis pelo seu destino;
- expressar-se e descobrir os seus verdadeiros interesses;
- organizar-se em função do seu projecto pessoal e colectivo;
- reconquistar a vida quotidiana;
- ser actores na transformação do mundo e protagonistas da história;
- **SER CIDADÃOS** no seu País e do Mundo.

Bibliografia

ARENDDT, Hannah, *A Condição do Homem Moderno*, Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1989.

DUMAZEDIER, Joffre, *Lazer e Cultura Popular*, São Paulo, Perspectiva, 1976.

Sociologia Empírica do Lazer, São Paulo, Perspectiva, 1979.

FRIEDMANN, Georges; NAVILLE, Pierre, *Traité de Sociologie du Travail*, Paris, Librairie Armand Colin, 1970, 2 Vol.

JAEGER, Werner, *Paideia*, Lisboa, Editorial Aster, (s.d.).

LAFARGE, Paul, *O Direito à Preguiça*, Lisboa, Teorema, 1991.

LEIF, Joseph, *Tiempo Libre y Tiempo para Uno Mismo*, Madrid, Narcea, 1992.

LENGRAND, Paul, *Introdução à Educação Permanente*, Lisboa, Livros Horizonte, 1970.

PIRES, Eurico Lemos, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Porto, Asa, 1987.

RIESMAN, D., *Abundancia, para quê?* México, F.C.E., 1965.

ROVIRA, José Maria Puig; TRILLA Jaume, *La pedagogia Del Ocio*, Barcelona, Laertes, 1987.

SUE, Roger, *Le Loisir*, Paris, PUF, 1988.

TRILLA, Jaume, *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, Barcelona, Ariel, 1996.