

TRABALHO E LAZER: OPOSIÇÃO OU COMPOSIÇÃO?**Recebido em:** 13/09/2015**Aceito em:** 27/04/2016

Thiago Domingues
Simone Aparecida Rechia
Universidade Federal do Paraná
Curitiba – PR – Brasil

RESUMO: Este estudo problematiza inter-relações existentes entre trabalho, tempo, educação e lazer. A principal referência teórica apropriada para compreensão do tema em debate dá-se em torno da sociologia do trabalho, associada a determinadas perspectivas da Educação Física e do Lazer. Trata-se de um ensaio organizado em capítulos, discutindo-se determinados aspectos referentes ao modo de estruturação do trabalho, sua relação com o tempo, Educação Física e lazer. O sentido dado ao trabalho e sua possível ressignificação são os elementos fundamentais propostos, no intuito de contribuir para a reflexão a respeito do modelo de sociedade atual. Novas práticas corporais relacionadas à Educação Física, bem como a educação para e pelo lazer são estratégias percebidas como promissoras à mudança de valores, em que o homem possa, de fato, viver em liberdade.

PALAVRAS CHAVE: Trabalho. Educação Física e Treinamento. Atividades de Lazer.

WORK AND LEISURE: OPPOSITION OR COMPOSITION?

ABSTRACT: This paper has as a purpose the discussion that involves the similarities and the differences between work, education, leisure and citizenship. The main theory that is a reference to understand the subject is the work sociology, associated with certain prospects of Physical Education and Leisure. The methodology is organized into chapters, including the work structure, its relation with time and education. The work meaning and its possible redefinition are the key elements proposed in order to contribute to change in the way to think about the current social model. New bodily practices related to physical education as well as education to and by the leisure are perceived as promising strategies in order to change the social values. The perspective is to live as a real free person.

KEYWORDS: Work. Physical Education and Training. Leisure Activities.

Introdução

“Sem trabalho eu não sou nada, não tenho dignidade, não sinto o meu valor, não tenho identidade”. Trecho da composição musical de Dado Villa-Lobos, Renato Russo e Marcelo Bonfá (1996), em que estão presentes alguns apontamentos sobre o embate travado na discussão sobre o trabalho: o lugar que ocupa na vida do sujeito, sua representação e implicação sociais.

De antemão, o presente artigo tem o intuito de apropriar-se do termo “embate” no sentido de provocar a reflexão a respeito, pois, frente às diferentes perspectivas teóricas, não é a intenção limitar o debate a partir de determinada corrente específica, mas sim, dialogar com diferentes autores que discorrem sobre o tema ao longo de distintos períodos. Em acordo com esse raciocínio, salienta-se que tratar do tema “trabalho” é tarefa delicada e não pode ser percebida isoladamente. Para tal, a contribuição aqui almejada dar-se-á no sentido de considerar diversos elementos constituintes do trabalho, sua concepção e trajeto, bem como relacioná-lo com demais áreas do conhecimento, especificamente os campos da educação e lazer.

Inicialmente, Holzmann (2002) indica que os primeiros estudos referentes ao trabalho tratavam da condição de vida e de trabalho da classe operária¹ e, portanto, se inserem em uma tradição humanista. É o surgimento da sociologia industrial, posteriormente chamada de sociologia do trabalho que, na concepção identificada pelos estudos da autora, não pode ser centrada apenas em sua relação com a indústria, mas sim, precisa envolver outras determinações macrossociais. A esse respeito, Siqueira (1998) explica que podem incluir-se as características do mercado de trabalho, tecnologia disponível, o sistema de normas, a organização político-sindical, assim

¹ Tais estudos envolviam temas como legislação trabalhista, saúde, mortalidade infantil, moradia, formação profissional e geral, composição racial, salário, jornada de trabalho, gestão de mão de obra, trabalho das mulheres e das crianças e acidentes de trabalho.

como a consideração sobre representações, valores, símbolos e ritos atrelados às relações de trabalho, importantes elementos externos ao contexto da sede de trabalho propriamente dita.

Na América Latina, os estudos de Abramo e Montero (1995) apontam que influências estrangeiras também se fizeram presentes na constituição da sociologia do trabalho, adaptados os conceitos para a realidade local, diante de mudanças nos paradigmas produtivos. Do mesmo modo, Abramo e Montero (1995, pg. 76) consideram importantes elementos pertencentes à trajetória dos estudos da sociologia do trabalho²:

a) a chegada relativamente tardia da Sociologia às fábricas; (b) o predomínio do enfoque da mudança social; (c) o interesse pelo ator sindical e pelo sujeito operário coletivo; (d) a centralidade do tema do poder (do político) em relação à análise da tecnologia e da situação de trabalho; (e) os paradoxos dos processos de *industrialização truncada, modernização selvagem e flexibilidade perversa*.

A continuidade dos estudos referentes ao trabalho percorre fases específicas, desde o diálogo sobre o aperfeiçoamento das técnicas de trabalho e maior produtividade, disputas que dizem respeito à carga horária de trabalho, inserção de métodos de gerência, até o discurso sobre movimentos sindicais. De modo geral, ao decorrer dos anos, na posição de Holzmann (2002), os temas passaram a ser em torno dos impactos das novas tecnologias sobre os trabalhadores (a partir de sua inserção no processo de trabalho), bem como qualificação e desqualificação profissional. Atualmente, discute-se a respeito do futuro do trabalho diante do contínuo avanço tecnológico, em que a insegurança profissional é citada frente ao uso de novos equipamentos e estratégias de produtividade.

² Em todo este cenário, destaca-se a participação do trabalhador em sua posição de sujeito coletivo, fundamental para a vida em sociedade. Abramo e Montero (1995) consideram trabalhador o sujeito da indústria, do comércio e de serviços.

Exposto o contexto geral da sociologia do trabalho, algumas concepções clássicas necessitam ser abordadas. Para Durkheim³, a divisão do trabalho não é exclusiva à indústria, se dá em diversos campos (funções políticas, judiciárias e administrativas). Em sua análise, inicialmente, parte do discurso sobre as funções do trabalho, entendendo-as com fins específicos e não morais, mas que, mesmo assim, contribuem para a formação de pequenas associações de amigos, em que há determinada preocupação coletiva, essa, tão importante na constituição da identidade do sujeito (HALL, 2006). Ainda sobre esse aspecto, para Durkheim (1999), a solidariedade existente entre as pessoas também contribui para uma ordem social e moral, em que uma depende do outra, além de, sob sua perspectiva, ser uma consequência da divisão do trabalho.

Na posição de Durkheim (1999, p. 79), seu questionamento é no sentido de apurar em que medida a solidariedade produzida pela divisão do trabalho contribui para a integração da sociedade. Em sua posição, a partir de então será possível saber até que ponto a divisão do trabalho “[...] é necessária, se é um factor essencial da coesão social ou, pelo contrário, se não é senão uma condição acessória e secundária”. Sobre as forças que mantêm os homens juntos em sociedade (coesão social), em continuidade, o autor considera que as relações entre os membros de um grupo são mais diversas (quer uns com os outros, ou com o grupo formado coletivamente), quanto mais seus participantes são solidários.

Para Max Weber⁴, o pensamento incorporado é de que o homem não pode perder tempo, o trabalho é tido como racionalidade voltada à obtenção do máximo lucro. A ação econômica baseia-se na expectativa de lucro por meio da oportunidade de

³ Durkheim – Da divisão do trabalho social – 2ª Ed, 1999.

⁴ Max Weber - A ética protestante e o espírito do capitalismo – 3ª Ed., 1983.

troca pacífica de ganhos e a transição da vida camponesa para a vida fabril é fator preponderante da inserção do homem no pensamento capitalista. Na posição do teórico, a determinação religiosa é muito presente e dita as condutas pessoais do indivíduo. O trabalho é uma vocação que deve ser seguida, apesar de, em sua posição, acreditar que o homem não deseja, naturalmente, ganhar mais dinheiro, mas viver como sempre esteve acostumado e ganhar o suficiente para tal fim.

Isto porque, não somente é absolutamente indispensável um desenvolvido senso de responsabilidade, mas também, geralmente, pelo menos durante as horas de trabalho, uma atitude livre de preocupações constantes, de contínuos cálculos de como poder ganhar o ordenado costumeiro com um máximo de conforto e um mínimo de esforço. O trabalho deve, ao contrário ser executado como um fim absoluto por si mesmo – como uma “vocação”. Tal atitude, todavia, não é absolutamente um produto da natureza. Ela não pode ser provocada por baixos salários ou apenas salários elevados, mas somente pode ser o produto de um longo e árduo processo de educação (WEBER, 1983, p. 39).

Neste processo de educação, não há espaço para o “não trabalho”, tido como inválido, pois, a ética e a moral estão relacionadas com o ofício: o homem está para o trabalho, assim como para a glorificação a Deus. Se assim difere, é um ser imoral, não digno de receber os benefícios supremos. Weber (1983) complementa o princípio, ao mencionar que o ócio e o prazer não servem às vontades divinas e são percebidos como perda de tempo, o primeiro e o principal de todos os pecados. Ainda, afirma que a duração da vida não dá ao homem tempo suficiente para ter escolhas e, conseqüentemente, deve estar sempre em atividade.

Nos pressupostos de Karl Marx⁵, a produção e a melhoria de seus processos são primordiais na manutenção do sistema capitalista. A manufatura modifica o modo

⁵ Karl Marx – O Capital – Crítica da Economia Política. Livro Primeiro – O Processo de Produção do Capital. Volume 1, 28ª Edição, 2011.

de trabalhar do indivíduo, revoluciona inteiramente e se apodera da força individual de trabalho em suas raízes.

Deforma o trabalhador monstruosamente, levando-o, artificialmente a desenvolver uma habilidade parcial, à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas, lembrando àquela prática das regiões platinas onde se mata um animal apenas para tirar-lhe a pele ou o sebo. Não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações são distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial, tornando-se, assim, realidade absurda a fábula de Menenius Agrippa que representa um ser humano como simples fragmento de seu próprio corpo⁶ (MARX, 2011, p. 415).

Nessa perspectiva, a maquinaria é o meio de exploração do sujeito, voltada à produção de mais-valia. A revolução industrial é tida como referência sempre que se trata de transformar um ofício em exploração mecanizada. O homem torna-se cada vez mais submisso ao trabalho obrigatório, que, por sua vez, ocupa, inclusive, o lugar das brincadeiras infantis, do trabalho livre realizado em casa (em benefício da própria família e regido a partir de limites estabelecidos pelos costumes).

Uma das grandes ameaças do sistema capitalista, portanto, é sua contínua capacidade de adaptação. “A indústria moderna nunca considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. Sua base técnica é revolucionária, enquanto todos os modos anteriores de produção eram essencialmente conservadores” (MARX, 2011, pg. 551).

Brevemente sintetizados⁷ três posicionamentos diferentes sobre a concepção de trabalho e para não fazer deste ensaio uma miscelânea, aspectos gerais identificados

⁶ Na fábula de Menenius Agrippa cada parte do corpo é tida como isolada, com vontades próprias. Os membros se revoltam contra a barriga, pois não acham justo ter de levar o alimento à mesma e ficar com o trabalho árduo. Em resposta, a falha e fraqueza em todo o sistema fisiológico mantêm os membros refêns da manutenção da tarefa, sem opção de agir diferentemente.

⁷ As sínteses priorizadas têm por objetivo localizar o objeto de estudo para, posteriormente, relacioná-lo às demais áreas do conhecimento. Há percepção e humildade de evidenciá-las como pequenos recortes frente à grandeza das específicas obras, que, em caso de investigação mais aprofundada, podem e devem ser lidas integralmente.

pela sociologia do trabalho são reforçados, presentes no decorrer de todo o percurso de sua estruturação: intensas disputas de poder existentes no campo do trabalho e a luta contínua por redução de jornada (que acabou por conferir maior produtividade em menor período de tempo, havendo sobrecarga do trabalhador), a inserção de crianças e mulheres no sistema fabril, bem como a divisão do tempo infantil em tempo de trabalho e de estudo (sendo a educação também para o trabalho), introdução de formas de gerência⁸, mudanças nos processos de trabalho (desemprego, reestruturação produtiva), surgimento de novos pensamentos, precarização e flexibilização do trabalho, avanço tecnológico, enfim, dimensões que tomaram amplitude e que não podem ser ignoradas ao enfatizar os estudos sobre o trabalho, independentemente da linha teórica a que condizem.

Os apontamentos seguintes servirão de base complementar para compreender a problematização assumida por esse estudo, a discussão sobre inter-relações existentes entre trabalho, tempo, Educação Física e lazer. A partir de uma reflexão de caráter exploratório, considerada sob a apropriação da escrita de determinados teóricos relacionados às áreas em questão, o presente artigo é dividido em capítulos, objetivando-se, especificamente: 1 – evidenciar aspectos inerentes ao tempo e sua vivência; 2 – discorrer sobre a relação existente entre trabalho e educação (especificamente a Educação Física), no intuito de ampliar o olhar sobre o modelo de prática educativa explorada até a atualidade; 3 – discutir determinados aspectos do lazer e sua aproximação com o trabalho; 4 – apresentar elementos que instiguem a reflexão sobre a vida em sociedade.

⁸ Sugere-se a leitura de Harry Braverman, Trabalho e Capital Monopolista. 3.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

5...4...3...2...1... Tempo Esgotado!

Uma das poucas certezas da vida, se não a única, é a de que o tempo não para. Por conseguinte, como cada sujeito usufrui de seu tempo? De que modo as pessoas despendem deste bem precioso? Quais as condições para que o sujeito desfrute do tempo com qualidade? Certamente, as respostas a tais questionamentos dependem da perspectiva de cada um, inclusive de sua trajetória e condição de vida, embora uma verdade socialmente estabelecida seja a mesma para todos: o tempo está intimamente ligado ao trabalho e, este, por sua vez, é um fato social fundamental⁹ (DA SILVA, 2008).

Cardoso (2009, pg. 27) entende o tempo como “[...] uma dimensão essencial da relação do homem com o mundo”. Tabboni (2006, p. 29, tradução nossa) compreende que “[...] o tempo não é um dado, mas uma obra coletiva que possui a marca da sociedade que lhe dá a vida e que lhe sustenta, estabelecendo hierarquia de valores”. Valores, tais, influenciados pelo pensamento Weberiano de que “tempo é dinheiro”, refletidos nas vivências em outros tempos, principalmente no período dito “livre”. Para Mascarenhas (2005, p. 398), as definições de tempo livre podem ser agrupadas do seguinte modo:

[...] o tempo que sobra após o trabalho; o tempo que fica livre das necessidades e obrigações cotidianas e que empregamos no que queremos; o tempo que empregamos no que queremos e a parte do tempo destinada ao desenvolvimento físico e intelectual do homem como um fim em si mesmo¹⁰.

⁹ Conclusão do autor frente ao estudo das construções teóricas de Marx, Weber e Durkheim.

¹⁰ Ainda de acordo com Mascarenhas (2005, p. 398), tais conceitos foram diagnosticados por Munné, F. (*Psicosociologia Del Tiempo Libre: um enfoque crítico*. México: Trillas, 1980) e baseiam-se “na observação de uma realidade externa ao nosso país, exigindo, portanto, a análise dos pontos comuns com relação ao conhecimento aqui desenvolvido”.

Não é difícil mensurar a validade e centralidade dada ao trabalho quando o diálogo é sobre o elemento *tempo*. Apoiado na teoria de Weber (1983) cabe ressaltar o conflito já existente em séculos passados, quando a rotina do homem era dividida entre períodos de atividade e de ociosidade (incluem-se os feriados e festas religiosas).

Mascarenhas (2005, p. 398) afirma que “[...] no campo da Educação Física /Ciências do Esporte no Brasil, dada sua interlocução com os estudos do lazer, os sentidos atribuídos ao tempo livre” foram influenciados pelo debate nessa área. No entendimento de Marcellino (1987), o trabalho está incluído no tempo das obrigações, assim como haveria o tempo disponível, pois em sua concepção não há tempo livre de coações ou normas. Para demais estudiosos, a partir da mesma leitura de Mascarenhas (2005), há os conceitos de tempo conquistado (BRAMANTE - 1998), tempo residual (CUNHA - 1987), embora persista aqui o peso da relação estrita com o trabalho.

Em suma, é fato que o tempo também foi mercantilizado e, ao trabalhador, restou o período para recompor-se, recuperar as energias necessárias ao aumento da produtividade. Este fato pode ser percebido com o incremento de determinadas práticas, em que, de certa medida, o esporte teve que servir a uma finalidade racional: ao restabelecimento necessário à eficácia do corpo.

Apoiado nos conceitos de Marx, novamente, nítido reconhecer que as formas de vida social estão contaminadas pelo regime do lucro, ou seja, “o tempo livre tende realmente a se tornar paródia de seu próprio conceito, pois nele se prolongam as mesmas condições de não-liberdade advindas do tempo de trabalho” (MASCARENHAS, 2005, p. 400).

Ainda no entendimento de Mascarenhas (2005), a análise sobre o emprego do termo deve ser voltada a compreendê-lo como “tempo livre de” e “tempo livre para”,

um momento possível para o exercício de ser livre. A Educação Física, o esporte e o lazer “[...] podem colaborar representativamente para a construção de um *tempo livre* para a prática da liberdade” faz-se necessário advertir que essa possibilidade é condicionada por um *tempo livre* de trabalho” (MASCARENHAS, 2005, p. 400).

Por outro lado, o descrédito conferido ao momento de não trabalho contribuiu para a fragmentação não apenas das horas, mas do homem e suas relações, especialmente diante da constante instabilidade existente perante a possibilidade de uso do próprio tempo (incluídos os períodos de férias e aposentadoria). Continuamente explorado como mercadoria, perde sua importância “[...] o tempo das experiências, das interações afetivas e pessoais e das relações familiares, situadas no lado oposto das práticas geradas pelo dinheiro” (CARDOSO, 2009, p. 37). Em continuidade à ideia, Cardoso (2009) explica que o empregador compra o tempo do sujeito, contraditoriamente ao fato de que não pode apropriar-se totalmente do mesmo. Sua estratégia, portanto, é pressionar o trabalhador física e psicologicamente, objetivando a máxima exploração e capacidade do mesmo.

Em meio às acentuadas desavenças e incoerências referentes ao trabalho, fica o indivíduo. Nesse sentido, quais as brechas¹¹ que os sujeitos possuem para posicionar-se diferentemente em relação ao mundo em que estão inseridos? O que pode ser percebido ao longo dos últimos séculos é o caminho paralelo entre as reivindicações dos trabalhadores e a readaptação capitalista. Ao mesmo tempo em que se reduz a jornada de trabalho, intensifica-se a mesma. Apesar do avanço no maquinário, o processo de vigilância é tão desgastante quanto o emprego da força física, esgotando o sujeito. De modo geral, “[...] o trabalho na fábrica exaure os nervos ao extremo, suprime o jogo

¹¹ “Na brecha entre o dizer e o fazer, que ele acredita perceber, Certeau não vê ameaças, mas uma possibilidade de futuro” (CERTEAU, 1994, p. 12).

variado dos músculos e confisca toda a atividade livre do trabalhador, física e espiritual” (MARX, 2011, p. 483).

Enfim, à medida que o tempo se esgota, encerra também a possibilidade de resposta do sujeito, imerso no ciclo vicioso que não lhe dá opção de escolha, em que disponha de seus direitos de modo claro e espontâneo, voltados à efetiva prática de liberdade. Como proposta estratégica¹², a educação pode ser um caminho para repensar o modelo cultural existente e contribuir efetivamente para uma mudança de paradigma frente ao modo de vida em coletividade. Em acordo, o resgate de vivências, experiências e representações (inter) subjetivas é um respeitável modo de valorizar o que há de humano no homem, sua existência enquanto ser.

Educação Física: Do Movimento Corporal, ao Movimento Humano

O senso comum¹³, muitas vezes, trata a Educação Física como uma área do conhecimento voltada ao aspecto de descontração e reposição das energias (necessárias para retornar ao trabalho).

No Brasil, Castellani Filho (1988) esclarece a trajetória da Educação Física situando-a no período escravocrata, em que esteve relacionada com o aspecto da medicina e da saúde do corpo. Nesta fase (século XIX), cabia ao escravo desempenhar a força física, enquanto ao imigrante europeu, desenvolver o intelecto. O homem branco ocupava o lugar de guarda da prole e manutenção da raça pura, movimento conhecido como higienismo. Logo, este cenário contribuiu para a Educação Física do trabalho

¹² Sobre o conceito de “Estratégia”, ver Certeau (1994).

¹³ “O senso comum pode ser entendido de três formas: como uma *noção* não-científica, como *conhecimento popular* e como *estratégias* de universalizar e popularizar consensos criados pela reflexão científica profunda” (SILVA, 2005, p. 386). No específico trecho refere-se ao *conhecimento popular*.

manual, desprestigiado, principalmente frente ao trabalho intelectual destinado à classe dominante.

Por volta de 1920, por influência do movimento mundial pós-guerra, nasce a Escola de Educação Física do Exército, em que o corpo vigoroso representava força bélica da nação. A perspectiva nacionalista é posta em evidência, vinculada aos exercícios ginásticos. No intuito de elucidar este ponto, interessa resgatar algumas considerações dos autores clássicos que desenvolveram as teorias do trabalho, ao se referirem à polêmica participação de crianças em fábricas, na Europa. A educação surge como resposta à necessidade de treinar o indivíduo, desde a infância, para o mundo produtivo. Para Marx (2011, p. 547),

[...] apesar da aparência mesquinha que apresentam em seu conjunto, as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças. Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com o trabalho manual, e, conseqüentemente, o trabalho manual com educação e ginástica. Os inspetores de fábrica logo descobriam, através dos depoimentos dos mestres-escolas, que as crianças empregadas nas fábricas, embora só tivessem meia frequência escolar, aprendiam tanto e muitas vezes mais que os alunos regulares que tinham frequência diária integral.

Acreditou-se, portanto, ainda sob o olhar de Marx (2011) que do sistema fabril, brotou o germe da educação do futuro - que conjugaria o trabalho produtivo de todos os meninos além de determinada idade com o ensino e a ginástica - constituindo-se em método de elevar a produção social e em único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos.

Não há como separar tal influência das práticas pedagógicas da Educação Física no Brasil, mesmo o período urbano-industrial tendo se desenvolvido tardiamente em relação aos países do continente europeu. Grande parte da colonização local foi feita por

imigrantes destas regiões, e, em sua bagagem, carregavam consigo toda uma cultura cheia de valores e costumes.

No período após a segunda-guerra mundial (especificamente nos anos 60), no entanto, algumas discussões teóricas sobre o corpo biológico começam a ser debatidas e leva-se em consideração que o prazer e a satisfação também podem ser reconhecidos nas vivências de práticas corporais. Na década de 70, também influência de um forte movimento europeu, o esporte de rendimento é enfatizado, enquanto nos anos 80 surge o chamado movimento renovador da Educação Física, em que a área entra nas ciências sociais e humanas. Ao mesmo tempo em que faltava cientificidade, o enfoque dado aos estudos e práticas começou a ser voltado ao sujeito como agente transformador da realidade em que vivia.

No decorrer de todos esses anos, (BRACHT, 1999) o corpo foi alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo “saudável”), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil).

Santin (1994, p. 13) complementa a discussão ao declarar que

[...] a racionalidade foi proclamada como a especificidade exclusiva e única das dimensões humanas. O humano do homem ficou enclausurado nos limites da racionalidade. Ser racional e ter o uso da razão constituíram-se nos únicos pressupostos para assegurar os plenos direitos de pertencer à humanidade.

E sendo a necessidade de produzir a razão imposta, a Educação Física também ficou condicionada às práticas educativas voltadas a inserir o homem no mundo do trabalho, dada sua conotação de recreação, reposição de energia ou cuidado com a saúde.

Na década de 90, todavia, surgem diversas teorias que se dedicam a questionar o modelo metodológico até então desenvolvido. A Educação Física passa por uma transição (DAOLIO, 2004), considera o corpo físico, não como máquina (que precisa de intervenção técnica), mas também como expressão e produtor de cultura, compreende o esporte não apenas como passatempo, mas sim como fenômeno político. Agora o ser humano é eminentemente cultural, contínuo construtor de sua cultura relacionada aos aspectos corporais. O homem é um todo formado por aspectos biológicos, psicológicos, sociais e culturais, indissociável. Portanto, é dinâmico, dotado de individualidade, inserido num contexto sociocultural igualmente dinâmico e simbólico.

A cultura corporal de movimento, dada suas diferentes manifestações, é a centralidade da Educação Física, em que “conscientes ou dotados de consciência crítica, os sujeitos poderão agir autônoma e criticamente na esfera da cultura corporal ou de movimento e também agir de forma transformadora como cidadãos políticos” (BRACHT, 1999, p. 81).

Porém, promissoras as teorias que defendem a Educação Física, nos dias de hoje, certos conceitos e práticas ainda parecem responder ao paradigma da ordem. No atual sistema de ensino brasileiro não aparentam totalmente apropriadas pelo professor novas possibilidades didáticas, que levem o estudante a refletir efetivamente sobre a sociedade em que vive, agindo sobre a mesma. Daolio (2004), assim sendo, preserva a concepção de uma Educação Física da desordem, com o objetivo de refutar a tentativa de controle ou domesticação: da subjetividade, do indivíduo e da história, para a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade. Para o cientista, há necessidade de olhar para as diferenças, perceber o outro a partir de uma relação intersubjetiva, como um indivíduo socializado que compartilha do mesmo tempo histórico.

A educação física da desordem não tomaria como seu objeto de estudo e aplicação o movimento humano; não atuaria sobre o ser humano como se ele fosse uma entidade apenas orgânica; não o veria também como expressão de uma inteligência cognitiva ou como manifestação de uma essência emocional. A educação física da desordem, embora devesse ser sempre crítica, não assumiria uma postura rígida em relação à sociedade; embora pudesse ter como modelo uma determinada estrutura social, reconheceria outros processos de desenvolvimento em busca desse modelo. A educação física da desordem não aceitaria a idéia de neutralidade científica e não recusaria seu papel de intervenção na sociedade, mas teria o cuidado para, reconhecendo as diferenças pessoais e culturais, não atropelar o processo de grupos com outros tempos e outros valores políticos culturalmente definidos (DAOLIO, 2004, p. 42).

Com base na conscientização dessa nova postura educativa, é imprescindível apreciar a **educação para e pelo lazer**. Tal perspectiva vai à contramão do sentido único voltado ao trabalho e precisa ser investigada, no propósito de “[...] repensar a sociedade em função das aspirações que nascem da crescente autonomia das pessoas, em vez de pensá-las em função da necessidade do capital de sujeitar e controlar essa autonomia” (GORZ, 2004, pg. 129).

A **educação para e pelo lazer** nos coloca diante de um novo desafio: contribuir para outra organização coletiva, em que os sujeitos tenham possibilidades efetivas de escolhas, não fragmentados, conscientes de suas potencialidades, insubordinados aos ditames do mercado, livres de controles¹⁴.

Trabalho, Educação e Lazer: Importantes Resignificações

Dentre os direitos sociais defendidos pela constituição federal de 1988, o artigo 6º inclui¹⁵ a educação, o trabalho e o lazer. Contudo, imersos no mundo produtivo, em que o fazer é a única razão de subsistência e treinados para responder igualmente à

¹⁴ Este último põe em risco o próprio tecido social a que dá sustentação, inclusive ao mercado (DA SILVA, 2008).

¹⁵ Assim como a saúde, segurança, moradia, alimentação, previdência social, proteção à maternidade e infância, assistência aos desamparados (não debatidos diretamente neste estudo).

mesma lógica estabelecida, como o homem vivenciará do tempo¹⁶ de lazer se não foi educado também para tal?

Marcellino (2006) trás uma colaboração favorável ao tratar da **educação para e pelo lazer**, em que o mesmo é apreciado como *meio*, um veículo privilegiado de educação. Do mesmo modo, precisa ser incorporado também como *objeto*, em que

[...] para a prática das atividades de lazer é necessário o aprendizado, o estímulo, a iniciação dos conteúdos culturais que possibilitem a passagem de níveis menos elaborados, simples, para níveis mais elaborados, complexos, procurando superar o conformismo pela criticidade e criatividade (MARCELLINO, 2006, pg. 54).

Envolver o lazer como eixo estruturante das práticas pedagógicas relacionadas à escola e, principalmente, à Educação Física, é uma opção estratégica na tentativa de diminuir as contradições existentes entre o mundo do trabalho e a vida cotidiana. Uma alternativa favorável à evidência das escolhas¹⁷ de cada um no tempo/espaço de lazer.

Enquanto não estiver claro aos docentes de Educação Física a importância de suas práticas voltadas à vida fora do trabalho, dificilmente o cenário será outro. Assim, não há como continuar reproduzindo o modelo educacional existente, similar àquele em que as crianças foram condicionadas à produtividade.

A importância de discutir o lazer na escola dá-se na intencionalidade de “difundir seu significado, esclarecer a importância, incentivar a participação e transmitir informações que tornem possível seu desenvolvimento ou contribuam para aperfeiçoá-lo” (MARCELLINO, 2006, p. 55). A educação para o lazer pode ser um instrumento de defesa contra a homogeneização exposta pela indústria cultural, fortalecendo o espírito crítico de cada um. Consequentemente tem potencial para interferir no fortalecimento da

¹⁶ Marcellino (2006) considera característicos do lazer um tempo e espaço específicos, além da atitude do sujeito frente a tal.

¹⁷ Dentre as possibilidades de escolhas, Marcellino (2006) classifica os interesses culturais do lazer como: físicos, sociais, intelectuais, artísticos, manuais e turísticos, assim como, para determinados autores também há o interesse virtual.

reivindicação popular, exigindo a oferta/manutenção de espaços, equipamentos e programas de lazer eficazes (de fato, públicos).

De um novo sentido da Educação Física pode haver a ressignificação do lazer. Daí, continuamente, a existência de outro posicionamento sobre o trabalho, mais perto de um diferente modelo de sociedade.

Considerações Iniciais

Mesa de sinuca na empresa? Sala de vídeo game, quadra poliesportiva, brincadeiras e jogos, treinamento empresarial com intervenções lúdicas e recreativas, *tempo de trabalho ou de lazer?*

Mais uma vez parece que o meio produtivo está à frente. De modo cada vez mais comum, a indústria, o comércio e os serviços apropriam-se de elementos lúdicos em sua dinâmica. Será sua preocupação “o sujeito” ou o mercado está, mais uma vez adiantado em sua reestruturação trabalhista?

A sede de trabalho, por suas associações, clubes, academias e demais espaços, enquadra-se como local disponível para as vivências no tempo/ espaço de lazer. Ao agir desta forma, o sentido de pertencimento e o desejo de tornar os colaboradores parte emocionalmente envolvida da empresa podem ser destacados como elementos presentes nas políticas institucionais, mesmo que de forma implícita. Tais ações influenciam os níveis de satisfação no trabalho, o rendimento profissional do trabalhador e, conseqüentemente, a produtividade, competitividade e sustentabilidade não apenas das corporações, mas também de comunidades e economias nacionais e regionais.

Assim como a indústria é revolucionária e se apropria continuamente de diferentes práticas, a incluir as subjetivas, a educação também precisa ser, no intuito de

antecipar-se aos preceitos do mercado. Não há como esperar, urgentemente o fluxo da produtividade contínua precisa ser repensado. A jornada é longa, porém, deve ser ininterrupta.

Poderia e deveria ser promissora a conclusão aqui debatida, mas, sem reforçar o aspecto pessimista, enquanto não mudarem as práticas educativas, continuaremos perecendo à lógica da produtividade, com chances cada vez mais restritas de usufruir do tempo/espço de lazer com qualidade.

As construções teóricas de Marx, Weber ou Durkheim permitem concluir que, para tais estudiosos, o trabalho surgiu como fato social fundamental. Pois que assim usemos tornar também o lazer.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, L.; MONTERO, C. A Sociologia do Trabalho na América Latina: Paradigmas Teóricos e Paradigmas Produtivos. **BIB**, Rio de Janeiro, n.40, 2º semestre 1995.
- BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, Ano XIX, n. 48, Agosto/99.
- BRAMANTE, A. C. Lazer: concepções e significados. **Licere**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 9-17, 1998.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.
- CASTELLANI FILHO, L. C. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988. (Coleção Corpo e Motricidade).
- CARDOSO, A. C. M. **Tempos de trabalho, tempos de não trabalho: disputas em torno da jornada do trabalhador**. São Paulo: Annablume, 2009.
- CERTEAU, M.. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópoles: Vozes, 1994.
- CUNHA, N. A **Felicidade imaginada: a negação do trabalho e do lazer**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DA SILVA, J. P. **Trabalho, cidadania e reconhecimento**. São Paulo: Annablume, 2008.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

DURKHEIM, É. **Da divisão do trabalho social**. Tradução Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).

GORZ, A. **Misérias do presente, riqueza do possível**. Tradução de Ana Montoia./André Gorz. São Paulo: Annablume, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2006.

HOLZMANN, L. Sociologia do Trabalho. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Org.). **Dicionário Crítico sobre Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2002.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. Campinas: Papyrus, 1987.

_____. **Estudos do lazer: uma introdução**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro Primeiro - O Processo de Produção do Capital. 28. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 1.

MASCARENHAS, F. **Verbete Tempo Livre**. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico da Ed. Física** (Org.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção Ed. Física) p. 397 – 400.

SANTIN, S. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: Edições Est/Esef, 1994.

SENADO FEDERAL – **Constituição da República Federativa do Brasil** - Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf Acesso em: 15. jan. 2014

SILVA, E. W. **Verbete Senso Comum**. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário Crítico da Ed. Física** (Org.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção Ed. Física) p. 386-390.

SIQUEIRA, Moema Miranda. Gestão de recursos humanos: o enfoque das relações de trabalho. In: GOULART, Iris Barbosa; SAMPAIO, Jader dos Reis (Org.). **Psicologia do trabalho e gestão de recursos humanos: estudos contemporâneos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p.69-82.

TABBONI, S. **Les temps sociaux**. Paris: Armand Colin, 2006.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 3. ed. São Paulo, 1983.

Endereço dos Autores:

Thiago Domingues

Rua Coronel José Carvalho de Oliveira, 1720

Ap. 101, Bl. 2. - Uberaba

Curitiba - PR - 81.570-160

Endereço Eletrônico: contato@thiagodomingues.com.br

Simone Rechia

Rua Coração de Maria, 92. Campus Jardim Botânico

Curitiba - PR - 80.210-132

Endereço Eletrônico: simonerechia@hotmail.com