

**A ESCOLA COMO FERRAMENTA À EDUCAÇÃO PARA O LAZER****Recebido em:** 30/11/2008**Aceito em:** 04/05/2009*Gustavo Martins Piccolo*<sup>1</sup>Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
São Carlos – SP – Brasil

**RESUMO:** Historicamente o lazer tem sido concebido como uma manifestação social de constituição oposta ao trabalho humano propriamente dito, elemento este que dificulta sua promoção e desenvolvimento em ambientes demarcados por tarefas sistemáticas e obrigatórias, tais quais as escolares. Esse impedimento tem gerado, a nosso ver, uma confusão epistemológica sobre o significado do trabalho como atividade transformadora, além de estreitar as possibilidades gnosiológicas vivenciadas pela prática de um lazer crítico e criativo. Sendo assim, a Educação Física, cujo objeto de estudo se manifesta na movimentação corpóreo-cultural, se apresenta como palco privilegiado para a arquitetura de um entendimento crítico da prática cultural denominada lazer, fato demonstrado no transcorrer do texto, o qual destaca o lazer como um componente essencial da Educação Física.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física. Lazer. Trabalho.

**THE SCHOOL AS A TOOL EDUCATION FOR LEISURE**

**ABSTRACT:** Historically leisure has been conceived as a social manifestation of opposite formation the human labor itself, this element that hinders their promotion and development in environments marked by systematic and mandatory tasks, such that the school. That obstacle has generated, in our view, an epistemological confusion over the meaning of work as a revolutionary activity, in addition to narrow the possibilities knowledge experienced by the practice of a critical and creative leisure. So, the Physical Education, whose object of study is manifested in the move body-cultural, appears onstage as the architecture of choice for a critical understanding of the cultural practice called leisure, shown in the fact elapse the text, which highlights the leisure and an essential component of Physical Education.

**Keywords:** Physical Education. Leisure. Work.

<sup>1</sup> Doutorando em Educação Especial e Mestre em Educação pela UFSCar. Licenciado e Bacharel em Educação Física pela UFSCar, e atualmente trabalha como professor efetivo da rede estadual de educação, município de Araraquara (SP). Autor de capítulos de livros e diversos textos versando sobre as seguintes temáticas: lazer, Educação Física, educação, preconceito, teoria histórico-cultural e marxismo.

**De onde partimos**

Tal como ressalta Marx (1996), toda problemática de pesquisa emerge de uma prática propriamente dita, já que não há teoria desvinculada da prática. A projeção deste trabalho científico, agora transformado em matéria, não foge a este pressuposto, na medida em que sua corporeidade ganha forma e conteúdo a partir de uma angústia surgida no próprio campo de atuação profissional. Há quatro anos que, na condição de professor de Educação Física do Ensino Fundamental, as problemáticas referentes a uma possível relação existente entre a Educação Física e o lazer me levam a repensar minha prática pedagógica no que tange a construção de um novo sentido e significado das atividades lúdicas para as crianças dentro e fora dos corredores escolares. Para que e para quem servem estas atividades são perguntas que continuam a rondar os pensamentos que me são devidos, e é na busca de suas respostas que realizo meu pôr teleológico.

Na intersecção destes elementos surge a pesquisa engendradora do seguinte trabalho, a qual objetivava refletir sobre as possibilidades libertárias, críticas e criativas que a Educação Física poderia proporcionar ao lazer mediante a apropriação, pelos alunos, do patrimônio histórico-social da cultura corporal do movimento. Para tanto, conjuntamente a 30 alunos de uma 4ª série do ensino Fundamental, decidimos durante o mês de junho de 2007 realizarmos um período de estudos críticos sobre as atividades lúdicas, escolhidas pelas próprias crianças em ordem de preferência e agrupadas pelo pesquisador em 10 temáticas específicas, divididas preliminarmente em dois grandes grupos: a) atividades lúdicas esportivas, e; b) atividades lúdicas não esportivas. Sobre o conjunto destas aulas, cujas falas foram gravadas em um MP3transcrito em diários de campo, e, encubadas em um longo período de reflexão sobre o dizer de cada sujeito em

particular, inclusive do pesquisador, é que o presente texto trata, buscando externalizar o que foi se interiorizando durante todo o processo arquitetural desta pesquisa. Dito isto, passemos as nossas reflexões.

### **Apontamentos sobre o Lazer**

Escrever apontamentos sobre o lazer se apresenta hodiernamente como uma tarefa árida e complexa, já que suas definições etimológicas e epistemológicas sofrem variações conceituais em contextos culturais e temporais específicos. Todavia, não há como falar sobre o lazer sem ao menos defini-lo parcialmente. Para tanto, recorreremos principalmente às obras de Dumazedier (1979), Melo (1997; 1999), Marcelino (1990, 2002), Werneck (2000), Camargo (1986), Marcassa (2003) e Mascarenhas (2000).

Um olhar atento sobre a literatura filosófica nos mostra que desde Aristóteles (1996) havia certa preocupação em relação às práticas realizadas pelos trabalhadores (escravos) fora de seu trabalho rígido, as quais, de acordo com o referido autor (1996) materializavam uma maneira de os escravos recuperarem suas energias físicas para a realização de novas atividades laboriosas.

A partir desta oposição se edifica aquilo que podemos denominar metaforicamente de “conceito” de lazer, fundado na bipolaridade entre a atividade laboriosa e o ócio, e, na relação de exclusão entre seus opostos constituintes. Daí surge a idéia de o lazer representar uma prática frontalmente avessa ao trabalho, cuja manifestação é observada até os dias atuais em múltiplos textos acadêmicos sobre esta temática, não cabendo aqui realizar tal detalhamento.

O lazer, como manifestação social, tem sua definição conceitual remontada à segunda metade do século XIX (engendrada no bojo das transformações ocasionadas

pela Segunda Revolução Industrial na Inglaterra e pela formação da classe operária como movimento para si), estando dialeticamente atrelado as esferas laboriosas, uma vez que pode ser inicialmente definido como o conjunto de atividades realizadas exteriormente a estas atividades (WERNECK, 2000). Esta opinião, de certa forma, encontra eco em Plekhanóv (1974), o qual destaca que qualquer manifestação lúdica, artística ou cultural tem sua origem no campo do trabalho, sendo que apenas posteriormente se individualiza, assume contornos próprios e uma estrutura peculiar.

Por conseguinte, fica nítida a existência de um campo social relacional entre lazer e trabalho, posto este representar a atividade principal do ser humano e, a partir da qual se arquetam todas as demais manifestações culturais. Todavia, em determinados momentos históricos, esta lógica constitutiva pode se valer tanto da exclusão de seus opostos constituintes (visão consagrada na grande maioria dos estudos sobre o lazer), tal como da superação por incorporação dessas aparentes contradições, ressaltada por Faleiros (1980, p.64) ao destacar:

[...] que a relação existente entre trabalho e lazer não é de oposição, como alguns autores vêem. O tempo de trabalho requer um tempo de não trabalho; a atividade de trabalho requer a realização de outras atividades para que ela possa se repetir. Na realidade, é um processo único. Entre o tempo de trabalho e o tempo de não trabalho existe uma unidade muito particular. Durante o tempo de não trabalho, os homens desenvolvem uma variedade de ações ligadas, todas elas, à satisfação de determinadas necessidades. Eles se transportam, preparam os alimentos, comem, fazem sua higiene, dormem, mantêm relações sexuais, etc., ações estas ligadas à reconstrução e reprodução da força de trabalho. Com aquele mesmo objetivo, existem outras: eles passeiam, fazem e ouvem música, jogam e assistem jogos, lêem e escrevem, dançam, fazem e assistem a filmes.

Talvez seja esta uma questão que mereça maior atenção em futuros estudos sobre o lazer, na medida em que redireciona as explicações de uma problemática pensada historicamente em variáveis temporais para outras refletidas em termos

ontológicos, contudo, ainda não nos sentimos totalmente preparados teórica e filosoficamente para assumir tal empreitada.

Saindo desse complexo universo conceitual e adentrando em um campo de relações mais circunscrito, percebemos que no Brasil, de acordo com Werneck (2000), o fenômeno lazer tem seu processo de difusão (desenvolvimento que era mais prático do que teórico-acadêmico) iniciado na primeira metade do século XX, cujo escopo analítico também direcionava suas explicações sobre as atividades realizadas fora do horário de trabalho. Sua propagação é observada inicialmente por volta de 1930 em centros urbanos como o Rio Grande do Sul e o Rio de Janeiro e se intensifica no final da década de 50 devido aos estudos de Marinho (1955; 1957).

Contudo, os estudos efetivamente acadêmicos e sistemáticos sobre o lazer em nosso país aparecem apenas posteriormente à obra do sociólogo francês Joffre Dumazedier (1973; 1979), datados de fins de 1970 e composto por definições que apontavam claramente para uma cisão entre lazer e trabalho, delineamento este que refletia a ótica geral dos estudos a respeito do fenômeno lazer em toda a sociedade ocidental (MARCASSA, 2003).

Foi Dumazedier (1979) quem formulou alguns dos conceitos fundamentais do lazer, tais como seu caráter: a) *não imposto*, pois sua prática resultava da vontade do próprio indivíduo e não de algumas imposições sociais e familiares; b) *desinteressado*: a atividade não está voltada para nenhuma finalidade específica, seja ela política, social, cultural ou educacional e, c) *individualista*: por sua participação estar intimamente relacionada com os interesses do indivíduo em determinado momento cronológico.

Por mais revolucionário que tenham sido estes elementos na propulsão dos estudos sobre o lazer em nossa sociedade, a conceituação de Dumazedier (1979)

naturaliza e ignora as diversas formas de exploração humana, além de minimizar as reais potencialidades que o lazer poderia proporcionar para seus praticantes. Seu objeto lazer parece adquirir uma quintessência edificada de maneira asséptica à sociedade da qual faz parte e aos sujeitos que o constituem, assim, ao invés de se obter uma categoria social, tem-se a idealização desta. Por isso, Marcellino (1990) nos alerta de que o lazer não pode ser compreendido fora do sistema de relações sociais e culturais que o configura, tampouco deve ser entendido de forma utilitarista ou como mera ferramenta de conformação dos sujeitos a estrutura social da qual fazem e são partes constituintes.

Avesso a esta posição denominada de utilitarista e funcionalista, Marcellino (2001) destaca que o lazer historicamente tem servido tanto como instrumento de dominação social, como também de questionador quanto às relações econômico-culturais produzidas pela própria atividade humana, essencialmente social e coletiva.

Assim, em contraponto ao raciocínio do caráter individualista e desinteressado do lazer sublinhado por Dumazedier (1979), argumentamos que as atividades realizadas na sociedade nunca são completamente individuais, já que o próprio homem é um ser eminentemente social, não existindo fora da coletividade que o rodeia. Sua atuação, conseqüentemente, é marcada pelo contexto que o envolve, por isso, Marx (1987) ressalta que a interpretação de qualquer fenômeno histórico, como o lazer, sob o prisma do individualismo egoísta e essencialmente particular nada mais é do que uma aberração humana, produto da mente esvaída de sua realidade concreta.

Logo, as atividades sociais carregam a reprodução (desde que não seja entendida por mera cópia) e a transformação como contrários constituintes de sua própria lógica dialética, posto que as ações humanas se caracterizem pelo incessante movimento entre apropriação e objetivação, fenômeno responsável pela construção da espécie mais

desenvolvida da história da humanidade, que só é humana por ter história (LEONTIEV, 1978).

Voltando a Dumazedier (1979, p.34), encontramos cristalinamente a idéia de que o lazer se desenvolve como uma espécie de contraposição alegre ao trabalho, pois sua conceituação compreende "[...] *um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se [...], após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais.*"

Ou seja, implicitamente, o sociólogo francês prega a alienação do homem perante a realidade presente, propondo nas atividades de lazer o rompimento com todas as implicações da sociedade, assim sendo, desconsidera a cruel realidade presente nas sociedades capitalistas que manipulam, exploram e deterioram o homem a tal ponto, que ele não consegue se desvincular de seus problemas. Como não pensar na família se seus filhos não são contemplados por algumas necessidades básicas como moradia, alimentação, trabalho, saúde, dentre outras? Como pensar na diversão se incorporo em minha própria carne uma situação miserável e degradante?

Em virtude destes elementos, acreditamos que Dumazedier (1979) é favorável ao aburguesamento da sociedade, como se ela já não o fosse hierarquicamente burguesa, devido a sua constante tentativa de naturalização dos fatos socialmente construídos e, a prévia colocação de que o homem consegue se destituir de sua vida social na prática das atividades lúdicas, ou seja, deixa-as de lado.

Além disso, o caráter desinteressado do lazer gera uma cisão inquebrantável com o universo escolar, pois qualquer disciplina curricular tem seus objetivos e finalidades estabelecidas teleologicamente. Destarte, impede-se que o fenômeno do lazer se materialize nas práticas acadêmicas sistematizadas. Mas será mesmo que o lazer não

pode ser encontrado em práticas escolares? Independentemente de a resposta ser negativa ou positiva, qual contribuição pode fornecer a escola visando à prática de um lazer crítico e criativo?

Marcellino (1990) proporciona um novo olhar para a estruturação do lazer em nossa sociedade, o qual, mesmo sendo seguidor de Dumazedier, acredita nas possibilidades educativas do lazer por este ser um espaço de relações educacionais, todavia estas relações são apresentadas basicamente em espaços extra-escolares, logo, sua ênfase na formação de animadores culturais e não de professores. Para o referido autor (2001), as práticas de lazer podem promover diversas reflexões sobre os padrões impostos pela sociedade, servindo como um espaço para a crítica dos modelos existentes em nosso cotidiano, os quais refletem a hierarquização da sociedade burguesa.

De acordo com Marcellino (1990, p.64) a única maneira de encarar o lazer é que este seja “[...] *um dos possíveis canais de atuação no plano cultural, tendo em vista contribuir para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedora de mudanças no plano social*”. Marcellino (2001) entende o lazer como um campo de manifestação humana, cuja prática amplia favoravelmente as possibilidades de inserção no contexto social do qual se faz parte, na medida em que beneficia a interiorização dos saberes expressos cotidianamente. Mas, será que a permanência do lazer em um campo de conhecimento cotidiano é suficiente para transformá-lo em um fenômeno emancipatório e libertador mediante a manifestação do lúdico?

Acreditamos que essa resposta seja negativa quando estamos nos referindo às possibilidades transformativas do lazer praticado pelas crianças, uma vez que, como ressalta Vygotsky (1999), sem o estabelecimento de mediações críticas as crianças

tendem a reproduzir a estrutura da sociedade em suas brincadeiras tal qual um fenômeno natural, fato que certamente não é interessante em uma perspectiva crítica e criativa do lazer. E isso não significa que estamos a desprezar a capacidade de criação infantil, mas apenas ressaltando que toda criação carece preliminarmente da apropriação de um conjunto de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Por isso, para Vygotsky (1999), não há criação que não seja também um processo de reprodução.

A lógica dialética desta conjectura nos obriga a pensar o lazer, quando estamos nos referindo a suas possibilidades críticas e criativas, para além de sua dicotomia temporal (dicotomia que se faz presente em expoentes nos estudos sobre o lazer, tais como: Dumazedier (1979) e Marcellino (1990, 2001, 2002)), que a nosso ver gera muita discussão e pouco resultado na efetiva contribuição para a contestação dos valores aceitos como dominantes pela sociedade. Sem a superação dessa dicotomia continuaremos, de certa forma, a nos embasar em uma prática de lazer ingênua que se não é utilitarista ou funcionalista, também está muito longe de ser reflexiva.

Aliás, a escravidão do lazer a uma esfera temporal (aquela oposta ao tempo de trabalho), retira epistemologicamente a possibilidade de a escola desenvolver seu conteúdo, pois a atividade escolar para as crianças é trabalho, trabalho de criança. Devido a estes elementos, e ancorados na necessidade de o lazer se transformar em uma prática reflexiva, propomos uma redefinição da concepção de lazer, a qual, ao invés de apenas criticar a sistematicidade das escolas, pense na possibilidade de sua transformação, ou seja, em construirmos uma nova escola que efetivamente seduza o universo de todos os alunos e possa formar efetivamente para o lazer.

Esta possibilidade não é apontada nas obras de Marcellino (1990, 2001, 2002), aliás, ela não é sequer prefigurada em termos de idealizações projetivas. Por conseguinte, mesmo que Marcellino (2001) situe o conceito de lazer de forma operacional e historicamente situada, sua dialética permanece ancorada apenas na negação de determinados elementos sociais (como a impossibilidade de a escola materializar práticas de lazer), e não na negação da negação ressaltada por Hegel (1999), cuja materialização lhe permitiria olhar para o lazer e o trabalho não como campos opostos e excludentes, mas, sim, como conceitos contraditórios que se dialogam na produção de uma nova síntese histórica, mesmo porque o trabalho não necessariamente existe apenas como atividade alienada, elemento este apontado por Mascarenhas (2003). Ou seja, no final das contas, apesar dos inúmeros avanços demarcados por Marcellino (1990; 2001), este ainda continua preso a uma interpretação binária e, em certo ponto, cartesiana da sociedade que interpreta.

Destarte, não consideramos que o caráter desinteressado e não obrigatório do lazer esteja em oposição (no sentido positivista do termo) a obrigatoriedade e teleologia componente dos saberes escolares, uma vez que estes podem, desde que bem dimensionados pela prática docente, se constituir como uma atividade desinteressada, porém, crítica a sociedade; não obrigatória, todavia, dirigida.

### **A prática do lazer hodiernamente**

O incremento do número de pesquisas dedicadas ao lazer nos últimos anos é notória nos meios acadêmicos. Áreas como a Educação Física, Sociologia, Economia, Turismo, Antropologia, Arquitetura, Engenharia Civil, Psicologia e Educação se debruçam por diversas vezes na tentativa de entender sua estruturação, aplicabilidade e

funcionalidade social, a qual ultrapassa conceitualmente a esfera do lúdico, posto se inserir nas mais diversas relações cotidianas, tais como a prática de jogos e brincadeiras, dos esportes propriamente ditos, do descanso, da arte, dentre outras.

Conseqüentemente, uma grande diversidade de concepções sobre esse tema foi construída, fato que proporcionou uma ampliação na visão e reflexão sobre os principais componentes do lazer, entretanto, também gerou uma grande confusão epistemológica sobre suas reais bases de estruturação e explicitação.

Desde a década de 70 do século passado, no Brasil, observamos um crescimento exponencial nos estudos que versam sobre a temática do lazer. Como retrata Werneck (2000), se anteriormente a essa época um pequeno número de estudiosos “enclausurados” em sistemas acadêmicos buscavam sua explicação, posteriormente notamos sua difusão em diversos veículos comunicativos, tais como revistas, jornais, periódicos científicos, programas televisivos, cursos de aperfeiçoamento universitário.

As tentativas de explicação sobre a difusão do fenômeno lazer nas sociedades contemporâneas também atingem um vasto campo explicativo, cujas justificativas vão desde a interpretação do lazer como uma prática atrelada a égide do capital e suas múltiplas formas de comércio, até a valorização do bem estar social e da saúde coletiva dos indivíduos. Todavia, neste texto ainda nos sentimos incapazes de delimitar precisamente os elementos que levaram a massiva difusão do lazer nas sociedades contemporâneas, porém, parece que sua propagação esteja relacionada a múltiplos aspectos constituintes da totalidade do sistema capitalista, tais como: a) a individualização e comercialização dos corpos; b) edificação de uma estrutura ideológica conformadora da realidade; c) o incentivo a práticas saudáveis e a redução do número de moléstias advindas do sedentarismo (talvez aqui a preocupação seja mais

econômica do que social ou médica); e, d) a necessidade de gerar passageira alegria para aqueles que são mutilados durante toda a semana em atividades laboriosas na maioria das vezes degradantes e alienantes. Essa conjuntura de fatores, aliada a outros elementos não mencionados, provoca o que podemos chamar de explosão das práticas de lazer em nossa sociedade.

Logo, não há dúvida de que o lazer ganhou um espaço significativo na prática das atividades cotidianas, sua própria comercialização pela sociedade capitalista comprova essa afirmação. Clubes e academias são criados a uma velocidade impressionante. Além destes meios de diversão “particulares”, podemos notar a difusão de centros comunitários públicos, que oferecem uma alternativa de lazer para os “despojados/despossuídos” de condições econômico-financeiras, representando um espaço alternativo de socialização entre seus participantes.

Nos documentos legais, o lazer também conquistou um espaço importante. A Constituição Federal de 1988, principal documento legislativo brasileiro, destaca o lazer como uma série de necessidades inalienáveis do ser humano, tal como a saúde, a educação, a segurança, a infância, a moradia, etc. (BRASIL, 1988).

É claro que o sistema capitalista não passou incólume a essas transformações, pois se utilizou da difusão dos diversos mecanismos de lazer para vender e difundir novos produtos mercadológicos essenciais para a execução desta prática. Enfim, o lazer se transformou em um grande comércio, o que não representa nenhuma novidade ou excentricidade, já que quase tudo nas sociedades capitalistas é transformado em mercado financeiro, inclusive nosso próprio corpo.

Nesse sentido, Chauí (1999) destaca que o lazer, espaço imaterial conquistado pela luta dos próprios trabalhadores e, que a primeira vista representava um prejuízo ao

processo de mais valia do capital, foi transformado em mecanismo potencializador deste processo exploratório mediante a criação de uma verdadeira indústria sobre o lazer a qual, além de controlar o tempo livre dos trabalhadores, engendra necessidades metafóricas de consumo, tornando mais velada a dominação de classe e a exploração do homem pelo homem.

Neste novo universo identitário, ser belo e saudável passa necessariamente pela construção de uma ideologia da atividade física como um bálsamo redentor de todos os males de nossa sociedade, com isso, basta praticar esportes para ser belo, ou então recorrer a produtos milagrosos e a novas cirurgias médicas. Beleza no capitalismo efetivamente tem um preço. Conseqüentemente, apagam-se todas as contradições sociais e materiais em que os homens são construídos nas sociedades capitalistas, logo, se alguém não é saudável e feliz a culpa é somente dele, já que o sistema econômico-social possibilita *naturalmente* seu desenvolvimento integral.

Esta naturalização do que é socialmente construído representa a melhor ferramenta para a perpetuação do sistema capitalista, sustentado basicamente pela dominação opressiva de uns sobre outros, portanto, a exploração não é um aspecto accidental em sua estruturação, mas, sim, a condição *sine qua non* de sua própria existência (MÉSZÁROS, 2002).

Coerente a estes elementos, o lazer, quando não refletido criticamente, também representa um elemento de alienação<sup>2</sup> na sociedade, pois, além de nos conformar à realidade cotidiana, retira-nos a possibilidade da construção de novas possibilidades de práticas sociais, ou pelo menos, a experimentação de outros elementos que não apenas

---

<sup>2</sup> Entendida como um falseamento da realidade, no qual as relações interpessoais são transformadas em coisas. Tais processos sociais são mediatizados por leis sobrenaturais e divinas, ou seja, a alienação representa um elemento que nos impede de compreendermos as contradições fundamentais da sociedade e, conseqüentemente, lutar pela sua transformação.

àqueles tidos por dominantes em nossa sociedade. Mas em que local poderia ser feito essa reflexão crítica mediante o lazer?

Esse local será considerado em nosso trabalho como sendo a escola, já que de acordo com Saviani (1983) ela representa certamente a instituição mais freqüentada de todo planeta, pois quase todo mundo passa pelo seu interior nas sociedades modernas, sejam elas desenvolvidas ou subdesenvolvidas.

O caráter *democrático* da escola é identificado por esta ser um local público em que as crianças de, praticamente, todas as classes, gêneros, raças, etnias têm acesso ao seu interior. É claro que a escola se estrutura de forma hierárquica e verticalizada, no qual, muitas vezes, as vozes de seus principais sujeitos não são levadas em consideração, elemento certamente atravancador na construção de um diálogo que se dê em um plano horizontal entre professores e crianças e a concretização de uma educação para o lazer. Entretanto, não acreditamos que as relações assimétricas materializem a forma acabada de comunicação escolar, muito pelo contrário, pois a interpretamos como um processo em contínua transformação, mesmo contra todas as imposições institucionais.

Nesse processo transformativo tencionamos que tanto as escolas como toda a concepção sobre a educação sistemática se modifique, educação que, apesar de obrigatória, representa um imperativo que está longe de retirar a liberdade das crianças quando suas relações são bem estruturadas.

### **Repensando o fenômeno do lazer e da escolarização**

Partindo do pressuposto de Pinto (1998) de que o lazer se manifesta como um espaço privilegiado para a manifestação do lúdico na sociedade, e que sua prática pode

contribuir com significativas alterações no plano cultural pelo qual os indivíduos tomam consciência da realidade, pois o domínio de um instrumento utilizado para manter a hegemonia social gera dialeticamente a negação de sua própria validade; tentaremos destacar o lazer, com todas suas implicações funcionais e epistemológicas, como um elemento que pode e deve ser materializado nos corredores escolares, não se encontrando em oposição absoluta as atividades laboriosas, mas, apenas em um processo de contradição dialética, cuja negação dos saberes arquitetados pela classe dominante impõe sua própria negação, ou seja, a negação da negação, concretizada na tomada de consciência crítica e no re/ordenamento de antigos processos sociais.

Para tanto, partimos do pressuposto de que o lazer representa uma prática complementar e não oposta as atividades laboriosas. Atividades essas consideradas por Marx (1996) como elementos basilares no processo de formação ontogênica, a qual, durante o período da infância contemporânea é materializada, sobretudo, nas escolas. Sendo assim, consideramos a educação escolar como o trabalho propriamente dito (trabalho imaterial nas definições de Marx (1974)) realizado pelas crianças, cuja abrangência circunda a quase totalidade dessa população.

A infância, na modernidade, de acordo com Àries (1981), pode ser concebida como uma infância escolar, tal é a influência que esta instituição estabelece sobre as crianças. Com retrata Enguita (1989), nenhuma outra instituição afeta as crianças de forma tão decisiva quanto às escolas, pois mesmo que se saiba todos seus conteúdos, a permanência em seu interior é obrigatória de acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), representando o espaço de muitas de nossas primeiras amizades e da construção da personalidade social.

Devido a estes elementos, para Sarmiento (2000, p.41) “[...] *as crianças trabalham desde logo, na Escola, e há uma importante dimensão formativa e de integração social em parte desse trabalho.*” Destarte, nossa consideração sobre as práticas laboriosas vão além daquelas compostas essencialmente pelas premissas do capital, em que o lucro e a exploração determinam os caminhos seguidos pela atividade.

A palavra trabalho, neste artigo, deve ser entendida no sentido que Marx (1974) lhe expressou, ou seja, como uma atividade que produz a transformação da natureza, estejamos considerando a natureza em estado bruto, social, ou àquela natureza que podemos denominar de psicológica, cujo enriquecimento qualitativo se configura como o principal objetivo, conjuntamente a apropriação do patrimônio histórico-cultural acumulado pela humanidade, das relações sistemáticas desenvolvidas nas múltiplas disciplinas escolares.

Coerente a estas assertivas, acrescentamos um novo elemento na díade de considerações historicamente construídas sobre a natureza do trabalho infantil, visto antes ora como uma atividade em estado complementar ao processo de escolarização, ora como uma atividade que excluía as crianças deste processo. Como estas duas perspectivas não nos seduzem ética e pedagogicamente, optamos pela criação de uma terceira via, qual seja, a de que entende o processo de escolarização como o verdadeiro e único trabalho infantil, fundamental para o desenvolvimento omnilateral e para que a criança redirecione os objetivos de suas atividades realizadas no tempo em que permanece fora da escola.

Por conseguinte, consideramos que as perspectivas que entendem o trabalho infantil apenas como a atividade remunerada realizada fora da instituição escolar cometem um equívoco na definição da própria etimologia do trabalho. Assim, estar na

escola é estar trabalhando, seguindo determinadas regras e atuando em conformidade a certos objetivos estabelecidos pelos professores, os quais, desde que crítica e criativamente mediados pela interlocução das crianças, também podem conter o lazer em seu contexto conceitual, procedimental e atitudinal.

A definição da escola como o espaço de trabalho das crianças se estende para sua vida extra-escolar e aí encontra fontes de confirmação. Além de a escola ser um veículo construtor da identidade infantil, uma vez que permite o relacionamento com a diferença e as mais diversas culturas, esta é muitas vezes encarada pelas crianças e pelos próprios pais como uma obrigação impreterível, não podendo ser deixada de lado por qualquer outra atividade. Como exemplo, destacamos uma situação na qual a criança sob a desculpa de ter que realizar seu dever de casa não realiza tarefas domésticas, sendo que deste exemplo vários outros podem ser retirados. Portanto, mesmo quando a sociedade considera este trabalho de forma invisível, ele realmente existe e se materializa na fala e nas ações tomadas cotidianamente pelas crianças.

O trabalho escolar implica esforço, sacrifício e dedicação devido a sua ênfase fundada na meritocracia, mas também pode conter em seu interior um esforço prazeroso, desde que as atividades realizadas pelas crianças sejam imbuídas de um significado e sentido que estimule sua capacidade de atenção e desenvolva a curiosidade em seu senso de investigação.

Deste modo, não podemos nos esquecer que além dos conteúdos intrínsecos desenvolvidos segundo as normas escolares, o trabalho escolar também se configura como uma atividade para-si, uma vez que pode promover criativamente o interesse intelectual do aluno, o qual passe a sentir-se incomodado e questionado com as problemáticas colocadas sobre seu processo de inserção social. Todavia, esse incômodo,

para se transformar em recreação, tem de despertar no aluno a necessidade de este embarcar na aventura do conhecimento, cujo ponto final não pode ser delimitado a priori.

E recreação aqui é um termo de suma importância, não sendo visto como representando recreio, folga ou mera diversão frívola, tão presente no senso comum. Embasando-nos em Pinto (1998) destacamos a recreação no sentido de “recreare”, criar de novo, inovar. Todavia, o ser humano só cria a partir da apropriação de um constructo anterior e da edificação de um ambiente favorável a contestação do velho, caso contrário, não criamos, imitamos, e o espaço do lazer se transforma em mera reprodução da cultura dominante. Na edificação deste ambiente visualizamos a inserção da escola na e para a vida de seus educandos, sendo que neste espaço as mais diversas disciplinas escolares devem se inserir, com destaque, quando nos referimos às atividades lúdicas, para a Educação Física, que busca nas movimentações corpóreo-culturais seu objeto de estudo.

A busca da reflexão crítica sobre a sociedade que nos cerca deve ser o grande pilar de atuação da Educação Física, intentando construir um novo saber sobre as possibilidades de ações lúdicas em nossa sociedade e, gerando, conseqüentemente, um repensar para com as próprias práticas de lazer em nosso cotidiano.

Em vista disso, o objetivo deste trabalho é mostrar como a Educação Física pode contribuir para um repensar sobre diversas atividades culturais praticadas em nossa sociedade, assim como, refletir sobre a estruturação de nossa própria sociedade, a qual tem se pautado historicamente pela exploração humana e, pela acentuada construção ideológica dos valores dominantes, que, por sinal, raramente são os das classes populares. Sua importância reside no fato de tentar buscar uma articulação entre a

Educação Física escolar e as práticas sociais de lazer, intuindo interiorizar criticamente os pressupostos da sociedade dominante (senão eles nos dominam), assim como para questioná-los quando não se dirigem sob critérios democráticos, solidários e igualitários, por isso, a importância fundamental em estabelecermos uma mediação criativa sobre a relação das atividades lúdicas e a sociedade de forma geral. Passemos agora a destacar os elementos propriamente ditos da pesquisa por nós realizada.

### **Procedimentos Metodológicos**

Este trabalho se configura na vertente de estudos qualitativos em Educação, de acordo com as características descritas por Ludke e André (1986), na qual se buscou a interpretação crítica dos fenômenos socialmente construídos através de uma prática realizada conjuntamente aos sujeitos da pesquisa. Nossas análises consideram cada fala dos e das alunas como significativamente relevantes, ou seja, cada opinião está inserida em contexto específico que precisa ser respeitado e valorizado.

A realização da pesquisa ocorreu em uma escola do Ensino Fundamental da rede de Educação do Estado de São Paulo, localizada na cidade de Araraquara, em junho de 2007. A população alvo foi constituída por alunos da 4ª série, os quais em geral tinham, em sua grande maioria, dez anos de idade, sendo que a classe pesquisada era constituída por 30 alunos. O tempo da duração deste trabalho foi de um mês, computando um total de dez aulas de Educação Física ministradas pelo próprio pesquisador, sendo que as falas de cada sujeito foram gravadas em um MP3 e transcritas em diários de campo para posterior análise. O agrupamento dos dados se deu em virtude das preferências lúdicas demonstradas pelas crianças, podendo ser dividido em dois grandes grupos, quais sejam: a) atividades lúdicas esportivas, e; b) atividades lúdicas não esportivas.

Por fim, após um longo período de reflexão sobre os dados, construímos a análise propriamente dita, que buscou demonstrar a importância da diversificação dos conteúdos da cultura corporal nas aulas de Educação Física; além de concentrar na reflexão crítica sobre seu desenvolvimento o grande foco deste trabalho, cujo objetivo principal residiu no salto qualitativo da conscientização sobre as práticas de lazer materializadas na sociedade, seja no espaço escolar ou extra-escolar.

## **Resultados**

Na primeira semana de aula foi discutido o planejamento de todas as dez aulas que seriam realizadas no mês de junho. Alguns alunos disseram que preferiam praticar apenas algumas atividades, porém, foram rejeitados pela maioria, já que estes demonstravam interesses em práticas mais diversificadas. Após um breve tempo de discussão, todos concordaram e se comprometeram a realizar as atividades da melhor forma possível.

Ficou combinado, após uma votação realizada pelas crianças, que nas cinco primeiras aulas seriam trabalhados conteúdos referentes às modalidades esportivas futebol, basquete, vôlei, handebol e atletismo. As escolhas por estas modalidades provavelmente estão relacionadas ao fato de elas dominarem o cenário geral das aulas de Educação Física, principalmente, se considerarmos o futebol, que assume um papel monocultural em relação à prática de atividades lúdicas realizadas pelos meninos. Nosso olhar também se direcionava para uma análise crítica dessas manifestações, pois buscamos a interpretação destas atividades na tentativa de elaborarmos novas possibilidades, as quais não estejam apenas aninhadas ao nicho do esporte de alto rendimento.

Podemos destacar que a construção de novas atividades provocou uma espécie de desterritorialização nas crianças, pois foram instigadas a pensar o esporte sob uma nova ótica. O futebol tornou-se um jogo em que meninos e meninas jogavam de mãos dadas; no basquete não apenas a cesta era valorizada, assim como, passes, dribles e arremessos não certos. Já no vôlei, um lençol foi utilizado como principal ferramenta da execução dos movimentos. No handebol os gols só podiam ser computados quando a bola passasse nas mãos de todos os jogadores. O atletismo teve no salto em altura diferentes construções de movimentos a partir de uma sugestão ofertada por um próprio aluno da sala, que achava mais interessante saltar com piruetas, cambalhotas, saltar de costa, com uma perna só do que a versão apresentada pelo professor, terminando com uma caminhada em torno de um parque ecológico, cujo findar envolveu um debate sobre o desmatamento da natureza e as formas de se preservá-la.

Enfim, de maneira geral, essas foram algumas das principais alterações realizadas nas regras dos jogos, muitas das quais podem ser encontradas em Brotto (1999) e outras na cabeça das próprias crianças que realizaram as atividades, sempre livres para criar novos movimentos. Entretanto, destacamos que muito mais que as alterações em algumas regras, nosso principal objetivo esteve relacionado às reflexões proporcionadas por estas atividades. Para tanto, procuramos despertar nos alunos a necessidade premente em se pensar criticamente as ações/attitudes desenvolvidas ludicamente. Citemos alguns comentários feitos pelas crianças durante o processo de construção da proposta de atividades que instigaram e instigam reflexões sobre o lazer como objeto de estudo:

“Não podemos jogar apenas futebol, tem muitas outras coisas legais” (Michele); “Meu pai trabalha das 7 da manhã até às 5 da tarde, e chega em casa só as seis e meia, como é que ele vai fazer atividades físicas se chega tão cansado” (Carol); “Acho legal praticar outros esportes, pois nunca me dei bem no futebol” (Edgar).

Percebemos a partir desses dados o quanto as crianças sentem a necessidade de diversificação dos conteúdos, na medida em que nem todas conseguem obter bom desempenho nas atividades lúdicas tidas por dominantes, logo, a diversificação pode desbravar o sucesso em relações anteriormente marcadas pelo fracasso. Além disso, a partir destes dados, é possível refutar a idéia de Dumazedier (1979) de que a prática do lazer ocorre desvinculada de seu ambiente social, pois ao considerarmos o comentário de uma jovem menina, a qual retrata que seu pai não realiza atividades físicas porque só tem tempo para trabalhar - tônica em nossa sociedade, não é exceção, mas, sim, a regra-, percebemos o quanto a esfera material condiciona as mais diversas relações sociais.

É notório que a maioria dos brasileiros não possui condições de praticarem atividades regulares devido à cruel exploração do sistema capitalista e, não a preferências pessoais. Se prefiro assistir novelas a jogar uma boa partida de futebol ou basquete, talvez seja porque chego tão cansado do trabalho que ficar deitado parece uma alternativa mais agradável do que exercitar os doloridos músculos que na manhã seguinte serão expostos a novas cargas físicas e psicológicas.

Por todas essas razões não há como subestimar a importância dos elementos sociais na realização das atividades lúdicas, pois dissociar o mundo real do das brincadeiras significa não entendê-las em seus aspectos psicológicos e pedagógicos. Como diria Elkonin (1998), o jogo e/ou brincadeira é uma necessidade secundária na vida das pessoas em termos de existência, mesmo quando representa sua atividade principal na infância, já que não é a sua prática que garante a manutenção o estado vital

de nosso organismo. Por isso, apenas brincamos e jogamos quando outras necessidades primárias foram satisfeitas (como a alimentação), necessidades estas que são configuradas a partir da estrutura da sociedade e das possibilidades que ela oferece para cada sujeito em particular.

Às outras cinco aulas foram reservadas para novos cinco conteúdos, a destacar: dança, teatro, mímica, construção de pipa e aula livre. Cabe ressaltar que algumas dessas atividades foram ministradas ao comando das próprias crianças posteriormente a apropriação dos objetivos estabelecidos pelo professor, que assumiu o papel de mediador das ações desenvolvidas pelas crianças. Até os procedimentos didáticos foram discutidos coletivamente, proporcionando, assim, a construção de um ambiente mais democrático e acolhedor, já que todas as opiniões foram levadas em consideração.

Na dança, alunos e alunas construíram sua própria coreografia, não havia um estilo pré-determinado; a mímica se processou com a imitação de papéis profissionais, sendo um exercício muito interessante, posto permitir a visualização de como as crianças enxergavam algumas funções sociais; a construção de pipas foi idealizada inicialmente com a realização de uma pesquisa que as crianças fizeram com seus familiares, abordando o processo de construção de pipas, que podia ser realizado de diversas maneiras (com 2, 3 e 4 varetas), sob várias formas (losango, quadrado, formato tradicional) e com o material que as próprias crianças trouxeram, cuja finalização concretizou-se com a prática de soltar pipas; já o teatro ocupou duas aulas, pois foi à atividade preferida das crianças, as quais elegeram utilizar além da aula previamente destinada, a aula livre. Algumas opiniões dos alunos e alunas sobre as atividades são descritas brevemente a seguir:

“Saber que a sociedade coloca a vitória acima de tudo me ajudou a compreender porque apenas algumas pessoas têm valor na sociedade”. (Márcio); “Legal saber que meu avô soltava pipa e que posso fazê-la com duas varetas” (Virgílio); “A dança fez com que perdesse minha timidez no contato com as meninas, vou ficar pegador” (Pedro); “Gosto do teatro porque acho que serei atriz” (Lara); “Nunca tinha feito, mas, não gostei, não gostei do teatro, achei muito chato. Ninguém ganha, ninguém perde, mas aprendi algumas coisas” (Caio).

A fala de Caio retrata como uma atividade programada pelas próprias crianças e coordenada pelo professor pode, em algumas circunstâncias, não agradar a todos os participantes, contudo, isto não invalida a prática, mesmo quando esta é pensada em termos de lazer, pois como ressalta Padilha (2000. p.61):

[...] as atividades lúdicas podem ser consideradas relativamente distantes dos critérios de produtividade e de utilidade social, mas elas não podem ser consideradas como atividades ‘naturalmente’ enriquecedoras e estimuladoras da consciência. É preciso levar em consideração a heterogeneidade do nível de participação dos indivíduos nas atividades de lazer [...].

O conjunto das opiniões expressas anteriormente nos oferece alguns dados importantes sobre o processo de construção de uma relação mais horizontal entre professor/criança, cujos elementos podem ser constatados na fala de Caio, o qual explicitamente demonstrou sua insatisfação com uma determinada aula, mas ressalta seus aspectos positivos no que se refere à apropriação de conhecimentos e novas aprendizagens. É claro que esta atividade não se materializou como uma fonte de lazer para Caio, uma vez que este não se sentiu empolgado em sua realização, todavia, sua prática ampliou o conjunto de atividades lúdicas que Caio teve contato durante sua vida, desempenhando, por conseguinte, um importante papel na vivência de novos desafios e no repensar sobre outras manifestações culturais que não aquelas usualmente efetuadas.

Pautado nos argumentos acima, destaquei para as crianças a construção da vitória e derrota na sociedade como elementos ideologizados pelo sistema capitalista, a qual tem como lógica dividir todos seus elementos de maneira binária: bom e ruim; feio e belo; gordo e magro, proprietários e não proprietários, etc. Em sua essência essa é uma lógica cruel e perversa para colocar cada homem em seu local na sociedade, conseqüentemente, esta característica também se destina ao esporte, fenômeno marcadamente capitalista e burguês.

Esta intervenção foi interrompida por Guilherme, dizendo que não participava dos jogos porque queria ser atleta ou vencer de qualquer maneira, *“mas apenas para se divertir, só que quando os alunos comandam a atividade ninguém passa para mim, só quando o professor dá a aula assim eu me divirto.”* O argumento de Guilherme é significativo na demonstração do quanto uma aula sistemática e planejada pode até se tornar um momento mais prazeroso do que quando estas atividades são realizadas a cargo das próprias crianças, confirmando nossa hipótese do lazer na sala de aula. O prosseguimento da discussão culminou no fato de os alunos perceberem a noção de vitória e derrota como aspectos não tão essenciais ao desenvolvimento das atividades lúdicas.

Todavia, isso não significa a sobrevalorização de uma imposição do adulto em relação à criança, posto esta por diversas vezes atravancar o próprio desenvolvimento das atividades lúdicas. Assim, a questão que surge dessa problemática não deve ser analisada a partir da necessidade ou não da intervenção do adulto/professor nas disciplinas escolares, tampouco da positividade ou negatividade absoluta desta intervenção, mas, sim, em pensarmos como a mediação do professor pode facilitar ou dificultar a prática do lazer pelas crianças.

Mediação que deve levar em conta o fato de a criança ser produto, mas também produtora de sua própria cultura, ou seja, necessita ser arquitetada em uma relação de interesses dialógicos, os quais levem em conta o caráter teleológico das atividades escolares sem esquecer que estas atividades apenas se tornam enriquecedoras quando adquirem sentido para as crianças. Como ressalta prudentemente Marcellino (1996), é preciso tomar imenso cuidado para que a produção cultural das crianças não seja substituída por uma produção para as crianças, apontamento epistemológico cuja materialidade deve ser levada em conta no âmbito do universo escolar, intuindo a edificação de um ambiente efetivamente coletivo nas salas e quadras escolares, concretizado apenas quando a voz das crianças também é ouvida e valorizada.

Por conseguinte, é de fundamental importância que nas aulas de Educação Física os conteúdos e caminhos metodológicos sejam trilhados conjuntamente as crianças, sem nunca se esquecer de que a prática do lazer necessita de seus atores uma manifestação de criatividade em escalas crescentes, além do enfrentar de alguns medos e vivenciar a insegurança característica de uma atividade que, mesmo quando ordenada teleologicamente, segue caminhos alicerçados no transcorrer de sua própria prática. Só há sentido em falar de lazer na escola se sua prática promover o constante e contínuo encontro com a diferença e favorecer a criação de uma cultura lúdica pelas próprias crianças, a qual refina nosso olhar para com sociedade e a cultura dominante que nos circunscreve. Ou seja, o lazer na escola também se trata de uma educação para o lazer, cuja concretude histórica se completará em outros palcos que não os escolares.

Tal como ressaltou Hugo na discussão sobre o futebol, *“é educação para o lazer porque agora quando chego lá em casa e vou jogar futebol chamo todo mundo, mesmo os perna de paus da rua, afinal, todo mundo tem o direito de curtir bater uma bolinha”*.

Enfim, quando nos referimos à educação para o lazer sabemos que sua completude não se dará no espaço escolar, mas, tampouco se efetivará sem ele na infância.

Nesta perspectiva não apenas a Educação Física, mas todas as disciplinas escolares podem contribuir para a prática do lazer, desde que ofereçam suportes em direção a valorização e compreensão das atividades lúdicas no espaço intra e extra-escolar, criando, por conseguinte, um novo tempo lúdico que redimensione a própria questão do autoritarismo professor/aluno na sala de aula. À primeira vista este processo parece assumir contornos utópicos e irrealizáveis, todavia, isso ocorre apenas na medida em que ainda temos grande dificuldade de pensar a escola sem as relações autoritárias historicamente corporificadas em senso comum. Transformar a escola em um palco do lazer não significa tornar matérias como a matemática fácil, o que efetivamente não o é, mas fazer com que suas equações ganhem ares da aventura de uma nova descoberta, do diferente, do caminho não usual. E isto apenas poderá ocorrer quando as experiências dos alunos não forem mais encaradas como entraves a construção do conhecimento, ou seja, quando suas vozes se fizerem ouvidas e os caminhos por eles apontados levados em consideração. Grosso modo, podemos destacar que este processo apenas se efetivará em sua plenitude ontológica quando os professores permitirem, de forma flexível, a entrada da cultura lúdica em suas aulas, materializando novos desafios epistemológicos.

Isto posto, acreditamos que a relação do professor (adulto) com a criança durante o transcorrer das aulas de Educação Física deve possibilitar a elas a apropriação do patrimônio histórico da cultura corporal do movimento para que posteriormente possam escolher as atividades e se relacionar socialmente de maneira mais democrática e plural. Única e exclusivamente nesse sentido a cultura pode significar lazer. Para tanto, necessitamos de professores altamente qualificados e não de animadores culturais, por

isso, a importância da formação acadêmica de qualidade. Neste ponto, qual seja: o da transformação da possibilidade em realidade mediante uma atividade sistemática consiste a principal contribuição da escola ao lazer, já que, de acordo com Parker (1978, p.61) “[...] *se a característica que define o lazer é o fato que este encoraja e promove oportunidades para o exercício das escolhas, segue-se que o propósito do planejamento para o lazer é fornecer a máxima diversidade possível*”. Portanto, a construção dessa diversidade se funda como uma problemática orgânica ao lazer, não é epifenômeno, mas elemento fundamental em sua constituição, sendo que sua apropriação necessita de um direcionamento estabelecido através de algum nexo mediativo.

Apenas desta forma o lazer pode efetivamente se transformar em um espaço de resistência e crítica à sociedade, enfim, como um tempo e espaço de propagação de cultura e entendimento da própria realidade. Para Marcassa (2003, p.4), somente sob essas perspectivas podemos pensar no lazer como instrumento de desenvolvimento da humanidade, já que “[...] *toda experiência de lazer se constitui no e pelo universo da produção simbólica da sociedade*”.

Desta forma, a aula de Educação Física pode efetivamente se transformar em um locus de denúncia das desigualdades e alienações presentes cotidianamente, sendo, de acordo com Marcellino (2002), um espaço de resistência social. Para tanto, necessita se valer de suas múltiplas atividades constituintes (jogos, esportes, danças, folguedos, dentre outras) como forma de emancipação social e intelectual, representando uma disciplina que promova a quebra das barreiras existente em nossa sociedade, que além de amordçar nossas ações, também impedem a explicitação de nossos pensamentos. Fica claro, portanto, o papel que a Educação Física pode desempenhar no desenvolvimento de suas crianças quando se transforma em um espaço para a reflexão

sobre os diversos valores que são pré-estabelecidos pela sociedade, objetivando formar uma consciência crítica que entenda a humanidade como construída através das diferenças, que carecem ser valorizadas como o aspecto mais humano de nossa cultura.

Coerente a estas assertivas, acreditamos que o lazer deveria se fazer presente não apenas nas atividades de Educação Física, mas, sim, como projeto pedagógico escolar em que a interdisciplinaridade seja efetuada através do lúdico. Logo, apesar de a prática do lazer envolver inequivocamente a liberdade de escolhas, estas não podem ser escolhidas quando ao menos são conhecidas. Para escolher é preciso saber da existência, pois como posso jogar handebol sem ao menos saber que esta atividade existe. Em vista disso, mais uma vez insistimos que a apropriação desse conhecimento é função da atividade docente teleologicamente orientada e, mesmo que se trata de uma obrigação, em termos ontológicos, quando bem trabalhada, se transforma em um conteúdo do e para lazer. Nesse espaço, não há oposição entre a imperativa liberdade de escolha da prática do lazer e a obrigatoriedade escolar, posto estes processos se complementarem.

A obrigatoriedade estabelecida constitucionalmente à educação escolar não impede que no interior de seu campo de relações surja espaço para a criação das próprias crianças, tal como Lúcio o fez ao destacar que no salto em altura “*seria muito mais maneiro dar cambalhota e piruetas do que saltar daquele jeito que fazem os atletas*”, sugestão prontamente aceita pelo professor.

Na materialidade deste fato podemos falar em atividades de lazer na Educação Física e na criação de um espaço de lazer dentro da escola, sendo que deste exemplo muitos outros podem ser retirados, evitando se correr o risco da didatização do lúdico, caracterizada, de acordo com Brougère (1995), quando as atividades lúdicas estão tão presas aos objetivos das disciplinas escolares que perdem de vista a necessidade

premente de autotransformação, cuja concretude é continuamente realizada pelas crianças, posto estas aprenderem não apenas quando os adultos têm a finalidade de ensiná-las, mas também no próprio desenvolvimento relacional das atividades lúdicas.

### **A escola como ferramenta à educação para o lazer**

Os aspectos destacados até este momento tencionam apontar as contribuições que a Educação Física poderia proporcionar a uma nova concepção do lazer, não mais apenas visto como momento diametralmente oposto ao trabalho, já que pode se configurar a partir dele, em nosso caso, um trabalho escolar.

Coerentemente, nos contrapomos à visão de Marcellino (2002) de que o lazer se corporifica como uma cultura vivenciada no tempo disponível e cujo principal traço definidor é seu caráter desinteressado. Lazer não é o mesmo que recreio (visto como folga), pois como aponta Werneck (2000, p.121), o conceito e a conseqüente prática do lazer envolvem a materialização de uma relação entre teoria e prática, enquanto no recreio a prática é mediada pela própria prática, temos apenas um fazer por fazer.

Devido a estes elementos, nos recusamos a conceber as práticas de lazer como um movimento que se esgota pelo seu próprio fazer, enfim, pela contemplação desinteressada e ancorada univocamente no presente. Como qualquer atividade humana o lazer não se restringe a linearidade temporal, seu tempo é o tempo histórico. É passado, presente e futuro, sendo que, quando vivenciado criticamente, pode se constituir em um pôr teleológico em estado de devir.

Discordamos de Bruhns (1993) quando esta ressalta que qualquer atividade lúdica ocorrida no transcorrer de uma aula de Educação Física jamais poderá ser considerada como uma prática de lazer por fazer parte de um conteúdo programático de

caráter obrigatório, pois acreditamos que a obrigatoriedade escolar nunca deve ser pensada em termos temporais absolutos. Se é fato que as crianças são obrigadas a estar na escola, também o é que certas atividades escolares não se transformam em peso de imposição em suas vidas, muito pelo contrário, já que em alguns momentos tudo o que elas mais querem é fazer parte destas atividades, impossíveis de serem realizadas em outros contextos, seja devido a falta de condições objetivas para a execução da atividade (tais como a presença de uma quadra, material esportivo e colegas para compartilhar a execução da atividade) ou de um estímulo propriamente dito (não aquele relacionado à nota ou a um agrado ao professor) que funcione como um campo desbravador de novas possibilidades a partir de determinados jogos, como, por exemplo, pensar o conceito de espetacularização do esporte, da imposição de um padrão corporal a partir de um modelo atlético e da própria transformação dos atletas e público em mercadorias, enfim, em realidade fetichizadas.

Portanto, se paradigmaticamente podemos destacar a impossibilidade do lazer se manifestar na escola como fenômeno em si, esta pode se transformar em um lócus na construção do lazer para si, cuja concretude não resida no simples ato de extravasar as energias, mas, sim, de repensar as mais diversas formas de atividades lúdicas e relacionamentos sociais.

Nesta perspectiva que nos colocamos, não desvalorizamos o papel da diversão e alegria nas práticas de lazer, muito pelo contrário, todavia, consideramos que a pedra angular de sua arquitetura deve estar voltada para a reflexão sobre o contexto social, político e econômico, uma vez que se inserir acriticamente na realidade significa também aceitar o atual modelo social de exploração do homem pelo homem. Ou seja, pensamos o lazer em termos de diversão e emancipação, porém, em nossa concepção, o

segundo termo antecede o primeiro em ordem de significância. Lazer não pode representar esquecimento dos problemas sociais, mas sua vivência de forma dinâmica, crítica, criativa e alegre, por isso, a importância da escola nesse processo. Tal como ressalta Mascarenhas (2000, p.25), acreditamos que:

[...] para transitar no campo do lazer, necessita-se compreender sua dimensão histórica, perceber o lazer como uma manifestação transitória, suscetível à ação transformadora dos homens, em que valores e concepções são radicadas em diferentes posições sociais. O aporte teórico que sustenta cada uma dessas posições carrega em si implicações de ordem política e ideológica, com desdobramentos diretos sobre a realidade. Assim, não é só um método que está em jogo, mas uma concepção de homem e de sociedade, portanto, uma visão de mundo.

Isto posto, mesmo sabendo de todas as implicações teóricas e metodológicas que advém de uma possível prática do lazer na escola, preferimos correr o risco de acreditar em sua possibilidade (mesmo quando uma referida lógica conceitual tende a apontar para sua impossibilidade) a fim de que dela advenha uma crítica a cultura dominante que democratize não só os espaços do lazer, mas as possibilidades para fazê-lo, que são tanto objetivas como subjetivas.

Sendo assim, o lazer deve ser considerado como uma atividade histórico-cultural que se define no conjunto total das relações sociais, apresentando-se como espaço privilegiado para a visualização e crítica da cultura e sociedade da qual faz parte, expressando, por conseguinte, a estrutura e as principais características da realidade em que estamos circunscritos. Esta possibilidade transfigura, de certa forma, o próprio conceito de lazer, visto tanto como espaço de diversão, como de desenvolvimento omnilateral do ser humano. Incorporando as palavras de Mascarenhas (2000, p.58), intentamos a definir o lazer como:

[...] um fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassando por relações de hegemonia. Desta forma, dentro de uma perspectiva crítica e de emancipação dos grupos populares, o lazer pode ser entendido também como tempo e espaço para o exercício da cidadania e prática da liberdade. Acreditamos ser possível considerá-lo como força de reorganização da vida social, colaborando para a construção de novas normas, valores de convívio e para o questionamento da ordem vigente. Portanto, pela vivência e reflexão das atividades e conteúdos do lazer, espera-se garantir a apropriação de um saber correspondente às experiências e reais necessidades destes mesmos grupos.

Apropriação essa que, na infância, não ascende à consciência das crianças de maneira espontânea e individual, mas somente com a intervenção de um nexos mediativo crítico que eleve a qualidade das práticas e relações sociais vivenciadas nas mais diversas atividades lúdicas. Este é o papel dos professores de Educação Física escolar, a citar, permitir que o tempo livre das crianças se torne um tempo libertário e enriquecedor ao gênero humano.

### **Considerações Finais**

Apesar de a Educação Física ser considerada muitas vezes, devido a sua sistematicidade, como um espaço alheio à prática do lazer, destacamos esta como de fundamental importância para seu enriquecimento, uma vez que, quando bem trabalhada, realiza um intercâmbio entre algumas problemáticas colocadas pela sociedade e a realização de jogos, brincadeiras, esportes, lutas e o próprio ócio, passando a entender o movimento humano não como um simples movimentar de corpos, mas, sim, um espaço para a compreensão, inserção e transformação da história.

Se o conceito de lazer se arquiteta, como demonstra Marcellino (2001) no predomínio do lúdico sobre os resultados, na livre escolha das atividades e na redefinição das regras que orientam suas práticas, todos estes elementos podem fazer

parte do universo cultural da Educação Física, desde que o professor intervenha, mas não se esqueça de ouvir as vozes dos alunos e alunas. Logo, para nós, muito mais do que uma atividade desinteressada, o lazer se caracteriza por ser uma atividade comprometida com a transformação social, e nesta possibilidade este trabalho se insere.

O desenvolvimento de nossas aulas mostrou que a Educação Física e o lazer podem atuar como elementos complementares, em que um fator influencia favoravelmente o outro e vice-versa. Além disso, é cada vez mais latente a necessidade de se criticar as características que vêm assumindo em nossa sociedade as atividades físicas, principalmente, os esportes, os quais devem ser redimensionados para que uma prática menos alienante possa ser realizada em nossa sociedade.

Acreditamos que o real desenvolvimento das práticas de lazer em nossa sociedade só ocorrerá quando esta for refletida criticamente e, apenas quando o homem se libertar de sua condição de explorado, escravo do capital. Não há como falar em lazer em uma sociedade que suga toda a seiva fundante do homem, pois aqui a única existência possível será a de um lazer alienado como se encontra hoje, na maioria das vezes, em clubes, academias, praças públicas, quadras, campos. Como apontamento final, esperamos que a partir desse trabalho possamos ter contribuído para um redirecionamento na relação entre Educação Física escolar e lazer, no qual a escola seja colocada em debate como um importante palco de sua materialização crítica.

## REFERÊNCIAS

ÁRIES, P. **Historia social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. 3. ed. Santos: Projeto Cooperação, 1999.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BRUHNS, H. T. A modalidade recreação e lazer no contexto da graduação em educação física na FEF/UNICAMP. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v.14, n.2, p.96-98, jan. 1993.

CAMARGO, L. O. (de) L. **O que é lazer?**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, M. Introdução. In: LAFARGUE, P. **O direito à preguiça**. São Paulo: Hucitec; Unesp, 1999.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

\_\_\_\_\_. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FALEIROS, M. I. L. Repensando o Lazer. **Perspectivas**, São Paulo, n.3, p.51-65, 1980.

HEGEL, G, W, F. **Fenomenologia do espírito**. Petrópolis: Vozes, 1999. v.1.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Horizonte, 1978.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCASSA, L. As faces do lazer: categorias necessárias a sua compreensão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13.,2003, Campinas. **Anais...** Campinas: CBCE, 2003, CD-ROM.

MARCELLINO, N. **Lazer e educação**. Campinas: Papyrus, 1990.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas: Autores Associados, 1996.

MARCELLINO, N. **Pedagogia da animação**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

MARCELLINO, N. A sala de aula como espaço para o jogo do saber. In: MORAIS, R.(Org.). **Sala de aula-que espaço é esse?** 15. ed.Campinas; Papyrus, 2002.

MARINHO, I. P. **Educação física, recreação e jogos**. Rio de Janeiro: Tipografia Batista e Souza, 1957.

MARINHO, I. P. **Curso de fundamentos e técnicas da recreação**. Rio de Janeiro: Tipografia Batista e Souza, 1955.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974. v.6.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v.1.

MASCARENHAS, F. **Lazer e grupos sociais**: concepção e método. 2000. 122f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MASCARENHAS, F. **Lazer como prática de liberdade**. Goiânia: Ed: UFG, 2003.

MELO, V. A. (de). Relações entre recreação/lazer e Educação Física: notas históricas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10, 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 1997.

\_\_\_\_\_. Lazer: intervenção e conhecimento. *In*: CONGRESSO REGIONAL SUDESTE DO COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 1999, Campinas. **Anais...** Campinas: Faculdade de Educação Física da Unicamp, 1999, p.17-21.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

PADILHA, V. **Tempo livre e capitalismo**: um par imperfeito. Campinas: Alínea, 2000.

PARKER, S. **A sociologia do lazer**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PINTO, L. M. S. M. Lazer: concepções e significados. **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 18-27, set. 1998.

PLEKHANOV, G. V. **A concepção materialista da história**: da filosofia da história, da concepção materialista da história, o papel do indivíduo na história. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

SARMENTO, M. J. **A infância e o trabalho**: *a (re)construção social dos 'ofícios da criança'*. Lisboa: Análise, 2000.

SAVIANI, D. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

VYGOTSKI, L.S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WERNECK, C. L. G. A constituição do lazer como um campo de estudos científicos no Brasil: implicações do discurso sobre a cientificidade e autonomia deste campo. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 12, 2000. Balneário Camboriú. **Coletânea...** Camboriú: ROCA/ Universidade do Vale do Itajaí, 2000, p.77-88.

**Endereço do Autor:**

Gustavo Martins Piccolo  
Alameda Estevo, n. 330, centro  
Gavião Peixoto – São Paulo – SP  
CEP: 14813000.  
Endereço Eletrônico: [gupiccolo@yahoo.com.br](mailto:gupiccolo@yahoo.com.br)