

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**NÁDIA ALICE VAZQUEZ**



**LAZER E EDUCAÇÃO:**  
**ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DESTA RELAÇÃO**

**CAMPINAS**

**2008**

**UNICAMP - FE - BIBLIOTECA**

769428002

**Universidade Estadual de Campinas**  
**Faculdade de Educação**

**Nádia Alice Vazquez**

**Lazer e Educação:**  
**Estudo bibliográfico desta relação**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado à Faculdade de Educação  
da UNICAMP para obtenção do título  
de Licenciatura em Pedagogia, sob a  
orientação da Profa. Dra. Sílvia  
Cristina Franco Amaral.

**Campinas**  
**2008**

© by Nádia Alice Vazquez, 2008.

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	
CC/Unicamp	
V479L	
V:.....EX:.....	
TOMBO: 3718	
PROC: 129108	
C:.....D: X	
PREÇO: 11,00	
DATA: 09/10/08	
Nº CPD: 445814	

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

V479L	Vazquez, Nádia Alice Lazer e educação : estudo bibliográfico desta relação / Nádia Alice Vazquez. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.
	Orientador : Sílvia Cristina Franco Amaral. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
	1. Lazer. 2. Educação. I. Amaral, Sílvia Cristina Franco Amaral. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	07-131-BFE

*Dedico este trabalho  
à minha mãe e amiga  
Ana Alice Vazquez.*

*Agradeço:  
à Professora Doutora Silvia Cristina Franco Amaral,  
pela oportunidade e pela orientação segura e esclarecedora;  
à Professora Doutora Maria Evelynna Pompeu do Nascimento,  
por acompanhar e estimular minhas primeiras idéias;  
às amigas de faculdade,  
pela melhor companhia que eu poderia ter durante esse período.*

## SUMÁRIO

Introdução .....	5
Dumazedier e Marcellino - Pensamentos clássicos .....	11
Luciana Marcassa - História e categorias .....	22
Frédéric Munné - Enfoque psicossociológico crítico .....	37
Considerações finais .....	50
Referências bibliográficas .....	53

## INTRODUÇÃO

Sou estudante de Pedagogia e sempre tive vontade de conhecer as pesquisas no campo do lazer. Quando eu era menor, esperava ansiosamente pelas férias. O motivo por aguardá-las com tanto entusiasmo era porque nesse período eu poderia escolher sozinha quais seriam minhas atividades diárias. Exceto por algumas obrigações físicas e sociais, no tempo que me restava eu estava livre para fazer o que era da minha vontade, dentro das possibilidades viáveis.

Explico melhor. Durante as férias, minha vida não ficava desregrada ou sem limites. Eu continuava tendo horário para comer, para dormir, para o banho, mas ao mesmo tempo, deixava de ter obrigações como ir à escola, fazer lições de casa, ir às aulas de inglês e de natação. Dessa forma, eu utilizava esse tempo, normalmente ocupado por atividades normais de uma criança da minha classe social, para fazer aquilo que fosse do meu agrado: brincar, dormir, ver televisão, ler.

Viajar era uma opção, que na verdade dependia mais dos meus pais do que de mim. Eles sempre acharam interessante a idéia de acampamento (colônia) de férias e eu cresci frequentando um deles. Lá, as crianças passavam uma semana longe da família, com profissionais encarregados de cuidá-las e entretê-las, a fim de garantir descanso aos pais e diversão aos filhos.

Diferenciando-se minimamente do que eram minhas férias em casa, a rotina no acampamento era um pouco mais rígida e com horários inflexíveis. De qualquer forma, a essência se mantinha e lá, assim como quando eu estava em casa, buscávamos aproveitar os momentos de interação, descobertas e diversão.

O resultado imediato era o simples prazer que sentíamos durante as atividades. Em longo prazo, retomando minha rotina normal, avalio que eu voltava das férias assimilando novos valores, sem que os percebesse, valores estes que influenciavam diretamente meu comportamento. Hoje, vejo que passava por uma aprendizagem suave, “camuflada”, eu diria, pois quando pequena ligava a imagem do “aprender” apenas à escola, ao conteúdo, e dificilmente poderia pensar que esse

“aprender” se daria a todo o momento, inclusive no acampamento. Eu não conseguia perceber que até mesmo as vivências aparentemente descompromissadas podem ser uma grande fonte de aprendizado, pois não as buscava para esse fim.

Intensamente marcada pelas experiências vividas no tempo considerado livre das minhas obrigações, quando criança, interessei-me, já na faculdade, pelo estudo e compreensão dessas passagens.

O início do curso de Pedagogia foi essencial para conhecer o desenvolvimento e o aprendizado das crianças a partir de diferentes visões e campos de pesquisa, entre eles o biológico, o cognitivo e o social. Foi então, em uma disciplina sobre a história da educação infantil, que pude suscitar questões de meu interesse. Ao ser ligeiramente apresentada a um dos modelos franceses de educação infantil, no qual a criança passa diariamente um período na escola e outro em instituições de lazer, relacionei essa estratégia pedagógica às minhas experiências infantis e decidi, dessa forma, estudar a relação entre o lazer e a educação.

Vejo o tema como um assunto relevante, mas ainda pouco destrinchado do ponto de vista pedagógico. Começar é sempre difícil. Começar sem muitas referências foi um desafio. Deparei-me com a dificuldade encontrada pelos próprios especialistas em lazer para a definição deste termo e pude observar, então, um problema inicial. Para estudá-lo, seria preciso uma pesquisa histórica de conceituações que garantisse, enfim, uma melhor compreensão do que seria o lazer. Nessa linha de raciocínio, o próximo passo seria delimitar quais relações entre o lazer e a educação seriam estudadas para mais a frente confrontá-las.

Em minhas leituras iniciais, notei que muitas produções conceituam o lazer diretamente relacionado ao trabalho, este aqui entendido na perspectiva capitalista como gerador de renda, acumulador de mais-valia e fonte de alienação humana. Por lei, todas as crianças e adolescentes estão protegidos deste tipo de trabalho, mas infelizmente não estão livres dos reflexos que o

pensamento urbano-industrial produz na sociedade moderna. Agarradas ao pilar capitalista do individualismo, hoje temos escolas também alienadas, que buscam reproduzir no ambiente educacional a lógica do trabalho. Com isso, o conhecimento é fragmentado, estimula-se a competitividade entre os alunos e as atividades escolares passam a ser entendidas literalmente como trabalhos escolares.

Reconheço que até agora tratei de questões muito abrangentes que, por essa característica, dificilmente seriam possíveis objetos de estudo para um Trabalho de Conclusão de Curso. Porém, dentro dos problemas que levantei e considerando novamente o fato de trabalharmos com um assunto pouco conhecido e debatido em ambientes educacionais, construí um raciocínio a ser estudado.

Em uma pesquisa inicial, destaquei alguns autores que trabalharam com o tema do lazer, entre eles Dumazedier (2004), Marcellino (2000, 2002), Camargo (1992), Requixa (1976), Munné (1999), Mascarenhas (2003) e Marcassa (2002). Após essa primeira leitura, selecionei três obras para um aprofundamento:

- MARCELLINO, Nelson de Carvalho. *Lazer e Educação*. Campinas: Papyrus, 2002.
- MARCASSA, Luciana. *A invenção do lazer: educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888-1935)*. Goiânia: FE/UFG, 2002.
- MUNNÉ, Frederic. *Psicosociologia del tiempo libre: um enfoque crítico*. México: Trillas, 1999.

Pesquisando o material já publicado, busquei compreender como o lazer é visto e analisar suas relações – presentes e possíveis – com a educação. A partir desse raciocínio, formulei uma pergunta central a ser respondida ao longo do trabalho: quais relações existem entre lazer e educação nas obras consultadas? Em seguida, levantei uma questão secundária: é possível a escola

praticar uma educação lúdica, que promova o lazer para a vida<sup>1</sup>? Considerando a complexidade do tema, a presente pesquisa não esgotará o debate desta última questão, mas pretende abordar pontos importantes, levantados a partir da bibliografia utilizada.

Antes de aprofundar o estudo do tema e com o intuito de traçar um panorama geral acerca das questões a serem trabalhadas, introduzo algumas idéias norteadoras. Inicialmente, tem-se que a difusão do conceito de tempo livre como direito de todas as classes sociais surgiu com a transformação das sociedades industriais. A diminuição da jornada de trabalho dos operários modificou significativamente a rotina dos trabalhadores, que antes passavam quase a extensão total de seus dias nas fábricas. Requixa (1976) mostra que na década de 1860, na França, um operário trabalhava em média oitenta e cinco horas por semana. Um século depois, em 1960, a jornada média de trabalho foi paulatinamente reduzida para quarenta e oito horas semanais.

Essa vitória está relacionada aos movimentos sociais da época, que conquistaram a regulamentação das horas de trabalho e o direito às férias, ambos legitimados como leis. Até então, as classes trabalhadoras não podiam desfrutar do direito ao lazer, principalmente por não terem tempo disponível para isto, o que o tornava uma regalia apenas das camadas nobres e burguesas. É importante ressaltar, assim como o fez Marcassa (2002), que as reivindicações trabalhistas não buscaram, em momento algum, o direito ao lazer isoladamente. Na realidade, a categoria lutou para que os operários passassem menos tempo dentro das fábricas e, dessa forma, tivessem mais horas livres, momentos estes que cada um utilizaria conforme sua vontade e necessidade. Indiretamente, é nesse quadro que o lazer se insere, como uma das possibilidades de ocupação do novo tempo conquistado.

Assim, com essa mudança, a massa trabalhadora também passou a ter um tempo para o não-trabalho, o então considerado tempo livre, quando, a princípio, o indivíduo poderia fazer o que

---

<sup>1</sup> Referimo-nos aqui às idéias de Antunes (2000), que entende a “vida”, dentro de um sistema que não fosse regulado pelo capitalismo e seus mecanismos de subordinação, como um tempo verdadeiramente livre e autônomo. Para isso, a sociedade deve lutar “por um trabalho cheio de sentido e pela vida autêntica fora do trabalho” (p. 178).

quisesse, para o que quisesse e da maneira que quisesse. Atualmente, o conceito de tempo livre é bastante discutido, visto que por ser um tempo condicionado ao trabalho, ele não seria então inteiramente livre.

Mas voltando à linha histórica, segundo Marcellino (2000), foi esse o momento do surgimento do conceito de lazer nas diversas sociedades capitalistas. No caso do Brasil, o autor relata que à medida que aumentavam as ofertas de trabalho no campo industrial, aumentavam também as cobranças dos trabalhadores em busca de melhorias em suas condições de empregados. Organizados entre si, fundaram sindicatos, lutaram e reivindicaram políticas sociais que visassem o bem-estar do trabalhador. Com o lazer, o bem-estar viria da busca pelo prazer e pela satisfação pessoal.

Desde então, a liberação do tempo de trabalho e o lazer encontram amplo espaço para debates e estudos nos diversos campos do conhecimento. Inicialmente, chamava-se atenção à dificuldade encontrada para se conceituar o próprio lazer e alguns termos a ele relacionados, como o ócio, o tempo livre e a recreação, relutância esta justificada, se considerarmos a pluralidade de visões e concepções de mundo. Além de justificada, a falta de parâmetros bem definidos para estes conceitos foi reconhecida por Gomes (2006) e pelos estudiosos do tema, que defendem o caráter polissêmico do lazer por tratarmos de um campo muito amplo e de distintas significações sociais. “Desde Dumazedier até Parker, de Cavalcanti até Marcellino passando por Camargo, todos são unânimes em um ponto, é extremamente complexo conceituar o lazer de modo preciso”.

Marcellino (1995) enfatiza que não há consenso entre os indivíduos em geral, os profissionais da área e os pesquisadores do assunto. Assim, o sentido do lazer pode ser dado subjetivamente por cada pessoa, de acordo com sua vivência específica, que é influenciada por diversos fatores, como a situação sócio-econômica dos indivíduos, a faixa etária e o sexo, por exemplo. Marcassa (2002) reconhece que, a partir da década de 1980, Marcellino inova e se destaca

no Brasil ao lançar um olhar ideológico e crítico ainda não debatido sobre o lazer e seus estudos. Contudo, a autora que ora faz essa afirmação também merece ser ressaltada, por desenvolver um raciocínio próprio e diferenciado sobre o objeto lazer, seus conceitos e relações. Por fim, temos uma análise ibero-americana e psicosociológica do tempo livre, também transformadora, enraizada na ótica de Munné (1999).

Partindo dessa multiplicidade de interpretações sobre o que seria o lazer, sua dinâmica e relevância, criam-se múltiplas relações deste com a educação. A hipótese de que durante as atividades de lazer desenvolve-se um ambiente propício à aprendizagem é trabalhada de diversas maneiras, a partir dos diferentes campos do conhecimento. Assim, o que se tem é uma imensa rede de definições de lazer emaranhada às possíveis colaborações do mesmo à educação. Busca-se, então, soltar os nós desses dois conceitos e compreendê-los em seus diferentes significados.

## DUMAZEDIER E MARCELLINO - PENSAMENTOS CLÁSSICOS

Uma das definições clássicas de lazer que influencia muito este debate no Brasil vem das acepções teóricas do sociólogo francês Dumazedier (2004). Em sua primeira escrita, na década de 1970, inspirado por Denis de Rougemont que falava sobre a “era dos lazeres”, uma nova idade dourada onde, por encanto, desapareciam todos os problemas sociais (ou seja, nos momentos de lazer os problemas deixariam de existir) e Roger Caillois, que propunha uma “sociologia dos jogos” que guiasse a sociologia fundamental das sociedades (assim, os jogos seriam ponto de partida das relações sociais), Dumazedier (2004) pretendia compreender o lazer partindo da realidade social do século XX, na qual, hipoteticamente, o lazer surgiria como elemento central da cultura vivida por milhões de trabalhadores. O autor elaborou uma breve retomada de alguns fatos históricos que deram subsídios às suas idéias.

Dumazedier (2004) utilizou-se em seus estudos de dados empíricos que comprovaram a gritante diminuição da jornada de trabalho do século XIX para o século XX e o crescente aumento no tempo livre do trabalhador industrial; a Revolução Industrial foi um marco significativo nessa mudança, intimamente ligada à esfera do lazer. Ele diz que com a introdução das máquinas, o ritmo da produção passou a depender, principalmente, do ritmo dos novos aparelhos e os trabalhadores participavam de longas jornadas de trabalho, para garantir aos empresários o maior acúmulo de capital possível.

Desse modo, segundo o autor, os trabalhadores, já sem tempo para o sono, muito menos para diversão e prazer, foram à luta pela redução da jornada de trabalho e após muitas manifestações garantiram a paulatina diminuição da carga horária nas fábricas. Esse ganho modificou significativamente suas rotinas. Com a mudança, eles passaram a ter um tempo para o não-trabalho, o chamado tempo livre, quando ideologicamente o sujeito pode fazer o que quiser, para que quiser e

da maneira que quiser. Parte das horas recuperadas era, então, ocupada por atividades de lazer e, nesse sentido, os indivíduos já não tinham seus dias inteiramente ocupados pelo trabalho. Segundo Dumazedier (2004), essa crescente elevação do número de horas livres refletia, aos operários, na crescente elevação do nível de vida, visto que os mesmos podiam se desligar da rotina maçante das fábricas, descansar, relaxar e desfrutar de diferentes experiências sociais e culturais.

Em função do tempo disponível dos trabalhadores, criou-se a indústria dos lazeres, preocupada em oferecer aos cidadãos uma gama de atividades de entretenimento à sua escolha, a fim de aliviar o trabalhador das obrigações profissionais, em detrimento das horas disponíveis que ele conquistara. Assim, no momento em que a máquina capitalista de produção reconheceu que o trabalho poderia ser aliado ao lazer (e que essa combinação produziria bons frutos), o lazer firmou-se como um valor do século XX.

Nos dias de hoje, o lazer funda uma nova moral de felicidade. É um homem incompleto, atrasado e de certo modo alienado, aquele que não aproveita ou não sabe aproveitar seu tempo livre. Poder-se-ia quase afirmar (...) que assistimos ao nascimento de uma nova moral de distração (*fun morality*) (Dumazedier, 2004, p. 25).

O crescimento e a aceitação do lazer são conseqüências e transformações imediatas à sociedade moderna que se caracteriza, em partes, por muitos indivíduos que, depois de cumpridas as obrigações profissionais, posicionam o lazer como grande necessidade e em lugar central de suas vidas. Assim, iniciando uma possível definição do que seria o lazer, Dumazedier (2004) destaca seu caráter global que envolve as esferas do trabalho, da família e da cultura, constituindo-se em uma série de ações terceiras distintas que se sobrepõem às atividades produtivas e às obrigações sociais.

Na sociedade francesa, o lazer antes identificado no dicionário como “um tempo que fica disponível depois das ocupações” (Dumazedier, 2004, p. 30), em 1930 é resumido por Augé como “distrações, ocupações às quais podemos nos entregar de espontânea vontade, durante o tempo não ocupado pelo trabalho comum” (Dumazedier, 2004, p. 31). Assim, o lazer seria definido, em suma, pela oposição ao conjunto das obrigações do trabalho e das necessidades da vida cotidiana,

definição esta que diminuiu a abrangência do termo e tornou-se um equívoco teórico, segundo Dumazedier (2004).

Para o autor, além da simples ocupação do tempo livre, o lazer assume a função de descanso, de divertimento, recreação e entretenimento, como resposta à fadiga das obrigações cotidianas. A função de desenvolvimento também é destacada, pois através do lazer buscam-se, intencionalmente ou não, novas formas de aprendizagem, garantindo o incremento e a diversidade da cultura popular. Aproximando esses últimos aspectos levantados de todo conhecimento por ele estudado, Dumazedier (2004) traça o que seria, então, sua principal definição de lazer: um conjunto de atividades escolhidas pelo indivíduo para sua diversão, recreação e entretenimento, num processo pessoal de desenvolvimento, tendo caráter voluntário e sendo o contraponto ao trabalho.

É um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (Dumazedier, 2004, p. 34).

De acordo com essa definição, é possível notar, portanto, que para Dumazedier (2004) o lazer é uma atividade que varia de acordo com a atitude de cada sujeito, paralela às tendências sócio-culturais que legitimam o trabalho e se estende durante o tempo livre dos cidadãos.

Apropriando-se dos trabalhos de Dumazedier e pesquisando teses e idéias sobre o lazer, desde as produções mais antigas às nacionais, desponta, entre as décadas de 1970 e 1980 quem seria um dos principais estudiosos brasileiros do lazer: Nelson Carvalho Marcellino. Mello e Gomes (2003) também consideram as obras de Marcellino grandes referências para o estudo e a compreensão do lazer no Brasil, comprovadas por sua expressiva repercussão e pelo significativo volume de publicações do autor.

É interessante iniciar o estudo de suas obras registrando que o próprio autor começa muitos de seus raciocínios dando ênfase à inexistência de um consenso para o que seria o lazer, tanto aos

especialistas do ramo, quanto aos estudiosos e à sociedade em geral, reconhecendo, então, a dificuldade de se conceituar o lazer de modo objetivo e comum. Segundo Marcellino (1995), o lazer:

Faz parte de conversas informais; ocupa títulos de revistas e seções de jornais; dá nome a clubes e lojas de artigos especializados; enfim, está presente no cotidiano das pessoas em geral (p. 19).

Mesmo escrevendo isto há anos atrás, essa afirmação ainda permanece nos tempos atuais. Nesse sentido, tem-se o lazer como uma palavra que é utilizada em diversos setores da sociedade e esse fato é suficiente para legitimar sua importância e seu alcance atual. Porém, é preciso ressaltar que a incorporação do tema lazer ao vocabulário comum é um acontecimento novo, recente, diferentemente das preocupações, reflexões e estudos científicos feitos por diversos nomes da filosofia social que, segundo o próprio Marcellino (2002), têm antecedentes bastante longínquos e datam de períodos anteriores ao advento da sociedade industrial, no século XVIII.

No contato com esses estudos antigos, Marcellino (1995) distingue o que seriam dois estágios, dois estilos de vida diferentes, nos quais o lazer foi incorporado a partir das necessidades próprias de cada situação e, com isso, assumiu distintos significados. Primeiramente, a sociedade tradicional rural, onde muitas vezes os locais de trabalho eram próximos, quando não a própria moradia. As ações acompanhavam o ritmo natural dos homens, que trabalhavam cantando, conversando e utilizavam-se dos excedentes das produções para festas comunitárias. Nessa situação, o autor reconhece que o binômio trabalho/lazer não existia, pois um conceito estava interligado ao outro. Já na sociedade moderna, urbana e industrial, houve a divisão social do trabalho e aquelas tarefas que eram executadas por todos, de acordo com o preparo físico e biológico dos homens, passou a ser fragmentada e cada vez mais especializada, seguindo o ritmo de máquinas e tornando o trabalho humano cada vez mais mecânico e objetivado. O contato humano

durante o labor já não existiria e o trabalho e o lazer passam a ser momentos isolados da vida do trabalhador.

Assim, para Marcellino (1995), a industrialização pode ser considerada um divisor de águas no que se refere aos estudos do lazer, pois acarretou uma gama de mudanças no quadro físico e social das populações, desde a centralização das massas em pontos urbano-indutriais, às mudanças comportamentais nos grupos operários, que se organizaram em busca de melhores condições de trabalho. Encontram-se, então, na obra de Marcellino (1995), nítidas contribuições de Dumazedier, seja ao reconhecer o lazer em oposição ao trabalho, seja na concepção do tempo disponível em contraponto ao tempo das obrigações.

As camadas populares buscavam alternativas para se desligarem do trabalho no período em que ficavam longe dele e as atividades executadas assumiam o caráter desinteressado e prazeroso. Assim, Marcellino (1995) garante que expressões como “não trabalho” ou ainda “direito à preguiça” ganharam força no meio social.

O autor diferencia as compreensões do fenômeno lazer para os leigos e para os teóricos da área. O motivo pelo qual ele atenta para a importância do uso popular do conceito de lazer está relacionado exatamente ao significado imediato que o termo pode assumir. Marcellino (1995) afirma que os significados imediatos se relacionam com o homem por meio de realidades já vivenciadas, ou seja, o indivíduo estabelece significações a termos de acordo com as situações por ele experimentadas, objetivando vivências. Com isso, os sujeitos incorporam em seu vocabulário aquilo que está próximo de sua realidade, de seus desejos e, para o autor, quando o lazer começa a fazer parte das necessidades pessoais da sociedade, tem-se o momento em que é possível iniciar-se uma conceituação sobre o tema, do ponto de vista não-acadêmico.

Não quero dizer que a prática ou a necessidade do lazer são fenômenos recentes, mas tão somente que, tendo em vista as características da sociedade brasileira, é a partir do momento que marca o início da transição do estágio tradicional para o moderno que se verifica a ruptura entre a vida como um todo e o lazer, fazendo com que este adquira significação própria (p. 20).

Assim, quando as diversas classes sociais começaram a experimentar atividades no tempo livre, oposto ao tempo de trabalho, o lazer começou a assumir diferentes significados, que poderiam variar, segundo o autor, de acordo com a situação sócio-econômica, o sexo, a faixa etária, entre outros aspectos dos indivíduos que do lazer desfrutavam, mas suas significações estavam sempre intimamente relacionadas às vivências que cada pessoa tivera. Por esses motivos, o autor julga que a compreensão da população sobre o fenômeno lazer é, na maior parte das vezes, inadequada e o uso da expressão fica limitado a atividades específicas ou a julgamentos e valores a ela relacionados.

O raciocínio acima é comprovado, segundo Marcellino (1995), em uma simples pesquisa de associações livres. Grande parte relacionará o lazer a atividades de recreação comunitária, como passeios em grupo, manhãs em clubes ou em espaços com infra-estrutura para diversão e descanso de famílias. Quando questionados sobre o que é o lazer, essas experiências são retomadas por muitos porque a palavra foi amplamente difundida por instituições públicas, governos e grandes empresas que buscavam políticas que propiciassem aos trabalhadores e cidadãos uma série de alternativas para ocupação de seus tempos livres e, a fim de abranger um número elevado de indivíduos, dirigiam as atividades a grandes grupos.

Outro exemplo de significação imediata sugerido pelo autor contorna a área da comunicação social. Para a divulgação de diferentes tipos de eventos, apresentam-se sugestões de filmes, teatros, exposições, competições e, paralelo a tudo isso, sugestões de lazer, que estão relacionadas, segundo Marcellino (1995), a atividades em massa, em ambientes ao ar livre e de caráter recreativo. Ou seja, no imaginário de muitos que entram em contato com esses diferentes meios de divulgação (rádio, televisão, internet) o lazer é resumido a simples exercícios em grupo ao ar livre.

Passando para o estudo dos juízos de valor presentes nos discursos de nível da população em geral, o caráter do lazer também é limitado, restringindo-se principalmente à sua relação com a

diversão, o descanso e o ócio, entendido como sinônimo de ociosidade. Esses valores proporcionam pensamentos que podem ser classificados como negativos, considerando o lazer como momentos em que nada é feito, ou ainda relacionando-o com exercícios sem significados, que serviriam apenas para passar o tempo. São juízos do senso comum de uma sociedade cristã e materialista que, para o autor, estão intimamente ligados à contraposição do lazer ao trabalho. Em outras palavras, trata-se da influência da Reforma da Igreja católica na construção de uma ideologia em que o lazer surge apenas como complemento do trabalho, sendo este o que enobreceria, engrandeceria e enriqueceria o indivíduo perante Deus, enquanto aquele possibilitaria meios de evasão; e trata-se também da influência do capitalismo, mais sob a ótica do acúmulo da produção, do que considerando o trabalho como realização humana.

Existe, pois, influência marcante dos valores do trabalho sobre os do lazer, o que provoca uma série de equívocos quanto ao seu significado. Contudo, não se pode negar (...) um crescimento dos valores do lazer (p. 23).

Após a compreensão de algumas interpretações populares do que o lazer pode significar, a busca agora é pelo âmbito científico, que assim como o anterior também encontra dificuldades para a construção de um raciocínio que compreenda o lazer. Para isso, Marcellino (2002) destaca duas grandes linhas de pensamento: aquela que enxerga o lazer como uma escolha de vida, e por isso relaciona-se à atitude humana, independente de se ter ou não um tempo reservado; e aquela onde os valores estão ligados ao que se considera tempo livre, quando o indivíduo não trabalha e se possibilita momentos para outras obrigações, como a família, a religião, a política e, entre elas, o lazer.

Refletindo a variável atitude, o autor observa um lazer ligado apenas à experiência que o indivíduo realizará. Em outras palavras, um momento de lazer independe de um tempo reservado para isso; o lazer pode acontecer durante o trabalho, durante as obrigações familiares e etc., desde que as atividades vivenciadas propiciem certos sentimentos ao sujeito, sensações essas definidas de

distintas maneiras pelos diversos estudiosos, mas na maioria das vezes ligadas à satisfação e ao prazer que o exercício pode provocar.

Os teóricos da variável do tempo, por sua vez, acreditam que os momentos de lazer acontecem em períodos nos quais não existam atividades de caráter obrigatório simultâneas às atividades de lazer, ou seja, no período que eles chamam de tempo livre. Marcellino (1995) atenta para o fato de que se for considerado o tempo livre propriamente dito, têm-se as possibilidades de lazer muito limitadas, visto que se tratando relações sociais nenhum tempo é livre de leis de comportamento e conduta. Assim, o autor discute o fato de que a melhor expressão a ser utilizada para a designação do tempo que resta após o cumprimento das demais obrigações sociais é o tempo disponível e, partindo dessa consideração, ele reconhece que existem estudos que se desenvolvem principalmente mediante a esse tempo.

Ao questionar o autor em que corrente se encaixaria sua visão sobre lazer, ele responderia que a tendência (não só dele, mas de muitos estudiosos) seria considerar as duas variáveis, tanto atitude, quanto tempo, para a elaboração de um conceito sobre o lazer. Assim fizeram Dumazedier e Requiça, reafirmando a importância do primeiro como fonte de inspiração aos estudos de Marcellino (1995).

Ao definirem lazer, os dois autores colocam, ao mesmo tempo, o que entendem por suas funções: o descanso, tanto físico quanto mental; o divertimento, como superação da monotonia cotidiana verificada nas tarefas obrigatórias; e o desenvolvimento da personalidade e da sociabilidade (p. 25).

Os estudiosos também distinguem lazer de ócio, já que compreendem o primeiro como uma ocupação. Eles concordam quanto ao seu caráter liberatório, pois o mesmo deve tratar-se de uma escolha livre de cada sujeito e também acordam sobre o caráter desinteressado do lazer, já que ele não deve ser buscado senão pela satisfação pessoal.

Todas essas características são assimiladas para uma compreensão do que seria lazer segundo Marcellino (1995), mas ao reconhecer que os intelectuais definitivamente apresentam

opiniões divergentes sobre o tema, o autor mostra-se mais preocupado com uma possível conscientização do lazer às classes populares como canal de humanização, do que com uma objetivação do próprio lazer em si. Para ele, não é possível tratar do lazer separado do trabalho, assim como também não é possível tratar do lazer separado de toda e qualquer obrigação, como a família, a vida social, o lar. O que Marcellino (1995) busca é a superação da visão de lazer unicamente relacionado à ocupação do tempo livre e sua liberação de qualquer interpretação negativa. Além disso, o autor atenta para a necessidade de trabalhar-se junto às camadas populares a fim de que elas avancem na compreensão do lazer e deixa um recado para os especialistas:

Aos intelectuais comprometidos com a busca da humanização da vida do homem, com a instauração de uma nova ordem social, e que para isso percebem a necessidade de uma mudança moral e cultural para a qual o lazer se apresenta como canal privilegiado, embora não único, cabe difundir seus valores, mostrando as possibilidades e os riscos da ação nesse campo (p. 29).

Assim, para que não haja equívocos em sua objetivação, Marcellino (2002) busca uma definição mais ampla para o lazer, caracterizando-o como a vivência do tempo disponível, a partir de um traço definidor: o caráter desinteressado. Para relacioná-lo com a educação, o autor inicialmente diferencia a educação sistemática, que é dada sobretudo através de instituições especializadas como a escola, da educação assistemática, a qual Marcellino (2002) acredita “compreender os vários processos de transmissão cultural, englobando, dessa forma toda relação pedagógica” (p. 42). Em seguida, apropriando-se de Gramsci, o autor compreenderá a educação, assim como o fez com o lazer, de maneira abrangente:

Em toda sociedade no seu conjunto e em todo o indivíduo com relação aos outros indivíduos, bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos do exército. Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica (Gramsci, 1981, *apud* Marcellino, 2002, p; 43)

Antes de elaborar seu raciocínio envolvendo o lazer e a educação, o autor expõe algumas interpretações anteriores sobre estudiosos do tema e, mais a frente, mostra tê-las superado. Àqueles

que entendem a escola como meio principal de formação das massas, o lazer seria uma alternativa para preencher as eventuais lacunas deixadas pela educação, agregando a si um caráter *compensatório* e *funcionalista*; aos que enxergam a educação como capital humano que influenciaria diretamente o desenvolvimento econômico e o bem-estar de um país, o lazer também assumiria o sentido *utilitarista* e apareceria como objeto pedagógico eficaz por sua suavidade; a abordagem *romântica* vê a família como instituição normativa e, antes mesmo da escola, ela seria a responsável pela educação para o bom uso do lazer; e, por fim, àqueles que compreendem a educação do ponto de vista *humanista* apelam para o lazer como uma realidade a serviço do homem.

As diversas abordagens acima relatadas partiram de estudos cujo ponto de vista central era o lazer. Marcellino (2002) afirma que os teóricos da educação demonstram pouco interesse pelo lazer, isso quando não apresentam opiniões negativas sobre a temática. Para o autor, a demasiada importância que eles dão à escola nas relações educativas limita a afirmação de outras possibilidades de aprendizagem e talvez seja a grande responsável “pela falta de sistematização sobre as características do lazer verificada entre os autores da área da educação” (p. 54). Ele questiona, então, a desconsideração do lazer como área de intervenção pedagógica e reconhecendo-o, junto da educação, como ferramentas usadas para a manutenção da ordem a que legitimam, constrói seu raciocínio que considera a influência mútua desses dois campos no processo educativo. Nesse sentido, o lazer pode ser um instrumento privilegiado para se educar, enquanto a educação, por sua vez, pode promover o lazer. Com isso, Marcellino (2002) estruturou o que ele chama de duplo aspecto educativo do lazer, ou seja, o lazer como veículo da educação (educação pelo lazer) e como objeto dela (educação para o lazer).

O autor afirma que assim como ele, quase todos os estudiosos da área reconhecem esse duplo aspecto educativo. O que possibilita as diferentes interpretações (inclusive as que citamos há

pouco) são as variações quanto aos enfoques adotados no tratamento da relação lazer e educação. Vejamos como se configura o pensamento de Marcellino (2002) a respeito do tema.

Encontramos no início de seu raciocínio as idéias de Requixa (1980), autor que levanta a possibilidade de se aproveitar das atividades de lazer como meio de educação e, nesse sentido, enfatiza o alto potencial educativo que essa prática pode assumir. Marcellino (2002) concorda e acrescenta a importância de orientar a vivência do lazer, seja no descanso, no divertimento ou no desenvolvimento, à criação cultural, o que para ele seria “uma forma de resistência, uma espécie de formação de arcabouço que permita atitudes críticas, criativas, não só na prática como no consumo” (p. 77). Assim, o autor defende que a educação pelo lazer deva utilizar-se das especificidades deste para o desenvolvimento crítico e consciente das potencialidades humanas. A sensibilidade, o aprimoramento do movimento, as apreciações pensadas, a relação com o outro, com o meio, com a diferença, enfim, todas essas sensações são experimentadas e possibilitam que através do lazer se transcenda à dimensão apenas racional do conhecimento, geralmente mais preconizada pela escola, estimulando também esferas como o pessoal e o social.

Sobre o segundo aspecto do duplo processo de Marcellino (2002), tem-se que o lazer, encarado como objeto da educação, deve garantir que a vivência dessa prática como direito social se dê de maneira crítica e emancipadora, ou seja, que as pessoas tenham conhecimento de que são as únicas responsáveis pelas escolhas a serem feitas. Ou seja, na educação para o lazer os sujeitos devem conhecer as atividades que lhes satisfazem e, dessa forma, poderão eleger livre e conscientemente como ocuparão seu tempo disponível.

Para concluir, enxergar e atuar a partir do entendimento do duplo aspecto educativo do lazer só faz sentido para Marcellino (2002) se este for considerado:

Como 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. Em outras palavras: só tem sentido se falar em aspectos educativos do lazer, ao considerá-lo como um dos campos possíveis de contra hegemonia (p. 63).

## LUCIANA MARCASSA - HISTÓRIA E CATEGORIAS

Ao escrever sua dissertação de mestrado sobre a invenção do lazer na cidade de São Paulo, Marcassa (2002) se aproxima de muitos estudiosos quando também reconhece o contexto atual das pesquisas sobre essa temática, destacando que de fato não há consenso nas definições de termos que fazem parte deste universo (como o ócio e a recreação, por exemplo). A dificuldade de se desenvolver uma análise consistente do que seria o lazer está ligada, segundo ela, em partes à falta de “uma compreensão do fenômeno em sua historicidade, ou seja, o conhecimento do percurso histórico e contraditório do lazer no Brasil” (p. 7). Além disso, a autora também destaca que a interpretação completa do lazer exigiria um rompimento com compreensões anteriores, que muitas vezes analisaram diferentes pontos de vista isoladamente, como se uma temática não influenciasse a outra. É dessa forma, portanto, que Marcassa trabalha em sua obra: buscando as raízes históricas do período no qual começaram a serem desenvolvidos programas educativos de lazer na cidade de São Paulo e interligando as diversas faces interpretativas presentes nesse contexto, a fim de que as questões ideológicas e a produção cultural da época possibilitem, juntas, a compreensão mais próxima da realidade para aquele momento.

Sendo assim, inicialmente a autora lança três pressupostos que julga importantes à apreensão adequada do surgimento do lazer. Primeiro, Marcassa (2002) considera imprescindível que o conceito trabalho seja analisado como ponto central da construção humana, pois é através dele que o sujeito social vive, modificando a natureza, produzindo mais-valia e se mantendo entre os seus. Dentro deste contexto, a autora ressalta um segundo ponto, que seria a importância da economia para o processo da produção social. Ela reconhece, portanto, a influência dos modelos econômicos na história diária do homem, já que as formas de produção invadem o universo social e solidificam, junto dele, uma realidade sócio-econômica específica. Por fim, Marcassa esclarece que esta

realidade foi concebida a partir do entendimento materialista da história, considerando, a partir da ótica capitalista, as relações entre natureza, trabalho e organização social, que produzem uma sociedade voltada à matéria em todos os sentidos.

Apresentados os principais pressupostos que permeiam o trabalho da autora, retomamos sua estratégia de compreender o lazer da forma mais abrangente possível e expomos as cinco categorias de análise adotadas por Marcassa (2003), que buscou problematizar seu objeto em todos os níveis da vida humana. Com o estudo do tempo, do espaço, da práxis, da cultura e da educação (todos sempre intimamente ligados ao trabalho), a autora acredita fornecer subsídios àqueles que buscam a apreensão mais próxima da dialética do lazer. Nossa presente pesquisa se interessa pelo último campo citado, mas não podemos omitir, de forma alguma, as outras categorias, pois cairíamos no erro tão evitado pela autora de analisar parcialmente um fenômeno que integra as diversas faces da história social.

O lazer, assim como as demais esferas da vida cotidiana, é determinado pela construção histórica que se opera na sociedade e, portanto, as atividades que passam a constituir-lo são vivenciadas e fruídas pelos homens em conjunto, segundo as condições econômicas, culturais e sociais criadas (Marcassa, 2003, p. 8).

É com esse olhar que Marcassa (2002) traça o caminho da *invenção* do lazer em São Paulo, dada, segundo ela, entre os anos de 1888 a 1935. Retomaremos, em suma, os principais pontos dessa trajetória levantados pela autora e quando pertinente destacaremos informações para análise futura.

No início do século XX, a cidade de São Paulo, que antes dependia exclusivamente da produção e comercialização de mercadorias agrícolas, sofre grandes mudanças em seu cenário político, econômico e cultural, quando um surto moderno-industrial impulsiona a urbanização e modifica o tempo, o espaço e as relações sociais dos paulistas.

Segundo Marcassa (2002), antes do industrialismo desembarcar em terras brasileiras, o poder da elite agrária era sustentado pelo trabalho dos escravos e pela política regional baseada no

autoritarismo dos coronéis. Dessa forma, as oligarquias centralizavam a posse da mão-de-obra, afirmavam-se como um sistema sólido e por isso eram resistentes à entrada de máquinas em nosso país, investimento este que, naquele período, já apresentava retorno econômico para algumas nações do continente europeu. A autora afirma que medidas como a proibição do tráfico negreiro, em 1850, a lei do Ventre Livre, 1871, e a conseqüente abolição da escravatura, em 1888, fizeram com que o Estado atentasse para as demandas do processo produtivo e reconhecesse a fragilidade do sistema quase “colonial” que ainda mantinham. Assim, com a decadência da escravidão, a modernização do trabalho passou a ser uma preocupação eminente para o governo, a fim de evitar qualquer tipo de crise no Brasil. Para sanar o problema da mão-de-obra inadequada e insuficiente, os comandantes políticos do país tomaram decisões que marcaram o período e “foram configurando, aos poucos, os novos eixos da economia e da política brasileiras” (p. 24).

Rompendo definitivamente com o que ainda restava do sistema oligárquico e visando a manutenção e a conservação do poder, o Estado, segundo a autora, rendera-se à modernização, encontrada no advento do industrialismo. Sem sair do topo da pirâmide social, a aristocracia passou por uma pequena descentralização e deu origem a uma nova classe dominante, a burguesia industrial. Ela movimentou os investimentos em São Paulo, concentrou a posse das fábricas recém-chegadas e precisou de um novo tipo de trabalhador, agora livre, mas que fosse controlado assim como foram os escravos.

Marcassa (2002) afirma que o incentivo à imigração italiana e a garantia da mão-de-obra livre preencheram o vazio deixado pela escravidão e modificaram para sempre o modo de produção do país. Mais do que mudanças na imagem do trabalhador e em sua maneira de produzir, essa nova mentalidade capitalista construiu um novo sentido para o próprio trabalho, seu tempo e espaço.

Se nas sociedades tradicionais as obrigações sociais, o trabalho, a festa e o passar do tempo ocorriam, sem conflitos, ao sabor das circunstâncias, com o desenvolvimento do capitalismo e da mão-de-obra assalariada, o trabalho ganha contornos precisos e fixa limites temporais para sua duração (Marcassa, 2003, p. 2).

O controle que a burguesia exerceu sobre os trabalhadores e sobre as etapas do processo produtivo colaborou para legitimar a ordem capitalista, mesmo que de maneira implícita. Assim, camuflar a supremacia das elites seria, segundo a autora, uma estratégia de dominação. O cidadão passaria muitas horas prestando seu trabalho às fábricas, seu esforço seria subjetivamente quantificado e ele recompensado. A burguesia pagaria salários aparentemente justos, enquanto enriqueceria escondida. Criar-se-ia também uma nova camada de homens que, agora libertados e assalariados, formavam uma classe consumidora em potencial. E dessa forma, mascaradamente, todos teriam a sensação de participar da modernização do Brasil. “Desejava-se com isso que o trabalhador, ao trocar seu valor de uso por dinheiro, tivesse a ilusão de estar participando da riqueza. E mais, que a legitimação dessa relação reafirmasse o *contrato* entre capital e trabalho” (Marcassa, 2002, p. 29).

Indo além da questão financeira, a burguesia queria que o trabalhador sentisse que fazia parte de uma identidade nacional comum, consciência esta que buscava a ordem, o progresso e a união entre os indivíduos, para que a nação proporcionasse aos homens o estatuto de cidadãos brasileiros. À classe dominante, esse ideal legitimaria as desigualdades sociais e fortaleceria seu poder frente à massa. Assim, segundo Marcassa (2002), com esse pensamento a elite “se colocou como sujeito do processo histórico que levaria toda a sociedade em direção ao progresso, desde que sob a sua assistência” (p. 36).

Essa era uma situação imposta pelos mais fortes, por aqueles que detinham o poder político e econômico do Brasil, mas isso não significava que todos a aceitavam pacificamente. A autora destaca que existiam críticos da classe operária que reclamavam das extensas jornadas de trabalho, das péssimas condições de habitação em que viviam e do baixo poder aquisitivo que possuíam. Por tratarem de injustiças que atingiam a maior parte do operariado, esses líderes trabalhadores

conseguiam movimentar um número representativo de pessoas insatisfeitas, revoltadas e dispostas a lutarem por condições de vida mais dignas e humanas.

Organizados em sindicatos, eles divulgavam suas idéias em panfletos, reivindicavam melhorias no trabalho, na qualidade de vida, exigiam que essas mudanças fossem legitimadas por leis operárias e, quando não atendidos, iniciavam movimentações que podiam culminar em grandes greves. Marcassa (2002) conta que o Estado e as fábricas resistiam à aprovação da diminuição de horas de trabalho e também não eram a favor das férias. Eles temiam, inicialmente, que o distanciamento entre os trabalhadores e a empresa possibilitasse oportunidades deles se organizarem ainda mais contra a hegemonia burguesa, o que representaria uma ameaça a sua supremacia. Além do mais, não admitiam que os homens gastassem suas horas livres com diversões inúteis, ociosidades e vagabundagem, pois além de serem corrompidos, os trabalhadores voltariam sem energia às atividades fabris.

Contudo, em algumas ocasiões a pressão popular foi tamanha que o Estado teve que ceder. Temos como exemplos o caso da greve de 1917, quando, segundo Marcassa (2002), os trabalhadores puderam sentir nitidamente a redução em suas jornadas nas fábricas, e mais à frente a regulamentação do direito às férias, conquistado no ano de 1926. Aos poucos, os sindicatos mostravam que as imposições da classe dominante poderiam ser questionadas e, concomitante às vitórias operárias, a burguesia preocupava-se com o possível afastamento do controle que esta exercia sobre aqueles. Delimitavam-se cada vez mais os limites do trabalho, conforme explica Marcassa (2003):

Todo esse processo levou à brusca separação e nítida distinção do trabalho em relação às demais atividades cotidianas, fazendo surgir uma das características centrais da vida moderna que possibilitam a emergência do lazer: a existência de um tempo de trabalho e de um tempo livre de trabalho visivelmente diferentes entre si (p. 2).

As horas a menos nas fábricas significaram horas livres a mais aos trabalhadores, que agora tinham a responsabilidade de escolher onde e como gastá-las, da maneira que lhes fosse mais

pertinente. Isso se a elite social de São Paulo permitisse, porque ao reconhecer a importância do controle e da vigilância desse novo tempo livre, a burguesia tratou de formular meios para continuar interferindo e limitando a vida dos trabalhadores. Dessa forma, evitariam possíveis movimentações populares e o fortalecimento dessa camada que poderiam elaborar novas reivindicações. Marcassa (2002) explica:

A conquista e o progressivo aumento do tempo livre foram acompanhados de perto pelo crescimento das preocupações em torno das atividades que nele seriam desenvolvidas. E se não houve uma intervenção imediata sobre as práticas culturais como o ócio e os tipos de divertimento, várias outras estratégias foram pensadas e implementadas com o objetivo de controlar e reprimir o trabalhador. (p. 55).

De início, a intervenção burguesa ocorreu em instituições que ofereciam instrução aos indivíduos (mesmo que informal), tais como a escola, a Igreja e as vilas de operários. Depois, a preocupação estava nas diversas possibilidades de ocupação do tempo livre e, para atingir essas instâncias, a classe dominante precisava elaborar estratégias que penetrassem os espaços das vivências externas dos trabalhadores e os cooptassem dentro da ótica capitalista. Em suma, Marcassa (2002) enxerga no tempo livre a vitória da classe operária, seguida da retomada burguesa que o transformara num objeto de controle dos indivíduos e reprodução das desigualdades, uma mescla de conquista e concessão.

O tempo livre aparece, pois, como fruto das tensões entre capital e trabalho, como conquista social dos trabalhadores em face das exaustivas jornadas de trabalho e das péssimas condições de subsistência a que estavam submetidos e, ao mesmo tempo, como concessão da sociedade política frente aos apelos da sociedade civil organizada, ou seja, como possibilidade de controle e de divulgação de novos saberes, signos e mercadorias associadas à geração de lucro (p. 57).

A autora, que entende o lazer como um fenômeno social moderno, afirma que o surgimento do tempo livre como uma nova ideologia da sociedade burguesa influencia o nascimento do lazer, pois este se legitima como instituição possível de preencher aquele. O advento do tempo livre, por

sua vez, está ligado ao trabalho, e Marcassa (2003) acredita ser esse o ponto central da práxis humana, pois é a partir do trabalho<sup>2</sup> que são configuradas todas as relações, interações e manifestações que acontecem fora dele. O lazer aparece como uma dessas práticas, responde às finalidades mais ou menos homogêneas e produz diferentes significados para cada um que o vivencia.

Ao se delimitar o tempo e o espaço do trabalho, delimita-se também o tempo e o espaço do não trabalho. O tempo do não-trabalho é o tempo denominado livre, onde o lazer aparece como opção de ocupação. Já o espaço do não-trabalho é qualquer um, que não a fábrica. Podemos estabelecer, com isso, o tempo e o espaço do lazer: o primeiro é uma parcela do tempo livre, sem que consideremos atividades e obrigações sociais, enquanto o segundo se dá nos mais diversos ambientes, desde que construídos ou utilizados especificamente para essa prática. Assim, três das cinco categorias de análise do lazer traçadas pela autora e citadas no início do capítulo são compreendidas, a práxis, o tempo e o espaço. Cabe fazer uma ressalva: mais adiante, a autora tecerá uma interpretação crítica e mais completa do que é o tempo livre e o lazer, analisando as futuras relações que aparecerão e influenciarão na compreensão desses termos.

Retomando a linha histórica, temos, então, uma nova conjuntura, onde o trabalhador vivencia suas conquistas recentes, enquanto a burguesia industrial preocupa-se em acompanhá-las e podá-las, a fim de que cresçam de acordo com sua vontade. Esse raciocínio de adentrar, vigiar e intervir nas diferentes instituições que fazem parte da vida do operariado urbano é extremamente invasivo, se visto isoladamente. Por isso, a burguesia encarrega-se de mascarar essa ação, de maneira que a dominação e o controle estejam implícitos numa série de medidas que aparentemente apenas beneficiariam os trabalhadores e desenvolveriam a sociedade brasileira, colocando-a entre as

---

<sup>2</sup> A autora refere-se ao trabalho do ponto de vista materialista-histórico, diferenciando-o do processo específico de produção capitalista. Este representa somente um período histórico, tem como finalidade a produção de mais-valia, a valorização do capital e acaba por alienar os indivíduos. Aquele é um trabalho objetivado que tem por princípio produzir valores de uso próprios para satisfazer necessidades humanas, é a transformação da natureza não sócio-metabolizada.

nações mais organizadas do mundo, mas que na verdade os submetiam aos parâmetros burgueses, legitimando ainda mais as desigualdades sociais e reafirmando a dominação de uma classe sobre a outra.

Em seu segundo capítulo intitulado “Educação, cultura e cotidiano: controle e subversão do tempo livre”, Marcassa (2002) relata justamente as estratégias adotadas pela burguesia para modificar os hábitos, valores, relações e aspirações dos trabalhadores, encaminhando-os, então, a um novo modelo de homem e de organização social. Para isso, especialistas em educação, médicos, políticos e intelectuais elaboraram juntos “um conjunto de idéias a respeito da disciplina, do caráter, da moral, da autonomia, da liberdade, da civilidade, da higiene, da modernidade e da educação” (p.60) que penetraria a família brasileira e influenciaria sua nova formação cultural.

A aquisição de hábitos saudáveis, a nova concepção de corpo, limpo e bem tratado, a assistência médica, a negação da preguiça e do desconforto físico, a satisfação de viver com saúde e de preferência em ambientes arejados, a higienização também das mentes, o homem civilizado e moralmente disciplinado, a família nuclear, o amor de pai para filho, a preocupação com uma boa educação, a formação exemplar, a necessidade de utilização correta do tempo, a diversão responsável, o entretenimento autorizado, enfim, todos esses valores formariam o novo imaginário social que a burguesia buscava inserir no proletariado urbano, processo este que Marcassa (2002) denomina “aburguesamento da sociedade” (p. 62).

Disfarçado sob o rótulo do novo, do moderno, do higiênico e do civilizado, escondia-se um pensamento pedagógico que, através do discurso científico, decretava a menoridade racional da família brasileira, ao mesmo tempo que justificava a necessidade da instrução como estratégia de moralização e controle das relações sociais. Esse discurso, entretanto, ganhava visibilidade na medida em que tornava pública a preocupação aparente com o povo e para o povo (p. 63).

A autora consegue enxergar, paralelo à conscientização dessa nova organização humana, um movimento de expansão ainda maior que englobaria não só o âmbito das vivências e das relações sociais, mas também a economia. É o que Marcassa (2002) denomina expansão extensiva e

expansão intensiva do capital, sendo a primeira o processo de globalização da produção capitalista e a segunda a conformação da subjetividade humana aos valores da camada dominante. As influências do pensamento capitalista também nas produções culturais deram margem para que a burguesia idealizasse um meio de homogeneizar ainda mais a população e também incentivar o comércio. Segundo Adorno e Horkheimer (1985), assistimos à transformação da cultura em mercadorias e o desenvolvimento desse processo se deu por intermédio do que eles denominaram “indústria cultural”. Esse conceito envolve a idéia de estimular as classes populares a adquirirem bens materiais que as caracterizariam como participantes de determinado grupo. Essa prática movimenta as atividades econômicas do país, molda novos hábitos, visto que os bens carregam em si valores específicos, e educa as classes dominadas na vertente consumista.

No lazer são consumidos produtos culturais intimamente articulados aos interesses do capital e das classes dominantes em disseminar saberes, valores, significados e formas de relacionamento e produzir determinada ordem social e seus modos de ser, viver e compreender a vida (Marcassa, 2003, p. 5).

Analisemos o que temos até agora: a racionalidade técnica das fábricas inspira a burguesia, que trata de organizar e racionalizar também a sociedade; o controle dos modos de produção se expande e a ideologia dominante avança os limites do trabalho, controlando também a vida particular das camadas populares; a lógica produtivista do mercado influencia a disciplinarização do tempo livre, que passa a ser pensado do ponto de vista utilitarista; e a máquina capitalista desenvolve uma indústria cultural que institucionaliza necessidades e simula a liberdade e a escolha própria do indivíduo.

A partir dessa conjuntura, Marcassa (2002) formula o que ela entende como o real significado do tempo livre e do lazer. Como já vimos, embora reconheça que o tempo livre seja uma vitória da classe operária, a autora não nega que ele tenha sofrido influências dos ideais burgueses. Se o tempo livre é o tempo liberado do trabalho, eles poderiam ser considerados opostos, mas a autora discorda dessa interpretação e afirma que, na verdade, o tempo livre e o trabalho são

indissociáveis, sendo que o primeiro se curva ao capital e torna-se extensão da lógica de produção. Tendo isso em mente, o lazer seria um fenômeno social moderno que, participando do raciocínio da indústria cultural, criaria códigos e funções específicos às suas atividades, sendo apresentado à sociedade como uma opção para o preenchimento do tempo livre. Para agradar os dois grandes personagens em cena, Marcassa (2002) afirma que essa vivência há de se dar de duas formas:

De um lado os passatempos da burguesia, que surgem e se desenvolvem de forma orientada pela indústria cultural; de outro, as diversões do proletariado, que passam a ser visivelmente controladas pelos poderes públicos e pelos setores patronais na tentativa de transformar o tempo livre num tempo útil à reposição da força de trabalho e à formação de um novo modelo de homem relativo às demandas do processo produtivo (p. 95).

Essa distinção de classes é nítida em todas as esferas da sociedade e a desigualdade busca apoio no individualismo e no acúmulo de mais-valia do sistema capitalista para se fortalecer. Embora a burguesia elaborasse formas de omitir esse abismo entre os grupos sociais e conformar cada vez mais as camadas populares sobre sua inferioridade, existiam aqueles que resistiam às injustiças e não aceitavam passivamente essa coerção.

Marcassa (2003) utiliza-se dos conceitos de Marilena Chauí (1989) para enxergar a cultura como resultado material e simbólico do fazer humano nas diferentes classes sociais e como produção das determinações sociais, que na história podem ter sido assimiladas, negadas ou ignoradas. Isso significa que nem o forte controle da burguesia impediria que os contrários a ela se manifestassem. O campo para produção cultural é vasto e nele sempre há espaço para o posicionamento dos insatisfeitos.

Assim, buscando que a classe trabalhadora conhecesse suas reivindicações, os líderes populares utilizavam-se de todos os meios de comunicação possíveis e disponíveis naquela época. Seja pela instrução informal, seja pela imprensa operária, os militantes não poupavam esforços para tornarem públicos seus manifestos. Segundo Marcassa (2002), “através de publicações, dos periódicos, nas assembléias do partido ou do sindicato, estes intelectuais possibilitavam a

construção de uma consciência coletiva na direção da transformação da sociedade” (p. 105). Esses manifestantes também contavam com a ajuda representativa dos sindicatos, canal de ligação direta com a direção das fábricas, e também com o apoio burocrático dos partidos políticos, que disponibilizavam as discussões no âmbito legislativo. A autora assegura que juntos, eles “buscavam adesão e articulação da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, a promoção e o amadurecimento intelectual no interior do grupo” (p. 106).

Os pensadores populares reclamavam melhorias nas vilas, nas condições de trabalho e também iniciaram um grande movimento a favor de reformas na educação, pois acreditavam ser este o caminho para a emancipação dos operários. Enquanto a burguesia enxergava a educação como um “contínuo exercício de dominação” (Marcassa, 2002, p. 114), os militantes e seus seguidores defendiam, conforme conta a autora, a instrução primária obrigatória gratuita e lutavam pelos princípios da escola moderna, que formaria homens livres, completos, críticos e com consciência própria.

A educação proposta pelos trabalhadores contrariava o pensamento burguês de criar indivíduos conformados e submissos aos ideais capitalistas. Como a elite detinha o controle das instituições educacionais, ela não permitiria que o proletariado desenvolvesse, através da instrução escolar, valores e habilidades que o incentivasse a questionar sua realidade. Sendo assim, cabia ao próprio operariado a busca de diferentes alternativas e, conforme explica Marcassa (2003), ele encontrou na atividade de lazer a possibilidade para o oferecimento de uma formação cultural crítica e transformadora a sua classe.

Sua existência está condicionada e é passível de ser orientada e incorporada de acordo com os interesses político-educacionais dos indivíduos e dos grupos que a vivenciam, no sentido mais amplo do termo. Pois as camadas populares também encontram no lazer uma possibilidade de se relacionar, de promover o espírito de grupo e de criar ambientes propícios ao desenvolvimento de valores questionadores da ordem social estabelecida (p. 5).

Assim, os trabalhadores viram nas ocupações do tempo livre o que procuravam. Cinema, teatro e biblioteca eram opções de divertimento com educação. Os clubes e as ligas operárias organizavam passatempos, campeonatos, festas e debates, que possibilitavam a instrução e a socialização dos trabalhadores. A criação de centros de estudos e de cultura social nos bairros e sindicatos também facilitava o acesso a livros e revistas. Nesse contexto, a autora atenta para “o aspecto pedagógico, esclarecedor e qualitativos dessas propostas para uma cultura e instrução proletárias, além do caráter subversivo, crítico e criativo de tais iniciativas” (Marcassa, 2002, p. 120). Assim, com a cultura e a diversão ao alcance das camadas populares e sob supervisão das organizações político-sindicais, as atividades no tempo livre pretendiam se libertar dos pressupostos capitalistas e esclarecer as massas de que elas possuíam um poder de resistência.

Conscientes de que essas manifestações poderiam ser fiscalizadas e repreendidas pelas autoridades burguesas, a sociedade não deixava de desenvolver modos de expressão e alternativas de subversão. Ao agregar essas produções, temos outro conceito que Marcassa (2002) adota novamente de Chauí (1989), a chamada cultura popular, definição dialética que representaria a conformação e a reprodução da cultura dominante, junto da concomitante resistência a essas forças, impulsionada pelo desejo de libertação e de transformação dessa ordem. “Como uma faceta contraditória da realidade e da condição humana, a cultura também é expressão dos dominados, aquela que se apresenta em meio à aceitação, internalização, reprodução e transformação da cultura dominante. É a cultura popular” (Marcassa, 2003, p. 5)

Na medida em que o homem cria raciocínios e mecanismos de recusa e aceitação de determinadas ideologias, ele cria uma cultura relativa a sua forma de existência. São hábitos, comportamentos e ideais próprios de um cotidiano específico, que serão reproduzidos por ele e seus próximos. Nesse movimento de transmissão de valores, Marcassa (2002) encontra a educação, interpretada por ela “não no sentido formal, da instituição educacional, mas entendida como cultura,

como conjunto de referências, valores, significados, conhecimentos e práticas, que se constroem nas relações sociais, ou melhor, na *práxis*” (p. 8)

O viver em grupo é permeado de relações pedagógicas, pois o homem ensina, aprende, produz e busca compreender sua produção. Se a cultura e a educação de fato instruem, conscientizam, informam e formam, os momentos em que elas se dão tornam-se objetos de desejo, pois representam a possibilidade de hegemonia e controle da população. Tendo essa consciência e reconhecendo os campos em que atuava de forma direta, a burguesia paulista agregou à instrução formal objetivos bem delimitados no início do século XX, conforme relata Marcassa (2002):

A educação visava configurar um novo perfil de homem, adaptado ao trabalho e aos valores da competitividade e da produtividade. Além disso, a educação promovida nos centros de recreio visava preparar a classe operária para o trabalho manual, ajustando-a a sua condição de oprimida e dominada (p. 192).

Com o auxílio de atividades de lazer e de concepções higienistas, a educação do período apresentava uma subjetividade própria e objetivava a formação do homem produtivo, disciplinado, sadio, que estimulasse o desenvolvimento saudável de seu corpo e o submetesse ao trabalho sem questionamentos. Marcassa (2002) diz que os exercícios de lazer inseridos especificamente na educação infantil colaboravam na preparação e manutenção, ainda que precoce, da criança que futuramente seria o operário. Era como um investimento do governo, que se preocupava com a disciplinarização do corpo, com as noções de cidadania, com a aprendizagem de habilidades domésticas e profissionais, com o afastamento de vícios e maus exemplos, com a formação dos novos consumidores e com a garantia de submissão às classes superiores para garantir que sua superioridade não fosse abalada.

Juntos, a escola e o lazer, ou seja, o conjunto das atividades lúdicas, úteis e lícitas praticadas durante o tempo livre, institucionalizadas num tempo/espaço determinados, buscariam adaptar, cooptar e integrar as pessoas à nova ordem social (p. 148).

Assim, a autora mostra que as políticas de lazer e as propostas educacionais elaboradas pela burguesia caminhavam juntas, desenvolvidas para manter com ela o domínio do poder. É evidente

que os membros das camadas dominantes não participavam desse mesmo sistema. Enfatizando ainda mais as diferenças entre classes, Marcassa (2002) explica que eles desfrutavam de espaços próprios para educação e lazer, que respondiam às suas especificidades sociais, intelectuais e culturais.

Ao considerarmos toda essa conjuntura histórica traçada pela autora, quando analisamos o lazer e a possibilidade de educação por meio dele lidamos com duas instituições bastante influenciadas pela ordem capitalista ainda vigente. Por elas, se dá a transmissão de valores que espalham e fortalecem a lógica da produtividade e da indústria cultural. Aqui, finalizamos a análise do lazer a partir das duas categorias que nos faltavam. Segundo Marcassa (2003), ele se configura como cultura, pois apresenta um conjunto de características, olhares e valores próprios que dão significados específicos às coisas do mundo; e também pode ser compreendido como ação educativa, mesmo que sem intenção. E ela resume:

Enfim, o lazer está entrelaçado com a cultura à medida que promove e, ao mesmo tempo, difunde elementos concernentes a uma determinada ordem intelectual e moral que, por sua vez, dá direção à práxis humana, resultando numa nova produção cultural e assim por diante. Esta dimensão do lazer implica diretamente no trabalho pedagógico que este desempenha, de tal modo que é impossível dissociá-lo, portanto, da noção de educação (p.6).

Após relatar situações de conformação e de resistência às imposições das classes dominantes, a autora questiona a faceta educativa do lazer. Assim como há a possibilidade de que ele sirva para reproduzir as injustiças e as desigualdades sociais, há também como transformá-lo em ferramenta de conhecimento, elucidação e luta para os marginalizados. Ela garante, assim, que a educação lúdica através do lazer intencionado não terá sentido enquanto este não se desvincular da ótica do mercado e deixar de reproduzir a estagnação social da ordem atual. A educação pelo lazer oferecerá aos indivíduos estímulos criativos e reflexivos, impulsionando-os ao desenvolvimento das capacidades humanas, à heterogeneidade e à emancipação cultural. O lazer promoverá a vida quando transformado em veículo crítico de libertação.

Em suas palavras finais, Marcassa (2002) espera que “o lazer seja recriado e vivenciado como uma possibilidade de educação das classes trabalhadoras, no sentido de sua emancipação e da transformação da sociedade na qual estamos inseridos” (p. 194). Dessa forma, acreditamos que o lazer deve ser compreendido e praticado como uma representação contra-hegemônica altamente politizada e, nessas condições, ele poderá educar cidadãos suficientes e críticos.

## FREDERIC MUNNÉ - ENFOQUE PSICOSOCIOLÓGICO CRÍTICO

Munné (1999) escreve em língua espanhola e essa característica exige que estudemos sua obra com um cuidado especial. Sabemos que cada língua tem suas especificidades e, por isso, os significados de uma mesma palavra podem variar se interpretada em distintos idiomas. Isso acontece com alguns termos que utilizamos com frequência em nossa pesquisa. As traduções não são exatamente equivalentes, mas temos aproximações. O vocábulo *lazer* é a maior dificuldade encontrada, pois ele não possui um sinônimo exato no dicionário espanhol. Lá eles utilizam-se da palavra *ocio* tanto para denominar o próprio *ócio*, quanto para a significação de *lazer*. O tempo livre não se altera e é por eles denominado *tiempo libre*. Essas ressalvas são importantes apenas para facilitar a leitura de algumas passagens do livro que serão citadas ao longo do nosso texto, pois optamos por reproduzi-las tal qual a fonte, assim evitamos os possíveis erros de uma tradução livre. Do mais, nossa escrita continuará seguindo a mesma lógica dos capítulos anteriores, já agregando ao seu corpo essas adaptações idiomáticas.

Na introdução de seu livro, o autor deixa claro que com esse estudo ele busca conhecer quais são os mecanismos que impedem que o lazer e o tempo livre sejam vivenciados, de fato, em liberdade no sistema burguês. Por acreditar que as manifestações do lazer se dêem tanto no campo pessoal quanto no coletivo, Munné (1999) adota um caráter psicológico e social à sua investigação que, acompanhado da crítica marxista ao modelo burguês, quer destruir a maneira com que as massas vivem o lazer atualmente.

Para isso, o autor inicia seu raciocínio expondo as diversas teorias e práticas históricas que constituíram o tempo livre e o lazer ao longo do tempo. É interessante tratarmos delas aqui porque além de servirem como apoio à compreensão das idéias de Munné (1999), os autores por ele trabalhados também contribuirão com o acréscimo de outras perspectivas sobre o tema.

Primeiramente, o autor enxerga duas concepções maiores acerca do tempo livre e suas ocupações, correntes estas que remetem aos dois grandes sistemas sociais vigentes, o burguês e o marxismo, ambos atravessados pela noção fundamental da liberdade. Em seguida, debruça-se sobre a concepção burguesa do lazer e separa as produções dessa tendência a partir de três diferentes enfoques metodológicos: o empírico, o teórico e o crítico.

Segundo Munné (1999), os autores da visão empírica pesquisaram o lazer entre as décadas de 1920 e 1930. Influenciados pela formação etnográfica, eles foram a campo aplicar técnicas próprias de investigação e através dos resultados obtidos buscaram compreender as razões para o despontar desse fenômeno. Atenderam, nesse sentido, aos rigores da ciência positivista. Dentre os maiores nomes da corrente empírica, destaca-se o francês Joffre Dumazedier, cujo entendimento do lazer foi estudado na primeira parte deste trabalho.

O enfoque teórico, por sua vez, emergiu com seus principais estudiosos a partir de 1950. Munné (1999) conta que eles reconheciam que o lazer tinha relações de identidade, de contraste e de separação com o trabalho e enfatizavam o fato de que a atividade a ser praticada devia ser livremente escolhida, tendo seu fim em si mesma. Nesse contexto, caberia à pedagogia o papel de educar e conscientizar os indivíduos no sentido de elegerem a melhor forma de utilizarem o tempo livre. Contudo, essa ajuda tinha um limite: devia respeitar a liberdade de cada ser humano, respeitando assim a sua possível auto-realização.

Por fim, o autor trabalha com a concepção crítica burguesa, que considera o lazer como fenômeno contraditório do ponto de vista capitalista, pois se economicamente ele representa a diminuição do tempo da produção e, como consequência, a diminuição também do capital, socialmente o privilégio de não trabalhar representa riqueza. Assim, os teóricos dessa corrente interpretam que o ideal capitalista-industrial transformou o trabalho em um simples meio de se ganhar dinheiro e o lazer em mais uma forma de gastá-lo. Em outras palavras, Munné (1999)

explica esse processo: “la maquinaria de la producción ha destruido el trabajo independiente y la de la diversión, la libertad del ocio. Esta es una libertad ‘carente de seriedad’, fuente más de distracción y de mero pasatiempo que de cultivo personal” (p. 19). Até aqui essa tendência pode se confundir com o pensamento marxista, mas ela se diferencia dele porque acredita que a superação do modelo burguês estaria no retorno ao ideal grego de ócio. Ou seja, a concepção crítica burguesa assume uma postura idealista, utópica e não propõem novas mudanças à sociedade.

Após a exposição dessas três tendências, Munné (1999) afirma que a conjuntura burguesa é muito heterogênea. Ele compreende as concepções empírica, teórica e crítica também como enfoques metodológicos adotados por seus respectivos estudiosos, mas garante que essa divisão não impõe limites às reflexões. Ao contrário:

Las tres corrientes examinadas no forman compartimentos estancos, pues los empíricos han hecho importantes aportaciones teóricas [...], más de un teórico ha realizado análisis empíricos de franco interés [...] y unos y otros asimilan alguno que outro elemento crítico (p. 19).

Mesmo com tantas produções distintas, o autor consegue levantar três pontos presentes em todas elas e essas características, segundo Munné (1999), formam o denominador comum da concepção burguesa de lazer. São elas: o subjetivismo, o individualismo e o liberalismo. A primeira considera que a vivência da liberdade e da escolha são experiências que variam de sujeito para sujeito; a segunda destaca que o lazer é um fenômeno que pode ser desfrutado individualmente, enquanto a opção do coletivo depende somente da vontade de seus praticantes; e a terceira, por fim, exprime o caráter privado do lazer, campo de difícil intervenção da sociedade. “En síntesis, en la concepción burguesa se observa, como denominador común, una triple actitud: subjetiva en lo psicológico, individualista en lo sociológico, y liberal en lo político” (p. 21).

Após esgotar a apresentação dos princípios burgueses do lazer, Munné (1999) parte para a apreensão marxista do tempo livre. Em oposição àquele, nesta a unidade entre os fundamentos principais da corrente é nitidamente sentida e seus teóricos discordam e discutem apenas sobre

questões secundárias ligadas ao tema. Todos têm como base os princípios de Marx, mas Munné (1999) também acaba por dividi-los em três posturas, a partir das influências e convergências de seus debates: a ortodoxa, a revisionista e a tendência da Escola de Frankfurt.

Antes de explicá-las, o autor julga necessário elucidar minimamente os conceitos de Marx. Este defende que a imposição da divisão social do trabalho podou as possibilidades dos sujeitos se transformarem e se realizarem enquanto trabalham, pois essa ação passa a ser vista, na sociedade capitalista, como uma necessidade, uma obrigação. Ao ser forçado a trabalhar para se adaptar às características de uma realidade que o domina, o homem alienado afasta-se da naturalidade e da liberdade enquanto se desenvolve.

Marx também acredita que na sociedade socialista não há a divisão do tempo para o trabalho e do tempo livre dele, mas tratando-se da industrialização, seus contornos e objetivos fizeram com que esses dois conceitos recebessem diferentes importâncias. Segundo Munné (1999), para Marx, então, “sólo el término del trabajo determinado por la necesidad puede dar comienzo al reino de la libertad y, con él, al desarrollo de las fuerzas del hombre que no tienen más fin que sí mismas” (p. 24). Assim, ele idealiza uma realidade comunista onde o tempo livre de trabalho seria também um tempo de trabalho livre, “el tiempo de que uno dispone para gozar del producto y para desarrollarse libremente; he aquí, la riqueza real” (Marx, 1904 *apud* Munné, 1999, p. 26). É importante registrar que Marx não chega a citar a idéia de lazer em suas produções, restringindo-se apenas ao estudo do tempo livre.

Com essas considerações em mente, Munné (1999) se concentra nas três tendências marxistas para o lazer. Em primeiro, os ortodoxos, liderados por Lênin, que compreenderam o tempo livre a partir de uma visão político-jurídica. Eles preocuparam-se, assim, com o emprego racional e consciente deste tempo, teceram análises que englobaram tanto a esfera teórica, quanto a prática e sistematizaram essa problemática a partir do materialismo dialético e histórico, como “el

marco de la economía de tiempo, como fuente de productividad y, mejor aún, de riqueza social” (p. 30).

Na postura revisionista, Munné (1999) destaca escritores da Tchecoslováquia que emergiram em meados da década de 1960. Eles apontaram que a revolução industrial foi seguida de uma revolução técnica e científica que transformou as forças produtivas, já que as máquinas liberaram o homem do trabalho mais pesado e, em seguida, este conquistou a diminuição de sua jornada nas fábricas. O autor conta que a questão levantada por essa concepção gira em torno da apropriação construtiva que os sujeitos devem fazer de seu tempo livre, ou seja, os revisionistas preocupam-se com a autonomia que o trabalhador precisa exercer sobre suas horas vagas para impedir, dessa forma, que seja manipulado pelo apelo consumista do capitalismo. Munné (1999) afirma, então, que o revisionismo assume uma luta ideológica ao defender a utilização crítica do tempo de não-trabalho e, assim, “sus trabajos, más teórico que los de los ortodoxos, responden a un humanismo que estos habían relegado y que mira hacia un nuevo hombre en el que el tiempo libre ocupa un lugar central” (p. 32).

Por fim, a Escola de Frankfurt sustenta a denúncia de que a dominação burguesa reprime a felicidade das pessoas e oferece o lazer e a diversão para compensar e aliviar o descontentamento das massas. O autor cita a indústria cultural como mecanismo sutil e eficaz para a subordinação dos homens e garante que o tempo livre seria, na verdade, uma extensão do tempo de trabalho, pois o controle, a manipulação e a dominação burguesa se dão da mesma forma em ambos.

Com isso, Munné (1999) encerra a discussão dos aspectos centrais que permeiam as interpretações marxistas expostas. Primeiramente, ele reconhece que todas elas criticam a concepção do tempo livre adotada pelas sociedades capitalistas, que têm como intuito alienar as massas e submetê-las à utilização inconsciente de suas horas desocupadas do trabalho. Em seguida,

os teóricos dessa corrente elaboram um modelo de como eles acreditam ser o tempo livre comunista e Munné (1999) o resume com a seguinte explicação:

Un tiempo auténticamente libre, síntesis dialéctica de trabajo y ocio, opuesto al tiempo de trabajo alienado pero no al tiempo de trabajo libre, que originará un nuevo hito histórico que afecta a una sociedad por venir, regida no por el principio socialista de “a cada uno según su trabajo” sino por el principio comunista de “a cada uno según sus necesidades (p. 36).

Finalizada a parte inicial de contextualização das duas grandes concepções do tempo livre, o autor parte para sua própria análise desse fenômeno. Como o nome diz, trata-se de um acontecimento que envolve a noção de temporalidade e de liberdade. Munné (1999) reconhece que estes são conceitos distintos e, por isso, exigem análises separadas, mas o autor garante que é a relação intrínseca de ambos que possibilita a unidade encontrada na figura do tempo livre. Sendo assim, ele adota a seguinte lógica: analisará, primeiramente, o aspecto temporal do lazer e do tempo livre; em um segundo momento, estudará de que forma a noção de liberdade influencia esse objeto; e, por fim, ao casar esses dois olhares, Munné (1999) acredita que conseguirá compreender a essência do tempo livre.

Como vimos, são muitos os estudos dessa temática e, antes de começar a analisá-la, o autor expõe cinco interpretações que existem sobre o tempo livre. Há aqueles que o definem de forma mais ampla como o tempo que resta depois do trabalho; outros que o consideram como o tempo que sobra das necessidades e obrigações cotidianas; tem os que também acreditam ser o tempo livre o restante do tempo que é gasto com necessidades e obrigações, mas com a condição desse “resto” ser empregado a partir da própria vontade; alguns que acreditam que esse tempo é qualquer um, desde que satisfaça os desejos dos envolvidos; e, finalizando, existem os que defendem o tempo livre como a parcela de tempo dedicada ao desenvolvimento físico e intelectual do homem, tendo seu fim em si mesmo.

A miscelânea de conceitos é nítida e Munné diz que “el panorama no puede ser más confuso: cinco ‘tiempos libres’ extremadamente diferentes, con autores que cabalgan a la vez sobre varios de ellos” (p. 57). A única distinção que se pode fazer é considerar que as três primeiras definições envolvem o caráter de tempo, enquanto as duas últimas se prendem à questão da liberdade. Seguindo a lógica traçada e a fim de contribuir para a organização dessas idéias, o autor começa o estudo da temporalidade do tempo livre.

Independente de uma definição inicial do tempo livre (até porque essa é a finalidade e não o ponto de partida desta investigação), Munné (1999) garante que ele surge em paralelo ao trabalho nas indústrias, e com isso, o autor preocupa-se com a relação existente entre os dois. Segundo a ética social capitalista, o tempo do trabalho é considerado produtivo, enquanto o tempo ocioso assume um caráter economicamente negativo, relegado ao que sobra do primeiro. A partir da prática, esses tempos assumem características diferentes aos que os vivenciam. O autor acredita que o trabalho suscita idéias de obrigação, rotina, sofrimento e cansaço; já o tempo livre remete a não-obrigação, à alegria, à diversão e ao descanso.

No meio desses tempos, Munné (1999) mostra que alguns autores afirmam existir o que chamam de tempo de semiliberdade. Ele explica que se trata de uma nova categoria de tempo que é classificada, diferentemente do tempo livre, como possuidora de certas obrigações, imposições estas que se diferenciam do tempo do trabalho por não serem econômicas, mas em sua maior parte social. Dessa forma, as tarefas domésticas, a educação de filhos, as ocupações artesanais e a participação religiosa seriam exemplos de preenchimento do tempo semilivre. Contudo, Munné (1999) critica essa nova invenção e reafirma a relevância da tese que estabelece, no conjunto do tempo social, a oposição entre o tempo do trabalho e do tempo livre, sem nenhum outro conceito intermediando-os. Preferimos utilizar as próprias palavras do autor para melhor explicar suas conclusões:

La primera, que cualquier extraño tiempo de semilibertad no elimina y siquiera reduce la oposición entre el trabajo y ocio; más bien parece, paradójicamente, que cualquier cuña

introducida entre ambos polos acentúa aún más su oposición. El llamado tiempo semilibre es una pura construcción conceptual, que sólo tiene interés en tanto que representa una denuncia de la dicotomización del tiempo social. La segunda conclusión es que todo ello está conectado con la distribución real de ese tiempo (p. 67).

Nesse contexto, preocupado com o entendimento da noção da temporalidade no tempo livre, Munné (1999) julga ser mais contundente dirigir seu raciocínio à seguinte questão: considerando que todo tempo social está sujeito a condições previamente estabelecidas, como identificar a tipologia específica do tempo livre? E para destrinchar essa dúvida, ele busca a análise dos condicionamentos aos quais os seres humanos se submetem. Esclarece, como ponto de partida, que o condicionamento e a liberdade não são conceitos opostos, pois na verdade eles se exigem mutuamente. “No existe libertad sin condicionamento ni condicionamento sin libertad” (p. 69).

No conjunto concreto e cotidiano do tempo social, se dão condutas necessárias à condição humana e condutas de livre escolha dos indivíduos. Munné (1999) considera que se ocupando de uma ou de outra, o sujeito estaria adotando um comportamento heterocondicionado ou autocondicionado, respectivamente. Em outras palavras, as necessidades e as obrigações são condições impostas pelo meio exterior e todas as determinações externas ao indivíduo se encaixam na definição de heterocondicionamento; enquanto isso, a possibilidade de escolher condições segundo vontade própria, ou seja, segundo uma determinação interna, está ligada à postura do autocondicionamento. Desse modo, a liberdade concreta consiste na superação das condições externas e, nesse sentido, um homem será efetivamente livre quando subjugar a circunstância que o limita, responsabilizando-se por suas próprias condições. Em suma, para Munné (1999):

La obligación consiste en un estar condicionada la acción desde fuera; es un heterocondicionamento, mientras que la esencia de la libertad reside en el hecho de condicionarse uno a sí mismo. El hombre es libre por cuanto puede autocondicionarse y se autocondiciona (p. 70)

Adotando o condicionamento como critério de diferenciação, o autor consegue isolar o tempo livre depois de classificar o tempo social em quatro tipos: o psicobiológico, o

socioeconômico, o sociocultural e, enfim, o livre. Resumidamente, Munné (1999) enxerga o tempo psicobiológico predominado por necessidades biológicas e psíquicas básicas, como o descanso e a alimentação, e por serem imposições da natureza humana, há baixa possibilidade de autocondicionamento. Já o tempo socioeconômico é aquele dedicado às tarefas de produção econômica para os sujeitos se manterem entre os seus e melhorarem suas condições financeiras de vida; o condicionamento externo nesse caso é muito elevado, mas o autocondicionamento pode se manifestar nas escolhas de trabalho e do tempo dedicado a ele, por exemplo. O tempo sociocultural relaciona-se com as obrigações cívicas, familiares e sociais do homem, como ir ao cinema com amigos ou votar nas eleições de seu país; nessas configurações, o auto e o heterocondicionamento se dão de maneira mais equilibrada. Finalmente, o tempo livre, quando, segundo Munné (1999), o homem pode “autocriar” suas condições e necessidades, já que a influência do heterocondicionamento é mínima.

Com isso, o autor sustenta sua tese inicial de que mesmo sendo um tempo de liberdade, o tempo livre não se caracteriza pela ausência de condicionamento. Ao contrário, este tempo diferencia-se dos outros exatamente pela forma com que o condicionamento se manifesta. Munné (1999) consegue, enfim, delimitar o aspecto temporal do tempo livre:

La conclusión a que todo ello lleva es que el *tiempo* libre está constituido por aquel aspecto del tiempo social en el que el hombre autocondiciona, con mayor o menor nitidez, su conducta personal y social. Sin embargo, lo que le define propiamente como tal *tiempo* libre es el tiempo ocupado por aquellas actividades en las que domina el autocondicionamento, es decir, en las que la libertad predomina sobre la necesidad (p. 77).

Assim, o autor considera que o lazer praticado no tempo livre é dotado, inicialmente, de um sentido próprio, que seria o fato do indivíduo se condicionar e poder desenvolver suas necessidades, ou seja, a possibilidade de se fazer apenas o que quer. Aqui ele começa a analisar o aspecto da liberdade no tempo livre e encontra duas maneiras de interpretá-lo frente ao lazer: subjetiva e objetivamente. A primeira considera lazer todo tempo que é percebido como livre pelo sujeito, ou

seja, quando partem dele a livre escolha, as vontades, a iniciativa e também os valores dados às atividades (por isso esta também é considerada como uma interpretação psicológica do lazer). Segundo o autor, a concepção subjetiva está ideologicamente ligada ao pensamento burguês, pois o prazer e a satisfação da prática do lazer estariam conectados à importância individual que cada homem dá a ela. Já a compreensão objetiva desta relação, como a própria denominação diz, considera a análise das vivências do lazer em si, estas que, diferentemente da abordagem subjetiva, carregam valores socialmente impostos e, em sua maior parte, opostos aos valores do trabalho.

De acordo com Munné (1999), o maior representante da concepção objetiva é Dumazedier. Neste ponto, acreditamos que autor se contradiz, porque inicialmente ele coloca Dumazedier em uma corrente que acredita que o lazer deve ser praticado respeitando-se a liberdade de escolha de cada homem, enquanto agora considera que as idéias desse autor formam “la concepción objetiva más fundamental en el análisis empírico y mejor elaborada teóricamente” (p. 82). Mas Munné (1999) prossegue escrevendo que Dumazedier defende o caráter funcional do lazer, no qual este assumiria três grandes papéis: descansar, divertir e desenvolver o homem. O descanso repõe as energias gastas no trabalho, cuidando para que o organismo não fique muito desgastado; a diversão é uma possibilidade de equilíbrio frente às obrigações diárias, pois livra o indivíduo da monotonia e dos descontentamentos diários; e o desenvolvimento da personalidade é uma forma do homem escapar dos autoritarismos cotidianos, permitindo sua participação social e a construção de uma cultura desinteressada. Munné (1999) afirma que essas três funções são distintas e interdependentes, elas destacam-se uma sobre a outra, mas coexistem permanentemente.

Dentro desse raciocínio, a consideração de que o lazer e o tempo livre são opções possíveis liberadas as necessidades e as obrigações implica que neste processo há uma *liberação* do trabalho. As funções do lazer, por sua vez, referem-se a uma *liberação* da fadiga, do descontentamento e do automatismo durante o tempo livre. Munné (1999) considera confusa essa suposta discordância e

para esclarecê-la estabelece o caráter da liberação do lazer a partir de quatro traços principais: ela é liberatória, visto que se desliga do trabalho e das demais obrigações; é gratuita, por ser desinteressada e descomprometida; é prazerosa, pois busca a satisfação pessoal; e é pessoal, já que possibilita ao indivíduo liberar-se das imposições da sociedade. Com essas características, o autor nota que, na verdade, as duas acepções sobre a liberação são, na verdade, parciais e por isso se complementam. Livrar-se do trabalho é uma liberação passiva, pois o homem garante não se ocupar com nenhuma outra obrigação primária, enquanto livrar-se do cansaço, do aborrecimento e do autoritarismo é uma liberação ativa, com finalidade de superar os efeitos de suas obrigações e satisfazer os envolvidos. Munné (1999) acredita que esse processo “constituye un fin en sí mismo, y en consecuencia, el fin del ocio” (p. 93). Dessa forma, o autor conclui a noção de liberdade presente no tempo *livre*, afirmando que para superar comportamentos heterocondicionados, este tempo deve ser entendido como tempo liberador e possibilitar aos homens a real liberação de suas obrigações.

Resumindo brevemente todas as outras considerações feitas ao longo do capítulo, Munné (1999) acredita que o tempo livre é uma parte subtraída do tempo social heterocondicionado que o homem escolhe sentir e viver livremente, dedicando-se às atividades autocondicionadas, que manifestam a liberdade. Essas atividades visam o descanso, a diversão (recreação) e o desenvolvimento pessoal (criação), com a intenção de autoafirmar o homem individual e socialmente.

Sem dúvida alguma, a análise teórica de Munné (1999) não coincide com as práticas habituais de lazer nos dias de hoje. Isso não significa que aquilo que ele propõe como modelo de tempo livre é errôneo; na verdade, o equívoco está na sociedade burguesa, que compreende o lazer mais como um elemento de consumo, como uma mercadoria à venda, do que como um meio de usufruir da liberdade para se desenvolver. O autor garante que a superação desse ideal hegemônico se fundamenta na prática da liberdade pela liberdade e no tempo livre democrático, “un tiempo libre

para todos y de cada uno” (p. 173), a síntese do trabalho e do lazer, sem que um tenha mais importância que o outro.

Em toda sua obra, Munné (1999) não cita em momento algum qualquer possível relação entre o lazer e a educação, por isso, a discussão que apresentaremos a seguir é uma interpretação própria que fizemos das idéias do autor.

Como acabamos de mostrar, Munné (1999) incentiva a prática consciente do lazer, cuidando para que este deixe de ser mais um meio de manipulação burguesa das massas. Ele sugere que o homem defenda sua liberdade e seu tempo livre e afirma que “por cuanto la lucha por la libertad supone un ejercicio de ésta, la lucha por el tiempo libre introduce ya un tiempo libre de integración” (p. 173). Adotamos as principais idéias da corrente sócio-interacionista, liderada pelo pesquisador Vygotsky (1987), e enxergamos a possibilidade de educação nessa integração e na própria interação social presentes no lazer, segundo narra o discurso de Munné (1999).

Em seus trabalhos, Vygotsky (1987) defendeu a teoria de que o desenvolvimento do indivíduo acontece como resultado de um processo sócio-histórico pelo qual ele passa no decorrer dos anos. Com esse pensamento, o autor acredita, então, que o processo de formação da mente se dá a partir da cultura, das interações sociais e da dimensão histórica que permeiam a vida de cada homem. O indivíduo influencia o meio e é influenciado por ele; este processo dialético contribui para sua aprendizagem. Vygotsky (1987) fala da idéia de mediação, quando o sujeito trabalha com representações mentais que substituem as reais sem referentes concretos. A relação consigo mesmo e com o outro (não só outro homem, mas o outro objeto, o outro ação, o outro acontecimento) é mediada e torna-se fonte de conhecimento, construído de fora para dentro do indivíduo ou, nos termos consagrados pelo autor, conhecimento internalizado. Embora reconheçamos a complexidade e a riqueza dessas idéias, limitamo-nos a expô-las de forma breve, pois conforme explicamos na introdução, a elucidação principal refere-se ao campo do lazer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma breve recapitulação de objetivos: buscávamos compreender como o lazer se deu ao longo do tempo e de que forma os principais autores se apropriaram desses fatos. Após conhecer esse campo de estudo, que não é muito divulgado na área da Pedagogia, queríamos saber se existem relações entre o lazer e a educação e se seria possível que a escola, como instituição educativa, promovesse o lazer para a vida.

Estudamos Marcellino (2002), Marcassa (2002) e Munné (1999). Todos reconhecem que o lazer emergiu a partir do movimento industrial no século XIX, quando houve a diminuição da jornada de trabalho. Os operários ficaram com mais horas disponíveis e foram surgindo opções de descanso e diversão para a ocupação desse “tempo livre”. Outra característica presente no pensamento de todos os autores é o fato das atividades de lazer estarem atualmente submetidas à política capitalista de dominação e controle da população. Mesmo com pontos semelhantes em seus discursos, os autores chegaram a eles através de abordagens distintas e, com isso, formularam diferentes raciocínios sobre o tema que pesquisamos.

Iniciando por Marcellino (2002), temos um dos primeiros grandes nomes brasileiros do ramo do lazer. Suas raízes estão na teoria clássica de Dumazedier e, influenciado por ela, mas também se apropriando de Gramsci, o autor compreendeu seu objeto de maneira abrangente, definindo lazer como a cultura vivenciada no tempo disponível que busca somente a satisfação que o momento pode provocar. Relacionando-o com a educação, Marcellino (20002) enxerga o duplo envolvimento do lazer, que pode transitar como veículo (educação pelo lazer) e como objeto (educação para o lazer).

Marcassa (2002), por sua vez, desenvolveu suas idéias sobre o tema a partir de um estudo histórico da sociedade paulistana entre os anos 1888 a 1935, com uma atenção especial às políticas públicas de lazer e educação que foram desenvolvidas durante o período. A autora compreende o lazer como instituição moderna que pode legitimar a ordem vigente e considera que da mesma forma que os diversos âmbitos de nossas vidas são determinados por múltiplas influências históricas, políticas, econômicas e sociais, o lazer também o é. Assim, ela cria cinco categorias de análise para ele: tempo, espaço, práxis, cultura e educação. A última, segundo Marcassa (2002), pode romper com a ordem vigente se possibilitar a emancipação cultural do homem.

Por fim, Munné (1999) adota o enfoque psicosociológico para a sua análise, onde busca uma compreensão própria para o tempo livre. Segundo ele, este deve ser um tempo liberador, em que o homem assuma posturas autocondicionadas e a liberdade predomine sobre a necessidade. O autor não chega a relacionar o lazer com a educação, mas a partir de seu discurso relacionamo-lo à teoria sócio-interacionista de Vygotski (1987). Dessa forma, acreditamos que as relações desenvolvidas durante o lazer são fontes de conhecimento e de educação aos que o vivenciam.

A partir das considerações acima, notamos que a possibilidade da educação através do lazer existe. Porém, na ordem vigente, preocupamo-nos com a maneira com que essa relação é estruturada. O cenário atual é desigual e os princípios de trabalho, acúmulo, consumismo e alienação aumentam e legitimam a diferença entre classes. Vivemos em um mundo em que não é o indivíduo o principal elemento a ser livre, mas o mercado, e o sistema consegue controlar essa liberdade através da influência que ele desempenha intencionalmente em instituições, como as da esfera da educação e do próprio lazer. Da maneira como estão, eles reforçam ainda mais o discurso capitalista.

O ensino, no interior desta sociedade, tem cumprido o papel de qualificar a força de trabalho necessária ao atendimento das demandas de produção. Além disso, a escola tende a refletir as

relações de trabalho dentro do ambiente educacional. Disputas, mérito, desigualdade de acesso e permanência, submissão e silêncio. A criança é educada para aceitar passivamente os ideais burgueses, sem questioná-los e jamais alterá-los.

O lazer segue essa mesma linha, até porque já nasce sob a influência do sistema atual. Se a princípio ele seria um momento de liberdade, descanso e descontração aos trabalhadores, a burguesia interfere e o transforma em um tempo dominado pela forma capitalista de pensar e se posicionar. Assim, os homens vivenciam momentos de aculturação, de não liberdade e de consumo induzido.

Dentro desses moldes, é impossível que a escola pratique uma educação lúdica que promova o lazer à vida, porque na verdade ela não passa de um instrumento de manutenção da ordem vigente. Para que isso ocorra, tanto a educação quanto o lazer precisam de novas interpretações e novas posturas. Este deve acontecer em um tempo de fato livre, em que o indivíduo possa desfrutar de sua liberdade, relacionando-se, criando e se desenvolvendo. A escola deve se desvincular da ótica do mercado e deixar de reproduzir o pensamento da indústria cultural e as desigualdades do trabalho. Com essas condições, o aprendizado para e pela vivência autônoma e crítica, através do lazer, pode e deve acontecer a partir de experiências lúdicas dentro da escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ANTUNES, Ricardo. Fundamentos básicos de um novo sistema de metabolismo social. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2000.
- CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. *O que é lazer*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- CHAUÍ, Marilena. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 4ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva: Sesc, 2004.
- GOMES, João Enzio. Educação e lazer. <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=873>, consultado em 04 de junho de 2008.
- MASCARENHAS, Fernando. *Lazer como prática de liberdade*. Goiânia: UFG, 2003.
- MARCASSA, Luciana. *A invenção do lazer: educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888-1935)*. Goiânia: FE/UFG, 2002.
- \_\_\_\_\_. As faces do lazer: categorias necessárias à sua compreensão. *Anais do XIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Caxambu, 2003.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e humanização*. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Estudos do lazer: uma introdução*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Lazer e educação*. Campinas: Papirus, 2002.
- MELLO, Victor Andrade de; GOMES, Christianne Luce. Lazer no Brasil: trajetória de estudos, possibilidades de pesquisa. *Revista Movimento*, v. 9, n. 1, p. 23-44, 2003.
- MUNNÉ, Frederic. *Psicosociologia del tiempo libre: un enfoque crítico*. México: Trillas, 1999.
- REQUIXA, Renato. *Cadernos de lazer - Documento 1*. São Paulo: SESC, 1976.
- \_\_\_\_\_. *Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer*. São Paulo: SESC, 1980.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.