

CONSIDERAÇÕES SOBRE VALORES EXPRESSOS POR AUTORES BRASILEIROS NA RELAÇÃO LAZER-EDUCAÇÃO*

Nelson Carvalho Marcellino

Mestre em Filosofia da Educação — PUCCAMP

Este comunicado tem por base parte de pesquisa bibliográfica realizada por ocasião da elaboração de minha dissertação de mestrado¹. Procuro analisar os valores expressos pelos autores brasileiros que se dedicam ao estudo do lazer e da educação, em relação ao seu objeto de análise mais próximo, e a maneira como o lazer é visto pelos teóricos da educação e que esta é encarada pelos teóricos do lazer.

Com relação à documentação bibliográfica, o referencial básico de análise é a produção de autores brasileiros contemporâneos ligados ao estudo do lazer e da educação. Na seleção dos textos e dos autores procurei adotar um critério, na medida do possível, sem preconceitos ideológicos ou de área de atuação. Essa atitude — longe de significar uma posição marcada pelo ecletismo — tem por fundamento a necessidade de conhecer as várias concepções, os diferentes valores atribuídos. Alguns dos autores analisados, notadamente na área do lazer, não são sequer conhecidos nos meios acadêmicos; entretanto suas formulações teóricas alimentam a prática de grupos e instituições que atendem um número significativo de pessoas, canalizando consideráveis somas em termos de recursos. Também, pela própria natureza do tema lazer, a produção teórica analisada não é específica de uma área de conhecimento, abrangendo formulações de sociólogos, psicólogos, filósofos, pedagogos, arquitetos, assistentes sociais, especialistas em arte, educação física, etc.

A metodologia utilizada é centrada na análise comparativa de textos dos teóricos das duas áreas consideradas, procurando pautá-la pela abordagem crítica temática, destacando as opiniões convergentes e divergentes sobre os itens analisados.

sobre o lazer:

No campo da produção teórica observa-se, de início, duas posturas: uma caracterizada pela abordagem indireta, e outra pela direta. A

(*) Trabalho apresentado durante o Encontro Internacional de pesquisadores em lazer, realizado em maio de 1986, promovido pela WLRA (Associação Mundial de Lazer e Recreação), ALATIR (Associação Latino Americana de Tempo Livre e Recreação) e SESC.

abordagem indireta do lazer pode ser verificada, pelo menos, em duas situações: a primeira, quando o foco principal de análise é um dos seus conteúdos culturais — ou seja, ao falarem das atividades artísticas ou das práticas físicas, por exemplo, os autores freqüentemente abordam conteúdos ou situações de lazer; a segunda, quando o foco principal de análise é marcadamente caracterizado por componentes de obrigação, como por exemplo, as relações familiares, o trabalho escolar e, sobretudo o trabalho profissional.

Disso decorre um primeiro problema metodológico para este estudo: a impossibilidade da distinção rígida entre o que se poderia classificar como “teórico do lazer” e “teórico da educação”. Na produção intelectual, por mais que seja exigida a especialização, por mais que se pregue a sua necessidade, dividindo o conhecimento em compartimentos estanques, na realidade, ela não se consubstancia de modo rígido, o que, longe de me levar a adotar uma posição pessimista, constitui um estímulo para a análise das relações entre os campos de investigação aqui explicitados.

Reconheço a amplitude de um estudo que procurasse englobar os valores expressos sobre o lazer em todas as abordagens indiretas. Não é essa a minha intenção e nem disporia de recursos para um trabalho tão abrangente. No entanto gostaria de registrar que, na maioria dos estudos que enfocam o tema diretamente, no Brasil, quase sempre essas abordagens são deixadas de lado, apesar da alegação freqüente da existência de pouca produção teórica específica.

Por outro lado, deve-se observar que a incorporação do termo “lazer” ao vocabulário comum é relativamente recente e marcada por diferenças acentuadas quanto ao seu significado. O que se verifica, com maior freqüência, é a simples associação com experiências individuais vivenciadas que, muitas vezes, implica na redução do conceito a visões parciais, restritas aos conteúdos de determinadas atividades. Essa tendência restritiva, que pode ser constatada na linguagem popular pela simples observação assistemática, é alimentada pelos meios de comunicação de massas, na veiculação da programação de atividades, que se dá separadamente, sob verbetes de setores culturais consagrados, via de regra ligados ao esporte e à arte, e só mais recentemente, distinguindo o lazer, quase sempre associado a manifestações de massa, ao ar livre e de conteúdo recreativo. Nem mesmo na denominação de órgãos públicos a definição do campo abrangido pelo lazer fica evidenciada. A partir da década de setenta, incorporou-se o termo para denominar repartições de prestação de serviços públicos, geralmente associando-o restritivamente a setores culturais específicos. Não são poucas, principalmente no âmbito municipal, secretarias ou divisões de “Esporte e Lazer”, “Recreação e Lazer”, “Cultura e Lazer”, etc.

A visão parcial e limitada das atividades de lazer quanto aos seus conteúdos e valores, que se verifica no senso comum, aliada à grande quantidade de abordagens indiretas no plano teórico que, freqüentemente sem conceituar o lazer, emitem juízos de valor nesse campo, e à pouca produção específica, que na maioria das vezes, não se reporta aos enfoques indiretos, contribui para que se estabeleçam mal-entendidos nas discussões que o tomam isoladamente e, mais ainda, quando ele é relacionado a outros objetos de análise, no nosso caso específico, a educação.

Uma primeira observação que pode ser feita sobre o campo de produção teórica relativo ao lazer, no Brasil, é que são as diferenças de enfoque, não raro "pseudo-diferenças", no nível conceitual e no da ocorrência histórica, que ocupam o grande esforço dos estudiosos contemporâneos do lazer. Nesse sentido, poder-se-ia falar da falta de "autenticidade" da maioria da produção teórica brasileira sobre o lazer, principalmente se for levado em conta que, por "autenticidade" procura-se entender não a originalidade, mas a legitimidade embasada na realidade social concreta. O que se verifica, em grande número, é a "filiação" a esta ou aquela corrente de pensamento, tomando-se como critério a análise dos argumentos dos seus autores representativos, pertencentes a sociedades altamente desenvolvidas tecnologicamente, ou portadoras de sólida tradição cultural.

Para o objetivo deste estudo, muito mais que definições, importa verificar as formas de considerar o lazer, em termos de valores a ele atribuídos, pelos vários autores, uma vez que creio haver íntima ligação entre essas abordagens e as relações estabelecidas com a educação. Elas não se encontram isoladamente — ao contrário, apresentam-se interligadas — no pensamento dos vários teóricos, sendo aqui especificadas unicamente para fins de análise. Qualquer tentativa de investigação, nesse sentido, não pode perder de vista que se está enfocando valores setoriais. Portanto, as observações que passarei a fazer não devem ser entendidas dentro de uma visão maniqueísta, que separa em campos estanques valores positivos de negativos. O pensamento de cada um dos autores analisados apresenta uma variada gama de nuances em termos de valores. A análise é baseada na ênfase que é dada a determinados aspectos, o que não implica, necessariamente, na ausência de outros, não considerados.

A primeira abordagem detetada verifica-se sobretudo na comparação entre o lazer e outras esferas da atividade humana, como o trabalho, por exemplo, que resulta, não raro, em apoteoses ao lazer, numa atitude oposta à "mitificação" do trabalho, propondo o elogio do lazer, como finalidade da existência e ideal de felicidade. O lazer encarado desse ponto de vista enfatiza o fator de "compensação" de sua prática. Geralmente esta posição se refere à oposição que se verifica entre o trabalho nas sociedades modernas, caracterizado como alienado, mecânico,

fragmentado e especializado, e a realização individual. Dentro desta postura, o lazer compensaria a insatisfação e a alienação do trabalho.

No entanto, essa abordagem "compensatória" não é a única. Pode-se distinguir uma visão "romântica", marcada pela ênfase nos valores da sociedade tradicional e pela nostalgia do passado; uma visão "moralista", motivada pelo caráter ambíguo do lazer, visto como "faca de dois gumes", enfatizando-o como ocasião para efetivação de valores suspeitos, negativos, perigosos, inconvenientes e desagregadores da tranqüilidade, da ordem e da segurança social; e uma visão "utilitarista", ou seja, a redução do lazer à função de recuperação da força de trabalho, ou sua reciclagem. Nesse último caso são destacados os ganhos de entidades ou empresas pelo uso do "lazer planejado", em termos de abrandamento de relações e estabilidade. Em síntese, o que denomino de visão "utilitarista", procura justificar a atenção para o campo de lazer, por parte dos empregadores ou das autoridades, apontando os resultados psicológicos e as conseqüências, em termos de retorno para as empresas, ou ainda, para os países subdesenvolvidos como forma de contribuição para o progresso social.

Em todas essas abordagens — romântica, moralista, compensatória e utilitarista, pode-se depreender uma visão "funcionalista" do lazer, altamente conservadora, que busca a "paz social", a manutenção da "ordem", instrumentalizando o lazer como recurso para o ajustamento das pessoas a uma sociedade supostamente harmoniosa, ou fator que ajuda a suportar a disciplina e as imposições sociais e a ocupar o tempo com atividades equilibradas e corretas do ponto de vista "moral".

Contrapõe-se a essa visão do lazer como instrumento de dominação, aquela que o entende como um fenômeno gerado historicamente e do qual emergem valores questionadores da sociedade como um todo, e sobre o qual são exercidas influências da estrutura social vigente. Assim, a admissão da importância do lazer na vida moderna, significa considerá-lo como um tempo privilegiado para a vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural. Mudanças necessárias para a implantação de uma nova ordem social. Nessa visão "crítica" do lazer, detetada entre alguns autores brasileiros, ele não é visto como simples assimilador de tensões ou alguma coisa boa que ajude a conviver com as injustiças sociais. Por isso é importante registrar que esses autores consideram a ocorrência, na nossa sociedade, não do lazer, mas do "antilazer" — ou seja, sua própria negação — simples atividades a serem sua própria negação — simples atividades a serem consumidas alimentando a alienação. Dessa forma, o lazer seria uma "...construção ideológica, sob o qual o antilazer se aproveita para penetrar mais eficazmente no modo de vida das pessoas, com o objetivo de metê-las perfeitamente integradas na sociedade industrial e urbana"².

sobre a educação:

A análise dos textos de autores contemporâneos que se dedicam à reflexão educacional, no Brasil, mostra que, grande parte desse esforço tem se dirigido à Escola. Sua eficácia ou não como agente de reprodução ou de mudança é o foco central da discussão. Entretanto esses estudos, quase sempre relacionam o sistema formal de educação ao processo educativo global, considerando mesmo fundamental essa relação. Independentemente da linha de orientação adotada, os textos caracterizam-se por uma aguçada criticidade com relação à prática educativa, entre as intenções explicitamente proclamadas e a ação à ênfase ao ensino essencialmente profissionalizante, à sua subordinação aos interesses do capital, que deriva numa concepção imediatista e utilitarista da cultura, às teorias "desenvolvimentistas" centradas apenas no fator econômico, e à sua redução à simples transmissão automática de conhecimentos do professor ao aluno.

Na relação entre a Escola e a Sociedade, e especificamente ao nível da estrutura, surgem algumas divergências, observando-se duas grandes tendências: a primeira, encara a educação como instrumento de reprodução, variando a ênfase na exclusividade da educação como reprodutora ou como um dos agentes de reprodução — o que importa caracterizar é a função de adestramento seja em termos de valores comportamentais ou qualificação profissional; a segunda, situa o adestramento no próprio sistema de produção capitalista. Quanto à primeira tendência, pode-se distinguir, ainda, o enfoque preponderante entre os vários autores, situando-se ora na qualificação técnica da mão de obra em termos de conteúdo profissional, ora nos aspectos comportamentais, exigidos pela sociedade e pelas empresas.

A segunda tendência coloca a Escola à margem da pedagogia capitalista e defende que: "Insistir na tecla de que 'a escola capitalista serve ao capital é perder-se por desvios economicistas, tão ao gosto do marxismo vulgar e do pensamento conservador'"³.

Na realidade, as duas tendências fazem uma crítica da educação tal como se apresenta. No entanto, a análise das duas tendências situa-se no contexto capitalista e não significa, de modo algum, um engajamento às teses de desescolarização. Portanto, a crítica à escola capitalista não significa a negação do valor da educação, enquanto instrumento de mudança, ou como querem alguns de libertação. Critica-se a Escola a serviço do sistema de produção capitalista e toda a orientação do pensamento liberal que a orienta.

Questionando-se o papel "salvador" da educação, prega-se uma verdadeira "antieducação", "uma educação anticapitalista", que não se considera "suficiente" ou "fundamental" para o processo de transforma-

ção. A consideração da Escola como uma das bases significativas de atuação tendo em vista a instauração de uma nova ordem social, leva em conta, fundamentalmente, que os mesmos instrumentos que servem à classe dominante deverão ser usados em sentido contrário: "...se a escola é um instrumento de hegemonia, nós não podemos descurar, se queremos estabelecer um novo bloco de poder, não podemos descurar deste instrumento. Porque descurar dele seria deixá-lo ao uso exclusivo da classe dominante"⁴.

A ênfase no papel da Escola faz com que alguns autores considerem "desconversas" propostas mais abrangentes, principalmente quando se trata de modelo importado. É o caso, por exemplo, da "Cidade Educativa", permeada pelo conceito de "educação permanente". Saviani, na sua crítica à educação permanente, considera-a como "...uma forma de descolarização (...) de se mostrar que a educação não se dá principalmente através da escola, ela se dá principalmente fora da escola, através dos meios de comunicação de massa, através da própria empresa, através de um conjunto amplo de organismos"⁵.

Por outro lado, ignorar as relações pedagógicas que são estabelecidas fora da Escola, não seria também uma "desconversa" sobre a educação? Não estariam, dessa forma, sendo deixadas de lado as possibilidades de mudança relacionadas aos serviços públicos intelectuais que, além da escola, devem ser assegurados à população? Na sua visão ampla de educação, Gramsci relaciona entre esses serviços "o teatro, as bibliotecas, os museus de vários tipos, as pinacotecas, os jardins zoológicos, os hortos florestais, etc."⁶, justificando que "...serviços intelectuais são elementos de hegemonia, ou seja, de democracia no sentido moderno"⁷.

Nos dias atuais, com a difusão dos meios de comunicação de massa e sua utilização, como elemento de controle de amplas camadas populares, centrar-se na análise das relações pedagógicas estabelecidas na Escola, observando sua utilização como elemento de hegemonia e procurando "saídas" para uma escola realmente popular, através da "contra-educação", ou "antieducação", sem considerar também as possibilidades de "contrainformação", de construção de uma cultura realmente popular dentro das relações pedagógicas mais amplas, não caracterizaria uma visão míope do processo educativo?

lazer e educação — confronto de valores:

Embora atuando em campos distintos de análise, ainda que os limites sejam de difícil demarcação, ou possam ser demarcados apenas de maneira artificial, as abordagens dos autores ligados mais diretamente à análise do processo educativo emitem juízos de valor com relação ao lazer, de maneira indireta, o mesmo ocorrendo com os estudos, cujo enfoque central é o lazer com relação à educação. Entretanto, enquanto a quase

totalidade dos autores que se dedicam ao estudo do lazer tem insistido na chamada "função educativa do lazer", quer do ponto de vista reprodutor, quer da perspectiva "reformista", ou mesmo como um instrumento possível de transformação da ordem social, o pensamento pedagógico brasileiro vem abordando apenas circunstancialmente a questão.

Na relação do lazer com a educação a abordagem "funcionalista", já referida, não deixa de reconhecer os aspectos educativos do lazer, mas de modo geral, minimiza a validade da educação formal no processo educativo. A visão "compensatória" destaca a ineficácia do sistema escolar em termos de atendimento quantitativo e qualitativo e prega a utilização do "tempo livre" para compensá-la. Como se este fosse um oásis a que todos têm acesso, e cuja fruição independesse de uma série de fatores condicionantes, entre os quais o próprio grau de escolaridade. A visão "utilitarista" coloca o potencial educativo do lazer a serviço do aprimoramento dos indivíduos, que refletiria no desempenho de suas funções "produtivas", a partir da constatação de que a Escola fracassa nesse terreno. A visão "moralista" destaca o fracasso escolar, quer pelo não-acesso, quer pela ineficácia, na formação do caráter adequado à harmonia social e prega a utilização do "tempo livre" objetivando a modelagem de comportamento adequados à manutenção da ordem social.

A recusa da Escola pela maioria dos autores que se dedicam ao estudo do lazer dentro da abordagem "funcionalista" não questiona a validade da busca de alternativas para a mudança da situação no terreno da educação formal, mas contrapõe a crença no conceito de "educação permanente", marcada pela abordagem "compensatória" do lazer, e considerando o "tempo livre" como campo privilegiado para que essa "educação permanente" possa se viabilizar. Essa posição não deixa de ser marcada, também, pelos aspectos "utilitaristas" e "moralistas", pregando o aproveitamento e o controle do "tempo livre".

Por sua vez, os teóricos da educação não se ocupam do lazer de forma sistemática, muitas vezes emitindo juízos negativos, sem se preocupar em precisá-lo como objeto de análise. A ênfase no papel da Escola, embora reconhecendo o processo educativo mais amplo, talvez seja responsável pela falta de sistematização sobre as características do lazer, verificada entre os autores da área da Educação. Dos textos analisados, apenas um define lazer⁸. As diversas abordagens da educação entre nós, valorizam, antes de tudo, o trabalho como expressão humana.

Entretanto, não se pode mais ignorar a ocorrência do lazer como fato histórico. E mesmo que o aumento do tempo de lazer se verifique, como querem alguns educadores, para um certo número de privilegiados, os altos índices de evasão escolar e as dificuldades de acesso à Escola, também não a caracterizam como privilégio ?

Por outro lado, a visão "funcionalista" do lazer é, em grande parte, responsável pela não-consideração dessa esfera de atividade como campo de intervenção de educadores comprometidos com a mudança da ordem social, uma vez que a crítica à educação formal formulada pelos adeptos da visão "funcionalista" não tem como base a instauração de uma nova ordem, mas a manutenção da vigente. De fato, qualquer consideração do potencial educativo do lazer embasada nos valores "funcionalistas" já apontados, caracteriza-se como uma visão "utilitarista" desse campo de atuação, pelo menos da perspectiva "crítica". Assim, do meu ponto de vista, só tem sentido se falar em aspectos educativos do lazer, se este for considerado, conforme já destaquei na perspectiva "crítica", como um dos possíveis canais de atuação no plano cultural, tendo em vista 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. A instrumentalização, mesmo a educacional, do tempo disponível, ou do tempo "livre" das pessoas, onde se busca, ou se deveria buscar, fundamentalmente o prazer, só tem sentido, na medida em que possa contribuir para que essas mesmas pessoas tenham mais prazer de viver, sejam menos pressionadas por uma estrutura sócio-econômica sufocante, em que uma minoria tem excesso de recursos, de espaço e de tempo, pela exploração da grande maioria, sem recursos, sem espaço, e cujo tempo, quando não é desocupado, pela incapacidade do modelo econômico imposto gerar trabalho, é livre — entre aspas. Só tem sentido, na medida que contribuir para eliminar essas aspas.

Aos educadores comprometidos com o processo de mudança é forçoso perguntar: se o lazer como a escola é um instrumento de hegemonia, e se como já foi colocado anteriormente — recorrendo-se a Saviani — não se pode descurar da escola se se pretende mudanças radicais no "status quo", pode-se então descurar do lazer como campo de intervenção pedagógica? Como bem observa Maria Duarte de Souza "ninguém vai encontrar no lazer a dignidade que perdeu no trabalho (ou na falta de trabalho), na escola (ou no não poder ir à escola) ou na ação política (ou na impossibilidade da ação política)⁹. Mas nem por isso, podemos deixar de considerar as possibilidades do lazer como campo de atuação pedagógica.

Notas:

(1) **Lazer e educação: relações entre o lazer, a escola e o processo educativo.** (dissertação de mestrado). Campinas, PUCCAMP, 1984. Publicada em livro **Lazer e educação.** Campinas, Papirus, 1987.

A relação completa da pesquisa bibliográfica, aqui mencionada, consta da bibliografia da dissertação publicada sob o título **Elementos para uma pedagogia da animação,** Campinas, Papirus, 1987.

(2) CAVALCANTI, Kátia Brandão, Esporte para todos: um discurso ideológico. **Boletim de Intercâmbio,** Rio de Janeiro, SESC, 4(13):16.

- (3) SALM, Cláudio L. **Escola e trabalho**. S. Paulo, Brasiliense, 1980, p. 101.
- (4) SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. S. Paulo, Cortez/Autores Associados, 1980, p. 184.
- (5) Ibid, p. 212.
- (6) GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979, p. 152.
- (7) Ibid., p. 153.
- (8) GARCIA, Walter. **Educação: visão teórica e prática pedagógica**. São Paulo, McGraw Hill do Brasil, 1977, p. 166.
- (9) Processos informais de educação: o lazer. **Debates Sociais**. Rio de Janeiro, CBCISS, 15(29), 1979, p. 20-21.