# Lazer

## Um princípio educativo para a Educação Física Curricular Universitária[1]

**Giovani De Lorenzi Pires***
**Edgard Matiello Júnior****
**Aguinaldo Gonçalves*****

**Resumo**

O advento *da* nova LDB requer transformar a Educação Física Curricular (EFC) em componente significativo para os currículos de formação universitária para que seja percebida como disciplina acadêmica. Isto parece ser possível a partir daquilo que é a sua condição aparente de contradição: enquanto as demais disciplinas se orientam pelo "trabalho", visando qualificar o futuro exercício *da* profissão, ela estaria voltada para o "nao-trabalho". Pensa-se que a apropriação deste conhecimento enquanto princípio educativo da EFC poderá se refletir em valores e práticas tanto no plano pessoal como no âmbito social e profissional. Ensaio exploratório com reflexões sobre a questão, a partir de experiências acumuladas pelos autores em suas instituições, poderá subsidiar os profissionais que atuam na EFC.

**Abstract**

The new LDB requíres the transformation of the Curricular Physical Education (EFC) into a signifícant component for the curriculuns of universitary formation for the purpose of being noted as academic subject. This seems to be possible partíng from what is it's apparent condition of contradiction: while the others subjects orient itself by the "work", aiming to qualify the future exercise of the profession, it would be directed for the "non-work". It's though that the appropriation of this knowledge while EFCs educative principie will reflect itself in values and practices in the people plan and in the sócia! and professional field. Exploratory essay with reflections about the question, starting from accumulated experiences by the authors in theírs institutions, can subside the professionals that act in the EFC.

### INTRODUÇÃO

O interesse que move os autores diz respeito à realidade que se observa quanto à disciplina de Educação Física no âmbito do ensino superior. Por conta da obrigatoriedade imposta, faltaram-lhe critérios que a legitimassem e tende, hoje, a ser excluída do currículo universitário. Com isso, pode-se perder importante meio para o desenvolvimento de ações e reflexões sobre a cultura, especialmente aquela que se manifesta através do movimento. Com o objetivo de explorar possibilidades de reorientação da disciplina, no sentido de inserí-la significativamente nos currículos dos cursos universitários, procede-se este ensaio, partindo da consideração de que a *educação para o lazer* seja um elemento apropriado para alcançar-se tal intento.

Para tanto, o texto é dividido em três partes, em que as duas primeiras constituem argumentos que visam justificar a proposta. Inicialmente, procede-se breve contextualização histórico-crítica da Educação Física no ensino superior até o advento da nova LDB, que determina a extinção da obrigatoriedade e gera impasse para sua sustentabilidade. Nomeada a tese central, busca-se enfocar as questões relativas à educação universitária e formação profissional em combinação com o lazer. Revisitam-se teorias sobre o binômio *trabalho-lazer/tempo livre* e, a seguir, examina-se o *processo educativo do lazer.* A segunda parte se conclui com reflexões sobre a dupla formação universitária: *cidadania e profissionalização.* Finalizando, retoma-se a tese central no terceiro tópico para se sugerir possibilidades metodológicas para sua implementação.

O caráter de sondagem que se imprime ao texto significa o reconhecimento de que alterações no projeto político-pedagógico da Educação Física no ensino superior só poderão ocorrer se tal decisão for tomada e implementada por aqueles que efetivamente atuam nesta área. A imposição de soluções verticalizadas tem, constantemente, provocado menos benefícios do que se julga desejável, além de carecer da necessária legitimação.

## A EDUCAÇÃO FÍSICA CURRICULAR UNIVERSITÁRIA

### *Contextualização Legal e Histórica da sua Implantação*

A Educação Física Curricular Universitária (EFC) foi implantada através de decreto-lei n° 705, de 25 de ju-ího de 1969, que deu nova redação ao artigo 22 da Lei n° 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Sua obrigatoriedade foi, desde então, estendida também ao ensino superior, preconizando aí a predominância das atividades desportivas. Logo a seguir, novo decreto é editado (decreto-lei n° 69.450, de Iº de novembro de 1971) para regulamentar o referido artigo 22 da Lei 4.024/61. Atenção especial é dada à Educação Física universitária, para a qual dedica todo o capítulo **III.**

A leitura dos objetivos da assim nomeada *educação física, desportiva e recreativa escolar* permite prontamente identificar o enfoque funcionalista através do qual sua presença é imposta no nível superior. Além de dar prosseguimento às atividades previstas para atender aos objetivos dos graus precedentes (Iº e 2º graus)[2], a EFC deveria se pautar por atividades de natureza predominantemente desportiva que conduzissem *"à manutenção e aprimoramento da aptidão física, conservação da saúde, integração do aluno ao 'campus' universitário, consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade"* (decreto-lei 69.450/71, art.3°, § **III).**

O movimento de reflexão crítica pelo qual passou a Educação Física brasileira na década de 80 denunciou o componente ideológico repressor que representou a imposição da EFC, como forma encontrada pelos governos militares pós-64 para promover espécie de "assepsia política preventiva" na Universidade, à época um dos principais focos de resistência ao autoritarismo. Sua inclusão no esforço concentrado emanado da Doutrina de Segurança Nacional da Escola Superior de Guerra, pela qual se balizavam os generais-presidentes, aliava-se à educação moral e cívica, também instituída obrigatoriamente no ensino superior por legislação do período, com a denominação Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB)[3].

Reconhecidas as críticas, é preciso ponderar que a EFC também contribuiu para a ampliação da oferta de cursos de formação profissional em Educação Física no país, especialmente nas universidades públicas. A demanda legal originou a criação de Centros Esportivos, muitos deles, posteriormente transformados em Faculdades de Educação Física. Ainda é necessário registrar, como já se fez em outra oportunidade (Gonçalves, Conte, Pires *et* Oliveira, 1997), que vários estudos que resultaram em dissertações nos então recém implantados cursos de mestrado na área foram realizados no âmbito da EFC, sendo justo reconhecer-se, assim, sua importância para a consolidação da pesquisa aplicada em Educação Física no Brasil (ressalte-se, porém, que não se objetiva, com isso, justificar os atos arbitrários que instituíram a obrigatoriedade da EFC).

Outro aspecto que se julga importante referir neste rápido olhar sobre a EFC é quanto ao deslocamento de sua perspectiva curricular, embora mais proferido do que propriamente experimentado, ao longo de seus vinte e cinco anos de existência no ensino superior brasileiro. Concebida sob explícita influência do modelo universitário americano, que representa a principal base na qual são recrutados os atletas para o esporte profissional, a EFC orientava-se para ser uma *prática desportiva,* nome pelo qual, inclusive, tornou-se conhecida em muitas instituições. A idéia de implementação de clubes organizados por modalidade esportiva, prevista do decreto-lei n° 69.450/71, também objetivava, ainda que não prioritariamente, a preparação de atletas para as competições universitárias. A partir do surgimento de críticas à EFC, por causa de seu viés ideológico a serviço do regime militar, instituiu-se significativa alteração no projeto pedagógico da disciplina, cujo enfoque passou a privilegiar atividades relacionadas à saúde e aptidão física. Na perspectiva - funcionalista - de que *prática* mais *informação* resultaria em *mudança de atitudes e comportamentos,* conteúdos conceituais que relacionam atividade física, estresse e estilo de vida ativa foram integrados aos programas de ensino da EFC, como forma de atribuir-lhe legitimidade científica por aproximação às ciências biomédicas (Nahas, 1989).

Também é dado observar aumento das opções de modalidades oferecidas na disciplina, ampliando-se o le-

que até então restrito aos esportes mais tradicionais para contemplar modalidades alternativas ou emergentes, algumas com forte identidade cultural, como a capoeira, enquanto outras motivadas pelo grande destaque dos chamados "esportes radicais[1]", com grande visibilidade na mídia.

### *A EFC e a LDB: extinção ou busca de novos princípios?*

Ainda que apresentassem poucas repercussões no âmbito operacional, estas mudanças vinham construindo novos cenários para a EFC. Todavia, maior impacto revelou-se com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n° 9.394, em 20 de dezembro de 1996. Embora a obrigatoriedade da Educação Física tenha sido mantida para o ensino básico (fundamental e médio), a ausência de qualquer referência no capítulo dedicado ao ensino superior, na prática a retira do texto legal. Sua facultatividade é reafirmada através do parecer n° 376/97, do Conselho Nacional de Educação, que atribuiu *"às Instituições de Ensino Superior a competência para decidirem sobre a oferta ou não da disciplina de Educação Física em seus Cursos de Graduação"*.

No decorrer do ano de 1997, os colegiados superiores das Universidades passaram a deliberar sobre a EFC, sendo possível perceber três tendências[4]: i) extinção da disciplina; ii) transformação em disciplina eletiva para opção por cada colegiado de curso; iii) oferecimento como disciplina optativa para o aluno, limitada por critérios como número de fases ou semestres letivos, percentual do total de créditos ou da carga horária mínima.

Nas instituições em que atuam os autores — Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Estadual de Campinas — as decisões tomadas acompanham, respectivamente, a terceira e a segunda tendência. No caso da UFSC, o Conselho Universitário, através da Resolução 17/Cun/97, regulamentou os cursos de graduação, instituindo o limite máximo de 20% da carga horária mínima para integralização do currículo pleno do curso como margem destinada à matrícula em disciplinas de livre escolha do aluno entre aquelas oferecidas pela instituição — nas quais se incluem EFC I e EFC II. Já na Unicamp, transferiu-se às comissões dos cursos de graduação a decisão quanto aos destinos da EFC, resultando que apenas o curso de Medicina a manteve com caráter obrigatório, permanecendo a ser desenvolvida através de proposta de ensino a cargo do Grupo de Saúde Coletiva/Epidemiologia e Atividade Física da Faculdade de Educação Física da Unicamp (Gonçalves *et* Conte, 1998).

Percebe-se que esta nova situação da EFC, mesmo naquelas instituições que a mantêm como disciplina optativa, determinou, como era de se esperar, redução da sua presença no âmbito universitário, representada pela queda no número de turmas oferecidas e nos percentuais de matrícula efetivadas. Caracterizada como "entulho autoritário" e sofrendo ainda as conseqüências da crise de identidade da própria área de conhecimento, a EFC corre o risco de ser extinta por não ter gerado, até então, legitimidade como disciplina acadêmica no ensino superior. Alguns esforços neste sentido têm sido empreendidos, com relativo sucesso, embora pareçam ainda limitados na abrangência e visibilidade das propostas e na profundidade das reflexões delas decorrentes.

De fato, parece ser este o perfil de experiências relatadas no V Seminário Nacional de Educação Física no 3º Grau. Segundo Villauta (1996), na Universidade Estadual de Londrina foi realizada pesquisa curricular entre os universitários daquela instituição, cujos resultados permitiram a implantação de nova sistemática de oferecimento da disciplina EFC, sendo incorporadas alterações como: sistema de rodízio orientado entre as modalidades, abertura de turmas com novas modalidades e horários alternativos, criação de programas especiais de treinamento para iniciados, abertura de vagas de extensão à comunidade nas próprias turmas de EFC.

Em outro sentido, situa-se projeto em curso na UDESC (Florianópolis/SC), relatado por Teixeira (1996), em que, além do desenvolvimento de conteúdos teóricos sobre saúde/qualidade de vida, busca-se construir programas de ensino de EFC que ofereçam atividades relacionadas com os currículos profissionais dos demais cursos da instituição, como dança de salão e ginástica acrobática na Artes Cênicas, recreação infantil na Pedagogia e hidroginástica na Fisioterapia. A alternativa encontrada pela universidade catarinense parece vir ao encontro da proposição apresentada por Araújo (1996), que visa dar legitimidade e sustentabilidade para a EFC a partir da sua integração ao projeto pedagógico e à dinâmica curricular de formação profissional dos cursos. Sem apresentar maiores detalhes, a proposta remete aos colegiados de curso a tarefa de decidir sobre o conteúdo e a forma desta integração.

Ainda naquele evento, teve-se a oportunidade de sugerir o redirecionamento político-pedagógico da EFC, que passaria a se orientar por princípios educativos voltados à educação para o lazer, como forma de inserção na cidadania plena (Pires, 1996). A experiência da Unicamp vem se desenvolvendo a partir de critérios semelhantes, conforme relatam Ramos *et* Gonçalves (1998) e Gonçalves, Conte, Pires *et* Oliveira *(op.cit)*.

É sobre este conjunto de idéias, julgadas complementares, que a seguir procede-se reflexão, na perspectiva de apontar pistas que possam levar à transformação da EFC em componente significativo para os currículos de formação universitária, a partir daquilo que é sua condição aparente de contradição, isto é, sua orientação preferencial para o *não-trabalho* em meio a disciplinas que se voltam prioritariamente para o futuro exercício profissional.

## EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E LAZER: UTOPIA POSSÍVEL?

Anunciada a proposta básica deste ensaio, no sentido de sugerir a adoção do lazer como um dos princípios norteadores de novo projeto político-pedagógico para a EFC, compete então apontar como seus conteúdos culturais podem ser apropriados a fim de se constituírem em "ferramentas" significativas para a formação pessoal e profissional de universitários.

A primeira preocupação é retomar algumas teorias sobre o lazer, visando entender as origens da sua propalada contraposição ao trabalho, ainda presente no senso comum. Efetivamente, os estudos sobre o lazer devem parte significativa de sua importância à sociologia do trabalho. Foi a partir do momento em que abordagens empíricas sobre a atividade laborai humana passaram a investigar suas condições concretas que o lazer tomou impulso para ser estudado como componente do mundo do trabalho. Sua coincidência com a consolidação da moderna sociedade industrial e do modo de produção capitalista fez com que o lazer assumisse, desde logo, funções utilitárias de compensação e recuperação frente ao desgaste físico e mental decorrentes do trabalho alienado.

### *Trabalho e Lazer: tempo e atitude*

Segundo Marcellino (1987), os estudos sobre o conceito de lazer enfocam preferencialmente duas abordagens: uma voltada para a questão do *tempo livre* e outra que se detém no aspecto da *atitude.* Enquanto esta se caracteriza pelo tipo de relação que o indivíduo estabelece com a realidade social, com base na satisfação proporcionada pela atividade, que pode ocorrer em qualquer circunstância, os estudos sobre tempo livre costumam restringir o lazer aos momentos de liberação não só do trabalho, como das demais obrigações (familiares, sociais, religiosas, etc), naquilo que se constituiria em *tempo disponível.* Nestas abordagens, sucedem-se posições dicotômicas que opõem trabalho e lazer ou que consideram este sinônimo de tempo livre[5].

De fato, Dumazedier (1980) alerta que o lazer não se constitui em negação do trabalho porque estabelece com ele profundas relações de mútua influência, embora admita que o mito do trabalho como "essência do humano" levou a um subdimensionamento do lazer. Deste modo, a crescente importância atribuída ao trabalho pode resultar numa situação efetiva de oposição entre trabalho e lazer por subordinação deste a aquele. Por outro lado, Parker (1978) observa que a preocupação com essa distinção é fenômeno recente, verificado a partir do advento da sociedade industrial. Neste sentido, recorda que nas sociedades pré-industriais trabalho e lazer costumam estar interligados; igualmente ressalta que os projetos alternativos da chamada contracultura visam ressignificar o trabalho e resgatar sua unidade com o lazer através de atividades laborais criativas como o artesanato e a vida rural. Semelhante fenômeno, em que pese seja orientado por outros interesses, se percebe ainda mais recentemente no crescente estímulo ao trabalho profissional no ambiente doméstico, possibilitado pelo avanço tecnológico da informática e dos meios de veiculação da informação.

Analisando as maneiras pelas quais trabalho e lazer se expressam e são percebidas na sociedade moderna, Parker *(op.cit.)* observa que estas relações podem ser agrupadas em "polaridades" ou "fusão". As condições de "polaridades" são aquelas em que a prioridade é atribuída ora ao trabalho, considerando o lazer como fator subsidiário, ora ao lazer, em que trabalho é apenas meio para se atingir tal fim. Já a condição de "fusão" pressupõe a reconciliação entre ambos, situação em que os valores culturais do lazer viriam "humanizar" e criar novas atitudes no trabalho, vez que as influências deste sobre o lazer já são por demais reconhecidas. Referindo-se a pesquisa por ele realizada, destaca que as profissões "dirigentes", ocupações com maior grau de autonomia, tendem a apresentar uma relação de "extensão", isto é, de baixa demarcação/

oposição entre lazer e trabalho. Ainda que não se constitua em "fusão", esta compreensão abre perspectivas para que os valores do lazer possam ser percebidos como influenciadores no trabalho, desde que este profissional "dirigente" se torne consciente disso e se disponha a criar e/ou estender situações favoráveis ao lazer para seus comandados.

Atualmente, talvez a indústria do entretenimento possa ser apontada como exemplo de espaço de aproximação entre lazer e trabalho, em face do elevado número de pessoas que fazem do oferecimento de serviços de lazer sua ocupação profissional e daqueles que, ao usufruírem, garantem crescentes níveis e oportunidades de emprego no setor. Afinal, não se pode perder de vista que o tempo disponível na sociedade moderna é também "produtivo", na medida em que se destina ao consumo de bens e serviços que garantem a estabilidade do sistema econômico. Todavia, o tempo e sua administração parecem permanecer como principais elementos na distinção que é feita entre trabalho e lazer. Enquanto no trabalho a gestão do tempo é determinada por um conjunto de interesses relacionados à produtividade, no lazer o tempo é auto-administrado, privilegiando aspectos que dizem respeito à liberdade de escolha, prazer e fruição de valores que podem levar ao desenvolvimento pessoal e social.

Em perspectiva mais crítica, Cavalcanti (1986) aponta que a compreensão das especificidades e interdependência entre lazer e tempo livre é vital para situar estes fenômenos no projeto de construção de um novo homem para uma nova sociedade. Segundo a autora, o lazer está intimamente relacionado à existência de tempo livre, mas não pode ser reduzido a este. Afirma ela que *"o tempo livre e o lazer na atual sociedade têm inevitavelmente um caráter de classe: se o tempo livre está inserido na esfera das lutas políticas da classe trabalhadora, o lazer se coloca no âmbito da luta ideológica"(p.24)*

Neste sentido, o lazer é concebido na garantia de autêntica participação social, caracterizada como *"processo mediante o qual grupos e classes sociais tomam parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens de uma sociedade* "(p.29), neste caso, referindo-se a aqueles relativos ao tempo livre. A autora alerta que é preciso perceber a repressão material e moral imposta pela sociedade de classes como causadora de insegurança que implica auto-repressão. Isto leva o indivíduo a buscar identidade e reconhecimento através da adaptação a padrões culturais estabelecidos, que se reflete na maneira como usufrui o tempo livre, normalmente consumindo formas de "antilazer"[8] oferecidas pelo sistema.

Já Cunha (1987) preconiza uma abordagem filosófica para a questão do lazer e trabalho, em que analisa os conceitos de liberdade e felicidade, objetivando entender a finalidade última das ações humanas. No que classifica como *"a utopia da unidade ou a negação do trabalho e do lazer",* o autor afirma que *"aquilo que denominamos lazer não é uma parcela de tempo ou da existência, e muito menos algo oposto ao trabalho, mas uma forma de vida que integra o homem em sua (nunca vivida) plenitude" (p.57).* Como Hegel, entende que os elementos que consubstanciam o lazer numa dialética de superação contínua devem estar presentes na totalidade social, seja no trabalho, na família e nos seus deveres como cidadão. Porém, concorda com Marx quando este critica o idealismo do sujeito da autoconsciência absoluta perspectivado por Hegel, afirmando não haver libertação e felicidade efetivas enquanto o primado da divisão do trabalho e da propriedade privada for um fato concreto. Acompanha, assim, a utopia marxiana da possibilidade de emancipação do homem pela eliminação do trabalho alienado e, por conseguinte, do lazer: a satisfação no trabalho enquanto manifestação da realização humana extinguiria a necessidade do lazer como busca de felicidade — por oposição ao trabalho — instaurando a *unidade trabalho/lazer.*

### *Lazer e educação: o duplo processo educativo do lazer*

Admitindo-se que uma das principais finalidades da educação é a de proporcionar o desenvolvimento do indivíduo, tanto no âmbito pessoal como social, pode-se concordar com Parker *(op.cit.),* segundo o qual *"o volume e o tipo de instrução que recebemos influenciam o modo como aproveitamos o lazer, o âmbito de nossas atividades e o fato destas atividades afetarem ou não outras esferas da vida"* (p.l 10). Tal afirmação alerta para certos usos que se pretende dar ao lazer, amparados em teorias sociológicas que prevêem o progressivo aumento do tempo livre, como decorrência da redução das jornadas e incremento da automação no trabalho. No limiar de uma anunciada "sociedade do/com tempo livre", os bens e serviços de lazer passam a ser enfatizados como atrativos especiais para contratos e negócios, como salários indiretos ou benefícios adicionais na venda de imóveis.

Se é possível pensar no lazer como canal de atuação para mudanças culturais com repercussões no plano

social, a educação para/pelo lazer pode representar importante via de aprendizado para a construção de uma cidadania com valores menos imediatistas, especulativos e alienantes. Contra a restrição qualitativa de acesso à produção cultural e o consumo conformista de bens da indústria cultural, o lazer exerce, assim, duplo papel educativo, seja como veículo, seja como objeto da educação tMarcellino, op.cit.).

A concepção que enfatiza o lazer como veículo de educação deve ser percebida como algo maior do que simplesmente educação pelo lazer, mas sobretudo como forma de educação enquanto lazer, isto é, a opção por práticas educativas que resultem em constante "exposição" dos alunos a experiências lúdicas (a referência aqui é quanto ã educação escolar), de modo que o todo do processo ensino-aprendizagem se dê através de valores como espontaneidade, criatividade, descoberta. Esta tendência tem por pressuposto a superação da conotação utilitarista atribuída à escola pela sociedade moderna, como locus de preparação para a racionalidade do mundo adulto, orientado na reprodução da divisão social do trabalho[7].

A serviço de projetos ideológicos do modelo social e econômico dominante, a perspectiva de educação pelo lazer tem sido ainda estreitamente vinculada à idéia de *educação permanente,* enquanto possibilidade funcional-compensatória de controle e reposição da capacidade produtiva do cidadão adulto. Tais teses podem ser prontamente rechaçadas com base nas críticas produzidas por Gadotti (1987-a) ao discurso e ações de educação permanente referenciados por organismos internacionais, como a própria UNESCO. Igualmente não deve ser esquecida tendência verificada em programas de treinamento de executivos e profissionais dirigentes que se utilizam de atividades do chamado "lazer de aventura" para o desenvolvimento de habilidades funcionais desejáveis como tomada de decisões em situações de tensão, capacidade de trabalho em equipe e outras.

No que se refere ao segundo aspecto educativo do lazer, que o considera como objeto da educação, as reflexões também apontam para o risco de tomá-lo de maneira utilitarista e/ou moralista, conforme Marcellino *{op.cit.).* Todavia, utilizando-se de comparação relacionada ao campo específico da arte (um dos conteúdos culturais do lazer), em que aprendizagem planejada é condição para apreciação e consumo críticos da chamada arte "erudita", o autor defende que a educação para o lazer pode e deve se constituir em espaço apropriado para a sistematização de vivências culturais melhor elaboradas, que possibilitem mudanças pessoais e sociais. A escola é a agência aqui tomada para este fim — sem desconhecer o papel da família e das instituições públicas, privadas e associativas. É necessário, porém, que ela abandone *"sua política tradicional de isolar a educação para o lazer na ilha de atividades extra-curriculares e traze-la para o continente do próprio currículo escolar"* (Brightbill *apud* Parker, *op.cit.,* p.115). Além disso, há que se vigiar para não incorrer em equívocos como a folclorização do lazer advindo da cultura popular, a excessiva valorização da sua perspectiva erudita, ou, ainda, a circularidade em torno de formas massificadas, em detrimento de opções alternativas de lazer. Esta observação parece aplicar-se perfeitamente à Educação Física enquanto componente curricular do ensino brasileiro, do básico ao superior, predominantemente orientada no esporte formal.

É ainda Parker *(op.cit.)* quem destaca mais dois aspectos que dificultam a elaboração de políticas educacionais de lazer: a) como tornar o conteúdo destes cursos (ou disciplinas) relevante, tendo em vista os interesses dos estudantes, num contexto que pretende preservar e incentivar valores que se acredita importantes para todos? b) como decidir se somos, até que ponto o somos e com que direito podemos apontar o que seria "sensato e construtivo" para o lazer destas pessoas? O primeiro destaque implica em que se planeje a educação para o lazer essencialmente a partir de valores a serem refletidos e não sobre atividades — ainda que obviamente necessárias como estratégias — pois sua temporalidade pode se constituir em impedimento para as finalidades teleológicas da educação. Dito de outro modo: uma educação para o lazer que se funde em produzir e/ou apreciar práticas culturais "da moda" pode, pela dinamicidade das mudanças na sociedade moderna, inviabilizar a continuidade das condições que tornariam possível suas manifestações no futuro. Quanto ao segundo aspecto, pode-se dizer que ele está presente na própria essência do projeto de educação da modernidade, isto é, as dúvidas éticas e morais sobre o direito que permite a educadores pensar/agir no sentido de "preparar" os estudantes para a vida em sociedade.

Outra teórica do lazer, Gaelzer (1986) prefere denominar tal enfoque como educação para o tempo livre, chamando o Estado e a sociedade brasileira à responsabilidade quanto ao seu compromisso social diante do que denomina "uma idéia de democracia realizável". Questiona os valores que estão sendo desenvolvidos pela educação escolar atual, na perspectiva da construção de uma

sociedade com maior liberdade e respeito humano. Na sua abordagem "romântica", percebe relação entre a preparação para uso adequado do tempo livre e a possibilidade de emersão da consciência individual que, aliada a determinantes sociais e culturais, apontaria para projeto de maior autonomia do ser humano.

Sem desconhecer a procedência das críticas dirigidas à escola e com o cuidado de não sugerir fórmulas milagrosas, Marcellino (1990) fundamenta sua "pedagogia da animação" — cujos elementos constituintes já haviam sido apresentados em obra anterior — no conceito gramsciano de "cultura como hegemonia", entendendo a escola como "centro de cultura popular" e explicitando seu conceito de lazer como "cultura vivenciada no tempo disponível". O autor reconhece, assim, a relação lazer-escola-processo educativo enquanto espaço/organização apropriados para mudanças que se produzam na dialética individual-social, com vistas a superação do atual modelo de sociedade. Neste sentido, vê reforçado o duplo processo educativo do lazer:

> "... a ação conscientizadora da prática educativa, inculcan-do a idéia e fornecendo meios para que as pessoas vivenciem um lazer criativo e gratificante, torna possível o desenvolvimento de atividades até com um mínimo de recursos e contribui para que os recursos necessários sejam reivindicados pelos grupos interessados, junto ao poder público." (Marcellino, 1996, p.51)

### *Educação e formação profissional na universidade*

Para que se possa refletir sobre a formação profissional e a educação superior, faz-se necessária breve revisão do papel destinado à Universidade numa dada sociedade ou, para ser mais exato, aos papéis que competem à Universidade exercer na sociedade brasileira neste momento histórico, em que projetos tão antagônicos de Estado vêm sendo confrontados, sob formas nem sempre muito claras a toda a população do país.

Admitindo-se que cabe ao ensino superior a formação de quadros intelectuais que se tornarão a parcela intermediária da sociedade (dirigentes e formadores de opinião), num movimento de dupla influência (pessoal e profissional), e que sobre esta sociedade também atua o Estado, enquanto representante da sua classe economicamente dominante, parece não haver dúvidas que as relações de poder que o Estado exerce sobre a Universidade serão sempre no sentido de manutenção das posições estabelecidas. É importante ressaltar que tais influências não se limitam ao âmbito político-econômico; a maior intervenção é a ideológica, por sua relação direta com a cultura, já que é neste plano que se constituem e se reproduzem os modos de acesso e consumo dos bens produzidos pela sociedade, embora seja necessário destacar que a Universidade também pode representar um espaço de resistência e construção da contra-hegemonia. Ou seja, ela reproduz no seu interior os movimentos e conflitos estabelecidos na sociedade (Gadotti, 1987-b). Desta forma, percebe-se a importância que assume a educação cultural no nível universitário de ensino para qualquer projeto político que objetive mudanças sociais profundas, a se consolidarem junto a maioria da população. Evidencia-se, portanto, que a formação técnico-profissional não deve ser percebida como o único eixo de intervenção.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, anteriormente referida, percebe esta dupla missão quando preconiza que é finalidade da educação *"o preparo do educando para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (lei 9394/96, art. 2º).* Mais especificamente, dentre as finalidades da educação superior está a formação de *"diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira... "(lei 9394/96, art. 43, § II).* O que se explicita é a ênfase numa formação de "dupla entrada": uma destinada à construção do cidadão e outra interessada no trabalhador qualificado. A possível ingenuidade que a legislação parece refletir não visa nada mais senão oferecer argumentos que reforcem a ideologia do trabalho como essência da condição humana, isto é, o trabalho entendido como concretização da cidadania. Logicamente, os conceitos de trabalho e cidadania diferem conforme o projeto de sociedade que os envolve e não seria possível neste pequeno ensaio aprofundar-se esta discussão.

Todavia, é necessário resgatar o caráter dialético desta "dupla formação": nem cidadania é abstração que prescinde de sujeitos concretos, nem o trabalhador despe-se da sua condição de cidadão ao introduzir-se no mundo do trabalho. As vias de influências entre ambas também são, como se viu na relação trabalho-lazer, de mão-dupla, por assim dizer. Este parece ser um dos grandes desafios postos à Universidade a fim de garantir sua presença no projeto de modernidade que vem se constituindo na sociedade, no qual se observa que os tantos e tão rápidos avanços no conhecimento e na tecnologia não

podern dispensar reflexões éticas sobre seus benefícios e conseqüências. (BUARQUE, 1994).

EFC COMO EDUCAÇÃO PARA O LAZER

É justamente no entendimento deste mútuo desafio da formação universitária que se vê justificado o interesse pela manutenção do oferecimento da EFC enquanto disciplina acadêmica, desde que tornada significativa para os diferentes currículos dos cursos universitários. Para tanto, é desejável que seja orientada no planejamento de atividades de lazer, a fim de possibilitar aos estudantes oportunidades de prática e reflexão de seus conteúdos culturais, com vistas a conscientização[8] sobre a importância destes valores, tanto no seu plano pessoal, como nas dimensões sociais e profissionais. Desta forma, a EFC poderá efetivar-se como canal por onde estas mudanças venham a ser gestadas e veiculadas.

Antes de se avançar na direção de possíveis procedimentos metodológicos para implementação da proposta de reorientação da EFC, parece importante reforçar-se ainda o aspecto de reciprocidade da educação para o lazer, no que se refere ao processo dialético de desenvolvimento de valores pessoais e da promoção de mudanças sociais. Neste sentido, vale retomar o conceito de *homem* para

> "concebê-lo como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza." (Gramsci, 1987, p.39)

Isto implica na negação de excludências mútuas que, por vezes, se observa configurar em falsas dualidades como indivíduo-sociedade, sociedade-meio ambiente ou cultura-natureza. A existência de sujeitos-singulares não é incompatível com o estabelecimento de relações sociais com outros sujeitos-singulares ou com o ambiente. Pelo contrário, a intervenção do indivíduo junto aos demais indivíduos (sociedade) e destes junto à natureza resultará sempre em interferências recíprocas entre todos os elementos. Daí ser possível afirmar, como faz Gramsci *(op.cit.,* p.40), que *"cada um transforma a si mesmo, se modifica, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central".* Esta concepção de homem, seja enquanto individualidade, seja enquanto espécie humana, tende a superar conceitos tanto religiosos como os de correntes filosóficas essencialistas que conferem às ações humanas caráter determinista e a-histórico. Por enfatizarem que o *"melhoramento ético "* é atributo puramente individual, favorecem a autoconformação com a realidade adversa e injusta. É ainda o autor quem esclarece:

> "a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é 'individual' mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens — em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive — até à relação máxima, que abraça todo o gênero humano." (p.47-8)

Na perspectiva da dialética entre particular-coletivo, Sarup (1986), conclui que *"as mudanças nos indivíduos representam, inevitavelmente, mudanças na sociedade, e mudanças nas circunstâncias sociais são, também, mudanças nos indivíduos"* **(p.107).**

Assim, entende-se que o processo de conscientização do acadêmico sobre a importância dos valores do lazer para o seu desenvolvimento enquanto cidadão — que inclui sua formação para o trabalho, mas não se limita a ela — poderá gerar igualmente mudanças no que se refere às suas relações sociais, tanto profissionais como nos demais âmbitos de intervenção do indivíduo na sociedade e na natureza, mudanças estas que também se refletirão sobre sua individualidade.

### *EFC: o lazer como princípio educativo*

Para que o lazer venha a se constituir no eixo articulador dos programas de ensino da EFC, o seu desenvolvimento deve visar superar concepções utilitaristas que propõem a utilização deste tempo/espaço didático para a simples execução de atividades físicas ou esportivas, cujos objetivos são os mais variados, mas sobretudo localizados fora da Educação Física, aqui entendida como práxis pedagógica envolvida com vivências e reflexões sobre a cultura de movimento. Apenas a prática destas atividades não garante o necessário debruçar-se sobre seus determinantes, condicionantes e conseqüências histórico-sociais, condição imprescindível para a geração postulada de mudanças culturais mais amplas e significativas. No dizer de Wanderley (1992), quando o docente se exime da responsabilidade para despertar o aluno para o mundo, seu projeto de vida, produção e difusão de saberes, este *"acaba apenas valorizando o que já está pronto e adere ou ao sentimento, ao corpo, às paixões, fugindo da refle-*

*xão, das dificuldades teóricas, ou adere à tese de que já se pensou demasiadamente sobre o mundo." (p.9)*

Contudo, adotar o lazer com um princípio educativo para a EFC exige certamente manter fidelidade da disciplina à sua identidade epistemológica. Assim, ainda que em sua reflexão teórico-conceitual deva se dedicar a a-bordagem dos diferentes *interesses do lazer* (Dumazedier, *op.cit.),* é sobre aqueles considerados *físico-desportivos* que deve recair o planejamento de suas aplicações e práticas pedagógicas. Talvez o mais apropriado sejarelativizar a conhecida classificação do sociólogo francês, entenden-do-a menos como um rígido modelo de distribuição empírica dos tipos de lazer, e sim como recurso didático para explicitação destas manifestações, já que continuamente percebe-se sua concomitância e interpenetração.

Quanto às maneiras pelas quais os conteúdos culturais do lazer seriam internalizados a partir da EFC, enquanto valores individual e socialmente vivenciados, dependeria substancialmente das características próprias de cada área de formação acadêmica. Com isso, quer-se afirmar que a incorporação dos novos conteúdos propostos pela disciplina aos currículos profissionalizantes refletiria as peculiariedades do espectro de ocupações laborais viabilizadas pelo ensino superior, ainda que sua implementação didática se desse de forma semelhante a todos os cursos. Efetivamente, programas de EFC orientados neste princípio educativo se ocupariam de enfocar os conceitos gerais da relação trabalho-lazer, tendo a cidadania como compromisso a ser social e individualmente assumido, objetivando a promoção de melhorias das condi-ções de vida para todos. Dito de outro modo, esta é a essência da tese aqui exposta: *universitários que, em sua vida acadêmica, tiverem a oportunidade de vivenciar/re-fletir sobre os conteúdos culturais do lazer, poderão os incorporar e implementar não apenas particularmente, mas também em suas intervenções sociais e profissionais, no sentido de proporcionar a mais pessoas a fruição destes valores.*

Especulativamente, apontam-se exemplos de pro-cedimentos metodológicos nesta direção[9]. De fato, po-der-se-ia pensar em um *programa orientado de passeios ciclísticos* por diversos itinerários, em que as reflexões decorrentes seriam dirigidas para os dois aspectos. De imediato, os acadêmicos seriam levados a propor soluções para fatores limitantes constatados, como barreiras arquitetônicas, segurança dos percursos, níveis de poluição sonora e atmosférica, ausência de espaços públicos, 22 falta de manutenção nas instalações, etc. De forma mais genérica, seriam instados a refletir sobre como suas inter-venções profissionais específicas poderiam contribuir na redução destas limitações para o conjunto da população. Desta forma, talvez os estudantes de engenharia ou arqui-tetura fossem levados a pensar sobre a importância da previsão de áreas públicas e privadas apropriadas ao lazer em seus projetos, tanto quanto os acadêmicos de administração e gerenciamento a atribuírem maior valor a oportunidades (espaços e tempos) de lazer na elaboração dos organogramas funcionais de suas empresas.

Igualmente, a análise de depredações no ambiente e fatores poluidores, observados a partir de uma *atividade de caminhada em trilhas na natureza,* proporcionaria reflexões dos estudantes da área biomédica quanto à multifatoriedade dos determinantes de agravos e a necessidade de se gestarem ações interdisciplinares de saúde, assim como os alunos das ciências rurais seriam provocados a pensar formas alternativas de orientar a produção primária, com menor devastação, contaminação e prejuízos ao ambiente e ao homem.

Ainda seria possível cogitar que, utilizando-se da estratégia pedagógica da *encenação* proposta por Dietrich *et* Landau *(apud* Kunz, 1994), o *esporte* pudesse ser refletido como um fenômeno social que envolve muitos outros protagonistas, além daqueles considerados principais — os atletas. O microcosmo das representações simbólicas e funções adaptativas ao modelo esportivo hegemônico, tornado atividade/produto de consumo enquanto lazer para um conjunto crescente de espectadores e telespectadores, está intimamente relacionado com o mecanismo de inclusão/exclusão do sistema produtivo, o que sem dúvidas serviria de campo de análise e intervenção para acadêmicos da área das ciências humanas e sociais. No mesmo sentido, as lesões decorrentes das diferentes formas de pressão econômica relacionadas a este esporte mercadorizado poderiam ser recolhidas pelo campo de estudos da prevenção, tratamento e reabilitação de agravos à saúde.

Estas e muitas outras abordagens passíveis de serem sugeridas para a organização das experiências de ensino em EFC são, na verdade, apenas notas introdutórias destinadas a promover a reflexão entre os profissionais da área. Distante de qualquer intenção de fornecer receitas a que possam equivocadamente induzir, sua inclusão aqui visa somente explicitar que, respeitadas características próprias, a Educação Física pode exercer papel de re-

levada importância no desenvolvimento da cidadania no âbito do ensino universitário, desenvolvimento esse que, se inclui a preparação adequada para o mundo do trabalho, certamente não pode excluir a formação para e pelo lazer.

Afinal, como reivindica a canção dos Titãs:

"A gente não quer só comida,
A gente quer comida, diversão e arte (...).
A gente não quer só dinheiro,
A gente quer dinheiro e felicidade (...),
A gente quer inteiro e não pela metade". (Comida)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ADORNO, Theodor *et* HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento.* Rio de Janeiro, Zahar, 1985.

ARAÚJO, Lúcia Rejane Pereira. Autonomia e projeto de formação: pela legitimidade da Educação Física e Esportes na Universidade. In. *Seminário Nacional de Educação Física no 3º Grau, 5,* Florianópolis UFSC/UDESC, 2i-23/nov./1996 (resumo de tema livre em anais).

BUARQUE, Cristóvão. *A aventura da universidade.* São Paulo, UNESP; Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta.* Campinas, Papirus, 1988.

__. *Política educacional e educação física.* Campinas, Autores Associados, 1998.

CAVALCANTI, Katia Brandão. Tempo livre, lazer e luta ideológica. *Reflexão,* Campinas, PUCCAMP, n.35:24-32, mai-ago/1986.

CUNHA, Newton. *A felicidade imaginada: a negação do trabalho e do lazer.* São Paulo, Brasiliense, 1987.

DUMAZEDIER, Joffre. *Valores e conteúdos culturais do lazer.* São Paulo, SESC, 1980.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987-a.

___. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.* São Paulo, Cortez/Autores Assoc, 1987-b.

__ . *Pensamento pedagógico brasileiro.* São Paulo, Ática, 1987-c.

GAELZER, Lênea. O compromisso social da educação para o tempo livre. *Reflexão,* Campinas, PUCCAMP, n° 35:mai-ago/1986.

GONÇALVES, Aguinaldo; CONTE, Marcelo; PIRES, Giovani L. *et* OLIVEIRA, Paulo Roberto. A Saúde da Geração Saúde: pesquisa e ensino sobre capacidades físicas e referências a hábitos e morbidade dos calouros da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. *Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde.* Londrina/PR, 2(4): 41-58, 1997.

GONÇALVES, Aguinaldo *et* CONTE, Marcelo. Condições de vida da geração saúde: tabagismo, etilismo e nível de atividade física dos calouros da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. In: *Congresso Brasileiro de Epidemiologia,* 4, Rio de Janeiro, 03-07/ago./1998 (Resumo em Anais).

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história,* 7.ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte.* Ijuí, UNIJUf, 1998.

MARCELLINO, Nelson C. *Lazer e educação.* Campinas, Papirus, 1987.

__ . *Pedagogia da animação.* Campinas, Papirus, 1990.

__ . *Estudos do lazer: uma introdução.* Campinas, Autores Associados, 1996.

NAHAS, Markus V. *Fundamentos da aptidão física relacionada à saúde.* Florianópolis, Ed.UFSC, 1989.

OLIVIER, Giovanina G. de Freitas *et* MARCELLINO, Nelson C. Sobre dinossauros, carteiras e pássaros-lira: do lúdico na vida ao lúdico na escola. *Motrivivência,* Florianópolis, NEPEF/UFSC, n° 9: 118-135, dez/96.

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

PIRES, Giovani L. Perspectivas político-pedagógicas da Educação Física no 3º Grau (mesa-redonda). In: *Seminário Nacional de Educação Física no 3º Grau,* 5, Florianópolis UFSC/UDESC, 21-23/nov./1996 (resumo em anais).

RAMOS, Marci G. *et* GONÇALVES, Aguinaldo. A Educação Física no 3º grau: aspectos da experiência da Unicamp. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte.* Florianópolis, 19(2):25-30,jan/98.

SARUP, Madan. *Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação.* Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.

TEIXEIRA, Carlos Alberto Alves. A importância da fundamentação teórica da Educação Física Curricular no 3º Grau. In: *Seminário Nacional de Educação Física no 3º Grau,* 5, Florianópolis UFSC/UDESC, 21-23/nov./1996 (resumo de tema livre em anais).

WANDERLEY, Luís Eduardo W. Compromissos filosóficos e políticos do docente. In: D'ANTOLA, Arlette (org.). *A prática docente na universidade.* São Paulo, EPU, 1992.

VILLAUTA, Cleide Marlene. Perspectivas político-pedagógicas da Educação Física no 3º Grau (mesa-redonda). In: *Seminário Nacional de Educação Física no 3º Grau,* 5, Florianópolis UFSC/UDESC, 21-23/nov./1996 (resumo em anais).


NOTAS

'Texto produzido para subsidiar comunicação oral apresentada

no V Congresso Mundial de Lazer (Sao Paulo/SP, 26 a 30 de outubro de 1998). Resumo publicado nos Anais do evento.

[2]Entre outros, eram previstos objetivos como: conservação da saúde, implantação de hábitos sadios, sociabilidade e estímulo à liderança e emprego útil do tempo de lazer.

[3]Para uma leitura destas críticas, recomenda-se as publicações de Castellani Filho (1988 e 1998).

[4]Desconhece-se se há Universidades que tenham mantido a obrigatoriedade da EFC. Todavia, o número certamente não deve constituir uma tendência.

[5]Cumpre registrar que, para uma rigorosa análise da questão do lazer, é preciso considerar-se conjuntamente estes dois aspectos - *tempo e atitude* - por serem indissociáveis enquanto faces de uma mesma experiência sensível.

[6]Marcellino (1987) refere-se ao "antilazer" como instrumento de dominação exercido pelo sistema sócio-econômico, e consumido sob formas passivas que conduzem ao individualismo e à reprodução da experiência do trabalho no tempo livre. Acompanha, de certa forma, o conceito de "indústria cultural", conforme Adorno *et* Horkheimer (1985).

[7]Sobre o tema do lúdico e a escola, recomenda-se consulta a artigo de Olivier *et* Marcellino (1996).

[8]Recorre-se aqui ao conceito de *conscientização* formulado por Paulo Freire, segundo ele próprio, influenciado pelo pensamento de Álvaro Vieira Pinto. Nesta perspectiva, conscientização é entendida como *"consciência de e ação sobre"*. Por um lado, implica ser mais do que a tomada ou emersao da consciência (o processo de produção da consciência crítica é permanente e inconcluso), ainda que a inclua e, por outro, perceber que, *"a conscientização só se realiza na práxis, e não na teoria"* (Gadotti, 1987-c, p.33).

[9]Ressalte-se que, embora hipotéticas, estas atividades de certo modo fazem parte do cotidiano docente dos autores, ainda que não tenham tido até o momento um tratamento mais sistemático ou sido objeto de investigação formal.

UNITERMOS

*Universidade; educação física; Lazer.*

**Giovani De Lorenzi Pires é professor do Departamento de Educação Física/Centro de Desportos/UFSC e doutorando em Ciências do Esporte na FEF/Unicamp. **Edgard Matiello Júnior éprofessor do Departamento de Educação Física/Centro de Desportos/UFSC e doutorando em Ciências do Esporte na FEF/Unicamp.*
****Aguinaldo Gonçalves é professor Titular do Departamento de Ciências do Esporte na FEF/Unicamp e Coordenador do Grupo Saúde Coletiva/Epidemiologia e Atividade Física.*