

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

**CELIA MARIA SAMPAIO DE CARVALHO CARNEIRO**

**O LAZER NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

Corumbá  
2011

**CELIA MARIA SAMPAIO DE CARVALHO CARNEIRO**

**O LAZER NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração Educação Social à banca examinadora do programa de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia Espíndola

Corumbá  
2011

A todos os que são privados do direito social ao gozo do tempo livre para uma atividade livre, da produção e do usufruto da arte, da literatura, da música e de tudo aquilo que convencionamos chamar de cultura.

## AGRADECIMENTOS

A professora doutora Ana Lúcia Espíndola, pela coragem ao encarar o desafio de orientar em uma área do conhecimento que não a sua específica. Pela sua ousadia, tive acesso ao mestrado. Minha eterna gratidão.

Aos professores doutores Anamaria Santana da Silva, Monica de Carvalho Magalhães Kassar e Hajime Takeuchi Nozaki, por me apresentarem caminhos que me levaram a revolucionar minha visão de mundo.

As professoras doutoras Edelir Salomão Garcia, Maria de Lourdes Jeffery Contini e Nadir Zago, pelo privilégio em tê-las conduzindo disciplinas que ampliaram o meu horizonte de conhecimento e de possibilidades para que eu realizasse confiante minhas escolhas.

A professora doutora Elza Margarida de Mendonça Peixoto, que por meio de leituras prévias dos originais durante o processo de qualificação, co-orientou, incansavelmente, a busca do meu entendimento sobre a concreticidade do lazer imposto pelo sistema capitalista aos filhos da classe trabalhadora. Sua luta é hoje minha luta também.

As colegas da pós-graduação, pelos momentos socializados em torno de temas desafiadores, oportunidade em que fizemos juntas o nosso *détour*, ainda que em diferentes direções.

Aos servidores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelo apoio técnico em todas as demandas sempre urgentes em um curso de pós-graduação, em especial a Cleide Canela de Paula, pela sua solicitude.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio à pesquisa.

A Prefeitura Municipal de Corumbá (MS), por conceder um tempo necessário para que eu pudesse me dedicar exclusivamente à pesquisa.

A Helder João Assad Carneiro, pelo nosso amor concreto, que é o meu combustível para a luta diária.

Aos filhos Mariana e Fabio, pelo tempo doado sem nenhuma ressalva.

A Niomar, Maria, Mariano, Gabriel, Rosa e Cenira, família que respeitou, colaborou e zelou pela minha rotina de estudos durante todo o curso.

A Andressa Santos Rebelo, pela constante companhia e amizade sem fim.

## RESUMO

O presente estudo está contido na temática da política educacional e traz como eixo central os Parâmetros Curriculares Nacionais e o lazer escolar. Seu objetivo geral é analisar como o lazer foi proposto no documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de Educação Física. Como objetivos específicos, que indicam o caminho que iremos percorrer, estabelecemos (1) (a) descrevermos os documentos explicando como e porque foram produzidos; (b) descrever as críticas que foram feitas ao modo como foram produzidos; (c) descrever como aparece no documento a proposta de educação para/pelo lazer; (2) revisar o modo como os estudos do lazer estão abordando a relação lazer/educação/trabalho; (3) situar os PCNs como documento legal que expressa um projeto histórico, trazendo explicações que permitam compreender o projeto de educação para o adequado preenchimento das horas de lazer dos filhos da classe trabalhadora que está presente nos PCNs. Por meio da escolha e concepção do materialismo histórico-dialético como método de pesquisa buscamos superar os limites que se impuseram para a análise concreta da realidade a que nos propusemos investigar. O nosso procedimento de pesquisa consta de revisão de literatura e análise documental. Podemos concluir que os PCNs surgem como uma resposta às necessidades exigidas pelo capitalismo para a reprodução de uma sociedade globalizada, que exigia da educação a formação de um trabalhador polivalente, e também colocava sobre a escola a responsabilidade pelo lazer destinado a essa classe como forma de suprimir a falta de espaços/equipamentos públicos para a garantia desse direito.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Parâmetros Curriculares Nacionais. Lazer.

## LISTA DE SIGLAS

AIE - Aparelho Ideológico de Estado

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CONAD - Congresso Nacional de Educação

CUT - Central Única dos Trabalhadores

FMI – Fundo Monetário Internacional

GTA – Grupo de Trabalho Ampliado da Educação Física

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MS – Mato Grosso do Sul

MST – Movimentos dos Sem Terra

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN-EF - Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEEC – Secretaria Estadual de Educação e Cultura

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WLRA - World Leisure and Recreation Association

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	6
<b>1 A CONFIGURAÇÃO DO LAZER NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS</b>	19
1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais segundo as críticas vindas da Educação	20
1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais segundo as críticas vindas da Educação Física	30
1.3 A proposta de educação para/pelo lazer presente nos PCNs	42
<b>2 A DISCUSSÃO SOBRE O LAZER NO BRASIL</b>	59
2.1 O lazer segundo a concepção materialista e dialética da história	70
<b>3 O ACIRRAMENTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO CAPITAL E SUAS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS</b>	75
3.1 O sistema capitalista e suas consequências	75
3.2 Entre o lazer proposto às escolas e a educação para a plenitude	80
3.3 As políticas educacionais (1970-1998): da Lei Educacional 5.692/71 aos Parâmetros Curriculares Nacionais	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	95
<b>REFERÊNCIAS</b>	98

## INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998a, p. 9) nos trazem em seu discurso a finalidade principal de auxiliar o professor em sua tarefa docente, subsidiar discussões, planejamentos e avaliações sobre “o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas também pais, governo e sociedade”, buscando “redefinir claramente o papel da escola na sociedade brasileira e que objetivos devem ser perseguidos nos oito anos de ensino fundamental”.

Para a disciplina específica de Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998b, p. 5) nos apresentam uma releitura das tradicionais tendências pedagógicas da educação brasileira e trazem orientações, referenciais e parâmetros para a educação para/pelo lazer escolar. Orientações estas que se apresentam com “a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro”.

Pelo fato de ser a escola pública o lócus recente de nossa experiência profissional, o nosso interesse de pesquisa surgiu através das atividades de lazer disponibilizadas aos alunos da classe trabalhadora. Naquele momento, tínhamos a intenção de pesquisar sobre a representação que esses alunos elaboravam sobre o lazer oferecido pela escola. Porém, através de nosso estudo no decorrer do curso de mestrado, as várias leituras nos fizeram atentar para o objetivo das políticas educacionais mais recentes. Assim, foi construído o seguinte **problema** de pesquisa: conhecer qual a direção (qual o projeto histórico) que orienta a proposta de educação para e pelo lazer presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em nossas primeiras incursões ao campo percebemos que esse lazer, se existia, não atendia aos interesses da classe trabalhadora, pois ficava sempre relegado ao segundo plano. Os projetos da escola (e das atividades de contraturno escolar) eram sempre voltados para fins de competição e/ou redução da vulnerabilidade social. Então, nosso próximo passo foi investigar o motivo pelo qual isso acontecia.

Em nossos estudos iniciais sobre a literatura específica em lazer nos deparamos com vários autores, dentre eles, aqueles que possuíam um maior acúmulo de produção na área, cujo destaque é Nelson Carvalho Marcellino. Esperávamos que esse e demais autores (MARCELLINO, 2007, 2008; DUMAZEDIER, 2008a, 2008b; BRAMANTE, 2011; CAMARGO, 1999; BRUHNS, 1997; GOMES, 2003; 2004; 2008, e outros) respondessem aos nossos questionamentos de pesquisa. Mas, não encontramos neles respostas efetivas sobre o

modo como o lazer está sendo trabalhado na escola. Isto porque eles propõem e defendem a escola como espaço de educação para e pelo lazer, colocando como tarefa da escola, sem uma reflexão crítica sobre a conjuntura e a disputa de projetos que está orientando a educação escolar. Historicamente – e sem o saber – eles se filiam ao *projeto histórico liberal*<sup>1</sup> de controle do tempo livre dos trabalhadores.

Especificamente, junto às aulas do mestrado, o materialismo-histórico dialético nos foi apresentado (e conscientemente aceito), e na busca por autores que pesquisassem o lazer pautados nesse referencial, encontramos Elza Margarida de Mendonça Peixoto, e por meio de sua tese de doutorado outros autores nos foram apresentados, dentre eles: Cunha (1987), Padilha (200, 2006), Pereira e Peixoto (2009), Faleiros (1980), Mascarenhas (2000, 2001, 2005), Pacheco (2006) e outros.

Esse não foi um momento fácil em nossa busca, afinal, desconstruía-se toda uma concepção de lazer que já estava sendo elaborada fundamentada nos autores a que tivemos acesso nas primeiras incursões ao tema. Todas as nossas certezas sobre a natureza do lazer foram sendo derrubadas, pois, ao mesmo tempo em que o referencial nos instigava, também respondia aos novos questionamentos que iam surgindo no decorrer da pesquisa.

Assim, pudemos não só encontrar um número maior de respostas, como também reconstruir nosso problema de pesquisa, pois, se o lazer, enquanto acesso ao patrimônio cultural da humanidade, é negado a essas crianças e jovens fora da escola, precisávamos entender o porquê e o que determinava essa negação. Através da lente proporcionada pelas primeiras leituras em Marx pudemos ter outro olhar sobre o lazer escolar. Nesse momento, nosso problema de pesquisa não era mais a negação do lazer escolar, mas sim *o próprio lazer escolar*. Indagávamos: porque o lazer deveria também ser uma atribuição da escola? Já não bastam todas as atribuições de cunho social passadas a ela pelos documentos educacionais no decorrer dos anos, como nos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais? Por trás da discussão sobre a inclusão do “lazer” na escola, está a negação do trabalho, a discussão da perda da centralidade do trabalho no século XX.

A partir dessa reflexão poderíamos recomeçar o nosso trabalho. O problema de pesquisa se consolidou a partir do momento em que constatamos que os fatores econômicos e

---

<sup>1</sup> *Liberalismo* clássico refere-se ao regime de organização econômica e social defendido por Jonh Locke (1632-1704) e retomado por teóricos como Stuart Mill (1806-1873) entre outros, que fundamenta o desenvolvimento das sociedades capitalistas. Apresenta uma grande preocupação com a defesa da liberdade individual e percebe uma relação íntima entre leis de produção e as leis da natureza. *Neoliberalismo* refere-se ao movimento iniciado na década de 70, também a partir da defesa da liberdade individual e do movimento “natural” da sociedade, e que constitui uma reação teórica à política intervencionista implementada na Europa e Estados Unidos a partir dos anos 20 (*Welfare State*) (KASSAR, 1999, p. 14).

sociais que permearam a formulação das políticas educacionais trouxeram ao discurso oficial um ecletismo de concepções acerca do lazer. Concepções que confundem quando propõe o ecletismo e explicita-se quando neste ecletismo aparece o projeto de controle dos filhos da classe trabalhadora.

Entendendo a relevância de se investigar o discurso perpassado por reformas no âmbito da educação, tendo como foco a política do Estado para com o lazer da classe trabalhadora, temos a seguinte pergunta síntese<sup>2</sup>, a saber: nas políticas educacionais brasileiras dos anos 1990, qual o projeto histórico que orienta a proposta de educação para e pelo lazer presente nos PCN's?

Marx e Engels nos trazem condições para a compreensão das condições que levaram à preocupação com a ocupação do tempo livre do trabalhador ao investigarem o modo de produção e circulação de mercadorias na sociedade capitalista, pois isso possibilitou-nos a compreensão sobre as leis que regem essa forma de sociedade. A visão materialista e dialética da história considera sempre antes de tudo os indivíduos reais em suas condições reais de produção da existência. O pensamento reflete as relações materiais estabelecidas entre os homens, são estas relações sociais que determinam o seu ser (PEIXOTO et al., 2009), assim Marx e Engels possibilitam compreender as condições que levam à distribuição desigual do tempo livre e do que se pode fazer com ele.

Marx e Engels (1977) nos permite entender o *lazer* a partir de suas premissas:

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência.

O usufruto à educação e ao lazer entendidos como superestrutura, portanto, também estão determinados pelas condições econômicas e sociais de existência do homem. No interior dos estudos sobre o lazer, Peixoto et al. (2009) traçaram algumas premissas para que se possa fundamentar a problemática do lazer, dentre elas, que o processo de expansão das forças produtivas diminui o tempo necessário para a produção social da existência, com isso libera

---

<sup>2</sup> Que segundo Gamboa (2007) é aquela que traduz as várias questões articuladas de uma pesquisa.

tempo para outras atividades, como por exemplo, dedicar-se às ciências e às artes, sendo necessário que se viabilizem transformações nestas esferas e que haja lutas por esse direito,

[...] que, dentre outras necessidades humanas, o tempo livre para a educação e o lazer expandem-se e transformam-se determinados pelas disputas pela apropriação das forças produtivas e dos bens socialmente produzidos; [...] que enquanto prática, política e produção do conhecimento, a educação e o lazer são manifestações superestruturais de um modo de produção fundado na divisão social do trabalho e na distribuição desigual dos bens socialmente produzidos, incluindo o direito ao usufruto do tempo livre para uma atividade livre; [...] que a defesa do direito ao lazer expressa, simultaneamente, a disputa de interesses contraditórios, conflitantes e inconciliáveis; [...] que estes interesses são: *de um lado*, a luta dos trabalhadores pelo direito ao gozo de um tempo livre para uma atividade livre, e, *do outro lado*, a luta dos capitalistas e dos agentes a seu serviço para garantir (a) que o tempo livre produzido pelos trabalhadores ao longo da história da humanidade seja concedido a estes com estrito controle a fim de evitar o desgaste da força de trabalho, garantindo-se a qualidade e a quantidade do dia de trabalho comprados pelo capitalista; (b) que no usufruto do tempo livre expanda-se o consumo dos bens que o próprio trabalhador produziu em troca de salário; [...] que o lazer não é um fenômeno isolado, mas uma categoria da própria economia política vigente no capital; [...] que ignorar o conjunto destas relações é assumir posição conservadora em relação aos interesses históricos dos trabalhadores, que envolvem a superação do modo de produção capitalista; [...] que a construção de uma proposta a serviço dos interesses da classe trabalhadora passa pela contínua denúncia das relações históricas que geram o lazer, simultaneamente, como conquista de classe e instrumento de hegemonia e contenção (PEIXOTO et al., 2009, pp. 361-362, grifo no original).

O lazer, portanto, está condicionado ao desenvolvimento das forças produtivas, pois o tempo destinado ao lazer é uma função dos interesses do capital. Tomando isso como parâmetro, pretendemos compreender o lazer no âmbito das políticas educacionais da década de 1990, aqui representada pelos PCNs. Assim, a ideia inicial de analisar a representação que os alunos elaboravam sobre o lazer oferecido pela escola foi descartada, porque percebemos que não cabia discutir se o lazer estava ou não sendo oferecido a contento, e sim entender os determinantes político-econômicos que faziam da escola lócus para a disponibilização desse lazer mutilado, esvaziado. Para isso optamos em favor da necessidade de amadurecimento de questões teóricas e da compreensão dos documentos, tarefas bastantes para os limites de uma dissertação de mestrado.

Definimos, então, o objetivo geral nessa pesquisa, o de compreender nas políticas educacionais brasileiras dos anos 1990, qual o projeto histórico que orienta a proposta de educação para e pelo lazer presente nos PCNs (documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, e também nos

Parâmetros Curriculares Nacionais para a disciplina de Educação Física). Como objetivos específicos, que indicam o caminho que iremos percorrer, estabelecemos (1) (a) descrevermos os documentos explicando como e porque foram produzidos; (b) descrever as críticas que foram feitas ao modo como foram produzidos; (c) descrever como aparece no documento a proposta de educação para/pelo lazer; (2) revisar o modo como os estudos do lazer estão abordando a relação lazer/educação/trabalho; (3) situar os PCNs como documento legal que expressa um projeto histórico, trazendo explicações que permitam compreender o projeto de educação para o adequado preenchimento das horas de lazer dos filhos da classe trabalhadora que está presente nos PCNs.

Nossa justificativa para esta pesquisa surge da necessidade de olhar para além da impressão obtida após a primeira leitura dos PCNs, a visão superficial do fenômeno. Na referida oportunidade pudemos entendê-lo no limite de um documento elaborado de forma a efetivamente realizar a tarefa de direcionar o trabalho do professor em sua lida diária, desconsiderando assim, as possíveis contradições em seu texto. Após as seguidas leituras, buscando compreender a proposta de nosso objeto de pesquisa nele proposto, percebemos que esse discurso procura mostrar uma sociedade harmônica, sem conflitos, que naturaliza o fato de que o lazer vivenciado fora do espaço escolar através das artes, do teatro, da música, da dança, da literatura, etc., se restringe à classe privilegiada que dele pode usufruir à custa da exploração do trabalhador. E assim é porque os PCNs são uma política da classe dominante para a classe dominada. Uma política recheada de esvaziamento da educação do trabalhador pelas pedagogias do aprender a aprender; recheada de intenção de controle do tempo livre dos trabalhadores.

Dessa forma, pudemos perceber nosso objeto de estudo dentro de uma política que traz em seu discurso a ideia de formação para o trabalho, e conseqüentemente, de formação para um lazer controlado (negado) ao futuro trabalhador. Lazer proposto aos alunos das escolas públicas num exercício de conformação da realidade, atendendo assim aos interesses do capital. A tarefa da escola é garantir o acesso ao patrimônio que a humanidade acumulou no âmbito das ciências e das artes. Os PCNs, tal qual se apresentam, não primam para que a classe trabalhadora tenha acesso a esta educação. É o que constatamos na seguinte passagem do documento introdutório dos PCNs (BRASIL, 1998a), onde discorrem sobre a escola, e falam sobre quais seriam as oportunidades a que teriam direito os alunos de escola pública de vivenciarem o seu tempo livre:

[...] a escola ainda se mostra um espaço atraente para os adolescentes e jovens pela possibilidade do encontro com outros jovens, pois essa é a experiência que consideram mais positiva na escola. Os **corredores, pátios, banheiros e portões** transformam-se em **espaços privilegiados de convivência** e, por isso mesmo, os espaços mais interessantes, particularmente para **os jovens dos setores populares, que não dispõem de espaços - e, muitas vezes, nem de tempo - propícios ao lazer** e ao encontro com seus pares. Essa experiência é vivida de forma paralela à escola que, geralmente, não considera importante a vivência da sociabilidade juvenil e simplesmente a consente (quando não procura dificultá-la ou impedi-la). (BRASIL, 1998a, p. 125, grifo nosso).

Os PCNs dizem que a escola ainda é reconhecida pelos jovens. Será que isto procede? E o que impediria a escola de ser reconhecida? - O desvinculo com o que é necessário conhecer para produzir a vida hoje. O trecho também nos faz entender uma contradição: a de que a escola serve ao modo de produção capitalista porque, justamente, não cumpre o papel que deveria cumprir (garantir o acesso à classe trabalhadora ao conhecimento necessário para produzir a vida hoje).

Por outro lado, estariam restritos aos alunos da classe trabalhadora esses “espaços privilegiados” para a vivência do lazer, já que o próprio discurso menciona a falta destes fora da escola? Vê-se nitidamente que está sendo transferida para a escola a tarefa de ser um equipamento/espaço de lazer. Mas não é isso que cabe à escola, e sim garantir o acesso à ciência e às artes. Os PCNs enquanto parâmetros curriculares nacionais deveriam ser direcionados às crianças e jovens de todas as classes, porém acabam dirigindo-se apenas à educação da classe trabalhadora. A expressão “espaços privilegiados de convivência” também pode ser lida como “necessidade de manter as crianças na escola”, não porque lá elas teriam acesso à cultura, mas porque fora da escola esta juventude atrapalha o conforto do *status quo*. Na mesma direção, a preocupação com a vulnerabilidade social é, na verdade, uma preocupação com a ocupação e o controle do tempo livre (de trabalho, de escola) a fim de evitar que a classe trabalhadora (socialmente vulnerável) ameace a existência das classes abastadas.

A escolha do referencial teórico-metodológico em nossa pesquisa sugere apresentar instrumentos capazes de responder aos nossos questionamentos de pesquisa. Frigotto (1989, p. 26) nos traz a importância dos pressupostos na escolha de um referencial quando nos diz que nossas escolhas teóricas não são neutras e nem arbitrarias, não se justificam nelas mesmas, e nada justifica teorizar por teorizar.

Por trás das disputas teóricas que se travam no espaço acadêmico, situa-se um embate mais fundamental, de caráter ético-político, que diz respeito ao papel da teoria na compreensão e transformação do modo social mediante o qual os seres humanos produzem sua existência, neste fim de século, ainda sob a égide de uma sociedade classista, vale dizer, estruturada na extração combinada de mais-valia absoluta, relativa e extra.

Reconhecendo a inexistência de neutralidade em uma pesquisa, e que nela se assume posições, é preciso iniciá-la com a definição de um método que ajude a ultrapassar a aparência empírica, permitindo penetrar a realidade. Entendemos que este método é a concepção materialista e dialética da história. Para tanto, utilizaremos como referencial teórico-metodológico os pressupostos de Marx e Engels (1999; 2001); Marx (1859; 1968; 1996a; 1996b; 1983); e Engels (1979), entendendo-o como um método que traz as ideias geradas do plano concreto de organização material da sociedade. E, vendo o homem como um ser histórico que se relaciona com a natureza e com os outros homens na medida de seus interesses (KOSIK, 2010), produzindo sua própria vida material.

Marx e Engels (1999, p. 4) nos indicam que a opção por este referencial não está desprovida de pressupostos, pois

as premissas de que partimos não constituem bases arbitrárias, nem dogmas; são antes bases reais de que só é possível abstrair no âmbito da imaginação. As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de existências, quer se trate daquelas que encontrou já elaboradas quando do seu aparecimento quer das que ele próprio criou. Estas bases são portanto verificáveis por vias puramente empíricas.

Esta concepção teórica nos conduz ao entendimento de que os homens produzem suas representações e suas ideias, partindo de bases materiais determinadas e independentes de sua vontade (MARX e ENGELS, 1999). E, nos serve como instrumento de reflexão na busca pela visão educacional real, concreta, pensada e compreendida em seus conflituosos aspectos, desvelando a realidade de uma sociedade capitalista dividida em classes.

Lombardi (2010, pp. 227-228) nos mostra que Marx e Engels fizeram crítica ao tipo de materialismo “fenomênico e ahistórico” (de Feuerbach) ao afirmarem que seria fundamental “a construção de uma perspectiva ao mesmo tempo *materialista, dialética e histórica*”.

[...] Para Feuerbach, a “concepção” do mundo sensível limita-se, por um lado, à simples contemplação deste último e, por outro, ao simples sentimento. Refere-se ao “Homem” em vez de se referir aos “homens históricos reais”. “O homem” é na realidade “o alemão”. [...] Para eliminar estes objetos é-lhe necessário refugiar-se num duplo ponto de vista: entre uma visão profana que apenas se apercebe daquilo “que é visível a olho nu”

e uma outra mais elevada, filosófica, que alcança a “verdadeira essência das coisas”. Não vê que o mundo sensível em seu redor não é objeto dado diretamente para toda a eternidade, e sempre igual a si mesmo, mas antes o produto da indústria e do estado da sociedade, isto é, um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações cada uma das quais ultrapassava a precedente, aperfeiçoando a sua indústria e o seu comércio, e modificava o seu regime social em função da modificação das necessidades [...]. (MARX E ENGELS, 1999, pp. 11-12, grifo no original).

Essa concepção materialista trazida por Marx e Engels difere no sentido de abandonar explicações metafísicas e idealísticas para a realidade, pois eles buscam explicações nas próprias contradições concebidas no seio da sociedade capitalista, dividida em classes. E, sobre essa divisão da sociedade, temos em Marx e Engels (1999, pp. 46-47) que

os indivíduos isolados formam uma classe pelo fato de terem de encetar uma luta comum contra uma outra classe; quanto ao resto, acabam por ser inimigos na concorrência. Além disso, a classe torna-se por sua vez independente dos indivíduos, de modo que estes últimos encontram as suas condições de vida previamente estabelecidas e recebem da sua classe, completamente delineada, a sua posição na vida juntamente com o seu desenvolvimento pessoal; estão, pois, subordinados à sua classe.

Lombardi (2010, p. 220) diz que a subordinação à classe é por vezes e a todo instante naturalizada por discursos ideológicos que dominam na sociedade através da superestrutura, e nela a educação. Mas que, além do teor ideológico, esses discursos também são perpassados por conflitos, pois “não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto e dimensão da vida social sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios que emergem do processo das lutas entre classes e frações de classe”. Então, é necessário entender a educação sob seu aspecto histórico e as transformações que ocorrem nos modos de produção da existência dos homens.

Para Cury (1986, pp. 14 e 15)

[...] a sociedade capitalista, dada sua divisão em classes, não pode ter finalidades homogêneas. Por isso seus discursos também são conflituosos, ainda que nem sempre apareçam como tais. O conhecimento dessa equivocidade supõe um referencial teórico-metodológico que instrumentalize a compreensão dos mecanismos da sociedade e dos interesses sociais que conduzem a própria dinâmica social.

Na busca de compreendermos a realidade educacional concreta, torna-se urgente situarmo-nos sobre a educação e o lazer com os elementos de uma teoria da prática, que tem

entre seus principais componentes: a combinação da educação com a produção material, e a atribuição à comunidade de um novo papel no processo educacional (BOTTMORE, 2001).

Como pressuposto fundamental para o nosso debate teórico, a teoria materialista histórica traz que o conhecimento se dá na/pela práxis.

A práxis expressa justamente a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. (FRIGOTTO, 1989, p. 81).

Frigotto (1989) pontua que ao escolhermos a teoria estamos evidenciando a nossa escolha política, e nos lembra que o materialismo histórico-dialético como possibilidade teórico-metodológica traz a dialética em sua essencialidade lógica, e neste sentido aponta um caminho epistemológico para a interpretação. A negação deste caminho, portanto, representa a descaracterização de uma efetiva compreensão acerca da epistemologia.

É necessária a consciência filosófica para compreender sua prática educativa e ultrapassar as barreiras do senso comum através dessa teoria. Saviani (1996) discorre que a lógica dialética é o processo de construção do pensamento (lógica concreta), e a lógica formal é a construção da forma de pensamento (lógica abstrata). Ou seja, para se pensar a realidade é preciso abstrair da contradição o que é essencial.

Compreender o fenômeno é atingir a sua essência, esta é mediada ao fenômeno e se manifesta em algo diferente daquilo que é, ou seja, não se dá imediatamente (KOSIK, 2010). Na busca dessa essência procuraremos caminhar do empírico ao concreto pensado, acreditando que essa visão nos auxiliará na compreensão do fenômeno do lazer escolar proposto nas políticas públicas.

O concreto de que fala Kosik, foi assim definido por Marx:

*O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro caso, a representação plena é volatilizada numa determinação abstrata; no segundo caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento. Eis por que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que, partindo de si mesmo se concentra em si mesmo, se aprofunda em si mesmo e se movimenta por si mesmo; ao passo que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é, para o pensamento, apenas a maneira de se apropriar do concreto, de o reproduzir na forma de concreto pensado. (MARX, 1859, grifos nossos).*

Tendo definido como pressuposto ontológico que a essência do homem é construída historicamente através do trabalho, e como pressuposto gnosiológico uma visão prévia de sujeito e objeto, temos por base uma teoria que supera a visão da realidade dada *a priori*.

Marx ao abordar a historicidade do homem construída através do trabalho, o homem como o único ser que pode projetar seu futuro, aponta:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha, é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural: realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 1983, p. 149-150).

Pautamo-nos nessa teoria por acreditarmos que a escolha por um referencial teórico-metodológico não se dá de maneira arbitrária, mas da visão de mundo do pesquisador, pois

não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam e pensam nem daquilo que são nas palavras, no pensamento na imaginação e na representação de outrem para chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens, da sua atividade real. É a partir do seu processo de vida real que se representa o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas deste processo vital. (MARX e ENGELS, 1999, p. 9).

Para Frigotto (1989) a dialética marxista traz uma postura (ou concepção ontológica de mundo), um método (a apreensão radical da realidade) e uma práxis (síntese teórico-prática). Sendo assim, entendemos os limites de se denominar por método de pesquisa apenas os procedimentos metodológicos. Para Gamboa (1996), o nível técnico instrumental se trata do último nível de articulação. Nosso referencial é teórico e metodológico, e portanto, não nos limitamos a entender a técnica pela técnica, mas a compreender a técnica como constituinte subordinado ao método, a saber, o materialismo histórico-dialético.

Em nossa metodologia procuramos compreender a realidade das questões históricas e sociais que se encontram em constante movimento e transformação, e que se desenvolvem no plano material, podendo ser percebidas pelos nossos sentidos. Assim, buscamos direcionar nosso olhar para o todo de onde se origina o movimento do objeto a ser observado, e não apenas em suas partes. Kosik (2010, p. 31) considera que, “cada coisa sobre a qual o homem concentra o seu olhar, a sua atenção, a sua ação ou a sua avaliação, emerge de um

determinado todo que a circunda, todo que o homem percebe como um pano de fundo indeterminado”.

Frigotto (1989, p.88) destaca também a necessidade de se definir um método de organização para a análise e exposição quando nos diz que “[...] trata-se de discutir os conceitos, as categorias que permitem organizar os tópicos e as questões prioritárias e orientar a interpretação e a análise do material”. Para tanto, usamos como estratégia e como instrumento para a coleta de dados do estudo empírico, a análise documental. Para que nossas análises possam se aproximar da realidade concreta dos fatos, nosso olhar será na direção de uma educação vista como emancipatória para o trabalho, e de um lazer escolar proposto para o futuro trabalhador.

Os documentos consultados nessa pesquisa foram: (1) Parâmetros Curriculares Nacionais – Documento Introdutório; (2) Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, ambos elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental em 1998, em que analisamos especificamente o lazer neles proposto.

A partir dos dados empíricos escolhidos, e obedecendo ao direcionamento proposto pelo referencial e pela técnica a ele subordinada, realizaremos as etapas de nossa pesquisa da seguinte maneira:

- a) Revisão teórica – Realizaremos revisão da literatura acerca (1) da criação e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, e (2) no modo como os estudos do lazer abordam a problemática da educação para/pelo lazer, para que dessa forma possamos conhecer o que existe na literatura sobre o assunto, e assim fundamentar nosso objeto de pesquisa (3) o acirramento da internacionalização do capital (década de 1970-1990) e a evolução das ideias que cercam as políticas educacionais desde a Lei Educacional 5.692/71 até os PCNs (1998).
- b) Análise documental – Como procedimento de pesquisa analisaremos o lazer nos PCNs.

Para iniciar a busca em compreender a proposta de política de educação para/pelo lazer que está presente no documento dos PCNs tornou-se necessário pesquisar seus antecedentes, as condições materiais objetivas em que estes foram elaborados, as discussões acadêmicas pertinentes ao assunto, e as leis educacionais anteriores que os fundamentavam.

Esse processo não foi linear, afinal um é o método de pesquisa e outro o de exposição (MARX, 1968, p. 140):

É, sem dúvida, necessário distinguir o método de exposição formalmente do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Caso se consiga isso, e espelhada idealmente agora a vida da matéria, talvez possa parecer que se esteja tratando de uma construção *a priori*.

Em nossa exposição, optamos por organizar a pesquisa da seguinte maneira:

No primeiro capítulo abordamos como o lazer se constitui nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a; 1998b). Procuramos (a) descrever os documentos explicando como e porque foram produzidos. Tratamos sobre os fatores sócio-políticos que permearam a produção e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais; (b) descrever as críticas na Educação e na Educação Física que foram feitas ao modo como foram produzidos. Para isso, nos debruçamos sobre algumas teses, dissertações, e/ou artigos de alguns autores que abordam discussões que consideramos pertinentes para a compreensão do nosso objeto. Dentre eles: Palavox e Terra (1997), Souza; Vago e Mendes (1997), Taffarel (1997), GTA (1997), ANPED (1997), Bonamino e Martinez (2002), Bononi (2007), Azanha (1996), Carhuatanta (2002), CONAD (1996), Capela (1999), Rodrigues (2001), Frigotto e Ciavatta (2003), Bizerra (1999), Espíndola (2004), Moreira (2008), Lima (2006) e Gramorelli (2007); (c) descrever como aparece no documento a proposta de educação para/pelo lazer.

No segundo capítulo discutimos sobre como o lazer vem se configurando na literatura específica desde a década de 1970, seja pela sua concepção como uma prática da sociedade urbano-industrial que surge como meio de identificar e diferenciar as classes sociais no controle sobre o tempo livre dos trabalhadores; seja como descanso para a recuperação para o trabalho; e/ou ainda, como tempo para o consumo de mercadorias, etc. (PEIXOTO, 2007). Isso porque, especificamente, na década de 1970 houve uma explosão na produção de conhecimento do lazer, com destaque para debates sobre o tempo livre, a distinção entre lazer e ócio e a relação destes com o trabalho (PEIXOTO, 2007). Mas, para além disso, discutimos os estudos do lazer no Brasil, explanamos sobre os estudos dos diferentes autores a que tivemos acesso, buscando por uma concepção marxista do lazer, ou seja, procurando entender a problemática do lazer sob o ponto de vista crítico.

No terceiro capítulo procuramos explicar os PCNs dentro da conjuntura que levou à formulação das políticas educacionais, situando a posição subordinada do Brasil na divisão internacional do trabalho e nesta subordinação o projeto presente nos PCNs. Para isso, discutimos a internacionalização do capital e suas implicações nas políticas educacionais

brasileiras (FRIGOTTO (1990, 1999, 2009), ANTUNES (2008), PEIXOTO (2007), DUARTE (2001), BOITO (2007), MÉSZÁROS (2010), KUENZER (2000), SAVIANI (1982, 2003, 2008), NOZAKI (2004), MORAES (2004), MOTTA (2007), FREITAS (2007), RIBEIRO (2008), ESPÍNDOLA (2004), SILVA (2000) e CURY (1986)), perpassando pela crise do capital (crise de 1970), do estado do bem-estar social ao neo-liberalismo, do fordismo-taylorismo ao toyotismo, até a pedagogia das competências, e nesse contexto o papel da educação.

Em nosso estudo percebemos que entre as décadas de 1970 e 1990 a educação teve um importante papel de sustentação do regime econômico, quando as desigualdades sociais tomaram grandes proporções obrigando o Estado a buscar por amenizá-las por meio de políticas públicas sociais entre as quais a educação exerce um importante papel, que é o de preparar os homens para concorrerem “livremente”. No bojo das políticas sociais, a educação surge sustentada ideologicamente como uma redenção, pois, além de todos os objetivos a ela atribuídos, ainda é vista por várias correntes de pensamento (tanto pelos que objetivam conservar a sociedade como ela é, quanto pelos que pretendem transformá-la sem mudar a sua estrutura) como remédio para os problemas individuais e sociais. Nesse contexto, os PCNs transformam-se num instrumento alienador ao propor diretrizes curriculares para o ensino. Constitui-se assim, um retrato característico de determinada época, na qual o Brasil ansiava alcançar novos patamares no desenvolvimento.

## **1 A CONFIGURAÇÃO DO LAZER NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

No ano de 1997 e 1998 foram lançados pelo Ministério da Educação e do Desporto e pela Secretaria do Ensino Fundamental os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), sendo respectivamente o documento de 1997 direcionado aos dois primeiros ciclos do Ensino Fundamental, e o documento de 1998 elaborado para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental.

Os PCNs são compostos por dez volumes, e traz no primeiro volume um documento introdutório (BRASIL, 1998a), de teor explicativo. Os demais correspondem às respectivas disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física (BRASIL, 1998b). E, os dois últimos volumes trazem assuntos como: saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual e ética, denominados de Temas Transversais.

De acordo com o Governo Federal o termo “parâmetro” comunica a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõe e se respeitam as diversidades (regionais, culturais, políticas) existentes no país, “se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras” (BRASIL, 1998a, p. 49, grifo no original).

Ainda segundo o governo brasileiro, esta proposta contemplaria a necessária adequação da educação àquele momento histórico, que estaria marcado por uma grande mudança econômica e social, consequência da nova ordem global (a globalização do capitalismo), do desenvolvimento de novas tecnologias e de seu resultado para o mundo do trabalho (JACOMELI, 2004).

O próprio texto diz que os Parâmetros Curriculares Nacionais “apóiam-se em normas legais e procuram contribuir na busca de respostas a problemas identificados no ensino fundamental, objetivando uma transformação desse ensino que atenda às demandas da sociedade brasileira atual” (BRASIL, 1998a, p. 49). Surgem com a finalidade principal de auxiliar o professor em sua tarefa docente, além de subsidiar discussões, planejamentos e avaliações na escola. Rodrigues (2001, pp. 73-74, grifos nossos) equaciona as finalidades do documento, tanto para os âmbitos nacional, estadual, municipal, como para a unidade escolar:

Em nível nacional, a finalidade é subsidiar outras ações do MEC, tais como ‘[...] a elaboração de referenciais para a formação inicial e continuada de professores, a análise de livros e de outros materiais didáticos, como também a avaliação nacional.’ (PCN, 1998, p. 51). Em nível estadual e municipal, é ser utilizado pelas secretarias municipais e estaduais de educação como recursos para revisões, adaptações ou elaborações curriculares. Em nível da unidade escolar é ser utilizado na elaboração do projeto educativo da escola. Em nível de sala de aula é ser utilizado pelo professor no seu planejamento de acordo com a característica de seus alunos. Portanto, *observa-se que o objetivo geral é ser a referência em todos os níveis da educação brasileira*, dando a direção no que se refere à formação de professores, à avaliação do ensino-aprendizagem, aos projetos pedagógicos das redes estaduais e municipais, à escola e ao professor em sala de aula.

No documento de Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a) a realidade educacional do país nas décadas de 1970, 1980 e 1990 nos é apresentada em dados quantitativos e qualitativos por meio de fontes do IBGE (1960-1995), MEC/INEP/SEEC (1960-1997), PNUD/IPEA (1996), MEC/INEP/SEEC/IBGE (1994, 1995, 1996, 1997), SAEB (1995), onde se destacam a expansão e o acesso ao ensino público ocorrido entre as décadas de 1970 e 1980 <sup>3</sup>, e na década de 1990 a importância de se criar parâmetros curriculares capazes de corrigir problemas e desencadear mudanças positivas em todo o sistema educacional brasileiro, resultado da necessidade de um projeto nacional de educação que pudesse guiar os currículos.

### **1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais segundo as críticas vindas da Educação**

Nos Temas Transversais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a; 1998b) sugerem que o trabalho com estes busque responder a demandas de *cunho social*, consideradas como urgências a serem relacionadas com a realidade de cada região. E dessa forma, o documento se propõe a democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, norteador a elaboração dos documentos estaduais e municipais (BRASIL, 1998b). Para Jacomeli (2004, p. 5) essa proposta representa

uma tentativa de reorganização do discurso liberal, ou neoliberal, em educação. Esse discurso, em sintonia com as políticas sociais, econômicas e culturais do presente momento histórico da sociedade capitalista, propõe que o papel da escola deve ser o de formar o “cidadão” para atuar numa sociedade democrática. Assim, os conteúdos ministrados nela devem passar por um processo de adaptação, de modo a expressar a vida cotidiana dos

---

<sup>3</sup> Ainda que paralelamente existisse um alto índice de evasão e repetência, pois, essa ampliação de oferta em escolas públicas para os filhos da classe trabalhadora não necessariamente contemplou a qualidade do ensino oferecido.

homens. É essa necessidade de reorganização da escola que explica a inclusão dos conteúdos dos Temas Transversais no currículo escolar.

No discurso desses temas transversais considera-se que a escola, mais do que transmitir conhecimentos consolidados, deve capacitar os alunos a adquirir novos tipos de conhecimento em um processo permanente de aprendizagem. Moreira (2008) explicita que os PCNs colocam o conhecimento (através da formação escolar) como fator indispensável para o desenvolvimento do ser humano, e também da economia, vislumbrando na educação o ponto central na diminuição da desvantagem do Brasil em relação aos países capitalistas desenvolvidos. Jacomeli (2004, p. 5) acrescenta que os temas sociais se fizeram presentes na legislação para evidenciar que os Temas Transversais são expressões de adequações do discurso liberal: “A retórica liberal utilizou-se e utiliza-se da escola como forma de divulgar valores desejáveis para manter a sociedade “coesa” e “pacífica”, de acordo com os preceitos postulados por sua ideologia.”

A escola tem contribuído historicamente na formação da classe de trabalhadores, os quais desempenharão futuras funções no modo capitalista de produção. E os PCNs chegam reforçando essa visão quando apontam claramente a função da escola na formação desse novo tipo de trabalhador, trazendo ainda a promessa de resolver os crônicos problemas educacionais (ESPÍNDOLA, 2004).<sup>4</sup> Essa tem sido a marca social da escola no capitalismo, onde cada classe social tem o seu tipo de educação: a dos futuros dirigentes, e a dos futuros dirigidos. “A superação de tal fato aponta para a necessidade de superação tanto desse tipo de escola quanto do regime social que a engendra” (LIMA, 2006, p. 208). Nozaki (2004) distingue os Parâmetros Curriculares Nacionais como uma das políticas de ajustes estruturais com o objetivo de promover reordenamentos legais no âmbito escolar, com característica de balizador ideológico.

A necessidade de formulação desses parâmetros deu-se em consequência dos acordos e convênios assinados pelo Brasil com organismos multilaterais. Dentre esses acordos e convênios, os PCNs destacam: (1) a Declaração Mundial sobre a Educação para todos (1990):

No plano internacional, o Brasil tem participado de eventos importantes, como a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco

---

<sup>4</sup> Não se desconsidera aqui o importante papel da educação para a organização das sociedades e dos indivíduos, e nem o alcance de alguns de seus propósitos. O que se discute é que, entendê-la como um caminho exclusivo para solucionar os problemas sociais típicos desse tipo de sociedade, seria prostrar-se numa posição ideologicamente construída, onde se ignora toda a construção da história que vem sendo produzida ao longo do tempo e cuja característica principal é a exploração do trabalho humano.

Mundial onde se firmou compromisso de desenvolver propostas na direção de **tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos**. (BRASIL, 1998a, p.19, grifos nossos).

(2) A Declaração de Nova Delhi (1993):

O Brasil é também signatário da Declaração de Nova Delhi - assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo - em que **reconhece a educação como instrumento proeminente da promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural**. (BRASIL, 1998a, p.19, grifos nossos).

(3) O Relatório Delors (1996)<sup>5</sup>:

Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. **Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas**. (UNESCO, 1996, p. 102, grifos nossos).

Destes documentos resultaram: o Acordo Nacional de Educação Para Todos, em Brasília, no ano de 1994, e o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)<sup>6</sup>:

Por sua vez, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado pelas secretarias estaduais e municipais, **estabelece um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental do país**. (BRASIL, 1998a, p.19, grifos nossos).

O Plano Decenal de Educação, à luz da Constituição de 1988, **reafirma a necessidade e a obrigação do Estado de elaborar parâmetros claros, no campo curricular, capazes de orientar o ensino fundamental de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras**. (BRASIL, 1998a, p. 49, grifos nossos).

---

<sup>5</sup> No Relatório da Delors destaca-se a cooperação dos organismos internacionais como um dos caminhos para se resolver os problemas sociais surgidos no século XX, capaz de mudar o curso de uma sociedade ao propor novas perspectivas de desenvolvimento que levem à construção de um futuro melhor. Assim diz o relatório: “Quanto aos países ricos, é-lhes cada vez mais difícil dissimular a exigência imperiosa de uma ativa solidariedade internacional, se quiserem garantir um futuro comum, mediante a construção progressiva de um mundo mais justo” (UNESCO, 1996, p. 46). Os problemas de *cunho social* de que fala o documento estão explícitos nos Temas Transversais, na forma de *conhecimentos essenciais* para a formação do cidadão do mundo globalizado.

<sup>6</sup> Que fez do MEC o orientador das políticas públicas educacionais, assegurando até o ano 2000 os conteúdos mínimos, que posteriormente foram traduzidos em Parâmetros Curriculares Nacionais (TAFFAREL, 1997).

E, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (n° 9.394/96), que fala em revisar o currículo em estados e municípios (e os PCNs surgem também com essa finalidade) (GRAMORELLI, 2007; JACOMELI, 2007):

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, **que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.** (BRASIL, 1996a, p. 3, grifos nossos).

Com relação à elaboração e a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) há tanto defesas contundentes quanto fortes críticas.

Especificamente acerca da elaboração dos PCNs, Iara Glória Areias Prado, então Secretária de Educação Fundamental do MEC, defende e remete sua elaboração a uma equipe de pesquisadores e educadores com larga experiência na área<sup>7</sup>, que estiveram fundamentados em estudos sobre os currículos de outros países (Inglaterra, França, Espanha e Estados Unidos), bem como em propostas curriculares dos Estados e de alguns municípios do Brasil durante o processo de elaboração dos documentos preliminares. Estes, posteriormente teriam sido enviados para críticas e sugestões de professores de sala de aula, pesquisadores, técnicos que atuavam em equipes pedagógicas de secretarias de educação, e também para debates durante encontros e seminários promovidos pelo MEC, pelas universidades e secretarias de educação<sup>8</sup> (PRADO, 2000). Portanto, conforme a autora, os PCNs são um documento que em sua elaboração teria sido socializado entre os profissionais da área.

Mais uma defesa, desta vez feita por Suraya Cristina Darido, membro da equipe de consultoria do documento, se refere aos PCNs como um documento articulador e organizador de conhecimentos em suas várias dimensões, e que ele teria proporcionado um avanço para o sistema educacional brasileiro. Segundo Darido, as primeiras mobilizações teriam iniciadas ainda em 1994 quando vários grupos de pesquisadores, baseado no modelo educacional espanhol, formularam o documento para o sistema educacional brasileiro, articulando-o e sistematizando-o com algumas discussões e conteúdos de autores brasileiros (DARIDO, 2001).

Darido (2001, pp. 3-30) diz que a proposta específica dos PCNs para a disciplina de Educação Física é “desveladora de aspectos inovadores” ao eleger a cidadania como eixo

---

<sup>7</sup> A equipe coordenadora da elaboração dos PCNs foi constituída por uma Assessoria Nacional, tendo a frente Délia Lerner, e uma Consultoria Internacional, com o espanhol Cesar Coll. (PALAVOX e TERRA, 1997)

<sup>8</sup> Rodrigues (2001, p. 64) rebate tal afirmação dizendo que “não houve debate e sim pareceres isolados que foram encaminhados individualmente para a comissão de especialistas.”

norteador dessa política, e que entre os principais avanços estariam: “o princípio da inclusão; - as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais); - e os temas transversais.” Assim, para ela, vislumbra-se uma proposta de educação dirigida a todos, de articulação entre o aprender, o saber e o relacionar-se com os conteúdos e os grandes problemas da sociedade, sem perder de vista o papel integrador do cidadão com a cultura corporal. Esta autora não considera o desafio para o profissional que recebeu a atribuição de encontrar tratamento didático para abordar as questões sociais complexas incluídas e problematizadas no cotidiano escolar através dessa proposta.

Por outro lado, existem autores que fazem críticas à implementação dos PCNs e os interesses que permearam sua formulação. Exemplo disso é o posicionamento da Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação (ANPED), quando o Ministério da Educação lhe solicitou um parecer sobre os PCNs, ainda na fase em que precedia o seu lançamento.

O grupo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) constatou através de estudos que os graves problemas que se apresentavam na educação resultavam de iniciativas isoladas por parte do governo. Estas iniciativas estariam sem continuidade, com pouca criatividade e impacto sobre a realidade educacional do país e não se apoiavam nos conhecimentos acumulados acerca do currículo, do saber, e da cultura escolar. Esta constatação também se remetia ao processo de elaboração dos PCNs, pois este também não garantiu a participação ampla e o ancoramento nas experiências existentes no país em relação ao currículo. Para o grupo, tal atitude desprezava as competências especializadas do país, as quais foram formadas com investimentos do próprio Estado.<sup>9</sup> (ANPED, 1996)

No Parecer recomenda-se ainda a criação de espaços para debates e interlocuções entre o grupo formulador dos PCNs e a comunidade educacional. Sobre a possibilidade de debates entre os grupos, Bonamino e Martinez (2002) nos dizem que na segunda metade da década de 1990 existia uma centralização das decisões no governo federal e um escasso envolvimento das outras instâncias político-institucionais e comunidade científica com a educação básica.

Essa interlocução com o meio acadêmico encontrou diversas barreiras, devido às condições objetivas de implementação dos PCNs, conforme cada município do país. Afinal, como promover o diálogo sobre o currículo em um país de tamanha extensão e diversidade cultural?

---

<sup>9</sup> Mesmo com todas essas contribuições, este Parecer foi elaborado apenas sobre os aspectos gerais da proposta, justificando-o pelo curto prazo de tempo estipulado para realização de tal tarefa.

Azanha (1996), do mesmo modo que a ANPED (1996), fala que a elaboração dos PCNs desconsiderou-se propostas de orientações pedagógicas dos municípios e estados brasileiros, focalizando e identificando apenas alguns documentos e ideias. Isso do ponto de vista teórico, poderia levar a apreciações equivocadas sobre a realidade, correndo-se o risco de que a proposta dos PCNs chegasse aos professores como uma imposição, e não para ser discutido e eventualmente modificado ou substituído. Carhuatanta (2002) é contundente na crítica de que vê nos PCNs um mecanismo de controle do MEC sobre os professores, uma vez que estes deveriam ser apenas amparados pelo Currículo, e não conduzidos por ele.

O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e o I Congresso Nacional de Educação (CONAD, 1996) denunciam as propostas de caráter político-ideológico contidas no discurso dos PCNs:

Somos do parecer de que os Parâmetros Curriculares Nacionais sejam rejeitados para qualquer âmbito no campo educacional para atenderem às necessidades pluri-culturais da sociedade brasileira e por desconsiderarem as iniciativas dos educadores que reconhecem e valorizam as diversidades sócio-econômicas, regionais e culturais da comunidade atendida, sobretudo no âmbito da escola pública. (CONAD apud COSTA, 1999, p. 42).

Para Cury (1996, p. 15) é preciso ter conhecimento sobre as diferenças existentes no interior das escolas públicas, e de suas peculiaridades. Para o autor, esses detalhes são possíveis apenas através de diálogos, sem pressa, e a partir de uma radiografia que pudesse permitir “imaginar um método criativo, de tal modo que a unidade nacional pretendida seja unidade, não uniformidade, na medida em que essa unidade passa pelo enfrentamento da diversidade”.

A tentativa de formar uma identidade nacional estendendo os princípios do mercado para todos os setores da sociedade reduz a política educacional à economia e ao consumo, surgindo um sistema dual de escolarização, onde se tem a escola privada para os privilegiados da elite, e as escolas mínimas “para o resto” (GTA, 1997, p. 98, grifo nosso).

Por trás das justificativas para um currículo nacional parece estar um ‘programa maior de restauração conservadora’, que aproxima dois grupos políticos constituintes desse bloco. Aparecem por um lado os neoconservadores, que defendem um estado forte em algumas áreas, que garanta a homogeneização, o poder, a unificação de valores, padrões tradicionais e conhecimentos que devem ser transmitidos. Por outro lado, os neoliberais, na defesa de um estado fraco, da privatização em todas as áreas, onde as regras a serem seguidas são as da ‘livre iniciativa’, as leis do mercado e a definição do conhecimento escolar ocorre pelas necessidades das empresas e indústrias. (GTA, 1997, p. 97).

Ao se atender as necessidades básicas através dos conteúdos mínimos, o Plano Decenal de Educação (1993-2003), articulado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC, 2003), influenciou fortemente a formulação dos PCNs. Para Taffarel (1997), o MEC defendia mudanças educacionais para cumprir com as exigências do processo de globalização e do projeto neoliberal do governo brasileiro, o que poderia vir a provocar resistências do Conselho Nacional de Educação (CNE) e dos professores quanto a sua aceitação e implementação:

[...] os PCNs colocam-se na perspectiva de referências ideológicas idealistas que, valendo-se dos mecanismos da inversão, do silenciamento e da manipulação do imaginário popular, asseguram os interesses do grande capital internacional que se articula através dos seus agentes financiadores – BANCO MUNDIAL – orientando políticas educacionais. (TAFFAREL, 1997, p. 36).

Ainda, segundo a autora, via PCNs tentou-se pré-determinar uma visão de ser humano, de mundo e de sociedade, desvelando-se uma coesão forjada e uma falsa autonomia, explicitando o centralismo e o controle ideológico (TAFFAREL, 1997).

Compartilhando dessas impressões, Capela (1999) considerou que os PCNs foram elaborados tendo em pauta um conceito restrito de democracia. Restrito, a partir do momento em que deixaram de participar os professores que fazem o cotidiano da escola, os pais e alunos, os sindicatos, associações de profissionais, trabalhadores, e as entidades científicas. Para ele, o propósito era a priorização de investimentos no ensino fundamental, definida durante a Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) como requisito para que o Brasil universalizasse essa etapa de ensino se adequando a nova ordem do capital financeiro internacional.

Sobre a priorização de investimentos no ensino fundamental, Jacomeli (2007) a atribui à garantia da formação comum e universal, fator indispensável para o exercício da cidadania (já propagadas pela Conferência de Jomtien, pelo Relatório da UNESCO, pela LDB, e agora pelos PCNs).

Rodrigues (2001, p. 100) faz um interessante paralelo entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e os documentos produzidos pelo Banco Mundial para as políticas de reforma educacional, dizendo-o um típico “manual para o currículo escolar” onde os estudos empíricos e instrumentais foram priorizados e o aprender a aprender se tornou um pilar da educação, sendo as competências necessárias para enfrentar a nova dinâmica de mercado e o respeito às diferenças dadas de forma natural. Para a autora, competência passa a ser

considerada como pressuposto para o sucesso, sendo responsabilidade do próprio indivíduo sua integração na vida social, com relações sociais cada vez mais reduzidas à competição. Os PCNs acabam por ser um documento que exclui o conflito social e a alternativa de luta por um sistema diferente do modelo capitalista, pautado num discurso de integração (como sinônimo de inclusão ou adaptação social, não prevendo alteração da estrutura de distribuição desigual do capital, apenas dificultando uma organização diferente da educação).

Frigotto e Ciavatta (2003, p. 108) entendem que a educação orientada pelo discurso pedagógico empresarial do governo Fernando Henrique Cardoso (o governo na época da publicação dos PCNs) adotou uma posição pedagógica “individualista, dualista e fragmentária”, que estaria sendo escamoteada numa perspectiva de “compromisso social coletivo”, transformando-se por fim, em uma imposição. Esse discurso também é percebido na ideologia das competências e da empregabilidade, ambas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Considerando essas opiniões, devemos ter em conta as múltiplas determinações que envolveram o processo de elaboração e implementação dos PCNs, tanto históricas quanto sociais. Taffarel (1997) antecipara que a construção dos PCNs representaria a ingerência e o controle ideológico do Estado e das elites dirigentes, que articuladas ao projeto neoliberal através de seus agentes financeiros encontrariam resistência devido a sua fragilidade política e teórica. Dentre elas, destacou: a visão idealista e a-histórica dos fatos; a indefinição das prioridades educacionais e dos recursos públicos que determinariam as condições objetivas de trabalho; a restrição do processo de participação dos segmentos; a negligência com relação às proposições estabelecidas pela pedagogia do capital (escolarização em função do trabalhador que se quer formar); além de ter colocado a educação a cargo do Estado (a ele caberia apenas garantir os recursos públicos necessários aos projetos de escolarização construídos a partir das bases e sua experiência prática pedagógica).

Para o GTA (1997), os PCNs desconsideraram a diversidade cultural e os conflitos de classe ao propor uma cultura única, sendo o seu principal papel (visto enquanto currículo nacional) prover a estrutura para o financiamento do sistema nacional de avaliação, o que permitiria o controle e a vigilância do Estado na classificação e categorização das escolas e de seus freqüentadores (o que acabaria por acentuar essas diferenças e desigualdades).

Portanto, a voz dos educadores, dos sindicatos e do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública foi limitada. Para o GTA (1997, p. 95) houve “um autoritarismo com relação à interlocução via processo de discussão nacional tanto antes como após a elaboração dos

documentos, quando a consulta feita à comunidade com possibilidade de apenas “enriquecê-lo” ou “ampliá-lo”.

Bononi (2007) denunciou a falta de infraestrutura necessária para que se pudesse abarcar a mudança prevista nos PCNs. O autor confronta a proposta de escola ideal contida neste documento com o conceito de utopia, um lugar nenhum, algo que transcende a realidade. Porém, uma utopia também pode mudar a ordem em que as coisas se encontram no momento. Para o autor, é preciso defender uma utopia que leve em conta o caráter dinâmico da realidade concreta, histórica, socialmente determinada e em constante mudança.

Quanto à função social a ser desempenhada pela educação (que é recomendada nos PCNs pela busca em formar cidadãos críticos e transformadores da realidade<sup>10</sup>) deve-se buscar pelo questionamento do modelo econômico neoliberal e do modo de produção capitalista para realmente interferir de maneira crítica e transformadora, para que se enxergue a contradição presente no discurso oficial, pois a educação se encontra tutelada pelo Banco Mundial e instituições internacionais, portanto, incapaz de construir relações verdadeiramente emancipatórias (CAMACHO e ALMEIDA, 2009).

Jacomeli (2008, p. 147) diz que as reformas educacionais que ocorreram por todo o mundo, antes e depois da aprovação do documento dos PCNs confirmam a existência de um projeto de sociedade idealizado para defender o capitalismo. E, nesse projeto, a educação escolar se mostra como “a melhor ferramenta para conformar espíritos, incutir valores, homogeneizar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras.”

Assim, o currículo para o ensino fundamental proposto pelos PCNs está relacionado com as diretrizes indicadas por Jaques Delors (em seu relatório produzido em 1996, a partir da Conferência de Jomtien). Sobre isso, Jacomeli (2008, p. 146) nos aponta que:

Se por um lado o discurso oficial enfatiza a escola como panacéia para todos os males da sociedade, o Relatório Delors vai referendar o discurso e ampliá-lo no sentido de adequar essa mesma escola para preparar o ‘cidadão-trabalhador’ como forma de capacitá-lo a viver numa ‘sociedade democrática’.

Os desafios trazidos para a educação pelo Relatório Delors eram: expandir a Educação Básica e defender valores que eram considerados fundamentais numa sociedade pós Segunda

---

<sup>10</sup> Para Rodrigues (2001, p. 76), ao mesmo tempo em que o discurso afirma buscar por um ensino que forme cidadãos que interfiram criticamente na realidade, e assim possam transformá-la (e não apenas para que se integrem ao mercado de trabalho), também se afirma “a necessidade de formação do estudante a partir da demanda por um novo tipo de profissional exigida pelo mercado.”

Guerra Mundial, cabendo à escola, além de trabalhar os conteúdos tradicionais, se ocupar em ensinar valores necessários a formar indivíduos capazes de superar os problemas surgidos na sociedade capitalista (JACOMELLI, 2004).

A similaridade dos documentos são facilmente identificadas quando se discorre sobre os problemas sociais que tomavam o mundo (declarados no Relatório Delors) e no Brasil (apresentados no Documento Introdutório dos PCNs). Temos em Delors (1996) que:

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...]. (UNESCO, 1996, p. 11, grifos no original).

E nos PCNs (1998a) temos um paralelo feito entre a análise da conjuntura mundial e a conjuntura brasileira:

- neste final de milênio, a sociedade brasileira vive um momento de rápidas transformações econômicas e tecnológicas, ao mesmo tempo em que os avanços na cultura e na educação transcorrem de forma bastante lenta. Em função de uma economia dependente, não se desenvolveu uma cultura e um sistema educacional que pudessem fortalecer a economia, fazendo-a caminhar para a auto-suficiência; [...]
- por outro lado, a degradação está também nos ambientes intensamente urbanizados, nos quais se insere a maior parte da população brasileira e nos quais a fome, a miséria, a injustiça social, a violência e a baixa qualidade de vida estão fortemente presentes; [...]
- o aumento do desemprego e as mudanças no mundo do trabalho é outro aspecto que aflige a sociedade brasileira que demonstra preocupação com o grande contingente de jovens que, mesmo com alguma escolarização, estão mal preparados para compreender o mundo em que vivem e nele atuar de maneira crítica, responsável e transformadora, e, especialmente, para serem absorvidos por um mercado de trabalho instável, impreciso e cada vez mais exigente (BRASIL, 1998a, pp. 19-21).

A similaridade e complementaridade dos documentos mostrada acima impressionam. “Paz”, “liberdade” e “justiça social” são palavras que comovem. Mas bem sabemos que na sociedade capitalista os discursos pedagógicos não permitem dar conta do real porque nascem da não-captação da contradição ou da tentativa de seu escamoteamento.

A articulação de um discurso pedagógico a partir da contradição possibilita a percepção do caráter contraditório da própria educação, das suas

possibilidades e limites. A possibilidade de ultrapassar os discursos pedagógicos que ocultam ou escamoteiam o real está na descoberta do caráter contraditório das mesmas relações que esses discursos pretendem encobrir. (CURY, 1986, p. 16).

Jacomeli (2007, p. 70, grifo nosso) resume muito bem um ponto contraditório (e nevrálgico) nos documentos elaborados pelos organismos multilaterais. Neles se apontam a solução para a educação: “a sobrevivência da humanidade depende do trabalho individual de cada um, enfatizando, portanto o individualismo, uma das bandeiras liberais dessa sociedade.” Procedendo assim, desconsidera-se a relação de oportunidades desiguais próprias de um sistema capitalista, onde a educação é vislumbrada como “igual para todos” (mas é dual), e onde a escola “é de todos” (mas seleciona e organiza de acordo com as competências individuais).

Em continuidade nos entendimentos acerca dos PCNs, abordaremos o documento para a disciplina de Educação Física.

## **1.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais segundo as críticas vindas da Educação Física**

Os PCNs - Educação Física (BRASIL, 1998b, grifo nosso) vêm-nos inicialmente apresentados como um trabalho muito importante na medida em que

possibilita aos alunos uma ampliação da visão sobre a cultura corporal de movimento, e, assim, viabiliza a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de *lazer*, expressão de sentimentos, afetos e emoções. Ressignificar esses elementos da cultura e construí-los coletivamente é uma proposta de participação constante e responsável na sociedade. (BRASIL, 1998b, p. 15, grifo nosso).

Este documento traz indicações específicas para esta disciplina, nele consta a caracterização da área e as influências e tendências pedagógicas da Educação Física escolar, que aponta a cultura corporal de movimento como norteadora dessa proposta<sup>11</sup> e a relação desta com os Temas Transversais, cuja intenção seria a de “ampliar o olhar sobre a prática cotidiana e, ao mesmo tempo, estimular a reflexão para a construção de novas formas de abordagem dos conteúdos” (BRASIL 1998b. p. 34). Trazem-nos também os aspectos

---

<sup>11</sup> O discurso desenvolve-se por meio de conteúdos de cultura corporal em relação a sua *expressão* e sua *produção*.

conceituais, atitudinais e procedimentais que constam em sua metodologia, seus conteúdos, objetivos, em sua forma de avaliar e em suas orientações didáticas.

São relativos aos 3º e 4º ciclos do ensino fundamental (referentes às 5ª a 8ª séries)<sup>12</sup> e traz em seus objetivos gerais o destaque para a formação de valores, atitudes, habilidades e competências que visam integrar pessoas e grupos e capacitar para o reconhecimento da diversidade de padrões de beleza, saúde e desempenho (BRASIL, 1998b).

Apresentados em Blocos (Esportes, jogos, lutas e ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas; e Conhecimentos sobre o corpo) buscam definir os critérios que delimitam cada uma das práticas corporais (BRASIL, 1998b). Reconhece-se aí, portanto, um desafio pertinente na busca pela compreensão do lazer neste discurso, posto que, esta separação reflete o “caráter etapista da educação e contraria frontalmente o conceito de ciclo de escolarização e os mecanismos de apropriação de conhecimento, de acordo com a origem efetiva dessa perspectiva no contexto dialético da educação” (PALAVOX e TERRA, 1997, p. 19).

Assim, o tratamento dado aos conteúdos pede que se estabeleça uma ampliação e um aprofundamento nas experiências dos alunos, perpassando pelos níveis de competências mais simples até as mais complexas, ao longo de todos os ciclos de escolarização. Mas não se explicitam as diferenças que caracterizam os saltos de um ciclo para o outro (RODRIGUES, 2001). Para Taffarel (1997), o fato de terem sido apresentados em blocos e em categorias (conceituais, procedimentais e atitudinais) mostra que o documento desconsidera a construção do conhecimento na perspectiva dos sujeitos construtores e seus processos de trabalho pedagógico a serem transformados nas escolas.

Os PCNs nos sugerem que se considere na organização e seleção desses conteúdos

a sua relevância social, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociocognitivas dos alunos. Em relação à organização do currículo, ressalta que é preciso fazer o aluno confrontar os conhecimentos do senso comum com o conhecimento científico, para ampliar o seu acervo. Além disso, sugere que os conteúdos selecionados para as aulas de Educação Física devem propiciar uma melhor leitura da realidade pelos alunos e possibilitar, assim, sua inserção transformadora nessa realidade. (BRASIL, 1998b, p. 25-26).

---

<sup>12</sup> A aprovação da Lei nº 11.274, de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) prolongou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos. Então, esta etapa dos PCNs constitui-se hoje do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Rodrigues (2001, p. 82) nos propõe uma reflexão quando nos mostra que este trecho do documento não explicita a abordagem crítica à qual se refere: “Quem sugere? Acervo de que? Qual o significado dos conceitos de relevância social, contemporaneidade, características sócio-cognitivas dos alunos?” Acerca disso nos ateremos mais a frente.

Esses documentos discursam também sobre a importância da construção do conhecimento pessoal e para a coletividade à qual pertence, a negociação de atitudes, o lúdico nas atividades de interação, o resgate das manifestações culturais tradicionais, e tudo o que deve ser compartilhado no coletivo universo escolar. Atento a isso, Bizerra (1999, p. 91) adverte que existe uma grande distância entre o que definem as políticas educacionais e o que realmente acontece na escola, pois não bastam as intenções para que aconteçam as mudanças, pois as “múltiplas determinações às quais está submetida a educação é que definem o seu modo de ser”. Para a autora, “[...] algumas proposições da política educacional caminharam pelo lado oposto ao serem concretizadas na escola. Observa-se que as políticas somente se materializam quando encontram campo próprio nas expectativas da escola.”

Para que possamos compreender o *lazer* contido nesse documento, consideramos inicialmente alguns aspectos relacionados à sua abordagem teórica de referência construtivista. Sobre essa abordagem, Rodrigues (2001, p. 72) ressalta a ênfase dada ao “aprender a aprender” (a exemplo do Relatório Delors), sendo considerada ainda mais importante do que “aprender determinados conteúdos”. Nele prioriza-se que o aluno construa estratégias de verificação e comprovação de hipóteses e de argumentação, além de controlar os limites e o alcance de seus resultados. “Nesse sentido, reafirma-se o construtivismo, delimitado a partir de outros “enfoques cognitivos” [...]”.

Para o termo “construtivista” e para os vários “enfoques cognitivos” tidos como referência, o documento traz a seguinte explicação:

Em linhas gerais, o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar ‘enfoques cognitivos’, no sentido amplo. Entre eles destacam-se a teoria genética, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos de relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel, e seu desdobramento em

outras teorias. *O núcleo central da integração de todas estas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência.* (BRASIL, 1998, p.71, grifos nossos).

Segundo Silva (apud ESPÍNDOLA, 2004, p. 8), o construtivismo pedagógico é parte estratégica do pensamento neoliberal em educação, caracterizando-se especialmente por tentar mostrar como problemas técnicos o que na verdade seriam problemas políticos e sociais:

Nessa operação, os problemas sociais - e educacionais - não são tratados como questões políticas, como resultado - e objeto - de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e de poder, mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais.

Ou seja, mesmo os problemas educacionais que não são produzidos no interior da escola, “são tratados como questões técnicas que poderão ser resolvidos apenas através de mudanças metodológicas na relação ensino-aprendizagem” (ESPÍNDOLA, 2004, p. 9).

Souza, Vago e Mendes (1997) nos mostram que, usando da releitura das tradicionais tendências pedagógicas da educação brasileira (expressas no documento introdutório dos PCNs) (BRASIL, 1998a), o que se busca é a sua aceitação, posto que se apresente como *contribuição* para uma nova proposta de ensino da Educação Física (BRASIL, 1998b). Equivocadamente, isso acontece no uso dos Temas Transversais Convívio social e Ética, e também ao tentar acomodar em uma só proposta curricular “concepções para o ensino da Educação Física, de princípios teórico-metodológicos diferentes (psicomotor, construtivista ou psicologicista, lazer e ludicidade, e teoria crítico social dos conteúdos)” (SOUZA; VAGO e MENDES, 1997, p. 68). Essas concepções teriam surgido em oposição às vertentes: tecnicista, esportivista e biologicista (RODRIGUES, 2001, p. 80). Isso quer dizer que houve uma tentativa de

romper com o modelo anterior, fruto de uma etapa recente da Educação Física. Essas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, o que a aproxima das ciências humanas. Embora contenha enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano. (BRASIL, 1998b, p. 22).

Rodrigues (2001, p. 83) caracteriza o ecletismo de concepções à “justaposição de ideias” contidas no discurso dos PCNs, sem que se tenha feito uma análise crítica das

abordagens contempladas no texto, pois não foram apresentadas suas concepções de sociedade, educação e escola, ou seja, “como se estas abordagens tivessem se constituído em um processo coletivo de consensos de visões de sociedade, educação, educação física, corpo, criança, ser humano e todas trazendo avanços para a área”, o que contribuiria com a formação de um homem integral, porém, “sem dizer qual o sentido dado a esse conceito”. Sobre isso, os PCNs assim justificam-se:

[...] a introdução das abordagens psicomotora, construtivista, desenvolvimentista, e críticas no espaço do debate da Educação Física proporcionou uma ampliação da visão da área, tanto no que diz respeito à natureza de seus conteúdos quanto no que se refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino-aprendizagem. Reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas, concebendo o aluno como ser humano integral. Além disso, foram englobados objetivos educacionais mais amplos, não apenas voltados para a formação de físico que pudesse sustentar a atividade intelectual, e conteúdos mais diversificados, não só restritos a exercícios ginásticos e esportes. (BRASIL, 1998b, p. 26, grifo nosso).

Acrescenta-se a isso, a multiplicidade de termos que são usados como sinônimos (aprendizagem motora, conduta motora, movimento corporal, conduta corporal, padrões de movimento, educação física, educação corporal, habilidades motoras, cultura do movimento, competência corporal). Assim procedendo, o documento estaria imerso em conceitos da década de 1970, os quais traziam uma Educação Física caracterizada pela “aprendizagem motora” (SOUSA; VAGO e MENDES, 1997, p. 81, grifos nossos).

Sobre a cultura corporal do movimento, que fora apresentada como objeto da Educação Física nos PCNs, Rodrigues (2001, p. 83) faz a seguinte análise crítica:

Podemos deduzir que seria então a tentativa de aliar ‘cultura de movimento’ defendido pela perspectiva crítico-emancipatória, de Elenor Kunz<sup>13</sup>, em sua obra *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*, de 1994, ao conceito de cultura corporal, do Coletivo de Autores (1992)<sup>14</sup>. Ou então, a adoção do

<sup>13</sup> A cultura do movimento de acordo com Kunz, se constitui através do ‘se-movimentar’, capacidade inerente ao homem, em objeto da área da Educação Física. A cultura do movimento envolve todas as atividades do movimento humano, tanto no esporte, como em atividades extra-esportes. [...] Kunz propõe uma pedagogia da Educação Física enquanto prática pedagógica críticoemancipatória e didática comunicativa que envolve uma nova concepção para o ensino das modalidades esportivas tradicionais em nível escolar. [...] faz uma crítica à racionalização do esporte nos padrões da civilização industrial, cujos movimentos são realizados de forma independente das próprias vivências subjetivas e emocionais dos praticantes. (RODRIGUES, 2001, p. 83).

<sup>14</sup> De acordo com o Coletivo de Autores o termo cultura corporal designa o amplo e rico campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas essencialmente subjetivas, que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal, e por isso se constitui também como um tipo de linguagem. Os

conceito de ‘cultura corporal de movimento’, de Bracht (1996), entretanto não há referência que ligue as obras aos conceitos, o que evidencia a miscelânea das principais propostas pedagógicas para a educação física escolar.

Palavox e Terra (1997, p. 19) entendem que os PCNs Educação Física trazem conceitos dicotomizados que não traduzem a realidade, mostrando-se até, por vezes, incoerente com o enfoque geral do documento:

A proposta não faz um balanço histórico-crítico das tendências pedagógicas em Educação Física, nem dos campos em disputa científica, filosófica e política presentes nesse contexto social, limitando-se a colocar uma série de afirmativas que, ainda que possam ser corretas em vários aspectos, não contribuem para explicar ao professor, quais os determinantes que vem interferindo historicamente no seu contexto de trabalho.

O que para Taffarel (1997, pp. 46-47) representa uma visão simplista e equivocada da história e de fatos específicos: “Confundir, para firmar uma única opção, parece ser o mecanismo ideológico privilegiado na estratégia dos PCNs, na área específica Educação Física.”

Constata-se ainda no documento, a concepção de sujeito universal, a inexistência de considerações acerca da realidade sociocultural e do ensino público do país (nele inserida a Educação Física); um desprezo pela produção teórica existente, em contrapartida, o excesso de referências bibliográficas da área da psicologia<sup>15</sup>. Além disso, aparenta em seu discurso uma falsa flexibilidade junto à comunidade escolar, posto que se apresenta como um parâmetro, mas determinam: objetivos, conteúdos, avaliação e orientações que se caracterizam como uma diretriz ou uma proposta de Currículo Nacional para a Educação Física feita pelo MEC<sup>16</sup> (SOUSA; VAGO e MENDES, 1997) (GTA, 1997). Para esses autores, o termo “parâmetro” oculta a tentativa de definir um currículo nacional para a área.

O caminho para se compreender o lazer nos PCNs Educação Física também passa pelo fato deste ser um conteúdo relacionado com os Temas Transversais, no Documento de

---

jogos, as danças, as ginásticas, as lutas, os esportes, as mímicas e malabarismos, entre outros, são considerados os elementos que caracterizam esta cultura. (RODRIGUES, 1002, p. 83).

<sup>15</sup> Pode-se afirmar que essa influência (explícita) da psicologia é efeito da participação ativa de Coll na elaboração do documento.

<sup>16</sup> Para Rodrigues (2001, p. 66), Parâmetros e Diretrizes para o ensino fundamental são documentos diferentes que possuem finalidades diferentes e que, portanto, não podem ser confundidos: [...] as diretrizes apenas identificam princípios e finalidades, mas não explicitam o conceito, por exemplo, de autonomia, de cidadania e diversidade, nem prescreve dicas e recomendações para a organização do trabalho pedagógico, como o fazem os PCNs. A leitura deste último traz indicadores de que se constituem em um modelo de projeto político pedagógico a ser seguido pelas escolas.

Convívio Social e Ética<sup>17</sup>, como dito anteriormente, que foram usados como critério para a seleção dos conteúdos, e que acabaram por se transformar em “orientadores curriculares” e não em temas a serem trabalhados nos conteúdos (SOUSA; VAGO e MENDES, 1997).

Acerca da relevância social, o documento considera, dentre outros, os conteúdos que consigam ampliar as possibilidades de lazer através de conhecimentos que possam organizar o tempo livre, além de primar pela promoção manutenção da saúde e pela compreensão das implicações físicas e fisiológicas do trabalho.<sup>18</sup>

Será que o conhecimento *do* e *sobre* o corpo<sup>19</sup> deve ficar restrito ou reduzido aos aspectos biológicos como indicam os PCN – EDUCAÇÃO FÍSICA na pagina 18? <sup>20</sup> Será papel da escola ensinar ‘habilidades motoras’? Serão os clássicos conteúdos da Educação Física ocidental moderna somente o instrumento para ensinar condutas e habilidades motoras? Não há, talvez, uma inversão?. (SOUSA; VAGO e MENDES, 1997, p. 83).

Taffarel (1997, p. 49) nos instiga a questionar se haveria possibilidade de se estabelecer a relevância social de um conteúdo em uma sociedade de classes, articuladas com o interesse do capital:

O que significa selecionar e organizar? O que significa a construção social do conhecimento na perspectiva da formação humana para superação do capitalismo? A partir daí não poderíamos estar distinguindo relevâncias e relevâncias, de acordo com interesses de classes?

Então, o documento traz a ênfase nos “aspectos prescritivos e na forma aligeirada e superficial com que são tratados os conceitos nele exemplificados”, sugerindo estratégias e experiências didáticas de como fazer (ROGRIGUES, 2001, p. 78); demonstra um caráter biológico e instrumentalizado dado à Educação Física; além de se mostrar um mecanismo de controle sobre o tempo livre dos alunos.

Ao se criar e implementar propostas educacionais para a Educação Física, importa também, e principalmente, relevar o percurso histórico das atividades corporais do homem e

---

<sup>17</sup> “[...] onde é discutida e afirmada a necessidade do tratamento de questões sociais para que a escola possa cumprir sua função, sendo definidos temas transversais, que dizem dos valores inerentes à cidadania” (GTA, 1997, p. 92).

<sup>18</sup> Assim era compreendida a Educação Física dos séculos XIX e início do século XX, e também “a compreensão presente nos documentos produzidos sobre Educação Física durante o regime militar”, como exemplo o Decreto 69.450/71 que visava contribuir para a manutenção e promoção da saúde (SOUSA; VAGO e MENDES, 1997, pp. 81-82).

<sup>19</sup> Entendemos ser o *corpo* “resultado histórico de um determinado sistema social e político, portanto é “modelado” de acordo com determinados interesses de classe”. (SOUSA, 2005, p. 154).

<sup>20</sup> Na versão final do documento, consta na página 19: “[...] o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo”. (BRASIL, 1998b, p. 19).

compreender as transformações advindas do meio onde elas se deram, assim, evita-se o risco de dar à disciplina apenas a função de disciplinadora de habilidades motoras.

Para Palavox e Terra (1997), o documento não contempla em seu texto um balanço histórico-crítico das tendências pedagógicas para a Educação Física, o que mostra certa incoerência com o enfoque geral do documento.

Rodrigues (2001, p. 79) vai além ao dizer que foi dada apenas uma explicação linear da história da Educação Física, o que acabou por desconsiderar a constituição da Educação Física enquanto “prática social que expressa as diferentes necessidades e interesses históricos de classes e grupos sociais; fruto, portanto, de contradições geradas em meio a disputas pelo poder.” Ainda “[...] fica a impressão de que as novas influências substituem e resolvem os conflitos e problemas das velhas concepções e práticas de Educação Física.” Há um risco em se desconsiderar o que já se produziu e cair no que o Cury (1998) chama de continuidade na descontinuidade: “Deseja-se um tempo novo, mudam-se muitas coisas e pretende-se a revogação do precedente. O risco está na desconsideração de tudo o que veio antes como se tudo fosse velho e devesse ‘ir para a lata do lixo’” (CURY, 1998, p. 78).

A política da década de 1970, sob o controle do governo militar, trouxe à realidade da Educação Física a ênfase na aptidão física e iniciação esportiva, em que objetivava-se a robustez dos corpos para a melhoria na força de trabalho e a formação de um exército nacional. Isso se confirma pelo decreto 69.450 do ano de 1971, que traz o seguinte em seu Título I, artigos 1º e 2º:

*A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional. [...] A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino. (BRASIL, 1971, grifos nossos)<sup>21</sup>*

Em consonância com esse decreto, nos PCNs temos que:

*Nesse período, o chamado ‘modelo piramidal’ norteou as diretrizes políticas para a Educação Física: a Educação Física escolar e o desporto estudantil seriam a base da pirâmide; a melhoria da aptidão física da população urbana e o empreendimento da iniciativa privada na organização desportiva*

<sup>21</sup> BRASIL. Decreto 69.450, 1º nov. 1971, Regulamenta o art. 22 da lei n. 4.024, de 20 dez. 1961, e a alínea "c" do art. 40 da lei n. 5.540, de 28 nov. 1968, e dá outras providências. Disponível em <<http://listas.cev.org.br/cevleis/2006-June/020472.html>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

para a comunidade comporiam o desporto de massa, o segundo nível da pirâmide. Este se desenvolveria, tornando-se um desporto de elite, com a seleção de indivíduos aptos para competir dentro e fora do país. (BRASIL, 1998b, pp. 21-22).

Já na década de 1980 esse modelo teria sido contestado, gerando uma crise de identidade nos pressupostos e no próprio discurso da Educação Física ocasionando mudanças na política educacional. Os PCNs assim descrevem as novas prioridades e objetivos dados à disciplina:

[...] a Educação Física escolar, que estava voltada principalmente, para a escolaridade de quinta a oitava séries do primeiro grau, passou a dar prioridade ao segmento de primeira a quarta séries e também à pré-escola. O objetivo passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, propondo-se retirar da escola a função de promover os esportes de alto rendimento. (BRASIL, 1998b, p. 22).

Conforme o documento, os debates e as produções mostravam a nova tendência progressista para a Educação Física, gerada no âmbito das organizações da sociedade civil: entidades estudantis, sindicais e partidárias; e as universidades. Ao mesmo tempo eram criados os cursos de pós-graduação na área da Educação Física, e a partir deles, as várias publicações e debates decorrentes de eventos específicos da área, o que teria ocasionado importantes contribuições ao tema. Ainda que, para os PCNs, quando as relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação, questionou-se o seu papel e sua dimensão política:

Atualmente coexistem na área várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, fruto de uma etapa recente da Educação Física. Essas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área, o que a aproxima das ciências humanas. Embora contenha enfoques diferenciados entre si, com pontos muitas vezes divergentes, têm em comum a busca de uma Educação Física que articule as múltiplas dimensões do ser humano. (BRASIL, 1998b, p. 22).

Essas novas abordagens, que vieram em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologicista teriam sido inspiradas também nas novas tendências da educação em geral, e no momento histórico social pelo qual passava o país. São elas as abordagens: psicomotora, construtivista, desenvolvimentista, e crítico-superadora, às quais nos ateremos a seguir.

Sobre a abordagem psicomotora o documento nos traz o seguinte posicionamento:

A psicomotricidade é o primeiro movimento mais articulado que aparece a partir da década de 70 em contraposição aos modelos anteriores. Nele, o envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, buscando garantir a formação integral do aluno. A Educação Física é, assim, apenas um meio para ensinar Matemática, Língua Portuguesa, sociabilização... Para este modelo, a Educação Física não tem um conteúdo próprio, mas é um conjunto de meios para a reabilitação, readaptação e integração, substituindo o conteúdo que até então era predominantemente esportivo, o qual valorizava a aquisição do esquema motor, lateralidade, consciência corporal e coordenação viso-motora. (BRASIL, 1998b, p. 23).

Portanto, uma abordagem que teria possibilitado a integração com a proposta ampla e integrada da Educação Física para os primeiros anos do ensino fundamental, mas que também teria representado o abandono da especificidade da Educação Física, ou seja, do conhecimento sobre os esportes, jogos, dança e ginástica (RODRIGUES, 2001). Mas, como ressalta a autora, a psicomotricidade teria em muito contribuído com a abordagem construtivista por ter influenciado na inclusão das dimensões afetivas e cognitivas do movimento humano.

Sobre a abordagem construtivista, os PCNs trazem a seguinte perspectiva:

Nesta concepção, a aquisição do conhecimento é um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente de acordo com as pressões do meio. Conhecer é sempre uma ação que implica esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização. (BRASIL, 1998, p. 24).

Então, essa seria uma abordagem que intentava construir o conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, objetivando valorizar o conhecimento anterior do aluno e o respeito pela sua cultura, a exploração das múltiplas possibilidades educativas do lúdico, além de estimular a construção do conhecimento através da participação ativa dos alunos na solução dos problemas, que devem ser propostos primeiramente em desafios de menor complexidade, aumentando-os gradativamente. Rodrigues (2001, p. 81) assevera que dessa forma “afirma-se que ambas perspectivas, psicomotora e construtivista, contribuem na discussão sobre o objeto da Educação Física escolar, mas nada diz sobre o objeto de que trata a Educação Física.”

Os PCNs assim descrevem a abordagem desenvolvimentista:

A abordagem defende a ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, propugnando a especificidade do seu objeto. Sua função não é desenvolver capacidades que auxiliem a alfabetização e o pensamento lógico-matemático, embora tal possa ocorrer como um subproduto da prática

motora. Em suma, uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, conquanto possam estar ocorrendo outras aprendizagens, de ordem afetivo-social e cognitiva, em decorrência da prática das habilidades motoras. (BRASIL, 1998b, p. 24).

A citação acima nos mostra que, nessa concepção, o movimento é o meio e fim da Educação Física na escola, ou seja, a oportunidade em que, por meio das habilidades motoras, os alunos se adaptem aos problemas do cotidiano correspondendo aos desafios motores de maneira gradativa, dependente das habilidades motoras desenvolvidas. “A partir dessa perspectiva passou a ser extremamente difundida a questão da adequação dos conteúdos ao longo das faixas etárias.” (BRASIL, 1998b, p. 25).

Por fim, as abordagens críticas que surgem a partir da década de 1980 para romper com o modelo hegemônico praticado nas aulas de Educação Física, a saber, o esporte, traz o seguinte:

Esta abordagem levanta questões de poder, interesse e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre como se ensinam e como se aprendem esses conhecimentos, mas também sobre as suas implicações valorativas e ideológicas, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Busca possibilitar a compreensão, por parte do aluno, de que a produção cultural da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo. Essa reflexão pedagógica é compreendida como sendo um projeto político pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção, e pedagógico porque propõe uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicitando suas determinações. (BRASIL, 1998b, p. 25).

Para Rodrigues (2001) essa explicação sobre o conhecimento como produção cultural e histórica da humanidade provem da obra “Coletivo de Autores” (1992)<sup>22</sup> cujos autores foram: Celi N. Z. Taffarel, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar, Valter Bracht, Carmem Lúcia Soares, e Elizabeth Varjal, porém, nenhuma referencia foi feita a eles no texto dos PCNs. A autora considera que o documento realiza uma explicação “superficial e confusa sobre a relação entre reflexão pedagógica e projeto político-pedagógico”, pois essa reflexão estaria sendo entendida como sendo um projeto político-pedagógico.

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), única obra da área da Educação Física que faz essa discussão, a reflexão pedagógica não se confunde com o projeto da escola, uma vez que aquela é fruto de um projeto

<sup>22</sup> “Esta perspectiva se constitui em uma proposta teórico-metodológica para o ensino da Educação Física escolar com base nos princípios do materialismo dialético, na pedagogia Histórico-Crítica de Demerval Saviani e nos princípios de educação popular formulados por Paulo Freire.” (RODRIGUES, 2001, p. 82)

de escolarização, cujo papel é possibilitar ao aluno organizar uma determinada forma de pensar a realidade social desenvolvendo uma determinada lógica. (RODRIGUES, 2001, p. 82).

Portanto, os PCNs questionam o caráter alienante da Educação Física escolar e trazem uma proposta para superar as injustiças sociais. Ainda, sugerem conteúdos onde sejam consideradas sua relevância social, sua contemporaneidade e a adequação sócio-cognitiva dos alunos para que estes possam fazer uma melhor leitura da realidade, confrontando os conhecimentos do senso comum com os do conhecimento científico, e assim possam transformar a realidade. Porém, como observa Rodrigues (2001, p. 82), não está explícito no documento qual a abordagem crítica de que se fala, quem sugere os conteúdos, e qual o significado dos conceitos de relevância social, contemporaneidade e adequação socio-cognitiva dos alunos. Então, constata-se assim uma “reprodução descontextualizada de princípios defendidos pela perspectiva crítico-superadora [...]”.

O documento ainda pretende que a Educação Física seja entendida como

uma área que trata de um tipo de conhecimento, denominado *cultura corporal de movimento*, que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e outras temáticas que apresentarem relações com os principais problemas dessa cultura corporal de movimento e o contexto histórico-social dos alunos. (BRASIL, 1998b, p. 26, grifos nossos).

Sobre as abordagens psicomotora, construtivista, desenvolvimentista, e crítico-superadora, contempladas todas ao mesmo tempo no discurso dos PCNs (BRASIL, 1998b, p. 26, grifos nossos), temos que:

[...] a introdução das abordagens psicomotora, construtivista, desenvolvimentista, e críticas no espaço do debate da Educação Física proporcionou uma ampliação da visão da área, tanto no que diz respeito à natureza de seus conteúdos quanto no que se refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino-aprendizagem. Reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas, concebendo o aluno como ser humano integral. Além disso, foram englobados objetivos educacionais mais amplos, não apenas voltados para a formação de físico que pudesse sustentar a atividade intelectual, e conteúdos mais diversificados, não só restritos a exercícios ginásticos e esportes.

Esse eclétismo de abordagens ou essa justaposição de ideias (RIBEIRO, 2001), surgem nos documentos como um consenso constituído num processo coletivo. A partir disso questionamos: É possível o lazer na sociedade capitalista? É possível o lazer na escola? A escola é lugar para o lazer? E ainda: Teria a palavra lazer sido colocada no documento por

acaso? Como um acessório? Como apêndice? Porque ele cita diferentes tipos de lazer? Então, o que é lazer para os documentos (PCNs - Introdução e Educação Física)? Qual é o conceito de lazer elaborado por eles? O que o texto remete quando ele fala a palavra lazer? Vamos ao texto, em busca das suas próprias contradições.

### 1.3 A proposta de educação para/pelo lazer presente nos PCNs

Os documentos “Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais” (BRASIL, 1998b) e “Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física” (BRASIL, 1998a) correspondem a dois livros.

No primeiro livro existem 05 partes, com uma apresentação que as antecede. Assim, o livro contém 01 apresentação (pp. 9-11), 05 capítulos (denominados partes), e Bibliografia (p. 159-172). Os capítulos (partes) são: (1) Educação e cidadania - uma questão mundial (pp. 13-46); (2) Parâmetros Curriculares Nacionais (pp. 47-82); (3) Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o projeto educativo da escola (pp. 83-100); (4) Escola, adolescência e juventude (pp. 101-132); (5) Tecnologias da comunicação e informação (pp. 133-158).

No segundo livro, específico da Educação Física, existem 02 partes, com uma apresentação que as antecede. Este livro contém 01 apresentação (p. 15), 02 capítulos (denominados partes) e Bibliografia (pp. 109-111). Os capítulos (partes) são: (1) Síntese dos princípios que norteiam a Educação Física no ensino fundamental (pp. 19-64); (2) Educação Física para terceiro e quarto ciclos (pp. 65-108).

Nos “Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais” (PCNs-Introdução), em “Primeira Parte, Ensino Fundamental – uma prioridade”, na qual se fala sobre o “papel da escola”, destaca-se no documento a sua função socializadora, a fim de formar indivíduos para o convívio social, intencionando auxiliar na construção da individualidade e ao mesmo tempo da identidade coletiva. Dentre os trechos onde se destaca o lazer, o documento nos diz que:

*A educação escolar deve constituir-se em uma ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo, diferindo de processos educativos que ocorrem em outras instâncias, como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nos demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social. Assim sendo, deve ser evitada a abordagem simplista de encarar a educação escolar como o fator preponderante para as transformações sociais, mesmo reconhecendo-se sua importância na construção da democracia. (BRASIL, 1998a, p.42, grifos nossos).*

Na passagem acima se tenta afirmar o caráter diferenciado da educação escolar, colocando-a como algo distinto da educação familiar, da educação por meio da mídia, no trabalho e “demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social” dentre eles *no lazer*. Assim, apenas a educação escolar pode ser uma “ajuda” *intencional, sistemática, planejada e contínua*. Essa colocação acaba por opor o processo educacional ocorrido no lazer à educação escolar.

Na quarta parte, que trata sobre “Escola, adolescência e juventude” (adolescência e juventude na sociedade atual – vivência da condição juvenil hoje) os PCNs - Introdução tocam os problemas atuais pelos quais passam as escolas públicas brasileiras, mas que

[...] apesar de todos esses problemas, a escola ainda se mostra um espaço atraente para os adolescentes e jovens pela possibilidade do encontro com outros jovens, pois essa é a experiência que consideram mais positiva na escola. *Os corredores, pátios, banheiros e portões transformam-se em espaços privilegiados de convivência e, por isso mesmo, os espaços mais interessantes, particularmente para os jovens dos setores populares, que não dispõem de espaços — e, muitas vezes, nem de tempo — propícios ao lazer e ao encontro com seus pares*. Essa experiência é vivida de forma paralela à escola que, geralmente, não considera importante a vivência da sociabilidade juvenil e simplesmente a consente (quando não procura dificultá-la ou impedi-la). Algumas escolas reconhecem a importância da convivência e procuram favorecê-la, fazendo com que os adolescentes e jovens se apropriem do espaço escolar e reforcem os laços de identificação com a escola; mas a maior parte ignora ou nega essa dimensão de socialização, restringindo os espaços de convívio social e negando as dimensões afetiva e social do processo pedagógico. (BRASIL, 1998a, p. 125-126, grifos nossos).

A escola (educação escolar) que no trecho anterior foi colocada como algo institucionalizado, e, portanto, diferenciado dos outros tipos de educação, é agora colocada como *espaço privilegiado de convivência particularmente para os jovens dos setores populares* em seus “corredores, pátios, banheiros e portões”. Tal afirmativa mostra a tentativa explícita (ou nem tanto) de naturalizar as diferenças de classe. O texto não ignora essas diferenças, mas ao dizer que aos alunos das classes desprivilegiadas bastam os cômodos da escola como espaço para o lazer, ele mostra sua face mais cruel que é a de negar o lazer como direito social. Ainda nesse trecho, lazer e socialização não têm suas fronteiras delimitadas. Por outro lado, nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (PCNs - EF), em “Aprender e ensinar Educação Física no ensino fundamental - Como ensinar?” a escola também surge como aquela que poderá oferecer aos alunos experiências de aprendizagens que em outro lugar eles não as encontrariam, conforme explicita o trecho abaixo destacado:

É interessante refletir e considerar a *qualidade e a quantidade de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola, em relação com o meio sociocultural vivido pelo aluno fora dela*, no qual é bombardeado pela indústria de massa da cultura e do **lazer** com falsas necessidades de consumo, carregado de mitos de saúde, desempenho e beleza, de informações pseudocientíficas e falácias. Em suma, uma sociedade que promete para muitos e viabiliza para poucos. (BRASIL, 1998b, p. 46, grifos nossos).

A *qualidade e quantidade* de experiências na escola, a que se refere o documento, seriam aquelas oferecidas nos corredores, banheiros e portões, quando remetemos especificamente ao lazer escolar?

Nos PCNs-Introdução (A constituição de uma referência curricular - Concepção de ensino e de aprendizagem) as atividades de lazer aparecem como motriz de aprendizagens significativas:

*A construção do conhecimento sobre os conteúdos escolares sofre influência das ações propostas pelo professor, pelos colegas e também dos meios de comunicação, dos pais, irmãos, dos amigos, das atividades de lazer, do tempo livre etc.* Dessa forma, a escola precisa estar atenta às diversas influências para que possa propor atividades que favoreçam a aprendizagens significativas. (BRASIL, 1998a, p. 72, grifos nossos).

O conhecimento sobre os conteúdos escolares parece ser constituído por múltiplas influências na vida do aluno, inclusive através do lazer. Mas, como o lazer vivenciado pela criança (que segundo os PCNs, quando pertencentes às classes mais pobres, só podem usufruir deste na escola) poderia intentar tal finalidade? Parece que os PCNs falam sobre dois públicos de alunos distintos: as crianças das classes mais pauperizadas da população e as das classes privilegiadas. As pertencentes às classes privilegiadas, a construção do conhecimento tem condições de se beneficiar das influências que o capital econômico lhes permite. E as mais pobres, na maioria das vezes, contam exclusivamente com a escola como lócus de acesso à educação e ao lazer visto que, fora desta não contam com espaço, atividades e nem com o tempo disponível.

Se os PCNs “podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da *educação brasileira*” (BRASIL, 1998a, grifo nosso), isso que dizer que ao propor atividades distintas em uma sociedade classista como a nossa o Estado demonstra a dualidade da educação no país. Assim, mesmo dizendo que “a escola precisa estar atenta às diversas influências para que possa propor atividades significativas”, o discurso completo dos PCNs não reconhece essas diferenças e tenta “resolver” esse problema se permitindo não reconhecer o mecanismo que produz as desigualdades sociais.

Nos PCNs - Introdução (Escola, adolescência e juventude - Delimitação do período da juventude e situação legal) se fala sobre o período de “juventude”:

Menos definidas ainda são as idades de saída da juventude. Vários estudos apontam que a definitiva entrada no mundo adulto se dá pela associação de cinco condições: deixar a escola, ingressar na força de trabalho, abandonar a família de origem, casar-se e estabelecer uma nova unidade doméstica. Mas mesmo essas condições são relativas. No Brasil, a entrada no mercado de trabalho não significa necessariamente o final da juventude; pelo contrário, no mais das vezes *é o trabalho que permite que o jovem tenha acesso ao consumo e ao lazer característicos da vivência juvenil*. Boa parte dos estudos sobre os jovens no Brasil, principalmente sobre os jovens das camadas populares, apontam o estabelecimento de uma nova unidade doméstica como o fator que marca a entrada no *mundo adulto*. (BRASIL, 1998a, p. 105, grifos nossos).

Ao dizer que “no mais das vezes é o trabalho que permite que o jovem tenha acesso ao consumo e ao lazer”, o enunciador reconhece que o lazer não se constituiu como direito social no país, pois apenas aquele que for assalariado poderá ter acesso a ele (além daqueles que pertencem à classe privilegiada, anteriormente mencionados). No documento entrelaçam-se o ideal neoliberal (o trabalho dignificando o homem) e desenvolvimentista que há tanto já marcou o Brasil. Também importa considerar que a expressão “mundo adulto” poderia facilmente ser substituída por “mundo do consumo”, uma vez que o lazer é colocado aqui (no contexto da globalização) como uma mercadoria, em que **o cliente é o jovem/adulto que trabalha**. Todas essas impressões confirmam-se na próxima passagem (PCNs - Introdução - 4ª Parte - Escola, adolescência e juventude - Adolescência e juventude na sociedade atual - Vivência da condição juvenil hoje - Trabalho):

Para esses adolescentes e jovens, o trabalho, apesar de colocá-los numa situação de exploração, *aparece como o passaporte para a liberdade*, no qual o salário representa uma ampliação de sua autonomia, pois permite tomar decisões sobre a própria vida. *É o salário que permite o acesso ao consumo dos bens culturais que os identificam como jovens, é o trabalho que permite o acesso ao lazer*. Muitas vezes, o trabalho também é buscado como ampliação da sociabilidade: sair de casa, sair do bairro em que mora, ir ao trabalho representa a possibilidade de novos colegas, novas amizades, novas experiências de solidariedade. Nesse caso, o trabalho vincula-se menos a uma estratégia de construção de uma trajetória profissional e mais a uma estratégia de fruição imediata da vivência juvenil, ele é sempre avaliado frente aos resultados imediatos. O trabalho aparece como uma necessidade premente, mas com um significado diferente de outrora. Os adolescentes e jovens se sentem distantes das questões do mundo do trabalho; não conseguem e nem se sentem motivados a vislumbrar um projeto de inserção profissional. (BRASIL, 1998a, p. 116, grifos nossos).

Chama-nos atenção o léxico utilizado, sobretudo quando se fala em “experiências de solidariedade”. Impressiona-nos o quão se escancara o pensamento liberal nos PCNs. Não se faz nenhuma questão de escamotear qualquer coisa. O trabalho explorado é colocado como libertador-redentor. Dizer que o salário permite ao jovem tomar decisões sobre a própria vida parece beirar ao sarcasmo. Se a vida é regida pelas necessidades do homem, para os PCNs os adolescentes/jovens “crescem” quando se tornam um consumidor em potencial, que detentor de sua força de trabalho a “vende” em troca de “liberdade”. As distorções sobre liberdade e trabalho no discurso são inúmeras, mas nos chama a atenção a exaltação do trabalho como passaporte para o acesso ao *consumo* dos bens culturais e ao *lazer*. Mas, há que se lembrar: E a massa desempregada de jovens que nada possui? Nem eles, nem seus pais?<sup>23</sup>

Nos PCNs - EF (1ª Parte - Caracterização da área - Educação Física e a cultura corporal de movimento) fala-se que o lazer tem uma natureza diferenciada do trabalho. Este último representa no discurso um caráter utilitário, ligado às exigências de sobrevivência, enquanto que o lazer seria algo que se possa ocupar por gosto, e não por obrigação, ligado ao lúdico, e por isso, diferenciado do trabalho:

A fragilidade de recursos biológicos fez com que os seres humanos buscassem suprir as insuficiências com criações que tornassem os movimentos mais eficientes e satisfatórios, procurando desenvolver diversas possibilidades de uso do corpo com o intuito de solucionar as mais variadas necessidades. Entre essas possibilidades e necessidades podem-se incluir motivos militares, relativos ao domínio e ao uso de espaço; motivos econômicos, que dizem respeito às tecnologias de caça, pesca e agricultura; motivos de saúde, pelas práticas compensatórias e profiláticas. Podem-se incluir, ainda, motivos religiosos, no que se referem aos rituais e festas; motivos artísticos, ligados à construção e à expressão de ideias e sentimentos; e por motivações lúdicas, relacionadas ao *lazer* e ao divertimento. *Algumas práticas com motivos de caráter utilitário relacionam-se mais diretamente à realidade objetiva com suas exigências de sobrevivência, adaptação ao meio, produção de bens, resolução de problemas e, nesse sentido, são conceitualmente mais próximas do trabalho. Outras, com motivos de caráter eminentemente subjetivo e simbólico, são realizadas com fim em si mesmas, por prazer e divertimento. Estão mais próximas do lazer e da fantasia, embora suas origens, em muitos casos, estejam em práticas utilitárias. Por exemplo, a prática do remo, da caça e da pesca por lazer e não por sobrevivência, o caminhar como passeio e o correr como competição e não como forma de locomoção. Assim, às atividades desse segundo agrupamento pode-se atribuir o conceito de*

<sup>23</sup> Segundo o IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), os dados divulgados em fevereiro de 2011 mostram que cerca de 54% dos desempregados no país são jovens, e desses, mais de 40% com idades entre 18 e 29 anos. Mais de 45% destes estão procurando trabalho há mais de seis meses e 25% deles estão desempregados há mais de um ano. A pesquisa também aponta que mais de 40% deles aceitariam receber um valor igual ou até inferior ao salário mínimo atual. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/portal>>. Acesso em: 02 ago. 2011.

*atividade lúdica, de certo modo diferenciada do trabalho.* (BRASIL, 1998b, p. 27-28, grifos nossos).

Dizer que as práticas do lazer “são realizadas com fim em si mesmas” pode nos parecer algo fora da realidade. O tempo destinado ao lazer, dada a alienação pelo trabalho, é direcionado para o descanso (recuperação) para volta ao trabalho ou para outras atividades ligadas à sobrevivência (PADILHA, 2000; PEIXOTO, 2007, 2011; PEIXOTO et al., 2009); PEREIRA e PEIXOTO, 2009; CUSTÓDIO et al., 2009, MASCARENHAS, 2005; CUNHA, 1987), ou seja, na organização atual da sociedade o momento que poderia ser destinado à vivência do lazer para o mais pobre (o tempo que está oposto ao tempo de trabalho) acaba sendo também direcionado à realização de atividades produtivas, para trabalhos extras.

Nos PCNs-Introdução (4ª Parte Escola, adolescência e juventude - Vivência da condição juvenil hoje – Cultura), a linha tênue entre a cultura global e a local (sem que se percam as raízes), entre o que seja universal (a mundialização da cultura) e o que é singular em cada localidade (as potencialidades individuais) são propostas pelos PCNs (reproduzidas dos documentos internacionais) como desafios para que a educação tente dar conta deles.

Há hoje uma cultura juvenil internacionalmente incentivada pela indústria, pelo comércio e pela publicidade, que produzem bens específicos para esse público e influem no estabelecimento dos símbolos juvenis. Essa cultura identifica a juventude fundamentalmente ligada ao seu tempo de **lazer** e ao consumo a ele relacionado: os jovens são associados à liberdade e à autonomia, *buscando no prazer e no consumo uma gratificação imediata. A propagação veloz dessa cultura pelos mais diversos países permite que adolescentes e jovens de diferentes grupos sociais e em diferentes locais do mundo de alguma forma partilhem um mesmo universo cultural juvenil.* No entanto, *essa cultura não anula, de forma alguma, as diferenças socioculturais*, e os jovens dela se apropriam de diferentes formas, dando lugar a uma multiplicidade de vivências culturais — as chamadas culturas juvenis. Ainda que os jovens valorizem o **lazer**, por exemplo, o tempo a ele dedicado e suas características diferem entre os diversos grupos sociais e ao longo da história. (BRASIL, 1998a, pp.116-117, grifos nossos).

Acima, os PCNs falam que os jovens de nosso tempo estão submetidos a uma cultura globalizada, “buscando no prazer e no consumo uma gratificação imediata”. Mas no texto essa não é uma crítica persistente, pois não se aborda os possíveis motivos pelo qual isso acontece. Diz-se que *a propagação veloz dessa cultura pelos mais diversos países permite que adolescentes e jovens de diferentes grupos sociais e em diferentes locais do mundo de alguma forma partilhem um mesmo universo cultural juvenil* e, portanto para os PCNs, isso não seria algo ruim pois essa “cultura” comum não anularia as diferenças socioculturais, já

que o tempo dedicado ao lazer e suas *características diferem entre os diversos grupos sociais e ao longo da história*. Sabemos que os grupos sociais são conceitos mais específicos, e assim o texto acaba desconsiderando as diferenças mais essenciais que são as daqueles que possuem e os que não possuem condições de vivenciar atividades de lazer, sejam elas quais for.

Os PCNs - EF (1ª Parte - Caracterização da área - Educação Física e os temas transversais - Pluralidade cultural) também criticam a desconsideração para com as diferenças culturais:

Na escola, a Educação Física pode fazer um trabalho de pesquisa e cultivo de brincadeiras, jogos, lutas e danças produzidos na cultura popular, que *por diversas razões* correm o risco de ser esquecidos ou marginalizados pela sociedade. (BRASIL, 1998b, p. 39, grifos nossos).

As razões diversas pelas quais a cultura popular tende a ser esquecida não são citadas, dentre elas a uniformização da cultura, sob a forma de “globalização”. Estariam entre essas razões a ausência de um currículo que leve em consideração a cultura popular? Também, seria a falta de espaços físicos e temporais para o desenvolvimento dessas manifestações? Os PCNs parecem fazer um diagnóstico da situação educacional do país, mas não toca no principal: a precariedade da estrutura e organização das escolas brasileiras.

Nos PCNs-Introdução (4ª Parte - Escola, adolescência e juventude - Adolescência e juventude na sociedade atual - Vivência da condição juvenil hoje - Cultura - Lazer e diversão) se diz que:

No processo de estruturação das identidades — individuais e coletivas — o *lazer* aparece, para os adolescentes e jovens, como um espaço particularmente importante. Por ser *menos disciplinado* que a família, a escola e o trabalho, o *lazer* propicia o desenvolvimento de relações de sociabilidade e de experimentação, fundamentais para esse processo. O *lazer* permite também que os adolescentes e jovens expressem seus desejos e aspirações e projetem outros modos de vida. Por todos esses aspectos, o *lazer* se evidencia como uma das dimensões mais significativas da vivência juvenil. (BRASIL, 1998a, p. 117, grifos nossos).

Por mais que o trecho acima destaque o lazer como uma “dimensão significativa da vivência juvenil”, acaba por passar aos professores de Educação Física (e demais leitores) que o lazer é o *menos disciplinado* entre a família, a escola e o trabalho. Assim, se por um lado o lazer aqui funciona como uma válvula de escape, por outro o texto acaba passando a ideia de um espontaneísmo do lazer na prática docente. Se a escola é disciplinada (pois a educação escolar é uma “*ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada* para crianças,

adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo” (BRASIL, 1998a, p. 42, grifos nossos)), o texto se contradiz quando diz que o lazer (na escola) propicia o desenvolvimento de relações de experimentação por ser “menos disciplinado”. É como se estivesse dizendo que a escola é disciplinada, mas o lazer não necessariamente precisaria ser, o que eximiria o professor de pensar, planejar conteúdos para serem aplicados nessas atividades.

Os PCNs - Introdução (Escola, adolescência e juventude - Adolescência e juventude na sociedade atual - Vivência da condição juvenil hoje – Cultura - Os estilos) ainda dizem o seguinte:

Particularmente nos centros urbanos, proliferam grupos juvenis que se articulam em torno de preferências, ligadas ao gosto musical, ao **lazer**, ao consumo. Esses grupos constroem uma identidade em torno de alguns elementos, o chamado “estilo”, expressando no gosto musical, nas gírias, nas formas de vestir e de se comportar, nas letras das músicas que cantam ou que vários deles produzem, uma compreensão e um posicionamento frente ao mundo, bem como as questões com as quais se debatem. (BRASIL, 1998a, p. 118, grifos nossos).

Há uma simplificação da discussão sobre a formação da identidade do jovem. Para os PCNs elas se formariam com base no “estilo”, portanto seria uma questão de gosto, e não de oportunidade de acesso.

No documento Introdutório dos PCNs para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (2ª Parte - Parâmetros Curriculares Nacionais - A contribuição das diferentes áreas de conhecimento - Educação Física) traz-se a Educação Física com destaque para o lazer, pois ela é “a área do conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento, com finalidades de **lazer**, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde” (BRASIL, 1998a, p. 62, grifo nosso). Quanto aos objetivos da Educação Física (PCNs - Introdução - 2ª Parte - Parâmetros Curriculares Nacionais - A constituição de uma referência curricular – Objetivos) “simultaneamente, desenvolve capacidades físicas, que lhe possibilitam expressar emoções e utilizar o corpo, de modo seguro e adequado, em diferentes atividades de trabalho e **lazer**” (BRASIL, 1998a, p. 73, grifo nosso). O lazer, portanto, é colocado como uma das finalidades da Educação Física.

Ao apresentar especificamente o trabalho da Educação Física nos PCNs (Apresentação - PCNs - EF) (BRASIL, 1998b), o lazer também aparece como finalidade de diversas atividades. Assim, estas devem ser realizadas propiciando aos alunos ao final do processo, o usufruto ao lazer:

O trabalho de Educação Física nas séries finais do ensino fundamental é muito importante na medida em que possibilita aos alunos uma ampliação da visão sobre a cultura corporal de movimento, e, assim, viabiliza a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços de participação em atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, *com finalidades de lazer*, expressão de sentimentos, afetos e emoções. Resignificar esses elementos da cultura e construí-los coletivamente é uma proposta de participação constante e responsável na sociedade. (BRASIL, 1998b, p. 15, grifos nossos).

Se acima se coloca que o lazer deve ser uma finalidade das atividades na Educação Física, no trecho abaixo (PCNs - EF - 1ª Parte - Caracterização da área - Educação Física e a cultura corporal de movimento) ele é disposto ao lado de outras finalidades, como por exemplo, a melhoria da saúde:

Trata-se, portanto, de localizar em cada uma dessas modalidades (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios humanos e suas possibilidades de utilização como *instrumentos de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, de lazer e de manutenção e melhoria da saúde*. E a partir deste recorte, formular as propostas de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar. (BRASIL, 1998b, p. 29, grifos nossos).

O jogo, o esporte, a dança, a ginástica e a luta deveriam ser vistos em suas “possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, de lazer e de manutenção e melhoria da saúde”. Mais adiante (PCNs - EF - 2ª Parte - Ensinar e aprender no terceiro e no quarto ciclos - Aprendizagem específica), as aulas de Educação Física aparecem como um momento de fruição corporal e as práticas da cultura corporal de movimento instrumentos para o *lazer e recreação* e objetos de estudo “sobre o homem e sua produção cultural”, portanto uma Educação Física *para* o lazer, com finalidades de lazer, e também de reflexão e estudo:

Nos ciclos finais do ensino fundamental, vão se consolidando possibilidades e necessidades de aprendizagem cada vez mais específicas, em função de as condições cognitivas, afetivas e motoras dos alunos permitirem cada vez mais um distanciamento do próprio objeto de ensino. Ou seja, percebe-se com nitidez que, *embora se trate de instrumentos para o lazer e a recreação, as práticas da cultura corporal de movimento podem constituir-se em objetos de estudo e pesquisa sobre o homem e sua produção cultural. A aula de Educação Física, além de ser um momento de fruição corporal, pode se configurar num momento de reflexão sobre o corpo, a sociedade, a ética, a estética e as relações inter e intrapessoais*. (BRASIL, 1998b, p. 86, grifos nossos).

Nos PCNs - EF (1ª Parte - Aprender e ensinar Educação Física no ensino fundamental - Curso noturno) se diz que o papel social da Educação Física é validar e instrumentalizar o *lazer para* a saúde e melhoria da qualidade de vida:

*Cabe, no momento, uma reflexão sobre o papel social da Educação Física: validar e instrumentalizar o lazer resgatando o prazer enquanto aspecto fundamental para a Saúde e melhoria da qualidade de vida. (BRASIL, 1998b, p. 57, grifos nossos).*

Em certos momentos (PCNs - EF - 1ª Parte - Caracterização da área - Educação Física e a cidadania), o discurso liberal parece ser substituído por um discurso que instiga à construção de consciências críticas:

*O lazer e a disponibilidade de espaços públicos para as práticas da cultura corporal de movimento são necessidades essenciais ao homem contemporâneo e, por isso, direitos do cidadão. Os alunos podem compreender que os esportes e as demais atividades corporais não devem ser privilégio apenas dos esportistas profissionais ou das pessoas em condições de pagar por academias e clubes. Dar valor a essas atividades e reivindicar o acesso a centros esportivos e de *lazer*, e a programas de práticas corporais dirigidos à população em geral, é um posicionamento que pode ser adotado a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física. No âmbito da Educação Física, os conhecimentos construídos devem possibilitar a *análise crítica dos valores sociais*, como os padrões de beleza e saúde, desempenho, competição exacerbada, que se tornaram dominantes na sociedade, e do seu papel como instrumento de exclusão e discriminação social. A atuação dos meios de comunicação e da indústria do *lazer* em produzir, transmitir e impor esses valores, ao adotar o esporte-espetáculo como produto de consumo, torna imprescindível a atuação da Educação Física escolar. Esta deve fornecer informações políticas, históricas e sociais que possibilitem a análise crítica da violência, dos interesses políticos e econômicos, do doping, dos sorteios e loterias, entre outros aspectos. O vínculo direto que a indústria cultural e do *lazer* estabelece entre o acesso aos conhecimentos da cultura corporal de movimento e o consumo de produtos deve ser alvo de esclarecimento e reflexão. (BRASIL, 1998b, p. 30-31, grifos nossos).*

E ainda (nos PCNs - EF – 2ª Parte - Ensinar e aprender no terceiro e no quarto ciclos – Diversidade) fala-se que:

*[...] a cultura corporal de movimento se caracteriza, entre outras coisas, pela diversidade de práticas, manifestações e modalidades de cultivo. Trata-se de um espectro tão amplo e complexo, que é quase impossível sistematizá-lo conceitualmente de forma abrangente. De qualquer forma, é esse universo de informações que chega ao jovem e ao adolescente da mídia, de forma sedutora, fragmentada, manipulada por interesses econômicos e por valores ideológicos. *Dessa realidade a Educação Física escolar não pode fugir nem alienar-se, pois é impossível negar a força que a indústria da cultura e do**

*lazer exerce na geração de comportamentos e atitudes.* (BRASIL, 1998b, p. 83, grifos nossos).

A tarefa do professor como um agente formador de pessoas críticas e reivindicadoras faz-se presente em diversos momentos do texto dos PCNs - EF (2ª Parte - Ensinar e aprender no terceiro e no quarto ciclos – Diversidade e 2ª Parte - Objetivos para terceiro e quarto ciclos):

Ensinar e aprender a cultura corporal de movimento envolve a discussão permanente dos direitos e deveres do cidadão em relação às possibilidades de exercício do *lazer*, da interação social e da promoção da saúde. Envolve, portanto, também *o ensino de formas de organização para a reivindicação junto aos poderes públicos de equipamentos, espaços e infra-estrutura para a prática de atividades.* (BRASIL, 1998b, p. 84) [...] Espera-se que ao final do quarto ciclo os alunos sejam capazes de: [...] conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como *reivindicar locais adequados para promoção de atividades corporais e de lazer*, reconhecendo-as como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão em busca de uma melhor qualidade de vida. (BRASIL, 1998b, p. 90, grifos nossos).

Dessa forma, o professor deverá contribuir no processo de construção de senso crítico do aluno. Esse ecletismo de concepções mostra a arena de disputa que perpassa a elaboração de um documento, o que acaba refletindo em sua configuração final. Mesmo se anunciando a reflexão, o trecho acima destacado não apaga a direção liberal dada a todo o corpo do texto, dentro de uma relação de dominância que se estabelece, pois se fala em “ensinar formas de organização para a reivindicação” de locais para atividades de lazer, mas também que “é possível que uma pessoa goste de praticar um ou outro esporte, fazer uma ou outra atividade corporal. Entretanto, apreciar é algo que todos podem fazer e que amplia as possibilidades de *lazer* e diversão” (2ª Parte - Educação Física para terceiro e quarto ciclos - Orientações didáticas - Mídia, apreciação e crítica). (BRASIL, 1998b, p. 104).

Nos PCNs - EF (1ª Parte - Caracterização da área - Educação Física e os temas transversais - Saúde - Valores e conceitos) há uma crítica à indústria cultural do lazer, com seus métodos de exploração e estimulação da prática de atividade física (paga). Critica-se a funcionalidade do lazer naquele momento histórico, tomado como *um método infalível* para o combate às drogas e recurso de integração social:

A prática de jogos, esportes, lutas, danças e ginásticas é considerada, no senso comum, como sinônimo de saúde. Essa relação direta de causa e efeito linear e incondicional é explorada e estimulada pela indústria cultural, do *lazer* e da saúde ao reforçar conceitos e cultivar valores, no mínimo

questionáveis, de dieta, forma física e modelos de corpo ideais. *Arelada a essas premissas inevitavelmente carregadas de valores ideológicos e a interesses econômicos, a prática da atividade física é vinculada diretamente ao consumo de bens e de serviços (equipamentos, academias, espaços de lazer, complementos alimentares, prescrições de treinamento), citada como método infalível no combate ao uso abusivo de álcool, fumo e drogas, e como recurso de integração social do jovem e do adolescente.* (BRASIL, 1998b, p. 36-37, grifos nossos).

Abaixo se critica também a utilização de instituições públicas de pesquisa para fomento das atividades do setor privado, a utilização demagógica do poder público na oportunização de atividades de lazer (PCNs - EF - 1ª Parte - Caracterização da área - Educação Física e os temas transversais - Saúde - Valores e conceitos):

Além disso, deve-se ressaltar que grande parte das informações conceituais disponíveis no ambiente sociocultural relativas às práticas da cultura corporal de movimento dizem respeito ao exercício profissional dessas atividades, com enfoques e valores muitas vezes contraditórios que contribuem para a construção tanto de uma imagem distorcida do exercício profissional de esportes, lutas, danças e ginástica, como numa referência equivocada para o cotidiano do cidadão comum. Considerando a força que a cultura de massa consegue imprimir na constituição/geração de modelos de comportamentos e atitudes, resultam dessas distorções, por exemplo *no plano institucional, a manipulação demagógica de poderes públicos, na prestação de serviços de lazer e programas de atividade física, e o uso de instituições públicas de pesquisa na geração de tecnologia e conhecimento a serem utilizados pelo setor privado.* No plano pessoal, da vida cotidiana do cidadão, abre-se um espaço que favorece os modismos, o consumismo exacerbado ou a impossibilidade de acesso, a anorexia entre adolescentes, a exclusão calcada em estereótipos e padrões corporais, no comércio clandestino de anabolizantes, entre outros. Nesse sentido, para além do suporte de informações de caráter científico e cultural, *é responsabilidade da Educação Física escolar diversificar, desmistificar, contextualizar, e, principalmente, relativizar valores e conceitos da cultura corporal de movimento.* Assim, o aprendizado das relações entre a prática de atividades corporais e a recuperação, manutenção e promoção da saúde deve incluir o sujeito e sua experiência pessoal ao considerar os benefícios, os riscos, as indicações e as contra-indicações das diferentes práticas da cultura corporal de movimento e as medidas de segurança no seu exercício. O cotidiano postural, o tipo de trabalho físico exercido, os hábitos de alimentação, sono, *lazer* e interação social, o histórico pessoal de relações com as atividades corporais constituem um sujeito real que deve ser considerado na formulação de qualquer programa de saúde que envolva atividade física. (BRASIL, 1998b, p. 37-38, grifos nossos).

Essa “colcha de retalhos” e de concepções (mais uma vez) de cunho liberal e ao mesmo tempo “crítico”, mostra o equívoco e o desencontro de tal discurso. Essa tentativa de conciliação se mostra inesgotável (apesar de se parecer mais um resumo de correntes

educacionais “opostas” do que uma tentativa de acordo). Shiroma, Garcia e Campos (2005, p. 7) dizem que “os textos das reformas educativas de muitos países transformaram-se numa bricolagem de peças sobre ensino formando um novo discurso pedagógico.<sup>24</sup> Esse “novo discurso pedagógico” já pôde ser notado anteriormente, quando contrapomos os textos do Relatório Delors aos PCNs.

A “desconstrução” dos textos visando compreender o seu processo de produção “torna-se um importante mecanismo de análise, na medida em que permite localizar as inconsistência dos textos, os pontos em que transgride os limites dentro dos quais foi construído”. Assim, um texto não estaria restrito a uma única e harmoniosa leitura, posto que esteja composto por contradições (SHIROMA, GARCIA E CAMPOS, 2005, p. 433).

O conteúdo “crítico” dos PCNs se repete ainda em outra passagem (PCNs - EF - 1ª Parte - Caracterização da área - Educação Física e os temas transversais - Saúde – Procedimentos):

Principalmente nas zonas urbanas, as atuais condições socioeconômicas, como o desemprego crescente, a informatização e automatização do trabalho, a urbanização descontrolada e o consumismo, favorecem a formação de um ambiente em que o cidadão convive com a poluição, a violência, a deterioração dos espaços públicos de *lazer* e a falta de espaços para a atividade física e convívio social. Esse contexto contribui para a geração de um estilo de vida caracterizado pelo sedentarismo, pelo estresse e pela alimentação inadequada, resultando num crescente aumento de mortes por doenças cardiovasculares. Essa situação, **somada à falta de infraestrutura pública para atividades corporais**, transforma as horas diante da televisão em uma das poucas opções de *lazer* para a maioria da população, especialmente para crianças e adolescentes, o que leva à diminuição da atividade motora, ao abandono da cultura de jogos infantis e à substituição da experiência de praticar atividades pela de assistir passivamente às práticas da cultura corporal de movimento. (BRASIL, 1998b, p. 38, grifos nossos).

O trecho constata a situação caótica de abandono com relação aos espaços de lazer para as classes mais pauperizadas da população, no entanto não traz proposições ou críticas, só a denuncia.

Adiante, num trecho já destacado acima (PCNs - EF - 1ª Parte - Aprender e ensinar Educação Física no ensino fundamental - Para quem ensinar?) no qual a escola é colocada como uma instituição capaz de oferecer aos alunos experiências de aprendizagens que em

---

<sup>24</sup> *Bricolage* é a atividade de aproveitar coisas usadas, quebradas ou apropriadas para uso, em um novo arranjo ou em uma nova função. (SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2005).

outro lugar eles não as encontrariam, o mesmo texto também se mostra crítico quando reconhece as desigualdades de condições econômicas e sociais entre as pessoas:

É interessante refletir e considerar a qualidade e a quantidade de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola, em relação com o meio sociocultural vivido pelo aluno fora dela, no qual é bombardeado pela **indústria de massa da cultura e do lazer com falsas necessidades de consumo**, carregado de mitos de saúde, desempenho e beleza, de informações pseudocientíficas e falácias. Em suma, uma sociedade que promete para muitos e viabiliza para poucos. (BRASIL, 1998b, p. 46, grifos nossos).

“Uma sociedade que promete para muitos e viabiliza para poucos”: de que “sociedade” se está falando? Quem deveria viabilizar o lazer para “todos”, e não “para poucos”? Torna-se necessário lembrar que o artigo 6º da Constituição Federal (1988) diz que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o **lazer**, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988) e que sua provisão é, portanto uma obrigação do Estado para com o cidadão.

Em outro momento (PCNs - EF - 1ª Parte - Caracterização da área - Educação Física e os temas transversais - Pluralidade cultural), o texto aprofunda a discussão sobre a comunidade e a produção de cultura popular:

Pesquisar informações sobre essas práticas na comunidade e incorporá-las ao cotidiano escolar, criando espaços de exercício, registro, divulgação e desenvolvimento dessas manifestações, possibilita ampliar o espectro de conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento. *Dessa forma, a construção de brinquedos, a prática de brincadeiras de rua dentro da escola, a inclusão de danças populares de forma sistemática - e não apenas eventual - nas festas e comemorações contribuem para a construção de efetivas opções de exercício de **lazer** cultural e para o diálogo entre a produção cultural da comunidade e da escola.* A intensa veiculação pela mídia e o caráter quase universal de determinadas modalidades esportivas, como o futebol, o vôlei, o basquete, o boxe e o atletismo, permitem a apreciação e a comparação de estilos e maneiras de praticá-las, relacionando-as a diversos grupos sociais e culturais. No caso da dança, é possível questionar as distorções decorrentes da massificação, da banalização e do caráter competitivo impostos pela indústria do **lazer** e do turismo, em manifestações como o samba e a capoeira, por exemplo. (BRASIL, 1998b, p. 39, grifos nossos).

Apesar da ênfase na cultura da “comunidade”, em nenhum momento se fala sobre o acesso a museus, obras de arte ou música clássica.

Há no texto também um “chamamento” à comunidade para intervir e à Educação Física para transpor a escola (PCNs - EF - 2ª Parte - Ensinar e aprender no terceiro e no quarto ciclos – Diversidade):

[...] a Educação Física e a escola de maneira geral não precisam confinar-se em seus muros. O diálogo permanente com a comunidade próxima pode ser cultivado franqueando espaço para o desenvolvimento de produções relativas ao *lazer*, à expressão e à promoção da saúde, assim como ultrapassando os muros escolares na busca de informações e produções desta natureza. *A escola pode buscar na comunidade pessoas e instituições que dominem conhecimentos relativos a práticas da cultura corporal e trazê-las para o seu interior. Academias de capoeira, escolas de samba, grupos de danças populares, sindicatos e associações de classe que cultivem práticas esportivas são freqüentados pelos próprios alunos e podem estabelecer um diálogo permanente com a instituição escolar.* (BRASIL, 1998b, p. 84, grifos nossos).

Ao dizer que a escola pode buscar na comunidade mão-de-obra para nela trabalhar, o Estado se exime de oferecer profissionais habilitados para essas atividades, que não teriam que estar necessariamente na escola, mas num outro espaço público coletivo. Calcada no voluntarismo, tal iniciativa barateia o custo de contratação de pessoas qualificadas para atuar em outros espaços e em atividades culturais.

Mais adiante (PCNs - EF - 1ª Parte - Caracterização da área - Educação Física e os temas transversais - Meio ambiente), surpreendentemente temos a seguinte constatação:

Na sociedade contemporânea assiste-se ao cultivo de atividades corporais praticadas em ambientes abertos e próximos da natureza. São exemplos dessa valorização o *surfe*, o *alpinismo*, o *bice-cross*, o *jet-ski*, entre os esportes radicais; e o *montanhismo*, as caminhadas, o *mergulho* e a *exploração de cavernas*, entre as atividades de *lazer* ecológico. Se por um lado é possível perceber nessas práticas uma busca de proximidade com o ambiente natural, também é necessário estar atento para as conseqüências da poluição sonora, visual e ambiental que essas atividades podem causar. As características básicas de algumas dessas modalidades, como o individualismo, a busca da emoção violenta (adrenalina), a necessidade de equipamentos sofisticados e caros, devem ser discutidas e compreendidas no contexto da indústria do *lazer*. Ou seja, é ingênuo pensar que apenas a prática de atividades junto à natureza, por si só, é suficiente para a compreensão das questões ambientais emergentes. Embora possa existir, entre os adeptos dessas modalidades, o envolvimento com as questões ambientais, o que determinará o nível reflexivo sobre uma ou outra questão ambiental é a reflexão crítica e atenta realizada pelos praticantes de cada atividade. (BRASIL, 1998b, p. 40, grifos nossos).

Aqui parece haver uma total ocultação da realidade brasileira, daquela realidade em que as crianças e adolescentes que freqüentam a escola pública mal têm condições de

sobreviver (ou nenhuma). *O surfe, o alpinismo, o bice-cross, o jet-ski, entre os esportes radicais; e o montanhismo, as caminhadas, o mergulho e a exploração de cavernas, entre as atividades de **lazer** ecológico: de que país se fala?* Parece que seus autores falam de outra realidade, que não a nossa. Talvez a colaboração de consultores de outro país<sup>25</sup> na formulação desses documentos possa explicar, em parte, tal desconsideração. Apesar disso, se fala que os critérios para a seleção dos conteúdos da Educação Física (no terceiro e quarto ciclos) levou em consideração “*práticas da cultura corporal de movimento que têm presença marcante na sociedade brasileira*”, cuja aprendizagem favorece a ampliação das capacidades de interação sociocultural, o usufruto das possibilidades de **lazer**, a promoção da saúde pessoal e coletiva” (PCNs - EF - 2ª Parte - Educação Física para terceiro e quarto ciclos - Critérios de seleção dos conteúdos - Relevância social) (BRASIL, 1998b, p. 67).

No texto (PCNs - EF - 2ª Parte - Avaliação no terceiro e no quarto ciclos - Critérios de avaliação - Relacionar os elementos da cultura corporal com a saúde e a qualidade de vida), o lazer também se mostra funcional, quando se fala em “valorização dos jogos recreativos e das danças populares como forma de **lazer** e integração social” (BRASIL, 1998b, p. 12) e que se pretende

[...] avaliar se o aluno conhece, aprecia e desfruta de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal de movimento de seu ambiente e de outros, relacionando-as com o contexto em que são produzidas, e percebendo-as como recurso para a *integração entre pessoas e entre diferentes grupos sociais*. Se reconhece nas atividades corporais e de **lazer**, uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão. (BRASIL, 1998b, p. 102, grifos nossos).

Há também a preocupação com a racionalização do tempo disponível para o lazer (PCNs - EF - 2ª Parte - Educação Física para terceiro e quarto ciclos - Organização dos conteúdos - Atitudes: conhecimento sobre o corpo; esportes, jogos, lutas e ginásticas). Este, assim como as outras atividades na escola deve ser *otimizado*, pois o aluno deve adquirir “disposição para aplicar os conhecimentos adquiridos e os recursos disponíveis na criação e adaptação de jogos, danças e brincadeiras, *otimizando o tempo disponível para o **lazer***” (BRASIL, 1998b, p. 75). Coloca-se que o aluno deve ter a “predisposição para aplicar os fundamentos adquiridos e os recursos disponíveis na criação e adaptação de jogos, danças e brincadeiras (mímicas e representações), *otimizando o tempo de **lazer***” (PCNs - EF - 2ª Parte - Educação Física para terceiro e quarto ciclos - Conteúdos para terceiro e quarto ciclos -

<sup>25</sup> A equipe de Cesar Coll, escritor espanhol, professor de Psicologia Evolutiva e da Educação na Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona.

Atitudes: conhecimento sobre o corpo; esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas) (BRASIL, 1998b, p. 92). Numa passagem anterior o lazer foi colocado como “menos disciplinado”, e aqui se diz que ele deve ser “otimizado”. Entendemos essa colocação como tentativa de enquadrar as crianças e adolescentes (futuros trabalhadores, ou futuros desempregados) desde cedo sob o controle social do tempo, inclusive daquele destinado ao lazer.

Portanto, os PCNs transformam-se num instrumento alienador, quando se usa de ecletismo para propor diretrizes curriculares para o ensino. Ainda, constitui-se um retrato característico de determinada época, na qual o Brasil ansiava alcançar novos patamares no desenvolvimento. Impressiona-nos que mesmo com tantos equívocos, os PCNs ainda permanecem como as “propostas curriculares” vigentes em nosso país. Buscamos assim desvelar os determinantes sociais que colocam o lazer como apêndice e retiram dele seu sentido de direito social.

## 2 A DISCUSSÃO SOBRE O LAZER NO BRASIL

Neste capítulo buscaremos apreender a concepção de diferentes autores sobre o *lazer*. Partimos do ponto de que isso só é possível por meio do conhecimento de como ele se produz e se materializa em seus processos históricos, no modo capitalista de produção da existência (PEIXOTO, 2009). Sendo o lazer uma prática dos homens, ele depende então de sua existência e do modo como estes a produzem e reproduzem. Além disso,

[...] se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido; não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. (SAVIANI, 1982, p. 51-52).

A fim de fazer o que nos propõe Saviani (1982), discorreremos nesse capítulo sobre o modo como o lazer vem se configurando a partir da década de 1970, seja pela sua concepção como uma prática da sociedade urbano-industrial que surge como meio de identificar e diferenciar as classes sociais no controle sobre o tempo livre dos trabalhadores<sup>26</sup> (cumprindo assim sua função estratégica no funcionamento do capital) seja como descanso para a recuperação para o trabalho, ou ainda, como tempo para o consumo de mercadorias. É preciso salientar que essas configurações sobre o lazer vão impactando as produções acadêmicas e também sendo influenciadas por elas, não há como separar ambos os processos.

Segundo Mascarenhas (2001, p. 2), apoiado nos estudos de Sant’Anna (1994), foi na década de 1970 que no Brasil o lazer deixou de ser concebido apenas como oportunidade de descanso e entretenimento, passando a ser visto também como:

[...] espaço de consumo e potencial instrumento para a veiculação de normas e valores consonantes com os interesses econômicos da racionalidade produtiva [...]. A ociosidade aparece como força negativa e o lazer é pensado a partir de um conjunto de atitudes a serem cultivadas pelo indivíduo. O lazer passa a figurar como direito social, devendo sua prática ser assegurada e estendida pelo Estado brasileiro. Deste modo, compatibilizando suas ações com a política estatal, o Serviço Social do Comércio (SESC) desempenha papel fundamental na construção e consolidação do lazer enquanto um campo de conhecimento. Todos os estudos do SESC voltam-se para a *Sociologia do Lazer*, elegendo como seu grande baluarte o francês **Joffre Dumazedier**, que contribui significativamente para o desenvolvimento das

<sup>26</sup> Na sociedade moderna o que chamamos de “tempo livre” corresponde ao tempo proveniente das tensões geradas pela relação capital e trabalho, resultado da conquista dos trabalhadores pela redução da jornada de trabalho.

pesquisas e estudos do lazer no interior desta instituição. **Fixavam-se, desta forma, os principais parâmetros que viriam a orientar boa parte de nossos autores, influenciando as reflexões produzidas na área.** (MASCARENHAS, 2001, p. 2, grifos nossos).

Para Sant'Anna (apud MASCARENHAS, 2001, p. 2), às práticas lúdicas foram utilizados métodos científicos específicos a fim de que pudessem transformá-las num conceito capaz de atuar de diferentes formas na administração e promoção do lúdico, o que se chamou de *lazer*. “Nesta época, não se inventou o lazer, mas, certamente, foi nela que inúmeras práticas lúdicas tenderam a ser examinadas mais assiduamente segundo métodos científicos específicos e a ser transformadas”.

Segundo Joffre Dumazedier, precursor dos estudos do lazer no Brasil, é no tempo livre que existe a possibilidade para que se realize o lazer, entendendo que contrapõe às relações de trabalho e de outras tarefas do cotidiano. Na obra intitulada “Lazer e cultura popular”, Dumazedier dizia que:

O lazer 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 uma livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (DUMAZEDIER, 2008b, p. 34).

Nota-se que as atividades estão caracterizadas pela liberdade no uso do *tempo*, além de terem sido associadas à expressão de *satisfação* de algumas necessidades humanas, dentre elas, a recreação, o divertimento, o descanso, o entretenimento, e o desenvolvimento da criatividade. O autor traz o *tempo* como uma categoria central do lazer, e este, como resultado do aumento das horas liberadas do trabalho.

Em relação à *satisfação* das necessidades humanas, Marx e Engels (1999, p. 14) nos dizem que estas dependem do trabalho, ou seja, da atividade dos homens de produzir e reproduzir sua existência: “O primeiro fato histórico é pois a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades, a produção da própria vida material; trata-se de um fato histórico, de uma condição fundamental de toda a história.” Para Marx, a *necessidade* não aparece como mediadora, e sim como impulsionadora das atividades humanas, uma vez que, se os homens não a atende, arriscam-se à extinção. Marx e Engels (1999) nos lembram que para viver o homem precisa ter um teto, comer, beber, vestir, etc., pois o primeiro fato histórico é a produção da própria vida material. Assim, entendemos que o lazer distingue-se

dessas necessidades, mas ao mesmo tempo o seu usufruto depende delas, algo ignorado por Dumazedier.

Na obra denominada “Sociologia empírica do lazer”, Dumazedier nos traria outro conceito de lazer, sendo este

[...] um conjunto mais ou menos estruturado de atividades com relação às necessidades do corpo e do espírito dos interessados: lazers físicos, práticos, artísticos, intelectuais, sociais, nos limites do condicionamento econômico social, político e cultural de cada sociedade. São tais atividades que iremos chamar de lazers. Seu conjunto constitui o *lazer*. Este conjunto é determinado pelo trabalho e pelas outras obrigações institucionais, mas veremos que, com a aproximação do estágio pós-industrial, ele tende cada vez mais a atuar sobre as próprias instituições que os determinam. (DUMAZEDIER, 2008a, p. 92, grifo no original).

Faleiros (1980, p. 61) nos diz que levando em conta o homem e seu modo real de produção da existência, torna-se impossível encontrarmos atividades que venham a preencher todas essas características, e com todas as especificidades apontadas por Dumazedier. Então este conceito de lazer seria “desprovido de caráter histórico”, pois busca o seu conteúdo organizando no “mundo da aparência.”

Dumazedier influenciou de maneira bastante significativa os estudos do lazer no Brasil. Como consequência de sua privilegiada condição de precursor do tema no país disseminou seus conceitos no bojo de uma teoria em que o lazer é colocado como *o tempo residual do trabalho produtivo*.

Mascarenhas (2001) aponta-nos que é somente na década de 1980 que surge uma nova vertente trazendo importantes alterações no modo de se conceber o lazer, desta vez, não mais restritas ao SESC, passando também pelas universidades. Melo (apud MASCARENHAS, 2001, p. 3) diz que essas *novas* produções trouxeram ainda mais “denúncias e perspectivas do que propriamente anúncios, experiências consolidadas e construídas a partir de uma articulação constante e infinita entre intervir e conhecer”. Existindo ainda uma homogeneidade teórica adotada, um pensamento único elencado dos referenciais e reproduzido pelos autores, “muitas vezes de forma automática e não crítica”.

A partir dessa década, Nelson Carvalho Marcellino surge com os estudos do lazer e passa a ser um dos autores com o maior volume de publicação na área. Pelo grande número de seus leitores no Brasil, Marcellino acabou por muito difundir pelo país sua visão específica sobre o lazer (PEIXOTO, 2007, MASCARENHAS, 2005, CUSTÓDIO et al., 2009).

Apesar de surgir em meio a essa *nova vertente*, Marcellino trouxe ainda resquícios da concepção de lazer formulada por Dumazedier. Para Marcellino (2008, pp. 40-41): “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.”

O tempo *livre* difere do tempo *disponível* a que se refere Marcellino (2007), uma vez que nenhum tempo estaria livre de coações ou normas de conduta. Para Custódio et al. (2009, p. 5), a obra de Marcellino identifica nesse tempo *disponível* “a possibilidade da “revolução cultural do lazer”, considerando que aquilo que marca sua prática é a busca do humano no homem, enveredando-se por uma leitura de viés humanista”. E, o cita nesse viés:

São reivindicadas novas formas de relacionamento social mais espontâneas, a afirmação da individualidade e a contemplação da natureza. Observam-se mudanças nas relações afetivas, nas considerações sobre o próprio corpo, no contato com o belo, em síntese, na busca do prazer. (MARCELLINO apud CUSTÓDIO et al. 2009, p.5).

Dessa forma, Marcellino (2008) entende que, em havendo uma mudança na cultura e nos valores, haveria uma mudança na ordem social vigente, e conseqüentemente, em toda a opressão gerada por ela. Peixoto (2007, p. 41) rebate tais argumentos afirmando que essa colocação “trata-se de uma tese idealista, cujo eixo central é que a mudança subjetiva promove a mudança do mundo realmente existente”.

Marcellino traz o lazer como:

[...] a manifestação do elemento lúdico nesse universo do poder ter direito a um tempo para si mesmo, lícito e que se contrapõe e complementa o terreno das “obrigações” profissionais, escolares, familiares, religiosas e sociais, ou, em um palavra, no lazer, entendido “... **como a cultura - compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída), no tempo disponível. É fundamental, como traço definidor, o caráter ‘desinteressado’ dessa vivência. Não se busca, pelo menos basicamente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação.** (MARCELLINO, 2007, p. 34, grifos no original).

Vemos a disponibilidade de tempo significando a possibilidade de optar por uma atividade prática ou contemplativa. O autor destaca o caráter *desinteressado*, onde não se busca nada além da *satisfação* num *tempo disponível*. Acerca disso, há que se observar o tempo e a atitude como condições importantes em sua concepção de lazer, assim, o que poderia significar lazer para alguns, poderia também significar trabalho para outros.

Considerando as dificuldades desse controverso autor, Marcellino (2007, 2008) se configura como um dos poucos autores que estudam o lazer como um campo de intervenção pedagógica, que procuram articular lazer e educação, sendo que para ele a educação para/pelo lazer também é uma tarefa da escola.

Bramante (1998, p. 1) se aproxima da concepção de Marcellino sobre o lazer a partir do momento que considera que a ludicidade caracteriza suas atividades. Para Bramante:

O lazer se traduz por uma dimensão privilegiada da expressão humana dentro de um tempo conquistado, materializada através de uma experiência pessoal criativa, de prazer e que não se repete no tempo/espaço, cujo eixo principal é a ludicidade. Ela é enriquecida pelo seu potencial socializador e determinada, predominantemente, por uma grande motivação intrínseca e realizada dentro de um contexto marcado pela percepção de liberdade. É feita por amor, pode transcender a existência e, muitas vezes, chega a aproximar-se de um ato de fé.

Sendo o lazer um promotor do desenvolvimento individual e social do indivíduo, conforme acredita o próprio autor, devemos levar em consideração o quanto é utópico pensar na vivência de um lazer crítico e diferenciado para a classe desprovida de privilégios, visto que os fatores socioeconômicos explicitamente os limitam. Esse fato, por si só, descarta a possibilidade do lazer como interesse individual e de livre escolha.

Bramante (1998, p. 9) até admite que a vivência do lazer esteja relacionada diretamente às oportunidades de acesso aos bens culturais, “os quais são determinados, via de regra, por fatores sócio-político-econômico e influenciados por fatores ambientais.” Porém considera o lazer uma necessidade humana que se apresenta de diferentes maneiras nas classes sociais, sendo suas possibilidades fruto de conquistas socioeconômicas. Uma conquista que para ele seria apenas uma experiência pessoal, desenvolvida num tempo individualmente conquistado.

Entre Marcellino e Bramante existem aproximações sobre os entendimentos das possibilidades e do potencial proporcionados pelas atividades de lazer. Para Bramante (1998) essa possibilidade aparece restrita às classes privilegiadas como uma experiência individual vivida em um tempo individualmente conquistado, enquanto que para Marcellino (2007) o prazer e o lúdico é que o fundamenta, apesar das dificuldades de acesso ao lazer como consequência das diferenças sociais, e principalmente da disponibilidade do tempo livre.

Camargo (1999, pp. 10-11) aponta que “há um grau de liberdade nas escolhas dentro do lazer maior que nas escolhas que se faz no trabalho, no ritual familiar, na vida sócio-religiosa ou sociopolítica”, ou seja, as escolhas seriam feitas de forma voluntária, buscando

prazer e compensação pelas horas trabalhadas. Dentre essas escolhas estariam: as atividades físicas (caminhadas, ginástica, esporte), manuais (manipular, explorar e transformar a natureza), intelectuais<sup>27</sup>, artísticas (cinema, teatro, literatura, artes plásticas, etc.), associativas<sup>28</sup> e turísticas<sup>29</sup>. (CAMARGO, 1999)

No entender de Camargo (1999, p. 49), a luta dos trabalhadores pela redução da jornada de trabalho, e conseqüentemente pela ampliação do tempo livre (diário, semanal, anual, férias, aposentadoria) não traz a certeza de que esse tempo livre estaria mesmo sendo utilizado para o lazer, posto que o trabalhador necessita também de tempo para deslocar-se, administrar o lar, cuidar dos filhos, etc.. “É neste sentido que se diz que o lazer é um produto do trabalho. Mas, em menor grau, beneficia-se, também, da redução do tempo gasto com outras obrigações cotidianas e mesmo de algumas necessidades prementes, como o sono e a alimentação”.

Em Bruhns (1997, p. 33, grifos da autora) encontramos a concepção de lazer como expressão de cultura e constituído como elemento de conformismo ou resistência à ordem dominante:

[...] o lazer, como expressão da cultura, pode constituir-se num elemento de conformismo ou resistência à ordem estabelecida, não lhe cabendo o tratamento simplista de moda passageira, tempo de alienação ou consumo fácil. Enquanto tempo liberado das obrigações sociais, pode se constituir num espaço de emergência de valores e concepções, permitindo a “sobrevivência dos valores humanos no homem” em que deve ser almejado um equilíbrio entre sua *função* (tempo de diversão, mas também de desenvolvimento), e sua *forma* (extrapolando do conformista ao criativo).

A autora percebe o lazer como um tempo liberado das obrigações sociais, constituído num espaço que permita a sobrevivência dos valores humanos, tendo sua possibilidade de acesso relacionada às condições socioeconômicas, faixa etária, sexo e nível de instrução. Bruhns (1997, p. 38) também se concentra em relacionar culturalmente o lazer com os componentes da Educação Física, pois a considera uma “área articuladora dos elementos jogo,

<sup>27</sup> “[...] o lazer é um tempo precioso para o exercício do conhecimento e satisfação da curiosidade intelectual, em todos os campos, seja através da conversação aparentemente banal com os amigos, seja através dos meios de difusão eletrônica, seja através da consulta especializada.” (CAMARGO, 1999, p. 25).

<sup>28</sup> O contato com as pessoas através do semilazer doméstico, a freqüência à grupos, associações e movimentos culturais. (CAMARGO, 1999).

<sup>29</sup> Viagens que proporcionem mudanças no ritmos e estilo de vida. “[...] são paisagens de sol, céu e água, ritmos opostos à rigidez do tempo de trabalho urbano e um estilo de vida mais requintado, embora não necessariamente mais dispendioso, de consumo de comidas, bebidas, roupas e lembranças.” (CAMARGO, 1999, p. 27).

esporte, dança e ginástica”, fato que a aproxima das concepções de lazer desenvolvidas por Marcellino (2007, 2008) e Camargo (1999), acima descritas.

Para Peixoto (2007), as abordagens de lazer disseminadas por Marcellino (2007, 2008), Gomes (2003; 2004; 2008), Camargo (1999) e Bruhns (1997) estariam cumprindo o papel ideológico de impedir a visão da totalidade em que está inscrita a problemática do lazer, pois

[...] essas abordagens cumprem o papel ideológico de **impedir o questionamento** do destaque atribuído ao lazer, enquanto espaço de realização e emancipação humana, o que poderia **inviabilizaria [sic] a construção de justificativas ilusórias acerca da expansão do lazer** como prática social, nicho de mercado e campo de intervenção profissional, permitindo-nos ver as coisas como elas são, despidas das fantasias e fantasmas com os quais os homens, por interesses diversos, as encobrem. (PEIXOTO, 2007, p. 261, grifos no original).<sup>30</sup>

Na contramão dessas abordagens, temos concepções como a de Mascarenhas (2000) que afirma que o lazer é um fenômeno tipicamente moderno,

resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassados por relações de hegemonia. [...] o lazer pode ser percebido também como um tempo e espaço para o exercício da cidadania e prática da liberdade. (MASCARENHAS, 2000, pp. 109-110).

Mascarenhas (2005, pp. 16-17) nos indica que “o critério de verdade para apreensão daquilo que é o lazer é a prática”, enxergando-o como um fenômeno inacabado e em constante transformação. Pois, para o autor o conceito de lazer deve expressar “a síntese das múltiplas determinações que o atravessam”, determinações estas instituídas pela economia, pela política e pela cultura. Ou seja, a história em movimento ditando os limites para a compreensão do real. Assim, o autor nos traz que o lazer deveria ser entendido por meio da história, já que não pode ser entendido de modo abstrato e nem como um fato social dado. Para ele, quanto ao lazer deve-se

desvelar suas mediações com o universo da práxis social. Nossa síntese ou consciência possível pode apanhar, de tal modo, apenas a contradição, o movimento e a tendência em desenvolvimento, o que por sua vez nos remete

---

<sup>30</sup> Para que tenhamos uma noção do peso de suas palavras, do total de trabalhos disseminados levantados nesta pesquisa, estes autores encontram-se em posição privilegiada no que toca ao volume total de produção disseminada, destacando-se Marcellino em primeiro lugar, Bruhns em segundo e Camargo em sexto lugar. Considerando-se que a disseminação está associada à aceitação da proposição dos autores pelos leitores, este é um dado significativo. (PEIXOTO, 2007, p. 261).

ao devido cuidado de não querer resolver na teoria aquilo que ainda não está resolvido na prática. (MASCARENHAS, 2005, p. 17).

#### Ainda para Mascarenhas

[...] a noção de tempo livre não pode estar baseada na opção de escolha ou livre iniciativa, no voluntarismo ou espontaneísmo, muito menos no prazer ou desejo individualista contido na possibilidade de cada um fazer o que quer. Embora o caráter subjetivo implícito a esta ideia tenha o seu lugar entre os autores do lazer, a análise cuja noção de tempo livre se vincula à sua real e concreta objetivação / materialização, parece ser a mais correta. Assim como a realização das atividades associadas ao trabalho nos permite constatar a existência de um tempo de trabalho, o conjunto das outras tarefas, obrigações, atividades, ou ainda, atitudes presentes em nosso cotidiano, que não se relacionam diretamente ao trabalho, nos permite verificar a ocorrência de um tempo livre. (MASCARENHAS, 2001, p. 3).

Ainda que avance na compreensão do lazer sob uma ótica mais crítica, Peixoto (2007, pp. 256-257) mostra a contradição existente no discurso de Mascarenhas, quando este “refere-se à consideração do lazer enquanto uma mercadoria que se constitui apenas após a onda neoliberal da década de 90”. Para a autora, a reivindicação pelo aumento do tempo livre não garante que este tempo esteja a serviço dos interesses e necessidades dos trabalhadores, já que o capital não deixa escapar com facilidade o controle ideológico. Pois, seria exatamente nesse tempo livre que o controle tenderia a ser mais severo.

Na mesma linha crítica, Padilha (2000) afirma que no modo capitalista de produção essa vivência cheia de sentido, de liberdade, criatividade e realização no tempo de não-trabalho não seria possível, pelo fato de ainda não haver a real *emancipação humana*. Sendo fundamentalmente totalitário, o sistema capitalista teria assumido o controle sobre o tempo do trabalhador durante as vinte e quatro horas de seu dia, como um mecanismo de reforço da exploração. Sobre essa *emancipação humana*, Padilha (2000, p. 17) considera que:

Uma sociedade cujos membros são emancipados é uma sociedade que possibilita o livre desenvolvimento dos membros sem que eles tenham que sacrificar as próprias vidas em função de interesses que não são diretamente as necessidades humanas, coletivas e sociais. Na verdade, homens emancipados são aqueles capazes de identificar os seus próprios interesses e alcançá-los, articulando atividades individuais com necessidades sociais. Uma sociedade emancipada, pode-se dizer, é uma sociedade tornada efetivamente humana e social. Entende-se que não pode haver uma sociedade emancipada enquanto o trabalho for intrínseco ao homem, enquanto seu produto pertencer a um outro e levar o trabalhador à perda de si mesmo, ou seja, não pode haver emancipação humana sob o universo capitalista.

A partir disso, Padilha acredita ser improvável

que o homem possa transformar o seu tempo livre em momentos que propiciem uma autêntica individualidade, na medida em que ele está inserido na sociedade capitalista, cuja lógica de valorização do capital privilegia o produtivismo e o consumismo desenfreados, em detrimento das efetivas necessidades humanas e sociais. Essa lógica, entendida aqui como expressão da “racionalização econômica”, altera totalmente os princípios do trabalho como necessidade vital para o ser humano e o transforma em uma atividade desprovida de sentido. O estranhamento, o fetichismo e a barbárie aparecem como resultado do capitalismo moderno e também como forma de mantê-lo, tornando necessário pensar e repensar não só o trabalho como também o que não é trabalho, do desemprego ao tempo livre. (PADILHA, 2000, p. 17).

A conquista do almejado tempo livre dependeria então de uma mudança estrutural na economia, na política, e no plano sociocultural da sociedade moderna, valorizando todas essas esferas da vida humana. Padilha (2000, p. 105) conclui ser primordial considerar que o homem só pode ser verdadeiramente livre “quando se livrar das coações – externas e internas, físicas e morais – que compõem a sociedade capitalista.”

Padilha (2006, p. 12) ressalva que “não há o mesmo lazer para todos”, visto ser a sociedade constituída por classes distintas e determinadas por suas condições materiais de existência, pois “a ideia de necessidades iguais para todos, passíveis de serem satisfeitas com atividades também iguais para todos, se assemelha à premissa fundamental do esquema teórico do funcionalismo.” (p. 57).

Assim, na sociedade capitalista o lazer também é comprado e vendido no mercado.

Cunha (1987, 19) fala que do mesmo modo que se vende ou se troca a força de trabalho, também o tempo de lazer pode permanecer subordinado às circunstâncias sociais, econômicas, ideológicas e físicas, pois “o lazer será possível de acordo com a capacidade e com a posição ocupada na estrutura social, conforme o capital escolar e as experiências vividas no processo de socialização, de acordo com hábitos adquiridos ou predisposições psíquicas.”

Cunha (1987) diz ser impossível o lazer se apresentar como um espaço de realização humana. Ele divide em três partes o tempo das pessoas: o tempo produtivo, o tempo não-produtivo e o *tempo de lazer*.

Este último consistiria num tempo onde haveria a flexibilidade na escolha das atividades e o engajamento das pessoas envolvidas, além do prazer proporcionado<sup>31</sup>.

Então, um tempo em que se transmitam sensações como a de liberdade, naturalidade, aspirações, e que resulte na qualidade das relações entre as pessoas, e destas com os objetos (PEIXOTO, 2007). Mas, o autor destaca que não se trata de uma escolha ou construção livre, na medida em que “o conteúdo do tempo de lazer permanece sujeito a uma série de circunstâncias sociais, culturais, econômicas, ideológicas e físicas” (CUNHA, 1987, p. 19).

Para Cunha (1987, p. 18) o tempo e as atividades de lazer dependem das conquistas políticas e de como se organizam as classes produtivas e trabalhadoras para um *terceiro tempo*<sup>32</sup>, onde “as imposições do trabalho e as necessidades sociais e físicas do tempo residual passarão a exercer efeitos atenuados”. Seria assim um período onde o controle do produto e do excedente social não precise ser rigidamente cumprido, “já que as funções precípuas do trabalho, do consumo, do descanso ou da alimentação já se encontram realizadas, quer dizer, momentaneamente satisfeitas”. Assim o autor traduz o terceiro tempo:

É como se o tempo de lazer nos transmitisse uma sensação de liberdade ou nos possibilitasse exercer as nossas aspirações e desejos mais simples e imediatos. Ou mais profundos. Os objetos parecem se desvestir do caráter instrumental e alheio que os tempo primordiais nos impõem. O mar não é mais uma rota comercial. Readquire a tração simples do contato corporal. Inspira a imagem dura ou suave de um verso; instiga a pintura das marinhas. Esses novos relacionamentos do sujeito e do objeto devolvem, um pouco, a ambos, uma naturalidade quase esquecida. Todos os controles sociais e econômicos diminuem a sua força de repressão ou incidem de maneira mais mediatizada: as normas administrativas e gerenciais, o desempenho corporal e mental (necessariamente utilitários), a tensão requerida na conservação do material inconsciente, a inapropriação criativa ou natural dos objetos. No terceiro tempo é que se esboça uma modificação qualitativa nas relações humanas, e destas com o objeto. (CUNHA, 1987, p. 19).

---

<sup>31</sup> As forças produtivas e as relações sociais de produção não implicam o automático e contínuo declínio do tempo de trabalho. Elas são condições básicas, indispensáveis, mas não as determinantes. A luta política efetivada no interior das relações sociais é que constitui o estopim do recuo do tempo produtivo e da transformação desse tempo em outra coisa qualitativamente diferente, não ‘produtiva’. (CUNHA, 1987, p. 12).

“[...] o tempo não-produtivo ainda conserva um valor socialmente produtivo, pois resgata as condições mínimas de retorno da força viva de trabalho e libera os indivíduos para o consumo. Ora, sendo o consumo um dos movimentos inevitáveis do circuito econômico (produzir, distribuir, trocar, consumir), então o tempo não-produtivo converte-se em tempo indispensável à produção. É a sua finalidade e ponto de partida (CUNHA, 1987, p. 13).

<sup>32</sup> Esse terceiro tempo representaria um novo resíduo de vida social, onde se iniciariam o tempo e as atividades de lazer.

O trecho acima diz que no terceiro tempo se despiriam os equipamentos culturais, as paisagens naturais de todo sentido mercantilista que neles estão impregnados. Analisando os percursos e barreiras para o acesso ao lazer numa sociedade capitalista de produção, Cunha (1987, p. 20) conclui que “o lazer permanece como categoria da economia política, sendo gerado em decorrência das mesmas relações sociais”, já que as formas individuais e coletivas emanam da própria economia política, e não apenas surgem ou são vividas. Assim, “o tempo livre (o lazer) ainda permanece como momento negativo” por não se afirmar como substrato, como essência, ficando apenas no plano das ideias (CUNHA apud PEIXOTO, 2007, p. 233).

Nesse capítulo buscamos pelas diferentes concepções sobre o *lazer* compreendidas entre as décadas de 1970 e 1990. Vimos que especificamente na década de 1970 houve uma explosão na produção de conhecimento sobre o lazer, com destaque para debates sobre o tempo livre, a distinção entre lazer e ócio e a relação destes com o trabalho (PEIXOTO, 2007).

Na década de 1980, em face do processo de redemocratização do Brasil, surgiram enfoques educacionais que privilegiaram os direitos sociais (COSTA, 2010). A partir de então, o Brasil passaria por ajustes econômicos na máquina administrativa do poder público. Entre os anos de 1980 e 1990 (período que precedeu a criação e a implementação dos PCN), os debates acadêmicos originariam produções críticas, e a temática do lazer na área de Educação Física encontraria espaço em programas de pós-graduação e em veículos de divulgação científica, assim como ocorre o movimento de negação da obra de Marx e do marxismo como referencial para a compreensão desta problemática. Posteriormente a 1995, emergiriam muitos trabalhos de revisão crítica do lazer como prática social, retomando o debate silenciado na década de 1980 (PEIXOTO, 2007, p. 136 e 139).

Quanto aos estudos sobre lazer no Brasil, explanamos concepções de autores a que tivemos acesso, tanto aqueles com os quais não compactuamos como aqueles que ensaiam uma concepção marxista, que entendem a problemática do lazer de um ponto de vista crítico. Sendo o lazer uma prática dos homens, ele depende então de sua existência e do modo como estes a produzem e reproduzem. Então para nós, o lazer é um produto do trabalho no processo de produção da existência, um direito social ao gozo do tempo livre para uma atividade livre; direito que historicamente sempre esteve restrito à classe detentora dos meios de produção. Isso significa reconhecer que

[...] na forma do *ócio*, da *scholé* ou do *licere*, referimo-nos, fundamentalmente, **ao direito social ao gozo do tempo livre para uma**

**atividade livre, que permite a produção e o usufruto da arte, da literatura, da música; àquilo que convencionamos chamar de cultura** e que, em Marx e Engels, aparece, simplesmente, como superestrutura. (PEIXOTO, 2007, p. 59, grifo no original).

## 2.1 O lazer segundo a concepção materialista e dialética da história

Marx e Engels (1999) trazem a revelação sobre o impedimento da classe trabalhadora do século XIX em usufruir o direito social ao tempo livre para uma atividade livre, pois este seria um direito restrito à parcela da sociedade que detinha a posse dos meios de produção e se estabeleciam como uma classe dominante seja pelo uso da ideologia ou da força. Assim, aos escravos, servos ou trabalhadores livres, na divisão social de trabalho cabia-lhes a manutenção das condições de existência da classe privilegiada (PEIXOTO, 2007, p. 59).

Sobre a busca por uma concepção de lazer a partir de Marx e Engels, Peixoto (2007) nos alerta que estes não poderiam ter refletido sobre o lazer **tal qual o conhecemos hoje**, visto que este não era um problema significativo na época em que viveram, uma vez que os homens estabelecem relações determinadas pelo modo como produzem e reproduzem sua existência, e como realizam essa produção e reprodução da vida.

Porém, existem elementos centrais nas obras de Marx e Engels que são necessários à compreensão do lazer no modo de produção capitalista. O *eixo teórico* para esse entendimento teve o seu processo de formação iniciado em A Ideologia Alemã sendo posteriormente melhor elaborado em O Capital: Crítica da Economia Política (PEIXOTO, 2007, 2011; PEREIRA e PEIXOTO, 2009).

Temos em A Ideologia Alemã (MARX e ENGELS, 1999) que:

As nossas premissas são **os indivíduos reais, a sua ação** e as **suas condições materiais de existência**, quer se trate daquelas que encontrou já elaboradas quando do seu aparecimento quer das que ele próprio criou. [...] A primeira condição de toda a história humana é evidentemente a **existência de seres humanos vivos**. [...] O primeiro estado real que encontramos é então constituído pela **complexidade corporal desses indivíduos e as relações a que ela obriga com o resto da natureza**. [...] Toda a historiografia deve necessariamente **partir dessas bases naturais e da sua modificação provocada pelos homens no decurso da história**. (MARX e ENGELS, 1999, p. 4, grifos nossos).

Aquilo que os indivíduos são depende, portanto das condições materiais da sua produção. Esta produção só aparece com o aumento da população e **pressupõe a existência de relações entre os indivíduos. A forma dessas relações é por sua vez condicionada pela produção**. (MARX e ENGELS 1999, p. 5, grifos nossos).

[...] para viver, é necessário antes de mais beber, comer, ter um tecto onde se abrigar, vestir-se, etc., O primeiro fato histórico é pois a **produção dos**

**meios que permitem satisfazer as necessidades, a produção da própria vida material;** trata-se de um fato histórico, de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos. (MARX e ENGELS, 1999, p. 14, grifos nossos).

A partir desses fundamentos da teoria de Marx e Engels podemos entender as manifestações sociais que acontecem no modo de vida de determinado grupo, temos que analisar as suas condições de existência, pois são elas que determinam seu modo de vida. Recorremos às produções existentes sobre o lazer buscando por uma concepção que superasse àquela que referencia apenas o tempo, o tipo de atividade e às sensações causadas ao indivíduo que as vivencia. Os trabalhos de Pereira e Peixoto (2009) e Peixoto (2011, p. 336, grifos no original) indicaram-nos caminhos para a busca dessa compreensão:

A pergunta sobre *o que é o lazer* não pode continuar a ser respondida na forma reduzida e recorrente à alusão ao *tempo* em que ocorre, à *atividade* que se pratica ou ao modo como os indivíduos se sentem ou agem neste tempo e nesta atividade – à *subjetividade*. Não pode ser resolvida com o recurso à crítica abstrata às categorias que têm estruturado as explicações vigentes, como no obscuro debate sobre o caráter do tempo (é um tempo livre, é um tempo disponível?). Nem tão pouco pode ser solucionada em formulações conceituais retóricas, escolásticas e a-históricas. A pergunta sobre o que é o lazer só pode ser respondida quando acompanhada da questão prática que trata do modo como ele se produz em um contexto histórico determinado. Assim, a possibilidade de saber o que é o lazer depende da investigação dos processos históricos que permitem e determinam a sua produção, que devem ser reconhecidos entre a forma particular do seu acontecimento em uma dada formação social no movimento das relações complexas e contraditórias que este contexto particular estabelece com o modo como se processa a produção universal em um dado momento histórico.

Para tanto, nossa concepção segue na direção de um lazer como forma de vida que integra o homem em sua plenitude, e não como uma parcela de tempo ou de existência, e muito menos como algo oposto ao trabalho (CUNHA apud PEIXOTO, 2007, p. 237).

Para Padilha (2000, p. 103, grifo no original).

[...] existe relação entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho ou tempo livre. Essa relação acaba influenciando, de forma geral, a conceitualização de termos como *lazer*, *tempo liberado*, *tempo disponível*, *tempo livre* e *ócio*. A maior crítica feita à forma como são elaborados estes conceitos é que eles acabam sendo funcionalistas, na medida em que o tempo livre e lazer são pensados como tempos necessários para atividades ou descanso que visem prioritariamente à compensação do trabalhador para que ele possa voltar novamente ao trabalho um pouco mais recuperado. O lazer e o tempo

acabam recebendo, então, uma conotação positiva enquanto dotados de ‘poderes mágicos’ sobre os seres humanos.

Faleiros (1980) nos fala que a relação “trabalho e tempo oposto ao trabalho” não é uma oposição, pois, o tempo de trabalho pede um tempo de não-trabalho, e o trabalho (enquanto atividade) pede a realização de outras atividades para que ele se repita. Para o autor, isto seria um processo único:

Entre o tempo de trabalho e o tempo de não-trabalho existe uma unidade muito particular. Durante o tempo de não-trabalho, os homens desenvolvem uma variedade de ações ligadas, todas elas, à satisfação de determinadas necessidades. Eles se transportam, preparam alimentos, comem, fazem sua higiene, dormem, mantêm relações sexuais etc., ações estas ligadas à reconstituição e reprodução da força de trabalho. Com aquele mesmo objetivo, existem outras: eles passeiam, fazem e ouvem música, jogam e assistem jogos, lêem e escrevem, dançam, fazem e assistem filmes, etc.. (FALEIROS, 1980, p. 64).

Para esse autor, na busca de explicar a manifestação contemporânea das atividades ligadas à recreação, criatividade, ao entretenimento, divertimento e descanso, os sociólogos acabaram por contribuir com o seu obscurecimento. Pois, no “reino das mercadorias” estas atividades apresentaram-se como um novo fenômeno social, visto que passaram a realizar-se separadas do trabalho, religião e família. “Equacionada nesses termos, a problemática tem assumido uma dimensão falsa [...]” (FALEIROS, 1980, p. 64).

Assim, o lazer visto como tempo, atividade e subjetividade, trata-se de um produto histórico do trabalho humano em sociedade. Isso pode ser explicado “na totalidade contraditória e dialética na qual o trabalho (o modo como os homens produzem sua existência) se efetiva em diferentes formas de sociedade (escravagista, feudal, capitalista).” São em diferentes períodos históricos e nas relações estabelecidas com o desenvolvimento das forças produtivas que o lazer se consolida como “práticas de homens liberados da produção, no contexto das relações de produção que estão postas em uma sociedade”, onde o estágio de desenvolvimento das forças produtivas demanda a divisão social do trabalho (PEREIRA E PEIXOTO, 2009, pp. 2-3; PEIXOTO, 2011).

No modo de produção escravista o ócio e *scholé* seriam práticas para os homens liberados da produção de sua existência, portanto, privilégio apenas dos homens livres da necessidade de trabalhar. No modo de produção feudal o lazer (*licere*) caracteriza-se como o conjunto das relações feudais que determinam a subordinação do homem que produz à ordem feudal. Ou seja, o homem que produz tem sua vida reduzida à produção para o sustento dos

nobres e do clero que habitam o feudo, e apenas estes detém o direito de interromper esse trabalho subordinado. E, no modo capitalista de produção o *lazer* configura-se na forma especializada e útil do trabalho, ou seja, como produto do trabalho humano concreto, e também, como produto do trabalho humano abstrato (a massa pura e simples do trabalho humano em geral). Assim, o lazer torna-se um valor de uso, de troca e um valor. Então, uma mercadoria (PEREIRA E PEIXOTO, 2009) (PEIXOTO, 2011). É, pois, “[...] *um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades, satisfaz necessidades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia* (MARX apud PEIXOTO, 2011, pp. 340-341, grifos no original).

Dizer que a palavra *lazer* é, portanto apenas uma expressão abstrata para um modo abstrato de viver seria desconsiderarmos, além do estágio de desenvolvimento dos modos de produção e suas relações, também as diferentes divisões sociais do trabalho e a distribuição dos bens socialmente produzidos em diferentes períodos históricos, pois esses fatos é que explicitam como os escravos, os servos e os trabalhadores livres realizam o trabalho de produção de sua existência, e como dele se liberam (PEREIRA E PEIXOTO, 2009); (PEIXOTO, 2011).

Então, através dos elementos centrais contidos nesse *eixo teórico* (que foram buscados em Marx e Engels), defendemos a concepção de lazer como produto do trabalho no processo de produção da existência, como um direito social ao gozo do tempo livre para uma atividade livre que historicamente sempre esteve restrito à classe detentora dos meios de produção. (PEIXOTO, 2011).

Sobre o fato de o usufruto da cultura socialmente produzida estar restrita somente à classe dominante, Peixoto (2011, p. 340, grifos nossos) diz o seguinte:

No eixo desta relação estrutural que orbita em torno das disputas pelas forças produtivas, encontra-se a disputa pelo direito de usufruto da riqueza socialmente produzida: o tempo livre decorrente do desenvolvimento das forças produtivas, e nele, o direito de usufruir do conhecimento que a humanidade produziu. Nestas relações, *a burguesia reserva para si o que há de mais avançado na história da humanidade*, repassando aos trabalhadores o essencial para que esta se mantenha produzindo de acordo com o grau e controle das forças produtivas (incluindo o próprio desenvolvimento da força de trabalho) que burguesia e classe trabalhadora vão desenvolvendo. Apenas nesta ordem é possível compreender o processo de expansão do tempo livre, e o seu usufruto na forma da apropriação e usufruto da cultura (a educação e o lazer).

Procuramos considerar todas as observações acima citadas para nos guiar na leitura das reflexões sobre lazer desenvolvidas pelos autores que abordam o tema. Sousa (2008)

alerta-nos para o fato de que, pesquisar sobre o lazer sem que haja uma ação humana coletiva e política, sem que se estudem suas contradições na busca por soluções, em nada muda a realidade concreta. A partir disso, temos compreendido o lazer como fenômeno histórico na dinâmica da sociedade dividida em classes sociais distintas, permeada por contradições e conflitos, lugar onde o homem constrói a sociedade ao mesmo tempo em que é produto do social (PEIXOTO, 2011).

Entendemos que afirmar a *impossibilidade* do lazer na sociedade capitalista seria também negar a contradição e a dialética que sempre permearam as relações entre os homens, e que são categorias chave do referencial teórico metodológico utilizado nesse estudo. Convém-nos lembrar da fase em que na educação brasileira os “reprodutivistas” (chamados assim por Saviani) afirmavam a *impossibilidade* de uma educação de qualidade, posto que a mesma estivesse sempre a serviço da reprodução da sociedade capitalista. Neste trecho Saviani (1982, p. 17) justifica o adjetivo: “[...] como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente a conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de "teorias crítico-reprodutivistas".

O reproducionismo (crítico) foi uma forma mecanicista/determinista de enxergar a educação, uma vez que não se encontrava uma saída para seus problemas. Ou seja, sob o ponto de vista dialético, mesmo tendo sua estrutura determinada, a prática educacional comprometida com a transmissão de conteúdos e espaço de discussão das contradições no modo de produção capitalista nos permite vislumbrar outro cenário, o da superação. Assim, também o lazer pode se tornar espaço de contradição, até mesmo como questionamento ao modo racional de organização das atividades humanas, em que existe hora de trabalho e hora de lazer. Não devemos nos permitir engessar a ponto de surgir um imobilismo a esse respeito, mesmo que saibamos que o homem unilateral só seja possível em outro tipo de sociedade. Esse entendimento não diminui nossa certeza de que o usufruto ao lazer, em sua plenitude (no qual o homem poderá exercer livre atividade), assim como todas as outras esferas do desenvolvimento humano, só poderá se efetivar plenamente quando for retirado todo o jugo sobre o homem, quando ele for verdadeiramente livre. E isso acreditamos somente ser possível através de outro modelo de sociedade.

### **3 O ACIRRAMENTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO CAPITAL E SUAS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

Para que se possa compreender o processo de construção da política educacional do país, nesse caso específico dos PCNs, faz-se necessário analisar os fatores políticos, sociais e econômicos existentes na época de sua elaboração e implementação. Para tanto, o nosso recorte cronológico inicia-se na década de 1970, momento de crise do sistema de proteção social nos países europeus e início do reordenamento do mundo do trabalho (aqui entendido não como mudança do capitalismo em sua essência, mas sua re colocação, adaptando-se à nova situação), com suas conseqüências hoje ainda fortemente percebidas. Esse estudo nos auxiliará na compreensão dos PCNs, no âmbito das políticas educacionais elaborado tendo em vista a formação para o trabalho.

A partir de 1970, o Estado brasileiro começa então a ansiar por um novo modo de regulação de suas políticas, entre elas as políticas educacionais e políticas de lazer. Consta ter surgido também nesta década os primeiros estudos em que o lazer começou a ser visto não apenas como oportunidade de descanso e entretenimento, mas também como espaço de consumo e como instrumento veiculador de normas e valores condizentes com os interesses econômicos hegemônicos (MASCARENHAS, 2001).

É importante fazer o recorte nesse período para entendermos a ligação do mundo do trabalho com o lazer proposto nos PCNs, pois vemos nas grandes tensões contemporâneas das últimas décadas do século XX os elementos que nos possibilitam compreender como se dá essa relação nos dias de hoje. Primeiramente abordamos os contornos das crises e conflitos engendrados pelas contradições de uma sociedade dividida em classes, na qual as pessoas mais pobres lutam pela sua subsistência enquanto que problemas sociais como o desemprego, a pobreza e as péssimas condições de vida de milhares de pessoas são negligenciados. Posteriormente discutiremos a educação dentro desse contexto, destacando-a como um dos cerne de contradição na sociedade capitalista, não podendo assim efetivar-se de forma plena dentro do modelo político-econômico atual.

#### **3.1 O sistema capitalista e suas conseqüências**

A realidade concreta do mundo é contraditória. Vê-se de um lado a riqueza e do outro a pobreza, ambas separadas por uma linha demarcada de onde se percebem as nítidas diferenças entre seus lados. Essa contradição, enquanto categoria fundamental para se

entender a realidade, nasce das relações entre homens reais e em condições históricas e sociais determinadas.

O Banco Mundial nos revela dados onde se constata que 46,3% da população da África vivem na linha abaixo da pobreza, onde se sobrevive com um dólar em média por dia (economia de subsistência) e crianças morrem diariamente vítimas da fome (NOZAKI, 2004). Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD (ONU, 2005)<sup>33</sup>, a proporção de pobres nessa região aumentou na última década, deixando o continente ainda mais distante de cumprir com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio<sup>34</sup>. Em lugares assim não se tem trabalho, e conseqüentemente consumo.

As previsões do Banco Mundial apontam para uma estabilidade no número de pobres na América Latina até 2015, que passará de 50 milhões em 2001 para 46 milhões em 2015. O percentual da população em pobreza absoluta vem recuando de forma muito lenta, partindo dos 11,3% em 1990 para 9,5% em 2001. Nesse lento processo prevê-se para 2015 uma queda branda, com um percentual de 7,6%.<sup>35</sup>

Cientes das condições em que se encontram as regiões de capitalismo periférico, quando se trata de falar da educação e suas políticas somos instigados a pensar em algumas questões, dentre as quais: Essas políticas são para quem? De quem realmente falamos? Estamos a serviço de quem? Falamos de educação voltada para alunos que estão vivendo de que lado: da pobreza ou da riqueza?

A última década do século XX foi marcada pelo movimento de globalização, e com ele veio à tona a esperança de que alguns países da América Latina seriam *lugares do futuro*, dentre eles o Brasil.<sup>36</sup> A entrada para o século XXI sinaliza que não houve mudanças significativas quanto às perspectivas de um final para a crise mundial, as notícias mostram que a maioria dos países da América Latina não alcançou ascensão, mobilidade social, ou distribuição de renda, mantendo praticamente o mesmo nível desde 1987 (NOZAKI, 2004). Ao contrário, o que se vê são alguns dos “países do futuro” tornarem-se ainda mais pobres. O

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://hdr.undp.org>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

<sup>34</sup> Uma série de metas socioeconômicas que os países da Organização das Nações Unidas (ONU) se comprometeram a atingir até 2015, abrangendo áreas como renda, saúde e educação. Disponível em <[http://www.pnud.org.br/pobreza\\_desigualdade/reportagens/index.php?id01=1245&lay=pde](http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=1245&lay=pde)>. Acesso em: 22 mar. 2010.

<sup>35</sup> Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/informe-se/informativo/pobreza-na-america-latina-fica-na-mesma-ate-2015-diz-bird/428/>>. Acesso em: 28 jun. 2010.

<sup>36</sup> “O Brasil é o país do futuro”, esse foi o slogan criado na ditadura militar a partir do livro de Stefan Zweig, que previu erradamente o fim das favelas, viu beleza na miséria, riqueza no triste, alegria na dor. Seu defeito, segundo Garcia (2001) foi enxergar o mundo a partir do padrão europeu. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/paisdofuturo.html>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

Brasil encontra-se posicionado entre os cinco países com maior desigualdade social no mundo, perdendo apenas para alguns países muito pobres da África.<sup>37</sup>

Motta (2007, p. 14, grifos no original) opina sobre a possibilidade dos países em desenvolvimento tornarem-se economicamente favorecidos com a globalização:

Contrariando os argumentos dos defensores da globalização neoliberal de que com o “livre mercado” as possibilidades de acumulação da riqueza seriam ampliadas e dessa forma, “naturalmente”, esta riqueza “derramaria” até os países e as camadas mais pobres da população – “teoria do derrame”-, o que se constatou neste período foram: intensificação da polarização entre países e internamente e um extraordinário aumento da pobreza, inclusive nos países centrais, e do desemprego.

Intensificaram-se as desigualdades sociais entre as classes e entre os países, e a classe trabalhadora das sociedades capitalistas passaram a enfrentar momentos de grandes dificuldades, ano após ano, pois junto à globalização não veio a redistribuição de riquezas entre as nações. Chossudovsky (apud MOTTA, 2007, p. 14) diz que o que ocorreu de fato foi “a globalização da pobreza”. E junto à globalização, seguem-se as crises. Marx e Engels diziam que elas são um mecanismo de reorganização e renovação do capital:

De que maneira consegue a burguesia vencer essas crises? De um lado, pela destruição violenta de grande quantidade de forças produtivas; de outro lado, pela conquista de novos mercados e pela exploração mais intensa dos antigos. A que leva isso? Ao preparo de crises mais extensas e mais destruidoras e à diminuição dos meios de evitá-las (MARX e ENGELS, 2001, p. 5).

Essas crises só fazem piorar a situação econômica dos países mais pobres. Freitas (2007, p.11) atesta que esse estado de penúria e fome que sofre populações humanas inteiras, “ratifica a crítica marxista e confirma o fracasso das políticas públicas dos governos burgueses da América Latina [...]”. O autor enxerga na fome mundial a possibilidade da contradição, onde ao mesmo tempo em que o trabalhador sofre seus efeitos devastadores, também percebe os vestígios de um discurso falho, e se manifesta.

---

<sup>37</sup> Muito embora, os discursos sobre os superávits, o pré-sal, a atenção do capital internacional para as manifestações culturais e eventos no país (a exemplo, os eventos Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016) apareçam para reascender a esperança de um futuro melhor. Porém, sabemos que os desfechos não são favoráveis, sobretudo em um país com grandes problemas como a corrupção, em que falta o controle governamental na gestão de recursos envolvidos. Oliveira (2010) nos remete ao saldo final de um evento esportivo realizado no Brasil (Jogos Pan - Americanos de 2007): se gastou oito vezes mais do que se orçou; as condições iniciais de transporte urbano no Rio de Janeiro continuam as mesmas, assim como as lagoas que seriam despoluídas; o estádio de futebol foi construído sem infraestrutura no seu entorno; e o conjunto habitacional já aponta para as possíveis consequências de uma estrutura precária. Disponível em: <<http://www.canalbarra.com/blog/?p=708>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

Através da contradição temos acesso a uma compreensão sensível dos conflitos de uma sociedade com base no capital. Contradições que também colocam a escola como locus de acesso ao lazer, onde desde muito cedo os filhos da classe trabalhadora enfrentam inúmeros obstáculos inerentes à classe. Sobre isso, cabe-nos lembrar sobre o direito social constitucional ao lazer,<sup>38</sup> é fato evidente que a classe dominante o tem garantido para si, desde o acesso aos clubes privados até a possibilidade de vivenciarem as várias manifestações de cultura do mundo e que foram elitizadas por ela (cinema, teatro, museus, espetáculos artísticos), além de outras infinidades de opção patrocinadas pela mais-valia, adquirida através do trabalho explorado. No lado oposto, a classe trabalhadora amarga o tempo fora do trabalho em oportunidades dadas, tal qual afirma Adam Smith sobre como deve ser oferecida a educação do trabalhador (FRIGOTTO, 2009, p.131), em *doses homeopáticas*.

Giovanni (apud RIBEIRO, 2008, pp. 38-39) diz que a ideia de modernizar e construir a escola pública como instância educativa de massas, desenvolvida sob o capitalismo do pós-guerra fez da escola

uma instituição central na criação de condições que deveriam permitir a integração plena dos indivíduos à cidadania. Sedimentou-se a função simbólica da escola e da própria formação profissional para o mundo do trabalho. Criou-se, a partir da promessa da modernização, um senso comum que articulava trabalho, educação, emprego e individualidade. A escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva.

Esse tipo de integração procurava responder às vulnerabilidades advindas, sobretudo da precarização das condições de trabalho (como um preparo, “investimento humano” para aparentemente inserir as pessoas mais qualificadas no mundo do trabalho). Mas sabemos que essas flexibilizações trabalhistas fazem com que o trabalhador sinta cada vez mais dificuldade para se manter através de sua força de trabalho. Isso faz com que surjam opiniões como a de Handfast (2006) que afirma que a preocupação com essa precarização talvez devesse ser considerada antes mesmo do que a educação.

Marx demonstra que o trabalho é fundamental ao homem porque é condição para sua existência em sociedade:

---

<sup>38</sup> Sob a ótica do direito social constitucional ao lazer, Cretella (apud CHEMIN, 2002, p. 172, grifos no original) busca por definir o lazer como um direito de todo brasileiro, e não apenas do trabalhador formal. Para isso nos traz que o vocábulo *social* contido na expressão *direitos sociais* (art. 6) contesta o sentido de *individual*, tendo um sentido marcadamente político e econômico, pois quando se fala em *direitos sociais* “a expressão do legislador constituinte significa que tais direitos são *de todos e de cada um* e que se opõem ao Estado, que tem o poder-dever de proporcioná-los não a *indivíduos* ou a *grupos* privilegiados, mas a *todos*”, e sem distinção.

Como criador de valores de uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independentemente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, vida humana (MARX, 1996b, p. 172).

Os homens transformam a natureza externa ao mesmo tempo em que alteram sua própria natureza humana, e nesse processo de transformação convertem o trabalho social num elemento central do desenvolvimento da sociabilidade humana (ANTUNES, 2008).

As contradições existentes no modo como os homens produzem sua existência, que tanto pode apresentar-se como o ponto de partida para o processo de humanização, ou como “assalariado, alienado, fetichizado”, quando este deixa de ser finalidade central e passa a ser mercadoria especial, convertendo-se em meio, e não necessidade de realização do homem. (ANTUNES, 2008, p. 3).

Na história mundial recente vemos surgir manifestações pelo mundo, em que assalariados e não-assalariados se organizam para contestarem o sistema que os oprime. Viram-se no Brasil inúmeras mobilizações, sobretudo na década de 1980, dentre as quais a mobilização do MST na luta pela Reforma Agrária (iniciadas na década de 1980); na Argentina o *panelazo* (2001); na Bolívia a manifestação contra a privatização do gás natural (2003); na França o protesto iniciado após o assassinato de um estudante na periferia de Paris (2005); e nos primeiros dias de agosto de 2011 registrou-se em Londres um dos piores conflitos sociais dos últimos trinta anos naquele país, resultado da reação de jovens de um bairro de imigrantes pelo assassinato de um homem negro, por policiais. Tais conflitos são consequências dos altos cortes financeiros que vem sendo realizados pelo governo daquele país em assistência social e saúde, ações que teriam frustrado a população, sobretudo a dos bairros mais empobrecidos. Para Boito (2007), essa luta (que é de classes) se mostra ainda bastante desfavorável à classe trabalhadora, uma vez que as políticas são elaboradas e orientadas pela classe dominante.

Para compreendermos o que permeia a realidade das coisas, é necessário que a enxerguemos comprometida com a concepção materialista. Ou seja, que partamos primeiro da base concreta (modo como a sociedade se organiza para sobreviver), que é de onde se ergue a superestrutura (os costumes, as leis, o Estado, a cultura e a educação), a fim de atingirmos o real. A partir desse *détour*, encontraremos a “essência, que ora se revela, ora se esconde, que foge à percepção imediata” (KOSIK, 2010, p. 16). Então, compreender a Educação na sociedade capitalista é fazê-lo como algo também determinado pela sua base econômica, através de mediações, e não de forma mecânica. À educação cabe um papel importante, entre outros, o

de preparar as condições necessárias para que ocorram transformações sociais mais profundas. Ainda assim, a determinação última para que essas mudanças ocorram deve iniciar pela transformação da forma com que os homens se organizam em sociedade: suas condições históricas, econômicas e sociais (CURY, 1987).

### **3.2 Entre o lazer proposto às escolas e a educação para a plenitude**

Na sociedade capitalista a Educação surge com uma grande contradição: a de que os capitalistas dependem de trabalhadores qualificados, e a de que estes sejam (minimamente) educados para que possa gerar seus lucros, educação esta com ressalvas para que não seja plena. Sobre isso, Cury nos fala:

Para sua própria manutenção, o capital se vê forçado a abrir mão de um instrumento, a educação. Capaz de se opor à divisão entre o saber e o trabalho, ela se torna restritiva e transmite um saber que se funcionaliza a serviço do capital. Mas guarda a possibilidade de uma nova extensão (daí a restrição) e de uma outra compreensão do fazer (daí a dissimulação). Por ser contraditório é que a função política dominante o torna restrito e dissimulador. (CURY, 1986, p. 73).

Poderia estar aí a chance de reverter essa situação, enfrentando o caráter restritivo e dissimulador da educação (que marca o modelo de sociedade atual), usando o espaço de contradição da escola ao educar para a plenitude? Sobre isso, Kuenzer (2000, p. 6) afirma:

Não acreditar nessa possibilidade seria não apenas ‘jogar a toalha’, mas negar a existência das contradições, aceitar a impossibilidade das transformações estruturais, crer que o capitalismo é o princípio e o fim da história. Ao contrário, este modo de produção e organização social cada vez mais excludente é produto da ação dos homens ao longo da história e traz em seu ventre os germes de sua destruição, em face de sua própria voracidade; é pela ação dos homens, na história, que ele será destruído.

Nesse contexto, portanto está a urgência da redefinição da política educacional (como condição necessária, porém não suficiente para transformações mais concretas) e da reorganização do sistema de ensino no Brasil, pois é importante formular propostas e implantar medidas organizativas mais democráticas (não só na execução, mas principalmente na formulação e monitoramento) que apontem para uma direção mais impactante que à atual. Saviani (2003, p. 132) confirma essa posição quando nos diz que “é à luz destas propostas e da experiência que se podem incorporar, à legislação geral do ensino no país, medidas mais consistentes e mais avançadas.”

Somos sabedores de que hoje passa pela escola quase a totalidade dos brasileiros filhos da classe trabalhadora, haja vista os resultados de pesquisas sobre o impacto das políticas educacionais no número de matrículas de alunos nas últimas décadas <sup>39</sup>. Esse caráter *democrático* dado à escola reside no fato desta ser identificada como um local público no qual crianças de todas as classes, gêneros, raças e etnias teriam acesso ao seu interior, o que a torna a instituição mais freqüentada nas sociedades modernas, ainda que estruturada de forma hierárquica e verticalizada. Entretanto, “não acreditamos que as relações assimétricas materializem a forma acabada de comunicação escolar, muito pelo contrário, pois a interpretamos como um processo em contínua transformação, mesmo contra todas as imposições institucionais” (PICOLLO, 2009, p. 14).

Mészáros (2010) nos traz que a tarefa da educação é contribuir na superação do que determina o sistema capitalista, usando de soberania na elaboração de estratégias que possam efetivamente mudar as condições de reprodução, características dessa ordem social. Para isso, o autor entende a necessidade de se desenvolver uma *automudança* na consciência nos indivíduos.

Ao pensar a educação na perspectiva de luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos - entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores -, somente aí se universalizará a educação. (MÉSZÁROS, 2010, p. 17).

Isso implica em dizer que para Mészáros, a educação só será universalizada na sociedade socialista. Importante destacar que este se refere à educação como o processo vital de existência do homem, o que o caracteriza como ser social em sua especificidade, capaz de conhecer e transformar conscientemente a situação. O primeiro ensaio para a implementação de políticas sociais universais que podemos caracterizar é a implementação de um Estado de bem-estar social no século XX.

---

<sup>39</sup> Segundo o Censo Escolar de 2010, o total de matrículas no Ensino Fundamental Regular é de 31.005.341 alunos. Desses, 13,4 milhões de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano; com crianças a partir dos 6 anos) e 7,1 milhões de matrículas no ensino médio (1º ao 3º ano). A educação de jovens e adultos (EJA) registrava 2,5 milhões de matrículas no ensino fundamental. Na educação especial são 528 mil matrículas nos diferentes níveis de ensino. Mais da metade dessas matrículas (53%) constam nas séries iniciais do ensino fundamental e quase 22% das matrículas nas séries finais do ensino fundamental. A grande maioria (54,6%) na rede municipal com 16.921.822 matrículas. As redes estaduais correspondem a 32,6% dos matriculados, as privadas atendem a 12,7% e as federais a 0,1%. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional-brasileiro/ensinofundamental>>. Acesso em: 21 jun. 2011.

Porém, o primeiro sinal de esgotamento do modelo de Estado de bem-estar social (criado depois da Segunda Guerra Mundial para garantir direitos sociais, trabalhistas, e reinserir os trabalhadores na economia do pós-guerra) deu-se ainda na década de 1970, com a explosão do crescimento da economia, e conseqüente excesso de produção, o que teria gerado o início da crise estrutural do capitalismo. Nesse contexto, o fenômeno do lazer fora visto pelo governo como um dos fatores importantes para o equilíbrio social, um espaço de consumo no período pós-guerra (MORAES, 2004).

O direito ao lazer e sua relação com as mudanças no mundo do trabalho (crise econômica, cultural e social) nos apresenta elementos de interferência na formação e comportamento humanos. Os reordenamentos no mundo do trabalho e da educação nos apontam desafios e possibilidades de reconstruções e ressignificações, tanto nos tempos e espaços educacionais, como nas relações sociais, culturais e políticas (MORAES, 2004).

Moraes (2004, p. 246) interpela-nos com os seguintes questionamentos acerca dos desafios na área educacional:

que desafios são lançados ao campo da educação (física) por esse presumível novo status social do lazer na sua relação com o trabalho? Quais as possibilidades de novas mediações entre trabalho, lazer, educação (física) na formação do sujeito político contemporâneo? Que desafios se colocam para a construção de novas relações sociais e políticas para além da direta mediação da esfera produtiva?

No século XX o modelo taylorista-fordista, do tipo repetitivo, manual e fragmentado, deu lugar a um modelo mais tecnológico, o modelo toyotista, onde os computadores substituíram os homens na mecanização do trabalho restando a poucos trabalhadores (que deveriam ser polivalentes) desempenhar funções de gerenciamento de máquinas, tendo que para isso desenvolver algumas qualidades, dentre elas: saber se comunicar, trabalhar em equipe, além de ser criativo para resolver problemas que poderiam surgir na produção (SAVIANI, 2008).

Espíndola (2004, p. 6) nos lembra que por traz das competências necessárias para o trabalho, outros interesses estavam implícitos: “Com a produção de bens culturais que encerram em si uma maior tecnologia passa a haver também a necessidade de um consumidor para esses bens.” Desse modo, constituiu-se a formação das competências: conceitual (saber), procedimental (saber fazer) e atitudinal (saber ser). Essa trilogia foi incorporada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Schwartz (apud RAMOS, 2002, p. 401) equaciona essas abordagens:

A primeira define-a como função do registro de conceitos teóricos e formalizados, associando-a aos títulos e diplomas. A segunda coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre conteúdos das atividades e classificações hierárquicas, bem como ao conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional construídos coletivamente. Por fim, a terceira dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os conceitos, mas o conjunto de saberes postos em jogo quando da realização do trabalho.

Para Duarte (2001, p. 6), o caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente: os educadores formando trabalhadores para o capital:

Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.

Nesses termos, Frigotto (1990, p.221) caracteriza esse novo trabalhador requerido como de “[...] boa formação geral, atento, leal, responsável, com capacidade de perceber um fenômeno em processo, não dominando, porém, os fundamentos científico-intelectuais subjacentes às diferentes técnicas produtivas modernas.” E é exatamente nesse aspecto que a educação se torna importante para o sistema, usando de novos conteúdos na escola para formar esse trabalhador de novo tipo.

Porém, ao mesmo tempo, num movimento ideológico, forma para o desemprego, quando o responsabiliza pela sua empregabilidade, e o culpabiliza pelo seu fracasso, empurrando-o para o empreendedorismo ou para a informalidade<sup>40</sup>. Frigotto (1990) fala que o fracasso escolar e a impossibilidade de permanência na escola surgem da falta de interesse governamental em elaborar reformas que modifiquem o quadro de exclusão social vigente, garantindo aos mais pobres o acesso com qualidade a esse bem.

---

<sup>40</sup> No documento introdutório dos PCNs vemos essa responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho, vinculando-a às potencialidades que ele talvez desenvolva em sua escolaridade. Assim dispõe o documento: “[...] em pouco tempo a sobrevivência no mercado de trabalho dependerá da aquisição de novas qualificações profissionais. Cada vez mais torna-se necessário que o trabalhador tenha conhecimentos atualizados, iniciativa, flexibilidade mental, atitude crítica, competência técnica, capacidade para criar novas soluções e para lidar com a quantidade crescente de novas informações, em novos formatos e com novas formas de acesso” (BRASIL, 1998, p. 138). Assim, atrela-se a escola à responsabilidade sobre o desenvolvimento dessas novas habilidades para a minimização dos problemas de desemprego, não atentando para o fato de que sobreviver ao mercado de trabalho independe de tais habilidades (ESPÍNDOLA, 2004).

Temos hoje um governo federal que promete prosseguir com as políticas propostas nas últimas gestões. Isso remete a certificarmos que a escola pública, cuja atribuição seja a de transmitir conhecimentos socialmente produzidos pela humanidade, continuará sendo lócus de outras atribuições, dentre elas, a de suprir o lazer destinado aos filhos de trabalhadores, proposto nos PCNs a fim de que seja vivenciado no espaço escolar da educação básica. Este lazer nos é apresentado como oportunidade de vivência de momento lúdico de formação e manutenção de cultura. Boito (2007) afirma que o Estado continuará organizando a dominação de classe e concentrando em si o poder da classe dominante. Assim, essa situação pode esconder uma relação de interesses existentes nas alianças estabelecidas quando se prioriza a vontade da classe hegemônica, que neste caso específico, é a de manter sob controle o tempo livre do futuro trabalhador.

Acerca das alianças estabelecidas, convém lembrar a já citada Conferência de Jomtien, realizada na Tailândia em 1990 organizada pelo Banco Mundial, que teve o Brasil como signatário. Oportunidade em que se definiu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990). Nestes documentos ressalta-se o interesse dos investidores para que se ensine apenas o básico para o trabalhador saber trabalhar no sistema capitalista (BOTEGA, 2005).

Para Torres (apud BOTEGA, 2005) este documento poderia se chamar “Educação *Básica* para Todos”, já que os investimentos no Brasil direcionaram-se para esta etapa da educação, vislumbrando uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Sendo estas definidas como aqueles conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes que, dependendo das circunstâncias, tornam-se indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades básicas.

A esse respeito, Espíndola (2004, p.7) entende que o ensino fundamental tem implícito o papel de contribuir para formar as novas gerações de trabalhadores e que

é com essa preocupação que começa a ser introduzido oficialmente nas escolas, através dos Parâmetros Nacionais Curriculares, um novo referencial teórico, o construtivismo pedagógico piagetiano, tendo em vista que o perfil de homem proposto por essa teoria vai diretamente ao encontro do modelo de trabalhador desejado pela nova organização do trabalho. Conceitos como: criatividade, autonomia, responsabilidade, capacidade de trabalhar em grupo, tão caros a nova organização do trabalho, começam a ser discutidos nas escolas via movimento construtivista.

Handfast (2006, p. 145) traz a importância de três pontos a serem considerados sobre o que as mudanças nas condições de produção trazem como consequência para a educação do trabalhador. Para a autora, ao se pensar nessa relação deve-se considerar:

que as mudanças nas condições de produção no interior do modo de produção capitalista têm que ser analisadas enquanto contradições internas que se mantêm nos limites estruturais do modo de produção. Essa questão é muito importante pois faz pensar nas análises que entendem tais mudanças como um desenvolvimento contínuo e linear das forças produtivas. - A escola capitalista e a produção capitalista geram um trabalhador qualificado. Trata-se de analisar as contradições decorrentes desse processo, de modo a apreender o tipo de qualificação, assim como definir as condições materiais e ideológicas que engendram, na escola e na produção, esse tipo de qualificação. - É necessário também analisar essa unidade tendo em vista as classes sociais que a compõem, assim como as práticas sociais dos agentes presentes na escola e na produção.

Mas só analisar essas contradições não basta. Saviani (2003) aponta para uma educação baseada no conceito da omnilateralidade (onde o homem pudesse desenvolver todas as suas potencialidades numa sociedade onde não houvesse a divisão de classes) e da politecnia (uma educação que unificasse o trabalho intelectual e o manual numa única formação, que pudesse fazer com que o trabalhador entendesse o processo de trabalho de forma crítica, histórica, e operacional) (SAVIANI, 2003). Ou seja, uma educação onde, além de interpretarmos o mundo de diferentes maneiras, possamos transformá-lo. É importante que os educadores usem do espaço contraditório da escola para ir além dos conteúdos técnicos na busca de um trabalhador que tenha a consciência crítica de que a realidade pode ser diferente da que está posta.

Marx e Engels (1999, p. 17) afirmam que é na divisão do trabalho que existe a possibilidade para que “a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, caibam a indivíduos distintos”. Na compreensão dessa divisão (na crítica da divisão social do trabalho) se encontram os meios para, segundo Peixoto (2007), obter o procedimento teórico essencial para identificarmos o lazer e seu processo em diferentes modos de produção e diferentes momentos históricos, pois, seja como ócio, *scholé* ou *licere*, estamos nos referindo ao direito social ao gozo do tempo livre, para uma atividade livre, onde se possa produzir e usufruir da cultura.

Atentamos para o fato de que o lazer proposto no discurso oficial supõe uma oportunidade para que os alunos da classe trabalhadora possam produzir e vivenciar a cultura

na escola enquanto um momento de alegria e fruição. Assim, aparentemente, a escola estaria atendendo *também* aos anseios e necessidades dos alunos da classe trabalhadora.

Mas trazemos novamente Kosik (2010, p. 16-17) e sua advertência quanto ao fenômeno a ser observado:

Se quiser pesquisar a estrutura da coisa e quiser perscrutar “a coisa em si”, se apenas quer ter a possibilidade de descobrir a essência oculta ou a estrutura da realidade – o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, “coisa em si” e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente.

Essa manifestação imediata deve ser descartada, em busca de explicações pertinentes ao fenômeno do lazer escolar. Devemos ater as nossas percepções ao fato de a escola vir funcionando nos moldes de uma empresa, atendendo a um maior número de pessoas em diferentes serviços, e com menor custo, sob a égide da qualidade total. Assim, como numa lógica de mercado, o processo vai se ajustando a demanda (SAVIANI, 2007). Considerando esses argumentos, podemos questionar: o que seria a política do lazer na escola? Que efeito, de fato, quer produzir?

Freitas (2007, p. 2) atribuiu às atividades esportivas implantadas nas fábricas entre 1964 a 1985, ao mecanismo utilizado para afastar os trabalhadores dos movimentos sindicais e políticos partidários de resistência ao avanço do capitalismo no Brasil, e como incremento à produtividade da força de trabalho para o aumento de ganho do capitalista. Este autor questiona sobre essas atividades: estas serviam a quem, quem as definiu e para quê?

Essa provocação nos leva a outra. Qual seria o papel do lazer que fora proposto às escolas públicas pelos documentos oficiais?

Para Kosik (2010, p. 19) “o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, embora tenha a “consistência” e a “validez” do mundo real: é “o mundo da aparência””. O mundo da realidade, ao contrário do mundo de pseudoconcreticidade, é o mundo onde a verdade não é dada, não está pronta, impressa e imutável na consciência do homem, é o mundo onde a verdade devém. Assim, entendemos que o lazer proposto nos PCNs não contribuem para o acesso das crianças mais pauperizadas aos bens culturais, a atividades que se possam chamar ou que se aproximem de situações de lazer.

### 3.3 As políticas educacionais (1970-1998): da Lei Educacional 5.692/71 aos Parâmetros Curriculares Nacionais

Este capítulo busca apresentar uma articulação de diferentes posições presentes na literatura sobre as leis educacionais posteriores à década de 1970, como forma de articular o modo pelo qual são criados os PCNs. Eles não apenas surgem, mas aparecem como resposta aos anseios de um país determinado por um processo/projeto histórico específico. Como já foi dito, tal recorte se deve ao fato de ser a partir da década de 1970 que se tem uma reordenação do modo de produção do capitalismo internacional (SAVIANI, 2008), período que também coincide com o aumento das produções em lazer no Brasil (MASCARENHAS, 2001).

É importante, antes, considerarmos o que nos diz Jacomeli (2004, p. 7) sobre o entendimento da história da legislação educacional brasileira, enquanto *processos de produção da existência humana no tempo*:

[...] fazer história, mais especificamente história da educação, é entender como se dão os processos sistemáticos e assistemáticos de transmissão de conhecimentos produzidos e reproduzidos por esses indivíduos ao longo de sua existência, com todas as contradições que uma dada realidade carrega. Portanto, registrar e analisar, por exemplo, a visão de mundo implícita nas legislações educacionais e nos seus currículos escolares, é entender como os homens buscaram e buscam a hegemonia de determinada interpretação teórica de homem e de sociedade, como forma de defender interesses de uma classe social específica. (JACOMELI, 2004, p. 7).

Tendo como princípio que as políticas educacionais foram sendo moldadas de acordo com os anseios e interesses do sistema capitalista de produção, vemos algumas semelhanças entre o conteúdo dessas políticas a partir do ponto em que se percebe a evolução dos mecanismos de controle do capital sobre os rumos da educação no Brasil (SAVIANI, 2008).

Na década de 1970 já tínhamos em vigor a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/61 (BRASIL, 1961). Três anos após a promulgação dessa lei (mais precisamente no ano de 1964) ocorre o Golpe Militar no Brasil. A partir de então, instaura-se no Brasil a Ditadura Militar (que resistiu até o ano de 1985) e que coincide em parte com o período da Guerra Fria (1945 – 1991)<sup>41</sup>. Nesse período ditatorial temos no Brasil a doutrina da interdependência substituindo a então ideologia do nacionalismo desenvolvimentista, quando o país se submeteu aos ditames do capitalismo internacional, sob uma posição dominada, na qualidade de país capitalista periférico (SAVIANI, 2008).

---

<sup>41</sup> Compreendendo o período entre o final da Segunda Guerra Mundial e a extinção da União Soviética.

O governo militar, técnicos da educação e demais burocratas do governo entendiam que a escola encontrava-se desajustada com essa nova ordem socioeconômica ao se tornar responsável por qualificar e preparar os homens para o trabalho. Desde então houve um direcionamento das políticas públicas educacionais para a concepção tecnicista, onde surge uma pedagogia a serviço dos interesses da burguesia industrial brasileira, selecionando os “mais capazes” para o mercado de trabalho exigindo assim maior escolarização e mão-de-obra qualificada (SAVIANI, 2008). Para tanto, deu subsídio a essa concepção a chamada *teoria do capital humano*, que propaga que a educação seria um eficiente instrumento de distribuição de renda e de equalização social (FRIGOTTO, 1990).

O raciocínio da concepção do capital humano, tanto do ponto de vista do desenvolvimento econômico como da renda individual, é que a educação, o treinamento são criadores de capacidade de trabalho. Um investimento marginal (pelo menos até certo nível) em educação ou treinamento permite uma produtividade marginal. Concebendo o salário ou a renda como preço do trabalho, o indivíduo, produzindo mais, conseqüentemente ganhará mais. A definição da renda, neste raciocínio, é uma decisão individual. Se passa fome, a decisão é dele (indivíduo); se fica rico, também. (FRIGOTTO, 1990, p. 50).

Assim, a educação passou a ser vista como um investimento, fator fundamental para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho, de produtividade e de renda<sup>42</sup>. Para Frigotto (1990) isso fica evidente quando se analisa a economia mundial, pois há uma exigência de domínio de conhecimentos das pessoas como recurso primeiro para o crescimento individual e social, e para a competitividade.

Dessa forma, a visão da teoria do capital humano

vai reforçar toda a perspectiva meritocrática dentro do processo escolar. Assim como no mundo da produção todos os homens são ‘livres’ para ascenderem socialmente, e esta ascensão depende única e exclusivamente do esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional dos seus recursos, no mundo escolar a não-aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais. Trata-se da falta de esforço, da ‘não-aptidão’, da falta de vocação. Enfim, a ótica positivista que a teoria do capital humano assume no âmbito econômico justifica as desigualdades de classe, por aspectos individuais; no âmbito educacional, igualmente mascara a gênese da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade de educação que têm as classes sociais. (FRIGOTTO, 1990, p. 67).

---

<sup>42</sup> Marx (1996a; 1996b) estabeleceu a divisão entre o trabalho produtivo e o improdutivo, sendo produtivo o que produz mais-valia. Dentro da lógica liberal a educação se caracteriza como serviço, e o professor um ‘prestador de serviço’ que não traz lucro imediato, não produz mais-valia, a não ser quando forma as pessoas para o trabalho.

Para Motta (2007, p. 165), a ideia que estava sendo veiculada nesse período era a de que “a passagem do ‘subdesenvolvimento’ ao ‘desenvolvimento’ fosse uma questão de tempo e de adequação de fatores, e de que o progresso técnico, além de gerar emprego, exigiria uma qualificação cada vez mais específica e permanente por parte do trabalhador”. Exige-se investimento na sua força de trabalho, da qual é proprietário. Para Frigotto (1990), a teoria do capital humano permitiu aos seus formuladores e executores justificar a concentração do capital desenvolvendo a crença da “dupla forma de ser proprietário”: proprietário dos meios e instrumentos de produção, ou proprietário do capital humano.

No Brasil, a teoria do capital humano influenciou fortemente a política educacional da década de 1970 na fase mais aguda da internacionalização da economia brasileira, “quando se fortalece um modelo de desenvolvimento amplamente concentrador associado de forma exacerbada ao movimento do capital internacional” (MOTTA, 2007, p. 167). A Lei Educacional nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971) ratifica essa tendência, de forma que a pedagogia tecnicista passa a ser, a partir de então, norteadora das políticas públicas educacionais no Brasil.

Conforme Saviani (1982) tal pedagogia se caracteriza como não crítica:

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. [...] Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí, a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o micro-ensino, o tele-ensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí, também, o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de junções, postulando-se a introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas. (SAVIANI, 1982, pp. 12-13).

A sociedade dividida em classes apresenta-se com uma construção social que elimina a discussão da contradição, e traz a desigualdade vista como algo *natural* na busca da racionalidade do ensino. Segundo esse raciocínio, todos os homens nascem iguais e possuem as mesmas condições de desenvolvimento. Os que não conseguirem desenvolver suas potencialidades, a responsabilidade não seria das condições materiais de existência, mas do

próprio indivíduo. A tese da educação como capital humano que deu em 1979 a Theodore Schultz o Prêmio Nobel de Economia, apresenta-se através do senso comum como verdadeira, mas é falaciosa, pois desconsidera as diferenças dos “pontos de partida”, as condições reais de existência dos indivíduos e o fato de que estas são histórica, sociais, econômica e ideologicamente determinadas.

É importante destacar que a Ditadura Militar no Brasil estabeleceu uma ruptura no nível político e não no âmbito socioeconômico. A ruptura política foi necessária para preservar a ordem socioeconômica, pois havia o temor de que a persistência de grupos que então controlavam o poder formal viesse a provocar uma ruptura no plano socioeconômico. “Não tendo havido ruptura, mas continuidade no plano socioeconômico, compreende-se que tenha havido continuidade também na educação” (SAVIANI, 2008, p. 364), o que se nota pela legislação educacional em vigor durante ditadura. Durante o regime militar não se revogou os primeiros títulos da LDB (Lei 4.024 de 1961) que enunciavam as diretrizes a serem seguidas<sup>43</sup>. O que se alterou foram as bases organizacionais, para “ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico de capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência” (SAVIANI, 2008, p. 364).

Ainda sobre a década de 1970, Saviani (2008, p. 393, grifo no original) aponta no cenário educacional brasileiro o que chama de “teoria crítico-reprodutivista”:

[...] trata-se de uma tendência *crítica* porque as teorias que as integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é *reprodutivista* porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes.

Nesta, destacam-se autores como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Christian Baudelot, Roger Establet, e Louis Althusser. Suas produções mostraram uma sociedade capitalista de caráter reprodutor, evidenciando uma escola conservadora e dual. Para Handfast (2006, p. 120), esses críticos estabeleceram uma relação mecânica entre infraestrutura e superestrutura da sociedade ao tentarem negar “a possibilidade da escola se constituir em espaço de luta contra-hegemônica das classes trabalhadoras para garantir o acesso ao saber, ainda que nos limites do saber burguês.” Para Saviani (1982; 2008), em que pesem as

---

<sup>43</sup> TÍTULO 1: Dos Fins da Educação; TÍTULO 2: Do Direito à Educação; TÍTULO 3: Da Liberdade do Ensino; TÍTULO IV: Da Administração do Ensino; TÍTULO V: Dos Sistemas de Ensino; etc.

diferentes manifestações no âmbito desse grupo, as teorias com maior repercussão e que alcançaram um maior nível de elaboração são: a "teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica" <sup>44</sup>; "teoria da escola enquanto Aparelho ideológico de Estado (AIE)" <sup>45</sup> e a "teoria da escola dualista" <sup>46</sup>.

Para os estudiosos acima a escola tenderia somente a reproduzir as condições sociais estabelecidas, eliminando a possibilidade de luta de classes, o que teria redundado em certo imobilismo na educação. A partir de então se questionou: as escolas continuariam sendo reprodutoras das desigualdades sociais? Os professores nas escolas somente contribuiriam para a conservação da sociedade capitalista?

O processo de democratização do país culminou na mobilização e força da sociedade civil, marcada pela fundação do Partido dos Trabalhadores (1980), pela criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1983, e a elaboração e promulgação da Constituição Federal (1988), que em seu texto passou a garantir a educação como direito social de todos os cidadãos (SAVIANI, 2008).

Nesse processo, os movimentos críticos advindos da pós-graduação no Brasil (que tiveram como principal expoente o professor Demerval Saviani), fundamentados no materialismo histórico-dialético, avançaram com uma pedagogia para além das teorias da reprodução, contribuindo assim com seus estudos no avanço do processo de transformação social (ALVES, 2003). Dentro desse contexto se avançou da consciência ingênua dos professores para uma compreensão crítica da educação escolar, superando o pessimismo em relação ao desenvolvimento da escola como um espaço contraditório, campo de atuação política, e ainda, comprometida com os interesses das majorias, dando origem a um “entusiasmo crítico” (SAVIANI, 1996, pp. 240-241).

---

<sup>44</sup> Os autores concentram o foco na análise da ação pedagógica institucionalizada, isto é, o sistema escolar. Seu intento é explicar a Ação pedagógica (AP) como imposição arbitrária da cultura (também arbitrária) dos grupos ou classes dominantes. Essa imposição, para exercer-se, implica necessariamente a Autoridade Pedagógica (AuP) e realiza-se pelo Trabalho Pedagógico (TP). O TP se institucionaliza no Sistema de Ensino (SE) como Trabalho Escolar (TE), ao reproduzir a cultura dominante, contribui para reproduzir a estrutura das relações sociais. (SAVIANI, 2008, p. 394).

<sup>45</sup> Ao analisar a reprodução das condições de produção existentes, Althusser distingue, no Estado, os aparelhos repressivos e os aparelhos ideológicos. Os primeiros funcionam massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia. Inversamente, os segundos funcionam massivamente pela ideologia e secundariamente pela repressão. [...] o aparelho ideológico de Estado escolar se converteu, no capitalismo, em aparelho ideológico dominante. Nessa condição, a escola tornou-se o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção capitalista. (SAVIANI, 2008, pp. 394-395).

<sup>46</sup> Para essa teoria a função precípua da escola é a inculcação da teoria burguesa, o que é feito de duas formas concomitantes: a inculcação explícita da ideologia burguesa e o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária. A particularidade dessa teoria consiste no fato de que ela admite a existência da ideologia do proletariado. Mas considera que tal ideologia tem origem e existência fora da escola, nas massas operárias e em suas organizações. A escola é entendida, pois, como um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses. (SAVIANI, 2008, p. 395, grifos no original).

Os anos de 1980, chamada por alguns analistas econômicos de *década perdida* dada a cruel combinação de estagnação econômica com altas taxas de inflação (SAVIANI, 2008; FRIGOTTO, 2000; RODRIGUES e REIS, 2011), mostram-se de muita importância para o pensamento pedagógico no Brasil, pois contribuíram com relevantes discussões num movimento crítico da educação, marcado pela reivindicação de diversos movimentos populares e greves realizadas pelo professorado entre demais categorias organizadas sindicalmente. Embora a pedagogia tecnicista tenha influenciado a educação durante todo o período de redemocratização do país, para Saviani (2008, p. 402), em termos de proliferação da concepção de direitos, a década de 1980 pode ser considerada “a mais fecunda” na história da educação brasileira.

Para Silva (2000), na década de 1980 ocorre uma interdependência entre o processo de redemocratização da sociedade brasileira e a elaboração de implementação das políticas sociais. Os avanços ocorridos nas políticas sociais nos anos 1980 correspondem aos avanços alcançados no processo de aperfeiçoamento da democracia efetivados no mesmo período. Do mesmo modo, a debilidade das políticas sociais brasileiras está intimamente relacionada às especificidades da democracia no Brasil. O mercado político brasileiro apresenta características antidemocráticas que emperram e avanço e fortalecimento das entidades comprometidas com as causas sociais, predominando o clientelismo, o paternalismo, a corrupção, o uso da máquina estatal em interesses pessoais, compra de votos, troca de favores, abuso do poder e utilização dos milhões de miseráveis como fonte de manutenção da ordem estabelecida.

Após o Consenso de Washington em 1990<sup>47</sup>, tomou corpo a vertente neotecnicista na educação, com base no chamado neoconstrutivismo, estando as leis educacionais a ela subordinada. Para Saviani (2008) essas são formas de atuação pedagógica que recriam o antigo e o condicionam à nova lógica, tendo nisso a denominação lançado mão das categorias precedentes, que se antepõem com prefixos do tipo *pós* ou *neo*.

---

<sup>47</sup> O Consenso de Washington faz parte do conjunto de reformas neoliberais que apesar de práticas distintas nos diferentes países, está centrado doutrinariamente na desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução do tamanho e papel do Estado. Estabelecia as seguintes regras: disciplina fiscal; liberalização do comércio exterior; com redução de alíquotas de importação e estímulos a exportação; eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; privatização, com a venda de empresas estatais; desregulação das relações trabalhistas; e propriedade intelectual. Embora tivessem, em princípio, caráter acadêmico, as conclusões do Consenso acabaram tornando-se o receituário imposto por agências internacionais para a concessão de créditos: os países que quisessem empréstimos do FMI, por exemplo, deveriam adequar suas economias às novas regras. Para garantir e ‘auxiliar’ no processo das chamadas reformas estruturais [...] o FMI e as demais agências do governo norte-americano ou multilaterais incrementaram a *monitoração* – novo nome da velha ingerência nos assuntos internos – das alterações ‘modernizadoras’. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/consenso.html>>. Acesso em: 12 abr. 2011. (Grifos no original).

O teor *neoliberal* das ações do plano educacional trouxe algumas medidas a serem adotadas pelo governo na economia do país, dentre elas: redução nos gastos públicos e afrouxamento das leis trabalhistas, além da liberalização dos mercados, da privatização de empresas públicas, e de um forte rigor fiscal.

Assim, as propostas educacionais embasaram-se na chamada pedagogia das competências, e no aprender a aprender, como arma na competição por lugar no mundo do trabalho e na luta contra o desemprego na “sociedade do conhecimento” em que o enfoque à formação era o chamado status de empregabilidade (DUARTE, 2001, p. 7).

No modelo de economia em que substituiu-se o fordismo pelo toyotismo, Espíndola (2004) nos diz que, no lugar do “homem-boi”, com tarefas repetitivas e parciais, característica do modelo taylorista, busca-se agora por um operário polivalente e responsável pela produção. O construtivismo surge na escola com a função de formar os trabalhadores, que além de explorados em sua força física, o serão também em sua força intelectual, quando a produção se direciona de acordo com a demanda do mercado, atendendo a grupos específicos e de gostos exigentes. Dessa forma, criam-se novas necessidades de qualificação da força de trabalho, com novas habilidades a serem exigidas.

Nesse novo modelo, dentre outras coisas, a produção em massa é substituída pela produção para suprir o consumo, o trabalho passa a ser realizado em equipe havendo um sistema de rotação nos postos de trabalho, passa a haver uma diminuição dos níveis hierárquicos nas empresas fazendo com que, aparentemente, haja uma maior autonomia dos trabalhadores. (ESPÍNDOLA, 2004, p. 2).

Essa nova demanda por habilidades surge também nos documentos formulados pela UNESCO, quando na busca pela ampliação do acesso à escola, e pela sua *qualidade total*, acaba contribuindo para a sua precarização, esvaziando-a de conhecimentos historicamente produzidos. Mesmo após a década de 1980, *década fecunda*<sup>48</sup> para a educação, guiada pela efervescência das manifestações de movimentos sociais, dentre eles do professorado, o país submete-se às regras do capitalismo internacional sob a égide da economia globalizada. Eis a grande contradição. Enquanto o país elaborava a Constituição Cidadã e procurava imprimir um modelo de proteção social mais amplo, o movimento político e econômico mundial caminhava em direção oposta, ao encontro do neoliberalismo. Para Saviani (2008, p. 428), isso se explica pelo fato de que este seria um momento marcado por uma

---

<sup>48</sup> Saviani (2008).

descentralização e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade. Não há, pois, um núcleo que possa definir positivamente as ideias que passam a circular já nos anos de 1980 e que se tornam hegemônicas na década de 1990.

No ano de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) dispôs em seu 1º artigo sobre a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. E no seu artigo 2º dispôs sobre a qualificação para o trabalho como uma das finalidades da educação (BRASIL, 1996a). Sobre esse período, Saviani (2008, p. 17) afirma que:

O ano de 1996 assinala ao mesmo tempo o predomínio da pedagogia oficial sobre o movimento dos educadores e a tentativa desse movimento de rearticular-se buscando abrir novos espaços para fazer prevalecer as ideias pedagógicas que defende. Com efeito, ao arrebatá-las das mãos dos educadores o controle do processo de discussão e aprovação da nova LDB por meio de articulação de um novo projeto que removeu aquele defendido pelo movimento educacional organizado, o governo federal conseguiu fazer prevalecer sua visão. Em contrapartida [...] os educadores manifestam a disposição de resistir às ideias pedagógicas dominantes aliando à crítica dessas ideias a formulação de alternativas de política educacional que dêem uma nova substância à prática pedagógica.

Esse foi o momento antecessor aos PCNs. Saviani (2008) coloca que ao afastar da discussão os principais interessados nas políticas educacionais (os docentes e a sociedade), o governo faz prevalecer sua visão e promove seu projeto. Mas também aponta-nos o caminho dizendo que outros educadores já o fizeram, através da resistência dando nova substância à prática pedagógica. Podemos dizer o mesmo sobre os PCNs. Se o governo o dispôs de forma impositiva e arbitrária, nós professores podemos fazer diferente, reagindo em nossa prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos perceber que entre as décadas de 1970 e 1990 a educação teve um importante papel de sustentação do regime econômico, quando as desigualdades sociais tomaram grandes proporções obrigando o Estado a buscar por amenizá-las por meio de políticas públicas sociais entre as quais a educação exerce um importante papel, que é o de preparar os homens para concorrerem “livremente”. No bojo das políticas sociais, a educação surge sustentada ideologicamente como uma redenção, pois, além de todos os objetivos a ela atribuídos, ainda é vista por várias correntes de pensamento (tanto pelos que objetivam conservar a sociedade como ela é, quanto pelos que pretendem transformá-la sem mudar a sua estrutura) como remédio para os problemas individuais e sociais.

No documento introdutório dos PCNs (BRASIL 1998a) foi-nos apresentado um diagnóstico sobre a educação num mundo caracterizado pela contradição entre os progressos da ciência e o aumento do desemprego, da exclusão, da desigualdade, da miséria, do mau uso dos recursos naturais e degradação do meio ambiente e dos diferentes graus de desenvolvimento entre os países, além das tensões geradas entre as nações e grupos étnicos e das injustiças econômicas e sociais. O documento se expressa: “Num contexto mundial, marcado pela interdependência crescente entre os povos, pressupõe-se que é preciso aprendermos a viver juntos no planeta.” (BRASIL, 1998a, p.15). Entretanto sabemos que apenas “aprender a viver juntos” não resolveria os conflitos de classes, pois pensar que sim seria desconsiderar a materialidade da vida dos homens, como pondera Rodrigues (2001).

Também é parcial (senão parcimonioso) o que os PCNs oferecem para a disciplina de Educação Física, pecando pela falta de precisão nos conceitos específicos dessa disciplina, entre outras falhas. Encontramos no documento concepções distintas sobre o lazer, mas ao mesmo tempo constatamos a força do discurso neoliberal se impõe fortemente sobre os outros.

A escola (educação escolar) é posta como algo institucionalizado, e, portanto, diferenciado dos outros tipos de educação, e também é colocada como *espaço privilegiado de convivência particularmente para os jovens dos espaços populares* em seus “corredores, pátios, banheiros e portões”. Ao dizer que aos alunos das classes desprivilegiadas bastam os cômodos da escola como espaço para o lazer, o texto acaba naturalizando as diferenças de classes e nega o lazer enquanto direito social. A escola é colocada como lócus de acesso das

crianças ao conhecimento, como aquela que poderá oferecer aos alunos experiências de aprendizagens que em outro lugar eles não as encontrariam.

Com relação à aprendizagem, o conhecimento sobre os conteúdos escolares parece ser constituído por múltiplas influências na vida do aluno, inclusive através do lazer. Mas, como o lazer vivenciado pela criança (que segundo os PCNs, quando pertencentes às classes mais pobres, só podem usufruir deste na escola) poderia conseguir tal finalidade? Nossas análises demonstraram parecer também uma dualidade nos textos dos PCNs: as crianças das classes mais pauperizadas da população e as das classes privilegiadas. Sobre a primeira, na maioria das vezes, contam exclusivamente com escola como locus de acesso à educação e ao lazer. Mesmo que no discurso dos PCNs diga-se que “a escola precisa estar atenta às diversas influências para que possa propor atividades significativas”, o discurso completo não reconhece essas diferenças e tenta resolver esse problema não reconhecendo o mecanismo que produz as desigualdades sociais. A construção do conhecimento das crianças das classes privilegiadas tem condições de se beneficiar das influências que o capital econômico lhes permite.

O trabalho é colocado como libertador-redentor, quando diz que o salário permite ao jovem tomar decisões sobre a própria vida. Se a vida é regida pelas necessidades do homem, para os PCNs os adolescentes/jovens “crescem” quando se tornam consumidores em potencial, que detentor de sua força de trabalho a “vende” em troca de “liberdade”. As distorções sobre liberdade e trabalho no discurso são inúmeras, mas nos chama a atenção a exaltação ao trabalho como passaporte para o acesso ao *consumo* dos bens culturais e ao lazer. Mas vimos também que há um silenciamento com relação às oportunidades de acesso ao lazer pelos que nada possuem, nem eles, nem seus pais.

Diz-se que a cultura popular tende a ser esquecida, mas as razões pelas quais isso vem acontecendo não são citadas. Ao falar sobre a juventude e a adolescência, há um foco exclusivo nos grupos distintos (“as tribos”) que envolvem questões de “gosto”, sem citar as questões relativas à oportunidade de acesso, como se fosse possível escolher ter o seu lazer.

As aulas de Educação Física aparecem como um momento de fruição corporal e as práticas da cultura corporal do movimento são postas como instrumentos para o *lazer* e *recreação* e como objetos de estudo “sobre o homem e sua produção cultural”. Portanto uma Educação Física *para* o lazer, com finalidades de lazer, e também de reflexão e estudo. Para os PCNs o papel social da Educação Física é validar e instrumentalizar o lazer *para* a saúde e melhoria da qualidade de vida.

Ao mesmo tempo em que se fala que os alunos devam reivindicar espaços para o lazer, diz que “apreciar” as atividades é algo que todos podem fazer. Posteriormente conclama-se a comunidade a atuar na escola sob a forma de voluntariado, o que caracteriza um afastamento (omissão) do Estado de sua condição de provedor do lazer, de seu dever constitucional de garantir lazer a todos. Ainda para os PCNs o tempo destinado ao lazer deve ser “otimizado” e voltado à “integração social”. Vê-se finalmente no documento o total descompromisso do governo para com as condições específicas do país.

Portanto, os PCNs transformam-se num instrumento alienador, quando se usa de ecletismo para propor diretrizes curriculares para o ensino. Ainda, constitui-se um retrato característico de determinada época, na qual o Brasil ansiava alcançar novos patamares no desenvolvimento. Impressiona-nos que mesmo com tantos equívocos, os PCNs ainda permanecem como as “propostas curriculares” vigentes em nosso país.

Diante disso, a intenção em nosso texto foi a de desenvolver uma argumentação sobre os aspectos enfatizados, na busca de um diálogo com as produções do lazer nos âmbitos políticos, econômicos e sociais que ocorreram a partir da década de 1970 até a implementação dos PCNs em 1998, que nos auxiliassem nas reflexões e que possibilitassem algumas contribuições a esse debate. De forma que não existiu a pretensão de concluir a questão, ou ainda, de apresentar respostas aos impasses ainda hoje relacionados ao lazer e às políticas educacionais vigentes, mas sim, de contribuir com essa discussão, haja vista a necessidade de se ampliar esse debate para que se possa viabilizar caminhos e avanços nos entendimentos do lazer e de sua relação com a escola.

Reconhecendo as limitações, acreditamos que as considerações trazidas aqui nos permitirão avançar em nossa busca por desvelar os determinantes sociais que colocam o lazer como apêndice e retiram dele seu sentido de direito social. Isso porque o lazer que é proposto nos documentos não é para todos, servindo a determinado projeto histórico. Está, portanto em nossas mãos reverter essa situação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. **Educação Física e as ideias pedagógicas no Brasil: uma breve análise das concepções que embalarão o século XX e suas repercussões na formação do professor**. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/Revista Digital>>. Buenos Aires - Año 9 - N° 61 - Junio de 2003.

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: Nova era da precarização estrutural do trabalho? **Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho**. São Paulo, 28 e 29 de novembro de 2008. Disponível em <<http://www.fundacentro.gov.br/dominios/CTN/anexos/Mesa%201%20-20Ricardo%20Antunes%20texto.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2010.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: Informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 6023**: Informação e documentação - referências - Elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

\_\_\_\_\_. **NBR 6024**: Informação e documentação – Numeração progressiva das seções de um documento escrito – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

\_\_\_\_\_. **NBR 14724**: Informação e documentação - Trabalhos acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. (ANPED). Parecer da ANPED sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, mai./jun./jul./ago., 1996.

AZANHA, José Mário Pires. Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia de escola. In: **International Studies on Law and Education**. 1996. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BIZERRA, Maria da Conceição. A política educacional: do gabinete ao chão da escola. **Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba**, n. 97, p. 91-99, Curitiba, set./dez., 1999, Disponível em: <[http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista\\_PR/97/maria\\_bizerra.pdf](http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/97/maria_bizerra.pdf)>. Acesso em: 06 out. 2010.

BOITO JUNIOR, Armando. **Marxismo e ciência política**. [19 de julho, 2007]. Universidade estadual de Campinas. Unicamp. Entrevista concedida a João Aguiar. Disponível em: <C:\Users\user\Desktop\Projeto de pesquisa - novo\ODiario\_info » Marxismo e ciência política>. Acesso em: 05 nov. 2010.

BONAMINO, Alícia; MARTÍNEZ, Silvia Alícia. **Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**: a participação das instâncias políticas do estado. *Educação & Sociedade*. v. 23, n. 80, p. 371-388. Campinas, set. 2002.

BONONI, J. G.. Livros Didáticos e PCNs. Por uma perspectiva crítica. **Revista educação em rede**, v. 2, n 1, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/educacaoemrede/article/view/1762>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

BOTEGA, Leonardo da Rocha. **A Conferência de Jomtien e a educação para todos no Brasil dos anos 1990**. Escrito 18 de Setembro de 2005. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&catid=4:educacao&Itemid=15](http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22:a-conferencia-de-jomtien-e-a-educacao-para-todos-no-brasil-dos-anos-1990&catid=4:educacao&Itemid=15)>. Acesso em: 10 nov. 2010.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRAMANTE, Antônio Carlos. Lazer: concepções e significados. *Licere*. Belo Horizonte, v.1, n.1. p. 9-17, set. 1998.

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

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 69.450** de 1 de novembro 1971. Regulamenta o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a alínea "C" do art.40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física / Secretaria de Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC /SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: MEC, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. **Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/QUADRO/1960-1980.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/QUADRO/1960-1980.htm)> Acesso em: 07 jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9.394, de 20/12/96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília: **Diário Oficial da União, Ano CXXXIV**, n.º 248, de 23.12.96, pp. 27.833 -27.841, 1996a.

\_\_\_\_\_. MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select\\_action=&co\\_obra=24496&co\\_midia=2](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=24496&co_midia=2)>. Acesso em: 30 jun. 2010.

BRUHNS, Heloisa Turini. (Org.) **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

CAMACHO, Rodrigo Simão; ALMEIDA, Rosemeire A. de. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino fundamental em debate. **Revista Formação**. Presidente Prudente: UNESP, n. 15, v. 1, p. 36-60, 2009. Disponível em: <<http://www4.fct.unesp.br/revista/formacaon15v1.php>>. Acesso em: 09 nov. 2010.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. **O que é lazer**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. 104 p. (Coleção Primeiros Passos, 172).

CAPELA, Paulo Ricardo. As Diretrizes e os Parâmetros Curriculares para a Educação Física: Interpretações e Alternativas de Implantação. Palestra em 19. Jul. 1999. In: **III EnFEFE – Encontro Fluminense de Educação Física escolar**. Niterói, 1999. Disponível em: <[http://www.uff.br/gef/logo-pos-grad\\_enfefefe.htm](http://www.uff.br/gef/logo-pos-grad_enfefefe.htm)>. Acesso em: 25 nov. 2010.

CARHUATANTA, Gladys Norma Leyva. **Os PCNs e suas tendências no ensino fundamental em escolas da rede pública de Campinas**. 2002, 112 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

CHEMIN, Beatriz Francisca. **Constituição & Lazer: Uma perspectiva do tempo livre na vida do trabalhador brasileiro**. Curitiba: Juruá, 2002.

COSTA, Gilbert Coutinho. Crítica da crítica dos PCNs: uma concepção dialética. In: **III ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**, 1999. Niteroi, 18/06/1999 – 19/06/1999. Disponível em: <[http:// http://cev.org.br/eventos/iii-enfefefe-encontro-fluminense-educacao-fisica-escolar](http://http://cev.org.br/eventos/iii-enfefefe-encontro-fluminense-educacao-fisica-escolar)>. Acesso em: 20 nov. 2011.

COSTA, Rodrigo Biagini. **PCN de história na escola: caminhos e descaminhos para a construção da cidadania**. 2010, 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2010.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**. [on line], 1996, nº 2, Mai/Jun/Jul/Ago, pp. 4-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 72-85, mai./jun./jul./ago., 1998.

CUSTÓDIO, Marina L.; SOUSA, Wilson L.; MASCARENHAS, Fernando; E HÚNGARO, Edson Marcelo. **O Lazer e o Reino da Liberdade**. Licere: Belo Horizonte, v. 12, n. 4, dez./2009.

DARIDO, S. C. et. al. A Educação Física, a formação do cidadão e os Parâmetros Curriculares Nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v. 15, n.1, pp.17-32, jan./fev./mar./abr./maio/jun. 2001.

DUARTE, Newton. **As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento**, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/ts7.doc>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. 3 ed. Perspectiva: SESC, São Paulo, 2008a.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. 3 ed. Perspectiva: SESC, São Paulo, 2008b.

ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ESPINDOLA, A. L. Mudanças no mundo do trabalho e inovações metodológicas na escola: Que relação? **Revista de Estudos Curriculares**. Portugal, v. 2, n. 1, pp. 141-155, 2004.

FALEIROS, M. I. L. Repensando o lazer. **Perspectiva**, São Paulo, n. 3, pp. 51-65, 1980.

FREITAS, Francisco Máuri de Carvalho. Educação, trabalho e esporte: glosas marginais. Universidade Federal do Espírito Santo. **Encontro de Estudos e Pesquisas em História, Trabalho e Educação. HISTEDBR - Faculdade de Educação – UNICAMP**. Campinas, 3 a 5 de setembro de 2007. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/encontro/encontro1/trabalhos.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/encontro/encontro1/trabalhos.html)>. Acesso em: 06 nov. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola e trabalho numa perspectiva histórica. Contradições e controvérsias. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 9, pp. 129-136, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 02 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. C. A. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. A década perdida da educação brasileira. In: BENJAMIN, C.; ELIAS, L. A. **Brasil: crise e destino** – entrevistas com pensadores contemporâneos. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: Métodos e Epistemologias**. Chapecó: Argos, 1996.

GOMES, Christianne Luce. **Significados da recreação e lazer no Brasil**: reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964), 2003, 322 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFMG, Belo Horizonte, 2003.

\_\_\_\_\_. Lazer e descanso. Seminário Lazer em debate, 9, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008, pp. 1-15. Disponível em: <<http://www.uspleste.usp.br/eventos/lazerdebate/anais-christianne.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

GOMES, Christianne Luce (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

GRAMORELLI, Lílian Cristina. **O impacto dos PCN na prática dos professores de Educação Física**. 2007, 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GRUPO DE TRABALHOS AMPLIADO DA EDUCAÇÃO FÍSICA (GTA). PCN: Um olhar crítico para a superação. In: **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses** (Org.) Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Ijuí: Sedigraf, 1997.

HANDBLAST, Anita. **Uma leitura das pesquisas sobre as mudanças nas condições capitalistas de produção e a educação do trabalhador**. 153 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

JACOMELI, Mara Regina M. **PCNs e Temas Transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. **Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000)**, 2004. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental e Relatório Delors: estabelecendo aproximações. Quastio. Sorocaba, SP, v. 10, n. 1/2, p. 145-172, maio/nov. 2008.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiência**. 1999. 123 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Depoimento [3 de novembro de 2000]. Goiás: **Pensar a Prática**. Entrevista concedida a Davis Nogueira. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/feff/article/view/25/24>>. Acesso em: 06 nov. 2010.

LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **A reforma do Estado e da educação no governo Fernando Henrique Cardoso: o ENEM como mecanismo de consolidação da reforma**. 2006, 249 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. 373 f. Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2010.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 13. ed., Campinas: Papirus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da animação**. 8 ed., Campinas: Papirus, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996a. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_fontes/acervo\\_marx.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acervo_marx.html)>. Acesso em: 21 jun. 2010.

MARX, Karl. **Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política**. 1859. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm>>. Acesso: 12 nov. 2011.

MARX, Karl. **O processo de produção do capital**. Livro Primeiro. Série Os Economistas. São Paulo: Nova Cultural Ltda. 1996b. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_fontes/acervo\\_marx.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acervo_marx.html)>. Acesso em: 21 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Edição eletrônica, 1999. Disponível em: <<http://www.jahr.org>>. Acesso em: 4 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Prefácio da Segunda Edição. In: \_\_\_\_\_. **Anti-Dühring**. Publicado em Vorwärts, 3 de Janeiro 1877 - 7 de Julho 1878. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1877/antiduhring/prefacios.htm#00p2>>. Acesso em: 21 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do Partido Comunista**. Edição eletrônica, 2001. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_fontes/acervo\\_marx.html](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_fontes/acervo_marx.html)>. Acesso em: 10 jun. 2010.

MASCARENHAS, Fernando. **Lazer e grupos sociais. Concepção e método**. 2000. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física - UNICAMP: Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. **Entre o ócio e o negócio: teses acerca da anatomia do lazer**. 2005. 308 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. Lazer e educação popular. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 12, 2001, Caxambu. Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte. **Anais...** Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MORAES, Cláudia Emília Aguiar. Notas para pensarmos em práticas de resistência **cultural**: a (possível) contribuição da educação física. In: VIII ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. 2004, Niterói. Cultura e a Educação Física Escolar.

**Anais...** Niterói. Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, 2004, pp. 245 -248.

MOREIRA, Luciano Accioly Lemos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a educação brasileira sob a supremacia do mercado. **ETD – Educação temática Digital**. Campinas, v. p, n.2, p.31-51, jun.2008.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Da ideologia do capital humano à ideologia do capital social:** as políticas de desenvolvimento do milênio e os novos mecanismos hegemônicos de educar o conformismo. 2007, 379 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2007.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e Reordenamento no Mundo do Trabalho:** Mediações da regulamentação da profissão. 2004, 399 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, 2004.

OLIVEIRA, Raphael. **O Brasil é o país do futuro. E hoje?** 2010. Disponível em: <<http://www.canalbarra.com/blog/?p=708>>. Acesso em: 18 mar. 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso:** princípios & procedimentos. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (ONU). PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). **Na África, pobre está cada vez mais pobre.** Disponível em <[http://www.pnud.org.br/pobreza\\_desigualdade/reportagens/index.php?id01=1245&lay=pde](http://www.pnud.org.br/pobreza_desigualdade/reportagens/index.php?id01=1245&lay=pde)> Acesso em: 21 nov. 2010.

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. A escola pública e o lazer: impasses e perspectivas. In: PADILHA, Valquíria (Org.). **Dialética do lazer.** São Paulo. Cortez, 2006.

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

PALAVOX, Gabriel Humberto Muños; TERRA, Dinah Vasconcellos. Parecer sobre os parâmetros curriculares nacionais. In: **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs:** profissionais analisam renovações, modismos e interesses (Org.) Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Ijuí: Sedigraf, 1997.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça; PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. Trabalho e tempo livre no contexto do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção capitalistas. **Anais...** "Socialismo e Educação na América Latina: Coletânea de Textos do IV EBEM - Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo. Marília: Oficina Universitária: UNESP, 2009. CD-ROOM. ISSN 2175-2451.

PEIXOTO, Elza; PEREIRA, Maria de Fátima R.; LOMBARDI, José Claudinei; FREITAS, Francisco Máuri de Carvalho. Estudo da categoria modo de produção da existência na obra de Marx Engels e suas implicações para a compreensão da problemática do lazer: relatório final do projeto 04927. **Revista Motrivivência.** Florianópolis, Ano XXI, Nº 32/33, p. 352-374 Jun-Dez./2009.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. **Estudos do lazer no Brasil: apropriação da obra de Marx e Engels**, 2007, 304 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2007.

\_\_\_\_\_. Notas introdutórias sobre a teoria e as categorias centrais para a pesquisa da problemática do lazer. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 332-346, 2011. - issn: 1676-2584 332. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art23\\_41e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art23_41e.pdf)>. Acesso em: 4 de jul. 2011.

PICOLLO, Gustavo Martins. A escola como ferramenta à educação para o lazer. **Licere**. Belo Horizonte, v.12, n.2, jun./2009. Disponível em: <[http://boletimf.org/.../BoletimEF.org\\_A-escola-como-ferramenta-a-ducacao-para-o-lazer.pdf](http://boletimf.org/.../BoletimEF.org_A-escola-como-ferramenta-a-ducacao-para-o-lazer.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2010.

PRADO, Iara Glória Areias. O MEC e a reorganização curricular. In: **São Paulo em perspectiva**. São Paulo, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>>. Acesso em: 14. Jun. 2010.

RIBEIRO, Denise da Silva. **Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP): a educação a serviço do capitalismo**, 2008, 354 f. Dissertação (Mestrado). Unicamp, Campinas, 2008.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. **Gênese e sentidos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira**. 2001. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2001.

\_\_\_\_\_. Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 23, n. 2, p. 135-147, jan. 2002. Campinas, 2002.

RODRIGUES, José; Reis, Ronaldo Rosas. Nós os educadores que amávamos tanto a revolução: origens, desenvolvimento e crise do campo trabalho-educação no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, número especial, p. 170-191. Campinas, 2011 - ISSN: 1676-2584

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Coleção Educação Contemporânea, 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1): 131-152, 2003.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 1982.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. Plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do mec. **Educação e Sociedade**: Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, pp. 1231-1255, out. 2007.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2011.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n° 2, pp.427-446, jul./dez., 2005.

SILVA, A. S. **Educação e Assistência: direitos de uma mesma criança. Pro-Posições (Unicamp)**. Campinas - SP, v. 9, n. 25, p. 42-57, 2000.

SOUSA, Itamar S. Corpo, exercícios físicos e ideologia: as contradições do discurso hegemônico na sociedade capitalista. Revista Especial de Educação Física – Edição Digital nº. 2 – 2005. **Anais do IV Simpósio de Estratégias de Ensino em Educação/Educação Física Escolar** – 7 a 9 de dezembro, 2004.

SOUZA, Eustáquia Salvadora de Souza; VAGO, Tarcísio Mauro e MENDES, Cláudio Lúcio. O ensino da educação física em face da nova LDB. In: **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses** (Org) Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Ijuí: Sedigraf, 1997.

TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. Os Parâmetros Curriculares Nacionais. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (Org.). **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí: Sedigraf, 1997.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Tailândia, 1990.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtiem, 1990.

WLRA, Associação Mundial de Recreação e Lazer. **Carta internacional de educação para o Lazer**. Jerusalém, 1993.