

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer

Nilton Flávio de Sousa

**RELAÇÕES ENTRE LAZER E TRABALHO DOCENTE EM UM CONTEXTO
NEOLIBERAL**

Belo Horizonte

2024

Nilton Flávio de Sousa

**RELAÇÕES ENTRE LAZER E TRABALHO DOCENTE EM UM CONTEXTO
NEOLIBERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do lazer, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção de título de mestre.

Linha de pesquisa: Linha 1 – Identidade, sociabilidade e práticas de lazer.

Orientador: Prof. Dr. César Teixeira Castilho

Belo Horizonte

2024

S725r Sousa, Nilton Flávio de
2024 Relações entre lazer e trabalho docente num contexto neoliberal. [manuscrito] /
Nilton Flávio de Sousa – 2024.
95 f.: il.

Orientador: César Teixeira Castilho

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de
Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 86 - 91

1. Lazer – Teses. 2. Professores – Aspectos Sociais – Teses. 3. Neoliberalismo –
Teses. I. Sousa, Nilton Flávio de. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de
Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Lúcio Alves Tamure, CRB 6: n° 2266, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.

FOLHA DE APROVAÇÃO

28/08/2024, 08:49

SEIUFGM - 3431650 - Ata de defesa de Dissertação/Tese



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
EEFFTO - COLEGIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LAZER - SECRETARIA

ATA DA 201ª DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

NILTON FLÁVIO DE SOUSA

Às 14h00min do dia 28 de agosto de 2024, reuniu-se no Auditório Maria Lúcia Paixão da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais - EEFFTO/UFMG a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer para julgar, em exame final, o trabalho "Relações dialógicas entre lazer e trabalho docente em um contexto neoliberal.", requisito final para a obtenção do Grau de Mestre em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, o Presidente da Comissão, Prof. Dr. Cesar Teixeira Castilho, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra para o candidato, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos(as) examinadores(as), com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Membros da Banca Examinadora	Aprovado	Reprovado
Prof. Dr. Cesar Teixeira Castilho (Orientador)	X	
Prof. Dr. Vitor Lucas de Faria Pessoa (UFMG)	X	
Profa. Dra. Marcilia de Sousa Silva (UFV)	X	

Após as indicações o candidato foi considerado: **Aprovado**

O **resultado final** foi comunicado publicamente, para o candidato pelo Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar o Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente **ATA** que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 28 de agosto de 2024.

Assinatura dos membros da banca examinadora:


Prof. Dr. Cesar Teixeira Castilho (Orientador)


Prof. Dr. Vitor Lucas de Faria Pessoa (UFMG)


Profa. Dra. Marcilia de Sousa Silva (UFV)

Dedico aos meus pais, José Francisco “*in memorian*” e Maria Helena, à minha filha Helena, aos meus irmãos, José Valdinei e Silvio.

À professora Maria das Graças Moreira Caetano, que me ensinou a decifrar e a grafar as primeiras representações da linguagem falada.

À memória das amigas, Benedita Imaculada de Souza, que interrompeu seu sonho de se tornar professora, das docentes, Patrícia Lima Santos e Sislene Vilas Boas da Mota Alvarenga, que fizeram da docência, suas vidas.

AGRADECIMENTOS

Sou grato...

...Sobretudo a Deus, pelas providências, proteção e livramentos ao longo desta jornada.

Aos docentes voluntários que gentilmente cederam seus depoimentos, estas páginas guardam um pouco de suas lutas diárias.

Ao meu orientador, professor Dr. César Teixeira Castilho, pela excelência na orientação, pelos ensinamentos acadêmicos e companheirismo.

À professora Dra. Marcília de Sousa Silva e ao professor Dr. Vitor Lucas de Faria Pessoa, pelas contribuições nos pareceres do texto de qualificação, pela composição e avaliação na banca examinadora.

Aos Amigos de UFMG, Kleilton, Jaqueline e Douglas, que pela empatia, amizade e companheirismo, tornaram-se inesquecíveis.

Às Secretarias Municipais de Educação, das cidades de Borda da Mata e Congonhal, que permitiram a realização deste estudo no âmbito de suas instituições escolares.

Ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais.

Ao Amigo André Inácio, sempre disposto a ajudar.

Ao Amigo professor Dr. Roberto Marin Viestel, grande incentivador.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste estudo.

À minha família, fonte insubstituível de educação e inspiração.

“Apressa-te a viver bem e pensa que cada dia é, por si só, uma vida”. (Sêneca).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as relações entre o lazer e o trabalho docente, em duas cidades que compõem a Região do Sul de Minas de Gerais, considerando o contexto das políticas neoliberais contemporâneas. Trata-se de um estudo qualitativo, realizado por meio de uma pesquisa de campo, cujos instrumentos de coleta de dados constituíram na observação participante e na entrevista semiestruturada, realizada com 20 docentes voluntários, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dos municípios de Borda da Mata e Congonhal. Entende-se que o fenômeno lazer abarca uma multiplicidade de significados e não implica a existência de uma única interpretação correta. Nesse sentido, este estudo dialoga com o lazer sob dois enfoques fundamentais: o primeiro que o entende como um fenômeno oposto ao trabalho e o segundo, que o interpreta como uma necessidade humana, numa relação sutil e ampla com o trabalho. Considera-se que os professores possuem uma cultura própria, caracterizada pelas vivências realizadas em maior parte no tempo/espço escolar e doméstico, e entendem o lazer como um fenômeno ora dicotômico, ora dialógico com o trabalho docente, influenciados pelas políticas neoliberais, que precarizam a docência e exploram o professor, conduzindo-o a realizar no tempo/espço doméstico, o que neste estudo foi denominado de docência condicionada: uma prática laboral que subtrai uma parcela significativa das vivências culturais dos professores. No caso das mulheres, estas podem ter as jornadas de trabalho quadruplicadas quando consideradas as atividades domésticas. Percebe-se que os lazers docentes podem ser independentes do capital, mas suas vivências culturais ainda são limitadas e atreladas à recuperação das forças para o trabalho. A dialogicidade entre lazer e docência pode cooperar para uma melhor fluidez das vivências socioculturais dos docentes e contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos professores, o que demanda a eles um repensar mais crítico sobre suas ações culturais no tempo/espço contemporâneo.

Palavras-chave: Lazer. Trabalho docente. Neoliberalismo. Professores. Ensino fundamental.

ABSTRACT

This research aims to analyze the relationships between leisure and teaching work, in two cities that make up the Southern Region of Minas de Gerais, considering the context of contemporary neoliberal policies. This is a qualitative study, carried out through field research, whose data collection instruments consisted of participant observation and semi-structured interviews, carried out with 20 volunteer teachers, who work in the initial years of Elementary School, in the municipalities of Borda da Mata and Congonhal. It is understood that the leisure phenomenon encompasses a multiplicity of meanings and does not imply the existence of a single correct interpretation. In this sense, this study dialogues with leisure from two fundamental perspectives: the first, which understands it as a phenomenon opposed to work and the second, which interprets it as a human need, in a subtle and broad relationship with work. It is considered that teachers have their own culture, characterized by experiences carried out mostly in school and domestic time/space, and understand leisure as a phenomenon that is sometimes dichotomous, sometimes dialogical with teaching work, influenced by neoliberal policies, which make it precarious teaching and explore the teacher, leading him to carry out, in domestic time/space, what in this study was called conditioned teaching: a work practice that takes away a significant portion of the teachers' cultural experiences. In the case of women, their working hours can quadruple when considering domestic activities. It is clear that teaching leisure activities can be independent of capital, but their cultural experiences are still limited and linked to the recovery of strength for work. The dialogue between leisure and teaching can contribute to a better fluidity in the sociocultural experiences of teachers and contribute to improving the quality of life of teachers, which requires them to rethink more critically about their cultural actions in contemporary time/space.

Keywords: Leisure. Teaching work. Neoliberalism. Teachers. Elementary School.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Docentes: faixa etária	50
Gráfico 2 – Docentes: estado civil.....	51
Gráfico 3 – Docentes: filhos.....	51
Gráfico 4 – Docentes: vivências culturais	61
Gráfico 5 – Docentes: trabalho em casa	65

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Município de Borda da Mata: localização geográfica no estado de Minas Gerais.. 19
- Figura 2 - Município de Congonhal: localização geográfica no estado de Minas Gerais20

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PERCURSO METODOLÓGICO	18
2.1 Município de Borda da Mata: aspectos gerais	18
2.2 Município de Congonhal: contexto panorâmico	19
2.3.1 Observação participante	22
2.3.2 Entrevistas	23
2.3.3 Análise de conteúdo.....	25
3 LAZER, TRABALHO E EDUCAÇÃO: BREVE DELINEAMENTO HISTÓRICO ..	28
3.1 Traços gregos.....	28
3.2 Fragmentos do medievo	29
3.3 Resquícios modernos.....	31
3.4 Universalidade contemporânea.....	33
4 APROPRIAÇÕES CONTEMPORÂNEAS	37
4.1 O Neoliberalismo.....	37
4.2 Docência e docente: campo e elemento de apropriações	40
4.3 Ocupações do tempo/espaço conquistado pelo sujeito.....	45
4.4 Trabalho: verbo e sujeito de posses	46
5 DIALOGICIDADE ENTRE LAZER E TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE	49
5.1 Sala dos professores	49
5.2 Plano de aula.....	52
5.3 A lousa, o giz e os discentes	55
5.4 É recreio!	58
5.5 Tarefa de casa!.....	64
5.6 Reunião!	68
5.7 Mochila pesada.....	72
5.8 Aula de reforço	77
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	86
ANEXOS	92

1 INTRODUÇÃO

Este estudo aborda as relações entre o lazer e o trabalho docente, influenciadas pelas políticas neoliberais contemporâneas. Sob a perspectiva das Ciências Sociais, foram analisadas as principais vivências socioculturais dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em duas escolas municipais das cidades de Borda da Mata/MG e Congonhal/MG.

O lazer, discutido academicamente de forma multidisciplinar, revela sua diversidade e complexidade. Ao discutir as abordagens teórico-conceituais do lazer, Gomes (2014) destaca dois enfoques modulares: um que o considera oposto ao trabalho, enquanto o outro que o contempla como uma necessidade humana e parte da cultura, numa relação tênue e difusa com o trabalho.

Compreender as conexões do lazer com outros fenômenos culturais, como trabalho, economia, educação e política, conforme discutido por diversos autores (Padilha, 2006; Gomes, 2008, 2014, 2023; Melo e Alves Junior., 2012; Sampaio, 2014; Stebbins, 2014; Stoppa e Isayama, 2017), são cruciais para entender como essas relações podem gerar melhorias significativas no modo de vida e no bem-estar do sujeito.

Ressalta-se que o contexto temporal em que essas conexões ocorreram constitui-se como um elemento chave para compreender as complexidades deste estudo. Portanto, o período contemporâneo, sob a égide e as particularidades do Neoliberalismo é o contexto em que essas interações se materializam.

Sob o trinômio filosófico, teórico social e psicanalítico proposto por Safatle, Junior e Dunker (2020), o Neoliberalismo não é apenas uma teoria econômica desenvolvida entre 1930 e 1970 por Ludwig Von Mises, Milton Friedman, Gary Becker, Friedrich Hayek, mas também uma política e uma estratégia específica de intervenção. Segundo Cabeza (2016), o modelo neoliberal preconiza um lazer baseado no consumo, no qual os direitos individuais são progressivamente substituídos por responsabilidades de consumidores.

A literatura especializada apresenta importantes investigações tangenciais, embora não diretamente relacionadas ao objeto de estudo desta pesquisa, pois enfocam diferentes níveis educacionais¹. Estes incluem os estudos de Pereira (2016), Teixeira (2021), que têm como foco os docentes do Ensino Superior, especialmente na área de Educação Física. No contexto da

¹ Conforme a Lei nº 9394/96, a educação escolar está organizada em dois níveis de ensino: educação básica e educação superior. A educação básica é formada por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (Brasil, 1996).

Educação Básica, há menos estudos, com destaque para as pesquisas de Santana (2019), Silvestre e Franco Amaral (2019) e Junior, Oliveira, Amaro e Tavares (2021), que investigam os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, que se constitui uma etapa de ensino do 6º ao 9º ano, esperada para alunos de onze a quatorze anos.

Sobre as relações entre o lazer e o trabalho docente dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa de ensino do 1º ao 5º ano, prevista para alunos na faixa etária entre seis e dez anos, Paschoalino (2009) destaca que a docência é predominantemente feminina, e as mulheres, muitas vezes se sentem em uma posição inferiorizada. Isso, segundo Goellner (2014, p. 61), afeta "não apenas a questão da divisão sexual do trabalho, mas também do próprio lazer", o que merece atenção neste estudo.

A interação entre lazer e trabalho docente, conforme discutido por Libâneo e Freitas (2018), ocorre em um contexto marcado pela ascensão das políticas econômicas neoliberais, que segundo os autores, influenciam as políticas educativas ao priorizarem os interesses capitalistas a fomentarem uma escola que prepara o sujeito imediatamente para o mercado de trabalho, o que levanta a questão sobre essas políticas estruturais contribuírem para a precarização² das relações entre lazer e trabalho docente.

Quanto à escolha das cidades de Borda da Mata e Congonhal para o desenvolvimento deste estudo, elas representam o ponto de partida para minha imersão na temática desta pesquisa, situadas em uma conjuntura social e cultural onde o trabalho com e pelo lazer é central. Durante quatro anos, atuei como responsável pelo departamento de Esporte, Lazer e Cultura do município de Borda da Mata, colaborando em diversos programas e eventos neste âmbito. Essas iniciativas foram concebidas como instrumentos de promoção para o desenvolvimento social da comunidade. Além disso, estes municípios se destacam por estarem segundo a Fundação João Pinheiro (2022), alinhados aos 669 municípios ou 78,4% dos 853 municípios do estado de Minas que possuem população de até 20 mil habitantes.

Outro aspecto que me conecta ao objeto deste estudo é minha experiência como docente. Iniciei minha carreira em 2012 como professor efetivo na Educação Básica, lecionando em duas escolas municipais sob a jurisdição da Superintendência Regional de Ensino do Município de Pouso Alegre/MG, e vivenciei diretamente algumas das interações entre o lazer e o trabalho dos professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos municípios citados.

² A precarização é uma questão social que obedece a um momento histórico do capitalismo, que consiste em tornar algo em péssimas condições ou inútil. (Heinen, 2020, p. 88).

Como professores, nos envolvemos em celebrações de datas festivas realizadas nas escolas, com ou sem a interação da comunidade, participamos de passeios, visitas à diferentes instituições e cidades históricas, jogos, atividades recreativas e encontros entre colegas fora do ambiente escolar. Porém, alguns docentes destacam os desafios da profissão, como a baixa remuneração, a sobrecarga de trabalho, a sensação de esgotamento físico e mental; enfatizam a disposição para o trabalho e o cuidado com os filhos, para as tarefas domésticas e o cumprimento de parte das responsabilidades profissionais nos finais de semana; enquanto outros priorizam os momentos de descanso e o tempo livre da docência.

As aflições entre lazer e trabalho docente levantam aspectos teóricos e metodológicos que suscitam amplos debates. Para compreendê-los é preciso situá-los no contexto das relações sociais, como atesta Pérez Gómez (2001, p. 15), "os fenômenos culturais não podem ser considerados de forma idealista, como entidades isoladas", pois apesar de aparentemente antagônicos, podem formar uma conexão inseparável na vida cotidiana. Assim, para entender as relações entre esses fenômenos, devemos examiná-los levando em conta suas estruturas e valores compartilhados, contribuindo para o desenvolvimento sociocultural do sujeito.

Ao investigar sobre os caminhos e percursos das políticas de formação do professor e suas especificidades socioeducativas, Ens e Behrens (2011, p. 101) destaca que os professores têm suas próprias carências e prioridades, as quais "estão relacionadas à cultura, ao lazer, ao suprimento de necessidades básicas [...] à formação continuada, aos direitos humanos". Essas necessidades podem estar ou não ligadas ao ambiente de trabalho, mas são influenciadas por fatores econômicos e políticos.

Neste sentido, surgem os questionamentos que orientam esta pesquisa:

- I. Como os professores da Educação Básica compreendem e vivenciam o lazer?
- II. As políticas neoliberais contemporâneas interferem na relação entre lazer e trabalho docente?
- III. A divisão sexual do trabalho afeta as vivências de lazer das professoras?

Algumas hipóteses emergem das questões levantadas. Sobre a compreensão e vivência do lazer pelos professores que lecionam dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é possível que entendam o lazer como um fenômeno vivenciado no tempo livre do trabalho, mantendo uma relação distinta com a docência. É provável que vivenciem experiências diversificadas de lazer, compartilhadas em espaços públicos e/ou em ambientes domésticos.

Sugere-se que as políticas neoliberais estrategicamente apropriam-se das interações entre lazer e trabalho dos professores, instituindo um processo de mercantilização que os

sobrecarregam, ora com ocupações desnecessárias, ora com funções automatizadas, reduzindo-os a meros executores de tarefas pré-determinadas, capazes de precarizar suas vivências culturais no espaço/tempo docente e doméstico.

No entanto, há pressupostos de que a divisão sexual do trabalho entre os docentes interfere em suas vivências culturais, especialmente para as mulheres, que após o trabalho nas escolas, ainda se encarregam do cuidado familiar e dos afazeres domésticos, limitando suas experiências culturais.

O diálogo entre lazer e trabalho docente, apesar de suas controvérsias iminentes, sugere um processo dual que promove uma abertura a experiências diversificadas, influenciadas por um contexto sociocultural. Este pode ser associado ao conceito proposto por Pérez Gómez (2001, p. 163) de "cultura docente", que se refere principalmente à cultura dos professores como um grupo social e profissional. Isso abarca hábitos, normas dominantes, crenças, atividades laborais e de lazer, entre outros elementos, que conferem significado às tradições e identidades dos professores.

Destarte, este estudo tem como objetivo geral: analisar as relações entre o lazer e o trabalho docente em duas cidades que compõem a microrregião de Pouso Alegre, considerando o contexto neoliberal, observando de forma particular, os seguintes objetivos específicos:

- Verificar se o tempo dispendido para o trabalho é empecilho para as vivências de lazer destes professores;
- Investigar se as políticas neoliberais contemporâneas influenciam as relações entre lazer e trabalho docente dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas municipais;
- Analisar se a divisão sexual do trabalho interfere na dialogicidade entre lazer e docência.

Ao investigarem as manifestações do fenômeno lazer entre os trabalhadores docentes, considerando-o como uma das expressões humanas que ocorrem fora do tempo e do espaço de trabalho, Silvestre e Franco Amaral (2019) constataram que parte do tempo de lazer dos professores é permeado pelo trabalho. Achado importante, uma vez que a docência tem seu foco no professor, que desempenha sua atividade profissional mediando e construindo com o processo de ensino-aprendizagem, vivências, relações e interações humanas. Como sujeito docente, ele se expressa e dialoga com elementos de sua própria cultura.

As expectativas desta pesquisa estão centradas em contribuir para o avanço dos estudos multidisciplinares do lazer, fornecendo elementos teóricos que auxiliem os docentes na luta contra a precarização do lazer e do trabalho docente causado pelo sistema capitalista e em

acrescentar novos elementos que auxiliem na compreensão das interações entre lazer, docência e neoliberalismo na dimensão da cultura, com a perspectiva de cooperação para com outros estudos sobre o tema.

Para isto, organiza-se em três capítulos subsequentes após a Introdução e ao Percurso Metodológico, que se dedica à explicação dos procedimentos metodológicos e sistemáticos deste estudo. O capítulo 3: Lazer, Trabalho e Educação: delineamento histórico apresenta uma breve contextualização histórica dos fenômenos lazer, trabalho e educação. O capítulo 4: Apropriações Contemporâneas aborda as discussões em torno do neoliberalismo, da docência, do docente, das ocupações do tempo/espço conquistado pelo sujeito e do trabalho. Por fim, o capítulo 5: Dialogicidade entre Lazer e Trabalho Docente na Contemporaneidade realiza o tratamento dos dados obtidos, elucidando as vivências culturais de lazer e docência das professoras e professores participantes desde estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma investigação de caráter qualitativo, de cunho exploratório, realizada por meio de uma pesquisa de campo. Os instrumentos de coleta de dados foram: a observação participante e a entrevista semiestruturada, que contou com a participação de vinte professores efetivos, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais João Lúcio dos Santos, localizada na cidade de Congonhal e Francisco de Souza Costa, situada na cidade de Borda da Mata.

As problemáticas que norteiam esta investigação foram estabelecidas por meio das primeiras aproximações com o objeto deste estudo, que sucederam a partir das interações, das escutas e dos diálogos sobre as vivências de lazer e de trabalho no tempo/espaço docente, no qual o pesquisador está inserido.

Após a problematização e a delimitação dos questionamentos centrais da pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico da produção acadêmica (artigos, teses, monografias, livros) sobre as temáticas correlacionadas e imprescindíveis na compreensão do objeto do estudo. Neste aspecto, efetuou-se uma busca nas plataformas acadêmicas por meio das palavras-chave: lazer, trabalho docente, Educação Básica, neoliberalismo, contemporaneidade. Para Fachin (2006, p. 112), este é o “primeiro passo de qualquer tipo de trabalho científico”.

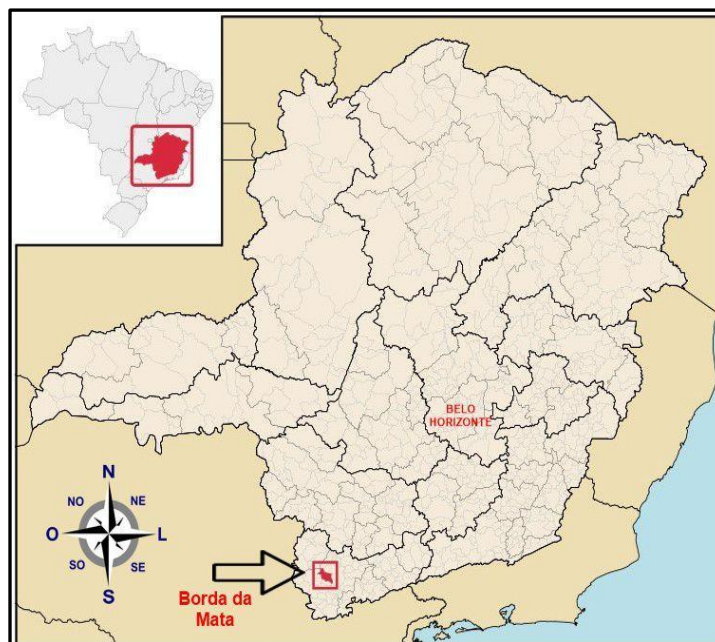
Posteriormente, efetuou-se uma seleção e o estudo das principais fontes bibliográficas de convergência entre o objeto de pesquisa e suas interlocuções teóricas. O material foi organizado por meio de fichamento, que é o registro dos estudos de um texto, de forma a facilitar suas análises requeridas e a assimilação do conhecimento constitutivo do campo de estudo. Tais ações forneceram os elementos teóricos necessários para a composição amostral, escolha dos instrumentos de coleta de dados e para as técnicas de interpretação dos resultados. Dessa forma, apresentam-se nos subtítulos 2.1 e 2.2, os contextos gerais e panorâmicos dos campos de pesquisa.

2.1 Município de Borda da Mata: aspectos gerais

A cidade de Borda da Mata está localizada na região Sul, do estado de Minas Gerais, compondo a mesorregião Sul/Sudoeste de Minas e a microrregião de Pouso Alegre. Possui uma área de 301,108 Km² e se limita com os municípios de Pouso Alegre, Congonhal, Senador José

Bento, Ouro Fino, Inconfidentes e Tocos do Moji. Está situado a 426 km da capital mineira, Belo Horizonte, conforme destacado pela figura 1 a seguir. (BORDA DA MATA, 2023).

Figura 1 - Município de Borda da Mata: localização geográfica no estado de Minas Gerais



Fonte: https://www.familysearch.org/pt/wiki/Borda_da_Mata,_Minas_Gerais,_Brasil_-_Genealogia. (Adaptado pelo autor).

De acordo com o Censo-IBGE do ano de 2022, Borda da Mata possui uma população de 17.404 habitantes, apresenta uma densidade demográfica de 57,80 habitantes por quilômetro quadrado. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,730. (IBGE, 2023).

Em relação ao campo educacional, o município possui sete escolas de Educação Básica e três estabelecimentos de Ensino Médio. O quadro docente do ano de 2021 para o Ensino Fundamental era de 111 professores e houve 1.804 matrículas para esse ciclo educacional. O Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica³ (IDEB) no ano de 2021, para os anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública era 6,3, e para os anos finais, de 5,8. (IBGE, 2023).

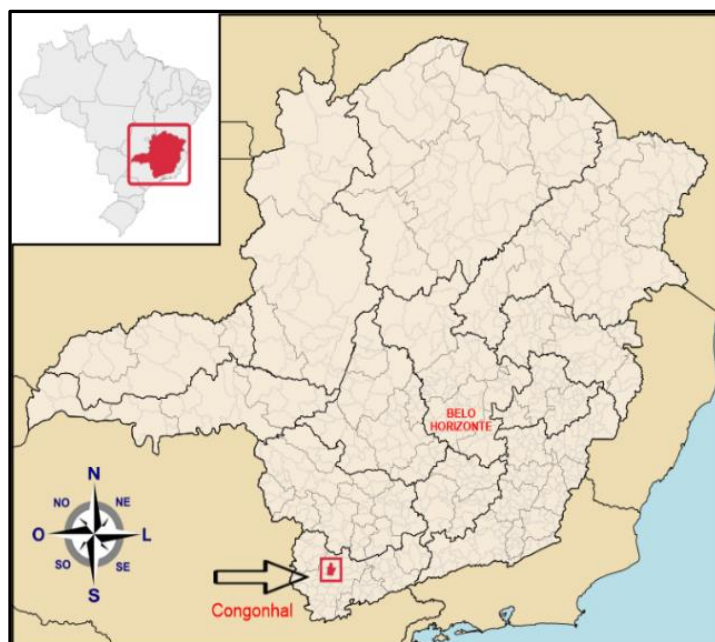
2.2 Município de Congonhal: contexto panorâmico

³ O princípio básico do IDEB é o de que qualidade da educação e pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano. O desempenho é medido por meio do Prova Brasil. (Libâneo e Freitas, 2018).

De acordo com o Censo- IBGE do ano de 2022, Congonhal possui uma população de 11.083 habitantes, com uma densidade demográfica de 54,03 habitantes por quilômetro quadrado. Seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,712. (IBGE, 2023).

O Município está localizado na região Sul, do estado de Minas Gerais, compondo a mesorregião Sul/Sudoeste de Minas e a microrregião de Pouso Alegre. Possui uma área de 205,125 Km² e se limita com os municípios de Pouso Alegre, Borda da Mata, Senador José Bento, Ipuiúna e Espírito Santo do Dourado. Está situado a 405 km da capital mineira, Belo Horizonte, conforme exposto pela figura 2. (CONGONHAL, 2023).

Figura 2 - Município de Congonhal: localização geográfica no estado de Minas Gerais



Fonte: https://www.familysearch.org/pt/wiki/Congonhal,_Minas_Gerais,_Brasil_-_Genealogia. (Adaptado pelo autor).

No campo educacional, o município possui três escolas de Educação Básica e um estabelecimento de Ensino Médio. Em 2021 no Ensino Fundamental, o quadro docente era composto por 68 professores e houve 1.240 matrículas nesse ciclo educacional. O Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para o ano de 2021, nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública era 6,1, e para os anos finais, de 5,3. (IBGE, 2023).

Conforme apresentado nos subtítulos 2.1 e 2.2, os municípios de Borda da Mata e Congonhal, são os espaços nos quais ocorrem as relações entre lazer e trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que foram abordadas ao longo desta pesquisa, e que serviram como espaço de coleta de dados, pormenorizados nos subtítulos a seguir.

2.3 Coleta de dados

A pesquisa de campo, segundo Fachin (2006), permite analisar os objetos de estudo relacionados aos fatos e/ou fenômenos dentre suas realidades, utilizando a coleta de dados, que seguirá para análise, posteriormente há de ser interpretada e fundamentada teoricamente, por meio da abordagem qualitativa. Minayo *et al.* (2002) enfatiza que a pesquisa de campo é resultado do momento relacional com o prático, das inquietações que motivam o desenvolvimento de um estudo com as aproximações do objeto que se quer conhecer.

Em tal procedimento é considerado principalmente as relações humanas, que não podem ser reproduzidas estatisticamente. Segundo Laville e Dionne (2008), trata-se de uma metodologia de cunho exploratório, cujo foco está no caráter subjetivo do objeto analisado, pois estuda as suas particularidades e experiências individuais.

Nesta abordagem, as respostas costumam não ser objetivas, ou seja, os resultados obtidos não são contabilizados e quantificados. A coleta dos dados pode ser feita de diversas maneiras, pois conforme os pesquisadores já citados, normalmente, a amostra é pequena e os entrevistados são estimulados a se sentirem à vontade para dar sua opinião sobre assuntos relacionados com o objeto de estudo.

Para iniciar a parte prática da pesquisa foi realizada a escolha da amostragem de forma não probabilística intencional, por acessibilidade ou conveniência. A proximidade do pesquisador e sua atuação nas duas escolas que integram o campo desta pesquisa representa uma familiaridade, bem como um conhecimento prévio, tanto do ambiente, quanto dos docentes.

Após, foram formalizados os pedidos para a realização da pesquisa, por meio de protocolos junto às Secretarias de Educação das cidades de Borda da Mata e Congonhal, incluindo a carta de esclarecimento: solicitação de anuência para pesquisa acadêmico-científica (Anexo 1), contendo as informações básicas sobre os objetivos, a metodologia e outros dados relevantes da pesquisa.

Para que os sujeitos ou a amostragem da pesquisa pudessem participar e manifestarem-se de forma autônoma, consciente, ética e segura, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2). A seguir, a pesquisa foi submetida e posteriormente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP/UFMG), e a partir daí iniciou-se a parte prática da pesquisa, a coleta de dados.

Assim, ocorreram reuniões com as gestoras escolares e com os professores no horário do intervalo/recreio, no intuito de tratar sobre a realização da pesquisa. A amostragem foi constituída por vinte professores voluntários, divididos pelo critério de igualdade numérica entre os dois municípios já citados. Para a coleta de dados, foram empregados os seguintes métodos:

- a) Observação participante.
- b) Entrevista semiestruturada.

2.3.1 Observação participante

O método observacional para Fachin (2006), é específico das ciências sociais, e segundo Laville e Dionne (2008, p. 176), a “observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas”.

A escolha pela observação foi devido à sua forma clássica, denominada de observação participante, que de acordo com Laville e Dionne (2008, p. 178), é a “técnica pela qual o pesquisador integra-se e participa na vida de um grupo para compreender-lhe o sentido de dentro”. Ao estreitar as interlocuções com seu objeto de pesquisa, surgem novas possibilidades, para uma observação mais consistente e próxima da realidade, capaz de remodelar as percepções do pesquisador. No entanto, cabe a ele se mostrar metódico para não desconsiderar nenhuma informação importante ou que possa ser confrontada posteriormente com os relatos pessoais dos entrevistados.

A importância da observação participante, segundo Minayo *et al.* (2002, p. 59-60), está no fato de “podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”.

Assim, no tempo/espço docente, constituído essencialmente pela escola, observou-se nos ambientes das salas dos professores, pátios, quadras, refeitórios, as principais interações, escutou-se os diálogos formais e informais dos professores, recorrendo às suas narrativas referentes às suas vivências socioculturais, considerando suas práticas de trabalho e de lazer.

Atentou-se aos padrões e condutas que pudessem revelar circunstâncias espontâneas ou eventuais, constatando as opiniões, processos e detalhes que contribuíram com

os subsídios críticos quanto às relações entre os fenômenos lazer, trabalho e as políticas neoliberais junto aos docentes.

Para o registro das observações, utilizou-se o diário de campo, que de acordo com Minayo *et al.* (2002), é um instrumento empregado desde o primeiro dia de contato com o campo até o término da pesquisa e que demanda uma utilização sistemática. O pesquisador pode empregá-lo a qualquer momento da pesquisa, para anotar suas percepções, os questionamentos formulados ao longo das observações, as informações que não são obtidas através de outras técnicas, dentre outros dados considerados pertinentes.

Um dos pilares para a observação da interação e escuta dos diálogos dos docentes no tempo/espaço escolar foi com a intenção de incrementar e fundamentar as questões para a realização da próxima etapa da pesquisa: a formulação das perguntas guias (Anexo 3) para a realização das entrevistas.

2.3.2 Entrevistas

Na percepção de Laville e Dionne (2008, p. 187-188), a entrevista aumenta a taxa de resposta, por tratar-se de um procedimento no qual o pesquisador realiza perguntas ao participante/entrevistado como meio de obtenção de informações, capaz de alcançar melhores resultados que o questionário, “não estando irremediavelmente presa a um documento entregue a cada um dos interrogados [...] permite-se, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformula-las pra atender às necessidades do entrevistado”, contudo, essa técnica requer um treinamento mínimo para garantir uniformidade do processo.

Esse método traz como vantagens a possibilidade de coletar e classificar dados de diferentes aspectos e a chance de esclarecimentos ao longo de sua execução, permitindo ao pesquisador que atente às expressões dos entrevistados por meio dos gestos e da tonalidade da voz, dentre outros.

Optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas, que consistem, segundo Laville e Dionne (2008, p. 188), em uma “série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”. Esse método permite que os entrevistados respondam em seus próprios termos, mas condiciona o entrevistador a possibilidade de buscar explicações referentes às respostas dadas.

Feitos tais esclarecimentos, a etapa seguinte às observações, consistiu na elaboração de oito questões principais com maior acuidade e direcionamento para a realização de

entrevistas, que foram realizadas de maneira mais sólida, tendo em vista as informações obtidas no momento das observações registradas no caderno de campo.

Ressalta-se que elas eram centradas nas relações entre o lazer, o trabalho e as políticas neoliberais no ambiente docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, no âmbito de duas escolas públicas municipais, que compõem a microrregião de Pouso Alegre, no estado de Minas Gerais.

Para isso, foram considerados os fatores socioculturais e variáveis como: idade; estado civil; sexo; tipo ou núcleo familiar; dinâmicas de trabalho (professores regentes de sala; de apoio pedagógico inclusivo; de sala de educação especial; substitutos; supervisores; diretores); tempo de atuação docente nos municípios (Borda da Mata ou Congonhal); tempo da jornada de trabalho; moradia; tempo de deslocamento (casa/escola/casa), dentre outros.

Após a elaboração das questões para a entrevista, foi necessário esclarecer os pontos mais importantes da pesquisa aos professores, e convidá-los a participarem, para então registrar aqueles que voluntariamente optaram em participar do estudo. Como sinalizado anteriormente, a seleção da amostragem foi de forma não probabilística intencional, por acessibilidade ou conveniência, considerando as observações realizadas no tempo/espaço docente. Antes de iniciar as entrevistas semiestruturadas com os professores, foi aplicado um teste metodológico e das tecnologias empregadas na entrevista, não ocorrendo nenhuma adversidade.

Os ambientes escolhidos para a coleta de dados flexionaram-se conforme a disponibilidade dos entrevistados. Dessa forma, foram ouvidos entre os meses de setembro e outubro de 2023, dez professores de cada município pesquisado, sendo quinze mulheres e cinco homens. As entrevistas foram realizadas nas bibliotecas escolares, em horários previamente agendados e autorizados pela equipe gestora das unidades de ensino, nas casas dos entrevistados que optaram por este ambiente e em uma lanchonete, escolhida por uma das entrevistadas.

Antes do início das entrevistas, foi lido e entregue duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o participante, que posteriormente, rubricou duas vias, responsabilizando-se por uma e entregando a outra para o pesquisador, que a arquivou subsequentemente. Para a coleta ou registro das entrevistas, utilizou-se um aplicativo como gravador de voz instalado em aparelho celular.

À medida que se realizavam as entrevistas, elas eram copiadas do formato de áudio (MP3) para um computador, organizadas cronologicamente, acompanhadas de notas sobre a fonte, o período e a natureza de cada uma, e também arquivadas em um dispositivo de armazenamento removível de dados, com a intenção de evitar eventuais perdas. Os entrevistados foram identificados por siglas alfanuméricas, iniciadas pela letra “D”,

significando “docente”, e precedidas por um numeral aleatório de 1 a 20. Segundo Laville e Dionne (2008, p. 214), esse processo facilita o uso dos dados e permite ao pesquisador, encontrá-los “rapidamente no momento da análise e da interpretação em função de suas questões e hipóteses.”

Após o trabalho de campo, a próxima etapa foi a pré-análise dos áudios (gravações) em sua totalidade. Não houve nenhum contratempo. As entrevistas gravadas foram utilizadas somente neste estudo. Os dados coletados totalizaram 7 horas e 21 minutos de gravações, que foram transcritas cuidadosamente e de forma integral, sem o emprego de software específico. Manteve-se as expressões e as palavras próprias da linguagem popular, que fogem à norma culta da língua portuguesa, mas que em seguida, no corpo da pesquisa foram retiradas ou substituídas por seu sinônimo. Posteriormente, realizou-se as análises de conteúdo.

2.3.3 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo foi o procedimento empregado para as verificações dos dados obtidos. De acordo com Laville e Dionne (2008, p. 214-215), essa é a metodologia utilizada em uma ampla variedade de objetos e permite “abordar uma grande diversidade de investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias. Pode-se assim, usá-la no estudo de embates políticos, de estratégias, ou ainda, para esclarecer fenômenos sociais particulares”, que necessariamente deverão ser compreendidos de forma crítica, atentando-se aos seus sentidos.

Para uma melhor aproximação dos conteúdos analisados, optou-se pela análise temática, que para Bardin (2016) é uma das particularidades da análise de conteúdo, em que o tema é o conceito mais importante. Consiste na criação de categorias através da fragmentação de um texto em temas principais, representados por meio de palavras, expressões, frases, enunciados ou resumos, que podem ser subdivididos e agrupados, o que permitiu alcançar mais facilmente as respostas das questões levantadas pela pesquisa.

A seleção das categorias para o entendimento dos fenômenos abordados, seguiu o modelo misto, habitual nas pesquisas exploratórias, que conforme Laville e Dionne (2008, p. 219), inicia-se com a “definição de categorias *a priori* fundadas nos conhecimentos teóricos do pesquisador e no seu quadro operatório [...], que ele não quer se limitar à verificação da presença de elementos determinados”, ou seja, essa categoria é definida no início da pesquisa pelo pesquisador, que tem a liberdade para modificá-la em função de sua análise.

A dimensão para a escolha das respostas obtidas seguiu o critério de saturação, que de acordo com Minayo (2017, p. 10), refere-se ao momento na pesquisa de campo que os novos

dados obtidos não agregam mais esclarecimentos. “O que precisa prevalecer é a certeza do pesquisador de que, mesmo provisoriamente, encontrou a lógica interna do seu objeto de estudo – que também é sujeito – em todas as suas conexões e interconexões”.

Dessa forma, é importante a manutenção da criticidade, para uma leitura imparcial dos dados coletados nas entrevistas e também das anotações registradas no caderno de campo, realizadas durante as observações/interações no tempo/espaço docente, que possibilitou a escolha daqueles que constituíram o corpus da pesquisa.

A primeira fase efetivou-se na práxis, por meio de uma análise mais cuidadosa dos conteúdos transcritos, que foram confrontados com os registros do caderno de campo, indispensáveis para a compreensão dos problemas desta pesquisa. Buscou-se um estudo particularizado dos dados e das palavras, averiguando as intenções, as ideias principais, suas significações, ideologias, dialogando com as especificidades da temática da pesquisa.

Na fase seguinte, realizou-se os primeiros recortes das transcrições, que foram agrupados em três temas principais, conforme os objetivos específicos deste estudo. Segundo Laville e Dionne (2008), com os recortes é possível reunir os dados obtidos conforme sua significação, pois quando recortados, constituem as unidades de análise categorizadas. Assim, obteve-se as seguintes categorias primárias: relação do lazer com o trabalho docente; conexão entre as políticas neoliberais e as vivências socioculturais dos professores; dialogicidade entre lazer, docência e políticas neoliberais no espaço/tempo doméstico e escolar.

A terceira fase constituiu-se de novos recortes das categorias anteriores, dos quais se obteve sete categorias secundárias: traços socioculturais da amostragem; percepções docentes sobre lazer; perspectivas de lazer em sala de aula; tarefas extraclasse exigidas para os professores; interferência das políticas neoliberais no tempo/espaço docente; a precarização do espaço/tempo docente; o espaço/tempo das atividades domésticas.

A exploração destas categorias proporcionou o entrelace entre a logicidade e a especificidade dos fenômenos expostos com as particularidades dos elementos obtidos pelos recortes das vivências culturais dos entrevistados, que dialogaram com as teorias estudadas ao longo da pesquisa, considerando seus diferentes aspectos, em consonância com os objetivos do estudo, por meio do tratamento dos dados qualitativos, que segundo Minayo *et al.* (2002), ocupam-se dos significados, das motivações, crenças e atitudes de um conjunto de fenômenos culturais que compõem parte da realidade humana, que se difere por suas ações e simbologias, a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes.

O caminho metodológico dissertado até aqui deu sentido a esta pesquisa, apresentada por dois tópicos peculiares. O primeiro a embasou teoricamente, por meio de

estudiosos e pesquisadores dos fenômenos lazer, trabalho, educação, economia e política. O breve estudo histórico destes campos contribuiu para um melhor entendimento de suas relações na dimensão da cultura, levando à organização dos seguintes capítulos: lazer, trabalho e educação: delineamento histórico; apropriações contemporâneas. O segundo, expôs os desfechos da pesquisa de campo no capítulo: dialogicidade entre lazer e trabalho docente na contemporaneidade.

Por fim, as considerações finais da pesquisa anunciaram as descobertas mais significativas. Os dados obtidos ao longo da pesquisa poderão ser publicados nos meios acadêmicos, em revistas científicas, apresentações orais, entre outros. É de extrema importância a divulgação dos resultados para o avanço dos estudos das relações entre lazer e trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no contexto das políticas neoliberais.

3 LAZER, TRABALHO E EDUCAÇÃO: BREVE DELINEAMENTO HISTÓRICO

3.1 Traços gregos

O pensamento grego é considerado a principal influência na formação do pensamento ocidental. De acordo com Gomes (2008), é necessário entender os valores associados ao lazer, como o ócio, que remete ao termo grego *skholé*⁴. Embora não haja uma correlação direta entre *skholé* e lazer, compreender o primeiro é conclusivo, pois etimologicamente pode significar tempo livre, fundamental na construção histórica do lazer.

No contexto da Grécia Antiga, os filósofos, em especial Aristóteles, frequentemente expressavam certo desprezo em relação ao trabalho, considerando-o como um suporte degenerativo para o homem livre, como destacado por Pimentel (2010, p. 19-20):

O ócio era entendido como um valor nobre, uma atitude inseparável do modo de vida contemplativa; ligado ao exercício da filosofia e da política. Logo, possibilitava uma ação intelectual que aprimorava o espírito; permitia a busca por valores supremos (o bem, o belo, a verdade, a justiça), e supunha a isenção do trabalho braçal (atividade considerada penosa, desprezível, a qual era exercida pelos escravos).

Na sociedade grega, o trabalho diário segundo Melo e Alves Jr. (2012), muitas vezes interferia nas experiências contemplativas, enquanto o tempo livre era visto como uma oportunidade para o desenvolvimento individual e social. Destaca-se que, na base da sociedade grega os trabalhadores eram frequentemente considerados como instrumentos, incluindo escravos que eram majoritariamente prisioneiros capturados em batalhas e vendidos a proprietários rurais para executar o trabalho. Não havia uma distinção clara entre o ambiente de trabalho e o de descanso.

Na educação grega, especialmente nas cidades, o processo educacional conforme o estudo de Carneiro (2017), era priorizado para os jovens aristocratas e geralmente iniciava-se por volta dos sete anos de idade. As meninas permaneciam com as mulheres em uma área exclusiva, aprendendo os rudimentos dos afazeres domésticos. Enquanto isso, os meninos eram acompanhados por escravos chamados pedagogos, que desempenhavam um papel disciplinador

⁴ “Entre os filósofos gregos, quem mais empregou essa palavra foi Aristóteles. Para ele o ócio era visto como estado filosófico no qual se cultivava a mente por meio da música e da contemplação.” (Gomes, 2008, p. 21).

e moral. As crianças menos privilegiadas compartilhavam um professor e recebiam a educação em suas residências ou em espaços públicos.

É importante ressaltar que a conquista da Grécia pelos romanos por volta de 146 a.C., teve impacto nos modos de contemplação, reflexão e ócio ligados aos princípios de lazer. De acordo com Gomes (2008, p. 13), o declínio grego devido à dominação romana não apenas influenciou o modo de vida grego, mas também foi influenciado por ele, especialmente nos campos da literatura, religião, arte e administração. Retornar a esse acontecimento histórico elucidou “o sentido de *licere*, vocábulo latino criado nos tempos áureos dessa civilização que originou, etimologicamente, a palavra lazer na língua portuguesa [...] que remete aos significados inerentes as práticas culturais”.

3.2 Fragmentos do medievo

A Idade Média ou Medievo é o período histórico onde se estabeleceu importantes transformações no modo de vida humano. Para Eco (2010, p. 13-14), as sociedades raramente permaneceram imutáveis devido aos recorrentes eventos históricos, que incluem:

invasões bárbaras ao renascimento carolíngio ao feudalismo, da expansão dos árabes ao nascimento das monarquias europeias, das lutas entre a Igreja e o império às Cruzadas, de Marco Polo a Cristóvão Colombo, de Dante à conquista de Constantinopla pelos turcos [...]. Devemos tratar a história da Idade Média na convicção de ter havido muitas idades médias [...] distinguir-se a alta Idade Média, que vai da queda do Império Romano ao ano 1000 ou, pelo menos, a Carlos Magno, uma Idade Média de transição, a do chamado renascimento depois do ano 1000, e finalmente uma baixa Idade Média que, apesar das conotações negativas que a palavra baixa poderá sugerir, é a época gloriosa em que Dante concluiu a Divina Comédia, Petrarca e Boccaccio escrevem e floresce o humanismo florentino.

Segundo Franco Júnior (2001), difundiu-se a concepção de que durante a Idade Média houve uma interrupção do progresso humano iniciado pelas sociedades gregas e romanas. Esse período é caracterizado pela ascensão da ignorância e da barbárie, pela presença de monarquias frágeis, fragmentação política, por adversidades como a supremacia da Igreja Católica sobre os protestantes, a exploração do trabalho, a fome, as epidemias e as misérias.

Como resultado, o Medievo foi estigmatizado como a Idade das Trevas e apesar do clichê negativo, para Figueira (2010), foi nesse período que muitas das principais instituições culturais e científicas, estruturaram-se. Surgiu também a Escolástica, que se caracterizou pela integração da fé com a razão. Tomás de Aquino (1225-1274), principal expoente dessa corrente filosófica, procurou conciliar os princípios aristotélicos com a doutrina católica.

A organização social e econômica ficou conhecida como feudalismo, pois tinha como base as grandes propriedades de terra chamadas de feudos, onde os membros da nobreza, conhecidos como senhores feudais, exploravam a mão de obra servil, conforme destaca Eco (2010).

A igreja introduziu novos princípios morais nas práticas de lazer, ampliando segundo Gomes (2008), o acesso à instrução para todas as pessoas, inclusive às mulheres. No entanto, apesar dessa perspectiva, de acordo com Cicone e Moraes (2016), as mulheres pobres permaneciam analfabetas, enquanto aquelas da classe dominante recebiam uma educação rudimentar, focada em habilidades domésticas. Já as mulheres burguesas tinham acesso a uma educação mais secular, desvinculada da influência religiosa.

Nos momentos de não-trabalho, as pessoas evitavam os prazeres carnais, e as manifestações culturais que caracterizavam o lazer segundo Gomes (2008, p. 39):

[...] deveriam ser controladas e desprovidas dos prazeres da vida mundana. Eis aqui uma fiel representação do sentido etimológico da palavra lazer, oriunda do termo latino *licere*, criado desde os tempos áureos da civilização romana: designava as manifestações culturais brincantes e festivas consideradas lícitas, permitidas [...]. A vida social ainda não era fragmentada e mecanizada, regida por meio de controle do tempo artificial.

As festas populares eram estabelecidas com propósitos religiosos, visando segundo Melo (2007), à salvação do homem e à prevenção de atividades consideradas indignas ou desperdício de tempo. Cicone e Moraes (2016, p. 43-44), aponta a Inquisição que surgiu a partir do século XII “para apurar os desvios da fé, o que resultou, no campo educacional, na queima de livros, censura de publicações, controle do conhecimento, punição, tortura e morte para os que questionavam os dogmas católicos”.

Os trabalhadores livres, especialmente os camponeses, estavam sujeitos à dependência dos latifúndios, enquanto a escravidão era substituída por um novo tipo de trabalhador: o colono, e conforme destaca Melo (2007), as tarefas menos nobres e mais comuns recaíam sobre os servos e camponeses. A acumulação de bens era tolerada, desde que não implicasse em uma vida ociosa, provida de prazeres, mas sim norteadas pelo trabalho.

Os gregos consideravam o ócio uma virtude, mas com o tempo passou a ser visto como um pecado ligado à preguiça. Nas exposições de Gomes (2008, p. 44), o lazer perdeu a oportunidade de ser vivido como ócio, pois foi moldado de acordo com as normas sociais estabelecidas pela Igreja. Assim, tanto o trabalho quanto o lazer foram utilizados como instrumentos de controle moral e social pelos segmentos dominantes. Porém, o trabalho exaltado enquanto o lazer considerado “pernicioso aos homens, pois possibilitava a degradação

moral por meio da entrega aos ilícitos prazeres da carne”, resultando em novos conceitos, revistos nos séculos seguintes.

3.3 Resquícios Modernos

A transição da Idade Média para a Moderna, conforme destacado por Giddens (2002, p. 21), foi marcada por uma série de mudanças, principalmente na Europa Ocidental. A modernidade é um período:

[...] aproximadamente equivalente ao mundo industrializado desde que se reconheça que o industrialismo não é sua única dimensão institucional. Ele se refere às relações sociais implicadas no uso generalizado da força material e do maquinário nos processos de produção. Como tal, é um dos eixos institucionais da modernidade. Uma segunda dimensão é o capitalismo, sistema de produção de mercadorias que envolvem tanto mercados competitivos de produtos quanto a mercantilização da força de trabalho.

O avanço tecnológico das sociedades, especialmente na Inglaterra, desencadeou de acordo com Giddens (2002), o advento da Revolução Industrial, que trouxe mudanças substanciais no cenário sociocultural. A burguesia assumiu segundo Lafargue (2016), o controle dos meios de produção, o trabalho foi elevado a um dogma divino, tornando-se inquestionável para o trabalhador, sob pena de ser rotulado como preguiçoso, o que era considerado uma heresia. Nesse momento, surgia a luta operária, contra a exploração do trabalho pelo capital.

Para Marx (2013, p. 66-67):

[...] a classe capitalista inexoravelmente faz pressão para aumentar a duração da jornada de trabalho e que o objetivo da luta de classe operária, mais do que centenária, é conseguir uma redução da duração da jornada de trabalho, lutando contra esse aumento [...] tendência irresistível do sistema capitalista ao máximo aumento da exploração por meio do prolongamento da duração da jornada de trabalho (ou da semana de trabalho).

A Revolução Industrial também moldou diversas perspectivas sobre a relação entre lazer e trabalho, conforme observado pelo sociólogo francês Joffre Dumazedier (2002, p. 148), em que “o tempo fora do trabalho é evidentemente tão antigo como o próprio trabalho, mas o lazer tem traços específicos, característicos da civilização nascida da revolução industrial”.

Os indivíduos sujeitaram-se às máquinas e passaram de acordo com Melo e Alves Jr. (2012), a adotar uma rotina estruturada pelo relógio, e desse modo, lazer e trabalho

estabeleceram relações dicotômicas, direcionadas a partir de um tempo ainda dominado pelo trabalho, cabendo ao lazer lidar com os resíduos dessa relação.

A partir do gerenciamento do tempo, surgiram as primeiras experiências de educação pública sistemática. Segundo Cicone e Moraes (2016), na Alemanha, estabeleceu-se uma educação primária obrigatória, com definição de graus e horários de estudos. Na França, surgiram iniciativas de educação pública voltadas para os pobres, destinadas à preparação de trabalhadores para o comércio e a indústria.

No Brasil, de acordo Saviani (2008a, p. 88), a educação desenvolveu-se, principalmente, “por influência da pedagogia católica, com os jesuítas, que praticamente exerceram o monopólio da educação até 1759 [...]. A partir daí tenta-se desencadear uma interpretação da questão educacional [...] inspirada no liberalismo clássico”. Assim, o estudo gradativamente tornou-se público, iniciou-se uma educação formadora pelo e para o Estado. A escola seguiu sem uma função social estabelecida, sendo utilizada como símbolo de classes, destinada à pequena parcela populacional da burguesia brasileira, detentora do capital.

O capitalismo segundo Gomes (2008, p. 48), foi um “elemento fundamental para a compreensão dos encaminhamentos seguidos pelo lazer, pelo trabalho e pela educação em nossa sociedade”, pois a modernidade segundo Giddens (2002), fracionou o tempo em intervalos bem definidos para o trabalho, o descanso e o estudo, demarcou áreas para a moradia e a indústria, fragmentou os tempos e os espaços sociais do indivíduo. Nessa lógica, Gomes (2008) aponta que trabalho e lazer só poderiam ser vividos em parcelas distintas, o que requer atenção, pois ambos são elementos da cultura.

Do arcabouço político-econômico moderno, originou o liberalismo, que segundo Von Mises (2010), inicialmente era um conjunto de propósitos políticos elaborados por filósofos, sociólogos e economistas. Eles defendiam princípios baseados na liberdade, contrapondo-se ao regime monárquico absolutista. Com a alta industrialização, o liberalismo adquiriu contornos econômicos e se consolidou primeiro na Inglaterra e nos Estados Unidos, expandindo-se posteriormente pela Europa e outras partes do mundo, contrapondo-se ao mercantilismo⁵.

Conforme Marchiori Neto e Almeida (2017), o liberalismo era compreendido por duas concepções: a britânica que defendia a autonomia do indivíduo em relação à opressão do Estado, enquanto que a francesa resguardava a emancipação do cidadão, para participar da

⁵ Regime que pressupunha a existência de um Estado com poderes para intervir na economia a fim de promover o desenvolvimento e redistribuir a renda. (Stewart Jr., 1995).

tomada de decisões coletivas. Segundo Von Mises (2010), para a sociedade europeia, o liberalismo gerou o crescimento populacional, o aumento na expectativa de vida e do conforto material. Contudo, foi ineficaz na geração de empregos e na redução das desigualdades.

No Brasil, os liberais buscavam garantir a liberdade de comércio e autonomia administrativa e judiciária, mas mantinham estruturas sociais baseadas na economia de exportação e importação. Ao final da época moderna, formou-se a Assembleia Geral, Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, conforme destacado por Godoy e Peter (2019). No entanto, houve sua dissolução por D. Pedro I e a promulgação da primeira Constituição brasileira em 25 de março de 1824 demonstrou um embate entre o colonialismo e o liberalismo.

Na educação, o direito universal ao ensino refletia os interesses da burguesia, e segundo Saviani (2008b), a Constituição era frequentemente desrespeitada pela elite, que negava os direitos básicos à maioria da população. Nesse cenário de acordo com Gomes (2008, p. 13), “o lazer passa a ser tratado, inevitavelmente, como um fenômeno dialeticamente articulado ao trabalho produtivo”.

Não obstante, é comum associar o termo lazer ao tempo livre ou às atividades realizadas fora do ambiente de trabalho produtivo, o que para Gomes (2008), demanda repensar os vínculos entre eles constituídos, pois tanto o trabalho como o lazer deveriam possibilitar a realização humana.

Assim, as relações entre lazer e trabalho foram díspares, ao exaltar o trabalho em detrimento do valor do não trabalho e expuseram como plano de fundo, o controle e a exploração do trabalhador em função da manutenção da acumulação de bens e produção.

As especificidades do lazer e do trabalho do homem moderno são consequências de um processo histórico marcado por vivências culturais, nas quais se entrelaçam fenômenos sociais como educação, política e trabalho, essenciais para o desenvolvimento humano e a configuração das sociedades futuras.

3.4 Universalidade Contemporânea

A delimitação cronológica da contemporaneidade é debatida entre historiadores, centrando-se em fenômenos políticos mais do que históricos. Contudo, segundo Pereira *et al.* (2020, p. 15-16), a contemporaneidade está além das tramas políticas e econômicas, considerando também as articulações:

[...] da diversidade das culturas e suas fricções, das transformações não episódicas do mundo do trabalho, das novas dimensões éticas da vida, das lutas por direitos, dos empilhamentos narrativos potencializados pelas chamadas redes sociais ou das mudanças de escala de uma vida pós-digital [...] em que as sociedades vivem momentos distintos [...] na apropriação de tecnologias ou nas condições de vida, nestes tempos, neste mundo. Plural pelo reconhecimento da diversidade em todas as suas variantes. Plural que reivindica os diferentes enunciados que atestam o esmaecimento do liberalismo.

No campo educacional, os estados europeus de acordo com Carneiro (2017), promoveram a universalização, sob influência do positivismo de Auguste Comte, que enfatizava o conhecimento científico. Paralelamente, segundo Chiraldelli Jr. (2001), os movimentos operários contestavam o capitalismo, surgindo a Pedagogia Libertária que buscava transformar a ordem socioeconômica vigente e moldava o ensino para a construção de uma nova sociedade.

No Brasil, a educação manteve as estruturas administrativas e de ensino dominados pelo pensamento pedagógico liberal, que segundo Carneiro (2017), priorizava a preparação do indivíduo para a integração no mundo social, especialmente como agente produtivo no trabalho. Apesar desse contexto, surgiu um movimento conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia, conforme Saviani (2008a), a educação como função pública, a existência de uma escola única, gratuita, laica e obrigatória.

Entretanto, as primeiras décadas do século XX conforme Stewart Jr. (1995) testemunharam o declínio do liberalismo, ocasionando segundo Marchiori Neto e Almeida (2017), na Crise de 1929, conhecida como a Grande Depressão, que resultou em recessão industrial, estagnação da produção alimentícia, falência de muitos bancos e empresas, agravando as desigualdades socioeconômicas globalmente até meados da Segunda Guerra Mundial.

A década seguinte viu os trabalhadores brasileiros, segundo Gomes e Pinto (2009), conquistarem, por meio da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) de 1943, importantes direitos, como 30 dias de férias anuais e uma jornada de trabalho fixada em 8 horas diárias e 48 horas semanais. Além disso, a legislação previa um período mínimo de descanso entre jornadas e um repouso semanal de pelo menos 24 horas, geralmente coincidindo com o domingo.

Os ideais liberais ainda influenciaram a elaboração da Constituição dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 1946, marcando conforme Godoy e Peter (2019), um retorno à ordem democrática e aos princípios da Primeira República. Essa Constituição serviu de inspiração para a promulgação da Constituição Federal de 1988, em vigor até hoje e que sucedeu um período de ditadura militar.

Esta estabelece a educação como dever do Estado e da família, promovida em colaboração com a sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e sua preparação para a cidadania e a qualificação para o trabalho, reconhecendo-o com um valor social, garantindo condições equitativas para todos e protegendo contra demissões arbitrárias.

O lazer foi inserido como direito social, o que representa um avanço inegável. Segundo Stoppa e Isayama (2017, p. 03), sua inclusão na Constituição pode ser considerada:

[...] um marco em relação à efetivação desse direito [...]. Esse aspecto também vem sendo assegurado em praticamente todas as constituições estaduais e leis orgânicas de municípios brasileiros. [...] o reconhecimento do lazer como status de direito foi importante porque abriu possibilidades para se reivindicar do poder público, e de outras esferas da sociedade, formas para sua materialização no cotidiano de vida do cidadão brasileiro.

No entanto, observa-se a crescente influência do capital em todos os setores sociais, que para Amim (2006, p. 278), se baseia em três fundamentos: a “alienação do trabalho, que esvazia as aspirações democráticas e humanistas; a polarização que ele provoca em sua expansão mundial, que condena a maioria dos povos do mundo a não poder se beneficiar dos níveis de vida que ele oferece à minoria; o cálculo econômico em curto prazo.”

Sob essa perspectiva, as relações entre educação, lazer e trabalho estão comprometidas, e ao contrário do início da modernidade, quando a introdução da máquina impôs uma carga horária de trabalho abusiva, atualmente as novas tecnologias substituem a mão de obra humana, deixando muitos desempregados por falta de qualificação.

Isso cria o que Han (2015) denomina de "sociedade do cansaço", na qual o sujeito é responsável por sua própria felicidade, enfrentando múltiplas tarefas e pressões constantes para ser produtivo, na esperança de alcançar os objetivos estabelecidos. Assim, a contemporaneidade é marcada conforme Rosa e Silva (2017, p. 65):

[...] pela sensação crescente de falta de tempo. A divulgação e a circulação de informações, tecnologias e pessoas são intensas; os muitos deslocamentos físicos e virtuais criam novas configurações nos modelos de viver, alterando relações interpessoais e sociais, estruturas familiares, processos educacionais, profissões, tempos/espacos de trabalho, tempos/espacos de lazer, entre outras práticas.

Na sociedade contemporânea, segundo Han (2016), o homem é um indivíduo autodeterminado, cujo desempenho no trabalho é condicionado, inserido em uma sociedade que produz e consome em excesso em nome de uma suposta liberdade. Seu modo de vida conforme observado por Gomes (2008, p. 73), “reflete sobre as ações do lazer e destaca que, para muitos, ele é de certa forma limitado e obscurecido por um desejo constante de trabalho”. Isso se deve

principalmente à condição social atual, onde a falta de oportunidades dignas de emprego são uma realidade para muitos, configurando um paradigma a ser superado.

Na esteira das afirmações anteriores, Pacheco (2006, p. 180), afirma que o lazer por um lado, “é inerente ao sistema capitalista, um subproduto da atividade laboral, uma mercadoria que se compra e se vende; por outro, tornou-se uma necessidade humana fundamental [...]”. Para compreendê-lo, deve-se considerar suas características e finalidades além da mera realização de atividades durante o tempo livre do trabalho, o que abarca uma multiplicidade de significados, e não implica a existência de uma única interpretação correta.

A contemporaneidade é marcada pelo contraste entre a velocidade frenética da vida e a escassez de tempo, refletindo um estilo de vida no qual o ser humano vê-se compelido a aproveitar cada momento, pois a fugacidade do cotidiano impede a permanência de lembranças duradouras, em meio a um cenário político e econômico subordinado ao capitalismo, o homem mal tem tempo de se adaptar a algo, que logo o substitui.

O contexto global destaca-se pelos excessos: de conhecimento, produção de bens de consumo, desigualdade social e avanço tecnológico. Abandonar a tecnologia, seria um retrocesso, mas uma reaproximação com o simples, como aproveitar os deslocamentos diários para observar o que está ao redor, distanciar-se do individualismo exacerbado, se conectar com pessoas e lugares em meio à rotina cotidiana, pode ser um contraponto eficiente.

Mas quais forças interagem com o lazer, o trabalho, a docência e o sujeito docente no tempo/espço contemporâneo? Como as particularidades político-econômicas interferem nos atuais campos socioculturais do sujeito? De tal modo, essas especificidades serão pormenorizadas no próximo tópico.

4 APROPRIAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

4.1 O neoliberalismo

Para compreender melhor o neoliberalismo, deve-se considerar o contexto do liberalismo econômico dos anos 1930, como salienta Harvey (2008), marcado pela crise de 1929. Essa recessão resultou da superprodução de bens de consumo, concessão de créditos indevidos, especulação financeira e consumismo desenfreado, aliados à falta de regulação da economia. O endividamento estatal e a redução do consumo global foram suas consequências, devido à promoção dos direitos coletivos por meio de empréstimos com altos juros, levando à inflação e ao desemprego em massa, afetando tanto trabalhadores quanto grandes empresários.

Na tentativa de recuperação, de acordo com Guimarães, Maciel e Gershenson (2020, p. 48):

[...] ocorreram mudanças no padrão de intervenção pública, em decorrência da crise no modo de produção capitalista, repercutindo no fim da chamada era de ouro da economia mundial, bem como nas políticas sociais. Ou seja, as circunstâncias da crise nos países centrais deram visibilidade ao esgotamento da orientação keynesiana de Bem-Estar Social que prevaleceu como modelo dominante desde 1945, e teve como características a queda no crescimento econômico, a ampliação no endividamento externo, a contenção nos investimentos do setor produtivo, dentre outros. Em decorrência de tal conjuntura, a busca por uma alternativa capitalista ao quadro da crise fez com que as teses neoliberais ganhassem força, cujo receituário previa um conjunto de reformas nos setores: econômico, político e social.

Em 1989, foi criado o Consenso de Washington, conforme detalhado por Heinen (2020), uma série de recomendações internacionais para os países da América Latina, apoiados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial, visando ajudar financeiramente os países em desenvolvimento e subdesenvolvidos em dificuldades. No entanto, condicionado à realocação dos gastos públicos longe dos gastos sociais, a privatização de empresas estatais, a remoção de barreiras fiscais ao investimento estrangeiro, a desregulamentação do mercado e a proteção da propriedade privada.

Dessa forma segundo Harvey (2008, p. 27), criou-se "um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e restauração do poder das elites econômicas", que se expandiu após a Segunda Guerra Mundial, especialmente na Europa e na América do Norte, sob os princípios do capitalismo, fundamentando-se na promoção da

liberdade individual, valorizando o empreendedorismo e a propriedade privada em uma estrutura social baseada no livre comércio.

O neoliberalismo de acordo com Guimarães, Maciel e Gershenson (2020), é uma teoria das práticas político-econômicas que surgiu na década de 1970, sob a hegemonia dos Estados Unidos, embasada principalmente nas ideias de Friedrich August Von Hayek, que reformulou o liberalismo econômico clássico inspirado no legado de Adam Smith.

Para Heinen (2020, p. 9), “a discussão sobre a própria identificação do neoliberalismo nem sempre é feita de forma clara [...]. O amplo uso do termo fez com que ele adquirisse múltiplos significados”. Assim, há pontos de vistas que o consideram uma metamorfose do sistema capitalista, mutável conforme seus interesses, e que segundo Amin (2006, p. 66), não rege apenas a vida econômica, mas “todo o sistema social do mundo moderno, ou seja, ela comanda [...] também as relações novas e específicas entre a base econômica do sistema e a superestrutura política e ideológica”.

Dessa forma segundo Sennett (2012, p. 09-10), usa-se “a flexibilidade como outra maneira de levantar a maldição da opressão do capitalismo. Diz-se que, atacando a burocracia rígida e enfatizando o risco, a flexibilidade dá às pessoas mais liberdade para moldar suas vidas”. De modo sintético, propaga-se a ideologia da mínima participação do Estado nas políticas sociais e econômicas, transferindo tal responsabilidade aos setores privados.

Porém, o acúmulo de capital pela elite resulta em desigualdade social, com a maioria da população dependente dos recursos controlados por uma minoria. O Estado facilita a atuação das grandes empresas privadas, promovendo uma ideologia de empreendedorismo e liberdade financeira que, na realidade, mascara a falta de responsabilidade estatal.

Em uma análise consistente, Machado (2021, p. 11), apresenta algumas das funções essenciais que o Estado deve estabelecer para que o mercado privado atue como regulador:

Garantir um padrão dos preços [...] que permita que todas as mercadorias produzidas sejam equiparadas umas com as outras segundo um padrão comum [...] controladas em seu conjunto pelo mercado [...]. Oferecer serviços necessários para que a própria sociedade capitalista sobreviva [...]. Um aparato jurídico e executivo que garanta que todas as condições mínimas para o funcionamento da sociedade sejam satisfeitas [...]. Garantir um nível mínimo de concorrência [...]. Monopólio da força. Condição que lhe permite fazer cumprir tudo isso e garantir a cada dia a manutenção dos pressupostos da reprodução do capital [...].

As concepções focadas primordialmente no crescimento econômico, redefiniram o papel do Estado na sociedade, para se alinhar ao perfil do capitalismo contemporâneo na era da

globalização, como destaca Ens e Behrens (2011). Esses ideais, embora não contraditórios às bases capitalistas, são estratégias de dominação bem elaboradas.

Os reflexos desse ideário nas políticas públicas brasileiras tiveram como precursor o governo do Presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992) e se evidenciaram nos anos de 1990, especialmente com a implantação de modelos político-econômicos, e conforme destacado por Guimarães, Maciel e Gershenson (2020, p. 200), essa tendência foi ainda mais consolidada durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), que estabeleceu uma esfera propícia para que o mercado se tornasse o principal condutor da economia. Nos anos 2000:

[...] o primeiro governo do presidente Lula manteve os pilares da macroeconomia neoliberal. Posteriormente, se desenhou um governo pautado em um Estado regulador e investidor, de disciplina fiscal e monetária e com vasto programa de transferência de renda, o que caracteriza o modelo desenvolvimentista renovado, o neodesenvolvimentismo. Porém, não significa que haja uma mudança em relação ao modelo neoliberal.

A privatização das estatais brasileiras foi uma orientação central. Segundo Godeiro (2021), três argumentos foram apresentados para justificá-la: a alegação de um monopólio estatal ineficiente, a promessa de gerar renda para o governo equilibrar as contas e pagar a dívida pública, e a expectativa de que uma gestão privada eficiente levaria a uma queda geral dos preços.

Entretanto, ao longo dos anos, os benefícios esperados das privatizações não se materializaram completamente. Em vez disso, surgiram dentre outros, problemas como escassez de investimentos, desemprego, redução de salários, fechamento de partes não-produtivas de empresas. O montante arrecadado com as vendas das empresas estatais não foi suficiente para pagar as dívidas públicas, resultando em monopólios privados, entre outros.

O Estado deveria garantir apenas serviços básicos essenciais à população, como transporte, saúde e educação. No entanto, essa abordagem, segundo Guimarães, Maciel e Gershenson (2020), resulta em uma “servidão”, pois com a redução do papel estatal por meio de privatizações e da ideologia do indivíduo como empreendedor, políticas sociais foram desestruturadas, afetando especialmente populações vulneráveis e aumentando desigualdade e pobreza, beneficiando apenas quem detém o capital.

O Congresso Nacional, majoritariamente composto pela classe dominante, historicamente elabora leis que influenciam a esfera social das populações pobres, refletindo os interesses da parcela mais rica da sociedade. As reformas neoliberais no país, iniciadas após

1988, foram impulsionadas pelo legislativo, que buscava garantir a flexibilização tributária e os direitos dos investidores estrangeiros, atendendo às demandas do setor privado.

Os anos 1990 marcaram o início das privatizações e da desregulamentação estatal, com novos setores assumindo o protagonismo financeiro. Dessa forma, observa-se um enfraquecimento das instituições públicas, resultando no colapso de setores essenciais para as classes mais vulneráveis. O Estado transfere sua responsabilidade para a iniciativa privada, transformando direitos fundamentais em serviços exploráveis e negligencia os direitos constitucionais através do contingenciamento de verbas destinadas às instituições educacionais, de saúde, esporte, lazer, cultura e estatais, comprometendo esses setores e impactando a vida dos cidadãos.

Segundo Sennet (2012), esse projeto permeou a cultura a ponto de influenciar os modos de pensar e de interagir das pessoas, deixando-as à deriva em um contexto capitalista. Dessa forma, Lazer, Trabalho e Educação são transformados em áreas de exploração e investimento voltadas para interesses econômicos e de mercado, visando principalmente à lucratividade.

Assim sendo, surge um ciclo que se agrava, destacando as grandes contradições presentes na educação, no trabalho, no transporte, na habitação e na segurança. Pellegrin (2006), destaca que as relações moldadas pelo mercado e pela economia desumanizam as pessoas e promovem interações destituídas de crescimento humano. Isso porque o desenvolvimento humano é mediado por diversas esferas, incluindo a cultura, as interações sociais, o mundo físico, o mundo simbólico, o mundo das ideias e o mundo dos afetos como enfatiza Pérez Gómez (2001). Mas como as políticas neoliberais inter-relacionam-se com os elementos da educação? O tópico seguinte abordará tal questão.

4.2 Docência e docente: campo e elemento de apropriações

Para atingir seus objetivos, a ideologia neoliberal visa apoderar-se ideologicamente do sujeito e explorá-lo comercialmente através do setor privado, em que o sujeito é visto pela lógica da mercadoria. Na sociedade contemporânea, os indivíduos associam, comparam e avaliam pessoas e produtos. A lógica do mercado transforma-se em disciplina pessoal. Segundo Heinen (2020, p. 69), “a família, a universidade, a escola, as mídias, são convocadas a desempenhar um papel ativo na disseminação da racionalidade neoliberal – um papel tipicamente educativo”.

Tal investida, na concepção de Libâneo e Freitas (2018, p. 9), é como “uma tormenta constante, que atinge e modifica a produção econômica, a formação política e social, o ordenamento jurídico, as instituições universitárias de pesquisa científica e as escolas públicas”, uma vez que orquestram uma sequência de apropriações em que o sistema educacional é pensado para a disseminação de suas ideologias.

Tal interesse justifica-se segundo Libâneo (2006, p. 15), pois:

[...] a educação é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades [...] compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente [...]. Em sentido estrito, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais.

A educação é estratégica por ser um processo dinâmico que conduz seus sujeitos para inúmeras fontes de conhecimentos, por meio dos quais poderão acorrentá-los em paradigmas pré-concebidos, bem como libertá-los. É por meio dela que as pessoas consolidam suas habilidades e competências fundamentais para o seu desenvolvimento e conseqüentemente, para o desenvolvimento da sociedade nas quais estão inseridas.

Um dos pontos categóricos para a lógica do mercado apropriar-se da docência segundo Costa, Neto e Souza (2009, p. 59), “é a alienação do trabalhador diretamente relacionado à atividade-fim da escola: o professor.” A docência é a ação de ensinar, o trabalho realizado pelo professor, que conforme Saviani (2008a, p. 13), trata-se de um trabalho imaterial, “da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos [...] da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. A educação situa-se nessa categoria de trabalho não-material.”

A educação escolar é uma sequência de atividades sistemáticas ou não, realizadas e desenvolvidas para que haja a interação entre professor e aluno realizada em instituição própria, que segundo Libâneo (2006, p. 52), “visa à assimilação dos conhecimentos e experiências humanas acumuladas no decorrer da história, tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto seres sociais”, pois a sociedade precisa dominar os conhecimentos necessários à sua sobrevivência.

Ao atuar de forma mínima nas políticas educacionais, o Estado desconfigura estrategicamente a função social da escola, que permanece segundo Costa, Neto e Souza (2009, p. 8), “formando mão-de-obra para a nova organização do trabalho, mas agora contando com o

financiamento cada vez mais restrito do Estado e inserção de fontes alternativas privadas de financiamento.”

Os primeiros passos do neoliberalismo na educação brasileira, segundo Libâneo e Freitas (2018), começaram com a reforma educacional durante os mandatos dos presidentes Fernando Collor e Itamar Franco, destacando-se o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-1994). As reformas entre 1995 e 2008, nas gestões de Fernando Henrique Cardoso, foram impulsionadas pelo Banco Mundial e UNESCO e continuadas pelo governo Lula.

Posteriormente, os governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016) implementaram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, visando melhorar a qualidade da Educação Básica, alinhado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, respaldado por entidades empresariais e incorporando indicadores da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No governo de Michel Temer (2016-2019), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) persistiu com o Movimento Escola sem Partido, resultando na flexibilização curricular, na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Reforma do Ensino Médio. Já durante o mandato de Jair Bolsonaro (2019-2022), foram lançados quatro programas educacionais, porém nenhum atendeu às necessidades da população, caracterizando um retrocesso educacional completo.

A intervenção na ideologia político-social em que a escola pública é estabelecida, gera um conjunto de situações desfavoráveis à sua concepção, primeiro atacando sua imagem e função, transformando-a de solução, a um problema. Em seguida, promovendo seu descrédito por meio da restrição e contenção de investimentos financeiros, com a disseminação de que ela é ineficaz e ineficiente, por fim, com a depreciação dos professores, responsabilizando-os pelo fracasso escolar⁶.

O professor é o principal responsável pela construção efetiva dos conteúdos desenvolvidos pela escola, que estão ligados às vivências culturais, à democracia, à consciência crítica, à política, aos conhecimentos tecnológicos, à ética, dentre outros, porém, não é o único, sua participação é dependente do sistema educacional a qual faz parte e que, muitas vezes o exclui. Segundo Duarte et al. (2012, p. 103):

[...] os docentes são responsáveis pela implantação das leis de educação e das políticas da escola, mas não participam de sua formulação e avaliação. Tanto o processo quanto os resultados de suas atividades são controlados por forças

⁶ Ocorrente quando o aluno abandona seus estudos. Suas causas advêm de diferentes e complexos problemas, além dos educacionais. (Libâneo, 2006).

externas. Os professores são submetidos a um processo de alienação assim como outros trabalhadores. E lutam contra essa alienação.

Para Costa, Neto e Souza (2009, p. 7), houve a “desintegração da promessa integradora da escola [...]. Conforme a concepção de Estado foi mudando, [...] mudou também sua relação com a educação escolar formalizada [...] uma vez que as instituições escolares capitalistas são os braços do Estado.” Ao passo que as políticas educacionais se transformam, a escola também muda, pois abriga diferentes ideologias. Uma delas, segundo Ens e Behrens (2011, p. 27), é a submissão da escola às exigências do mercado, “buscando direcioná-la ao modelo empresarial com o objetivo de adequar o modelo educativo ao sistema produtivo.”

Para isto, as principais estratégias são conforme Gentili e Silva (2002), as avaliações das escolas e dos sistemas de ensino, novas concepções pedagógicas, oferecimento do serviço educacional pelo setor privado, parcerias público/privado, ideologias implícitas nos currículos, controle da qualidade, defesa da educação domiciliar, gestão educacional nos moldes empresariais, cumprimento de metas, privatização dos sistemas públicos de ensino.

Tais parâmetros causam apreensão, pois são entendidos como ameaças ao compromisso social da escola pública, que remete à construção de uma sociedade mais justa, solidária, inclusiva e igualitária. Assim, a submissão da escola pública ao sistema neoliberal apara sua raiz social, silencia o diálogo com sua própria existência e com o mundo na qual está inserida, pois a educação redefinida pelo mercado passa a ser um mero produto a ser comercializado. Além disso, pode-se perceber tarde demais, que a mão invisível do mercado não pode ser responsabilizada por falhas, pois é inatingível.

Nesse sentido, docência e docente quando campo e elemento de apropriações, são condicionados às exigências do mercado, e perdem a sua condição de interlocução com o mundo, tornando-se instrumentos de reprodução de ideologias, distanciando-se do conhecimento crítico e democrático.

Nesse aspecto, estariam desconstituídos de sua criticidade, pois segundo Freire (2002, p. 18-19), uma das tarefas mais importantes da docência é “propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor [...] ensaiam a experiência profunda de se assumir [...] como ser social e histórico, pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]”

Porém, o Brasil submeteu-se às orientações do Banco Mundial, que segundo Libâneo e Freitas (2018), estabelece um discurso de garantia de acesso das camadas populares a uma educação de qualidade. No entanto, o que há é uma exploração economicista e mercadológica, exclusivamente para compor a força de trabalho mercadológica.

A formação dos professores segundo Costa, Neto e Souza (2009), é deficiente e desconexa da prática educacional, devido aos currículos ultrapassados e predominantemente teóricos nos cursos de licenciatura e Pedagogia. Além disso, ocorre majoritariamente em instituições de Ensino Superior privadas, que representam mais de 70% das graduações. Já a formação continuada limita-se ao treinamento em serviço, visando reduzir custos.

Ressalta-se, de acordo com Magalhães et al. (2021, p. 238), que “os professores não escapam dessa nova realidade, as relações estáveis de trabalho também serão substituídas cada vez mais, por trabalhos terceirizados, temporários, pontuais [...]” Tal submissão não só causa um grande impacto na estrutura organizacional da escola pública, mas também limita e enfraquece a prática docente. Para Ens e Behrens (2011), a docência tende a ser homogeneizadora e voltada para os objetivos traçados pela classe dominante.

Contudo, Libâneo e Freitas (2018, p. 74), advertem que um “sistema escolar baseado em resultados tem como suporte a visão de escola meritocrática⁷ em que se estabelece a competição entre indivíduos, de modo a individualizar as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso no alcance das metas”.

Observa-se que a ideologia neoliberal voltada à educação visa promover uma maior responsabilização dos docentes, que progressivamente têm de responder pelo resultado da aprendizagem dos alunos, sendo mensurada por avaliações externas, elaboradas por especialistas longe das especificidades do contexto e da comunidade escolar. Nesse cenário, o docente vive uma busca pela melhoria da qualidade de ensino⁸, que salvaguarda está atrelada à melhoria da qualidade da formação docente.

A legislação educacional segundo Costa, Neto e Souza (2009), segue a linha do desmonte do Estado, promovendo descentralização administrativa e financeira, municipalização, parcerias com editoras privadas, avaliação de desempenho e rendimento escolar, a criação de mecanismos para canalizar recursos públicos para empresas educacionais, juntamente com reformas educacionais e o Plano Decenal⁹.

O professor da Educação Básica contemporânea enfrenta pressões para seguir conteúdos externos, precarização e intensificação do trabalho, desvalorização e perda de

⁷ Vista pelos seus defensores como um procedimento justo porque avalia os méritos de cada um independentemente de características individuais, sociais e culturais. (Libâneo e Freitas, 2018).

⁸ Qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares, condição para inserção ativa e crítica no mundo do trabalho, da cultura, da política, enfim, para o exercício da cidadania. (Libâneo; Freitas, 2018, p. 29).

⁹ Instituído pelo governo FHC, está alinhado às diretrizes da Conferência Mundial de Educação para Todos, e se expressa no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01). Representa a aplicação do plano de ajuste neoliberal no ensino, com a política do Estado mínimo. (Costa, Neto e Souza, 2009).

autonomia, além de treinar alunos para testes padronizados. Há uma desconexão entre os currículos e as necessidades da comunidade escolar. Urge uma docência que resista à sua instrumentalização ideológica, buscando se apropriar da escolarização das crianças, da infância e do sistema educativo, social e cultural como um todo. Na próxima parte, será examinada como essas pressões afetam a ocupação do tempo e do espaço do sujeito.

4.3 Ocupações do tempo/espaço conquistado pelo sujeito

Ao considerar suas bases ideológicas, o neoliberalismo engendra a posse do tempo e dos espaços socioculturais dos sujeitos. Segundo Heinen (2020, p. 22), sua ideologia ignora as relações sociais, nas quais os sujeitos “[...] estão enredados, como a família, a religião, a escola - fundamentais em inculcar nos indivíduos seus objetivos sociais. Só existem indivíduos. Nega-se qualquer forma de coerção referente a grupos, culturas e instituições sociais”.

Essa doutrina entende o ser humano sem a proteção do Estado, distante da coletividade, separado do sentido macro de sociedade, como um indivíduo, o único responsável por suas vivências socioculturais, dedicado a empreender e otimizar seus resultados, explorando ao máximo seus atributos, como imaginação, motivação e autonomia. Contudo, essa visão de independência é restritiva, pois com as forças do mercado controlando o comportamento humano, a justiça social deixa de ser prioritária, e o indivíduo, estabelece seus valores e crenças de acordo com o consumismo.

Para Pérez Gómez (2001, p. 83), há na contemporaneidade um contexto de trocas comerciais e até culturais, ligadas entre si por uma recíproca dependência econômica. A ideia é que o mercado seja não apenas o princípio do governo das pessoas, mas também do governo individual, estendendo essa lógica como uma norma que abrange desde o Estado até a subjetividade humana, conforme considera Heinen (2020).

Assim, é possível que o lazer, estabelecido na Constituição Federal de 1988 como um direito social dos brasileiros, seja pontualmente afetado, impossibilitando que seja reivindicado ao poder público pelas classes sociais, enfraquecendo o pleito por lazer das camadas menos favorecidas.

Para Guimarães, Maciel e Gershenson (2020), há um rápido dismantelamento dos direitos sociais conquistados pela classe trabalhadora durante a redemocratização brasileira, o que resulta em um efeito dominó devastador para todas as políticas públicas sociais. Áreas essenciais como educação, lazer, trabalho e saúde estão mais distantes de receber investimentos do Estado, sendo precarizadas e entregues à iniciativa privada para exploração.

Dessa forma, o lazer é interpretado como um produto comercial para um público exclusivo, em vez de reconhecido como uma experiência cultural acessível a todos, o que segundo Pellegrin (2006, p. 108), favorece o modelo capitalista “que se apropria refinadamente cada vez mais do tempo livre, contribuindo para que ele se torne um tempo de consumo para a indústria do entretenimento em suas diversas formas (do turismo, do esporte, da arte, do espetáculo)”.

Nesse sentido, o lazer muitas vezes, é estratificado socialmente, ao tempo que existem apenas indivíduos responsáveis por suas vidas e situações socioeconômicas. O indivíduo é visto como calculador, tendo recursos limitados (tempo, dinheiro) e precisando calcular quanto investir para alcançar objetivos. Semelhante a uma empresa, ele é seu próprio capital e fonte de renda, um “empreendedor de si”. Essa ética valoriza o indivíduo em detrimento do coletivo, rejeitando os direitos sociais.

Conforme destacado por Heinen (2020), promover a individualidade como uma nova dimensão social, com o sujeito empreendedor de si mesmo, é um risco para a cidadania. Essa tendência pode resultar no aumento das desigualdades sociais, já que os direitos sociais, como o lazer, a educação, a saúde, passam a ser delegados a instituições não governamentais, predominantemente privadas. Na contemporaneidade, o sujeito parece limitado a ambientes com tempo e espaço programados, apesar do discurso sobre liberdade.

A seguir, será explorada a relação entre o trabalho e a noção de posse, examinando como o tempo presente influencia a percepção do trabalho como uma atividade individual, voltada para a aquisição de bens materiais e status social.

4.4 Trabalho: verbo e sujeito de posses

Nas duas últimas décadas, a sociedade brasileira vive um acelerado desmonte dos direitos sociais, que foram conquistados pela classe trabalhadora, onde as relações trabalhistas são imperativas, sendo simultaneamente afetadas pelas dinâmicas do livre mercado. Segundo Pérez Gómez (2001), a flexibilidade e desregulação na produção, distribuição e consumo têm efeitos profundos na vida individual e coletiva, bem como nas demandas do mercado de trabalho e na formação profissional.

A individualidade e o empreendedorismo são promovidos como valores predominantes, oferecendo esperança aos trabalhadores para que se mantenham produtivos fora do mercado de trabalho. No entanto, os trabalhadores autônomos, os pequenos e médios

empreendedores são iludidos pela ideia de liberdade. Estes indivíduos são corrompidos pela ideia do “empreendedor de si mesmo”.

Para Machado (2021, p. 8), não há como mascarar a realidade, pois frequentemente os noticiários divulgam dados oficiais sobre o emprego. O Brasil “possui 176 milhões de pessoas em idade para trabalhar e apenas metade delas possuem algum trabalho formal – assalariado ou autônomo¹⁰ [...], mas uma coisa é receber uma remuneração líquida de três mil reais mensais como salário, outra, como serviço autônomo”.

A flexibilização e a desregulação da economia na concepção de Pérez Gómez (2001), ocasiona o enfraquecimento dos mercados de trabalho e dos setores produtivos, impulsionando um movimento constante de entrada e saída dos trabalhadores do mercado formal de trabalho. Segundo Godoi (2021, p. 94), a busca por mais lucro leva a um aumento da produtividade, pressionando por jornadas de trabalho mais longas e resultando em maior rotatividade e salários mais baixos. Isso, por sua vez, empurra muitas pessoas para a informalidade e para o desemprego.

Cria-se um paradoxo entre o crescimento do trabalho informal, que é realizado sem um vínculo empregatício e o aumento do desemprego. Contudo, nota-se que de qualquer forma, as relações e as condições de trabalho são afetadas. Nesta perspectiva, o sistema neoliberal apodera-se do trabalhador, vitimando-o sob a ameaça da desocupação e do trabalho enquanto atividade socialmente estabelecida, adaptando-o ou transformando-o como único meio de sobrevivência, submetido ao viés da competição.

Segundo Thiry-Cherques (2004, p. 13), “o sonho do progresso indefinido e do seu correlato, o trabalho perene, não é mais possível. Lutamos para permanecer no trabalho e para resistir ao trabalho”. Tem-se uma situação de intranquilidade e instabilidade profissional, em que a desestabilização gera no indivíduo a necessidade de trabalhar, ao mesmo tempo em que demanda uma luta para não ser explorado pelo trabalho, o que provoca, dentre outras situações, o rebaixamento do salário dos trabalhadores ou a diminuição do preço do serviço.

A ordem econômica e a política hegemônica possibilitam ao empregador a liberdade para determinar as condições de contrato, remuneração, volume e período de trabalho do empregado. Contudo, de acordo com Magalhães et al. (2021, p. 236), com a flexibilização das relações e dos processos de trabalho, “habilidades foram destruídas e outras reconstruídas;

¹⁰ Considerado os trabalhadores por conta própria com registro no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ). (Machado, 2021).

o desemprego estrutural cresceu, os salários foram reduzidos e os sindicatos foram desmobilizados”.

Além disso, Godoi (2021), destaca que há uma enorme precarização do trabalho conduzida pela lógica societal, o que impacta no aumento do desemprego e na exclusão dos mais vulneráveis. Isso ocorre porque o papel do Estado na promoção do bem-estar coletivo é desvalorizado em favor do mercado ou da iniciativa privada, como única solução.

O objetivo primordial do mercado é garantir condições mínimas para o funcionamento das grandes empresas privadas, exigindo que todas compitam em igualdade de condições. O principal "direito humano" do mercado é explorar os trabalhadores em condições equiparadas. Para Godoi (2021), embora a luta dos trabalhadores possa melhorar essas condições mínimas, como jornada de trabalho e benefícios previdenciários, em períodos de grande reserva de mão-de-obra, há uma pressão constante para diminuí-las. O papel do Estado é, essencialmente, estabelecer as condições formais para que o mercado possa regular a produção e a distribuição da riqueza gerada.

Como discutido anteriormente, na política neoliberal, a docência é muitas vezes reduzida a uma ferramenta de transmissão ideológica que prepara os indivíduos para o mercado de trabalho. Da mesma forma, o lazer é frequentemente apresentado como uma recompensa pelo trabalho realizado, enquanto o próprio trabalho é percebido principalmente como um meio de gerar capital. Essas perspectivas serão exploradas mais detalhadamente no próximo capítulo, que discutirá sobre a dialogicidade entre lazer e docência, a fim de compreender como essas relações se manifestam na contemporaneidade, e como interagem com o tempo/espaço das vivências culturais professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

5 DIALOGICIDADE ENTRE LAZER E TRABALHO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

5.1 Sala dos professores

A docência é para Magalhães et al. (2021), uma atividade ambígua, onde para alguns professores desenvolve o espírito de equipe, permite o exercício da criatividade, o crescimento pessoal e profissional, enquanto que para outros, a profissão precariza-se, atrofia a criticidade individual e degrada as relações coletivas entre os profissionais.

A carga horária de trabalho docente permite 20 minutos protocolares de intervalo, também conhecido como recreio, e ao mesmo tempo em que os alunos se encaminham para o pátio da escola, a maior parte dos educadores dirige-se à sala dos professores, um espaço onde os docentes podem apreciar um café, interagir, descansar e aliviar um pouco a fadiga cotidiana das primeiras horas de docência.

Ao se encontrarem nesse ambiente, os educadores dialogam sobre suas necessidades, ambições, sonhos, frustrações, relações pessoais e profissionais, projetos e práticas escolares, conteúdos didáticos, política, dentre outros, estabelecendo vínculos sociais que compõem a cultura docente, que de acordo com Pérez Gómez (2001, p. 165), “proporciona significado, abrigo e identidade aos docentes nas incertas e conflitantes condições de trabalho [...] os professores e as professoras sentem-se protegidos pela força e pelas rotinas do grupo de colegas, pelos sinais de identidade da profissão”.

Endossando o estudo de Magalhães et al. (2021, p. 191), considera-se que a sala dos professores é “uma ferramenta essencial para a coordenação do trabalho docente de forma pacífica e equilibrada”, mostra-se como um local de negociações não oficiais, em que se discutem práticas educativas divergentes e convergentes. É destinada também à interação e à articulação das relações entre colegas, onde os profissionais têm no encontro, a possibilidade de expor seus estímulos e desafios ou apenas relaxar e se divertirem espontaneamente, ou seja, a sala dos professores é um ambiente de vivência da cultura docente, mas ela se constitui um espaço de lazer?

Assim, esta pesquisa condiz com o estudo de Gomes, Debortoli e Silva (2019, p. 111), sobre lazer, práticas sociais e mediação cultural, ao qual demonstra que o lazer pode se manifestar no cotidiano de várias maneiras, “sua vivência (praticada ou fruída) tem relação estreita com o contexto cultural em que está inserido”. Mas quem são os docentes que

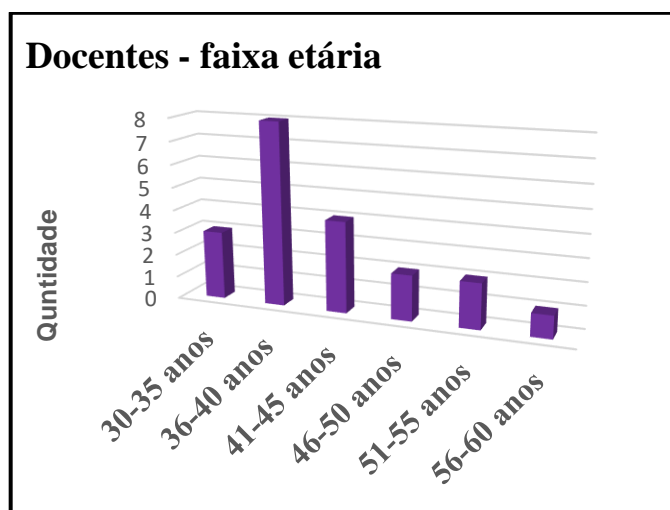
compartilham esse ambiente? Como estes sujeitos se relacionam com seus pares e estruturas sociais? Neste subtítulo, pretende-se apresentar os principais traços socioculturais da amostragem desta pesquisa, que podem interferir na dialogicidade entre lazer e trabalho docente.

Os professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais Francisco de Souza Costa, na cidade de Borda da Mata e João Lúcio dos Santos, na cidade de Congonhal, compõem o quadro efetivo dos servidores municipais da Educação Básica desses municípios, coordenadas pela Superintendência Regional de Ensino situada na cidade de Pouso Alegre.

Esses docentes são servidores efetivos da esfera municipal, aprovados em concurso público, com estabilidade funcional adquirida após o cumprimento do período de estágio probatório de três anos de trabalho, conforme exigem os respectivos planos de carreira dos servidores da educação de cada município pesquisado¹¹.

Dos 20 professores voluntários, 15 afirmaram-se mulheres, enquanto 5 declararam-se homens. A faixa etária predominante é entre 36 e 40 anos, ocupada por 40% dos professores participantes, conforme o gráfico 01 – Docentes participantes: faixa etária abaixo.

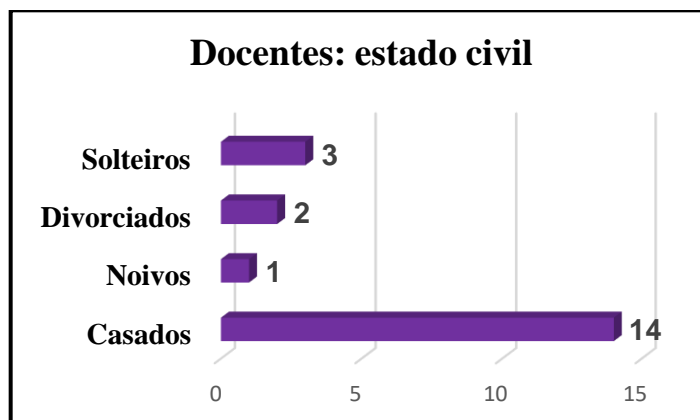
Gráfico 1 – Docentes: faixa etária



Quanto aos relacionamentos pessoais e núcleos familiares, 70% declararam-se casados, 15% disseram que são solteiros, 10% declararam-se divorciados e 5% noivos, representados no gráfico 2 – docente: estado civil.

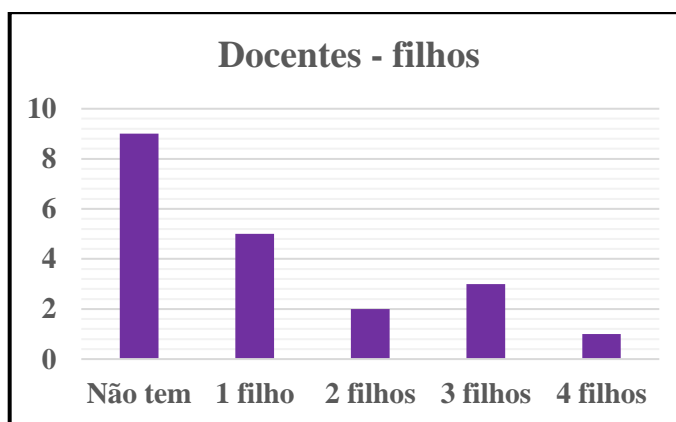
¹¹ O estatuto do magistério público em Borda da Mata corresponde à lei municipal 1610/2010 e no município de Congonhal, à lei municipal nº 1257/2009.

Gráfico 2 – Docentes: estado civil



Do total de professores entrevistados, 45% responderam que não possuem filhos, 25% afirmaram que possuem 1 filho, 15% declararam ter 3 filhos, 10% têm 02 filhos, 5% possui 4 filhos, de acordo com o gráfico 3 – docentes: filhos.

Gráfico 3 – Docentes: filhos



Quanto ao núcleo familiar, 45% dos participantes responderam que ele é constituído de até 2 pessoas, 35% disseram que ele é composto por até 4 pessoas e 20% explicaram que seu núcleo familiar é composto por mais de 4 pessoas.

Dos participantes, 55% trabalham fora do município em que residem, enquanto 45% dos professores trabalham nas cidades em que moram. Porém, 70% dos entrevistados afirmaram que possuem dois cargos, ou seja, cumprem uma jornada de trabalho de 48 horas semanais, enquanto 30% exercem uma jornada de 24 horas semanais.

Mas como estes docentes entendem, vivenciam e se relacionam com o lazer e a docência? Quais as experiências culturais no tempo/espaço são vivenciadas pelos professores e

quais suas percepções sobre lazer? Tais questões serão discutidas ao longo do próximo subtítulo.

5.2 Plano de aula

A definição de lazer é polissêmica e, segundo Padilha (2006, p. 9), “sua compreensão pode se tornar mais efetiva quando se tem clara uma determinada visão de mundo e dos sujeitos que vivem nele, o que não significa que exista um olhar mais correto ou menos correto para ele”.

Os professores da Educação Básica possuem sua própria cultura, definida por Pérez Gómez (2001, p. 164), como o “conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si”.

Os docentes são sujeitos que interagem com o meio onde estão inseridos, dialogando e construindo conhecimentos essenciais às interpretações de mundo e, como seres culturais, podem interpretar ideologicamente e vivenciar o lazer de múltiplas formas, nos diversos espaços de convivências.

Com foco nas ações dos professores, a ideologia docente é interpretada conforme a concepção clássica do educador norte americano Henry A. Giroux (1997, p. 37), como “um meio através do qual os professores e educadores dão sentido às suas próprias experiências e às experiências do mundo em que se encontram”. Segundo este autor, o professor como intelectual transformador desempenha funções com viés político, social e econômico, integrando o pensamento e a prática. Ele pode ser visto como sujeito dedicado aos valores intelectuais e às capacidades críticas capazes de educar e influenciar as pessoas.

Cabe destacar que as análises sobre as práticas sociais e os conceitos que são vivenciadas ou produzidos pelos sujeitos de forma individual ou coletiva, “apesar de relevante e indispensável, será sempre limitado e incompleto, pois a realidade concreta é muito mais complexa do que nossas interpretações e teorizações sobre ela”, conforme enfatiza Gomes (2014, p. 6).

Assim, é relevante considerar as interpretações sobre lazer dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois elas podem fornecer elementos para uma futura construção pedagógica deste fenômeno e conceder novos pontos de vista às suas concepções. Nesse sentido, sobre os discernimentos docentes com relação ao lazer, pela constância das respostas foi percebido inicialmente compreensões de lazer associadas ao bem-estar físico e

mental, à diversão, aos relacionamentos sociais, ao turismo, ao descanso, através de vivências dicotômicas (e conflituosas) com o trabalho, assinaladas pelos discursos dos professores identificados pelas siglas D-15; D-19; D-8; D-20, que consideram que o lazer:

[...] é um momento livre, de estar bem consigo mesma e com quem está ao seu lado [...] estar de bem com a vida (D-15 – em 08/09).

[...] é a gente procurar cuidar da saúde e fazer o que a gente gosta, aquilo que a gente se sinte bem (D-19 – em 09/09).

[...] é você, tirar um tempo pra fazer algo que você gosta. [...] Algo que vai trazer um prazer pra sua vida (D-8 – em 13/09).

[...] até onde eu entendo, é algo desvinculado do trabalho, é um momento que você tem para ficar à vontade, sem cobrança (D-20 – em 11/10).

Para esse grupo de professores, o lazer é concebido como um período de tempo separado do trabalho, onde o indivíduo tem liberdade para realizar atividades de seu interesse, buscando experiências que proporcionem prazer e descanso. Nesse contexto, o lazer é visto como uma oportunidade para relaxar e recarregar energias, desvinculado das responsabilidades profissionais, permitindo uma sensação de bem-estar e satisfação pessoal.

Este entendimento remete à conceituação clássica de lazer proposta por Dumazedier (2000, p. 34), em que o lazer é “um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para se divertir, recrear-se e entreter-se [...] após livrar-se [...] das obrigações”.

Porém, Gomes (2008, p. 89) considera que este conceito restringe o lazer, assemelhando-se ao sentido de recreação, construído no Brasil, e que continua amplamente difundida, muito mais em função da direta vinculação entre os termos do que propriamente pelos seus significados. Contudo, “a recreação foi revista, assim, de uma finalidade social, passou a ser vista como parte da religião, da educação e do próprio trabalho, e não simplesmente como um conjunto de atividades [...] um movimento de altíssimo valor social.” A autora considera que o lazer é mais amplo, com características próprias que inclui a fruição de diversas manifestações da cultura.

Para outro grupo de professores identificados pelas siglas D-5; D-16; D-17; D-12, o lazer foi definido como:

Tudo que me faça sair da rotina. Seja passear, ir numa festa, praticar um esporte. (D-5 – em 11/09).

[...] Por exemplo, você fazer uma atividade ao ar livre, poder ir ao parque, fazer um piquenique com um filho [...] ir ao cinema [...] numa pizzaria [...] você fazer uma viagem em família. (D-16 – em 09/09).

Eu entendo assim, eu gosto de comer bem, gosto de passear também e de estar sempre com meus amigos, com as pessoas que eu gosto, isso é coisa que eu entendo como lazer. (D-17 – em 11/10).

Eu acho que eu entendi um pouco, que o lazer é de você fazer uma viagem. (D-12 – em 11/10).

Para este grupo de professores, o lazer é concebido como atividades que proporcionam uma ruptura com a rotina cotidiana, e ao entrar em contato com novas vivências, o sujeito pode estimular sua criatividade e aumentar seu repertório cultural. Isso pode incluir desde passeios ao ar livre, festas, prática de esportes até momentos de convívio com amigos e familiares.

Essas experiências são percebidas como oportunidades para desfrutar de momentos de prazer e relaxamento, contribuindo para o bem-estar físico e emocional. Para esses docentes, o lazer vai além de simples entretenimento, sendo visto como uma forma de enriquecimento pessoal e social, promovendo tanto o contato com diferentes culturas quanto o fortalecimento dos laços afetivos. O lazer é compreendido como um componente medular para a qualidade de vida, permitindo aos indivíduos explorar novas experiências e se desenvolver de maneira integral.

Para Pelegrin (2006, p. 107), as pessoas buscam no lazer, o deleite das “necessidades reais, descanso, entretenimento, vivência lúdica [...]”. Nesse sentido, o lazer vivenciado por esses professores possui um caráter subjetivo, vivenciado por meio de atividades individuais transitórias, que favorecem ou não o crescimento pessoal e social.

Outra perspectiva apresentada, singular, mas importante como as demais, foi a docente identificada pela sigla D-11, que pensa o lazer como algo:

[...] independente da atividade que seja. Às vezes eu estou ali ocupada, arrumando a casa para receber uma visita, por exemplo, é uma atividade que exige um esforço físico, mas se minha mente estiver direcionada que aquilo vai me proporcionar um descanso de alma e de mente, isso pra mim é lazer. (D-11 – em 08/09).

Nesta interpretação, o lazer seria um evento independente de ocupação, mas associado a outros fenômenos socioculturais como o trabalho, capaz de conceber uma sensação de prazer e relaxamento psicológico. Porém, seria possível uma relação equitativa entre lazer e trabalho?

A dicotomia entre lazer e trabalho tem sido objeto de debate ao longo do tempo, especialmente desde as primeiras obras de Dumazedier, considerado pioneiro nos estudos sobre o lazer no Brasil. Uma de suas abordagens considera o aspecto funcionalista do lazer, em que trabalho e lazer são vistos como esferas distintas, porém complementares, que contribuem para o equilíbrio social.

De acordo com Stoppa e Isayama (2017), nas sociedades modernas, as oportunidades de lazer estão intrinsecamente ligadas ao tempo, sendo que muitos indivíduos enfrentam dificuldades para desfrutar do lazer devido à falta de tempo disponível.

Entretanto, para Gomes (2014), as fronteiras entre lazer e trabalho estão se tornando cada vez mais tênues. O lazer não é mais considerado como uma esfera separada do trabalho, pois essa visão não reflete as complexidades e dinâmicas das sociedades contemporâneas. Nesse contexto, o lazer é entendido como uma necessidade humana fundamental e uma dimensão essencial da cultura, estando intrinsecamente entrelaçado com as atividades laborais e as diversas facetas da vida cotidiana.

No próximo subitem, examinaremos as percepções dos professores em relação à integração do lazer no ambiente escolar. Será analisado como esses profissionais abordam o lazer dentro da sala de aula e como isso influencia sua prática pedagógica, visando compreender melhor como o lazer é vivenciado e valorizado no contexto educacional, ou seja, os professores e suas perspectivas de lazer em sala de aula.

5.3 A lousa, o giz e os discentes

A escola é um espaço substancial à construção dos conhecimentos fundamentais do homem, é um dos pilares que sustentam o desenvolvimento dos saberes essenciais à vida humana. Ela também é um ambiente ideológico, em que o docente se configura como um dos seus principais sujeitos.

Para Pérez Gómez (2001, p. 17), há uma complexa rede de culturas que se entrecruzam na vida da escola e “impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolvem a construção de significados de cada indivíduo”. Nesta trama, os professores são sujeitos ativos que constroem sua cultura e propõe sentido à realidade em que vivem.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor leciona para uma única turma, com faixa etária mais dependente de sua presença, o que facilita a criação de laços afetivos, o convívio e a compreensão das vivências socioculturais dos alunos, permitindo ao

docente perceber mais facilmente o desenvolvimento da criança. Em outras palavras, o docente encontra-se ao alcance dos seus alunos.

Apesar dos entraves políticos presentes na Educação Básica de Minas Gerais que, segundo Duarte et al. (2012), enfraquecem as estruturas escolares por meio de formas gerenciais que produzem efeitos danosos às escolas públicas e, em consequência, aos professores, para as vozes docentes identificadas pelas siglas D-3, D-15, D-5, D-4, D-11, a docência é gratificante e prazerosa.

Dar aula pra mim é muito prazeroso. Ir à escola, encontrar os alunos, ensinar o aluno a ler (porque sou alfabetizadora), a escrever, estar com os alunos, isso é prazeroso. (D-3 – em 09/10).

O prazer de ensinar é gratificante. Ainda mais quando você pega uma criança que tem muita dificuldade e você consegue ver ela escrevendo, lendo, fazendo alguma coisa, sendo independente [...] é muito prazeroso. (D-15 – em 08/10).

Eu gosto muito da docência, e eu visto a camisa da docência. (D-5 – em 11/09).

Eu me sinto bem, porque é tudo que eu gosto de fazer [...] e quando aprendem [...] a gente fica super feliz. (D-4 – em 13/09).

Ensinar as crianças e andar com elas. Proporcionar para as crianças, oferecer aquilo que elas podem descobrir junto comigo, e eu também aprendo com elas. (D-11 – em 08/09).

Na trama escolar, os professores estabelecem amplas interações socioculturais, dialogando com elementos e sujeitos culturais, influenciando e sendo influenciados, compartilhando suas vivências no espaço/tempo da sala de aula, o que pode ser indício de prazer e satisfação para os docentes entrevistados.

Porém, Costa, Neto e Souza, (2009, p. 125), advertem que em meio às políticas educacionais atuais, a liberdade e a criatividade dos professores são gradativamente substituídas pela rotina de entregar relatórios de pouca ou nenhuma utilidade, por atividades pré-estabelecidas, compulsórias; “a liberdade de ensinar dos professores tornou-se uma das grandes inimigas a serem combatidas pelo governo, em oposição ao direito de aprender dos alunos, jogando uns contra outros no cotidiano escolar”.

Ao estudar a complexidade da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental sob a ótica dos professores, Lima (2012, p. 154), enfatiza que a docência é ambígua, pois em sala de aula, com um mesmo aluno, o professor “mescla diariamente sentimentos muito diversos [...] vivencia o sentimento de alegria com seu desenvolvimento em uma atividade, mas de repente, entristece-se com uma atitude dele,” e até se inquieta com suas condições de vida.

Ao analisarem as percepções de prazer e sofrimento no trabalho docente no Ensino Fundamental, Sousa, Silva e Bueno (2016), consideram que apesar da docência estar entre as ocupações que mais causam desgaste emocional, é possível ao professor sentir prazer quando ele se identifica com a missão de educar e é reconhecido pelo seu trabalho.

Por um enfoque histórico-cultural embasado no estudo de Bernardes e Beatón (2017), considera-se que a docência enquanto atividade educacional possui um significado social centrado em sua condição transformadora do homem, quando realizada com sucesso, no sentido pessoal, gera satisfação ao sujeito docente, consoante às falas dos entrevistados.

Nesse sentido, entende-se que na docência, a satisfação pessoal está no prazer constituído pelas vivências diárias, principalmente com os alunos, pelo compartilhamento de experiências lúdicas¹² e recreativas, pelo desfrute do momento em sala de aula, que interpretados pelos professores identificados pelas siglas D-18, D-16, D-12, D-10, D-6, puderam ser entendidas como lazer.

Quando eu fecho a porta [...] e estou com meus alunos, ali começa o meu lazer. Porque para mim, ensinar é lazer! Ao mesmo tempo que eu ensino, eu brinco [...] eu dou muita risada com eles também. É uma troca muito rica. (D-18 – em 08/09).

[...] na hora que você entra e está lá na sua sala, quando está com uma turma bacana, você acaba que trabalhando e tendo lazer ao mesmo tempo. (D-16 – em 09/09).

Eu gosto do contato com o aluno [...]. É algo que me satisfaz sim! [...] Gosto de estar é... Com o aluno mesmo [...] Gosto da sala de aula. (D-12 – em 11/10).

Sala de aula é mais prazeroso. Lidar com as crianças é mais fácil. Isso me dá prazer. (D-10 – em 09/10).

Eu gosto muito do que estou fazendo. É muito satisfatório aquilo em sala de aula. (D-6 – em 18/09).

Dos entrevistados, dois professores citaram o termo lazer, associando-o ao trabalho docente. Entretanto, percebe-se que eles têm o espaço da sala de aula como um ambiente desconexo da esfera escolar. Mas ela estaria resguardada dos problemas educacionais, como a exclusão, a evasão, a precarização, o preconceito, a desigualdade social? A docência pode ser entendida como lazer? O contato com o lúdico das crianças seria uma forma de emancipação docente neste contexto de trabalho?

¹² “[...] compreensão de ludicidade como inerente à condição humana, pois as práticas culturais não são lúdicas por si mesmas: elas são construídas na interação do sujeito com a experiência vivida”. (Gomes, 2014, p. 13).

O prazer como principal elemento do lazer é amplamente discutido por renomados pesquisadores, desde os mais clássicos como Dumazedier (1979), Requiya (1973), Marcelino (1987), dentre outros, até os mais recentes como Melo; Alves Jr. (2012), Padilha (2006), Stoppa; Isayama (2017) e Gomes (2014, 2023). Estes consideram o prazer como um componente primordial do lazer.

Para Sampaio (2014, p. 89), “é possível perceber o imaginário de que lazer é prazer, tal perspectiva empobrece as potencialidades do lazer, retirando dele a substantivação e o torna adjetivo de outras dimensões da vida humana.” O prazer não é sinônimo de lazer, mas uma partícula importante que o compõe. Através dele, os sujeitos podem sentir satisfação e conforto, que contribuem para a melhoria da qualidade de vida.

Porém, acredita-se que a relação entre docência e lazer seja dialógica e não tenha apenas o prazer e a satisfação como elos, mas que existam outros apontamentos capazes de torná-la mais interessante, como os aspectos lúdicos, recreativos e educacionais presentes em cada um deles. Todavia, é precipitado neste momento, afirmar que docência seja lazer, pois para isto demandaria uma investigação mais específica.

Tal postura não descredita a opinião das docentes D-18 e D-16, ao contrário, a valida como hipótese para novas possibilidades de estudos, pois o lazer, segundo Gomes, (2014), não se condiciona ao tempo livre, distante do trabalho e de outros fenômenos culturais, é uma prática social que permite o desfrute da vida e a uma mediação cultural.

O professor como um sujeito cultural ativo possui outras vivências socioculturais gozadas no tempo/espço caracterizadas como lazer. Ao pesquisá-las, espera-se conhecê-las e que forneçam elementos capazes de cooperar para uma melhor compreensão dos docentes de suas próprias vivências, contribuindo para a fruição de uma vida mais saudável.

A seguir, serão abordadas as práticas de lazer vivenciadas pelos docentes em ambientes fora do tempo/espço escolar.

5.4 É recreio!

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o recreio é um período de tempo determinado em que as crianças podem realizar atividades diversas, geralmente fora da sala de aula, em ambientes como o pátio, a quadra esportiva e outros. As paredes das salas de aula já não são empecilhos para os movimentos corporais, muitas vezes suprimidos pelo estudo dos conteúdos escolares sistemáticos.

Analogicamente, quando o professor não está exercendo sua docência, ele está em seu recreio, um tempo livre em que pode experimentar outras vivências culturais, que dependendo do seu caráter, podem lhe proporcionar benefícios e/ou frustrações. Dessa forma, pretende-se apresentar e analisar as principais vivências culturais e atividades de lazer dos professores no tempo/espaço¹³ fora do ambiente escolar.

O tempo livre é entendido, neste estudo, como um elemento fundamental para o entendimento das vivências culturais dos docentes. Para Gomes (2005, p. 80), ele “surge como um suposto tempo de liberdade, de liberação das amarras, das obrigações e das contradições presentes no mundo do trabalho”.

Mas as cidades oferecem espaços públicos de promoção e convivência cultural? Ao serem questionados sobre o assunto, os professores D-12, D-14, D9, D-16 e D-19 representam a opinião da maioria dos entrevistados e consideram que:

[...] tem a praça, festas [...] só que eu não curto muito a maioria das festas [...] tem cachoeira, trilha. A cidade tem um aspecto natural a ser explorado, é algo que me faz bem também (D-12 – em 11/10).

[...] aqui a gente não tem teatro, não tem cinema. A gente tem praça, a gente tem natureza [...]. O lazer aqui seria o lazer ecológico ou o lazer religioso (D-14 – em 09/09).

[...] acho que no meu bairro mesmo falta algumas coisas para as crianças, porque se a gente não tivesse carro, seria um pouco difícil leva-la para passear (D-9 – em 10/10).

[...] tem cachoeira, a serra pra você fazer uma caminhada, algumas coisinhas assim, não muitas, mas tem. Opções mais naturais, mas tem uma praça bacana. Não há teatro, tem festas, mas aquela coisa, você precisa ter dinheiro para gastar (D-16 – em 09/09).

Tem quadras esportivas [...] campo de futebol, pista de skate [...]. Tem o calendário de festas da cidade [...]. Por exemplo: rodeio, réveillon, algumas festas tradicionais da cidade como desfile de cavaleiros, de carro-de-boi (D-19 – em 09/09).

Percebe-se pelos discursos destes docentes, que as cidades pesquisadas ofertam poucos espaços públicos para as vivências de lazer, como praças e quadras voltadas ao convívio social e às práticas esportivas. Porém, por serem menos urbanizadas, destacam-se os ambientes naturais e atividades ligadas à natureza, como cachoeiras e trilhas em meio à vegetação. As atividades culturais como desfiles de cavaleiros, de carro-de-boi e festas tradicionais, ocorrem com menos frequência seguindo ao calendário festivo pré-determinado.

¹³ “Produto das relações sociais e da natureza e constitui-se por aspectos objetivos, subjetivos, simbólicos, concretos e materiais, evidenciando conflitos, contradições e relações de poder.” (Gomes, 2014, p. 15).

Entende-se que com a vanguarda das políticas neoliberais, progressivamente o Poder Público isenta-se de suas responsabilidades de construção, preservação e manutenção dos espaços públicos. Conforme Heinen (2020, p. 69), o “Estado desloca o sentido da ação pública e acaba por desobrigar-se da garantia de direitos sociais”, o que coincide com o estudo de Stoppa e Isayama (2017), que ao pesquisarem o lazer brasileiro enfatizando as representações e concretizações nos espaços e equipamentos, consideram que os gestores públicos não priorizam esses espaços, por considerá-los ambientes de convivências em que os sujeitos podem usufruir e atingir a proposta de desenvolvimento integral em suas vivências de lazer.

O depoimento dos professores leva a crer que nos municípios pesquisados, os espaços públicos e equipamentos que favorecem a prática de lazer estão em maioria, centralizados. Além disso, Stoppa e Isayama (2017) chamam à atenção para as ações da administração pública, que em muitas ocasiões desenvolvem suas atividades baseadas na geração de eventos festivos, com a intenção de entreter e desviar a atenção das pessoas para outras questões. Mas, como decorrem as vivências culturais dos professores?

O desenrolar das vivências culturais do professor, depende, segundo Pérez Gómez (2001, p. 210) do modo que “cada sujeito constrói sua cultura experiencial, seus esquemas de pensamento, sentimentos e condutas com os materiais que o meio oferece às suas atividades e experiências”. Porém, cada sujeito cria e recria suas articulações culturais de maneira singular.

O professor atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um sujeito cultural que também se relaciona com o tempo/espaço fora do ambiente escolar. Conhecer estas vivências possibilita segundo Pérez Gómez (2001, p. 210), compreender sobre um grupo em que “cada indivíduo modula de maneira singular a construção de suas representações e de suas capacidades para operar sobre a realidade, é a chave para entender seu desenvolvimento psicológico”.

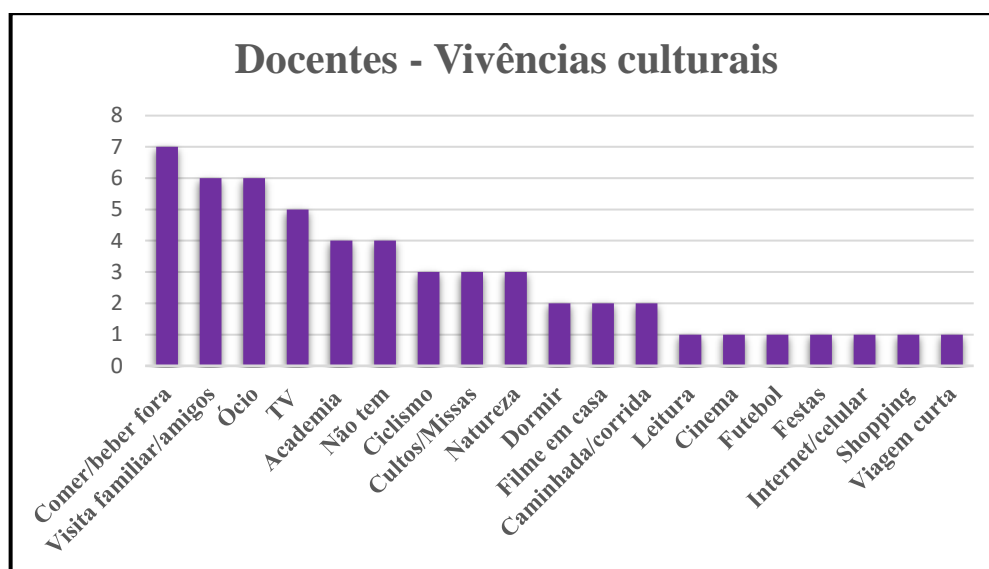
Esta compreensão possibilita um melhor entendimento sobre o usufruto do tempo nas relações culturais dos docentes, a fim de auxiliá-los na melhoria da qualidade de vida. Contudo, segundo Gomes (2005), o tempo livre pode ser ambíguo com períodos de alienação e consumismo, reflexão e práxis.

Desse modo, os 20 docentes entrevistados foram questionados sobre suas principais atividades culturais realizadas fora do espaço/tempo escolar, sendo permitido a eles citar mais de uma vivência. A partir daí, obteve-se 54 respostas, agrupadas em 19 atividades predominantes conforme a seguir.

Vivências culturais: comer e/ou beber fora – 12,96%; visitar familiares e/ou amigos e ócio – 11,11%; assistir à TV – 9,25%; academia e não vivenciam – 7,4% cada; ciclismo,

celebrações religiosas como cultos/missas e passeios em meio à natureza com 5,55% cada; dormir, assistir filmes em casa, caminhada ou corrida urbana com 3,7% cada e outras 7 atividades com 1,85% cada, sintetizadas no gráfico 1 – Vivências culturais - docentes: anos iniciais do Ensino Fundamental abaixo:

Gráfico 4 – Docentes: vivências culturais



Conforme expressado no gráfico – 1, nota-se que as vivências culturais dos entrevistados variam entre as partículas de um mesmo grupo, de uma mesma classe cultural. Mesmo assim, as respostas foram saturadas e apontaram para três grupos principais, sendo: I – vivências exclusivas aos finais de semana; II – vivências durante e aos finais de semana e III – privados de vivências, conforme os relatos a seguir:

Grupo I – vivências exclusivas aos finais de semana.

Falando assim dos finais de semana [...] a gente tenta dar uma descansada, se não a gente não aguenta. (D-3 – em 09/10).

[...] eu saio um pouco. Muito pouco! [...] Sempre aos finais de semana. Durante a semana impossível! (D-10 – em 09/10).

[...] Aos finais de semana ou estou dormindo pra tirar o atraso ou vou dar um passeio, assim próximo [...]. Restaurante, pizzaria, lanchonete. (D-8 – em 13/09).

[...] eu vou descansar, deitar um pouquinho, assistir televisão [...], o que sobra pra mim é o final de semana, que aí eu faço uma reunião com a família. (D-13 – em 08/09).

A leitura pra mim é um momento que eu gosto bastante! Eu gosto de sair com meu filho, geralmente aos sábados à tarde, levá-lo no horto, no parquinho. [...] um churrasco na casa de alguém, visitar, tomar um café. (D-2 – em 14/09).

Percebe-se que as principais vivências culturais dos docentes identificados pelas siglas D-3, D-10, D-8, D-13 e D-2, são marcadas pelo convívio familiar, pela necessidade do descanso e a eliminação do tédio e da fadiga, limitados ao espaço domiciliar ou a recintos próximos às suas moradias.

Neste sentido, Sampaio (2014, p. 60), corrobora com a análise ao entender que o lazer “foi associado aos momentos de descanso, ao lar, à tranquilidade, ao fazer o que se gosta, sem a preocupação com o tempo, não fazer nada, descanso para a memória”, que converge com as vivências dos professores entrevistados.

As narrativas docentes conduzem às funcionalidades do lazer que, para Dumazedier (2000, p. 32), são: “a) função de descanso; b) função de divertimento, recreação e entretenimento; c) função de desenvolvimento”. Mas os lazeres vivenciados por este grupo de professores condicionam o desenvolvimento pessoal e social? Estes lazeres estariam atrelados à mera recuperação das forças para o trabalho?

Tem-se a hipótese de que no caso deste grupo docente, o lazer resguarda o tempo fragmentado dos finais de semana, em espaços que o professor utiliza para descansar e se recompor da jornada regular de trabalho, um resquício da docência semanal, conforme preconizam os estudos de Dumazedier (2000).

O grupo II – vivências durante e aos finais de semana.

[...] meu momento de lazer, que eu faço questão de desfrutar é, igual falei: eu saio da escola e já paro na academia porque é meu momento, só meu. (D-14 – em 09/09).

Gosto de jogar futebol, de correr, [...] baladas, televisão também [...] durmo bastante. E também frequentar festas, ir num barzinho [...] sair mais próximo [...] na minha cidade ou nas cidades vizinhas. (D-19 – 09/09).

Eu faço Pilates [...] gosto de pedalar, caminhar. Fico parada sem fazer nada! [...] sem barulho nenhum, essas atividades eu gosto! [...]. Vou à missa com frequência e me sinto muito bem. (D-12 – em 11/10).

A bicicletinha é meio que diária! Fim de semana eu assisto filme, a gente às vezes [...] toma um vinhozinho, dá uma volta, sai para passear, come fora, esses lazeres assim, de nós dois, de casal assim. (D-17 – em 11/10).

Percebe-se por meio das falas dos docentes identificados pelas siglas D-14, D-19, D-12 e D-17, que suas vivências culturais são mais regulares, decorrendo no ambiente doméstico e em outros espaços sociais, como atividades fisio-esportivas, religiosas e sociais.

Considera-se em consonância com Gomes (2014, p. 9), que “as festas e celebrações, as práticas corporais, os jogos, as músicas, as conversações e outras experiências de sociabilidade podem assumir a feição de lazeres que têm significados e sentidos singulares para os sujeitos que as vivenciam ludicamente”.

Neste sentido, a maior periodicidade das vivências culturais é capaz de desenvolver valores para a autonomia e bem-estar dos docentes envolvidos, gerados pelo usufruto do trabalho, permeados através de uma relação dicotômica, mas complementar com o lazer, embora seja possível perceber a ideia de ocupação do tempo livre com vivências que fomentam uma relação de produção/consumo, próprias do capitalismo.

Grupo III – privados de vivências.

A saúde dos meus pais que me impede de ter um tempo livre. Infelizmente eu não consigo estar saindo muito. (D-4 – em 13/09).

Trabalho 8 horas por dia, às vezes 10 horas, às vezes 12 horas. Depende da necessidade da instituição. (D-15 – em 08/09).

[...] a jornada do professor associada ao salário baixo, complica isso daí. (D-16 – em 09/09).

[...] Que lazer essa cidade tem? Nada! (D-18 – em 08/09).

As vivências culturais destes professores identificados pelas siglas D-4, D-15, D-16 e D-18, resumem ao trabalho docente, às atividades intelectuais e familiares, comumente realizadas nos ambientes domésticos e laborais, em que o lazer é dependente do capital, da estrutura urbana e do tempo despreendido das responsabilidades familiares.

Segundo Gomes (2014), entendimentos como estes invalidam muitas práticas culturais, sobretudo muitas experiências de lazer. Para Sampaio (2014, p. 139), “a lógica econômica na qual estamos inseridos tem muita responsabilidade no reforço da dicotomia, que subordina o lazer ao cumprimento das exigências de acesso ao dinheiro [...]”.

Verifica-se pelas falas docentes, que suas vivências culturais são heterogêneas, dialogando com o lazer a fim de buscar recuperação das forças para o próximo dia de trabalho. O professor busca por atividades culturais no espaço doméstico e em outros ambientes sociais, tentando recompor-se dos esforços laborais.

Acredita-se segundo os estudos de Gomes (2005, p. 90), que na contemporaneidade dificilmente seja possível se desvencilhar das obrigações do trabalho, que “[...] muitas vezes prolonga as jornadas e exige trabalhos regulares nos fins de semana, nas férias, nos feriados e em outros momentos destinados ao lazer”.

Alinhado a essa perspectiva, Lima (2012) destaca que as políticas neoliberais têm contribuído para a desvalorização do trabalho docente, resultando em sua precarização e na demanda para que os professores dediquem parte de seu tempo livre ao trabalho educacional realizado em casa.

No entanto, surge a indagação sobre como os docentes compreendem e lidam com essa extensão de suas responsabilidades para além do ambiente escolar. Será que esse prolongamento pode influenciar as experiências culturais dos professores?

O próximo item apresenta as investigações sobre o trabalho extraclasse dos professores, explorando o modo como essas responsabilidades adicionais afetam o equilíbrio entre trabalho, lazer e vida pessoal dos docentes, além do exame sobre a maneira que essas demandas impactam as vivências culturais e a qualidade de vida docente.

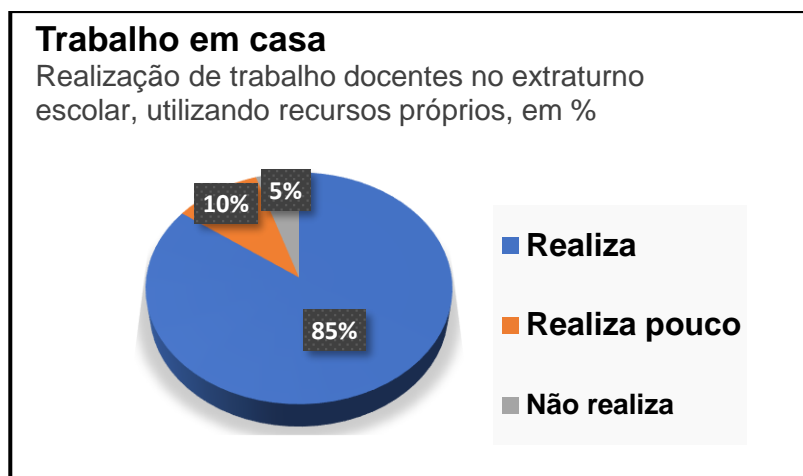
5.5 Tarefa de casa!

A grande demanda de trabalho imposta pelas políticas educacionais neoliberais à escola, caracterizada segundo (Araújo, 2021), pelo cumprimento de normas instituídas que geram disfuncionalidades como a perda de tempo, excesso de exigências, atividades supérfluas e inúteis, uso irracional de recursos, dentre outros, condicionam os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental a realizarem uma grande parcela de trabalho no ambiente doméstico, uma prática invisível à sociedade, mas capaz de subtrair uma parcela significativa das vivências culturais no tempo/espaço conquistado pelos sujeitos docentes.

Esta realidade é também endossada pelas pesquisas de Sousa, Silva e Bueno (2016); Silvestre e Franco Amaral (2019); Junior, Oliveira, Amaro e Tavares (2021), que em comum evidenciam a insatisfação dos professores da Educação Básica com a dinâmica do trabalho docente, que se lança para dentro de seus lares, apropriando-se de suas vivências mais significativas de lazer.

Ao serem questionados se realizavam trabalho docente em casa, 85% dos professores entrevistados disseram realizá-lo diariamente, inclusive aos finais de semana, 10% afirmaram realizá-lo em menor quantidade e 5% disseram que não realizam, conforme expresso no gráfico 2 – Trabalho em casa:

Gráfico 5 – Docentes: trabalho em casa



A manipulação política do alto grau de comprometimento que os professores têm com a docência e os processos de precarização do trabalho docente são dentre outras, segundo Silvestre e Franco Amaral (2019), as possíveis causas dessa realidade. Mas quais são essas atividades?

Após saturação, verificou-se que estes trabalhos são constituídos por planejamento, produção escrita do plano de aula e seu lançamento no sistema online, pesquisa de conteúdo didático, elaboração de atividades diárias (impressas e/ou lúdicas) para os alunos, registro da presença dos alunos no diário online, elaboração de avaliações escritas, correção e lançamento das notas destas avaliações no sistema online, confecção de materiais pedagógicos, relatórios, aplicação de testes avaliativos externos, dentre outros, enfatizadas pelas falas docentes identificadas pelas siglas D-9, D-13, D-2, D-6, D-18 e D-1.

Planejamento de aula, organização da semana [...] correção de provas, tem “N” coisas para se fazer [...]. Todo dia [...]. Sem receber nenhum auxílio ou alguma remuneração, embora esteja usando meus equipamentos. (D-9 – em 10/10).

[...] preparar trabalhos, matrizes, hoje mesmo antes de vir pra cá, eu já estava preparando [...], mas que eu testo em casa para ver se vai dar certo. [...] a gente sempre está preparando alguma coisa fora do horário de aula. (D-13 – em 08/09).

O diário online que nós temos que lançar nota, as frequências [...] ele é virtual, e nós somos impedidos de usar o aparelho celular durante a aula [...] faço em casa. Não sou remunerada por este trabalho. (D-2 – em 14/09).

[...] esse planejamento, ele poderia ser realizado no horário do módulo, de duas horas que a gente já tem que cumprir na escola que é atividade extraescolar. Então a gente ficaria menos cansada. O tempo que estivéssemos em casa seria para descansar. E a gente está trabalhando a mais sem receber. (D-6 – em 18/09).

Então... É preciso no mínimo aí umas 4 horas em casa para desenvolver um bom trabalho. (D-18 – em 08/09).

Esse trabalho rouba meu tempo livre. Então, como se diz... Eu sei que é imposto a mim. Eu tenho que cumprir com aquilo [...]. Não vou sair pra uma festa se tiver com as coisas atrasadas. (D-1 – em 22/09).

Percebe-se que o trabalho interage com esses professores através de duas dimensões bem delineadas: a primeira remunerada, realizada no ambiente escolar, em sala de aula, com carga horária regulamentada por lei; a segunda, realizada no ambiente doméstico, progride rumo ao tempo de descanso do docente, subtraindo-o e convertendo-o em trabalho não remunerado.

Acredita-se que a lógica das atuais políticas educacionais seja a validação de uma prática em que o professor é o encarregado da realização das obrigações engessadas, lentas, estruturadas pela formalidade e pelo excesso de exigências, realizadas em ambiente doméstico, sem remuneração e com o emprego de seus próprios equipamentos, aqui denominada de “docência condicionada”.

Na estrutura escolar, o professor se resguardada à docência tradicional, encarregada segundo Libâneo e Freitas (2018, p. 54), pela “preparação imediata para o trabalho [...], pela busca de resultados diretamente quantificáveis, pelos métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos, pelo treinamento para responder testes”, dentre outros.

Nesse sentido, com o respaldo em Padilha (2006, p. 72), entende-se que o trabalhador ideal do ponto de vista neoliberal, “deve ser polivalente e flexível e, além disso, deve se dispor a levar trabalho para ser realizado em sua própria casa”, entendimento que converge com as falas dos professores entrevistados.

Ao que tudo indica, flexível é apenas o tempo de trabalho, que migra do ambiente escolar para o doméstico, enquanto o professor tenta ser versátil para administrar seu tempo de lazer. Não se trata nesse momento do rompimento do *status quo* entre lazer e trabalho, mas da banalização da docência realizada no extraturno escolar, que captura o descanso, o convívio familiar e social do professor, transformando-os em docência condicionada. Dessa forma, como o lazer pode fluir?

Para Padilha (2006, p. 72), “quando o trabalho invade o espaço doméstico, ocorre uma invasão maior ainda do tempo de trabalho sobre o chamado tempo livre, que se torna cada vez mais poluído pelo tempo de trabalho e por sua racionalidade capitalista”. Entendimento que vai ao encontro das falas dos docentes entrevistados.

É necessário destacar também a parcela docente que ainda resiste, representada pelos professores entrevistados identificados pelas siglas D-5, D17 e D-20, que disseram realizar pouca ou nenhuma demanda de docência condicionada, conforme seus relatos a seguir:

Planejamento, correção de provas. A maioria das coisas eu consigo fazer na escola, em meus horários vagos [...]. Aí levo pouca coisa pra casa. Mas aí o pouco que sobra não interfere muito não em um tempo livre (D-5 – em 11/09).

Não costumo! Assim, se preciso for, eu trago, mas prefiro fazer na escola, nas janelas, que são os intervalos de 50 minutos [...] e se não der tempo, no outro dia vai (D-17 – em 11/10).

No momento, quase que nada! Mas assim, se eu fosse pegar para adiantar algumas coisas, eu faria. Eu tenho procurado não fazer (D-20 – em 11/10).

Ao que parece, estes professores estabelecem barreiras para o progresso da docência condicionada e buscam gerenciar o tempo de forma mais consciente e eficaz. Tem-se a ideia de que para eles, a relação entre docência, trabalho e lazer parece mais fluída, leve e tênue.

Porém, Padilha (2006) é contrária à ideia de que o lazer compensa o que se perde no trabalho e demais esferas da vida, que recupera a força de trabalho para manter o equilíbrio do sistema de produção necessário ao progresso, pois nesse ponto de vista, frequentemente o trabalho é entendido como nocivo, enquanto o lazer como algo essencialmente benéfico.

É relevante elucidar pelos dados obtidos, que os professores não se opõem à docência realizada em sala de aula, ao contrário, ela pode ser prazerosa conforme já apresentado, mas são adversos aos efeitos da docência condicionada, que segundo a fala dos professores identificados pelas siglas D-3, D4, D-6, D-9, D-11, D-13, D-16 e D-18, geram sofrimento e prejudicam suas vivências culturais.

A gente fica ansiosa, fica preocupada, fica cansada. Muitas vezes! (D-3 – em 09/10).

Frustrada! E sofro com isso. (D-4 – em 13/09).

[...] é muito cansativo. (D-6 – em 18/09).

Eu fico bem irritada! Eu acho que é o cansaço. Porque às vezes é muito serviço cobrado na escola que eu tenho que trazer para casa. E aí, quando eu chego em casa tendo que conciliar as duas coisas, às vezes me tira do sério. (D-9 – em 10/10).

Minha semana fica bem estressante! Eu fico bem desanimada. (D-11 – em 08/09).

Na maioria das vezes eu fico chateada porque eu gostaria de ter um tempo pra conversar com os amigos, pra sair, eu quase não vou. (D-13 – em 08/09).

[...] a gente fica frustrada, porque acaba que você só trabalha, e aí você fica sem tempo. (D-16 – em 09/09).

Como professora extremamente frustrada! Eu fico muito chateada porque o papel do professor é informar, é passar o que acontece no mundo e não só ter esses conhecimentos através da internet, como também vivenciá-los fora da sala de aula. (D-18 – em 08/09).

Nota-se que a docência condicionada causa sentimentos negativos nos professores entrevistados, como ansiedade, cansaço, preocupação, frustração, irritação, estresse, desânimo, chateação, sofrimento, contexto que converge com o estudo de Sousa, Silva e Bueno (2016), que destacam que a “forma como o trabalho está organizado, suas condições de trabalho e as relações de trabalho podem gerar um aumento da carga psíquica e conseqüentemente tornar o trabalho fatigante”.

Outras duas pesquisas também endossam os relatos dos professores entrevistados. Silvestre e Franco Amaral (2019) constataram que as condições mais precárias de trabalho tendem a refletir também em um lazer precário. Para Junior, Oliveira, Amaro e Tavares (2021), o trabalho docente tem se mostrado precarizado e intensificado, interferindo nas vivências culturais e na saúde dos professores.

No entendimento de Padilha (2006, p. 185), “o trabalho, o lazer e outras práticas sociais, são fundamentalmente práticas educativas e que realizam a construção do humano-histórico”. Portanto, defende-se que a dialogicidade entre lazer, docência e trabalho deve ser estabelecida em torno de um sólido equilíbrio.

No entanto, Junior, Oliveira, Amaro e Tavares (2021, p. 12), compreendem que todas essas questões sobre o tempo livre/lazer “é fruto de uma interferência do capital fora do tempo de trabalho, expandindo suas fronteiras para o tempo livre, determinando assim, às 24 horas diárias, os 30 dias mensais, os 365 dias anuais do trabalhador”. Mas, como essa intercessão afeta a dialogicidade entre lazer, trabalho e docência no tempo/espaço conquistado pelo sujeito?

As análises seguintes consideram a influência das políticas neoliberais no tempo/espaço do trabalho docente e exploram como essas políticas têm interferido no contexto educacional, afetando a carga horária e as condições de trabalho dos professores, influenciando a dinâmica dos espaços educacionais e suas práticas pedagógicas.

5.6 Reunião!

As políticas educacionais neoliberais alcançam os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio de dois espaços estratégicos: o doméstico via docência condicionada, já debatida anteriormente, e o escolar, que será discorrido. Ressalta-se que ambos são segundo Pérez Gómez (2001, p. 107) onde “se desenvolve grande parte do tempo vital dos cidadãos”.

O ambiente escolar é para muitos professores, onde acontece à maioria de suas experiências sociais e neste sentido, o tempo/espço docente pode ser interpretado como as vivências dos professores manifestadas na escola e que interferem em suas relações culturais.

Segundo a concepção de Libâneo e Freitas (2018, p. 49), o “currículo, as formas de organização e gestão da escola, os procedimentos pedagógico-didáticos [...] as condições de exercício profissional [...] a pressão para acatarem conteúdos pré-definidos externamente”, dentre outras, influenciam no tempo/espço docente. Os entrevistados identificados pelas siglas D-7, D-9, D-16 e D-20 a seguir, corroboram o tema.

[...] é muita burocracia, é muita cobrança, é muito papel e no final das contas, tudo isso aí não gera resultado nenhum! É coisa desnecessária [...] no final do dia acaba pesando. Chato! (D-7 – em 03/10).

[...] eles não são muito claros no que realmente querem que a gente faça. Tem que refazer tudo de novo, depois [...] a gente não tem apoio [...] eles sempre jogam a responsabilidade em cima do professor. (D-9 – em 10/10).

[...] a sala de aula está cheia e eles querem que você dê conta [...] então eu acho que a exigência é demais, o salário é pouco. (D-16 – em 09/09).

[...] a gente acaba às vezes apagando incêndio, fazendo coisas que muitas vezes não é da sua alçada ou coisas que pedem de última hora, e acaba que você vai fugindo um pouco, muitas vezes de seu trabalho. (D-20 – em 11/10).

As falas docentes apontam para um antagonismo das Secretarias de Educação, que exigem muito, burocratizam as ações docentes, culpabilizam o professor pelos resultados educacionais, mas não o valorizam, não apresentam clareza nas ações e atribuem funções indevidas aos professores.

É oportuno destacar segundo a concepção de (Libâneo e Freitas, 2018, p. 273), que “o processo de culpabilização do professor tem sido amplamente propagado. Nesse mesmo sentido, o sistema de avaliação nacional tem sido usado contra a imagem social do docente que acaba tendo que suportar em seus ombros o peso de uma educação limitada ao mínimo básico.”

Neste sentido, as análises de Duarte et al. (2012) sobre a educação básica de Minas Gerais e de Libâneo e Freitas (2018) a respeito das políticas educacionais neoliberais e a escola pública, coincidem sobre a inferência da ação dessa ideologia no tempo/espço docente,

intensificando o trabalho, reduzindo o descanso, a participação e a opção de escolha dos professores.

Mediante tais políticas, os limites entre o lazer e o tempo/espço docente parecem se distanciarem. Os planos de carreira dos municípios de Congonhal e Borda da Mata, instituídos respectivamente pelas Leis nº 1.257/09 e 1.610/10, definiram um tempo de 2 horas semanais destinado à formação continuada do professor, denominado de módulo, mas que via de regra não passa de reuniões para cobrança de resultados, conforme as falas docentes D-3 e D-8¹⁴.

[...] temos módulos todas as quartas-feiras [...] nós poderíamos estar fazendo planejamentos, elaborando provas, para que a gente não trouxéssemos para casa, para que pudéssemos ter esses finais de semana para descanso, mas não, esses módulos não têm significados. (D-3 – em 09/10).

Esse módulo é um estudo complementar. Deveria ser né? Mas na realidade é mais uma reunião de pauta mesmo, que vai passando. Não está nada voltado para minha formação. (D-8 – em 13/09).

De modo geral, esses módulos parecem limitar o tempo de descanso, do convívio familiar e da construção e expansão dos conhecimentos pedagógicos necessários ao professor, situação que converge com o estudo de Costa, Neto e Souza (2009, p. 38), que entende que “os ajustes neoliberais na educação têm uma política de formação continuada [...] que se resume ao treinamento em serviço. É uma política que visa conter custos”.

Nesse contexto, conforme destacado por Ens e Behrens (2011), o trabalho dos professores é fortemente influenciado pelas políticas governamentais e pelo contexto socioeconômico, moldando-se, muitas vezes, sob a égide neoliberal. Diante desse cenário, surge a questão: essa conjuntura favorece a conciliação entre lazer e trabalho docente?

Segundo Gomes (2014), tal questão sobre o lazer omite a territorialidade e destaca apenas o fator tempo, como se as vivências culturais dos professores fossem limitadas aos resíduos do trabalho ou que essa dialogicidade fosse feita de momentos e de situações estanques, precisa ser superada.

No entanto, na visão dos entrevistados D-19, D-18, D-16-, D14 e D-07, a consolidação do neoliberalismo parece precarizar o tempo/espço docente, deixando de ser uma condição provisória para se tornar um traço permanente, pois conforme Silvestre e Franco Amaral (2019, p. 2), “coloca em xeque os pressupostos da sociedade salarial e multiplica as

¹⁴ Pelo critério de saturação, estas falas representam a maioria dos entrevistados.

formas atípicas de trabalho [...] que fragiliza os vínculos e impõe perdas dos mais diferentes tipos, tanto na esfera do emprego como na vida de todos que vivem do trabalho [...]”.

Ao serem questionados sobre as percepções de investimentos na docência, responderam que:

O município investe pouco, além de ter que valorizar um pouco mais o salário do professor e sempre houve um plano de carreira que estão deixando de seguir. (D-19 – em 08/09).

Somos tratados, às vezes com gritos. Não somos respeitados diante daquilo que nós falamos na sala de aula, como professores. (D-18 – em 08/09).

A política partidária que interfere aí nas políticas públicas voltadas para a educação [...] a gente sabe qual é o verdadeiro interesse. (D-16 – em 09/09).

Eu não vejo investimento para a melhoria na prática [...] os próprios professores quando a gente precisa de fazer alguma coisa na escola, a gente mal tem um computador para usar. (D-14 – em 09/09).

[...] eles estão preocupados com quantidade ao invés de qualidade [...] como eu disse, somos apenas uma ferramenta. Só faz, só reproduz e vai embora. (D-7 – em 03/10).

Os relatos destes professores apontam características incisivas da influência neoliberal no tempo/espaço docente, como a falta de comprometimento das Secretarias de Educação com a valorização da remuneração dos profissionais, o descumprimento dos planos de carreiras, a falta de respeito com a pessoa docente, o partidarismo político, a falta de recursos materiais e estruturais, a preocupação apenas com objetivos quantitativos e a percepção de que o professor é um mero objeto executor.

Outra característica considerável é a diminuição estatal e o fortalecimento das instituições privadas. Como exemplo, os professores entrevistados identificados pelas siglas D-10 e D-5 atuantes em Borda da Mata, citaram que, embora houvessem livros didáticos fornecidos gratuitamente pelo Governo, o município adquiriu materiais didáticos e assistência pedagógica por meio de uma empresa educacional privada, via financiamento público, o que segundo Costa, Neto e Souza (2009), drena as verbas públicas da educação e compõe o plano de privatização do Ensino Básico.

Acho que tudo tem que ter um planejamento [...]. O município paga com dinheiro público uma instituição privada que fornece apostilas [...] eu acho que não era o momento, mas assim, os profissionais não são consultados [...] infelizmente o que acontece na prefeitura é isso. Manda fazer! (D-10 – em 09/10).

[...] o que foi gasto com esse apostilado, poderia ter investido no professor, tendo em vista que já tínhamos livros didáticos. (D-5 – em 11/09).

As vozes docentes levam a crer que os professores estão em segundo plano na estrutura educacional e Costa, Neto e Souza (2009, p. 125), validam enfatizando que a liberdade e a criatividade dos professores “foram substituídas pelas atividades pré-fabricadas, impostas de cima para baixo, pela fiscalização e controle dos chefes, pela rotina de entregar papeis e relatórios de pouca ou sem nenhuma utilidade,” o que significa dizer conforme Antunes (2005, p. 70) que, “sob o capitalismo, o trabalhador não se satisfaz no trabalho, mas se degrada; não se reconhece, mas se nega.” Mas este cenário impede o professor de vivenciar o lazer?

Parece consenso entre os entrevistados, que a interferência das políticas educacionais liberais no tempo/espaço docente gera a precarização do trabalho e do lazer, afetando a partir daí, a realização de vivências culturais mais significativas para o professor, não que o capital seja o único condicionante, mas um meio para a ampliação das vivências culturais.

Porém, segundo Gomes (2014) esse entendimento é resultado da própria logicidade das sociedades capitalistas, que entendem o lazer como dicotômico ao trabalho, um tempo livre das obrigações, mas em muitos momentos atrelado ao consumo. Porém, um tempo/espaço docente precário pode interferir no tempo/espaço de lazer?

Aparentemente o trabalho não subtrai o lazer do tempo/espaço docente, mas as atuais políticas educacionais afetam a dialogicidade entre o trabalho e o sujeito docente ao precarizar suas vivências. Para Silvestre e Franco Amaral (2019, p. 9), “à medida que se compreende que trabalho e lazer se influenciam mutuamente, a frequência de tais atividades, pode ser relacionada às características de intensificação e precarização [...]”.

Percebe-se que as políticas neoliberais agem sobre a estrutura educacional, dificultando o acesso do professor aos bens e às vivências culturais mais significativas, o que coíbe a ampliação de seu conhecimento, limitando-o ao pensamento de que o lazer só pode ser obtido frente ao capital.

Mas, as atuais políticas educacionais têm a docência, o lazer e o professor como prioridade? A seguir, será discutido mais especificamente sobre a precarização do tempo/espaço docente, pontuando discursos coletados nos quais as condições de trabalho podem ser vistas como fator limitante na qualidade de vida dos sujeitos educacionais.

5.7 Mochila pesada

A manifestação mais acentuada do neoliberalismo, na visão de Pérez Gómez (2001) é a contradição entre o fortalecimento da livre concorrência de mercado e o enfraquecimento das políticas públicas em favor do capital. Para o autor, há certo eufemismo da flexibilidade e da precariedade das vivências culturais dos sujeitos, em vista que as políticas neoliberais geram mudanças em toda a estrutura social.

Nesse sentido, as pesquisas de Costa, Neto e Souza (2009), Ens e Behrens (2011), Libâneo e Freitas (2018), corroboram o assunto ao enfatizarem que a educação básica é precarizada pelas atuais políticas, sobretudo com o sucateamento das escolas, baixo investimento no professor, desrespeito aos planos de carreira do magistério, pela sobrecarga de funções e extensão da jornada de trabalho, pelos baixos salários e fixação de metas, entre outros.

Desse modo, acredita-se que esteja em curso uma gradativa precarização do tempo/espço docente que desconstrói a identidade do professor, haja vista a fala dos entrevistados identificados pelas siglas D-4, D-11, D-14, D-13, D-18 e D-17, que ao serem indagados se eram valorizados na docência responderam:

Não! Tanto pela direção da escola, como pelos pais [...] o próprio meio docente não valoriza, os políticos [...] até porque eles estão deixando tudo para a escola. (D-4 – em 13/09).

Pode falar tudo? As cobranças existem, mas a gente não recebe o devido valor daquilo que a gente cumpre [...]. Primeiro não só no salário [...] não há cumprimento de algumas leis. (D-11 – em 08/09).

Na nossa cidade existia um plano de carreira [...] na verdade esse plano de carreira não está sendo cumprido pela atual administração, então os nossos direitos estão sendo todos jogados pelo ralo. (D-14 – em 09/09).

[...] os professores dedicam demais, trazem coisas de casa, eu mesma compro muita coisa com meu dinheiro para trazer pra cá [...]. E a gente não tem retorno. (D-13 – em 08/09).

[...] tudo aqui é política! Então, se acontece qualquer coisa na escola, a responsabilidade é sempre do professor [...] e lava-se as mãos quando a parte da gestão erra [...]. Isso é extremamente grave. (D-18 – em 08/09).

Eu me sinto apenas um número. Me sinto um CPF sendo usado. (D-17 – em 11/10).

Fundamentando esta temática, Ens e Behrens (2011, p. 44) consideram que as políticas educacionais “em sintonia com o receituário neoliberal, provocam uma desqualificação da educação pública, bem como dos profissionais da educação [...]”, justificado na visão de Silvestre e Franco Amaral (2019, p. 7), pela “progressiva intensificação e precarização do trabalho docente”, aspectos convergentes às falas dos docentes entrevistados.

Nas instituições públicas, têm-se a falsa ideia segundo Libâneo e Freitas (2018, p. 294), de que “os professores podem trabalhar com mais liberdade, autonomia, valorização e satisfação”. Essa aparência é ressaltada de modo geral, pelas considerações dos entrevistados D-14, D-13, D-3, D-20 e D-7:

Eu não vejo investimento para a melhoria da educação na prática. Foram comprados alguns livros [...], estrutural não tem também [...] os computadores não são legais [...] as crianças ganharam uniforme da atual gestão, os professores não! (D-14 – em 09/09).

[...] se valorizasse melhor o professor, você acha que o professor precisaria dobrar turno? Na verdade, a situação dele é bem precária e talvez bem mais precária que a do próprio aluno. Eu acho que se investisse melhor [...] nas condições física, mental, o professor teria muito mais disponibilidade, muito mais agilidade em tudo (D-13 – em 08/09).

Uniforme a gente tem de comprar [...], mas há outras contribuições que o professor precisa fazer, como na semana das crianças [...] às vezes em festa junina, com alguma prenda. Sempre a gente tem que contribuir (D-3 – em 09/10).

[...] a questão do repasse mesmo do piso, do FUNDEB, [...] o atual prefeito deixou de fazer o pagamento do retroativo, porque ele recebe o percentual do governo federal desde o início do ano [...]. Isso caracteriza uma precarização e uma falta de respeito tamanha (D-20 – em 11/10).

O auxílio alimentação [...] se você tiver uma falta ele é descontado! Então eu não o considero como um benefício [...] o considero como uma forma de controlar o professor (D-7 – em 03/10).

Desse modo, a estrutura pedagógica, a valorização do sujeito docente, a remuneração, a jornada de trabalho, as leis e os benefícios conquistados, são os focos da precarização da docência, que avança à sombra da flexibilização, da eficiência e da qualidade da escola pública.

É importante destacar, que os professores entrevistados enfatizaram que apesar de não receberem vale refeição, podem se alimentar juntamente com os alunos no tempo destinado para tal e o uso do uniforme, embora exigido, é facultado às apresentações e comemorações.

Mesmo assim, percebe-se que os professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental não se subtraem da precarização do tempo/espço docente, concordando com os estudos de Libâneo e Freitas (2018) desenvolvido na rede pública do estado de Goiás, de Silvestre e Franco Amaral (2019) realizado com os professores da rede estadual paulista, de Junior, Oliveira, Amaro e Tavares (2021) realizado com os professores da rede municipal de Sarandi/PR.

Mas consonante, o lazer do professor pode ser precarizado em virtude à precarização do tempo/espço docente? Considerando a pesquisa de Stebbins (2014, p. 43),

onde “o lazer e o trabalho influenciam diretamente um ao outro e, onde em ambas as esferas, o enriquecimento pessoal e a autorrealização estão entre as recompensas primárias”, supõe-se que sim.

Contudo, antes de validar tal suposição, é necessário entender como a docência e o lazer dialoga com o sujeito docente. Sobre isso, quando questionados se o trabalho interferia em suas vivências de lazer, os docentes D-10, D-8, D-16, D-6 e D-7 disseram que:

Meu marido chega e não tem serviço da empresa aqui. Eu tenho! Muitas vezes chego e deixo de tomar um café com as crianças, para começar a fazer as atividades. Às vezes eu perco o final de semana [...] e cada dia um pouquinho. (D-10 – em 09/10).

Interfere muito! Tenho que levantar para vir para Borda às 5h [...] tenho módulo, chego em casa às 21h. Amanhã tenho que trabalhar de novo [...] se pegar minha primeira aula na semana e a última [...] meu rendimento fica bem abaixo. (D-8 – em 13/09).

[...] o professor se desgasta muito, o cansaço mental é muito grande [...] chego em casa e não consigo assistir um filme com meus filhos, não consigo ir ao cinema, a uma pizzaria, porque estou muito exausta. Sem contar a parte financeira, que não dá para ficar gastando dinheiro com isso. (D-16 – em 09/09).

[...] durante a semana a gente chega muito cansada, exausta, e para ir fazer um exercício ou andar de bicicleta, ou fazer uma caminhada e bater um papo com os amigos [...] eu não consigo, minha saúde vai ficando em segundo plano [...] por causa do excesso de trabalho, de cansaço. (D-6 – em 18/09).

A gente tenta levar a vida mais leve possível, mas tem dia que é totalmente estressante. Eu chego em casa e dá vontade quebrar tudo [...] muitas vezes tenho que ouvir quieto, porque não adianta falar [...] às vezes a gente vai dormir tenso. (D-7 – em 03/10).

Os depoimentos dos entrevistados indicam que o excesso das demandas de trabalho minimiza suas vivências culturais mais significativas, limita o descanso, exerce forte pressão psicológica e recompensa pouco o esforço despendido ao realizá-lo, contrariando as abordagens teórico-conceituais de Stebbins (2014, p. 43), que considera que o trabalho e o lazer, “ao contrário do conhecimento convencional, não são nem totalmente separados, tampouco esferas mutuamente antagônicas da vida moderna”.

As exposições dos professores apontam para uma cisão no diálogo entre lazer e trabalho docente, gerada pela docência condicionada e pela precarização do tempo/espço docente, resultando em uma interpretação dicotômica entre estes fenômenos e a difusão da ideia de que o lazer expande as vivências culturais enquanto o trabalho resume-a.

É importante enfatizar que os entrevistados não teorizam, mas vivenciam suas relações e à primeira vista, a precarização do tempo/espço docente enfraquece suas vivências

mais significativas, respaldando o estudo de Silvestre e Franco Amaral (2019), que considera que as vivências de um trabalho precário tornam voláteis e escassas as vivências de lazer.

Mas nessas condições, pode-se decretar o fim das vivências de lazer aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental? Para vivenciar o lazer precisa de dinheiro? As opiniões dos professores D-14, D-18, D5, D-12 e D-17 cooperam com estas questões:

[...] não sobra muito dinheiro para lazer. As coisas são muito caras, e mesmo com dois cargos eu gasto bastante, porque a minha filha estuda em escola particular [...] meu menino está fazendo faculdade e as despesas de uma casa não são poucas (D-14 – em 09/09).

Sim! No caso daqui [...] sim. Eu preciso! Não tem outra alternativa. (D-18 – em 08/09).

Não sem gastar nada. Eu consigo ter um lazer sem gastar muito. (D-5 – em 11/09).

Depende do que você quer [...] se é uma viagem demanda, se você quer ficar um tempo sozinho, nem sempre! Nem sempre está associado ao capital. (D-12 – em 11/10).

Não! [...] tenho alternativas gratuitas. Então, depende muito da filosofia de vida [...] sei parar para escutar um pouco os cantos dos pássaros, é um lazer, é uma sinfonia [...] olha aí quanto a natureza oferece para a gente. (D-17 – em 11/10).

Percebe-se que as opiniões entre os professores pesquisados são divergentes, com uma leve sobreposição de pontos de vistas que consideram que o capital permeia todas as suas vivências de lazer. No entanto, tais questões para Gomes (2023) podem ofuscar muitas vivências e panoramas culturais importantes gozados no cotidiano do sujeito docente, que não devem ser submetidas simplesmente ao trabalho e ao capital.

Acredita-se que para haver a precariedade do lazer docente em virtude da precarização do tempo/espço docente, deve-se necessariamente haver a degradação segundo Gomes (2014), da ludicidade, das manifestações culturais e do tempo/espço social docente. Nota-se que as informações obtidas ainda não são amplas e conclusivas.

Mesmo parecendo óbvio, percebe-se que as experiências de lazer dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar de comporem uma cultura própria, não são vivenciadas da mesma forma por todos, o que fragmenta a sustentação da hipótese de precarização do lazer docente.

Esse aspecto evidencia segundo Gomes (2014, p. 7), que o entendimento do lazer oposto ao trabalho “não vem conseguindo problematizar as complexidades e as dinâmicas que marcam as múltiplas dimensões da vida coletiva em diferentes âmbitos e contextos, notadamente neste século XXI”.

Percebe-se que nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o espaço/tempo docente é precarizado. Contudo, para saber se elas são capazes de fragilizar o lazer docente, é necessário um maior aprofundamento no universo docente, predominantemente feminino, e que segundo Stoppa e Isayama (2017, p. 22), o Brasil distanciou durante um grande período, “uma condição de marginalidade na escolha e vivência de muitas de suas práticas”.

À vista disso, como as mulheres interagem com o lazer no tempo/espaço doméstico? Acredita-se que essas questões possam cooperar com a questão da escassez do lazer em virtude da precarização do tempo/espaço docente. Nesta perspectiva, o próximo subtítulo apresenta e discute as vivências domésticas das professoras que compõem o escopo deste estudo.

5.8 Aula de reforço

O bojo das transformações sociais contemporâneas apresenta segundo Pérez Gómez (2001), um de seus fenômenos culturais mais reflexivos e alentadores, a inserção da mulher ao mundo do trabalho remunerado. No trabalho docente conforme destacam Libâneo e Freitas (2018), as mulheres predominam atualmente, mas ainda há muito para se alcançar, tendo em vista a precarização da atividade docente.

Em relação ao tempo/espaço feminino, vale ressaltar, de acordo com Mayor e Isayama (2017, p. 32), “uma situação ainda comum: a dupla jornada de trabalho a que muitas mulheres estão submetidas, alternando afazeres profissionais e domésticos, o que pode reduzir, substancialmente, o tempo dedicado ao lazer”.

Segundo Sampaio (2014), atualmente as mulheres também lutam pela divisão igualitária das tarefas domésticas¹⁵, que foram culturalmente encarregadas a elas. Para Goellner (2014), parece algo tachado pelas pesquisas sociais, que no Brasil a mulher é a principal responsável pelas tarefas domésticas, enquanto que os homens pelas mediações entre família e espaço público, o que sugere a participação masculina como seletiva e socialmente mais valorizada.

Em linhas gerais, das 15 mulheres que compõem esta amostragem, 80% afirmaram ser casadas, 13,33% mencionaram ser divorciadas, enquanto 6,66% se declararam serem solteiras. Da totalidade de mulheres, 53,33% disseram que vivem no mesmo domicílio que seus

¹⁵ Serviços executados em ambiente familiar ou domiciliar, sem que haja remuneração. Incluem a manutenção e o cuidado com o ambiente caseiro realizado, sobretudo pela população feminina. (Mayor e Isayama, 2017).

filhos, enquanto 46,66% responderam que não têm filhos ou que eles não residem na mesma moradia.

Estas professoras, mesmo realizando às docências tradicional e condicionada, realizam com frequência várias tarefas domésticas, fato que converge com o estudo de Sampaio (2014, p. 61) que considera que “a mulher é a principal responsável pelas tarefas domésticas”. Mas quais são as atividades mais comuns realizadas por elas? Os relatos das docentes identificadas pelas siglas D-2, D-4, D-12, D-10 e D-3 a seguir corroboram com a questão.

Realizo todos os serviços domésticos. Limpo, preparo o almoço, lanche [...] tenho o horário que eu passo em casa para pegar o meu menino, trocar o uniforme. (D-2 – em 14/09).

Limpendo a casa, cuidado das minhas coisas, serviço doméstico. Cuido dos meus pais, preparo as refeições. (D-4 – em 13/09).

Limpar a casa todos os dias não, mas a gente organiza. Tem uma cama para arrumar, as refeições, porque tem os dias também que eu preciso ficar com meu pai, porque ele é sozinho. (D-12 – em 11/10).

Cuido de uma filha e também de todos os serviços de casa [...] comida tenho de fazer todos os dias [...] isso consome muito tempo. Não tenho empregada doméstica (risos). Com esse salário? (risos) (D-10 – em 09/10).

[...] limpo a casa [...]. Tudo! [...] Um pouco demasiado [...] porque durante a semana a gente não tem tempo, mas é no sábado que a gente dedica. Sou quem prepara as refeições sem a ajuda de ninguém. (D-3 – em 09/10).

Percebe-se que as falas destas docentes correspondem às considerações de Mayor e Isayama (2017), que apontam à manutenção da casa, o cuidado com a saúde, o bem-estar e a frequência escolar dos filhos, a atenção com os parentes, a maternidade, o preparo das refeições diárias, como as principais atividades domésticas realizadas pelas mulheres.

Ao que parece, a inserção da mulher ao mercado de trabalho não diminuiu suas atribuições domésticas e com sua admissão na docência *ab origine*, segundo Libâneo e Freitas (2018, p. 289), “expandiram-se as atividades que a mulher já desempenhava dentro de casa para o espaço escolar, no que diz respeito à educação das crianças”.

Embora a docência possa significar a ampliação do acesso das mulheres ao trabalho, ela ainda aparenta ser um campo ideológico que reproduz alguns dos conceitos machistas da sociedade, que tendem a suprimir as vivências culturais mais significativas da parcela feminina. Sampaio (2014, p. 35) destaca que as mulheres têm “a percepção de que seu tempo para vivenciar momentos de lazer não encontra muito espaço na divisão cotidiana das tarefas da casa [...]”.

Contudo, 80% das docentes entrevistadas se declararam casadas e quando questionadas se há cooperação dos maridos em relação às atividades domésticas, as professoras D-4, D-9, D-12, D-14 e D-2 responderam que:

Meu marido me ajuda bastante! Até nas atividades da escola. Pelo menos colabora com grande parte de coisas. Quando eu tenho alguma coisa para fazer e não consigo [...], ele me ajuda. (D-4 – em 13/09).

[...] meu marido me ajuda em tudo. Se não fosse ele, não iria aguentar a carga horária [...]. Meu esposo conversa muito comigo, ele me diz quando algo não está certo [...] ele procura me ajudar, ver o que eu estou precisando. (D-9 – em 10/10).

[...] meu marido ajuda! Ajuda não, ele faz a parte dele [...] é bem parceiro! Só comida que não dá para comer a dele. Mas ele lava a louça. (D-12 – em 11/10).

Meu marido ajuda (risos). Porque geralmente [...] a gente faz a janta à noite e as marmitas para o outro dia [...] tempo não tenho de sobra [...] em muitos dias eu conto com a ajuda [...] pelo menos na limpeza básica. (D-14 – em 09/09).

Meu esposo me ajuda em alguma coisa. A gente tem as tarefas em casa divididas, porém uns 70% fica pra mim, 30 % pra ele, porque ele é pedreiro e o serviço dele é mais puxado, então eu entendo. (D-2 – em 14/09).

Estas falas indicam um tímido progresso em direção a maior participação masculina na divisão das atividades domésticas, que possa contribuir segundo Pérez Gómez (2001, p. 126), com “a transformação lenta, mas irreversível, da condição social da mulher e a redefinição de seu papel na família e na comunidade,” que este estudo concorda, ressaltando a necessidade de um maior aprofundamento sobre as questões da frequência do auxílio masculino.

É oportuno destacar, que para muitas professoras, as atividades domésticas se constituem a quarta parte de suas atividades laborais, em vista que 60% da amostragem, vivenciam seu tempo/espço docente em duas escolas em períodos diferentes e ainda suportam a docência condicionada, que corrói uma parcela significativa das vivências familiar e de descanso.

Nesse sentido, as atividades domésticas constituem-se um fardo para essas professoras? Há um rompimento na dialogicidade do lazer com essas atividades? Ao serem questionadas sobre o tema, as docentes responderam que:

[...] gosto de realizar essas atividades domésticas [...] de manter o ambiente que eu estou organizado. Me sinto bem [...]. É satisfatório. (D-12 – em 11/10).

Eu cuido de casa, mas tenho uma pessoa que me auxilia com a faxina [...] se não deu para limpar hoje, tudo bem, fica para amanhã. Não tenho esse peso de: ter que limpar. (D-5 – em 11/09).

[...] eu gosto! É uma coisa assim, que me dá prazer é ser dona de casa [...] gostaria de ter mais tempo disponível para dedicar à minha família, porque [...] a gente leva muita coisa para casa [...] fica um pouco a desejar a atenção para a família. (D-13 – em 08/09).

Todos os serviços domésticos [...] me sinto bem realizando isso. Principalmente se for culinária [...]. Quando dá tempo para isso. (D-15 – em 08/09).

Eu limpo a casa, preparo o almoço, cuido dos filhos, todos esses. Quando não estou cansada é prazeroso, mas quando estou é estressante. (D-10 – em 09/10).

Algumas coisas eu gosto... De arrumar a casa em si, eu gosto. Agora, as outras coisas como cozinhar, eu não gosto. (D-9 – em 10/10).

E gosto de cozinhar [...] gosto de fazer assim coisas aleatórias [...] gosto de ver ficar tudo bem feito, tudo limpinho [...] me sinto bem cozinhando. (D-11 – em 08/09).

As opiniões das professoras D-12, D-5, D-13, D-15, D-10, D-9 e D-11 vão ao encontro do ponto de vista da maioria das entrevistadas, e por meio delas é possível perceber que as atividades domésticas podem ser prazerosas, quando realizadas de forma livre e descompromissadas, sustentando a ideia de que proporcionam sensações de contentamento e satisfação, gerando um desejo de reiteração da experiência.

Porém, esse bem-estar poderia estar relacionado a um processo de acomodação e conformismo cultural imposto às mulheres por meio de uma sociedade machista? Estas vivências podem ser entendidas como lazer?

As falas das docentes entrevistadas contrapõem o ponto de vista de Dumazedier (2000, p. 31), “o lazer é definido, sobretudo, por oposição ao conjunto das necessidades e obrigações da vida cotidiana”, as atividades domésticas não podem ser entendidas como lazer, pois não dispõe do caráter de liberação e prazer, exclusivo das atividades de lazer.

Porém, a pesquisa de Sousa, Silva e Bueno (2016, p. 107), apresenta outra perspectiva em que é possível sentir prazer no trabalho e em outras atividades laborais, pois o modo como o sujeito interage com o ambiente onde vive e consigo mesmo, interfere em sua percepção de prazer e sofrimento, “se houver uma interação na organização e nas condições de trabalho, este se torna um meio de relaxamento proporcionando satisfação e deixando de ser um trabalho fatigante para ser um trabalho equilibrante”.

Acredita-se que ao efetivar as atividades domésticas, as professoras se veem envolvidas por um aspecto lúdico, que segundo Gomes (2014, p. 13), pode ser ampliado a partir de sua compreensão “como inerente à condição humana, pois as práticas culturais não são lúdicas por si mesmas: elas são construídas na interação do sujeito com a experiência vivida”, alinhando-se aos relatos das professoras entrevistadas.

Mas nesse caso, não houve uma invasão das obrigações domésticas ao tempo de descanso das professoras? As docentes superaram o pensamento que dissocia o lazer das demais esferas da vida? Para Stoppa e Isayama (2017), possivelmente diante das demandas de obrigações a serem realizadas na contemporaneidade, as mulheres não consideram o lazer como um tempo de vivência privado de obrigações como as domésticas.

Somando às questões, as considerações de Gomes (2023, p. 46) convergem com as questões apresentadas neste estudo, ao enfatizar que o usufruto do lazer é independente do trabalho, ele pode ocorrer em qualquer tempo/espaço social ou cultural, pois compreender o lazer significa entendê-lo como “uma necessidade humana, assim como a necessidade de subsistência, de afeto, proteção, entendimento, liberdade, identidade, participação, criatividade e, de certa forma, de transcendência”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa discorreu sobre as relações entre lazer e trabalho docente, em um contexto neoliberal. Entender as interlocuções entre o lazer, a docência, a economia e a política, faz-se importante, sobretudo nas questões da democratização do lazer e na valorização da docência e do profissional docente como sujeito cultural, que desempenha funções políticas, sociais e econômicas, agregando pensamento e prática em ações que educam e influenciam as pessoas. Em linhas gerais, este estudo teve a intenção de investigar as relações entre o lazer e o trabalho docente, em duas cidades que compõem a microrregião de Pouso Alegre, considerando o contexto neoliberal contemporâneo.

O objetivo foi alcançado mediante a uma investigação qualitativa, concretizada por meio de uma pesquisa de campo, cujos instrumentos para a coleta de dados foram a observação participante e a entrevista semiestruturada, realizadas no período de agosto a outubro do ano de 2023, com a participação voluntária de 20 professores efetivos que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais Francisco de Souza Costa, na cidade de Borda da Mata e João Lúcio dos Santos, na cidade de Congonhal, situadas na Região Sul do Estado de Minas Gerais.

A revisão da literatura especializada permitiu um entrelace conceitual dos estudos já abordados sobre o tema proposto, com o caráter prático da pesquisa de campo, que elucidou as principais atividades de lazer vivenciadas atualmente no dia a dia dos docentes participantes desta pesquisa.

Foi possível perceber que nos municípios investigados, apesar de suas particularidades geográficas, sociais e culturais, os professores entrevistados apresentaram vivências de lazer e de trabalho muito semelhantes, influenciadas pelas atuais diretrizes educacionais neoliberais. Porém, notou-se que a totalidade dos docentes participantes possui estabilidade empregatícia mediante ingresso por concurso público de provas e títulos, um indicador que contrapõe os ideais mercadológicos de flexibilização do trabalho. Mesmo assim, a face neoliberal apresenta-se para esses docentes na dupla jornada de trabalho no espaço/tempo escolar, que se expande para o espaço/tempo doméstico, na formação continuada, na submissão às avaliações de desempenho, na baixa remuneração salarial, caracterizando a intensificação e a precarização do trabalho docente.

Por vivenciar a docência no cotidiano dos municípios citados, foi possível abordar e pormenorizar a problemática proposta. Os principais entraves para a realização desta pesquisa

referem-se à disponibilidade de participação dos professores, ao receio e à desconfiança em relação à finalidade do estudo, ao desconforto sobre as questões que se referiam diretamente às Secretarias de Educação, à desistência de alguns docentes, embora houvesse o interesse de colaboração e os obstáculos interpostos para exercer a jornada de trabalho regular simultânea a realização da pesquisa.

Assim, buscou-se especificamente, verificar se o tempo dispendido para o trabalho docente é empecilho para as vivências de lazer destes professores, questionando-os como compreendiam e vivenciavam o lazer. A hipótese inicial apontava para vivências e experiências diversificadas, onde o lazer era gozado em espaços públicos e/ou em ambientes domésticos, contrapondo o trabalho docente, o que foi confirmado e endossado com a adição de novas descobertas.

Assim, verificou-se que o tempo de trabalho docente é vivenciado de duas formas antagônicas. A primeira refere-se à jornada regular de trabalho, que ocorre no tempo/espaço escolar, que mesmo sofrendo com sua precarização, apresenta características lúdicas, recreativas e educacionais, estabelecendo uma ampla dialogicidade com o lazer. A segunda, aqui denominada de “docência condicionada”, realizada no tempo/espaço doméstico, é manipulada politicamente e explora o trabalho, os recursos materiais, o tempo/espaço doméstico dos professores, entendendo-o como um mero indivíduo produtivo e útil ao sistema capitalista. Esta configuração é entendida como empecilho às vivências de lazer mais significativas do docente.

Considera-se que os professores não operam guiados por conceitos, mas são mediados pelas experiências que se estabelecem entre eles e os fenômenos sociais, e assim interagem com o lazer através três vertentes próprias. A primeira o compreende como um evento independente, mas associado à docência e ao trabalho doméstico, sendo capaz de conceber prazer e relaxamento psicológico, como um componente medular para a qualidade de vida, permitindo aos sujeitos, explorar novas experiências e se desenvolver culturalmente. A segunda, o entende como atividades antagônicas ao trabalho, que proporcionam rupturas com a rotina cotidiana, onde o sujeito pode estimular sua criatividade e aumentar seu repertório cultural. A terceira o concebe como um período de tempo desprendido do trabalho, onde o sujeito o vivencia conforme seu interesse, sobretudo visando ao prazer e ao descanso.

Foi possível perceber que na cultura docente, o lazer está atrelado a três tempos distintos, fluindo exclusivamente aos finais de semana; durante e aos finais de semana; nem durante, nem aos finais de semana. Dessa forma, as principais vivências encontradas foram os relacionamentos sociais e familiares, atividades gastronômicas, passeios curtos em meio à

natureza, atividades religiosas, turismo, festas populares, práticas esportivas e ócio, em que grande parte é subordinada ao capital. Destaca-se que para uma parcela da amostragem, o lazer é dialógico à docência e às atividades domésticas. Esses entendimentos podem aprovisionar elementos para a construção pedagógica do lazer e colaborar para um desfrute consciente do tempo nas vivências culturais dos professores, cooperando para a melhoria da qualidade de vida destes profissionais. Contudo, uma parcela menor da amostragem considera não o vivenciar.

Com a intenção de verificar se as políticas neoliberais contemporâneas influenciam as relações entre lazer e trabalho docente, entende-se que devido às suas particularidades de desoneração do Estado, de suas responsabilidades sociais, elas afetam os ambientes de convivência dos sujeitos docentes, ao precarizar o tempo/espço escolar e vulgarizar o trabalho docente realizado no tempo/espço doméstico via docência condicionada, que fragmenta e degrada as vivências culturais dos professores, influenciando-os a optarem por atividades de lazer pagas, fomentando a ideia de um lazer exclusivo ao capital, dicotômico às responsabilidades sociais diárias.

Além disso, percebe-se que mesmo em cidades com índices populacionais menos densos, o Poder Público exime-se das responsabilidades dos equipamentos e espaços compartilhados de lazer, tornando-os insuficientes, favorecendo a manipulação política de um lazer para o entretenimento e festas. Como efeito, cria-se o entendimento que ele só pode ser obtido individualmente por meio de investimentos financeiros, o que influencia negativamente a dialogicidade entre lazer e docência, afetando as vivências culturais do público docente, predominantemente feminino, o que confirma e acrescenta novos elementos a hipótese inicial.

Analisou-se concomitantemente, se a divisão sexual do trabalho interfere na dialogicidade entre lazer e docência, questionando se tal segmentação afeta as vivências de lazer das professoras. Inicialmente, acreditava-se que havia uma divisão sexual do trabalho entre os professores no tempo/espço docente, estimando que a separação entre mulheres e homens interferisse nas vivências culturais. Percebeu-se que no espço/tempo do trabalho docente, embora majoritariamente feminino, tanto as mulheres quanto os homens compartilham os mesmos desafios do campo educacional, desempenham atividades equivalentes e usufruem os mesmos direitos e deveres, havendo equidade entre os sexos, refutando a hipótese inicial que permeava tal questão.

No entanto, levando em consideração as interferências das políticas neoliberais no trabalho docente, é corriqueiro aos professores submeterem-se à dupla jornada de trabalho no tempo/espço escolar, que transita para uma tripla jornada ao considerar a realização de parte do trabalho docente no tempo/espço domiciliar, que pode ainda, quadruplicarem-se no caso

das docentes, à medida que se contabiliza as atividades domésticas. Essa conjuntura reduz substancialmente o tempo dedicado às vivências familiares e de descanso feminino, desse modo denota a docência como uma esfera ideológica, que sonega as possibilidades de um lazer mais significativo para as mulheres.

Averiguou-se que no tempo/espaço familiar, as docentes submetem-se a mais atividades domésticas que seus maridos/companheiros, embora seja perceptível um pequeno, mas significativo progresso na distribuição e compartilhamento do trabalho e das funções do lar entre mulheres e homens. Destaca-se ainda que, quando as professoras desempenham as atividades domésticas livremente, estas deixam de ser desgastantes e cansativas e se tornam harmoniosas, capazes de gerar uma sensação de bem-estar, diferente do sentimento diante da errônea submissão cultural promovida pelo machismo.

Em muitos momentos, percebe-se que os lazeres docentes ainda permanecem limitado e atrelado à recuperação das forças para o trabalho, suprimindo o desenvolvimento pessoal e social, pois as vivências culturais desenvolvem valores para a autonomia dos docentes, mas devem ser reguladas em consonância com o lazer, o trabalho e demais esferas sociais, evitando vivências que fomentem unicamente um lazer de consumação.

Considera-se no decorrer desta pesquisa, que nenhuma perspectiva apresentada em torno dos fenômenos do lazer, do trabalho, da docência, da política, do neoliberalismo e do capitalismo foram singulares, mas importantes aos demais fenômenos apresentados. Enfatiza-se que o ponto de vista de um professor não se sobrepõe a outro ou a qualquer conceito adotado neste estudo, mas coopera para a compreensão em torno das relações entre o lazer, o trabalho, a educação e demais fenômenos aqui estudados.

Por fim, considera-se que, devido à amplitude dos fenômenos mobilizados e diante das limitações deste estudo, muitas lacunas não foram preenchidas e merecem mais atenção em estudos futuros, enaltecendo a importância do entrelaçamento entre lazer, docência, política e economia. Embora não tenha sido objetivo deste estudo investigar sobre os efeitos do avanço e intensificação do trabalho no espaço/tempo das vivências culturais dos docentes, há indícios de que essa subtração cause malefícios à saúde dos professores. Outra vertente não abordada nesta pesquisa, com potencial para estudo é a possibilidade da docência como vivência de lazer. Dessa forma, recomenda-se sua continuidade, mantendo o enfoque em suas pendências e na ampliação do tema, considerando uma amostragem de dados maior e mais diversa, bem como a utilização de outras metodologias.

REFERÊNCIAS

AMIN, S. **Os desafios da mundialização**. Tradução de Ivo Storniolo. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. (Coleção Caminhos da Globalização e as Ciências Sociais).

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERNARDES, M. E. M.; BEATÓN, G. A. **Trabalho, educação e lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano**. Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/170. Acesso em 11 jan. 2024.

BORDA DA MATA. **Lei municipal nº. 1610/2010, de 19 de março de 2010**. Borda da Mata: Poder Executivo, 2010. Disponível em: <http://www.bordadamata.mg.gov.br/phocadownload/lei%201.610-2010%20-%20estatuto%20do%20magistrio.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2022.

_____. **Prefeitura Municipal de Borda da Mata**, 2023. História. Disponível em: <https://bordadamata.mg.gov.br/historia/>. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9394/96**. 4ª ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 mai. 2022.

CABEZA, M. C. Las Culturas Del Ocio. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 3, n.1, p. 3-19, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/484/324>>. Acesso em: 16 mar 2023.

CARNEIRO, M. **História da educação**. Curitiba: IESDE Brasil, 2017.

CICONE, R. B.; MORAES, L. E. P. **História da educação**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

CHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

CONGONHAL. **Lei complementar nº 1257/2009, de 28 de dezembro de 2009**. Congonhal: Poder Legislativo, 2009. Disponível em: <https://www.congonhal.mg.leg.br/leis/legislacao-municipal/leis-2009/lei-complementar-1257-dispoe-sobre-estatuto-de-planos-de-cargos-carreiras-e-remuneracao-dos-profissionais-da-educacao-do-magisterio-publico-do-municipio-de-congonhal-e-da-outras-providencias/view?searchterm=estatuto+de+planos+de+cargos+carreiras+e+remune>. Acesso em: 27 abr. 2022.

_____. **Prefeitura municipal de Congonhal**, 2023. Congonhal. Disponível em: <https://congonhal.mg.gov.br/congonhal/>. Acesso em 14 set. 2023.

COSTA, Á; NETO, F.; SOUZA, G. **A proletarização do professor: neoliberalismo na educação**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

DUARTE, A. M. C. et al. **O trabalho docente na educação básica de minas gerais**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **História dos costumes: éticas e estéticas**. Tradução de Filipe Guerra. Lisboa, 2002.

ECO, U. (Org.). **Idade média: bárbaros, cristãos e muçulmanos**. Tradução de Bonifácio Alves. Alfragide: Dom Quixote, 2010.

ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Políticas de formação do professor: caminhos e percursos**. Curitiba: Champagnat, 2011. (Coleção Formação do Professor; 4).

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 5ª ed. Rev. Atual. São Paulo: Saraiva, 2006.

FIGUEIRA, C. A. F. **História medieval**. v. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

FRANCO JÚNIOR, H. **A Idade média: nascimento do ocidente**. 2ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Indicadores sociais V.4 n.1**. 30 de março de 2022. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 2022. Disponível em: http://fjp.mg.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/30.03_Inf_CIS_01_2022.pdf. Acesso em 29 nov. 2022.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODEIRO, N. O Brasil descendo a ladeira: ilhas de riqueza em meio a um mar de miséria? *In*: ILAESE. Instituto Latino-americano de Estudos Socioeconômicos. **Anuário estatístico do ilaese: trabalho e exploração**. v. 1, nº 03, outubro, 2021. São Paulo: ILAESE, 2021. (p. 140-159).

GODOI, A. Brasil: um país do trabalho precário, do subemprego e da desigualdade. *In*: ILAESE. Instituto Latino-americano de Estudos Socioeconômicos. **Anuário estatístico do**

ilaese: trabalho e exploração. v. 1, nº 03, outubro, 2021. São Paulo: ILAESE, 2021. (p. 94-103).

GODOY, A. S. M.; PETER, C. O. (Orgs.). **História constitucional brasileira:** estudos e reflexões. Brasília: UniCEUB, 2019.

GOELLNER, S. V. Gênero, esporte e lazer: marcos teóricos e modos de usar. *In:* PADILHA, Valquíria. (Org.). **Dialética do lazer.** São Paulo: Cortez, 2006. (p. 53-72).

GOMES, C. L. **Lazer e trabalho.** Brasília: SESI/DN, 2005.

_____. **Lazer, trabalho e educação:** relações históricas, questões contemporâneas. 2ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

_____. PINTO, L. O lazer no Brasil: analisando práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas. *In:* GOMES, C.; OSORIO, E.; PINTO, L.; ELIZALDE, R. (Org.). **Lazer na América Latina/**tiempo libre, ocio y recreación en latinoamérica. Belo Horizonte: Editor UFMG, 2009.

_____. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 3–20, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbel/article/view/430>. Acesso em: 10 out. 2023.

_____. **Frui vita:** a alquimia do lazer. Ponta Grossa: Atena, 2023. *E-book*. Disponível em: <https://archive.org/details/frui-vita-a-alquimia-do-lazer/page/36/mode/2up>. Acesso em 11 mai. 2024.

GUIMARÃES, G. T. D.; MACIEL, A. L. S.; GERSHENSON, B. (Org.). **Neoliberalismo e desigualdade social:** reflexões a partir do serviço social. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.

HAN, B. **Sociedade do cansaço.** Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HARVEY, D. **O neoliberalismo:** história e implicações. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HEINEN, L. R. (Org.). **Estado e direitos no contexto de neoliberalismo.** Florianópolis: Habitus, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e estados.** [S. l.], 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/pouso-alegre.html>. Acesso em: 18 nov. 2023.

FREITAS JUNIOR, S.; OLIVEIRA, R. M.; AMARO, R. S.; TAVARES, J. R. V. O trabalho e o usufruto do tempo livre/lazer para os professores em sarandi/pr: da compensação à conformação. **Movimento**, [S. l.], v. 27, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/107646/61854>. Acesso em: 14 abr. 2024.

LAFARGUE, P. **O direito à preguiça.** Lisboa: Antígona Editores Refractários, 2016.

LAVILLE; C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. (Reimpressão 2008).

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. FREITAS, R. A. M. M. (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e a escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LIMA, V. M. M. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 22, n. 23, p. 148–166, 2012. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1767/1701>. Acesso em: 10 dez. 2023.

MACHADO, G. Uma nova metodologia para desmascarar a doença capitalista. *In*: ILAESE. Instituto Latino-americano de Estudos Socioeconômicos. **Anuário estatístico do ilaese: trabalho e exploração**. v. 1, nº 03, outubro, 2021. São Paulo: ILAESE, 2021.

MAGALHÃES, J. et al. **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

MARCHIORI NETO, D. L.; ALMEIDA, D. S. (Org.). **Liberalismo e pensamento conservador**. Rio Grande: Editora da Furg, 2017. *E-book*. Disponível em: <https://ri.furg.br/images/pdf/2017 - Liberalismo e Pensamento Conservador.pdf>. Acesso em 13 jan. 2024.

MARX, K. **O Capital**. Livro I: crítica da economia política: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013. *E-book*. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/marx-e-engels/o-capital-livro-1.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

MAYOR, S. T. S.; ISAYAMA, H. F. O lazer do brasileiro: sexo, estado civil e escolaridade. *In*: STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer no brasil: representações e concretizações das vivências cotidianas**. Campinas: Autores Associados, 2017. (Coleção Educação Física e Esportes).

MELO, Vitor Andrade. Lazer e camadas populares: reflexões a partir da obra de Edward Palmer Thompson. **Movimento**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 9–19, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2603/1236>. Acesso em: 7 abr. 2024.

_____. ALVES JR., E. D. **Introdução ao lazer**. 2ª ed. rev. atual. Barueri: Editora Manole, 2012.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 5, n. 7, p. 1–12, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82/59>. Acesso em: 9 mai. 2024.

PACHECO, R. T. B. A escola pública e o lazer: impasse e perspectivas. *In*: PADILHA, Valquíria. (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006. (p. 173-212).

PADILHA, V. (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006.

PASCHOALINO, J. B. Q. **O professor desencantado: matizes do trabalho docente**. Belo Horizonte: Armazém de Ideias, 2009.

PELLEGRIN, A. Lazer, corpo e sociedade: articulações críticas e resistências políticas. *In*: PADILHA, Valquíria. (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006. (p. 104-125).

PEREIRA, M. S. O direito ao lazer do professor de ensino superior. **RFD- Revista da Faculdade de Direito da UERJ**, [S. l.], n. 30, p. 55-76, dez. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rfduerj/article/view/14685/19260>. Acesso em: 14 ago. 2022.

PEREIRA, A. L. L. et al. **Contemporaneidades em foco: os estudos sobre contemporaneidade como eixo dos bacharelados interdisciplinares da ufba**. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32857/1/Contemporaneidades%20em%20foco_RI.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024

PÉREZ GÓMEZ, Á. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PIMENTEL, G. G. A. (Org.). **Teorias do lazer**. Maringá: Eduem, 2010.

ROSA; M. C.; SILVA, M. R. Esfera da obrigação: em destaque a família/filhos, compromissos religiosos e compromissos político/sociais. *In*: STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer no brasil: representações e concretizações das vivências cotidianas**. Campinas: Autores Associados, 2017. (Coleção Educação Física e Esportes). (p. 65-80).

SAFATLE, V.; JUNIOR, N. S.; DUNKER, C. (Org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SAMPAIO, T. M. V. (Org.). **Lazer e cidadania: partilha de tempo e espaços de afirmação da vida**. Brasília, EdUCB, 2014.

SANTANA, A. R. **Práticas de lazer de professores da educação básica de uberlândia**. Orientadora: Gabriela Machado Ribeiro. 2019. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/25270/1/PráticasLazerProfessores.pdf>. Acesso em 23 mar. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008a. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Escola e democracia**. 10ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008b. (Coleção educação contemporânea).

SILVESTRE, B. M.; FRANCO AMARAL, S. C. Precários no trabalho e no lazer: um estudo sobre os professores da rede estadual paulista. **Movimento**. [S. l.], v. 25, p. e25014, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/qyZfsBFJxCjWyddQ6dkfYsD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 26 abr. 2022.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Tradução de Marcos Santarrita. 17ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SOUSA, C. V. E.; SILVA, A. L.; BUENO, N. X. Prazer e sofrimento no trabalho docente em uma escola pública. **Diálogos Interdisciplinares**. [S. l. : s. n.], v. 5, n. 2, p. 102-127, 13 set. 2016. Disponível em: <https://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/view/156/236>. Acesso em 14 mar. 2024.

STEBBINS, R. A. Quando o trabalho é essencialmente lazer. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 1, n.1, p.42-56, jan./abr. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/mirleide,+Gerente+da+revista,+04p42-56.pdf>. Acesso em 11 mar. 2024.

STEWART JUNIOR., D. **O que é o liberalismo**. 5ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1995.

STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer no brasil**: representações e concretizações das vivências cotidianas. Campinas: Autores Associados, 2017. (Coleção Educação Física e Esportes).

TEIXEIRA, D. R. **O lazer dos professores de educação física de miracema do tocantins e região em meio à pandemia de covid-19**. Orientador: Ruhena Kelber Abrão Ferreira. 2021. 30 f. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Tocantins, Miracema do Tocantins, 2021. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/5450/1/David%20Rodrigues%20Teixeira%20-%20Monografia.pdf>. Acesso em 21 nov. 2023.

THIRY-CHERQUES, H. R. **Sobreviver ao trabalho**. Rio de Janeiro: editora FGV, 2004.

VON MISES, L. **Liberalismo**: segundo a tradição clássica. Tradução de Haydn Coutinho Pimenta. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 – Anuências Institucionais Assinadas

SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Prezada Senhora,
GLAUCIA BRANDÃO GUILHERME.
 Secretária Municipal de Educação do Município de Borda da Mata.

Solicitamos à Vossa Senhoria, autorização para realização de uma pesquisa integrante do Mestrado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer – PPGIEL, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional – EEFPTO, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Trata-se de uma pesquisa de campo, do mestrando Nilton Flávio de Sousa, orientado pelo Professor Doutor Cesar Teixeira Castilho, tendo como título preliminar: “As relações dialéticas entre Lazer, Trabalho e Docência na Educação Básica de Minas Gerais”.

O objetivo geral da pesquisa é: averiguar as relações dialéticas entre as práticas de lazer, trabalho e docência na Educação Básica de Minas Gerais, considerando o atual contexto neoliberal.

Os objetivos específicos são: investigar se as atuais reformas na Educação Básica influenciaram na precarização do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental de Minas Gerais; verificar se o tempo dispendido para o trabalho é empecilho para as vivências de lazer destes professores na contemporaneidade e analisar se as diferenças entre gêneros interferem nas relações dialéticas estabelecidas entre lazer e o trabalho docente.

A coleta de dados será feita por meio de observação participante e entrevistas semiestruturadas com docentes do quadro efetivo da Escola Municipal Francisco de Souza Costa, que optarem em participar da pesquisa.

Salientamos que todos os dados e informações necessárias para a pesquisa serão previamente submetidos à aprovação do COEP - UFMG (Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais).

Asseguramos que o nome da instituição de ensino não será revelado na publicação das informações, caso opte pelo anonimato.

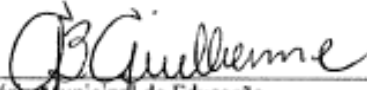
Agradecemos a atenção e nos colocamos ao inteiro dispor para melhores esclarecimentos.


 Acadêmico

Belo Horizonte, 10 de abril de 2023.


 Professor Orientador

Deferido. () Com anonimato. Sem anonimato.
 () Indeferido.


 Secretária Municipal de Educação
 Assinatura e carimbo
 Gláucia Brandão Guilherme
 Secretária Municipal de Educação
 Decreto 4437/2021 – Prof. 08/2021

SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Prezada Senhora,
TEREZINIJA DE FÁTIMA XAVIER.
 Secretária Municipal de Educação do Município de Congonhal.

Solicitamos à Vossa Senhoria, autorização para realização de uma pesquisa integrante do Mestrado do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer – PPGIEL, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional – EEFPTO, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Trata-se de uma pesquisa de campo, do mestrando Nilton Flávio de Sousa, orientado pelo Professor Doutor Cesar Teixeira Castilho, tendo como título preliminar: “As relações dialéticas entre Lazer, Trabalho e Docência na Educação Básica de Minas Gerais”.

O objetivo geral da pesquisa é: averiguar as relações dialéticas entre as práticas de lazer, trabalho e docência na Educação Básica de Minas Gerais, considerando o atual contexto neoliberal.

Os objetivos específicos são: investigar se as atuais reformas na Educação Básica influenciaram na precarização do trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental de Minas Gerais; verificar se o tempo dispendido para o trabalho é empecilho para as vivências de lazer destes professores na contemporaneidade e analisar se as diferenças entre gêneros interferem nas relações dialéticas estabelecidas entre lazer e o trabalho docente.

A coleta de dados será feita por meio de observação participante e entrevistas semiestruturadas com docentes do quadro efetivo da Escola Municipal João Lúcio dos Santos, que optarem em participar da pesquisa.

Salientamos que todos os dados e informações necessárias para a pesquisa serão previamente submetidos à aprovação do COEP - UFMG (Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Minas Gerais).

Asseguramos que o nome da instituição de ensino não será revelado na publicação das informações, caso opte pelo anonimato.

Agradecemos a atenção e nos colocamos ao inteiro dispor para melhores esclarecimentos.



Acadêmico

Belo Horizonte, 10 de abril de 2023.



Professor Orientador

Deferido. () Com anonimato. () Sem anonimato.

() Indeferido.



Secretária Municipal de Educação
 Assinatura e carimbo

Terezinha Fatima Xavier
 SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO
 CPF: 954.703.108-63
 PREFEITURA MUNICIPAL DE CONGONHAL - MG

ANEXO 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Pesquisa: As relações dialéticas entre lazer, trabalho e os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de Minas Gerais.

O Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais está realizando este estudo coordenado pelo Prof. Dr. César Teixeira Castilho, contando com a participação do mestrando Nilton Flávio de Sousa.

O objetivo geral da pesquisa é averiguar as relações dialéticas entre as práticas de lazer e o trabalho dos professores da Educação Básica, nos anos iniciais do ensino fundamental de Minas Gerais, verificando se o tempo de trabalho docente é empecilho para as vivências de lazer destes professores na contemporaneidade, considerando as distinções entre gêneros e o atual contexto neoliberal. Para alcançar tal objetivo participarão da pesquisa pessoas voluntárias que sejam docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da Educação Básica.

A metodologia contará com o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica, observação e realização de entrevistas com voluntários (as) que aceitem participar do estudo. As entrevistas serão realizadas pessoalmente pelo mestrando em local, data e horários definidos pelo voluntário, em comum acordo com o pesquisador.

As despesas relacionadas com este estudo serão de responsabilidade do mestrando e não haverá qualquer forma de remuneração financeira para os voluntários. Todos os dados serão mantidos no Centro de Estudos em Lazer e Recreação (CELAR) e somente os pesquisadores responsáveis terão acesso a estas informações, que serão utilizadas apenas para fins desta pesquisa. Os voluntários estarão livres para se recusarem a participar ou retirar seu consentimento, sem penalização ou prejuízos quaisquer.

Havendo a necessidade de mais explicações, os voluntários terão total liberdade para esclarecer qualquer dúvida que possa surgir antes e durante o curso da pesquisa, com o pesquisador pelo telefone (35) 99824-0085. Além disso, também poderão entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP-UFMG), localizado na Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II, 2º Andar, sala 2005 - telefone (31) 3409-4592.

Este estudo poderá contribuir para que haja um aprofundamento de conhecimentos acerca das relações dialéticas constituídas entre lazer, trabalho e os docentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, poderá auxiliar no preenchimento de algumas lacunas e contribuir com novas reflexões e questionamentos para as áreas envolvidas, tendo-se em vista que existem poucos estudos que envolvem discussões acerca desta temática. Por isso a participação de pessoas na coleta de dados é tão importante.

Desde já agradecemos pela compreensão e voluntariedade,

Dr. César Teixeira Castilho
Professor orientador da pesquisa

Nilton Flávio de Sousa
Mestrando

Via para o (a) voluntário (a)

Eu, _____, aceito participar da pesquisa intitulada “As relações dialéticas entre lazer, trabalho e os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental de Minas Gerais”, realizada por pesquisadores do Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais.

Portanto, livremente dou o meu consentimento para a realização da coleta de dados.

Local e data: _____, _____, de _____ de 2023.

Assinatura do(a) voluntário(a)

ANEXO 3 – Questões Guias para as Entrevistas

- 1 - Sobre o trabalho docente em seu município, qual sua percepção sobre as atuais exigências da secretaria municipal de educação?
- 2 - Considerando as atuais reformas na Educação Básica brasileira, você acredita que houve avanço significativo na valorização do professor? Ainda nesta perspectiva, é possível elencar pontos positivos? Quais? E negativos? Quais?
- 3 - Após sua jornada regular de trabalho, você realiza em casa alguma atividade associada à docência? Caso sim, qual?
- 4 - Você possui outra fonte de renda além da docência? Caso sim, qual?
- 5 - Você realiza alguma atividade laboral que entende como empecilho à realização das atividades de lazer ou de descanso? Qual?
- 6 - Você realiza algum serviço doméstico? Caso sim, considera demasiado o tempo que se dedica a ele? Como se sente ao realiza-lo?
- 7 - Você dispõe de tempo livre dedicado exclusivamente a você? Caso sim, como costuma utilizá-lo? Caso não, o que lhe impede? Como você se sente quando não realiza nenhuma atividade que lhe cause bem-estar?
- 8 - Sua rotina de trabalho institucional e/ou doméstico, interfere no seu humor? E no diálogo com os discentes? E na relação com os membros de seu núcleo familiar?