

Ailton Vitor Guimarães

EDUCAÇÃO, LAZER E TRABALHO:

Relações estabelecidas no interior de escolas
de educação profissional e tecnológica

Fevereiro de 2014

Ailton Vitor Guimarães

EDUCAÇÃO, LAZER E TRABALHO:

Relações estabelecidas no interior de escolas
de educação profissional e tecnológica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Política, trabalho e formação humana.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Antônia Vitória Soares Aranha – FaE/UFMG

Fevereiro de 2014

G963e	Guimarães, Ailton Vitor.
T	Educação, lazer e trabalho [manuscrito]: relações estabelecidas no interior de escolas de educação profissional e tecnológica / Ailton Vitor Guimarães, 2014.
	383 p., enc, il.
	Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
	Orientadora: Antônia Vitória Soares Aranha.
	Inclui apêndices.
	1. Educação -- Teses. 2. Lazer -- Teses. 3. Trabalho -- Teses. 4. Ensino profissional -- Teses. 5. Formação profissional -- Teses. 6. Escolas técnicas -- Teses.
	I. Título. II. Aranha, Antônia Vitória Soares. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
	CDD- 370.1934

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

ATA DA 388 (TRICENTÉSIMA OCTOGÉSIMA OITAVA) DEFESA DE TESE NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:

Conhecimento e Inclusão Social

Aos vinte e cinco dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e quatorze realizou-se, na Faculdade de Educação da UFMG, uma reunião para apresentação e defesa da tese: **“Educação, lazer e trabalho: relações estabelecidas no interior de escolas de educação profissional e tecnológica”** do aluno **Ailton Vitor Guimarães**, requisito final para obtenção do Grau de Doutor em Educação. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores: Antônia Vitória Soares Aranha - Orientadora, Maurício Roberto da Silva, Maria Rita Neto Sales Oliveira, Airton Carriao Machado e Marcus Aurélio Tabora de Oliveira. Os trabalhos iniciaram-se às 14:00h com a síntese da tese feita pelo doutorando. Em seguida, os membros da banca fizeram uma arguição pública ao candidato. Terminadas as arguições, a banca examinadora reuniu-se, sem a presença do candidato e do público, para fazer a avaliação final da defesa da tese apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a tese:

aprovada. Ressalta a densidade teórica e a relevância acadêmica pedagógico-política e social do estudo. Sugere publicações a partir da pesquisa realizada.

O resultado final foi comunicado ao aluno **Ailton Vitor Guimarães** e ao público, concedendo ao aluno o título de Doutor em Educação. O aluno deverá encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 04 (quatro) exemplares. Nada mais havendo a tratar eu, Rosemary da Silva Madeira, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e por seus membros. Belo Horizonte, 25 de fevereiro de 2014.

Antônia Vitória Soares Aranha
Prof.ª. Dra. Antônia Vitória Soares Aranha - Orientadora

Maurício Roberto da Silva
Prof. Dr. Maurício Roberto da Silva - UFSC

Maria Rita Neto Sales Oliveira
Prof.ª. Dra. Maria Rita Neto Sales Oliveira - CEFET-MG

Airton Carriao Machado
Prof. Dr. Airton Carriao Machado - UFMG

Marcus Aurélio Tabora de Oliveira
Prof. Dr. Marcus Aurélio Tabora de Oliveira - UFMG

Rosemary da Silva Madeira
Rosemary da Silva Madeira

Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social – FaE/UFMG

DEDICATÓRIA

Às trabalhadoras e aos trabalhadores brasileiros das tarefas mais simples e duras, aqueles que, de fato, financiam nossas possibilidades de pesquisa e de estudo com uma parcela do pouco que recebem – e que lhes é subtraído, há anos, de forma desigual –, com a força dos seus braços e com a sabedoria de suas ações e de suas soluções para as várias situações e os problemas ocorridos na produção, subsumidos sob o rótulo de “colaboradores” e, cinicamente, alienados do lucro que produzem.

Com eles vou aprendendo, sempre, que não há caminho construído nem trajetória percorrida sem conflito, sem luta, sem questionamento, sem olhar em volta e querer saber por que, como, para quem, em benefício de quem, de que maneira...

EM MEMÓRIA

De meu pai, Vicente, mestiço filho de negros, criança trabalhadora com os dedos mutilados de ajudante de padeiro e, depois, ajudante de carteiro; trabalhador adolescente de armazém rural; trocador de ônibus em época de quase cidadania, logo antes do golpe civil-militar de 1964, e, em seguida, escriturário aprendiz dos meandros do comércio e do aluguel de máquinas pesadas; em seguida, comerciante, vendedor viajante de balas, doces e chocolates; depois, com minha mãe, negociante de armarinho e miudezas em geral, nas várias modalidades de bazares e pequenas lojinhas; mais tarde, pequeno empresário de relativo sucesso, inebriado pelo capitalismo, fascinado pelo neoliberalismo e, finalmente, subsumido por eles e pelos seus representantes, sempre bem-apegoados e com seus sapatos lustrados – aliás, como os coturnos de hoje, disfarçados com togas de ocasião – a mantê-lo em distância segura e sob o controle eficiente do desejo e da ilusão – que teve até a sua morte – de que poderia se tornar “um igual”.

AGRADECIMENTOS VASTOS

Agradecer é uma coisa danada. A gente nunca se esquece de lembrar bem a quem deve agradecer, mas também nunca se lembra de todo mundo a quem devia agradecer. Àqueles(as) a quem a memória faltou, minhas desculpas e meu agradecimento, ainda assim.

Pilar Del Rio conheceu José Saramago num hotel de Lisboa, mal saída do elevador, deparando-se com aquele senhor alto, que ela imaginava ser baixo. Saramago escreveu a ela uma carta – depois do encontro motivado pelas linhas dele, lidas compulsivamente por ela numa certa noite –, a dizer que, se as circunstâncias da vida dela o permitissem, iria visitá-la... No meu caso, a quem me fiz conhecer – ou me descobriu, em meio ao minério e às pautas de música, como disse uma vez –, não é rio o que poderia definir, mas o modo incisivo a abrir caminho, como um pilar que, às vezes, quer sustentar o mundo e o atravessa suave onde antes não havia caminho. Às vezes, como ela mesma considera e demonstra, com delicadeza rude. A ela, que ainda não pude visitar, de fato, à espera de que as circunstâncias permitam, meu primeiro e mais longo agradecimento;

À Antônia Vitória Soares Aranha, minha orientadora querida, pela coragem em me receber como seu aluno, mesmo depois de tanto tempo afastado da pesquisa, e, principalmente, pela orientação livre e segura; pelos alertas e pelas considerações que anteciparam várias das situações e dos problemas a serem enfrentados durante a pesquisa, deixando-me tranquilo para seguir; pelas sugestões de encaminhamentos preciosos, tanto nos momentos de impasses quanto naqueles em que eu nem sabia que tinha obstáculos a superar; além da firmeza em situações para além do trabalho de pesquisa, nas quais estive vacilante;

À Maria Rita Neto Sales Oliveira, também minha orientadora querida no mestrado, com quem aprendi e continuo aprendendo muito, pelos ricos, precisos e sempre rigorosos indicativos e sugestões recebidos desde o exame de qualificação e, sobretudo, pelas conversas generosas e fundamentais ao longo dos anos, e não só em relação ao trabalho, mas também ao que ele constitui e reconstitui na vida;

Ao Antônio Júlio de Menezes Neto, pela delicadeza afirmativa das colaborações, dos indicativos e dos apontamentos esclarecedores no exame de qualificação e, antes, pelo acolhimento providencial como meu professor nos seminários e nas disciplinas do doutorado;

Ao Maurício Roberto da Silva, desde o último encontro, há quase duas décadas, ainda durante o curso de Especialização em Lazer, quando os horizontes já eram belos, mas ainda não se configuravam de forma tão promissora – e “o gato não os comeu” –, pela completa predisposição, pelo despojamento e pela generosidade em não só atender ao convite para a banca de tese como também se ocupar de orientações, indicativos e contribuições para além da defesa da tese, além das boas e preciosas referências a partir da leitura de sua produção;

Ao Marcus Aurélio Tabora de Oliveira, pela concordância em vir à banca de tese com suas contribuições, questões e assertivas sempre certeiras em provocar “clarezas de polvilho” e pelo bom gosto das dúvidas e dos questionamentos críticos que movem o conhecimento e, antes, pelas ricas oportunidades de debates, discussões, estudos e abordagens como meu professor nos seminários de leitura de *A educação dos sentidos na história*;

Ao Airton Carrião Machado, pela pronta disponibilidade e pela gentileza em vir conversar e debater com a gente a temática investigada e com quem tive a oportunidade rara de uma interlocução, nesse âmbito, com um “quase sujeito da pesquisa”, já que ele seria um dos entrevistados, e cujas observações, indicativos, alertas e questões críticas contribuíram, significativamente, para a finalização – provisória, é bom que se diga – desta tese;

Às trabalhadoras e aos trabalhadores do COLTEC e do CEFET-MG, efetivos e terceirizados, nos vários setores, departamentos e coordenações, pelas manifestações de amizade, pelo suporte e pela torcida, pelos sinais de respeito e de consideração que são mútuos, eles que me receberam e me atenderam em tudo o que foi necessário, antes, durante e depois da

pesquisa de campo nas escolas, e foram me mostrando outros horizontes a serem pesquisados;

Aos meus queridos entrevistados, alunas, alunos, professoras, professores e técnico-administrativas, pela generosidade, pela confiança, pelas confidências compartilhadas e muito bem-guardadas e, principalmente, pela convivência despojada e destemida da vida;

Ao Wemerson de Amorim, que, como meu professor em determinado momento, entre o fim da década de 80 e o início da de 90 do século passado, provocou a mudança seminal e determinante no meu rumo como trabalhador na educação – e continuou a provocar isso em muitos outros de nós, professores da Educação Física. É grande honra chegar aqui com sua amizade e sob seu olhar atento, despojado e provocador;

Ao Tarcísio Mauro Vago, querido professor e amigo que, já na minha banca de defesa do mestrado, indicava as pistas do caminho a seguir, as quais, em parte, se materializaram aqui;

Às trabalhadoras e aos trabalhadores da Secretaria da Pós-Graduação da FaE, Rosemary Madeira, Daniele de Souza, Joalice Silva, Melissa Torre, Ernane Oliveira, Gilson Mathias e Cícero Barros, pela paciência, pelo profissionalismo e pelo zelo nos atendimentos do cotidiano – a mim e a meus colegas –, anjos da guarda nossos, alunas e alunos estressados “querendo tudo pra ontem”, e pelas lições práticas de mobilização e luta por melhores condições de trabalho e de vida;

Da mesma forma, às trabalhadoras e aos trabalhadores da Biblioteca Alaíde Lisboa de Oliveira, da FaE, Ricardo Miranda, Albert Torres, Carlos Oliveira, Carmen Ramos, Ivanir Leandro, Márcia de Macedo, Marli Pinto, Mary Dantas, Mônica Silva, Regiane de Araújo e Sérgio Lisboa, pelo apuro e a dedicação com os quais garantem, há anos, a precisão e a segurança nas nossas buscas por fontes, documentos e obras das mais diversas, além do apoio e da gentileza no atendimento às demandas de doutorandos(as), mestrandos(as) e graduandos(as), às vezes, tão impacientes e sem o olhar para o óbvio à frente;

Aos meninos aprendizes da Cruz Vermelha designados para tarefas cotidianas variadas junto com as equipes da Secretaria da Pós-Graduação e da Biblioteca (além de outros setores no interior da UFMG), na sua trajetória complementar de formação, em jornada de experimentar a convivência diversa, enquanto produzem, a partir do seu trabalho, algo imaterial – e, às vezes, *despercebido* por nós – que, espero, colabore tanto quanto suas ações silenciosas, sempre cuidadosas e precisas;

À Coordenação da Pós-Graduação da FaE, em movimento constante, diuturno, de amarração dos vários interesses, conflitos, demandas, histerias e outros abacaxis, devidamente coroados e servidos em boas saladas de frutas, sobre mesas cobertas com toalhas costuradas na boa dialética da escuta, do diálogo exaustivo, mas também das decisões difíceis, mas firmes;

Às trabalhadoras e aos trabalhadores da manutenção e da seção de serviços gerais da FaE, nas pessoas do Francisco Fernandes, do Valdir da Silva (e seu café infalível), do Serafim Pereira e do Amauri Assunção, particularmente àquelas e àqueles sob regime de terceirização – submetidos a condições de trabalho nem sempre dignas –, pela generosidade e pela convivência companheira e atenciosa;

Às amigas e aos amigos, colegas da equipe da *Revista Trabalho & Educação*, Admardo Gomes Júnior, Amanda Marcatti, Caroline Oliveira, Celeste Bitencourt, Cristina Farid, Daniel Triginelli, Davidson Mendes, Fabiana Dias, Estela Vieira, Fernanda Campos, Gláucia Silva, Herbert de Souza, Marcela Machado, Maurício Vieira, Mirian Daniel, Natália Lima, Neusa Silva e Yara Alves, dentre outros(as) sob a coordenação da professora Daisy Moreira Cunha, com os quais tenho compartilhado tarefas, aprendido sapiências e participado de um núcleo ímpar de trabalho e de aprendizado constante;

A Ana Galvão, Andrea Moreno, Daisy Moreira Cunha, Fátima Martins, Hormindo de Souza Júnior, Luiz Alberto Gonçalves, Meily Linhales, Rosilene Tavares e Pablo Lima, professoras e professores queridos ao longo do curso e pouco antes dele, com quem fui alargando meu olhar no horizonte de conhecer e produzir o conhecer;

À Rita Lages, desde o “não encontro” no elevador da FaE, pelas passagens seguras em momentos nas respectivas pesquisas e vidas, cuja cumplicidade e clareza foram de importância fundamental no caminho percorrido;

Aos(às) meus(minhas) colegas de departamento, no CEFET-MG: Genilton Guimarães (irmão querido e referência de conduta), Alexandre Lima, Antônio Pantuza, Cirano Jorge, Helenice Vieira, Jacqueline Viveiros, Jhon Marques, Luis Alberto Pinto (especialmente, pelos empurrões e incentivo às portas do doutorado), Marcelino Quirino, Marilene Muniz, Marco Barbosa, Maurício Couto, Raimundo Ansaloni, Sueli Toledo, Valéria Cupertino (particularmente, pelas longas e boas conversas e pelo companheirismo e pela troca de experiências no trabalho) e Wanilde Auarek, pela torcida e pela colaboração fundamental no suporte para que eu pudesse me dedicar, exclusivamente, ao trabalho da pesquisa; também, e especialmente, às professoras e aos professores Carmem Guimarães, Clayton Santos, Diego de Alcântara, Guilherme da Silveira, Gustavo de Moraes, Humberto de Freitas, João Malheiros (pesquisador do cotidiano do CEFET-MG, pouco antes de mim), Joélcio Pinto, Layla Aburachid, Luiz de Mello, Marina Costa e Silva, Rafael Marolo, Renata Fraga, Roberto Kanitz, Silvimeire Moreira, Tânia da Silva e Vivian dos Reis, que, juntamente com outros(as) colegas, em vários períodos e submetidos a condições contratuais, salariais e de trabalho que ainda precisam melhorar muito, ajudaram a garantir não só as possibilidades de afastamento para a pesquisa e a capacitação de alguns de nós como também o funcionamento adequado e, em vários momentos, ainda mais qualificado do Departamento de Educação Física do CEFET-MG;

Ao Camilo Lara, pela amizade, pelo suporte, pela confiança, em meio às várias incursões na arte e na cultura produzidas pelos sujeitos no CEFET-MG, em busca das melhores alternativas de fomentar iniciativas formadoras e formativas na instituição; também à Adriana dos Anjos, ao Flávio Santos, ao Libério de Borba e à Maria Cristina de Carvalho, pela leveza do afeto, pela delicadeza nos encontros e pela amizade de frescor permanente;

Às companheiras e aos companheiros do SINDCEFET-MG, nas pessoas de Andrea Baracat, Celeste Córdova, Fausto Camargo Júnior, Rosana Braga, Tatiana Leal, dentre outros(as), pela solidariedade, a amizade, o envolvimento e o somatório de forças na luta permanente em prol da defesa da educação brasileira no CEFET-MG;

Às amigas, aos amigos e aos colegas dos campi de Araxá e de Divinópolis do CEFET-MG, onde me formei, de fato, como servidor público, pela presença, pelo respeito, pela amizade e pela lembrança, sempre sublinhados nos encontros esporádicos que temos e que valorizam ainda mais o trabalho realizado e a convivência tão boa;

Às diretorias do CEFET-MG, que, nos últimos três mandatos, recolocaram a instituição no lugar de onde nunca deveria ter saído, privilegiando não só a qualificação de seus servidores e promovendo, no mínimo, o debate acerca das suas finalidades e compromissos – o que me permitiu/permite e a muitos de meus(minhas) colegas o tempo necessário para a pesquisa e a qualificação – como também discussões, tentativas e implementação de políticas inclusivas e voltadas para uma educação profissional e tecnológica que vá além e, de fato, privilegie o trabalhador e o jovem trabalhador em formação;

À Rosânia Maria de Resende, pela amizade, pelo respeito, pela convivência afetiva e partilhada de anos na construção e no aprendizado do trabalho e da vida;

À Lícia Vieira Cabral, pela amizade amorosa e despojada de quem me emprestou e dedicou incentivo e iniciativa quando dos primeiros contatos de ingresso no curso, quem me deu a dimensão do que significava cumpri-lo ao celebrar o ingresso nele;

À minha mãe, Dalva Rita Gomes Guimarães, com quem aprendi o valor de um lápis e de uma folha de papel em branco, perto de quem estudava debaixo da mesa de passar roupa ou perto da máquina de costura, enquanto ela, trabalhando, ensinava a mim e a meus irmãos as lições de casa; de quem ouvi histórias sobre ter sacos de linhagem para si e meus tios como matéria-prima de agasalhos, quando criança, recursos que restavam a meus avós para aquecer os filhos mestiços – o vô Hermegildo Gomes, lavrador, negro, altivo e senhor da

própria vida, e a vó, Maria Geralda Gomes, professora primária, costureira, alva como o algodão dos tempos mais promissores e leme firme dos tempos mais duros e felizes;

Aos meus queridos irmãos, Diva, Geraldo (também pelo olhar rigoroso e providencial sobre o meu *abstract* final), Lindalva, Genilton, Vicente, Luciano, Alessandro, respectivos cunhados e cunhadas – Aldo, Carla, Thiago, Ana, Jussara, Gisele, Flávia e respectivas famílias –; aos sobrinhos Aldo Filho, Regiane (com Cauã e Aldo Manoel) Thaís e Júlio e, especialmente, à Alice Guimarães, ao Caio Guimarães e à Maria Fernanda Guimarães, crianças sem entender direito os motivos do tio em tempos desta pesquisa; e ao João Pedro Guimarães, que parece chegar com a fibra e a teimosia sábia, próprias dos trabalhadores brasileiros na luta pela vida;

Ao Marconi Lovisi Prado (especialmente, pela amizade sincera e a presença, junto com Sheila Prado e Marina, em momentos importantes da vida); ao Sebastião Camilo e ao Carlos Menezes, pela garantia da sanidade através da música nos ensaios dos primeiros dois anos de curso;

Ao Fernando Santos, ao Roberto Veitenheimer e ao Danilo Abreu, pela amizade e a confiança em retomar o projeto musical do *qu4rtin* – e em meio ao término da pesquisa –, e resgatar a segurança no meu trabalho de compositor. Depois de nos encontrarmos na música em épocas diferentes da vida, tem sido rara oportunidade de trabalho, que se soma às boas perspectivas de pesquisa;

À Náisa Gécida Santos, não só pela revisão da tese em tempos nos quais intensificou sua agenda para tal, mas também pela companhia na trajetória de rever o caminho, indicando alternativas e ensinando formas e maneiras de proceder em relação à escrita dessa nossa língua portuguesa tão incrível; e, finalmente,

Às trabalhadoras e aos trabalhadores da saúde no Pronto-Socorro do Hospital João XXIII, incluídos os(as) do Serviço de Atendimento Médico de Urgência nas ruas, quase cubanos na conduta e no entendimento do que seja “medicina”, que me atenderam quando do acidente sofrido em 2012 e a quem devo a possibilidade de seguir “quase inteiro” na pesquisa, na vida.

Sabe quando você se escapa? [...] Eu acho que tem hora que, no exercício [do pensar, do diálogo], a gente acaba perdendo também esse... a gente acaba se escapando e se entregando também. Eu acho que é bom assim... é uma oportunidade de conhecimento também. [...] E assim: é lógico que eu não sou boba. Você também não. Então a gente vai afinando na conversa.

Como que você foi me dando fôlego para as coisas que eu fui pensando... Eu fico imaginando se outro entrevistador me levaria a pensar outras coisas... O que eu pude dizer foi porque eu disse para você. Eu não poderia dizer para outra pessoa. Porque foi parte disso que nós conseguimos fazer aqui: como é que você foi levado a construir questões e como eu fui levada a construir outras...

(ISADORA, professora entrevistada para a pesquisa)

RESUMO

Este estudo resulta de pesquisa cujo objetivo foi delimitar e analisar os significados das relações estabelecidas entre educação, lazer e trabalho no interior de escolas de educação profissional e tecnológica (escolas de EPT) com base nas atividades e nas manifestações culturais relacionadas ao lazer, incorporadas aos processos educacionais e ao cotidiano dessas escolas. Toma-se por objeto de estudo as relações entre educação, lazer e trabalho identificadas nessas atividades e manifestações e a questão-síntese considerada foi: essas atividades e manifestações, uma vez incorporadas aos processos educacionais nas escolas, em se tratando de uma educação e de um ensino integrados de fato, nos quais os aspectos da formação técnica específica não estariam descolados da formação humana em si mesma, perpassam e integram os processos de formação do educando/trabalhador próprios da escola de EPT, ainda que não sejam reconhecidas e/ou consideradas práticas pedagógicas nesses processos? Em resposta, a investigação foi realizada tendo em vista outros quatro objetivos mais específicos: identificar as atividades e as manifestações culturais relacionadas ao lazer presentes nos processos educacionais no interior de escolas de EPT; caracterizar as perspectivas de educação e de trabalho face aos significados conferidos a elas e, por conseguinte, ao lazer no interior dessas escolas; verificar como se dá o processo de inserção e constituição dessas atividades e manifestações nas suas articulações com o saber escolarizado; e explicitar os significados conferidos a elas na formação/educação dos alunos face às especificidades dos processos educacionais das escolas pesquisadas. Tendo a dialética materialista como princípio metodológico fundamental da pesquisa qualitativa, sua principal fonte de dados foi a realidade em suas construções, contradições e sínteses no interior das escolas, além da produção acadêmica relacionada à problemática, no campo de pesquisa em trabalho e educação, nos estudos do lazer brasileiros. Os procedimentos metodológicos, operacionais, levaram em conta dois movimentos de pesquisa interligados por *correlações em espiral*: a pesquisa bibliográfica, documental; e a pesquisa de campo cujas escolas pesquisadas foram o Colégio Técnico (COLTEC), no campus da UFMG, e os Campi I/II do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). As de considerações finais – e provisórias –, indicam que as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer, incorporadas aos processos educacionais das escolas pesquisadas, se apresentam não só como uma alternativa para lidar com o conhecimento do ponto de vista didático-pedagógico, mas, também, como possibilidades de potencializar esses processos. Pode-se dizer também que elas sugerem e/ou indicam que se está a gestar algo que rompe com o que o aprisiona no *licere*, naquilo que é preciso permitir, autorizar, que seria lícito experimentar. Dessa forma, os elementos de ludicidade, criatividade, prazer, de elaboração e reelaboração críticas e autônomas da realidade, próprios do ser humano *ontocritativo*, são dificultados, porque sujeitos a determinado controle – da escola ou de outra instituição. Sendo assim, dadas as condições das quais resulta o lazer que temos hoje na formação social capitalista em que vivemos, os indicativos apontam na direção de que os sujeitos ressignificam tempos e espaços de lazer em algo que parece não caber mais apenas sob essa denominação. Sugere-se ainda a ampliação da problemática de pesquisa nos seus vários elementos de investigação em aberto e nas possibilidades do percurso em outras trilhas, outros caminhos de pesquisa, na busca de horizontes mais promissores para a direção dada aos estudos do lazer no Brasil.

Palavras-chave: Educação; Lazer; Trabalho; Educação profissional e tecnológica; CEFET-MG; COLTEC.

ABSTRACT

This study is the outcome of research that delimited and analyzed the meanings of relationships established between education, leisure and work inside schools of professional (vocational) and technological education (EPT schools) in Brazil based on the activities and cultural manifestations related to the leisure and incorporated into educational processes and the daily lives of these schools. It takes as its object of study the relationship between education, leisure and work identified in these activities and manifestations and the considered synthesis question was: these activities and manifestations, once incorporated into the educational process in schools, when it comes to an education and an integrated teaching indeed, in what aspects of the specific technical training would not be disconnected from human formation in itself, permeate and integrate the processes of formation of the student/worker of the EPT schools, although these practices are not recognized and/or considered in these processes as pedagogical practices? In order to answer this question and others, this research was conducted taking into account other four specific objectives: to identify the activities and cultural manifestations related to leisure present in educational processes experienced within EPT schools; to characterize the perspectives of education and of work considering the meanings conferred to them and, therefore, to leisure within those schools; to verify how the process of inserting and constitution of these activities and manifestations in their links with the school knowledge take place; and to make clear the meanings conferred to these activities and manifestations in the formation/education of the students face to the specificities of the educational processes in those schools. The materialistic dialectic is the fundamental methodological principle of this research, a qualitative study, and the reality of the EPT schools was the main source of research, in their constructions, contradictions and synthesis within EPT schools beyond the academic production related to the problematic, in relation to the field of research in work and education and in relation to leisure studies in Brazil. The methodological procedures, the operational ones, took into account two movements of research interconnected, integrated by *spiral correlations*: the bibliographic and documentary research, and the field research itself. The second movement was conducted within the Technical College (*COLTEC*), located on the campus of the Federal University of Minas Gerais (*UFMG*), and in the campi I and II of the Federal Center of Technological Education of Minas Gerais (*CEFET-MG*). The study conclusions, with title of final considerations, indicate that the activities and manifestations related to leisure, once incorporated into the educational processes of the investigated schools, presents, not only as an alternative to dealing with the knowledge from the didactic and pedagogical point of view, but also as possibilities to potentiate those processes. One can also say that it suggests and / or indicate that is gestating something that breaks with that imprisons leisure in the *licere*, in what you need to allow, enable, it would be licit to experience. Thus, the elements of playfulness, creativity, pleasure, of critics and autonomous elaboration and re-elaboration of the reality, characteristics of the human being *ontological-creative*, are hampered because they are subject to control, determinate by the school or any other institution. Thus, given the conditions from which its appears the leisure that we have the capitalist social formation in which we live, the indicatives point toward that the individuals think, project, create, and enlarge the boundaries of their time and their spaces of leisure, giving new meaning to them into something that does not seems to fit most only under this denomination. It is also suggested the expansion of the problematic of the research in its different not investigated elements and in the possibilities of the route on other ways, other research paths, in the search for more promising horizons for the given direction to the leisure studies in Brazil.

Keywords: Education; Leisure; Work; Professional education; Technological education; Vocational education, CEFET-MG; COLTEC.

ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASCOM – Assessoria de Comunicação do CEFET-MG
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEB – Câmara de Educação Básica [do CNE]
CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET-PR – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEFET-RJ – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica
CELAR – Centro de Estudos de Lazer e Recreação [da UFMG]
CET – Centro Estadual de Ensino Técnico
CFE – Conselho Federal de Educação
CGDA – Coordenação Geral de Desenvolvimento e Acompanhamento [do CEFET-MG]
CGDE – Coordenação Geral de Desenvolvimento Estudantil [atualmente, CPE]
CGDRH – Coordenação Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos [atual SGP]
CMS – Carreira de Magistério Superior
CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COLTEC – Colégio Técnico [da UFMG]
CONAC – Comissão Executiva Nacional de Avaliação [do CNTC]
COPEVE – Comissão Permanente de Vestibular
COTEMIG – Colégio Técnico de Eletrônica de Minas Gerais
CP – Centro Pedagógico da UFMG
CPE – Coordenação de Política Estudantil [do CEFET-MG]
DECOM – Departamento de Computação [do CEFET-MG]
DELTEC – Departamento de Linguagem e Tecnologia [do CEFET-MG]
DEPT – Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica [do CEFET-MG]
DPC – Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha
EAA-MG – Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais
EBAP – Escola de Educação Básica e Profissional [da UFMG]
EBTT – Carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EEFTO – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional [da UFMG]
EETIPF – Escola Estadual Técnico Industrial Professor Fontes
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENAREL – Encontro Nacional de Recreação e Lazer
EPT – Educação Profissional e Tecnológica
ETFMG – Escola Técnica Federal de Minas Gerais
ETs – Escolas Técnicas
FUMP – Fundação Mendes Pimentel

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia
ME – Ministério do Esporte
MEC – Ministério da Educação
META – Mostra Específica de Trabalhos Aplicados [do CEFET-MG]
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEAB – Núcleo de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros [do CEFET-MG]
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional [do CEFET-MG]
PEMJA – Projeto de Ensino Médio para Jovens e Adultos [do COLTEC/UFMG]
PL – Projeto de Lei
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
POLIMIG – Escola Politécnica de Minas Gerais
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPI – Projeto Pedagógico Institucional [do CEFET-MG]
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RBCE – Revista Brasileira de Ciências do Esporte
RBE – Revista Brasileira de Educação
RFEPT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RMBH – Região Metropolitana de Belo Horizonte
SAE – Seção de Assistência Estudantil [atual SPE, do CEFET-MG]
SAE – Setor de Atenção Escolar [do COLTEC]
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas
SECTES – Secretaria do Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior [de Minas Gerais]
SEMANA C&T – Semana de Ciência e Tecnologia [do CEFET-MG]
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes
SESC – Serviço Social do Comércio
SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI – Serviço Social da Indústria
SEST – Serviço Social de Transportes

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SGP – Superintendência de Gestão de Pessoas [do CEFET-MG]
SNDEL – Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer [do ME]
SPE – Superintendência de Política Estudantil [do CEFET-MG]
SPF – Serviço Público Federal
SRO – Serviço de Recreação Operária [de Porto Alegre]
SRP – Serviço de Recreação Pública [de São Paulo]
TA – Carreira de Técnico-Administrativo
TAE – Cargo de Técnico-Administrativo em Educação
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TU – Teatro Universitário [da EBAP/UFMG]
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA – Universidade Luterana do Brasil
UnB – Universidade de Brasília
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIMEP – Universidade Metodista
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIR – Fundação Universidade Federal de Rondônia

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

USAID – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

USP – Universidade de São Paulo

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

UTRAMIG – Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais

ILUSTRAÇÕES

FIGURAS 1, 2 e 3 – Instalação POESIA A METRO, CEFET-MG, Campus I, mar.2012	90
FIGURAS 4 e 5 – O “Caxiódromo”. CEFET-MG, Campus I, mar.2012	231
FIGURAS 6 e 7 – O “Banho de Sol”. Pátio do COLTEC, jul.2011	233
FIGURA 8 – Enquete CURTA SEU TALENTO! SAE, COLTEC, nov.2011	259
FIGURAS 9 e 10 – O Bosquinho em dois momentos, durante o III FESTIVAL DE ARTE E CULTURA DO CEFET-MG. Campus I, abr.2011	261
FIGURAS 11 a 16 – Aspectos da construção e da exposição de trabalhos dos alunos (Modernismo; Semana de Arte Moderna de 1922). Campus I, CEFET-MG, mar.2012	280
FIGURAS 17 a 24 – Aspectos de produção da “caneta personalizada”. Laboratório de Mecânica, COLTEC, set.2011	296
FIGURA 25 – Divulgação do Sábado Letivo. Campus I, CEFET-MG, mar.2012	312
FIGURAS 26 a 29 – O POESIA A METRO nos corredores do Prédio Escolar. Campus I, CEFET-MG, mar.2012	318
FIGURAS 30 a 34 – Detalhes do POESIA A METRO nos corredores do Prédio Escolar. Campus I, CEFET-MG, mar.2012	319
FIGURA 35 – Divulgação de votação prévia para programação do CINEFET (Grêmio Livre Estudantil. Campi I e II, CEFET-MG, mar./abr.2012	323
FIGURA 36 – Divulgação da programação do CINEFET, depois de definida por votação (Grêmio Livre Estudantil). Campi I e II, CEFET-MG, mar./abr.2012	324
FIGURAS 37 a 39 – Cartaz do SEMINÁRIO SOBRE DIVERSIDADES no CEFET-MG e apresentação de bailarina cadeirante. Campus I, CEFET-MG, nov.2011	325
FIGURAS 40 a 45 – O SENTA & TOCA, quinzenalmente, às quintas-feiras. Saguão da Cantina, COLTEC, mai. e jun.2011; dez.2012	328
QUADRO 1 – Número de alunos(as) entrevistados no COLTEC	65
QUADRO 2 – Número de professores(as) entrevistados no COLTEC	66
QUADRO 3 – Número de alunos(as) entrevistados no CEFET-MG	68
QUADRO 4 – Número de professores(as) entrevistados no CEFET-MG	69
QUADRO 5 – Atividades e manifestações identificadas no cotidiano das escolas e/ou citadas nas entrevistas com alunos(as)	267
QUADRO 6 – Atividades e manifestações identificadas no cotidiano das escolas e citadas nas entrevistas com professores(as)	269
QUADRO 7 – Atividades e manifestações relacionadas ao lazer e incorporadas pelos professores aos processos educacionais no cotidiano das escolas	322
QUADRO 8 – Atividades e manifestações relacionadas ao lazer e incorporadas pelos alunos aos processos educacionais no cotidiano das escolas	329
QUADRO 9 – Bibliotecas e PPGEs consultados / Indicadores de busca de dissertações e teses por descritores	365
QUADRO 10 – Periódicos consultados / Indicadores de busca	367
QUADRO 11 – Grupos de pesquisa / Indicadores de busca	371

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	29
1. SOBRE A PROBLEMÁTICA E O DELINEAMENTO METODOLÓGICO	37
1.1. Objetivos do estudo	47
1.2. A dialética materialista como princípio metodológico	48
1.3. Percurso metodológico	54
1.3.1. As escolas pesquisadas	57
1.3.2. Os sujeitos da pesquisa	62
Os sujeitos no COLTEC	65
Os sujeitos no CEFET-MG	67
1.3.3. Métodos e procedimentos de pesquisa	71
Observação direta do cotidiano escolar	73
Entrevistas semiestruturadas	76
Registros fotográficos	81
2. AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) E O TRABALHO	85
2.1. O trabalho na produção da existência e da subsistência humanas	87
Trabalho e educação	95
2.2. Educação profissional e tecnológica – notas históricas	98
O público e o privado na definição das políticas educacionais	110
2.3. Educação profissional e tecnológica – concepções, conceitos	121
2.4. As escolas da <i>pesquisa em si</i>	135
2.4.1. Formas de distinção em aberto	135
2.4.2. O COLTEC no campus da UFMG	142
2.4.3. O CEFET-MG	146
3. ESTUDOS DO LAZER NO BRASIL - NOTAS INTRODUTÓRIAS	151
3.1. Alguns elementos de contexto	154
3.2. Concepções e outros significados	166
3.2.1. Sobre lúdico	168
3.2.2. Sobre ócio	172
3.2.3. Sobre recreação	180
3.2.4. Sobre lazer	189
3.3. Educação e lazer	207
3.4. Lazer e trabalho	215
4. TRABALHO E LAZER NAS ESCOLAS DE EPT	221
4.1. O trabalho nas escolas de EPT	222
4.1.1. O trabalho escolar	224
4.1.2. O trabalho para os sujeitos	232
Trabalho e lazer	240
4.2. O lazer para os sujeitos	245
4.2.1. O lazer interessado	252
4.3. O lazer e as escolas de EPT	258
5. ATIVIDADES RELACIONADAS AO LAZER E PROCESSOS EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS DE EPT	273
5.1. A contribuição e a importância na formação	273
5.2. As atividades relacionadas ao lazer como estratégia didático-pedagógica	287

5.2.1. O papel mediador da tecnologia _____	294
5.2.2. As visitas técnicas e os trabalhos de campo como estratégia _____	304
Os sábados letivos _____	311
5.3. As atividades relacionadas ao lazer incorporadas – críticas e dificuldades ____	317
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	333
REFERÊNCIAS _____	345
APÊNDICES	
A – Fontes de pesquisa _____	365
B – Roteiro de observação direta _____	373
C – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido _____	375
D – Roteiros de entrevistas semiestruturadas _____	381

INTRODUÇÃO

Em um dos momentos da pesquisa realizada e relatada aqui, junto com uma das turmas de alunos que foram acompanhadas e observadas nos seus respectivos cotidianos escolares – de acordo com o que poderá ser visto no Capítulo 1 –, o conto *Substância*, de João Guimarães Rosa (1988),¹ era lido, estudado, interpretado e projetado no imaginário dos rapazes e das moças, invadidos pela escrita do Rosa. Nesse conto, Sionésio e Maria Exita, os personagens principais: ele, dono de lavoura de mandioca, trabalhador para quem “a vida não lhe deixava cortar pelo sono: era um espreguiçar-se ao adormecer, para poupar tempo no despertar”, na azáfama impressa nos dias, envolvido pela intensidade “de farinha e polvilho” produzidos dia após dia, cuja claridade era aumentada pela luz do sertão que invadia seu olhar, pálpebras apertadas para poder mirar as cousas no diurno, nas noites iluminadas pelo mar de polvilho no noturno, saído de festas em começo, “dada mal sua presença”; ela, a trabalhadora trazida por ele para perto de si, por piedade pela história trágica de vida da moça, mas também por interesse de afeto, uma quase noiva a quem deram, “porém, ingrato serviço, de todos o pior: o de quebrar, à mão, o polvilho, nas lajes”.²

Foi interessante observar como a turma inteira se desdobrava na leitura, as dificuldades em entender o universo do Rosa, os olhares em busca de ajuda... Ao ler o texto com eles, eram provocados por questões interpretativas e atiçados na sua curiosidade em saber o porquê daquela escrita tão “estranha” do Rosa. Por meio da alegoria do polvilho, do amor insurgente entre Sionésio e Maria Exita e de como os dois desconstroem a si mesmos no conto, invadia-se o imaginário e era provocada a interação entre eles, os alunos, que discutiam as questões propostas para o conteúdo da narrativa. Eles ainda não se davam conta de como e de que era possível e preciso sair do ritmo da produção em série: lidavam com o texto na lógica formal do laboratório de experimentos dirigidos de forma assustadora, como se a base do pensamento e da prática deles estivesse cristalizada, sedimentada num causa-efeito-situação-estado de coisas ali posto e ali definido e esgotado. Uma das provocações feitas a eles foi a de que era preciso “ler” o conto com o olhar do sertão, e não com o

¹ O conto integra o primeiro livro de João Guimarães Rosa, *Primeiras Estórias*, publicado, pela primeira vez, em 1966.

² Cf. Rosa (1988, p.137-138)

olhar da cidade, que o polvilho perpassava todo o texto e toda a vida dos personagens, que tudo se confundia na brancura dele e na claridade solar do sertão.³

Sionésio, no conto, ama o polvilho, a fonte do sustento de sua vida, quase tão confundida nele que, “de repente, na madrugada, animava-se a vigiar os ameaços de chuva, erguia-se aos brados, acordando a todos: – ‘*Apanhar polvilho! Apanhar polvilho!...*’”, e todos a correr, alarmados, “[...] reunindo sacos, gamelas, bacias, para receber o polvilho posto no ar, nas lajes onde, no escuro da noite, era a única coisa a afirmar-se, como um claro de lagoa d’água, rodeado de criaturas estremunhadas e aflitas”. Sionésio, no entanto, ainda que invadido pela intensidade do seu compromisso com o polvilho e quase subsumido por ele, trabalho pelo qual e através do qual dava sentido à vida, se rende, progressivamente, a Maria Exita, sem saber que já se rendera desde quando a foi buscar (só não sabia ainda). A claridade dela o invadira com mais intensidade em meio aos sobressaltos da noite e, mesmo, nos momentos de sol a pino nas lajes onde ela trabalhava, partindo o próprio sol “nas pedras do terrível polvilho, os calhaus, bitelões”, no “trabalho pedregoso, no quente feito boca de forno, em que a gente sente engrossar os dedos, os olhos inflamados de ver, no deslumbrável”.⁴

A alegoria no conto do Rosa (1988) ajuda a entender como a trama da vida tece bem as várias nuances com as quais a construímos. Ali, na claridade intensa e torturante do polvilho, a linha estruturante da vida, em todas as suas dimensões entremeadas e entrelaçadas, é de gritante verdejar no sentido que imprime a tudo. Saído de festas no começo, sem marcar presença, Sionésio passa a frequentá-las, pois Exita está lá e ele a vela, olhos de urubu desgostoso com a *folgazarra*, mas cioso do seu desejo e descobridor de seus prazeres no encontro improvável, despretenso em espécie. A trama da vida se tece na linha do destempero áspero da cena do polvilho, naquilo “que seus fortes olhos aprisionavam”, e o estruturante se perde e se confunde na tessitura dos dias, não mais significados apenas pelo percorrer caminhos em “sôfrego descabido, olhando quase todos os lados”. A trama da vida é inteira ali, de uma totalidade desconcertante no que se revela em Sionésio, enquanto Exita, na desconstrução e no refazer da claridade do polvilho em seus braços, “branqueando-os até para cima dos cotovelos”, abre dúvida, sela caminhos, intenta retomadas,

³ Diário de Campo do CEFET-MG (2012).

⁴ Cf. Rosa (1988, p.139-140).

indicando que os sentidos das ações humanas não se regem só por uma das suas várias dimensões.

Essa alegoria do conto é referida aqui porque nos ajuda a ilustrar bem o trabalho de pesquisa: uma claridade intensa que invade o olhar do pesquisador, cuja vida transforma-se, em grande parte, naquele objeto tão buscado e desejado, que “*hexita*” na apreensão da realidade, tal a intensidade das ações e dos elementos que se apresentam na dinâmica das relações sociais que a produzem e reproduzem. Resistente, irá ceder à intensidade mais fluida e resoluta ainda, que se revela diante da realidade que observa, estuda, testemunha e participa e das buscas que se faz nesse cenário. Do mesmo modo, quando registrados os resultados da tarefa que o pesquisador conclui a partir disso, a claridade intensa do papel em branco (ou da tela iluminada em papel digital) é substituída pela pretendida claridade fluida que se manifesta no que ele conseguiu descobrir, revelar, indicar, constatar, concluir para, depois, se ocupar de nova elaboração (ou de clarear novo polvilho, *exitoso* ou não), já que o deslumbramento, se houver, dará lugar a novas tarefas. A que se apresenta aqui é relatada a partir do Capítulo 1, no qual estão indicados e explicitados a problemática de pesquisa, seu objeto, seus objetivos, seu delineamento metodológico e os princípios e procedimentos assumidos e utilizados. Nele, também são apresentados: os pontos de partida para a pesquisa; a maneira como foi se configurando o problema e sua problematização em relação às indagações propostas; as escolhas metodológicas em termos do princípio metodológico na dialética materialista; o percurso para se chegar às escolas a serem pesquisadas; a caracterização dos sujeitos nessas escolas; e o detalhamento dos procedimentos utilizados para realização da pesquisa. Esse, que se segue, o primeiro capítulo do estudo apresentado aqui, estruturado em outros quatro capítulos e algumas considerações e indicativos finais, estritamente provisórios.

Sendo assim, o Capítulo 2 está organizado de modo a apresentar alguns elementos que delineiam parte do entendimento de *trabalho* no campo de pesquisa trabalho e educação, seguidos de algumas notas históricas acerca da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil, das concepções e dos conceitos considerados em relação a essa vertente da educação brasileira e dos indicativos que caracterizam e contextualizam as escolas nas quais foi realizada a pesquisa, face a essas notas e à realidade encontrada nessas escolas. O que se pretende com esse

capítulo é uma abordagem panorâmica das escolas de EPT, considerando-se que é no âmbito dessas escolas que a educação será tratada, nas suas relações com o lazer e o trabalho, tal como indicam a problemática proposta no título deste estudo, os objetivos colocados e o objeto da pesquisa. Daí o fato de se abordar o conceito de trabalho no que ele apresenta de polissêmico e como mobilizador da produção e da reprodução da existência humana, incluído aí o caráter histórico-ideológico por trás das várias formas de se conceber e lidar com o trabalho.

A polissemia também é característica do lazer em termos do que se apresenta no Capítulo 3, tal como é feito em relação ao trabalho, guardadas, obviamente, as diferenças e as diversidades das ações humanas envolvidas em um e em outro – ou na confluência e/ou integração dos dois. Embora o objeto de estudo sejam as atividades e manifestações relacionadas ao lazer, e não o lazer em si mesmo, é a partir dele que se dá grande parte das análises dessas atividades relacionadas, e, em função disso, são discutidos nesse capítulo alguns elementos de contexto em relação aos estudos do lazer realizados no Brasil. Apresentam-se conceitos, concepções e outros significados acerca do lazer, os elementos constituintes e/ou constituidores dele nesses estudos, a título de notas introdutórias, e algumas das principais considerações em termos das suas relações com a educação e com o trabalho. São expostas não só as perspectivas predominantes em relação às abordagens que orientam a maioria da produção acadêmica na área do lazer, consideradas, em certa medida, funcionalistas e/ou idealistas, como também as alternativas a elas, particularmente centradas em abordagens cuja base de referencial metodológico leva em conta a obra marxiana, o marxismo e as críticas elaboradas a partir dele. Da mesma forma, as relações com a educação e com o trabalho são consideradas em termos do que expressam os estudos do lazer no Brasil quanto ao fato de as tendências de educação para e pelo lazer estarem a indicar que o que está em curso é um embate político pela primazia no controle da ocupação do tempo livre do trabalhador, além do caráter que passará a ter essa ocupação e de como o trabalho é considerado e concebido nesses estudos. Pretendeu-se com isso, e no conjunto desses três primeiros capítulos, não só explicitar as primeiras aproximações como também dar sustentação às análises da realidade investigada, a serem apresentadas nos capítulos seguintes.

O Capítulo 4 tem como orientadores dois dos objetivos da pesquisa, a partir dos quais se procura: identificar as atividades e as manifestações culturais relacionadas ao lazer presentes nos processos educacionais experimentados no interior das escolas de EPT e caracterizar as perspectivas de educação e de trabalho face aos significados conferidos a elas e, por conseguinte, ao lazer no interior dessas escolas. É apresentada, nesse capítulo, parte dos dados obtidos na pesquisa de campo em termos do entendimento dos sujeitos em relação ao trabalho e ao lazer diante das atividades relacionadas a este identificadas no cotidiano das escolas, evidenciando-se os indicativos de quais seriam elas a partir do que foi possível apreender nas observações e nas entrevistas realizadas. São apontadas as atividades realizadas tanto fora, em termos dos interesses mais imediatos e pessoais dos sujeitos, quanto dentro da escola, estas dentre aquelas que são, de fato, identificadas no cotidiano escolar e que integram os processos educacionais nesse contexto.

Ao fazê-lo, as perspectivas de entendimento dos sujeitos em relação ao trabalho e ao lazer agregam, ao já exposto, elementos que permitiram entender e desvelar os significados conferidos a essas atividades e manifestações, percebidos ao longo das observações e das entrevistas, além de ajudarem a definir o que constitui a realidade construída e reconstruída a cada dia por eles. Tal é o que está exposto no Capítulo 5, no qual se busca verificar como se dá o processo de constituição e inserção das atividades e manifestações relacionadas ao lazer no cotidiano das escolas pesquisadas e explicitar os significados conferidos a elas nos processos educacionais dessas escolas. Procura-se explicitar as maneiras como são incorporadas e o significado que assumem essas atividades, qual sua contribuição e sua importância na formação ofertada, o modo como se configuram como estratégia didático-pedagógica para alunos e professores e o papel mediador da tecnologia em parte desse processo. Quanto à sua incorporação aos processos educacionais no cotidiano das escolas, as atividades relacionadas ao lazer são consideradas (ou não), institucionalmente, e analisadas pelos sujeitos em termos das críticas e das dificuldades enfrentadas quando são consideradas e/ou confrontadas no cotidiano das atividades escolares.

Por sua vez, nas considerações finais, é apresentada uma síntese das contribuições possíveis a partir deste estudo. Provisórias e, ao mesmo tempo, indicativas de outros caminhos a percorrer, elas sugerem a ampliação do leque de

pesquisas relacionadas à problemática tratada aqui e o aprofundamento em horizontes de investigação que levem em conta objetos de estudo não privilegiados neste momento, mas de especial relevância para a educação, o lazer e o trabalho. No que diz respeito a essa tríade, poderíamos dizer que a direção dada na sua construção, a partir da educação em si e dos processos educacionais que se pretendeu investigar, não está descurada da busca de um modo de transformar o que se tem em termos “do atual modelo econômico e político hegemônico”, como indica Sader (2005, p.12) no *Prefácio d’A educação para além do capital*, em Mészáros (2005). O autor, continua Sader, “sustenta que a educação deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação” e, nessa direção, faz a defesa de “práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer”, o que permitiria que os Sionésios e as Exitas que nos habitam e nos acompanham se revelassem de forma plena e emancipada, e não só na estrita claridade do seu trabalho. Nele, trabalho cujo sentido está entranhado na maioria de nós, está perpassado o espectro das classes dominantes, que “impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado”, tal como escreve Sader (2005, p.12).

Mészáros (2009, p.55) acusa, nesse processo, a “produção em massa de uma bomba social, na forma de ‘lazer’, em escala universal”, diante do “processo de expansão e concentração” do capital, cujo poder “vem sendo *de fato* transferido novamente ao corpo social como um todo, mesmo que de uma forma necessariamente irracional, graças à irracionalidade inerente ao próprio capital”. Nesse sentido, não é difícil entender a falta de direção, o caráter difuso e a ausência de lideranças reconhecidas nas manifestações de junho de 2013, no Brasil. Lá estavam, também, Sionésio e Maria Exita, sem saberem exatamente por que, mas incorporados e absorvidos nas inúmeras reivindicações.

Se haverá *claridade de polvilho* no que resultar desse movimento, que tirou do imobilismo os analistas e as lideranças políticas de diversos matizes e orientações – alguns deles acomodados com um suposto bem-estar sociopolítico e, outros, incomodados com as tentativas, primeiro de desqualificação e, depois, de apropriação dos protestos populares pela grande mídia, como pode ser verificado na avaliação contida em FIOCRUZ (2013) –, apenas o curso da história e os reflexos e as consequências das ações humanas nele e nas transformações em andamento nos

dirão. Para o que se coloca aqui, as relações entre educação, lazer e trabalho nas escolas de EPT, sem descuido desse contexto, são aquilo que se constitui como o objeto de busca, o que tem lugar na aridez do sertão que envolve os Sionésios e as Marias Exitas. Mas não é aridez desprovida de possibilidades, como nos mostra o Rosa (1988) nas suas linhas, ele mesmo, *sujeito-testemunho* nas suas andanças pelos lugares e pelas moradas longínquas dos sertões, aqui, traduzidos nas interlocuções, nas entradas e nos percursos aos quais a pesquisa nos leva e permite levar no seio das elaborações e das reelaborações das ações humanas.

1. SOBRE A PROBLEMÁTICA E O DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este estudo tem como objeto as relações entre educação, lazer e trabalho identificadas em atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer e incorporadas aos processos educacionais no cotidiano de escolas de educação profissional e tecnológica. Essas atividades e manifestações são entendidas aqui como determinadas ações humanas no cotidiano escolar e/ou fora dele e que, em algum momento, irão integrar ou participar das várias práticas que compõem esses processos.

Para realizá-lo, um dos meus pontos de partida foi minha prática pedagógica no interior de uma escola desse tipo como professor da Educação Física Escolar, uma vez que os processos educacionais no interior da instituição em que atuo, dos quais participei e participo, são geradores de questionamentos e reflexões acerca da formação profissional ofertada a alunas e alunos. Algumas das questões geradas na problematização da pesquisa incluem as possibilidades de que essas atividades e manifestações integrem, efetivamente, esses processos, algo bastante relevante, diante do que o estudo mostrou em termos, por exemplo, de que, uma vez incorporadas, elas facilitam e potencializam a aprendizagem e a formação ofertadas, sendo utilizadas como estratégia didática, como mediadoras e/ou como conteúdos no trato com o conhecimento nas escolas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ou escolas de EPT, como passaremos a nos referir ao tipo de escolas pesquisadas.

Outro ponto de partida foi o estudo realizado, anteriormente, em Guimarães (2001), cujos objetos de pesquisa eram *as abordagens do lazer e suas inter-relações com o trabalho e a tecnologia na produção acadêmica brasileira na área do Lazer*. Nele, parte da problemática que se apresenta aqui aparecia como um dos indicativos de pesquisa a ser considerado, levando em conta o papel estratégico das abordagens do lazer e suas inter-relações com o trabalho e com a tecnologia na condução de práticas pedagógicas em uma escola de EPT, além de ficar clara a importância de que o conhecimento produzido nesses estudos seja, no mínimo, uma referência para lidar com os conteúdos, tanto da Educação Física quanto do lazer, e que isso permitiria a participação de alunos e alunas em experiências e discussões relacionadas ou a respeito do lazer.

A problemática permaneceu intocada até a realização desta pesquisa, que centrou suas atenções no cotidiano de escolas de EPT e avançou ao investigar a relação entre educação, lazer e trabalho com base nas atividades e nas manifestações culturais relacionadas ao lazer e incorporadas aos processos educacionais próprios de escolas desse tipo. Nelas, as atividades e as manifestações culturais que podem ser identificadas não se restringem apenas aos conteúdos abordados pela Educação Física Escolar, levando-se em conta o que é incorporado aos processos educacionais e aos outros tempos e espaços de formação, convivência e aprendizagem no seu interior.

Em estudos do lazer produzidos no Brasil, afirma-se que

apesar de sua natureza interdisciplinar, de modo geral, o planejamento, a organização, o desenvolvimento e a avaliação das vivências de lazer ficam nas 'mãos' de apenas um profissional, na maioria das vezes de Educação Física, o que restringe essa atuação, enfatiza os conteúdos físico-esportivos e faz perder a riqueza da multiplicidade de experiências nos diversos conteúdos culturais (PINTO *et al.* 1999, p.116).

Na prática pedagógica no interior de escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), e mesmo antes, como aluno de uma delas,⁵ no entanto, o que foi possível observar foi que as atividades e as manifestações da cultura que se aproximam do que podemos considerar lazer sugerem ter um papel bastante significativo na formação dos seus trabalhadores/alunos e ocorrem vinculadas a outras áreas do conhecimento, sem se restringirem, portanto, necessariamente, à chancela única da Educação Física. Esta, por sua vez, é uma referência importante, uma vez que articula, na sua própria constituição como disciplina no currículo escolar e nas relações construídas a partir do trato com seus conteúdos, as conexões de inclusão e/ou exclusão de um determinado saber. Obviamente, não é apenas a partir da Educação Física Escolar, na qual predominam os conteúdos culturais de interesses físicos do lazer, que isso se dá, uma vez considerados os referenciais que perpassam outras disciplinas, outros conteúdos e saberes do currículo escolar. No entanto, seria preciso também

⁵ As referências, aqui, são feitas em relação: à antiga Escola Técnica Federal de Ouro Preto, hoje Campus Ouro Preto do atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG); e ao Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Fui aluno da primeira, no início da década de 1980, e, posteriormente, servidor durante o ano de 1996; sou servidor da segunda, desde o ano de 1997, tendo atuado primeiramente nos Campi de Araxá e de Divinópolis e, atualmente, no Campus I, em Belo Horizonte.

considerar possíveis inter-relações com os conteúdos curriculares a partir das outras possibilidades que se apresentam.⁶

A maioria dos estudos do lazer o apresenta em uma determinada classificação predominante, na qual os conteúdos culturais por áreas de interesses, além dos físicos (e esportivos), incluem ainda os conteúdos artísticos, intelectuais, manuais, sociais e turísticos, tendo como base os estudos de Dumazedier (1980, 1999), Marcellino (1995a, 1995b) e Camargo (1989). Partindo das referências relacionadas a esses conteúdos, pode-se dizer que os grupos literários e de estudos em geral (e nas várias áreas de formação ofertadas), os shows de grupos musicais, os grupos e as peças de teatro, a realização de eventos, concursos e festivais de cultura e a manutenção formal/institucional de algumas dessas manifestações da vida cultural, por exemplo – o que foi possível vivenciar/observar nas duas Instituições da RFEPT, como aluno e como trabalhador –, e o resultado dessas ações na vida dos alunos reforçaram ainda mais o fato de que esse aspecto constituía importante objeto de estudo.

A ênfase em apenas uma dessas atividades reduz, obviamente, as possibilidades não só de *experiências* em todas elas, mas também de práticas e ações humanas produtoras e enriquecedoras de sua própria existência. Dentre essas estão as que resultam da produção artística, da militância política e social em sindicatos, representações e associações classistas, da produção de conhecimento, enfim, dos vários âmbitos da formação social e que são construídas num contexto que não escapa às desigualdades sociais e à distinção de classes, aos conflitos e às contradições próprias da realidade em que se vive.

Para efeito da análise apresentada neste estudo, o exame dessas atividades e manifestações culturais, para além da classificação dos conteúdos que predomina nos estudos do lazer, leva em conta as articulações possíveis em relação ao que é vivido e experimentado pelo sujeito no seu cotidiano, às atividades que desenvolve nesse contexto e à maneira como se manifesta, em função disso, nessa realidade. Assim, a aparência do que se observa ganha consistência na ação humana desses sujeitos, melhor dizendo, na “essência e universalidade” da sua *praxis*, que é a

revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade) A *praxis* do homem não é atividade prática

⁶ Os estudos de Chervel (1990), Forquin (1992, 1993), Goodson (1995) e Juliá (2001, 2002) poderiam ajudar na elucidação de algumas das questões em relação a isso, considerando-se os estudos específicos do currículo, por exemplo.

contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade. A *praxis* é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade (KOSIK, 2002, p.222).

O que é experimentado nessa atividade, produzida historicamente e na qual se constituem e/ou se manifestam os conteúdos culturais relacionados ao lazer, levando em conta a sua riqueza, a sua multiplicidade e, também, a diversidade que não desconsidera as diferenças, implicaria uma proposta de educação na qual essa problemática seria tratada por outras disciplinas e áreas do saber como parte dos processos educacionais gerais do ser humano, nos quais ele constrói e reconstrói a realidade, apropriando-se do conhecimento socialmente produzido, criando sua própria cultura e sendo influenciado por ela.

O professor Miguel Arroyo (1999, p.34) observa que

o tema, as relações sociais na escola e as relações na produção e a formação do trabalhador, continua fecundo para as pesquisas e análises educativas; entretanto, ele ficará enriquecido se incorporarmos estudos sobre o peso de outros tempos e vivências sociais e culturais; sobre a socialização na família, na cidade, na rua, nos espaços de lazer e cultura, nos movimentos sociais, nos partidos e sindicatos, nas experiências juvenis, etc.; nos espaços múltiplos instituídos, legitimados e ocupados, em que reproduzimos nossa existência em cada ciclo de nossa vida social e cultural.

Ao serem destacados esses *outros tempos e vivências sociais e culturais*, evidencia-se a porosidade das instituições escolares como algo a ser considerado nos estudos, nas pesquisas e em outras análises dos processos educacionais em termos do que se experimenta e se produz no interior das escolas. Aqui, então, são considerados as apropriações feitas ao longo da escolarização do saber e o que vem sendo legitimado nesse processo em relação à formação ofertada a alunos e alunas das escolas de EPT. Em outras palavras, são investigadas as atividades e as manifestações culturais relacionadas ao lazer e que foram incorporadas, escolarizadas ou estão em processo de escolarização na dinâmica de construção das relações sociais no âmbito dessas escolas.

Daí a importância do que as diversas atividades e manifestações da cultura, vinculadas ao que poderia ser chamado de lazer, têm a acrescentar, ou oferecem, em termos das relações com a educação em geral e os processos educacionais, em particular, como parte das atividades e práticas pedagógicas das escolas pesquisadas aqui. Ao serem elucidadas as formas como são entendidas nesses processos, além de como se articulam com essas práticas pedagógicas e quais são seus significados e suas implicações teóricas e práticas, evidenciam-se os elementos que contribuem

para o processo formativo dos sujeitos que nelas se constituem e que as constroem na perspectiva de uma educação crítica e transformadora da realidade. Um processo formativo na direção de uma perspectiva de educação desse tipo, em relação ao que se defende em termos dos objetivos de uma educação tecnológica, caminha ao encontro de uma *formação tecnológica*, tal como defendido por Oliveira, M. (2000a) e que estaria articulada a uma perspectiva de *formação politécnica*, o que será abordado no capítulo seguinte.

Um movimento crítico de construção da realidade é enriquecido ao evidenciarmos o que a produção cultural no/do lazer pode trazer, efetivamente, de contribuição aos processos educacionais, próprios do ser humano no interior das escolas e/ou instituições de ensino. Nesse sentido, é relevante ainda considerar que nem todas as atividades e as manifestações culturais seriam classificadas como lazer e que é preciso considerar outros tempos e espaços que não seriam, necessariamente, denominados como lazer.

Pode-se dizer que a atividade de lazer experimentada pelos sujeitos, sem se descuidar das perspectivas a partir das quais ele é abordado, como forma de fruição da cultura e/ou como direito social, dentre outras, iria além e precisaria ser considerada de forma mais ampliada, como parte das ações de criação e recriação humanas da realidade, resultante das tensões entre capital e trabalho e “forma dominante de apropriação do tempo livre” na formação social em que vivemos, “expressão das determinações econômicas, políticas, sociais e culturais produzidas pelo capitalismo”, como aponta Mascarenhas (2005, p.230). Essa não é uma perspectiva de abordagem e de entendimento do lazer desprovida de caráter histórico-ideológico, assim como também não o são outras que se apresentam e serão abordadas mais à frente. A polissemia que já aqui pode ser intuída, assim como em relação ao trabalho, não se apresenta para o lazer – e, por consequência, para as atividades e manifestações relacionadas a ele – como mera questão de linguagem. Ela guarda, nos significados que torna possível expressar, a maneira como os sujeitos constroem, nas suas ações, as experiências no lazer. Isso não se dá de maneira vazia de sentido histórico, desprovida de ação política – ainda que não tão segura –, sem uma carga ideológica efetiva – ainda que, por vezes, alienada, funcionalista.

De todo modo, ante o que essas considerações nos levam a refletir, essas atividades e manifestações, uma vez incorporadas ao cotidiano escolar, em se

tratando de uma educação/ensino integrada de fato, na qual os aspectos da formação técnica específica não estariam descolados da formação humana em si mesma, perpassam e integram os processos de formação do educando/trabalhador próprios da escola de EPT, ainda que não sejam reconhecidas nem consideradas práticas pedagógicas nesses processos? Essa é a questão central, ou a questão-síntese⁷, que se coloca na problemática considerada neste estudo, e, para entender como se chegou a ela, é preciso levar em conta que

a compreensão de um fenômeno só é possível com relação à totalidade à qual pertence (horizonte da compreensão). Não há compreensão de um fenômeno isolado; uma palavra só pode ser compreendida dentro de um texto, e este, num contexto. Um elemento é compreendido pelo sistema ao qual se integra e, reciprocamente, uma totalidade só é compreendida em função dos elementos que a integram (GAMBOA, 1997, p.101).

Leva-se em conta também que os estudos e as pesquisas em educação não abordam as questões relacionadas aos saberes e ao conhecimento sistematizado no âmbito das relações com o lazer nos processos educacionais próprios das escolas de EPT e que não se sabe ao certo se essas questões seriam relevantes na formação do educando/trabalhador. Esses processos não teriam esses conteúdos problematizados em estudos que tratassem dessas manifestações no interior da escola e que envolvessem, por exemplo, os elementos sistematizados na produção acadêmica do lazer, além de outras práticas e vivências humanas que não estariam incluídas nessa sistematização, mas que expressam formas diversas de manifestação da cultura e de experimentá-la, relacionadas ao lazer e incorporadas ao cotidiano da escola, como parte da cultura escolar.

O estudo dessas atividades e manifestações culturais, situadas formalmente – ou não – no interior da escola de EPT, como parte das práticas e dos saberes que a constituem, pode contribuir para a compreensão das diversas formas de construção histórica do conhecimento escolar, particularmente no que diz respeito a uma formação ampliada do educando/trabalhador. Considera-se aqui, como Lefebvre (1979, p.49-50), que “o conhecimento é um fato”, que o sujeito de sua construção está em constante interação com o objeto dessa construção e que “as características mais gerais do conhecimento enquanto fato” seriam as seguintes: “o conhecimento é *prático* [...] nos põe em contato com as realidades objetivas [...] Em segundo lugar, o conhecimento humano é *social* [...] Finalmente, o conhecimento humano tem caráter

⁷ Cf. Gamboa (2013, p.87-111) acerca d’*a construção das perguntas*.

histórico.” Nesse processo, importa considerar a cultura num âmbito não restrito, a partir do qual se constitui a cultura escolar e, nela, as relações sociais que envolvem o fazer e o refazer do ser humano nas suas práticas cotidianas, na produção e na reprodução de sua existência.

Em *Cultura e Sociedade*, Williams (2011) debruça-se sobre as várias ideias e noções de cultura com base em análise da obra de escritores ingleses a partir de sua

descoberta de que o conceito de cultura, em seus sentidos modernos, surgiu à época da Revolução Industrial. Ele foi estruturado sobre os novos tipos de problemas e questões que eram articulados não apenas no novo sentido de cultura, mas também em todo um grupo de palavras estreitamente e ela associadas (WILLIAMS, 2011, p.9).

O autor constata que, no fim do século XVIII e ao longo da primeira metade do XIX, algumas palavras “de importância capital surgiram pela primeira vez no inglês comum, adquiriram significados novos e importantes” e indica, então, que há “um padrão geral de mudança nessas palavras”, algo que pode ser “utilizado como um tipo especial de mapa, pelo qual é possível examinar uma vez mais aquelas mudanças mais amplas na vida e no pensamento às quais evidentemente se referem as mudanças no idioma”. *Indústria, democracia, classe, arte e cultura* são as palavras consideradas na análise de Williams, no interior da qual “o desenvolvimento da palavra *cultura* talvez seja o mais surpreendente”, considerando-se o fato de a possibilidade de

que as questões que hoje se concentram nos significados da palavra *cultura* [sejam] questões diretamente produzidas pelas grandes mudanças históricas que as mudanças em indústria, em democracia e em classe, cada uma a seu modo, representam e com as quais as mudanças em *arte* são uma resposta intimamente relacionada (WILLIAMS, 2011, p.15-18).

Nas suas análises, Williams (2011, p.321) conclui que “nosso significado de *cultura* é uma reação aos eventos que nossos significados de indústria e democracia definem com extrema clareza. Mas as condições foram criadas e depois modificadas pelos homens”. Chega a essas considerações no aprofundamento de suas análises das noções de *cultura* identificadas nas obras dos pensadores e escritores que considera, contrapondo, aproximando, explicitando e colocando em questão as ideias e as noções, é bom que se reforce, de *indústria*, de *democracia*, de *classe* e de *arte* nessas obras. Nesse processo, ao pensar *o desenvolvimento de uma cultura comum*, afirma que

uma cultura, enquanto está sendo vivenciada, é sempre em parte desconhecida e em parte não percebida. A construção de uma comunidade é sempre uma exploração porque a consciência não pode preceder à criação, e não existe nenhuma fórmula para a experiência desconhecida. Uma boa comunidade, uma cultura viva, irá, por causa disso, não só dar espaço para que todos e cada um possam contribuir para o

avanço da consciência que é a necessidade comum, mas também irá lhes encorajar para que isso ocorra. Seja por onde começarmos, **precisaremos ouvir os demais que começaram de uma posição diferente** (WILLIAMS, 2011, p.358, grifos meus).

Começar de uma posição diferente implicaria aqui considerar o que a formação social brasileira nos oferece em termos do universo apresentado pelo autor inglês. Não se está a dispensar suas considerações. Pelo contrário, as referências em relação à cultura acrescentam e nos ajudam a pensar a realidade investigada aqui. Assim, nos interessa acrescentar, considerando essa realidade, que a *cultura fundamental* seja

um prolongamento e uma reflexão do cotidiano. É na experiência com a terra, com o instrumento mecânico, com a máquina, com o seu grupo de trabalho, com a própria família, que o homem se inicia no conhecimento do real e do drama da vida em sociedade, que as disciplinas escolares formalizam, às vezes precocemente. A erudição e a tecnologia mais moderna não tiram, por si sós, o homem da barbárie e da opressão. Apenas dão-lhes mais um ‘meio de vida’, isto é, um meio de defesa e ataque na sociedade da concorrência (BOSI, 1992, p.341-342).

Ao serem enfrentados os questionamentos colocados nesse contexto, no qual a constituição da formação social em que se vive sugere, sem rodeios, os embates marcados pela *concorrência* e na qual “uma *filosofia da educação brasileira* não deveria ser elaborada abstratamente fora de uma prática da cultura brasileira e de uma crítica da cultura contemporânea” (BOSI, 1992, p.342), a alternativa que se impôs foi a de um estudo centrado em escolas de EPT. Sendo assim, neste estudo, é investigada a realidade dessas escolas no seu cotidiano em curso, indagando os sujeitos que as constituem, sem deixar de considerar as várias relações que se estabelecem nesse espaço de trabalho, de formação humana, incluída aí a formação para o trabalho. São essas relações que evidenciam como as atividades e as manifestações culturais próximas do que poderia ser chamado de lazer contribuiriam para a formação do educando/trabalhador no interior dessas escolas.

Essa é uma alternativa que veio se consolidando no movimento de pesquisa, não só em relação ao trabalho como professor em uma escola de EPT e, por consequência, como pesquisador dessa escola, mas também em relação ao compromisso com a produção do conhecimento situado na base real em que o mesmo é construído, o que se articula e se materializa neste estudo. Esse movimento está relacionado, em parte, às questões colocadas por Antunes (2000, p.144), no que diz respeito ao fato de que “a busca de uma vida dotada de sentido a partir do trabalho permite explorar as conexões decisivas existentes entre trabalho e liberdade”; e poderia ser dito também: entre trabalho e formação profissional, entre

educação e trabalho, entre trabalho e lazer, entre lazer e trabalho, entre educação no âmbito das escolas pesquisadas aqui e algumas das várias perspectivas de articulação que se apresentam com o lazer. Ou seja, um trabalho impregnado de sentido no qual o trabalhador se sentisse e fosse, de fato, sujeito estaria relacionado, na mesma medida, ou próximo dela, a atividades e manifestações cujo significado para a sua vida e para o seu processo de formação viria em medida correspondente ao significado conferido por ele ao seu trabalho.

Voltar o olhar para a produção acadêmica brasileira, tanto na área de estudos do lazer quanto na pesquisa em educação, particularmente em relação aos estudos que envolvam as relações com o lazer e o trabalho, abre espaço para discussões cujos elementos de análise permitem a abordagem de questões relacionadas aos processos educacionais em geral e amplia o debate em função daqueles processos próprios da escola de educação profissional e tecnológica.

Isso se dá pela própria caracterização do ensino ofertado por instituições desse tipo, com forte componente tecnológico na base de suas principais áreas de formação – na sua maioria, relacionadas à indústria –, intimamente articuladas à lógica da produção. É a tecnologia que, de maneira mais evidente, perpassa toda a vida nessa escola, seja como recurso, como objeto de estudo, como conhecimento produzido, como artefatos consumidos no cotidiano. Os significados que lhe conferem os sujeitos no interior dessa escola passam pela ação humana criadora, concreta, produtora de conhecimento e provocam, suscitam a necessidade de tratar de suas implicações nos processos de exclusão social, de desemprego e de precarização do trabalho humano, de precarização da vida, dos aspectos relacionados ao desenvolvimento tecnológico e às suas consequências na apropriação do tempo pelo capital.

Em se tratando de investigar a problemática proposta em escolas de EPT, o que se coloca aqui são as relações existentes – e nem sempre explicitadas – entre os processos educacionais e o ensino e que constituem a educação ofertada nessas escolas, as atividades e as manifestações culturais relacionadas ao lazer e as ações humanas de trabalho nesse contexto. Essas escolas, como parte desse conjunto de relações sociais nas quais se dá a produção do saber, têm como parcela significativa desses processos, e de outros que as constituem, o lazer, além de atividades e manifestações relacionadas a ele.

A realidade encontrada, no entanto, não afasta

certa cautela, tanto com a visão otimista em relação ao desenvolvimento científico e tecnológico, como com a leitura negativa sobre as possibilidades do presente e do futuro. No primeiro caso, estaríamos no limiar de uma nova era, em que as máquinas substituirão o homem, liberando-o para o lazer e outros tipos de atividades. No segundo caso, a paisagem do planeta se concentra, cada vez mais, em torno de locais como os modernos 'shoppings' de arquitetura arrojada e decoração requintada em que pessoas elegantes consomem uma série de produtos supérfluos e as palhoças do Terceiro Mundo onde velhos desdentados e crianças esqueléticas contemplan sem esperanças o futuro (SANTOS, L., 1999, p.63-64).

Nesse contexto de distinção de classes, que é também o que se apresenta nos processos educacionais e de formação profissional, o papel das atividades e das manifestações relacionadas ao lazer pode ser considerado, efetivamente, como representativo de ações concretas de construção e/ou transformação da realidade pelo ser humano? Elas teriam um papel significativo para um processo educativo transformador com base no que a escola de EPT pode oferecer em termos de formação profissional? Ou, ao contrário, exercem apenas um papel funcionalista, de compensação e/ou recuperação no sentido de um melhor ajuste dos sujeitos à pesada carga de trabalho escolar dessa modalidade de ensino?

As condições concretas sob as quais se constituem essas atividades e manifestações é que vão permitir a busca das respostas a essas questões e outras que se colocam:

Quais são essas atividades e manifestações e como se dá efetivamente a sua constituição como parte da formação oferecida pela escola de EPT?

O que elas significam para o processo de educação do ser humano no contexto de uma escola desse tipo? Que significados adquirem no cotidiano dessas escolas?

Elas constituem contribuições efetivas aos processos educacionais no interior dessas escolas? De que maneira esses processos as incorporam? Sua identidade sociocultural é transformada pelo processo de escolarização?

Essas escolas, como parte do conjunto de relações sociais nas quais se dá o processo de produção do saber, teriam como parcela significativa dos seus processos educacionais e de outros que a constituem, o lazer e essas atividades e manifestações que se aproximam dele?

Os alunos, nesse processo, efetivamente reconhecem e incorporam essas atividades e manifestações na sua formação? Os professores, na mesma medida, as

reconhecem e as incorporam no seu cotidiano de trabalho? De que maneira isso se dá?

Esses foram os questionamentos que nos auxiliaram na elaboração da questão-síntese, central para a problemática colocada aqui e apresentada anteriormente, nos seguintes termos: essas atividades e manifestações, uma vez incorporadas aos processos educacionais no cotidiano escolar, em se tratando de uma educação e de um ensino integrados de fato, nos quais os aspectos da formação técnica específica não estariam descolados da formação humana em si mesma, perpassam e integram os processos de formação do educando/trabalhador próprios da escola de EPT, ainda que não sejam reconhecidas e/ou consideradas práticas pedagógicas nesses processos? Obviamente, o percurso metodológico da pesquisa foi traçado em função da problemática, dos questionamentos e dos objetivos que aqui se apresentam. Tem como princípio fundamental a dialética materialista, seu caráter dinâmico, social e histórico manifesto na realidade em si, como produção da ação humana concreta; no contexto abordado aqui, as relações sociais estabelecidas a partir da ação dos sujeitos no interior de escolas de educação profissional e tecnológica.

1.1. Objetivos do estudo

Ao indicar quais eram os pontos de partida para este estudo, fiz referência à minha prática pedagógica na educação profissional e tecnológica, no trato com o saber e a produção do conhecimento, além de mencionar as considerações e questões suscitadas por ela, explicitadas aqui, anteriormente. Estas se referem à realidade pesquisada, no que diz respeito às atividades e às manifestações culturais relacionadas ao lazer, como parte das ações humanas que estruturam os processos educacionais e constituem a cultura de forma geral e, especialmente, a cultura escolar na educação profissional e tecnológica. Indiquei também o estudo da produção acadêmica relacionada à problemática de pesquisa proposta e que envolvesse a discussão das relações entre educação, lazer e trabalho em escolas desse tipo.

A partir desses indicativos, considerada a questão central da problemática, juntamente com as outras questões colocadas e as considerações feitas até aqui, o objetivo mais geral que se coloca para este estudo é o de delimitar e analisar os significados das relações estabelecidas entre educação, lazer e trabalho no interior de

escolas de EPT com base nas atividades e nas manifestações culturais relacionadas ao lazer e incorporadas aos processos educacionais e ao cotidiano dessas escolas.

Como resultado do movimento provocado por essa intenção mais geral, colocam-se algumas outras tarefas em termos de objetivos mais específicos, articulados entre si e não necessariamente sequenciais. Para efeito apenas de exposição, uma vez que as ações para alcançá-los se dão de forma simultânea e articulada, importa ainda: identificar as atividades e as manifestações culturais relacionadas ao lazer, presentes nos processos educacionais e experimentadas no interior de escolas de educação profissional e tecnológica; caracterizar as perspectivas de educação e de trabalho face aos significados conferidos a essas atividades e manifestações culturais e, por conseguinte, ao lazer no interior dessas escolas; verificar como se dá o processo de inserção e constituição dessas atividades e manifestações nas suas articulações com o saber escolarizado no cotidiano dessas escolas; e explicitar os significados conferidos a essas atividades e manifestações culturais na formação/educação dos alunos face às especificidades dos processos educacionais de escolas de EPT.

1.2. A dialética materialista como princípio metodológico

Retomando as considerações de Kosik (2002) sobre a *praxis* e como essa noção poderia orientar o que se pretende apreender da realidade em termos das atividades e das manifestações culturais relacionadas ao lazer, pode-se dizer que também nela se revelam as intenções do pesquisador: para que pesquisar? Para quem pesquisar? No que se coloca aqui, pesquisa-se porque se quer contribuir para a melhoria e a transformação das condições de produção e reprodução da existência do ser humano.

Sendo assim, este estudo, essencialmente qualitativo, toma a perspectiva dialética materialista como princípio fundamental, expressa no caráter dinâmico, social e histórico da ação humana. Isso pode ser identificado a partir das questões levantadas, dos objetivos expostos e do que podem suscitar em termos das práticas e das relações sociais que se busca evidenciar e, obviamente, daquelas que não forem consideradas.

Quando se faz uma escolha, considerando-se as questões colocadas aqui, anteriormente, faz-se um recorte da realidade a ser estudada, na qual já se percebe quais os sujeitos a que se vai referir. Como ensina Frigotto (1997, p.87), “não só o

recorte ou a problemática específica a ser investigada necessita ser apreendida com a totalidade de que faz parte, como é importante ter presente a que sujeitos históricos reais a pesquisa se refere”. Assim, a partir das escolhas aqui indicadas, obviamente, são evidenciadas determinadas dimensões da realidade e outras são colocadas num papel secundário, o que é provisório e não significa ignorá-las. Isso implica, no mínimo, o compromisso com um universo sociocultural que se constitui como patrimônio coletivo e que tem no horizonte diferenças e uma diversidade que, por vezes, são esquecidas e/ou silenciadas.

Considerar a perspectiva da totalidade não significa considerar *todos os fatos* da realidade estudada. “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”, tal como ensina Kosik (2002, p.43-44). Daí que, quando se estuda um recorte da realidade, cabe ao pesquisador trabalhar no que ela evidencia, na sua totalidade, situada no contexto ao qual pertence. A partir daí, é preciso estabelecer as aproximações e, como indica Frigotto (1997, p.88-89, grifo meu), as “mediações, **contradições** dos fatos que constituem a problemática pesquisada”, permitindo, com isso, que se estabeleçam as relações que permitem apreender a realidade pesquisada. Compreendê-la, dialeticamente, continua Kosik (2002, p.50), “significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo,” que uma *parte* da realidade, ao ser estudada dessa maneira, indica “que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes”. É um processo no qual se considera a apreensão da realidade, não a partir do conhecimento acrescentado de forma sistemática e linear,

é um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlações em espiral no qual todos os conceitos entrem em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (KOSIK, 2002, p.50)

Atingir a concreticidade implica ter em foco, não só a totalidade, como também a contradição, esta última também perspectiva fundamental da dialética materialista, da *dialética do concreto*, tal como nos diz Kosik (2002, p.57), ao nos alertar para “o problema fundamental da teoria materialista do conhecimento [...];

como conseguir que o pensamento, ao reproduzir espiritualmente a realidade, se mantenha à altura da totalidade *concreta* e não degenere em totalidade abstrata?”

No enfrentamento dessa questão, está-se diante dos riscos de não se levar em conta o que a realidade investigada tem de contraditório, em si mesma e/ou em relação ao que se apresenta. Lefebvre (1979) esclarece, entre outras questões, que

não há produção sem contradição, sem conflito, a começar pela relação do ser social (o ‘homem’) com a natureza através do trabalho. [...] A contradição dialética se identifica com o problema (com a ‘problemática’), que é inútil tentar reduzir mediante sua logificação (LEFEBVRE, 1979, p.19-20).

Continua o autor, ao abordar a *dialética como método* e discutir a lógica como expressão do pensamento humano, e não só do ponto de vista formal, “separada de qualquer conteúdo”, mas também – e de forma indissociável – do ponto de vista do movimento dinâmico, histórico, do ser humano nas relações sociais, cuja apreensão não se dá de forma petrificada e inerte:

o método [para expressar esse movimento] não deve desdenhar a lógica formal, mas retomá-la. Portanto, o que é esse método? É a consciência da forma, do movimento interno do conteúdo. E é o “próprio conteúdo”, o movimento dialético que este tem em si, que o impele para a frente, incluída a forma. A lógica dialética, acrescenta, à antiga lógica, a captação das transições, dos desenvolvimentos, da “ligação interna e necessária” das partes no todo (LEFEBVRE, 1979, p.21).

É nesse processo que se torna evidente o que se pretende com a dialética materialista e, para além de colocar a precedência na totalidade ou na contradição, “o problema não consiste em reconhecer a prioridade” de uma ou outra, “precisamente porque tal separação elimina tanto a totalidade quanto as contradições de caráter dialético: *a totalidade sem contradições é vazia e inerte, as contradições fora da totalidade são formais e arbitrárias*” (KOSIK, 2002, p.60). Além do mais, a dialética materialista como método implica a consideração de algumas leis que – ora uma, ora outra – se mostram de forma mais evidente.

Em certos casos, a **lei da contradição** parecerá mais essencial, pois na contradição encontra-se a raiz, o fundamento de todo movimento. Mas as próprias contradições, em certo sentido, resultam de um movimento profundo, que as condiciona e as atravessa! E, nesse sentido, o acento será colocado sobre a **lei da conexão, da interdependência universal**. Ou, ainda, se se estuda uma metamorfose ou uma crise, a **lei dos saltos** passará ao primeiro plano. Pouco importa. Os aspectos do devir são igualmente objetivos e indissolivelmente ligados ao próprio devir (LEFEBVRE, 1979, p.240).⁸

⁸ Note-se que, nas citações literais utilizadas, os grifos indicados pelos autores ocorrem, na maioria das vezes, grafados em *itálico* e, em outras, em *itálico e negrito* ou apenas em **negrito**. Optou-se por não se indicar, nas citações, que esses grifos são reproduzidos dos originais, sendo que será utilizada a expressão “grifos meus” para indicar, **em negrito**, o que se quer ressaltar nas referidas citações explicitadas neste estudo.

Lefebvre (1979) refere-se ainda à *lei do desenvolvimento em espiral*, da superação do que se estuda e se apreende na realidade, e à *lei do movimento universal*, naquilo que os fatos e os fenômenos da realidade são abordados e vistos, de forma integrada e dinâmica, no conjunto das relações sociais a partir dos quais são gerados, concebidos e/ou construídos.

A compreensão da realidade esclarece então o que fazer para apreender o que nela se apresenta, levando-se em conta que a opção por um determinado método na sua formalização não deve atropelar a totalidade do que se identifica e se estuda. Como nos diz Frigotto (1997, p.79), “um primeiro aspecto a ser caracterizado nesta compreensão de método é que a ‘dialética’ é um atributo da realidade e não do pensamento”. A dialética materialista, como método, portanto, parte da atividade prática objetiva do homem histórico no desenvolvimento e na explicitação dos fenômenos culturais, e isso implica ter em conta que o que se identifica e se apreende da realidade não é, em si, apenas o que se representa. É o que se apresenta num lugar cujo caráter dinâmico, inserido num contexto mais amplo e situado, está exatamente na possibilidade de ação humana transformadora expressa na *praxis*.

Kosik (2002, p.21), com base na obra marxiana, afirma que “a dialética não considera os produtos fixados, as configurações e os objetos, todo o conjunto do mundo material reificado, como algo originário e independente”, nem aceita “o mundo das representações e do pensamento comum [...] sob seu aspecto imediato”. O que se faz é submetê-los a um exame no qual essa reificação “do mundo objetivo e ideal” se dilui, fazendo com que percam sua pretensa originalidade e se revelem tal como são: “fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da *práxis* social da humanidade”.

Em 1859, Marx (2008, p.45-50) explicitava algumas considerações acerca de seu método de trabalho na *Contribuição à crítica da economia política*, indicando alguns pontos que, a partir dos estudos que realizava até então (e também para esses estudos), constituir-se-iam em um guia, formulado, resumidamente, como se segue:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. **Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.** Em uma certa etapa

de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade **entram em contradição** com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então (MARX, 2008, p.47, grifos meus).

Marx estabelece os referenciais a partir dos quais orientaria seu método de trabalho, deixando claro que está na base de sua abordagem o caráter transformador gerado a partir da existência social do ser humano, das relações sociais que estabelece, da sua ação de existência como *ser social* que é, contrapondo essa posição ao condicionante de que seria sua *consciência* a transformar o que ele é. Além disso, sem perder o movimento da transformação, ressalta a perspectiva que o faz dinâmico e, essencialmente, histórico ao indicar que é a *contradição* um dos impulsores dessa transformação.

Mais tarde, em 1873, Marx (2010, p.27-28) indica, no próprio interior das críticas que recebia, a caracterização do seu *verdadeiro método*, críticas essas que, a despeito de contraporem e tentarem invalidar seus estudos, retratavam, fielmente, o seu *método dialético*. Marx (2010, p.28) esclarece que se trata de transportar “para a cabeça do humano” a realidade material a ser interpretada, e não o contrário – na perspectiva hegeliana, considera-se que a realidade é que seria a manifestação do processo de pensamento como “o criador do real”.

A mistificação por que passa a dialética nas mãos de Hegel não o impediu de ser o primeiro a apresentar suas formas gerais de movimento, de maneira ampla e consciente. Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância dentro do invólucro místico (MARX, 2010, p.29).

A partir dessa abordagem, o percurso metodológico cumprido aqui tem como foco as relações que os sujeitos estabelecem nas atividades e nas manifestações culturais relacionadas e/ou próximas ao lazer e inseridas nos processos educacionais/formativos das escolas de EPT. Nesse caminho, é preciso não perder a intenção central, tendo sempre como horizonte a busca de contribuições para a transformação da realidade pelo sujeito que a constrói, transformação comprometida com a autonomia, com a liberdade, com a ação humana crítica, criativa e revolucionária. Esse movimento só pode vir do ser humano, como sujeito produtor da sua própria história, nas relações sociais que estabelece e a partir das quais produz e (re)produz sua própria existência e a dos outros.

Não se poderia dizer melhor que só existe dialética (análise dialética, exposição ou “síntese”) se existir *movimento*; e que só há movimento se existir processo histórico. Tanto faz ser a história de um ser da natureza, do ser humano (social), do conhecimento! (LEFEBVRE, 1979, p.21-22).

Continua Lefebvre, lembrando que era isso o que dizia Hegel, “não sem negá-lo e re-negá-lo”, o que vão repetir Marx e Lênin,

[...] comprovando-o, *fazendo-o* [...] A história é o movimento de um conteúdo, **engendrando diferenças, polaridades, conflitos, problemas teóricos e práticos, e resolvendo-os (ou não)**. A noção estruturalista de corte (descontinuidade) veio confundir a questão. Há descontinuidade (corte) histórica (e política) em 1842-43, quando Marx rompe com a teoria hegeliana do direito e do Estado. Ele atribui à história outras forças motrizes, outras causas e razões, um outro sentido. E, antes de mais nada, ela continua. **O motor do movimento histórico não é a razão, mas a prática social** (incluindo as classes e suas relações na prática industrial). O suporte da racionalidade não está nem nas classes médias (funcionários, burocratas), nem na burguesia, mas na classe operária, etc. Entretanto, Marx, conserva, superando, o conceito de história. Ele conserva, principalmente, a tese da *luta pela vida ou morte*. Para que exista história, **é preciso que as forças em presença levem seu conflito até o fim**, até a resolução por uma vitória ou derrota (LEFEBVRE, 1979, p.22, grifos meus).

Nessa trilha, evidenciam-se os aspectos do caráter histórico, dinâmico, contraditório da realidade social que se pretenda investigar, que passa pela distinção de classes.

Algumas das considerações de Oliveira, M. (2000b) nos ajudam na compreensão da importância e da necessidade da dialética materialista como princípio metodológico. Ao discutir certo *reducionismo cientificista* da obra marxiana, a autora argumenta que “ele desvincula o materialismo histórico-dialético da questão da transformação histórico-social” e, dessa forma, leva a uma naturalização da evolução da sociedade, tornando secundária “a importância das forças subjetivas, em suas relações com as forças objetivas”. Isso, no fim das contas, desconsidera “os diferentes momentos históricos e a concretude das formações sociais”. Oliveira, M. (2000b, p.41-43) continua, afirmando que, “em primeiro lugar, a concepção dialética implica uma lógica mais potente que o procedimento formal do pensamento”, para além do que aquele reducionismo poderia supor e,

em segundo lugar, a dialética materialista, enfrentando as concepções idealistas e a concepção materialista metafísica do mundo, afirma o papel da ação criadora do homem na construção de si mesmo e na transformação dos aspectos morais e espirituais do meio em que vive.

Avançar nessa ação metodológica de pesquisa implica evidenciar os pressupostos da *concreticidade* e da noção de homem no contexto pesquisado, reafirmando o caráter histórico e social da realidade a ser investigada, o que inclui o pesquisador como sujeito ativo no processo de investigação. Isso requer assumir determinada *visão de mundo* que o pesquisador constrói no seu cotidiano e que é responsável pelas escolhas feitas por ele ao longo desse processo, tal como discute

Gamboa (1997, p.103-107). Esse aspecto é reforçado por Frigotto (1997, p76-77), ao explicitar que as questões metodológicas encontram-se secundadas pela postura do pesquisador num patamar de mediação das transformações sociais, relacionadas “a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto”.

O processo de pesquisa é construído e reconstruído ao mesmo tempo em que acontece, na prática diária do pesquisador, e isso leva ao fazer e ao refazer constantes do que se identifica e se apreende na realidade pesquisada. Dessa forma, a busca de uma síntese para a investigação resulta numa elaboração que é provisória. O ciclo da praxis é, assim, recolocado, partindo-se de uma síntese da realidade que se apresenta, passando pela investigação, pela análise e pela superação da problemática encontrada, pelo apontamento de alternativas de avanço em relação ao que se mostrava de início, numa nova síntese implicada numa ação concreta, na qual, nas palavras de Frigotto (1997, p.89) “o conhecimento ampliado permite ou deveria permitir uma ação mais conseqüente, avançada, que por sua vez vai tornando o conhecimento ampliado, base para uma nova ampliação”. Nesse processo de busca de propriedades, contradições e de outros vieses do que se estuda, partir para a sua síntese, nunca é demais lembrar, implica ter como orientação básica em relação a isso que é preciso, como ensina Marx (2010, p.28),

distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de envolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o motivo real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção *a priori*.

Na busca dos referenciais e de dados necessários à fundamentação deste estudo é que foi trilhado o percurso metodológico, à luz desses princípios e pressupostos no trato de incertezas fundamentais nas estratégias metodológicas de investigação postas em curso.

1.3. Percurso metodológico

A principal fonte de dados deste estudo, visto o seu caráter qualitativo, é a realidade estudada em suas construções, contradições e sínteses realizadas pelos sujeitos no interior da escola de educação profissional e tecnológica. Realidade dinâmica, em transformação e plena de significados, conteúdos, intenções, sutilezas que constituem parte do patrimônio cultural do ser humano e que, a rigor, é o objeto de estudo do pesquisador, que assume o papel de principal sujeito (e instrumento) no

processo de investigação. Os dados coletados, obviamente, são, predominantemente, descritivos e, na sua análise, a preocupação com os processos educativos, com as relações sociais estabelecidas e em curso no interior das escolas pesquisadas predomina em detrimento dos resultados obtidos nesses processos.

O delineamento do cenário encontrado foi ganhando corpo e sendo definido à medida que a pesquisa se desenvolvia, num processo em que o que é apreendido na realidade estudada, concreta, tal como ensina Kosik (2002, p.50), “entra em movimento *recíproco*” por “correlações em espiral”, algo relacionado e bem próximo ao que Lefebvre (1979) chamou de *lei do desenvolvimento em espiral*. Ao pesquisador, então, coube buscar os fatos e os dados relevantes a partir destes no contexto em que os mesmos aconteciam, procurando apreender as construções, as sínteses e as contradições que se apresentavam no cotidiano dessas escolas.

Para isso foram consultadas, até o ano de 2012: as coletâneas relacionadas ao Encontro Nacional de Recreação e Lazer (ENAREL), realizado, anualmente, desde o ano de 1989; as coletâneas relacionadas ao Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física, realizado, anualmente, desde o ano de 1993 e, a partir de 1998, a cada dois anos, como Congresso Brasileiro de História do Esporte, Lazer e Dança; as edições da Revista Licere (1998) e as coletâneas do *Seminário O Lazer em Debate*, sob a tutela do Centro de Estudos de Lazer e Recreação (CELAR), da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFTO/UFMG);⁹ a Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE, 1979), publicada pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). Outras fontes foram consultadas, na busca de dissertações, teses, livros e outras publicações produzidas e/ou relacionadas ao campo dos estudos do lazer e que abordassem e/ou se referissem à problemática do estudo.

Da mesma, forma, particularmente no campo de estudos sobre trabalho e educação, foram consultadas as bases de dados, de teses e dissertações,

⁹ O CELAR/UFMG lançou, em 1998, “a Revista Licere (www.eefito.ufmg.br/licere), que, hoje, publica três números por ano e, no Brasil, no momento, é o único periódico científico dedicado especialmente à temática do lazer” e promove ainda, “no primeiro semestre de cada ano, desde 2000, o seminário ‘O Lazer em Debate’, com o objetivo de contribuir com a qualificação das discussões sobre lazer” (GOMES e PINTO, 2009, p.87-8[8]). Também na EEFTO/UFMG, e a partir das iniciativas e das ações do CELAR, está o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer (PPGIEL), com oferta dos cursos de Mestrado (desde 2007) e de Doutorado (iniciado em 2013, estando na sua terceira turma) em Estudos do Lazer. Outras informações disponíveis em <http://www.eefito.ufmg.br/eefito/index.php?op=laboratório&lab=24&op_lab=laboratório> e em <<http://www.eefito.ufmg.br/eefito/index.php?op=curso&curso=7>>. Acesso em fev.2014.

especialmente dos Programas de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (PPGEs), cujas linhas de pesquisa também abordassem e/ou se referissem à problemática do estudo tratada aqui,¹⁰ além das bases de dados disponibilizadas, eletronicamente, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd),¹¹ incluindo, em todas as fontes, o que se encontra disponível nas respectivas páginas eletrônicas das organizações e instituições relacionadas.

Ainda no que diz respeito à disponibilização de outros dados na forma eletrônica, também foram consultados: o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);¹² os estudos disponíveis no Scientific Electronic Library Online (SciELO); o Portal Periódicos CAPES; o Portal Domínio Público; os portais de periódicos das Instituições, cujas respectivas produções dos PPGEs foram consultadas;¹³ e o Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).¹⁴

Ao longo do estudo, outras referências emergiram em relação à análise dos dados, indicando caminhos de retomada, de avanço, de superação daquilo que a realidade investigada foi indicando como categorias empíricas de análise, algumas delas, releituras de categorias *a priori* encontradas na produção acadêmica relacionada à problemática da pesquisa. Mesmo porque, como indica Frigotto (1997,

¹⁰ O QUADRO 9, apresentado no conteúdo do APÊNDICE A, contém as indicações relacionadas aos bancos de dados consultados, em relação a 45 PPGEs, de 42 instituições. Praticamente toda a produção desses Programas e Instituições encontra-se integrada ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), que também foi consultada, como pode ser visto no referido quadro.

¹¹ Foi consultado o conteúdo dos GTs Didática, Trabalho e Educação, Currículo e Sociologia da Educação, disponível em <<http://www.anped.org.br/internas/ver/reunioes-aneais>>, em relação às Reuniões Anuais da ANPEd, da 23ª (no ano 2000) à 34ª (no ano de 2011).

¹² Os indicadores da consulta realizada na página eletrônica, disponível em <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>, a partir de <<http://www.capes.gov.br/>>, também constam do QUADRO 9, no APÊNDICE A.

¹³ Os dados indicativos das consultas à Coleção da Biblioteca da base SciELO, ao Portal Periódicos CAPES, ao Portal Domínio Público e aos portais de periódicos das Instituições indicadas podem ser conferidos no QUADRO 10, no APÊNDICE A. Ainda neste quadro, estão indicados os dados de consulta às revistas *Motrivivência* (1988) e *Movimento* (1994), vinculadas, respectivamente, às universidades federais de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul (UFSC e UFRGS), e à revista *Polis* (2001), vinculada à Universidad de Los Lagos, Campus Santiago, no Chile, as três, com significativo conteúdo publicado relacionado ao lazer.

¹⁴ No QUADRO 11, indicado no APÊNDICE A, podem ser conferidos os indicadores da busca realizada no Diretório e, especificamente, nos sítios de alguns dos grupos de pesquisa que disponibilizam, eletronicamente, parte da produção de seus membros. Interessante notar que a maioria dos grupos encontrados no Diretório não parece estar estruturada devidamente do ponto de vista de um trabalho e de uma produção coletivos e orgânicos. Ainda no referido quadro, são mostrados os indicadores de busca em redes de pesquisa e produção na Colômbia e na Venezuela.

p.81), “a teoria, que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisitada, e as categorias reconstituídas”.

1.3.1. As escolas pesquisadas

Ao definir quais escolas seriam investigadas, quais tempos e espaços considerados e os sujeitos a serem observados e entrevistados, foram consideradas algumas das indicações de Flick (2009) e de Vianna (2003), em termos de quais escolhas numa pesquisa qualitativa seriam mais adequadas: mais formais, com critérios previamente definidos, ou mais flexíveis, com foco nas necessidades que apareceriam durante a realização da pesquisa?

Os princípios e pressupostos indicados apontam para a segunda alternativa, em termos de uma noção de escolha, na qual, selecionadas as escolas (e os sujeitos que ali vivem) a serem pesquisadas, também leva em conta uma perspectiva de “corpus empírico de uma pesquisa” qualitativa, no “sentido amplo” de amostragem, como indica Pires (1997, p.154-157). O autor discute algumas das “questões teóricas e metodológicas gerais” sobre o tema nas pesquisas quantitativas e nas qualitativas, indicando que “é a relação entre o objeto de estudo e o corpus empírico que conta mais” nas qualitativas. Sendo o objeto deste estudo as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer no contexto das escolas consideradas, isso se traduz nas relações sociais protagonizadas pelos sujeitos que ali vivem e constituem o *corpus empírico* do estudo: a realidade das escolas e de seus sujeitos.

Outro aspecto, indicado por Poupart (1997, p.267-268), diz respeito à escolha do local onde pesquisar, sendo que isso “depende de considerações teóricas, sociais e práticas”. É o lugar e não um determinado caso que deverá ser escolhido e obter acesso a ele não é tão simples, nem garantia de se encontrar o que se quer pesquisar em termos de dados e informações que interessam ao pesquisador e se manifestam no contexto social a ser estudado. As dificuldades passam, por exemplo, pelas desconfianças e pela incompreensão dos sujeitos quanto ao que significa a pesquisa no contexto escolar. Pode ser que isso esteja relacionado às afirmações de Pfaff (2010, p.260) de que “a escola em geral e o professor em particular se encontram no foco da crítica pública por quase todos os problemas relacionados principalmente aos

jovens” e que essa crítica torna mais difícil o acesso para “a realização de pesquisas em Educação”.¹⁵

O que acontece em uma determinada realidade não é o que acontece em outra, dada a dinâmica das relações sociais existentes em cada uma delas. Em função disso, as distinções que se colocam podem ou não indicar determinantes que, se supõe, estariam regendo as relações sociais estudadas naquele contexto. Desse modo, resta saber como se dá essa dinâmica.

O estudo, como indicado anteriormente, foi realizado em escolas de EPT, as quais integram a RFEPT,¹⁶ em Belo Horizonte: o Colégio Técnico (COLTEC), vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e os Campi I e II do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG),¹⁷ escolas distintas de uma mesma rede. Isso não significa que foram desconsideradas escolas do mesmo tipo, ou semelhantes, da iniciativa privada.

Duas escolas da iniciativa privada e que têm oferta de educação semelhante foram consultadas, também em Belo Horizonte, sobre a possibilidade de autorizar a pesquisa em suas instalações: a Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG) e a Escola Politécnica de Minas Gerais (POLIMIG). Foram feitos contatos com algumas das coordenações e diretorias dessas escolas durante os meses de março e abril de 2011, retomados novamente em janeiro e fevereiro de 2012, por

¹⁵ Pfaff (2010) vai tratar da “etnografia em contextos escolares” e, em uma das sessões, da “etnografia como método de coleta de dados”, este caráter, o que mais me interessa aqui. Considero que este estudo, em parte, aproxima-se de várias das características de um estudo etnográfico, de fato, mas não chega a ser um estudo, essencialmente, desse tipo.

¹⁶ Embora, na composição da Rede Federal, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) – com seus diversos campi – sejam a maioria das instituições, ao se optar por pesquisar o COLTEC e o CEFET-MG, foram levadas em conta as condições possíveis para a realização da pesquisa e o fato de serem escolas cujas características não diferem, significativamente, das dos IFs, criados, de fato, em 2008, pela Lei 11.892, o que pode ser conferido em Brasil (2008b).

¹⁷ No que diz respeito ao CEFET-MG, o estudo seria realizado apenas no Campus I, sede administrativa e onde funciona a maioria dos cursos ofertados pela Instituição. Ocorre que, no contexto multicampi da escola, várias das aulas e outras atividades pedagógicas das turmas que acompanhei mais de perto eram cursadas também no seu Campus II, distante 3 km e onde está instalada a maioria dos laboratórios utilizados por aquelas turmas. Além desses dois campi, a instituição conta ainda com o Campus VI, os três em Belo Horizonte. Há outro em Contagem, sendo quatro os campi localizados na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Outros sete campi atendem às cidades mineiras de Curvelo, Nepomuceno, Varginha, Araxá, Divinópolis, Leopoldina, e Timóteo; nas quatro últimas, também com oferta de ensino de graduação em Engenharia de Automação Industrial, Mecatrônica e de Computação, respectivamente. Outro campus, localizado em Itabirito, a 58 km de Belo Horizonte, funciona em Termo de Cooperação Técnica com o Município, sendo do CEFET-MG a responsabilidade pela orientação dos aspectos didático-pedagógicos e pela certificação dos profissionais.

meio eletrônico e telefônico, no entanto, não foi possível realizar a pesquisa em suas instalações.

O CEFET-MG e o COLTEC foram, então, escolhidos, levando-se em conta as questões colocadas até aqui em relação às inquietações com o tema da pesquisa, traduzidas nos questionamentos gerados pela sua problematização, uma vez que o pesquisador é professor em uma delas e é a partir da sua prática vivida que surgem essas inquietações. Outro aspecto levado em conta deu-se também em função de que essas questões, uma vez problematizadas, conduziriam ao estudo das respostas em escolas de EPT e, ainda que fosse possível um estudo de caso considerando apenas uma delas, a realidade investigada, provavelmente, não expressaria a riqueza encontrada, ao se ampliar o olhar e evidenciar o campo das relações sociais nas duas escolas. Esse cenário seria ainda mais instigante, caso o acesso a uma das escolas da iniciativa privada fosse possível. Isso pode ser percebido quando voltamos o olhar para o contexto da cidade de Belo Horizonte.

Oliveira, N. (2010, p.82) indica que a cidade tem 67 escolas com oferta de educação profissional, sendo 63 delas privadas e quatro públicas, dentre estas, o COLTEC e o CEFET-MG, além do Centro Estadual de Ensino Técnico (CET) e da Escola Estadual Técnico Industrial Professor Fontes (EETIPF).¹⁸ Esse universo de 63 escolas da iniciativa privada, destaca a autora, é formado, “significativamente por instituições de pequeno porte voltadas, principalmente, para cursos na área de saúde (enfermagem, prótese odontológica, radiologia e diagnóstico por imagem, segurança no trabalho)”. Nove dessas escolas pertencem a organizações do chamado “sistema s”,¹⁹ nas áreas de formação gerencial, comércio, transporte e indústria, sendo seis as

¹⁸ Na EETIPF, localizada no bairro Horto, região leste de Belo Horizonte, pelo que se pode inferir ao acessar a página eletrônica, são oferecidos cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente na áreas de Eletrônica, Informática, Mecânica e Segurança do Trabalho. O CET está localizado no interior de um grande complexo pertencente à Polícia Militar de Minas Gerais, no bairro Prado, localizado na região oeste de Belo Horizonte, mesmo local onde estão também: uma unidade do Colégio Tiradentes, a sede social do Clube dos Oficiais e o Regimento de Cavalaria da Polícia Militar de Minas Gerais. Outras informações disponíveis em: <<http://www.escolafontes.com.br/>> e em <<http://www.escol.as/cet-centro-estadual-de-ensino-tecnico-31334243#>>. Acesso em jan.2013.

¹⁹ Integram o chamado “sistema s”, 11 entidades cujos recursos são encargos compulsórios de 2,5% sobre a folha salarial das empresas, que são repassados aos contribuintes. Mantêm-se, portanto, com dinheiro público. Além da Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha (DPC), do Fundo Aeroviário (vinculado ao Ministério da Aeronáutica) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), fazem parte do “sistema s” outras organizações criadas pelo setor produtivo e geridas pela iniciativa privada: o SENAI, que se dedica *à educação para o trabalho e à prestação de serviços para as indústrias*; e articula-se ao Serviço Social da Indústria (SESI), que *cuida da educação regular, da saúde e do lazer* do trabalhador da indústria; o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) [criado em 1946], que trata da *educação profissional para trabalhadores do setor*

escolas relacionadas a esta última e, juntamente com o Colégio Técnico de Eletrônica de Minas Gerais (COTEMIG), a POLIMIG, e a UTRAMIG, são as nove que mais se aproximam das modalidades de ensino ofertadas no COLTEC e no CEFET-MG.

O COTEMIG foi fundado em 1971, com oferta de Curso Técnico de Eletrônica, e, de acordo com Oliveira, N. (2010, p.85), isso ocorreu a partir da iniciativa de professores e alunos da então Escola Técnica Federal de Minas Gerais (ETFMG), que tinham a intenção de criar uma escola especializada em tecnologia e sem o que julgavam como “gigantismo estatal” da ETFMG. De acordo com informações na página eletrônica da instituição,²⁰ é denominado Grupo COTEMIG – Colégio e Faculdade – e, desde 1986, passou a ter duas unidades e a oferecer o curso de Processamento de Dados, voltando o foco para o “ensino da tecnologia” com atuação na área de informática. Atualmente, oferece os cursos de Técnico em Informática com Ensino Médio e Técnico em Informática Pós-Médio e, com a criação da Faculdade COTEMIG, desde 1999, passou a oferecer, em nível de graduação, o bacharelado em Sistema da Informação e o curso de Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

A POLIMIG também foi criada na década de 1970 e já tinha uma trajetória de oferta de educação ensino fundamental como Escola Infantil Chapeuzinho Vermelho, depois, denominada Ginásio Comercial Jorge Abrão, em 1968. A denominação atual é de 1975, quando houve a “autorização de funcionamento de habilitações profissionais no ensino médio – nível técnico e auxiliares” –, sendo que, atualmente, oferece ensino fundamental (1ª à 9ª série), ensino médio profissionalizante (integrado ao Curso Técnico de Informática) e cursos técnicos concomitantes e/ou subsequentes

de comércio e serviços e está articulado ao Serviço Social do Comércio (SESC), que cuida da *promoção da qualidade de vida dos trabalhadores* no mesmo setor; o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) [criado em 1991], que atua na *educação profissional para trabalhadores rurais*; o Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (SENAT) [criado em 1993], que tem atuação na *educação profissional para trabalhadores do setor de transportes* e está articulado ao Serviço Social de Transportes (SEST), que atua na *promoção da qualidade de vida dos trabalhadores* no mesmo setor; o Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (SEBRAE) [criado em 1972], que implementa e promove *programas de apoio ao desenvolvimento de pequenas e médias empresas*; e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP) [criado em 1998] que atua no *aprimoramento e desenvolvimento das cooperativas e capacitação profissional dos cooperados para exercerem funções técnicas e administrativas*. A maioria dessas entidades é de direito privado, apesar de serem mantidas com verba pública, e suas ações articulam-se a partir dos interesses das empresas que as controlam, ainda que prestem serviços a uma parcela significativa da população. Para outras informações, dentre essas, cf. Brasil (2000, p.8), além dos seguintes endereços eletrônicos: <<http://www.brasil.gov.br/empreendedor/capacitacao/sistema-s>> e <<http://www.senai.br/portal/br/ParaVoce/faq.aspx>>. Acessos em jan./jun.2013.

²⁰ Disponível em: <<http://www.cotemig.com.br/>>. Acesso em jan.2013.

nas áreas de Eletrônica, Eletrotécnica, Manutenção de Aeronaves, Mecânica, Informática, Mecatrônica e Química. Além desses cursos, oferece ainda cursos nas áreas de Mineração, Metalurgia, Segurança do Trabalho e Contabilidade e conta com quatro unidades, sendo uma delas exclusivamente destinada ao funcionamento de laboratórios e oficinas.²¹

A UTRAMIG, por sua vez, embora seja uma fundação “de direito público, sem fins lucrativos” e “vinculada ao Governo do Estado de Minas Gerais por meio da Secretaria do Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior” (SECTES), é, contraditoriamente, uma instituição considerada da iniciativa privada, já que todos os seus cursos – técnicos de nível médio, de especialização, de licenciatura e mesmo os de qualificação – são cursos pagos. A contradição se esclarece ao se observar em o que consta do seu “objetivo operacional” e quais princípios são assumidos pela instituição, conforme indicado na sua página eletrônica e em UTRAMIG (2007), este, um apanhado de excertos de documentos relatando o que parecem ter sido os princípios de gestão estratégica da instituição no período 2007-2013. Neles, e “em sintonia com as diretrizes do **Governo do Estado**”, registra-se que a atual equipe de liderança da Fundação implementou o **Choque de Gestão** [...] com o objetivo de aprimorar a qualidade do serviço público estadual”, numa “busca contínua da excelência” (UTRAMIG, 2007, p.107, grifos meus).²² Parece clara a perspectiva conservadora, neoliberal, implementada com as políticas propostas pelo Governo de Minas e a qual a UTRAMIG incorpora, institucionalmente. Há unidades também nas cidades de Lagoa Santa, Nova Lima e Vespasiano, localizadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). Em Belo Horizonte, o que nos interessa mapear aqui, são oferecidos cursos técnicos nas modalidades concomitante e/ou subsequente em: Análises Clínicas, Eletrônica, Informática, Enfermagem, Meio Ambiente, Segurança do Trabalho, Telecomunicação, além de um “pós-técnico” de Especialização em Instrumentação Cirúrgica para técnicos em Enfermagem. Além

²¹ Os quatro últimos cursos listados resultam da incorporação de duas outras instituições: a antiga Escola Técnica Vital Brasil, ocorrida em 1990, e o Colégio Renascença, ocorrida em 1992, transformadas em duas das unidades da escola, juntamente com o Centro Tecnológico POLIMIG (CTP), onde se localizam os laboratórios e oficinas. Todas as informações e outras disponíveis a partir de: <<http://www.polimig.com.br/>>. Acesso em jan.2013.

²² A paginação considerada aqui leva em conta o documento eletrônico, tal como se apresenta na página da instituição. As informações contidas no parágrafo podem ser encontradas neste documento e também disponíveis a partir dos links de navegação à direita, na página da instituição, em <<http://www.utamig.mg.gov.br/index.php>>, particularmente a partir de “Institucional” e de “Serviços”.

desses, são oferecidos, sempre aos sábados: cursos de especialização em nível de pós-graduação em Atividades de Inteligência, em Comunicação Digital e em Gestão Pública; de Licenciatura Plena em Matemática, Química, Física e Biologia; de qualificação num leque variado de 19 áreas, com predominância das áreas de serviços e administração e gestão.

É nesse contexto que estão inseridos o COLTEC e o CEFET-MG, e, embora se possa dizer que as escolas que oferecem formação profissional em Belo Horizonte são, na sua maioria, escolas particulares, é possível também afirmar que elas não caminham na direção da oferta de um ensino voltado para uma formação humana integral e integrada, numa perspectiva que envolva as várias facetas da existência humana. Considera-se isso, levando em conta, por exemplo, que a oferta de cursos nessas escolas se dá apenas nas modalidades concomitante e subsequente, as quais incluem apenas elementos da formação técnica mais específica. Além disso, pesa para elas o fato de que há um compromisso com o lucro e o trato da educação como um serviço a ser prestado, em vez de um processo a ser construído.

Caminhar nessa direção envolve as questões tratadas aqui e conduzem o *movimento recíproco de correlações em espiral*, como ensina Kosik (2002), no sentido de superar aquelas perspectivas mais conservadoras, que recusam a ideia de uma educação profissional e tecnológica tal, como indicado, anteriormente, e a ser discutido no capítulo seguinte. Ainda que seja colocada na perspectiva do devir, da materialidade de fato por se fazer, esse tipo de educação encontra essa condição exatamente por isso: por se concretizar apenas em processo, no qual se constrói em movimento dinâmico e, portanto, em constante mudança.

Definidas as escolas a serem investigadas, os métodos de apreensão e de coleta de dados e de informações utilizados de forma articulada e complementar para a apreensão da realidade que se apresentava, foram a observação direta, a entrevista, o registro de notas em diário de campo e o registro de imagens fotográficas colhidas no período, os quais serão abordados, de forma específica, mais adiante. Antes, importa tratar dos sujeitos da pesquisa.

1.3.2. Os sujeitos da pesquisa

Os alunos e os professores foram os sujeitos privilegiados da pesquisa nas observações e nas entrevistas realizadas, uma vez que são os principais atores dos processos educacionais, o que não impediu que fossem ouvidos e acompanhados

também o cotidiano de porteiros, faxineiros, eletricitas, servidores técnico-administrativos, coordenadores, diretores e outros sujeitos, cujas relações com os referidos processos se mostraram determinantes para a investigação.

Os critérios para definir quais alunos e alunas, especificamente, entrevistar em cada escola levaram em conta os dados colhidos ao serem observados os seus respectivos cotidianos e as duas pontas do processo de formação: o início e a conclusão da trajetória escolar. Seriam convidados, então, alunos de turmas do primeiro e do terceiro anos, dos três de duração dos cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada, ofertados na educação profissional e tecnológica.²³ Outros critérios foram levados em conta, tais como: a definição de um número de 5 alunos e de 5 alunas, no total de 10 alunos em cada escola; a participação daqueles que estivessem envolvidos com atividades e manifestações culturais que pudessem ser ou fossem relacionadas ao lazer no cotidiano escolar; e, ainda, a inclusão daqueles que não indicassem quaisquer envolvimento e/ou interesses mais explícitos em relação a essas atividades e manifestações.

Em relação aos professores, os critérios também foram definidos levando-se em conta a observação do cotidiano escolar em cada escola e o fato de: serem servidores públicos do quadro permanente das escolas e em regime de dedicação exclusiva; terem, no mínimo, cinco anos de docência na educação profissional e tecnológica; indicarem algum tipo de envolvimento ou aproximação, intencional ou não, em relação a atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer; e, também, de não indicarem esse tipo de envolvimento ou aproximação. Outros critérios considerados: a definição de um número de 5 professores e 5 professoras; a participação de docentes das disciplinas tanto do núcleo de formação técnica específica dos cursos quanto do núcleo de formação geral dos mesmos.

Além desses critérios em relação aos alunos e aos professores, foi definida também a participação de outros sujeitos do cotidiano escolar e que tivessem algum tipo de relação com os aspectos relacionados à problemática do estudo ou que pudessem elucidar, complementar, ampliar e/ou criticar os dados e as informações colhidos no cotidiano das escolas. Com esses critérios observados, seria possível apreender um cenário geral que mostrasse os dissensos, os consensos, as

²³ Apesar de não terem sido investigadas diretamente, são ofertadas, nessas escolas, outras modalidades de ensino: concomitante, sequencial, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

contradições, as aproximações e outras indicações relacionadas à realidade estudada e às impressões e informações que apenas os sujeitos que vissem a situação observada poderiam expressar.²⁴

Ocorre que o que planejamos não é, exatamente, o que se expressa no movimento de construção da realidade. Ao contrário, as relações sociais concretas se estabelecem e vão sendo determinadas de acordo com a ação, o interesse, a atitude, a intervenção, o posicionamento dos sujeitos, segundo as condições sociais que se apresentam para isso e nossa projeção é não mais do que um ponto de partida, provisório, orientador do caminho, o qual é reconstituído enquanto se caminha e à medida que nos envolvemos nessa dinâmica, tentando apreender o objeto que estudamos.

No movimento de abstração, ao se planejar, como ensina Lefebvre (1979, p.83), *imagina[-se]* um determinado *produto* com forma e conteúdo, mas raciocinando em termos da sua forma, reduzindo, provisória e momentaneamente, o conteúdo. Quando se retorna a ele (ao conteúdo), para reapreendê-lo na nova realidade que se apresenta refeita, modificada, pensar apenas em termos formais já não é o suficiente, e, por isso, é preciso uma maneira diferente de lidar com a situação. É necessário, então, considerar a “interação de elementos opostos, como o sujeito e o objeto”, e examinar as relações que se estabelecem nessa nova realidade. Daí a necessidade de uma *lógica concreta*, da dialética em si, relacionada ao conteúdo, e que tem como um de seus elementos aquele esboço formal, mas reduzido, provisório.

A reconstituição dos critérios em relação aos sujeitos que seriam entrevistados acaba por indicar muito claramente esse movimento. Não só os critérios indicados nem sempre foram cumpridos à risca (e nem poderiam ser), como foram ampliados; em alguns momentos, entrevistas foram sugeridas pelos próprios sujeitos, inclusive a partir de suas negativas de participação.

Pfaff (2010, p.259) se refere à ajuda que o pesquisador tem para inserção no campo de pesquisa e que isso ocorre, em vários casos, com ajuda de alguém que vai

²⁴ Nas definições acerca desses critérios e do que se segue em termos de como foram sendo reconstruídos no estudo, vale recuperar o que discute Pires (1997, p.163) acerca da “noção de amostra”, entendida aqui num sentido amplo de *corpus empírico de uma pesquisa*: “[...] não é porque se deve selecionar que se extrai uma amostra e, inversamente, também não é porque se considera um conjunto completo localizado que não se faz uma amostragem; é, antes, porque se fala *mais* que se transforma, de qualquer modo, em amostra, aquilo o que se baseia para se falar a respeito”. E, em se tratando da observação sistemática a ser realizada, ela traz “em si mesma os germes da amostragem; ou seja, a capacidade de ultrapassar a si mesma”.

fazer contatos, abrir “alguns espaços sociais ocultos” e explicar práticas que o pesquisador não havia presenciado antes. Essa pessoa é, geralmente, a primeira a ser entrevistada, quem poderá ajudar a selecionar outras para as entrevistas. Essa foi uma das ocorrências encontradas ao longo da pesquisa nas escolas, no que diz respeito aos indicativos de quais sujeitos entrevistar e, dentre esses, quais iriam aceitar e quais se negariam a participar.

Os sujeitos no COLTEC

O QUADRO 1 indica o mapa dos alunos e das alunas entrevistados no COLTEC. Foram entrevistados 13 alunos, em vez dos 10 previstos nos critérios, inicialmente definidos, tendo sido levados em conta alguns indicativos específicos nas observações feitas, não só em relação aos objetivos de estudo como em relação à ausência dele no universo de alguns desses alunos.

QUADRO 1
Número de alunos(as) entrevistados no COLTEC

TOTAL DE ALUNOS ²⁵	ENTREVISTADOS(AS)			FAIXA ETÁRIA	CONV.	N.A.	CONS.
	MOÇAS	RAPAZES	TOTAL				
740	6	7	13	14 – 18	28	--	13
ANO [N]	MOÇAS: 1º [2]; 2º [1]; 3º [3]			RAPAZES: 1º [2]; 2º [2]; 3º [3]			
CURSOS	Análises Clínicas, Automação Industrial, Informática e Química						

Legenda: TOTAL DE ALUNOS – número de alunos matriculados durante a pesquisa
 CONV. – número de convidados para entrevista
 N.A. – entrevistas não autorizadas [pela família]
 CONS. – número de entrevistas consideradas na análise
 ANO [N] – ano/série no curso [número de entrevistados(as) considerados para análise]

A realidade vivida por uma das entrevistadas nos processos educacionais, tanto no CEFET-MG, onde a mesma foi aluna, quanto em comparação com sua experiência no COLTEC, por exemplo, despertou para a possibilidade de enriquecimento dos dados do estudo, assim como o envolvimento de outro aluno com a produção de um jornal escolar articulado à representação estudantil e de outro ainda, por conta do seu envolvimento com fotografia, música e arte em geral aplicada às atividades do cotidiano escolar. Esses exemplos, dentre outros, mesmo que não

²⁵ Dados obtidos junto à Diretoria do COLTEC e registrados no Diário de Campo (2011). Do total de alunos matriculados em 2011, 180 estavam matriculados e frequentavam as turmas do Projeto de Ensino Médio para Jovens e Adultos (PEMJA), sob a coordenação e com participação direta de professores e técnico-administrativos do COLTEC. O PEMJA era um projeto institucional dentro do Programa de Educação Básica de Jovens e Adultos da UFMG, que existe há cerca de 20 anos na Instituição e envolve outras sete Unidades Acadêmicas da universidade (outras informações disponíveis em: <<http://www.fae.ufmg.br/neja/>>. Acesso em set.2012).

tenham sido considerados, de forma explícita, nas suas particularidades, ajudaram a definir os elementos necessários para o entendimento do cenário a ser observado e analisado – e não só em relação ao COLTEC.

O QUADRO 2 vai indicar o mapa de professores(as) entrevistados no COLTEC, cujos convites levaram em conta, a princípio, os critérios definidos, mas também o que a observação do cotidiano de seu trabalho revelou. A maioria dos docentes do COLTEC é da Carreira de Magistério Superior (CMS), tem titulação de doutorado e atua ainda em cursos de graduação e pós-graduação da UFMG, envolvidos com projetos de pesquisa e extensão em várias esferas. Seus técnico-administrativos atuam nas áreas de administração e apoio ao ensino e, em grande parte, também têm formação em nível superior ou em nível médio específico, colaborando para isso o PEMJA.

QUADRO 2
Número de professores(as) entrevistados no COLTEC

TOTAL DE DOCENTES ²⁶	ENTREVISTADOS(AS)			CONV.	CONS.
	PROFESSORAS	PROFESSORES	TOTAL		
63	5 (2 TAES)	7	12	17 (7 TAS)	11
TITULAÇÃO	Doutorado [6], mestrado [1], especialização [4], graduação [1]				
CARREIRA	Magistério superior [8], EBTT [2], TAE [2] ²⁷				
TEMPODOC	Menos de 5 anos [2], mais de 5 anos [10]				
ÁREA DE ATUAÇÃO [N]	Formação geral [06]: Artes, Biologia, Educação Física, Física, Geopolítica, Língua Portuguesa, Química [laboratórios e salas] Formação técnica [04]: Análises Clínicas/Química, Eletrônica, Mecânica [laboratórios, oficinas e salas] Assistência ao ensino [02]: Psicologia, Assistência Social				

Legenda: **TOTAL DE DOCENTES** – considerados os professores efetivos do quadro permanente
CONV. – número de convidados para entrevista
CONS. – número de entrevistas consideradas na análise
TAE – Técnico-Administrativo em Educação
TA – Técnico-Administrativo
[N] – indicativo do [número de entrevistados(as)]
EBTT – Carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
TEMPODOC. – tempo de docência/trabalho no COLTEC

²⁶ Dados obtidos junto à Diretoria do COLTEC e registrados no Diário de Campo (2001).

²⁷ No Serviço Público Federal (SPF), as duas primeiras (Magistério Superior – CMS e EBTT) são as principais carreiras docentes. Quando da criação de ambas, caracteristicamente, a primeira era destinada aos docentes no ensino superior, com atribuições de ensino, pesquisa e extensão nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), vinculadas ao Ministério da Educação (MEC) ou ao Ministério da Defesa, e a segunda (antes denominada Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus), destinada aos docentes no ensino básico das Instituições Federais de Ensino subordinadas ou vinculadas ao MEC e com atribuições, prioritariamente, no ensino. Confira outras informações a respeito em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D94664.htm> e em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111784.htm>. Acesso em set.2012. O Cargo de Técnico-Administrativo em Educação (TAE), por sua vez, também faz parte dos cargos da Carreira de Técnico-Administrativo no SPF e está, especialmente, vinculado às IFES.

Foram levados em conta alguns aspectos e atitudes próprios desses professores nas aulas observadas e as relações inerentes ao objeto de estudo, além de uma peculiar análise dos mesmos, tanto das próprias práticas pedagógicas quanto do cotidiano das práticas de trabalho docente no COLTEC. Foi considerada, até mesmo por parte de alguns deles, a não identificação nas aulas com algo que pudesse ser relacionado ao objeto da pesquisa e que, por vezes e contraditoriamente, se mostrava presente.

Outras questões relacionadas a interlocuções e referências ao lazer no cotidiano escolar e como objeto de estudo foram determinantes – além da perspectiva de ensino – indicadas em algumas aulas que tratavam da arte como linguagem. Em outras aulas, chamou a atenção o ensino baseado na pesquisa, na metodologia de projetos e o que isso evidenciou em termos de alternativas relacionadas ao objeto de estudo. Esses aspectos motivaram o convite a dois professores com tempo de docência inferior a cinco anos, critério definido, inicialmente, para as entrevistas.

Em relação a outras aulas observadas ainda, um convite para assistir à apresentação de um trabalho escolar que lançava mão de cinema, vídeo, música, teatro, dança, dentre outras manifestações, também foi determinante no encaminhamento das entrevistas. Importa também registrar as indicações de alguns dos entrevistados – tanto alunos quanto professores e TAs – em relação aos convites feitos a alguns dos professores entrevistados, cujo trabalho incluía atividades relacionadas ao objeto de estudo (como visitas técnicas a regiões de cavernas próximas à RMBH, trabalhadas como atividades relacionadas à formação geral integrada dos alunos).

Os sujeitos no CEFET-MG

O QUADRO 3 indica o mapa dos alunos e das alunas entrevistados no CEFET-MG. O número de entrevistas considerado levou em conta o maior número de alunos da instituição, quase quatro vezes maior do que no COLTEC. Foram entrevistados um total de 46 alunos e alunas e consideradas 29 entrevistas para análise. Nestas, foram selecionadas: duas de alunas na fase de conclusão de curso, cumprindo o estágio curricular do Curso de Turismo e Lazer,²⁸ tendo sido observado o envolvimento das

²⁸ Atualmente, o Curso de Turismo e Lazer não é mais ofertado pelo CEFET-MG. Em função de questões relacionadas a avaliações e reformulações feitas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), desde o ano de 2008, o CEFET-MG foi obrigado a se adequar ao que prevê o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), ainda que, na avaliação de muitos de seus professores

mesmas com algumas atividades de pesquisa, cujo objeto leva em conta o uso do cinema como recurso de ensino, além do trato com questões próprias de trabalhadoras na área do lazer; e uma de aluna do Curso de Meio Ambiente, na modalidade subsequencial, devido à sua militância na representação estudantil e ao seu envolvimento, em função disso, com atividades relacionadas ao lazer no cotidiano da escola.

QUADRO 3
Número de alunos(as) entrevistados no CEFET-MG

TOTAL DE ALUNOS ²⁹	ENTREVISTADOS(AS)			FAIXA ETÁRIA	CONV.	N.A.	CONS.
	MOÇAS	RAPAZES	TOTAL				
2818	23	23	46	14 – 19	50	--	29
ANO [N]	MOÇAS: 1º[8]; 3º[4]; E.S.[3]			RAPAZES: 1º [7]; 3º [7]			
CURSOS	Eletrônica, Eletrotécnica, Meio Ambiente, Química, Turismo e Lazer						

Legenda: TOTAL DE ALUNOS – número de alunos matriculados durante a pesquisa
 CONV. – número de convidados para entrevista
 N.A. – entrevistas não autorizadas
 CONS. – número de entrevistas consideradas na análise
 ANO [N] – ano/série no curso [número de entrevistados(as) considerados para análise]
 E.S. – estagiárias entrevistadas /curso subsequente

e alunos, isso fosse prejudicial à formação ofertada na área. No CNCT não consta mais o Curso Técnico em Turismo e Lazer e é apresentado um eixo tecnológico denominado “Turismo, Hospitalidade e Lazer”, no qual são pulverizadas as áreas de atuação do trabalhador em turismo. Os cursos ofertados nesse eixo são de nível técnico em Agenciamento de Viagens, em Cozinha, em Eventos, em Guia de Turismo, em Serviços de Restaurante e Bar, em Hospedagem (a nova denominação do curso a ser ofertado pelo CEFET-MG) e em Lazer. De acordo com o que consta no próprio CNCT, “estudantes, professores, gestores escolares, entidades de classe, sindicatos e associações, entre outros”, encaminharam suas demandas ao MEC, que, ao organizar e analisar “todas as solicitações recebidas”, designou uma Comissão Executiva Nacional de Avaliação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CONAC), “composta por representantes do próprio MEC”, do Conselho Nacional de Educação (CNE), “de entidades diretamente ligadas à autorização e oferta de cursos técnicos, além de especialistas da área de educação profissional e tecnológica”, para subsidiar a tomada de decisões. As recomendações do CONAC foram analisadas no âmbito da SETEC e remetidas ao CNE, resultando no Parecer CNE n.03/12 e na Resolução CEB n.04/12, que tratam da atualização do CNCT (BRASIL, 2012).

²⁹ Cf. CEFET-MG (2012a) e CEFET-MG (2012c, p.69); documentos e dados foram obtidos na Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica (DEPT) do CEFET-MG. Nos campi de Belo Horizonte, a instituição atendia, no início de 2012, a 1.923 alunos em 13 cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada, a 167 alunos em dois cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adulto (PROEJA), além de outros 728 alunos em nove cursos ofertados nas modalidades de concomitância externa e/ou subsequencial. Nas modalidades de concomitância externa e/ou subsequencial, no turno noturno, são ofertados os cursos de Eletromecânica, Eletrônica, Eletrotécnica, Estradas, Meio Ambiente, Mecânica, Química, Transportes e Trânsito, Turismo/Hospedagem; na modalidade PROEJA são ofertados, também no turno noturno, os cursos de Edificações e Mecânica; e na modalidade integrada ao ensino médio, no turno diurno, são ofertados todos os indicados (à exceção do de Eletromecânica), além dos cursos de Equipamentos Biomédicos, Informática, Mecatrônica e Rede de Computadores, que são ofertados, exclusivamente, na modalidade integrada. O número de alunos matriculados chega a pouco mais de 5.700 se incluídos os outros nove campi da instituição.

As entrevistas realizadas e não consideradas o foram por indicarem informações repetitivas, esgotarem determinado assunto e indicarem a necessidade de explicitar e/ou analisar determinadas categorias e problemáticas inerentes a elas (contempladas nos depoimentos expressos ao longo do texto) ou por não apresentarem confiabilidade ou validade nas informações, ou devido à identificação de algum desconforto por parte do entrevistado. Aqui, importa levar em conta o que indica Poupart (1997, p.232) em relação a “convencer uma pessoa a participar da pesquisa”. Não é somente isso e a criação de “um contexto que lhe permita estar à vontade”; é preciso que haja confiança suficiente para “verdadeiramente falar”, o que, em alguns casos, percebi que não aconteceu, ainda que a entrevista tenha sido realizada.

O mapa dos professores e das professoras entrevistados no CEFET-MG está indicado no QUADRO 4, tendo sido convidados para as entrevistas com base nos critérios, nos princípios e na dinâmica do estudo já indicados.

QUADRO 4
Número de professores(as) entrevistados no CEFET-MG

TOTAL DE DOCENTES ³⁰	ENTREVISTADOS(AS)			CONV.	CONS.
	PROFESSORAS	PROFESSORES	TOTAL		
404	8 (3 TAES)	17	25	28 (4 TAs)	18
TITULAÇÃO	Pós-doutorado [1], doutorado [5], mestrado [15], especialização [3], graduação [1]				
CARREIRA	EBTT [22], TAE [03]				
TEMPODOC	2-6 anos [8], 15-22 anos [12], 27-40 anos [5]				
ÁREA DE ATUAÇÃO [N]	Formação geral [10]: Artes, Educação Física, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Química, Sociologia [laboratórios e salas] Formação técnica [12]: Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Mecânica, Meio Ambiente, Química, Turismo [laboratórios e salas] Assistência ao ensino [03]: Psicologia, Assistência Social				

Legenda: **TOTAL DE DOCENTES** – considerados os professores do quadro permanente
CONV. – número de convidados para entrevista
CONS. – número de entrevistas consideradas na análise
TAE – Técnico-Administrativo em Educação
TA – Técnico-Administrativo
[N] – indicativo do [número de entrevistados(as)]
EBTT – Carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
TEMPODOC. – tempo de docência/trabalho no COLTEC

Todos os professores entrevistados integram a carreira de EBTT em regime de dedicação exclusiva, e parcela significativa deles atua também no ensino de

³⁰ Cf. CEFET-MG (2013b, p.212-213), considerando-se apenas os servidores dos campi I e II, de um total de 644 no quadro de professores efetivos do quadro permanente, atuando nos 11 campi da instituição, em 2012. Os professores temporários, naquele ano, formavam um contingente de 184 servidores.

graduação e de pós-graduação. Isso confere uma característica bastante peculiar à Instituição. Criado com o status de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) e, como autarquia, com autonomia para criar e ofertar cursos nos três níveis de ensino,³¹ o CEFET-MG tem, no seu quadro funcional, também professores da Carreira de Magistério Superior (CMS), sendo que a de EBTT predomina. Em tese, os professores desta última não teriam atribuição para no ensino superior, dado o caráter dos objetivos das carreiras docentes no Serviço Público Federal. No entanto, a sua atuação nos vários níveis de ensino (não só em nível médio, mas também na graduação e na pós-graduação), e a daqueles de CMS em alguns cursos de nível médio, além da interação nos encontros (ou não-encontros) que se estabelecem entre os alunos e professores dos vários cursos ofertados, conferem ao CEFET-MG um ambiente institucional que se aproxima – ou se assemelha – do vivido em uma universidade. A diversidade de cursos ofertados e essa interação nos dois campi da instituição pesquisados reforçam esse aspecto.

Sete dos professores entrevistados são ex-alunos dos cursos de nível médio da instituição, sendo que cinco deles têm formação de nível superior (graduação, especialização e/ou mestrado) também no próprio CEFET-MG. Esse foi um dos motivos que reforçaram o convite para a realização das entrevistas com esses professores, não só em função da experiência institucional de alguns deles, mas também pelo quanto isso poderia enriquecer o estudo, promover o entendimento da realidade encontrada e a situá-la em termos dos determinantes históricos para as situações observadas. O tempo de docência entre eles varia entre 20 e 40 anos.

As entrevistas realizadas com outras três trabalhadoras, uma assistente social e duas pedagogas, levaram em conta a sua atuação: na elaboração e na promoção do desenvolvimento da política estudantil na escola, com parte do seu trabalho tendo relação direta com a problemática do estudo no que diz respeito às questões

³¹ Sobre a criação do CEFET-MG, confira a Lei 6545/78, atualizações e outras complementações relacionadas, disponíveis a partir de Brasil (1978). Atualmente, a instituição tem oferta de graduação, sendo nove bacharelados em: Administração, Engenharia (Ambiental, Elétrica, de Computação, de Materiais, de Produção Civil e Mecânica), Letras e Química Tecnológica; e uma licenciatura no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, que oferece formação em 8 eixos tecnológicos articulados aos 17 cursos técnicos de nível médio ofertados nos 11 campi. Além disso, na pós-graduação, são ofertados outros sete cursos de mestrado, em: Educação Tecnológica, Estudos de Linguagens, Modelagem Matemática e Computacional, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Engenharia da Energia, os dois últimos, em associação com a Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Mais informações disponíveis em: <<http://www.graduacao.cefetmg.br/site/sobre/Cursos.html>> e <<http://www.posgraduacao.cefetmg.br/dppg/index.php/pt/programas-stricto-sensu>>. Acesso em set.2012 e jan.2013.

relacionadas ao lazer; e na coordenação pedagógica dos cursos de nível médio, com envolvimento nos processos educacionais da escola e, particularmente, em discussões relacionadas à problemática do estudo no seu cotidiano, além do desempenho da docência em um dos cursos de pós-graduação ofertados no CEFET-MG.

1.3.3. Métodos e procedimentos de pesquisa³²

A estruturação deste estudo pode ser descrita em dois movimentos de pesquisa interligados e, necessariamente integrados por *correlações em espiral*, considerando os princípios e pressupostos assumidos com base no seu caráter qualitativo e na perspectiva dialética como princípio fundamental: (1) a pesquisa bibliográfica e documental; e (2) a pesquisa de campo, propriamente dita.

No primeiro movimento, para efeito de exposição do método, a pesquisa bibliográfica e documental envolveu: **(a)** o levantamento e a análise da produção acadêmica relacionada à problemática da pesquisa proposta, tanto no campo dos estudos do lazer quanto no campo de pesquisa em trabalho e educação, com particular interesse na educação profissional e nos temas correlacionados; e **(b)** a análise dos documentos obtidos, por via impressa ou nas respectivas páginas eletrônicas, relacionados às escolas estudadas (trabalhos escolares e outros documentos produzidos e/ou apresentados por alunos; programas de cursos e disciplinas; folders de divulgação das escolas, de suas atividades e das atividades dos alunos; relatórios de avaliação e projetos de desenvolvimento institucional; registros fotográficos; dentre outros) e que expressassem registros das práticas e dos processos educacionais no seu interior.

A análise da produção acadêmica pode ser vislumbrada a partir do que foi indicado, anteriormente, em relação às fontes consultadas e orienta o estudo ao longo dos capítulos que se seguem. A análise dos documentos obtidos, por sua vez, é perpassada e perpassa essa produção no que ela indica, sugere, elucida, evidencia em relação à problemática do estudo e diante do que foi encontrado na realidade estudada nas escolas. A obtenção desses documentos, inclusive dos registros fotográficos da/na escola, integra mais concretamente o segundo movimento de

³² Considera-se que os procedimentos indicados a seguir são, como indica Severino (2002), aqueles mais restritos e concretos na operacionalização do método de investigação, a partir do quê, lança-se mão dos instrumentos que foram julgados os mais adequados aos objetivos da pesquisa.

pesquisa, na observação direta do cotidiano escolar, tratada mais adiante, e se constitui de uma busca indireta de informações, escritas ou não, que passaram a ser fontes primárias para o estudo.

Ao considerar a pesquisa documental nas escolas pesquisadas, partiu-se do princípio de que a sua utilização ajudaria a fundamentar e identificar elementos para a discussão da problemática de pesquisa a partir de fontes contextualizadas, como sugerem Lüdke e André (1986), ao mesmo tempo em que poderia elucidar alguns dos significados conferidos às atividades e às manifestações encontradas no cotidiano escolar. Também levei em conta a perspectiva histórica apresentada por Le Goff (1994, p.545), do documento como *monumento*, dado a ser criticado, qualquer que seja ele, considerando-se que é “um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder”. Em se tratando da realidade das escolas estudadas, saber de que maneira se situam determinadas ações humanas em relação ao contexto onde são construídas, em que medida são impostas, autorizadas, permitidas, suportadas e/ou legitimadas, como se manifestam no cotidiano, é algo bastante relevante aqui.

Ainda que se assuma como vantagem do documento, tal como indica Cellard (1997, p.295), a eliminação, “ao menos em parte”, da eventual “influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – no conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados”, evitando-se a provável ocorrência “de reação do sujeito à operação de medida” (quantitativa ou não), as questões que se colocam neste estudo não afastam essa possibilidade, considerando-se algo inerente à realidade pesquisada nas escolas. Cellard continua sua reflexão, admitindo que, se a análise documental vai eliminar, em parte, alguma

influência [...] do pesquisador sobre o sujeito, não é menos verdade que o documento constitui um instrumento que o pesquisador não domina. A informação, aqui, circula em sentido único; pois, embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares (CELLARD, 1997, p.295-296).

Ao contrário, isso vai ser possível na interlocução com o que dizem e produzem os vivos, sujeitos na/da pesquisa e outros envolvidos no contexto em que aquele documento foi obtido, ajudando a interpretá-lo de fato. Na análise dos documentos, então, foi preciso considerar o que disseram e o que fazem os sujeitos entrevistados, pois são eles que têm relação com o material coletado nas duas escolas.

O segundo movimento é o da pesquisa de campo, propriamente dita, realizada nos interiores do COLTEC e dos Campi I e II do CEFET-MG, por meio das estratégias de: (c) observação direta do ambiente escolar; (d) realização de entrevistas com os sujeitos das práticas e dos processos educacionais ali em curso; e (e) registros fotográficos do cotidiano escolar.

Observação direta do cotidiano escolar

Esta etapa da pesquisa de campo foi desenvolvida considerando o que aponta Vianna (2003, p.16-26) e envolveu, basicamente, dois tipos de estruturação da técnica de observação direta: (f) observação semiestruturada; e (g) observação participante.³³ Como afirma o autor, “sem acurada observação, não há ciência”, e, a partir da sua utilização e de planejamento e preparação adequados, como ensinam Lüdke e André (1986, p.25), é que é possível validar a observação como conhecimento científico de investigação. As autoras orientam também no que diz respeito à importância do contato direto com a realidade a ser estudada e da possibilidade de acompanhar as experiências dos sujeitos e apreender os significados atribuídos por eles a essas experimentações do real no momento mesmo em que acontecem. Essa imersão na realidade pesquisada envolveu, certamente, o cuidado com alguns aspectos próprios do observador e que acabam por influenciar o seu olhar destinado àquela realidade, em que se privilegiam certos aspectos em detrimento de outros.

Ainda que o uso do órgão da visão seja o que predomina, a obtenção de dados para a pesquisa não se resume a ver e registrar a realidade presenciada. A maneira como se percebe, interfere, registra, como se entende e se critica o que é observado resulta do olhar que se forma a partir da realidade investigada, do uso da totalidade dos sentidos de quem observa, ouve, investiga e vai além da simples descrição. Tomando as palavras de Oliveira, R. (1996, p.22), “é, seguramente, no ato de escrever, portanto na configuração tanto ou mais crítica do produto desse trabalho, que a questão do conhecimento se torna tanto ou mais crítica” e orienta as escolhas

³³ Vianna (2003), ao tratar das dimensões da observação e dos graus de estruturação impostos pelo observador, afirma que “alguns estudos podem ser mais organizados que outros, e é perfeitamente duvidoso que qualquer situação observacional seja inteiramente [não estruturada]” Ao tratar da *Observação estruturada e [semiestruturada]*, o autor considera que “as observações estruturadas ocorrem em laboratório e, em geral, partem da pré-construção de hipóteses. As observações de campo são em geral semiestruturadas, têm lugar em contexto natural e, na maioria das vezes, não procuram dados quantificáveis, que apenas eventualmente são coletados” (VIANNA, 2003, p.18, 21).

metodológicas ao longo do processo de produção do estudo, no sentido de expressar o outro processo em curso, integrado e articulado a ele: o da produção da realidade investigada. Isso foi, parcialmente, concretizado em um diário de campo, nas notas acerca do observado, do percebido, do constatado, do interpretado, contidas nele e que são tratadas de forma mais ampliada ao longo do estudo.

As observações e impressões colhidas foram registradas levando-se em conta o Roteiro de Observação Direta, que consta do APÊNDICE B, organizado em função de uma estrutura de observação semiestruturada, que orientou: os contatos iniciais com a direção de cada escola para autorização de acesso às respectivas instalações, para a realização de registros fotográficos e, posteriormente, para o acompanhamento de turmas de alunos no cotidiano escolar; o reconhecimento do espaço da escola; o acompanhamento sistemático do cotidiano escolar e contatos informais com os sujeitos; e a intensificação da inserção no cotidiano da escola. Em seguida, na continuidade do processo de observação, a estruturação da observação participante, que se confunde em continuidade com o fim da anterior, foi orientada levando-se em conta: a participação real e a inserção efetiva no cotidiano escolar no acompanhamento direto das atividades desenvolvidas pelos alunos e pelos professores (com alguma interferência nelas em determinados momentos) em algumas turmas de primeiro e de terceiro anos; o registro mais específico de outras atividades relacionadas ao lazer e ao trabalho no cotidiano escolar, particularmente em relação aos processos educacionais em curso; a abordagem dos sujeitos para a realização de entrevistas; e os registros fotográficos, caso necessário.

Cabem aqui duas considerações importantes para o trabalho de observação realizado. A primeira, as referências de Pfaff (2010, p.261) ao fato de que “o acesso a salas de aula e a situações educacionais depende da vontade e abertura dos professores”, para evidenciar que o processo de observação, nos termos em que foi colocado aqui, dependeu, e muito, dos sujeitos, e o primeiro passo desse processo já evidenciava isso. Antes ainda, nas negativas, de forma velada – ou na ausência delas, já que não houve sequer retorno às comunicações telefônicas e/ou eletrônicas –, à solicitação de autorização para a pesquisa em relação aos contatos com as escolas da iniciativa privada. A segunda colocação, a de Jaccoud e Mayer (1997, p.255), que afirmam que a observação direta está em sintonia com “uma sociologia que coloca no centro de seu objeto de estudo [...] ações coletivas e processos sociais que podem

ser em parte apreendidos por meio de interações diretas”, constituídas no processo observacional e cujo significado não é determinado previamente.

No COLTEC, as observações foram realizadas no período de maio a dezembro de 2011, com a interrupção no intervalo de 15 dias de férias escolares durante o mês de julho, ainda que esses dias fossem também objeto de estudo. Foram planejados, inicialmente, um tempo de três semanas para o período que chamei de observação semiestruturada e outras quatro semanas para a de observação participante. Destas, foram destinadas duas semanas para uma turma de primeiro ano do curso de Química e outras duas para uma turma de terceiro ano do curso de Automação Industrial, além da observação pontual de algumas aulas e atividades em outras duas turmas desses cursos. Os tempos de observação foram cumpridos de forma sequencial, no que diz respeito à rotina de atividades escolares ao longo de uma semana.

As observações no CEFET.MG tiveram uma dinâmica parecida. Foram destinados os mesmos tempos de três semanas para a observação semiestruturada, e duas semanas, para a observação participante em cada uma das duas turmas de primeiro ano e das duas turmas de terceiro ano a serem acompanhadas mais de perto, dada a diferença entre os universos de alunos e professores nas duas escolas pesquisadas.

Importa registrar que a observação participante foi iniciada no mês de novembro de 2011, com uma turma do primeiro ano do curso de Química, e, no final do mesmo mês com uma turma do primeiro ano do curso de Eletrotécnica, esta última, acompanhada por mais uma semana em algumas aulas e atividades na volta do período de férias, no início do ano letivo de 2012, já como turma de segundo ano. A interrupção para o recesso escolar no fim de dezembro e as férias escolares de janeiro provocava algumas reações do ponto de vista das percepções em relação ao vivido na escola, e seria importante acompanhar mais de perto como isso se dava.

No caso das duas turmas de terceiro ano, uma do curso de Eletrotécnica e outra do curso de Eletrônica, os horários de aulas das duas e as folgas em alguns dias da semana nos respectivos horários permitiram que as atividades de ambas fossem acompanhadas, alternadamente, em um tempo menor que as quatro semanas previstas. A maioria das aulas e outras atividades pedagógicas dessas turmas foram desenvolvidas em laboratórios, e suas práticas, geralmente, eram propostas e cumpridas a partir de planos de aula predefinidos e cumpridos à risca, fosse em

função dos aspectos de segurança ao lidarem com os equipamentos ou em função de procedimentos-padrão relacionados à área de formação. Devido a isso, ainda que acompanhadas subturmas distintas da mesma classe em aulas e práticas com os mesmos temas, o período de observação foi mais curto, dadas a rotina repetitiva e a ausência de elementos que pudessem revelar algo novo em relação ao objeto de estudo, considerando-se o que eu já tinha acumulado em dados e outras informações.

Entrevistas semiestruturadas

A conclusão do processo de observação direta em cada uma das escolas aconteceu com os convites para a realização das entrevistas.

No uso das entrevistas semiestruturadas, foi considerado um tipo de instrumento mais adequado para essa etapa da investigação. Como uma forma intermediária entre as entrevistas estruturadas e as não estruturadas, tendendo às deste último tipo, aquele formato permitiria algumas variantes entre o que seria necessário e indispensável perguntar e o que era preciso perguntar em função do desenvolvimento da pesquisa e da própria entrevista para melhor compreensão do objeto estudado.

Em se tratando de abordar os sujeitos e considerando as observações realizadas ou em curso, a alternativa de entrevistas nesse formato colocava em pauta a necessidade, tal como ensina Bourdieu (2011, p.693-695), de compreender o “caso particular de interação entre o pesquisador e aquele ou aquela que ele interroga”, de uma “escuta ativa e metódica”, procurando colocar a relação de pesquisa com os entrevistados, relação social por excelência, num limite o mais próximo possível de uma interação que permitisse apreender os significados conferidos por eles à realidade que era investigada. Essa interação não deveria se dar sem considerar os efeitos provocados, tanto pelo contato entre ambos, entrevistado e entrevistador, como aqueles provocados pelas indagações em si e pela própria situação de entrevista.

Lüdke e André (1986) indicam que as entrevistas não estruturadas ou livres são as que melhor se adaptam ao ambiente escolar, pela maior flexibilidade ao serem entrevistados os sujeitos nesse contexto. Além disso, as características de não diretividade nessa forma intermediária de entrevista favoreceriam o trabalho de pesquisa, como indica Poupart (1997, p.225), “graças à abertura do método, o afluxo de informações novas, que podem ser determinantes para a compreensão do universo

do entrevistado e do objeto pesquisado”. Por sua vez, Vianna (2003, p.18) indica, a respeito da observação, que “é perfeitamente duvidoso que qualquer situação observacional seja inteiramente [não estruturada]”, o que ocorreria também em relação à entrevista.

Ainda com relação à adequação da entrevista semiestruturada aos objetivos do estudo, a discussão feita por Poupart (1997), apoiado em Michelat (1975) e Ghiglione e Matalon (1978),³⁴ de alguns argumentos de ordem metodológica para legitimá-la numa pesquisa, sintetiza algumas das vantagens, do ponto de vista da sua eficácia em relação ao que têm a dizer os entrevistados. Tomando como ponto de referência a entrevista não dirigida, o autor a considera como uma forma

na qual o entrevistador, depois de ter dado uma instrução inicial, visando nortear o entrevistado sobre o tema de pesquisa, confere-lhe o máximo de liberdade no que diz respeito à maneira de tratar o assunto, e tenta orientar seus relances sobre as dimensões abordadas pelo interlocutor (POUPART, 1997, p.224).

Mais à frente, Poupart (1997, p.224-225) alerta para os riscos de uma “pré-estruturação do discurso do entrevistado” nesse tipo de entrevista, mas não deixa de indicar que ela “ofereceria a possibilidade de explorar mais em profundidade as diferentes facetas da experiência do entrevistado”.

Com as observações realizadas nas escolas e o que elas indicaram, as entrevistas semiestruturadas com os sujeitos, não dirigidas em certo limite, caminharam nessa direção, e não só em relação à experiência dos sujeitos entrevistados. Também acrescentaram significado às práticas, às ações, às atividades e a outras manifestações relacionadas ao lazer e identificadas nos processos educacionais, além daquelas relacionadas ao trabalho e à tecnologia no ambiente das escolas pesquisadas. Uma parte significativa das entrevistas com os alunos das duas escolas foi realizada nos respectivos espaços da “sala dos professores” de cada campus, provocando comentários do tipo: “Nossa! Chiquerrimo! Nunca tinha entrado aqui!” “É a primeira vez que entro aqui!” “A gente pode entrar aí, Vitor!”³⁵

Ao apontar as limitações de quaisquer dos procedimentos e/ou estratégias utilizados na redução da distância entre entrevistado e entrevistador, do ponto de vista social e/ou hierárquico, Bourdieu (2011, p.699) ensina que é necessária ao

³⁴ Cf. MICHELAT, Guy. Sur l'utilisation de l'entretetien non directif em sociologie. **Revue Française de Sociologie**, v.16, p.229-247, 1975; e GHIGLIONE, R.; MATALON, B. Comment interroger? Les entretiens. In: _____. **Les enquêtes sociologiques: théories pratiques**. Paris: Armand Colin, p. 57-92, 1978.

³⁵ Diário de Campo, out./dez.2011.

entrevistador a capacidade de se colocar no lugar do entrevistado, de se projetar no lugar ocupado por ele no espaço social em que vive. Esse movimento mental, secundado, no caso deste estudo, pela convivência cotidiana com o entrevistado, é que permite compreender o entrevistado como sujeito/objeto da pesquisa, levando em conta as condições, os condicionantes e as determinações sociais aos quais o mesmo está submetido e que estão diretamente relacionados, não só à sua posição, mas também à sua trajetória particular no espaço em que vive, ao que resulta de suas ações e ao que define a maneira como se constitui e se apresenta.

São questões levadas em conta na estruturação do processo de realização de cada entrevista, e não só daquelas com os alunos; também em relação aos professores e aos outros sujeitos, considerando-se ainda que o papel do entrevistador é o de quem assume, na relação de pesquisa, uma provável posição de domínio.

Procurando tratar dessas questões na construção dos processos de entrevistas realizadas, aperfeiçoados ao longo do estudo, foram seguidos sempre os seguintes passos de aproximação: (a) identificação e observação mais atenta do sujeito durante o processo de observação direta; (b) primeiro contato direto, pessoal e mais informal, com o grupo social ao qual o sujeito estivesse integrado, seguido de autoapresentação e exposição do tema e dos objetivos da pesquisa; (c) segundo contato, pessoal e informal, diretamente com o sujeito, reforço do tema e dos objetivos da pesquisa, convite para participação em entrevista e coleta dos dados para contatos eletrônicos e telefônicos; (d) terceiro contato pessoal com o sujeito para esclarecimentos e formalização do Termo de Consentimento para a entrevista (no caso dos alunos, também da família);³⁶ (e) contato telefônico e/ou eletrônico (pessoal, se necessário ou mais adequado) para confirmar o convite e agendar a entrevista; (f) realização da entrevista propriamente dita.

Colocam-se aqui, também, as “dimensões éticas” discutidas por Poupart (1997, p.278-279), cujos problemas devem ser enfrentados desde o início do processo de pesquisa, segundo as quais o pesquisador deve indicar, claramente, os elementos que o identificam e que identificam seu estudo, seus objetivos e finalidades, sem deixar de assumir a garantia do “caráter confidencial e o anonimato”. Os sujeitos pesquisados, não raro, estão em posição vulnerável, assim como as escolas em si, e devem ter garantida a preservação de sua fala e de sua

³⁶ Confira, no APÊNDICE C, os referidos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs).

imagem. Daí os procedimentos de identificação do pesquisador e da pesquisa, a devida autorização com todos os detalhes envolvidos no processo de entrevista, inclusive com a ressalva de retirada da mesma, caso seja solicitado.

Nas entrevistas propriamente ditas, a abordagem dos sujeitos e dos temas a serem tratados com os mesmos foi favorecida pelo contato prévio nos passos de aproximação anunciados acima, talvez pelo fato de que grande parte deles estava nas turmas observadas (alunos) ou lecionavam nas mesmas (professores). No caso dos outros sujeitos entrevistados, o mesmo processo de aproximação foi utilizado, levando-se em conta indicações dos sujeitos entrevistados e de outros, contatados ao longo da fase de observações. Em todas as entrevistas, portanto, o(a) entrevistado(a) sabia quem era o pesquisador, quais eram o tema, os objetivos, os procedimentos e os processos de observação utilizados e que a entrevista era parte destes na realização da pesquisa. Em todas elas, a formalização das respectivas autorizações por meio dos termos de consentimento foi realizada com antecedência – no caso dos alunos, incluindo a autorização pela família –, de modo que, ao serem realizadas, de fato, possíveis constrangimentos já tivessem sido eliminados e/ou amenizados. Mesmo nos casos em que isso se deu momentos antes do início da entrevista com alguns professores e outros sujeitos adultos, eles tiveram acesso prévio ao conteúdo dos termos.

Foram formulados três roteiros de entrevista semiestruturada com 13 pontos de indagação: um para os alunos, um para os professores e outro para outros sujeitos adultos. Os três roteiros foram articulados um ao outro e, depois de avaliados e validados nas primeiras entrevistas realizadas, foram reduzidos a nove pontos cada um. A partir desses pontos, procurou-se tratar da problemática da pesquisa, de forma a permitir abordagens variadas, levando em conta os interesses em relação aos assuntos a serem tratados e as características específicas dos sujeitos a serem entrevistados. Isso permitiu, por exemplo, que se iniciasse a entrevista por quaisquer dos nove pontos definidos ou, mesmo, a partir de algum outro tema relacionado.

Em cada entrevista, houve, como indicado em Bourdieu (2011, p.702-705), um encontro no qual fosse possível provocar no entrevistado a motivação para um depoimento, um “discurso extraordinário”, com considerações que fossem explicação para ele mesmo, levando-se em conta o que significa o lugar que ele próprio ocupa na formação social em que vive. Não se chega a considerar uma

“[autoanálise] provocada e acompanhada”, mas pode-se dizer que as questões formuladas ao longo dos encontros procuraram ser “sempre abertas e múltiplas e frequentemente reduzidas a uma atenção silenciosa”, esta, considerada como parte da construção dos dados recolhidos na realidade das escolas pesquisadas, sem descuidar dos princípios e pressupostos já explicitados. A esse respeito, Poupart (1997, p.233) já alertava para o fato de que é preciso “respeitar os momentos de silêncio, de modo que [o entrevistado] possa encadear as idéias por si mesmo, se necessário”.

Uma vez transcritas as entrevistas, os áudios passaram por uma (re)escuta, com o objetivo de recuperação de trechos transcritos de forma inadequada ou não percebidos, para correção nas formas de escrever e/ou de estruturação gramatical da escrita das transcrições, de modo que fossem fiéis ao expresso pelos entrevistados em termos de conteúdo.

Poupart (1997, p.234-237), em parte, trata disso ao discutir questões relacionadas “aos vieses capazes de perverter a entrevista” e à “construção social dos discursos” produzidos a partir dela. Ele analisa, de um lado, “as entrevistas padronizadas ou estruturadas” e, de outro, “as entrevistas qualitativas” e explicita três tipos de vieses relacionados: com o “dispositivo de investigação”; com a “relação entrevistador-intervistado” e a “respectiva situação social”; e com o “contexto da pesquisa”. Detém-se naqueles que poderiam ser atribuíveis ao entrevistador, particularmente os relacionados às suas “características sociais” e os “efeitos que eles podem ter quanto ao conteúdo da entrevista”. A seguir, articula a discussão a algumas considerações em relação ao “contexto da pesquisa”, traçando um cenário que sugere as várias possibilidades, ao se estabelecer, ou se construir, a relação de pesquisa concretizada na presença dos seus sujeitos: o entrevistado e o entrevistador.

No que diz respeito às entrevistas do tipo qualitativo, que caracteriza as utilizadas neste estudo, Poupart (1997, p.239-240) auxilia ainda ao indicar dois princípios fundamentais defendidos pelos pesquisadores, de forma a garantir a reprodução de forma mais integral e fiel possível do ponto de vista dos entrevistados e a superação de prováveis problemas com os vieses indicados: primeiro, a aposta “na superioridade dos discursos coletados em seu contexto natural”, no qual é provável ocorrer uma situação mais próxima de uma colaboração espontânea dos entrevistados, “explicando o mais sinceramente possível aquilo que está

acontecendo”; e, segundo, a “superioridade dos discursos ‘espontâneos’, em relação aos discursos suscitados pelo pesquisador”.

Registros fotográficos

Foram feitos registros fotográficos: dos espaços internos e externos das instalações das escolas; das práticas, das manifestações, dos processos e das demais atividades pedagógicas presenciadas; de cenas, de equipamentos e de outras situações em salas de aulas e laboratórios; de cartazes, folders e avisos publicados em murais nos corredores; dentre outros. Nesses registros, a intenção foi fotografar o observado e o percebido, procurando evidenciar determinados aspectos e significados, cuja apreensão seria facilitada pelo recurso da imagem, mais ou além da escrita.

Em algumas situações, os alunos questionaram sobre a finalidade das imagens, se seriam fotografados, pois não gostariam de aparecer nelas. Assim, de acordo com os protocolos de pesquisa, não foram registradas fotos que permitissem identificar os sujeitos de forma explícita ou muito evidente e, particularmente, por se tratar, na maioria, de menores de idade, o que foi esclarecido a eles. Para além dos registros feitos, foram utilizadas, quando disponíveis, imagens produzidas pelas escolas e encontradas em endereços eletrônicos vinculados à instituição e/ou aos sujeitos da pesquisa, em todos os casos, mediante identificação dos respectivos autores, já que as mesmas são disponibilizadas ao público.

A imagem fotográfica como registro documental de alguns momentos observados durante o estudo ajuda a recuperar parte da realidade investigada, que a escrita sozinha não traduziria, interpretaria e/ou criticaria de forma mais adequada e/ou precisa. Ela tem a função de apoiar a memória do pesquisador na sua trajetória de campo, particularmente nas incursões em que recorrer a esse registro se mostrou mais adequado do que as notas no diário de campo. Nessa condição, por vezes, uma imagem era mais importante para *anotar* a realidade, e, ainda que a escrita fosse o instrumento de ampliação e enriquecimento na percepção da realidade, não avançaria em determinados pontos que a imagem registrada poderia ajudar a elucidar. O antes, a princípio, não apreendido ou não visto ou oculto, pôde se revelar com a ajuda desse tipo de registro.

Pode-se dizer que as fotografias são, elas mesmas, notas de campo, e, nesse sentido, a imagem registrada como documento que acompanha o caminho de

pesquisa interessou mais do que o objeto fotografia em si mesmo, como fonte a partir da qual a realidade é interpretada, ainda que, por vezes, a imagem suplante a palavra. Trata-se, claro, de lidar com o registro de imagens, e não só de fotos dos espaços, dos sujeitos e das suas ações nas escolas pesquisadas, mas também de desenhos, de pinturas, de outros documentos e imagens ao longo do percurso de pesquisa, o que já confere a eles determinado significado. Como já considerava Cellard (1997), a “tagarelice” do documento, embora “surdo” ele seja, está lá a exigir do pesquisador que se coloque a decifrá-lo, interpretá-lo. No caso das imagens fotográficas consideradas aqui, a função a que se destinam permitiu que se ampliassem as possibilidades de apreensão das relações estabelecidas pelos sujeitos nas ações com os outros sujeitos e com os objetos envolvidos nelas.

Loizos (2008, p.137-141) indica a imagem como poderoso registro do que acontece, das ações no tempo e no espaço, ainda que o seu uso na pesquisa possa ser considerado limitado. Na discussão das vantagens e das limitações que esse tipo de material apresenta, o autor indica duas questões falaciosas: a primeira, a de que “a câmera não pode mentir” e a segunda, a de que a fotografia é algo simples e universal, acessível a qualquer um do mesmo modo, de “que ela opera transculturalmente, independentemente dos contextos sociais, de tal modo que todos a verão e entenderão o mesmo conteúdo na mesma fotografia”, o que, obviamente, é uma afirmação absurda.

Sobre a primeira, a sofisticação tecnológica e os recursos de tratamento e manipulação de imagens existentes dão conta de fornecer os indicativos de que uma imagem qualquer pode ser completamente modificada, o que, para contrapor a segunda falácia, poderia ser feito em função de adequação, por exemplo, a um determinado interesse político num contexto social dado. Some-se a isso o fato de que os equipamentos e outros artefatos tecnológicos de produção de imagens nem sempre são tão acessíveis como se pensa, tal a necessidade (e a dificuldade) de entender o manual de instruções acerca dos inúmeros e sofisticados recursos embutidos e, por vezes, o custo que têm. Além disso, há que se considerar que, modificada ou não, uma imagem qualquer pode servir a usos e interesses diversos; não há como não considerar seus significados neles.

Outras questões a serem levantadas na utilização de imagens fotográficas podem ser ilustradas pelo seu uso como fonte histórica e com o objetivo de analisar

um determinado objeto de pesquisa. Nesse caso, nas fotos utilizadas, pode ser que os padrões estéticos dos fotógrafos e o fato de serem registro ou de situações reais ou de simulações de situações imaginadas ou mesmo de composições de cenas distintas comprometa as interpretações feitas. São essas algumas das questões que tornariam vulnerável o processo de interpretação das imagens fotográficas em tipos diferentes de pesquisa, como indicado por Loizos (2008, p.141-148).

No caso da utilização que foi feita aqui, os cuidados em relação a elas foram facilitados pelo tipo de uso proposto. Isso não afastou o cuidado com os aspectos relacionados à percepção *a posteriori* de alguma situação, acontecimento, prática ou atividade, que pudessem mostrar o que o olhar do fotógrafo *não entendeu* quando as produziu.

2. AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) E O TRABALHO

A intenção deste capítulo é abordar as escolas de EPT, considerando que é no âmbito dessas escolas que a educação será tratada, nas relações com o lazer e o trabalho, tal como indicam o título, os objetivos e o objeto de pesquisa. Daí o trato das questões relacionadas à história da educação profissional e tecnológica, às concepções e aos conceitos que atravessam a educação ofertada nessas escolas e que explicitam como e onde essas escolas se situam em relação a esse contexto. Neste, o trabalho é elemento fundamental, tanto no que diz respeito à educação ofertada nas escolas pesquisadas quanto no que tange às relações com o lazer, ou com as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer. Em função disso, são necessárias algumas considerações explicando a partir de quais referências ele é tratado aqui.

Para isso, parte das análises de Frigotto (2009) acerca da polissemia da categoria trabalho é levada em conta, deixando-se claros os limites de se incorporar apenas uma parcela delas e os riscos advindos daí, particularmente em relação a não incorporar, de fato, a totalidade do que apresentam. Este é um aspecto que o próprio autor vai ressaltar, recorrendo a Thompson (2008),³⁷ quando conclui seu percurso de abordagem dos termos “trabalho”, “emprego” e “classe” nas *mediações histórico-sociais da polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias*, passando pelas *indicações sobre a polissemia da categoria trabalho, emprego e classe social*. Sendo assim,

ao tomarmos a classe como categoria historiográfica, poderemos ver historiadores dispondo do conceito com dois significados diferentes: a) com referência ao conteúdo histórico correspondente, empiricamente verificável; e b) como categoria heurística ou analítica, recurso para organizar uma evidência histórica cuja evidência direta é muito mais escassa. No meu modo de ver, tal conceito pode ser adotado com propriedade em ambos os sentidos. *Todavia, confusões geralmente surgem quando nos deslocamos de uma acepção para outra* (THOMPSON, 2008, p.1, citado por FRIGOTTO, 2009, p.178, grifos deste último).

Frigotto (2009) ressalta os riscos de confusões, justamente ao se passar à análise da *compreensão imanente* e da *historicidade dos fundamentos do pensamento de Marx*, em que aborda os estudos de Lessa (2007) e Tumolo (2003).³⁸ Para aquele,

³⁷ Cf. THOMPSON, Edward P. **Revista Eletrônica Marxismo Revolucionário Atual**, 2008. Disponível em: <www.mra.org.br>. Acesso em jan.2013.

³⁸ Cf. LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007; e TUMOLO, Paulo Sergio. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica. **Trabalho Necessário**. Revista Eletrônica, NEDATE/UFF, ano 1, n.1, 2003.

“a confusão semântica em relação a trabalho, classe proletária, sujeito revolucionário conduz os mais destacados pedagogos de esquerda a *ilusões* em relação a ciência, tecnologia e educação integral”, e, para Tumolo (2003), “o não-entendimento do trabalho concreto, abstrato e produtivo em Marx no sistema do capital conduz educadores e movimentos sociais a entender o trabalho como princípio educativo – *um lema sem consistência teórica*” (FRIGOTTO, 2009, p.191). Frigotto entende que o deslocamento anunciado por Thompson (2008) efetivou-se nos estudos de Lessa e Tumolo e que, na sua compreensão,

disso decorre [...] a dificuldade de Lessa perceber que Antunes [1999], Iamamoto [2007]³⁹ e Saviani [1994],⁴⁰ com recortes diversos, estão empenhados em entender o trabalho no processo histórico e, como tal, situam suas análises no sentido oposto das abordagens do *adeus ao trabalho*. Do mesmo modo, entende-se sua dificuldade de ver a possibilidade de positividade da ciência, da técnica e avanços das forças produtivas dentro do sistema capitalista ou ter uma perspectiva de educação escolar omnilateral ou politécnica. No mesmo sentido e de forma mais intensa, Tumolo efetiva esse deslocamento e é conduzido à percepção de que é impossível pensar o trabalho como princípio educativo sob o capitalismo. Neste, o trabalho se efetiva de forma puramente negativa. Paradoxalmente, na forma com que conduz a análise, acaba dando ao capital o caráter antediluviano (FRIGOTTO, 2009, p.191-192).

Daí os limites e os riscos a que me referi no que diz respeito ao que expresse aqui. De qualquer forma, Frigotto (2009, p.173-174) vai chegar a essas conclusões, depois de passar em revista a questão das qualificações recebidas pelo termo “trabalho” e indicar que caminharia em duas dimensões: a oferta de “verbetes, com algum detalhe, sobre as várias qualificações”; e uma segunda, mais complexa, que seria “buscar apreender o sentido delas em sua historicidade e como são apreendidas na vida real da classe trabalhadora”.⁴¹ Nesta última, ressalta a importância de textos que partem, especialmente, “da obra de Lukács (1976 e 2004)⁴² sobre a ontologia do

³⁹ Cf. IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**. Capital financeiro e a e questão social. São Paulo: Cortez, 2007.

⁴⁰ Cf. SAVIANI, Dermeval. O trabalho como principio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João *et al* (Orgs). **Tecnologia, trabalho e educação**. Petrópolis, Vozes, 1994.

⁴¹ Na primeira dimensão, Frigotto (2009, p.174) aponta BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988; CATANI, Antônio (Org.). **Trabalho e tecnologia: Dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes, 2002; e Pereira e Lima (2008); e, na segunda, NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1989; MERCURE, Daniel; SPURK, Jan (Org.). **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Petrópolis: Vozes, 2005; e NAREDO, José Manuel. Revisión de la mitología del trabajo y de la producción. In: _____. **Raíces económicas del deterioro ecológico y social**. Mas allá de los dogmas. Madrid: Siglo XXI, 2006. p. 151-183.

⁴² Cf. LUKÁCS, George. **Ontologia dell'essere sociale**. I. Roma: Editori Riuniti, 1976 e _____. Los fundamentos ontológicos del pensamiento y de la acción humanos e Ontología del ser social: el trabajo. In: INFRANCA, Antonino; VEDDA, Miguel (Org.). **Ontologia del ser social – el trabajo**. Textos inéditos en castellano - György Lukács. Buenos Aires: Herramienta, 2004. p.35-102.

ser social em Marx, que tratam o trabalho na sua dimensão ontocriativa, em contraposição às formas históricas que assume”, particularmente em relação às formas do “trabalho sob os modos de produção escravocrata ou servil e capitalista.” É nessa dimensão ontocriativa que “os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência” (FRIGOTTO, 2009, p.173-174).

2.1. O trabalho na produção da existência e da subsistência humanas

Como ensina Marx (2010, p.211),

antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-se, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (MARX, 2010, p.211).

Marx se refere ao trabalho concreto, trabalho que confere “valor-de-uso” àquilo que o trabalhador produz, trabalho útil indispensável “à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade” e que “é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (p.65). Antes, Marx nos indica que esse mesmo trabalho concreto é subsumido ou dilui-se na materialização da mercadoria, o produto por excelência do modo de produção capitalista. Não que o trabalho concreto desapareça para dar lugar a outra forma de trabalho, mas ele se materializa em determinado produto, que, ao se tornar mercadoria, tem nele “corporificado, materializado, trabalho humano abstrato”. Cessada a ação humana do trabalho diante do produto, desaparece a materialização em processo, dinâmica, do trabalho concreto naquele produto. Assim,

ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles incorporados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato [...] Esses produtos passam a representar apenas a força de trabalho humana gasta em sua produção, o trabalho humano que neles se armazenou. Como configuração dessa substância social que lhes é comum, são valores, valores-mercadoria [...] Um valor-de-uso ou um bem só possui, portanto, valor, porque nele está incorporado, materializado, trabalho humano abstrato (MARX, 2010, p.60).

Marx se pergunta como medir a grandeza desse valor, já que estaríamos diante de um produto cuja participação humana está no fato de que ali se empregaram força de trabalho, inteligência, tempo de dispêndio de energia do trabalhador, mas que não revela, de fato, o trabalho em si, em processo, apenas se mostra como coisa inerte. Devido a isso, responde Marx (2010, p.60), mede-se esse

valor “por meio da quantidade da ‘substância criadora de valor’, nele contida, o trabalho. A quantidade de trabalho, por sua vez, mede-se pelo tempo de sua duração, e o tempo de trabalho, por frações do tempo, como hora, dia, etc.”

Há, de um lado, o caráter qualitativo de utilidade conferido ao produto, cujas propriedades permitirão que tenha um valor de uso para o ser humano e, de outro, há o caráter quantitativo materializado no trabalho abstrato incorporado a esse produto, quando deixa de ter valor de uso e (ou, além de tê-lo) passa a ter “valor-de-troca”. Esse produto, ou mercadoria, revela-se então como valor-de-uso e como valor-de-troca, o que leva Marx (2010) a afirmar que o trabalho tem “duplo caráter: quando se expressa como valor, não possui mais as mesmas características que lhe pertencem como gerador de valores-de-uso” (p.63). A partir daí, Marx toma o trabalho do tecelão com o linho e o do alfaiate com um casaco feito a partir do linho, o trabalho deste, valendo duas vezes o trabalho daquele de onde a matéria-prima partiu, e nos diz, mais à frente, que

o corpo da mercadoria que serve de equivalente passa sempre por encarnação de trabalho humano abstrato e é sempre o produto de um determinado trabalho útil, concreto. Esse trabalho concreto torna-se, portanto, expressão de trabalho humano abstrato. Considera-se o casaco, por exemplo, simples corporificação do trabalho humano abstrato, e o trabalho do alfaiate, nele realmente aplicado, apenas a forma em que realizou o trabalho humano abstrato [...]. Conforme sabemos, o trabalho do tecelão produz, na sua qualidade comum de trabalho humano e não na sua forma concreta, o valor do linho. Para exprimir isso, é ele confrontado com o trabalho do alfaiate, o trabalho concreto que cria o equivalente ao linho, como forma palpável, materializada, de trabalho humano abstrato (MARX, 2010, p.80).

Trabalho concreto e trabalho abstrato estariam, então, imbricados um no outro, aquele, a origem deste, mas não o seu condutor no modo de produção capitalista. Neste, o trabalho abstrato não é determinado pelo trabalho concreto, embora seja produto dele, passando a seu determinante, elevado à categoria de produtor do valor que interessa incorporar à mercadoria como expressão molecular da produção capitalista. Esse valor conferido pelo trabalho abstrato é o valor-de-troca; e é incorporado não apenas na materialização e na cristalização dessa forma de trabalho na mercadoria em si, mas ao longo do seu processo de produção, por meio dessa forma de trabalho, constituindo o valor da mercadoria no tempo de trabalho socialmente necessário para que seja produzida. Esse tempo é o tempo de trabalho pago ao trabalhador, que vendeu sua força de trabalho para tal, acrescido de um excedente do qual se extrai mais-valia, tempo de trabalho não pago que confere à mercadoria um valor o qual não é pago pelo capital, valor do qual se apropria e cuja

existência é estranha ao trabalhador, ainda que tenha estado ele a colaborar na sua criação.

Sendo assim, esse trabalho torna-se alienado na sociedade capitalista em que vivemos, na qual se agrava a situação do trabalhador em termos das condições de trabalho e de retribuição em salário a que está submetido.

O trabalhador, vai nos dizer Marx (2001, p.152), “torna-se tanto mais pobre quanto mais riquezas ele produzir, quanto mais em poder e em volume crescer sua produção [...] torna-se em mercadoria com tanto maior rapidez quanto maior volume de mercadoria ele produzir”, diante do fato de que “a *depreciação* do mundo dos homens aumenta em razão direta da valorização do mundo das coisas”. Nesse contexto, o que se mostra é um estado de objetivação do trabalho na coisa, na mercadoria, sendo o próprio trabalhador mercadoria a ser vendida e comprada, já que “o trabalho só produz mercadorias; ele se produz e produz o operário enquanto *mercadoria*, e isso na medida em que ele produz mercadoria de modo geral.” Ao produzir mercadorias quando trabalha, o trabalhador confere valor a elas, em termos não só de valor-de-uso e valor-de-troca, mas também de mais-valia, seja no excedente do seu trabalho apropriado pelo capital, na forma de aumento do seu tempo de trabalho para determinada tarefa – nesses termos, como mais-valia absoluta –, ou na intensificação e na potencialização do trabalho num certo tempo pelo emprego de tecnologia, como mais-valia relativa.

As mercadorias, como produtos do trabalho, aparecem como seres estranhos, independentes, como materialização do trabalho fixado num objeto, como coisa, objetivação do trabalho como expressão da sua atualização. “Para a economia, esta atualização do trabalho aparece para o operário como *perda de sua* realidade, a objetivação, como *perda do* objeto ou sua *escravização* a ele, a apropriação, como a *alienação* ou *desintegração*” (MARX, 2001, p.153).

Nessa *objetivação* segue o trabalhador submetido “até morrer de fome”. A objetivação do trabalho no capital aparece como perda dos objetos pelo trabalhador, e não só daqueles necessários à vida, mas, também, dos objetos necessários ao trabalho, este mesmo, transformado em objeto a que o trabalhador não tem acesso, ou o tem de forma dificultada, controlada, vigiada.

A apropriação do objeto mostra a tal ponto ser uma alienação que quanto mais objetos produz o operário, menos ele pode possuir e mais ele cai sob o domínio de seu produto, o capital. [...] Contudo, a alienação não aparece somente no resultado, mas no *ato da produção*, no interior da própria *atividade produtiva*. [...] Por

consequente, [o trabalhador] não se sente diante de si senão fora de seu trabalho e, no trabalho, ele se sente fora de si... Ele se sente como em sua casa quando não trabalha e, quando trabalha não se sente em casa. Seu trabalho não é, pois, voluntário, mas coagido, é um *trabalho forçado*. Não se trata, pois, de satisfação de uma necessidade, mas somente um meio de satisfazer necessidades fora do trabalho (MARX, 2001, p.153-155).

Percebem-se aqui a alienação do trabalhador em relação ao trabalho que realiza, não só quanto ao objeto da produção, mas também no que diz respeito ao ato de produzi-lo, e a sua exteriorização em relação à atividade do trabalho, na tentativa de se afastar do lugar que lhe é estranho e onde não se reconhece.

As FIG. 1, 2 e 3 que se seguem podem nos ajudar a ilustrar esse “estágio”. No cotidiano da observação direta, no trabalho de campo no CEFET-MG, deparei-me com a instalação “Poesia a Metro”, um projeto do Departamento de Linguagens e Tecnologia (DELTEC) da instituição, que consistia, basicamente, na exposição, ao longo dos corredores, de faixas adesivas com poemas produzidos por servidores, docentes e/ou técnico-administrativos, num projeto integrado aos processos educacionais desenvolvidos em algumas das disciplinas ofertadas pelo referido departamento.



FIGURAS 1, 2, 3 – Instalação do POESIA A METRO. CEFET-MG, Campus I, mar.2012.

O que nos interessa aqui? Interessa-nos a imagem do trabalhador encarregado, juntamente com outro companheiro, de “instalar a poesia”. Foram observados por um bom tempo e, depois, autorização concedida para que fossem fotografados, assuntou-se. “Que trabalho legal esse!” – para puxar conversa. “É chato, mas é bom”, disse o trabalhador, sorrindo. “E vocês só fazem isso?” – para continuar a conversa. “Não! Tem umas faixas e uns outros troços aí”, respondeu, ainda sorrindo. “E desse trabalho, você gostou? Achou interessante?” – ainda mais um alongar de prosa. “Ah, é legal, apesar de dar muita canseira. A gente vai

colocando as letrinhas aí pros professores”, diz ele, apontando o terceiro corredor de quase 100m no qual trabalhava. “E vocês? Gostaram dos escritos? Acharam bonitos?” – para a curiosidade do pesquisador. “Pra falar a verdade [gargalhando baixo], nem prestei atenção. A gente só vem e cola as letrinhas na sequência que tá”; o outro trabalhador apenas sorriu e não se manifestou.⁴³

Ainda que não se tenha conhecimento real do trabalho dos dois, na totalidade e a partir das contradições que se encerravam ali, pode-se considerar que foi possível identificar, nessa rápida passagem, o seu trabalho alienado, estranho a eles, exteriorizado. Pôde-se perceber que os dois trabalhadores não tinham o entendimento do significado daquela instalação e do conteúdo que ela carregava em termos do que estava relacionado aos processos educacionais no CEFET-MG, embora, para eles, a contribuição que davam encerrasse as responsabilidades e os objetivos do trabalho que desenvolviam. Em relação ao contexto escolar ali presente, é possível dizer que os trabalhadores não se reconheciam ali, onde cada um “vinha e colava as letrinhas na sequência em que estavam” e se tornava parte da mercadoria que produzia e à qual conferia o valor esperado pelo capital. Este, por sua vez, expropriava seu trabalho e a produção resultante de seu esforço de trabalhadores, que, como coisas no mercado, têm menos valor do que as mercadorias que produzem, já que o que produzem, como valor-de-uso e/ou valor-de-troca, não lhes dá, como trabalhadores que são, quaisquer outros valores além dos salários que recebem nesse modo de produção.

O seu trabalho ali, como produtores de valor-de-uso apenas, não serve para o capital, que vê nele algum valor se – e apenas se – puder ser transformado, de alguma forma, e com algum ganho, também em valor-de-troca. Daí que se torna *trabalho produtivo*, e é “*produtivo* o trabalhador que [o] executa” como “*trabalho* que gera diretamente mais-valia, isto é, que *valoriza* o capital” (MARX, 1985, p.109).

A execução do trabalho não se toma apenas pelo trabalhador, individualmente, mas pelo conjunto de trabalhadores que, coletivamente, produzem as várias mercadorias num dado processo produtivo, lançando mão da sua *capacidade de trabalho socialmente combinada*. Dessa forma,

⁴³ Diálogo com trabalhadores recuperado do Diário de Campo do CEFET-MG (2012).

se se considerar o *trabalhador coletivo*, constituído pela oficina, a sua *atividade combinada* realiza-se *materialmente* e de maneira direta num *produto total* que, simultaneamente, é uma massa total de mercadorias e aqui é absolutamente indiferente que a função deste ou daquele trabalhador, mero elo deste trabalhador coletivo, esteja mais próxima ou mais distante do trabalho manual direto (MARX, 1985, p.110).

Cada trabalhador que integra esse coletivo de trabalho é, ele mesmo, um trabalhador assalariado, possuidor da capacidade de trabalho, que é comprada pelo capitalista como *trabalho vivo*, imediatamente apropriada e subsumida como valor de capital, como mais-valia incorporada ao produto, à mercadoria produzida e colocada em processo de circulação. A capacidade de trabalho e o trabalho vivo em si “incorporam-se diretamente como *fatores vivos* no processo de produção do capital” (MARX, 1985, p.111). Necessário dizer, no entanto, que, nesse contexto, trabalho assalariado não é o mesmo que trabalho produtivo. Este último tem características incorporadas do primeiro, já que também é assalariado. Agrega-se a ele valor-de-uso (como o trabalho assalariado), mas também, e especialmente, valor-de-troca ao que é produzido. É diferente daquele trabalho assalariado que se configura como oferta de um serviço ou função que tem valor-de-uso, mas não valor-de-troca nem geração de mais-valia, principal fator de valorização no/do capital.

O trabalhador que, sendo assalariado, vende seu trabalho para consumo como valor-de-uso, como *serviço*, como atividade não incorporada ao processo capitalista de produção que gera mais-valia em função de lucro, não é trabalhador produtivo. O seu trabalho, dirá Marx (1985, p.111), só é consumido devido ao seu valor-de-uso, já que não gera valor-de-troca e “é consumido *improdutivamente*”.

Poder-se-ia dizer, diante disso, que o trabalho realizado nos vários processos educacionais é “trabalho improdutivo”, pois, a princípio, não geraria valor de troca, ainda que colaborasse na formação de “trabalhadores produtivos”. Seria trabalho improdutivo, portanto, o trabalho escolar, tanto dos alunos quanto dos professores, a não ser que se considerasse o trabalho de dado professor “mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento” e que “é um trabalhador produtivo” (MARX, 1985, p.115). Em se tratando do trabalho escolar, pode-se dizer, assim, que a questão mais específica dos processos educacionais em relação ao que seriam trabalhos *produtivo* ou *improdutivo* avança de forma um pouco mais complexa.

Vitor Paro (1993, p.137), iniciando o “estudo da natureza do ‘processo de produção’ escolar”, ressalta que estabelecer “com precisão a própria posição da escola no contexto global da sociedade” é uma das formas de fazê-lo. Tratando da *administração escolar* em todas as suas nuances, localiza a escola “no seio da superestrutura, como uma das instituições da sociedade civil”, e aprofunda a “compreensão do trabalho que se realiza na escola” de forma mais aprofundada, “já que uma observação imediata tenderia a contradizer” a afirmação desse lugar da escola. Para ele,

um simples exame das condições concretas em que se realiza a educação escolar bastará para identificar elementos que são próprios da produção que se realiza no nível da estrutura econômica. O mais flagrante desses elementos aparece no ensino privado, onde o trabalho do professor, por exemplo, constitui-se, do ponto de vista da produção capitalista, um autêntico trabalho produtivo. [...] [Ao] aplicar seu dinheiro na compra de força de trabalho, o empresário do ensino não está preocupado apenas com a utilidade do produto que resultará no fim do processo. Por mais interessado que seja ele nos destinos da educação e na qualidade do ensino de sua escola, sua preocupação enquanto empregador de capital é que o processo renda mais do que o montante que ele investiu. E só enquanto isto assim acontecer ele poderá permanecer enquanto capitalista (PARO, 1993, p.137).

Pode-se dizer que o trabalho escolar produzido caracterizar-se-ia, então, como tipo de trabalho produtivo que “poderia servir de argumento para se advogar uma identidade entre a escola e a fábrica, já que a ambas se aplica o modo de produção capitalista”, e a “tentativa de identificar uma especificidade do processo pedagógico escolar” estaria frustrada, como afirma Paro (1993, p.138). No entanto, continua o autor, essa “conclusão [...] não resiste a uma análise mais acurada da questão”, já que, no modo de produção capitalista, as regras vigentes “na estrutura econômica tendem a se propagar por toda a sociedade, perpassando as diversas instâncias do corpo social”, e, “no caso da escola, trata-se de examinar, por conseguinte, se o modo de produção *se generaliza* (ou pode *generalizar-se*), aí, a ponto de descaracterizá-la enquanto instituição específica da superestrutura.”. O autor afirma ainda, tomando Saviani (1984)⁴⁴ como referência, que a questão não poderá se resolver

apenas pela consideração do trabalho pedagógico escolar enquanto trabalho produtivo ou improdutivo, já que na prática, podemos ter um trabalho em educação que gera mais-valia idêntico, em sua realização concreta, a outro trabalho em educação que não gera mais-valia (PARO, 1993, p.138).

⁴⁴ Cf. SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

Paro (1993) afirma, ainda, que o entendimento do conceito de “trabalho produtivo” não é derivado do conteúdo do “trabalho”, “mas de sua forma social específica”, tal como afirma Marx (1980, p.138), para quem “*um trabalho de idêntico conteúdo* pode ser produtivo ou improdutivo” (MARX, 1985, p.115).

A proposição de Saviani (1984) de que, descartando-se “a polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo como critério adequado para a compreensão do sentido do trabalho em educação”, passa-se a tratá-lo “à luz da contraposição entre trabalho material e trabalho não-material” é incorporada por Paro (1993, p.139). Tal proposição parte dos indicativos de Marx, no *Capítulo VI Inédito* d’*O Capital*, sobre a produção não-material para elaborar os indicativos “da possibilidade ou não de generalização do modo de produção capitalista na escola”. Ancorar a discussão sobre a especificidade da atividade educativa escolar no que afirma Marx sobre o trabalho não-material (ou imaterial) implica considerar que

a produção imaterial, mesmo quando se dedica apenas à troca, isto é, produz mercadorias, pode ser de duas espécies: 1. Resulta em mercadorias, valores de uso, [...] entre produção e consumo como mercadorias vendáveis [...]. Nessa esfera, em regra, fica-se na forma de transição para a produção capitalista [...]. 2. A produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres, etc. Também aí o modo de produção capitalista só se verifica em extensão reduzida e, em virtude da natureza dessa atividade, só pode estender-se a algumas esferas. Nos estabelecimentos de ensino, por exemplo, os professores, para o empresário do estabelecimento, podem ser meros assalariados [...]. Embora eles não sejam *trabalhadores produtivos* em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário. Este permuta seu capital pela força de trabalho deles e se enriquece por meio desse processo. O mesmo se aplica a empresas de teatro, estabelecimentos de diversão etc. O ator se relaciona com o público na qualidade de artista, mas perante o empresário é *trabalhador produtivo*. **Todas essas manifestações da produção capitalista nesse domínio, comparadas com o conjunto dessa produção, são tão insignificantes que podem ficar de todo despercebidas** (MARX, 1980, p.403-404, grifos meus).

Paro (1993, p.140) explica que Saviani (1984) lança mão dessa perspectiva aberta por Marx e que o autor analisa de forma mais aprofundada a “natureza do processo pedagógico que tem lugar na escola”, concluindo que, nesse processo, o modo de produção capitalista não se aplica plenamente, “em virtude da natureza própria do fenômeno educativo”.

A partir disso, pode-se dizer que os processos educacionais que acontecem na escola estão contemplados aqui e que sua natureza encontra-se no que poderia ser chamado de trabalho sem matéria-prima visível, palpável, concreta, trabalho não-material (ou imaterial) – como explicita Marx –, e que, a julgar pelo modo como é tratada a educação na formação social em que vivemos, realmente passa

despercebido. De qualquer forma, as nuances desse trabalho não-material estariam contrapostas às do trabalho material a partir do qual se constitui o modo de produção capitalista, no qual se faz, se exerce ou se é obrigado a desempenhar, de fato, trabalho produtivo.

Trabalho e Educação

Para o que nos interessa neste estudo, as questões postas até aqui sobre o trabalho têm a finalidade de indicar as perspectivas a partir das quais se estão considerando os processos educacionais no interior das escolas pesquisadas. Nesses termos, parece adequado recuperar o que nos propõe Saviani, ao afirmar que

o ensino médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2007, p.161).

O autor defende uma perspectiva de educação na qual há uma diferença radical entre o ensino médio regular e o profissionalizante, no qual, em suas palavras, se faz adestramento em determinada habilidade e só nela, sem mesmo serem dados a conhecer os fundamentos que a sustentam e, menos ainda, as suas articulações no conjunto do processo produtivo como um todo. Nessa proposta, tomando Gramsci (1982) como referência,⁴⁵ Saviani (2007, p.161, grifos meus) indica que “sobre a **base da relação explícita entre trabalho e educação** desenvolve-se, portanto, uma escola média de formação geral”. É uma estruturação diferente do que temos hoje, no Brasil, em termos das escolas de EPT com oferta de ensino técnico de nível médio integrado, subsequente ou concomitante, ainda que nelas se desenvolvam propostas de ensino que, se não são exatamente o que propõe o autor, aproximam-se ou buscam se aproximar do que ele relata.⁴⁶

De todo modo, ao se colocar a questão da relação entre trabalho e educação, que Saviani (2007) trata em termos dos *fundamentos ontológicos e históricos*, está colocada também a questão do papel que tem o trabalho nessa relação. Se “apenas o ser humano trabalha e educa” (p.152), como ensina o autor, é de se supor que “a

⁴⁵ Nessa proposta, comparece uma escola com estruturação diferente do que temos hoje no Brasil em termos da educação profissional e tecnológica com oferta de ensino técnico de nível médio integrado, subsequente ou concomitante. Saviani (2007) utiliza a edição de 1968 do estudo indicado de Gramsci (1982), sendo esta edição a que utilizamos neste estudo.

⁴⁶ Parte das questões relacionadas a esse aspecto será tratada ao longo do capítulo.

relação entre trabalho e educação [seja] uma relação de identidade”, e, se o homem produzia (e produz) sua própria existência no ato do trabalho que realizava de forma concreta, é de se supor que aprendia com isso. Nesse processo, não produzia sozinho lidando com a natureza e, assim, nas relações com os outros, ensinava e aprendia, ou educava e se educava. “A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem” (p.154).

Entender a educação dessa forma implica a compreensão de que a ação humana, ao se concretizar no cotidiano, transforma a realidade vivida, adaptando-a às intenções e aos direcionamentos próprios das necessidades humanas de produzir sua existência. Entre elas, a de superar as mais básicas e fundamentais relacionadas à sobrevivência e que, uma vez satisfeitas, dão lugar a outras no processo de se constituir como ser humano e se manter como tal, o que o coloca diante da necessidade fundamental de aprender como fazer isso.

Obviamente, esse processo de tomada de consciência da sua própria existência não se dá de modo simplificado e está relacionado a tantos referenciais e pontos de vista quantos forem possíveis identificar ou necessários considerar. Aqui, resumida e preliminarmente, importa levar em conta o viés pelo qual, dentro desse processo de constituição do ser humano, as relações sociais estabelecidas aí vão produzir as condições a partir das quais o desenvolvimento dos processos educacionais e da educação em si dá origem à escola. Essas condições expressam as tensões existentes num contexto social de distinção de classes, divisão social do trabalho e consequente cisão no processo educativo.

Essa divisão dos homens em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. **A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho** (SAVIANI, 2007, p.155, grifos meus).

Antes integrada ao processo de produção humana de sua própria existência, nos diz o autor, a educação, com o surgimento de uma “classe de proprietários” e da propriedade privada em si, desenvolve-se a partir de sua separação nas duas modalidades citadas. Enquanto a educação da maioria permaneceria integrada ao processo produtivo, ao processo de trabalho, outra modalidade daria origem à escola,

lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho (SAVIANI, 2007, p.155).

O lugar da escola nesse processo expressa a contradição dessa separação, não só em função da dualidade que ainda permanece e que pode ser identificada nas notas históricas da seção seguinte, mas também em função da necessidade de substituir um “indivíduo parcial”, conformado, por um “indivíduo completamente desenvolvido”, formado no trabalhador que pudesse materializar na sua formação aspectos que integrassem os laços entre educação e trabalho.

Saviani (2007), ao tratar da questão, está considerando o trabalho um princípio educativo, no sentido de expressar

que o trabalho, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto é, por consequência, fundante e determinante da educação. Ou seja: uma vez que o trabalho é “condição natural eterna da vida humana”, em qualquer sociedade o trabalho se comporta como princípio educativo, isto é, determina a forma como é constituída e organizada a educação. Logo, também na sociedade capitalista na qual o trabalho assume a forma da unidade de valor-de-uso e valor-de-troca, nos termos do próprio Marx (SAVIANI, 2011, p.9).

Esse é um primeiro aspecto, em relação à questão teórica, nas considerações acerca do debate sobre o trabalho como princípio educativo, retomando algumas questões discutidas por Frigotto (2009) em relação a Lessa (2007) e Tumolo (2003), sendo que, sobre este último, agora em relação a Tumolo (2011).⁴⁷

Saviani (2011, p.6, 8-9) coloca as questões, considerando que Lessa (2007), na abordagem do conceito de trabalho em Marx, alerta sobre o seu significado preciso, “conduzindo-nos a perceber as eventuais imprecisões decorrentes do uso desse termo em sentido corrente e ampliado. No entanto, quando se deduz da referida precisão terminológica a conclusão de que os marxistas que vêm utilizando o conceito de trabalho” não se reportam ao significado originário e, por isso, “incidem numa leitura equivocada de Marx, instala-se uma controvérsia”, a qual Saviani considera “desnecessária e contraproducente” no que tange à união de forças no avanço da luta dos trabalhadores, nos termos de um dos princípios dos debates internos travados por Marx e Engels, por Lênin e por Gramsci.

⁴⁷ Cf. TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n.47, p.443-481, mai./ago.2011.

Em relação a Tumolo (2011), Saviani (2011, p.9) considera pertinente a preocupação com “o enunciado do trabalho como princípio educativo sob o capitalismo”, mas afirma que, da mesma forma, o efeito é o afastamento do princípio da união de forças. Tumolo “reafirma, porém,” continua Saviani, “que na sociedade capitalista em que o trabalho assume a forma da produção de valores de troca, o trabalho não pode ser considerado como princípio educativo”. Ao que Saviani (2011, p.9) considera que a questão colocada por Tumolo em termos “da formulação da estratégia adequada ao enfrentamento da luta revolucionária nas condições atuais do capitalismo” é acompanhada de uma argumentação que “acaba por nos distanciar do caminho que conduz à referida estratégia”.

Nos indicativos em relação ao segundo aspecto do debate, no que se refere à questão estratégica, Saviani vai afirmar que, nesse caso,

dizer que o trabalho é princípio educativo significa tomá-lo como referência para se organizar a educação de maneira contra-hegemônica procurando articulá-la com o movimento revolucionário de superação do capitalismo. Penso que aqui se insere a concepção de politecnia tal como formulada por Lênin e Krupskaja e, igualmente, a proposta de escola unitária apresentada por Gramsci (SAVIANI, 2011, p.11).

As questões relacionadas a concepções e conceitos da educação profissional e tecnológica ofertada nas escolas pesquisadas, incluindo as abordagens da politecnia e da proposta de escola unitária, são descritas na sequência das notas históricas apresentadas a seguir como forma de situar o contexto histórico no qual se apresenta parte das questões sobre o trabalho e sobre trabalho e educação tratadas neste início.

2.2. Educação Profissional e Tecnológica – notas históricas⁴⁸

Caracterizadas, essencialmente, como instituições públicas com oferta de ensino profissionalizante de nível médio, as escolas de EPT integram a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), que reúne os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs); os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), as Escolas Técnicas (ETs) vinculadas às universidades federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET-PR) –; e o Colégio Pedro II, contexto no qual se inserem as escolas pesquisadas aqui: o CEFET-MG e o COLTEC.⁴⁹

⁴⁸ As considerações que se seguem nesta seção são, em sua maioria, construídas a partir das referências contidas em Cunha (2005a, b e c), Machado (1989) e Manfredi (2002).

⁴⁹ Cf. Brasil (2008b, 2012b). O CEFET-MG, com seus 11 campi em Minas Gerais, é um dos dois centros deste tipo, juntamente com o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), que reúne 7 campi no Rio de Janeiro. Os dois, o CEFET-MG e o CEFET-RJ,

Considera-se que a RFEPT foi iniciada, de fato, a partir de 1909, com a criação de Escolas de Aprendizes Artífices em quase todos os estados brasileiros, pelo Decreto 7.566 do Governo Nilo Peçanha,⁵⁰ consolidando-se, de certa forma, ações que ocorriam desde 1826 de instituições de ensino *destinadas às classes desfavorecidas*.

Antes, ainda no período colonial, três momentos nos ajudam a entender como foi se configurando o que hoje podemos chamar no Brasil de Educação Profissional e Tecnológica (EPT):⁵¹ a atuação dos jesuítas na fundação de escolas direcionadas à formação de sacerdotes e à elite da época e o início, de forma assistemática, do ensino profissional de artes e ofícios manuais, a partir de 1539; o surgimento do Colégio das Fábricas, em 1809, como resposta à deficiência de conhecimentos dos artífices e dos aprendizes portugueses, o que abriu possibilidades para a institucionalização do ensino de artes e ofícios; e, no ano seguinte, as fundações da Academia Real Militar e da Academia Real da Marinha.

A EPT de hoje configura-se na perspectiva de “algo menor”, destinada às classes menos privilegiadas, leia-se classes trabalhadoras e subordinadas a classes dirigentes cujos ideais podem ser lidos nas justificativas para o referido Decreto 7.566, disponível em Brasil (1909). Nelas, registra-se “que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite[m] às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência” e prescreve-se para “os filhos dos desfavorecidos da fortuna [...] o indispensável preparo técnico e intelectual”, assim como fazer com que adquiram “hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”. Ideal reforçado três

recusaram, politicamente, a transformação em IFs e permanecem, ambos, com status de Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), tal como previa a Lei 6.545/78, que pode ser conferida a partir de Brasil (1978). O COLTEC, situado no campus Pampulha da UFMG, integra o grupo de 25 escolas vinculadas a universidades federais. Os IFs, em número de 38, reúnem 314 campi nos 27 estados do país. Por fim, a UFTPR possui 11 campi, e o Colégio Pedro II, outros 14, totalizando 382 escolas que, além da oferta de educação profissional e tecnológica em nível médio, também oferecem cursos superiores em nível de graduação e de pós-graduação, além de cursos superiores de tecnologia e licenciaturas em diversas áreas. Dados da atual distribuição geográfica das escolas estão disponíveis na página eletrônica da rede, em <<http://redefederal.mec.gov.br/>>. Acesso em jan.2013.

⁵⁰ Cf. Brasil (1909).

⁵¹ Considera-se aqui essa expressão para o conjunto de cursos, iniciativas e práticas pedagógicas destinados à profissionalização e, a princípio, à preparação para o trabalho, expressão a qual vai, ao longo da história, mudando sua denominação de acordo com as orientações político-ideológicas conferidas a tal conjunto. O que resultou dessas mudanças colaborou para o que, hoje, nas escolas da RFEPT, poderíamos considerar como Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tomando-se por base, ao mesmo tempo, uma projeção de futuro para esse campo de formação e o que se tem construído na e para a sua realidade ao longo da história.

anos depois pelo presidente Venceslau Brás, que, dentre outras coisas, afirma sua concepção da educação destinada às *classes desfavorecidas* considerando, como pode ser encontrado em Machado (1989, p.26) que “a criminalidade aumenta; a vagabundagem campeia; o alcoolismo ceifa” as infelizes e pobres vítimas sem “um caráter bem formado e nem preparo para superar as dificuldades da existência”, para as quais “o trabalho manual é a mais segura base” e, para quem, com este tipo de trabalho instalado na formação ofertada por escolas voltadas a esse fim, conseguir-se-ia “remediar em parte os males do presente e [lançar] as bases para um futuro melhor”.

Essa perspectiva profundamente moralista pode ser confirmada por uma portaria do Ministério da Agricultura, de 1926, que introduz a industrialização no ensino profissional, implicando “a aceitação de encomendas por parte das escolas, mediante o fornecimento de matéria-prima e pagamento de mão-de-obra e despesas acessórias”, definindo uma estrutura curricular para

a aprendizagem nas oficinas [...], mantendo ainda a preferência por candidatos “desfavorecidos da fortuna” [...]. A época que antecede a Revolução de 30 é uma época conturbada. As características que marcam o ensino técnico deste período, como a fragmentação, a dispersão, o fraco desenvolvimento e o seu caráter marginal são frutos do tipo de estrutura econômica predominante até então e todas as principais contradições que agitam o cenário econômico, político e social do Brasil, nesta Primeira República, vão influir, indiscutivelmente, nos rumos, não só do ensino técnico industrial, como do próprio sistema educacional como um todo (MACHADO, 1989, p.27-31).

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, ainda em 1930, amplia a participação do governo federal na educação, dando ares de uma maior centralização das decisões e com vistas a uma unificação da política educacional no país, além de abrir, também “para o ensino técnico, a possibilidade de uma política centralizada e unificada”. Isso, apenas como medida governamental pela via legal, não supera, obviamente, o dualismo estrutural que, na prática, materializa-se numa educação para a classe dominante, burguesa, de cunho propedêutico, com formação cultural mais ampla e acadêmica, e outra educação, de caráter instrumental, a de cunho profissional voltada para os afazeres da produção e destinada à classe trabalhadora. A esta educação é conferido o cunho assistencialista, o moralismo das concepções cristãs de dignificação da pobreza, além do combate às ideias anarquistas e comunistas, um cenário que, juntamente com a destinação ao atendimento do mercado de trabalho, vai compor a matriz político-ideológica que orienta o tipo de

ensino ofertado cada vez mais voltado para a racionalidade técnica aplicada à otimização, à eficiência e à potencialização do sistema produtivo.

O movimento escolanovista de 1932, de certo modo, propôs algumas medidas para a reconstrução educacional do Brasil, nas quais se defendia o combate a esse dualismo, colocado em termos de diferenças entre o ensino de caráter cultural e de formação ampliada para as elites e o ensino profissional preferencialmente ofertado aos trabalhadores e a seus filhos. Considerando essa diferença um reflexo de um tipo de estrutura antidemocrática, o movimento propôs cursos acadêmicos e profissionais organizados num mesmo estabelecimento e defendeu novas ideias para a época, como educação pública obrigatória e leiga, além de adaptada aos interesses dos alunos. Algumas dessas questões postas pelo movimento impactaram a Constituição de 1934, que trazia um capítulo especialmente dedicado à educação, embora fosse articulada a uma posição conciliadora no que diz respeito à posição do governo de centralização das decisões, aspecto que foi aprofundado na Constituição de 1937.

Algumas implicações do movimento escolanovista, particularmente no que diz respeito à EPT na formação da classe trabalhadora e levando-se em conta como se constituiu a educação na formação social brasileira atual, podem ser identificadas no estudo de Marcassa (2002). Ao se debruçar sobre *a invenção do lazer* na São Paulo do início da década de 1930 e considerando um período que se inicia em 1888, a autora nos dá algumas pistas preciosas, não só para estas notas históricas, como para a institucionalização do lazer e do tipo de educação pretendida para a classe trabalhadora, a partir da perspectiva da formação e/ou preparação para o tipo de trabalho que ela encontra. Abordando profundamente as perspectivas históricas, políticas e sociais a partir das quais o trabalho, o uso e o controle do tempo livre são tratados no processo de formação da classe operária paulistana, Marcassa revela as estratégias de conformação e cooptação dos trabalhadores na adesão aos ideais da classe dominante nesse contexto, assim como indica formas de resistência a partir do processo de institucionalização do lazer. Nesse movimento, traça um panorama extremamente rico, não só em relação à educação ofertada à classe trabalhadora nesse processo, mas também no que tange aos marcos políticos e ideológicos por trás dele.

Ao serem abordadas as políticas de lazer nas suas relações com as propostas do movimento escolanovista, o aspecto que salta aos olhos

diz respeito à **perspectiva técnica e profissionalizante contida na educação voltada à classe operária paulista**. O princípio de que a escola deveria ser garantida até os dezoito anos e que as pessoas poderiam escolher a formação no campo da indústria e do comércio implica que, para as camadas populares, **essa oportunidade não significava opção, mas necessidade, tendo em vista que as condições da produção de sua existência estavam submetidas a um trabalho que começava desde cedo e que envolvia toda a família, homens, mulheres, jovens e crianças**. Fora que, com o pouco estudo que lhes era oferecido, somado a uma formação cultural operária, a possibilidade que lhes restava era o enfrentamento do trabalho manual como mão-de-obra para as indústrias que se desenvolviam naquele contexto (MARCASSA, 2002, p.170, grifos meus).

Obviamente, fica claro que as questões relacionadas com a sobrevivência, com a manutenção da vida, é que prevalecem num contexto como esse. Os ideais escolanovistas, defendidos numa perspectiva democrática e progressista, no sentido de dar à escola elementos que antes ela não tinha, como promover a integração de formações cultural, acadêmica e profissional num mesmo ambiente, ofertar educação gratuita, leiga, voltada para os interesses do aluno, não superam as condições concretas da realidade vivida e tampouco conseguem ter influência efetiva nas políticas educacionais da época. Nas condições sociais da década de 1930, as propostas de políticas públicas voltadas à educação materializaram-se em construções de escolas e em iniciativas como os centros de recreio, que,

ao provocarem a homogeneização do universo cultural, acabam colaborando para a expansão e proliferação de uma subjetividade burguesa. Sem dúvida, não é exclusiva do discurso escolanovista a idéia de que, em vista das transformações sociais devidas ao desenvolvimento técnico e à aplicação da ciência à máquina, torna-se relevante que o indivíduo seja formado para que pense e se dirija por si, em uma ordem social, cultural e industrial complexa e mutável (MARCASSA, 2002, p.156).

A educação proposta não se destinava apenas a estruturar a dimensão pedagógica; também se colocava em conformidade com demandas nas quais se pregava o ajuste a uma nova mentalidade, preconizada pela ciência e pela máquina, uma educação que, embora favorecesse formas diversificadas de leitura e experimentação da realidade, estava sujeita a uma dimensão sociopolítica articulada ao ideal burguês da classe dominante. Os *centros de recreio*, como revela Marcassa (2002, p.158-178), entre outras iniciativas instituídas pelo poder público na cidade São Paulo, como os *jardins de praça* e os *parques de jogos*, eram “voltados ao lazer da classe operária”. Em contraponto com os requintados clubes da burguesia paulistana, nos quais as pessoas podiam se apropriar de bens culturais sob o fascínio da mercadoria e “fruir de seu tempo livre conforme os ideais mais modernos e

civilizados”, as experiências com a cultura nos centros de recreio conformavam os trabalhadores “ao mundo do trabalho e ao processo de exploração”.

Nesses espaços, uma parcela significativa da educação da classe trabalhadora era posta em curso e desenvolvida, ainda que sob controle relativo e a partir de atividades e manifestações da cultura próprias do universo dessas pessoas. Centralizando-se as atividades em instituições desse tipo, era mais fácil, primeiro, controlar e orientar as atividades e as práticas a serem desenvolvidas e, segundo, inculcar no ideário da classe trabalhadora, a partir das crianças e dos jovens (a quem eram destinadas), os valores e as referências da cultura tipicamente burguesa. Nesta, tal como visto anteriormente, os valores morais defendidos levavam à prescrição de atividades recreativas aos *desvalidos da fortuna*, de modo que se formassem como homens valorosos e defensores de uma nova sociedade cuja base repousasse no desenvolvimento técnico e científico e na sua aplicação às várias formas de produção industrial florescentes. Nos centros de recreio, portanto,

a assistência, a educação e a recreação eram os objetivos a serem desenvolvidos. A assistência estava articulada à finalidade do Estado benfeitor, ou seja, à idéia de que os poderes públicos eram beneficentes e atendiam as demandas e reclamações dos operários. A educação visava configurar um novo perfil de homem, adaptado ao trabalho e aos valores da competitividade e da produtividade. Além disso, **a educação promovida nos centros de recreio visava preparar a classe operária para o trabalho manual, ajustando-a a sua condição de oprimida e dominada.** Já a recreação tinha uma finalidade nitidamente compensatória, quando não pragmática e instrumentalista (MARCASSA, 2002, p.192, grifos meus).

Em que pese o fato de as condições colocadas e descritas pela autora estarem relacionadas à cidade de São Paulo, não é difícil, ainda que arriscado, projetar essas condições para a realidade social Brasil afora. Nesta, reafirmava-se, com a Constituição de 1937 e o aprofundamento da centralização das decisões nas mãos do governo, a destinação do ensino profissional às “classes menos favorecidas” e reforçava-se a inclusão de trabalhos manuais nos currículos e nos programas de escolas de formação básica. Reforça-se com isso a presença do dualismo mencionado anteriormente, ainda que, na época, o ensino profissional tenha sido tratado pela primeira vez numa constituição brasileira e, na trilha das mudanças promovidas durante o Estado Novo, período considerado de 1937 a 1945, tenha se legitimado a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A maneira como se organizava o ensino profissional até 1941 era bastante diversificada, com as Escolas de Aprendizes Artífices, mantidas pelo governo federal, que, tal como os estados, também mantinha escolas industriais distintas

daquelas. Também instituições privadas atuavam no ensino profissional, com escolas cuja ênfase assistencialista reforçava as diferenças em relação ao tipo de ensino ofertado à classe trabalhadora, sem contar as instituições de ofícios das Forças Armadas. Esse desenho é refeito em 1942, com a Reforma Capanema e as Leis Orgânicas da Educação Nacional,⁵² que vão reordenar o sistema educacional brasileiro, regulamentando o ensino secundário, destinado às classes dirigentes, e o ensino industrial, destinado a formar trabalhadores para os diversos setores da produção.

A reforma estende-se até 1946, com a promulgação da *nova* constituição, de acordo com a qual a função de definir as diretrizes e as bases da educação nacional passaria a ser do governo federal. Nesse período, são reordenadas as normatizações das modalidades de ensino primário, comercial, normal e agrícola, com decretos específicos para cada uma delas, organizadas em dois ciclos, assim como o secundário e o industrial. Interessante notar que, enquanto o secundário habilitava para outras modalidades de ensino no ciclo seguinte, os profissionalizantes (industrial, comercial, agrícola) previam a possibilidade de continuidade apenas nos segundos ciclos correspondentes àquela área respectiva, situação que se repetia com relação à continuidade de estudo no ensino superior, que só podia ocorrer na área então cursada no ensino profissionalizante.

A estruturação dessa reforma persistiu, pelo menos, até o período dos anos do Governo JK e do início do Governo João Goulart, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, quando houve uma modificação significativa em relação ao que estabeleciam os princípios da política educacional do Estado Novo. Com a LDB de 1961, a educação profissional foi reestruturada, e caiu o impedimento da continuidade de estudos, instituindo-se a completa equivalência dos cursos profissionalizantes àqueles de ensino de nível médio, o que permitiu que os alunos passassem a seguir seus estudos em quaisquer cursos superiores, independentemente da área específica de formação no nível médio. Duas iniciativas anteriores contribuíram nessa construção: o estabelecimento, em 1953, de que os alunos concluintes dos cursos técnicos industriais, que já contavam com disciplinas de cultura geral no currículo, poderiam ingressar em cursos superiores de Arquitetura, Engenharia, Desenho, Física, Matemática e

⁵² Cf. Brasil (1942a, 1942b).

Química; e a reforma do ensino industrial, em 1959, representativa de um avanço em relação às reivindicações dos trabalhadores, a partir da qual as escolas federais de ensino industrial passaram a ser reconhecidas como instituições que ofertavam uma base de cultura geral articulada à formação técnica que permitia a continuidade de estudos, além da aprendizagem de uma profissão.

Esse processo não se deu sem embates e discussões, cuja importância ainda tem ressonância nas várias oportunidades nas quais se colocam em discussão os rumos da educação brasileira. A etapa final de tramitação do projeto da LDB de 1961 trouxe para a linha de frente do debate, com a Campanha em Defesa da Escola Pública, a discussão sobre o par público e privado na educação brasileira, diante do que se apresentava como projeto de estruturação e diretriz. Nesse contexto, “Florestan Fernandes constituiu a liderança mais expressiva e combativa do movimento em defesa da escola pública naquele período”, reconhecimento expresso pelo líder do grupo hegemônico em relação aos três grupos envolvidos na referida campanha, tal como esclarece Saviani (1996, p.79-80). A campanha, com efeito, surgiu “quando entrou em cena o *Substitutivo Lacerda* no final de 1958, incorporando as recomendações do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de ensino de 1948”, como indica Leher (2012, p.1164). Dos três grupos a que se refere Saviani – “os liberais-pragmatistas, os liberais-idealistas e os de tendência socialista” –, o primeiro havia adquirido a primazia de elaborar e propor, 13 anos antes, em 1948, uma proposta para a LDB, mas o que entrou em discussão como projeto de lei foi o substitutivo. Leher (2012) explicita a leitura do Professor Florestan Fernandes (1991, p.32)⁵³ de que “os ‘pioneiros da educação nova’ queriam civilizar a sociedade civil” e acelerar o ritmo no encurtamento do período de tempo para as reformas, que eram inerentes à revolução burguesa e que tinha como objetivo “a defesa da herança republicana e da filosofia democrática da educação”. No entanto, “pouco a pouco os mentores das escolas particulares, sob a liderança e com o apoio influente do clero católico, interferiram na tramitação do projeto de lei, alterando por completo sua orientação e conteúdo”, como indicado em Fernandes (1963, p.115),⁵⁴ coroando-se, assim, a “imensa conspiração retrógrada contra o

⁵³ Cf. FERNANDES, Florestan. Depoimento. In: MEMÓRIA viva da educação brasileira. Brasília: INEP, 1991. (v. 1).

⁵⁴ Cf. FERNANDES, Florestan. **Sociologia numa era de revolução social**. São Paulo: Nacional, 1963.

ensino público, nascida do estranho conluio”, como registrado em Fernandes (1966, p.346-347).⁵⁵

O poder hegemônico no seio daquele movimento em defesa da escola pública, como esclarece Saviani (1996, p.80-81), era dos *liberais-idealistas*, para os quais “o indivíduo tem precedência sobre a sociedade”, e essa hegemonia era consolidada com o total engajamento de “um poderoso órgão de imprensa, o jornal *O Estado de S. Paulo*, colocado prioritariamente a serviço do movimento”. Os *liberais-pragmatistas*, que mantinham o primado de origem na elaboração da proposta de LDB, então substituída àquela altura, buscavam “educar os indivíduos para ajustá-los à sociedade em mudança” e, a rigor, ajustariam seus interesses às demandas liberais que viriam a predominar mais tarde. Por outro lado, nos de *tendência socialista*, havia o entendimento de que educação se dá “em suas relações recíprocas com a sociedade, o que significa que o processo educativo deve ser dirigido não apenas à adaptação, mas à transformação social”. Atuando nesse caldeirão político-ideológico, Florestan Fernandes, nos dirá Leher (2012, p.1165), procurou “alargar o movimento” e “incorporou os sindicatos na luta em defesa da escola pública, contribuindo para a realização da *I Convenção Operária em Defesa da Escola Pública*”, realizada em 1961, no Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo. No entanto, como ele mesmo diria, e ressaltado por Saviani (1996, p.81),

participam da Campanha de Defesa da Escola Pública pessoas de diferentes credos políticos. Pois bem, nenhum de nós deu precedência às suas convicções íntimas sobre o objetivo comum. Limitamo-nos a defender idéias e princípios que deixaram de ser matéria de discussão política nos países adiantados. Tudo se passa como se o Brasil retrocedesse quase dois séculos, em relação à história contemporânea daqueles países, e como se fôssemos forçados a defender, com unhas e dentes, os valores da Revolução Francesa! E uma situação que seria cômica, não fossem as conseqüências graves, que dela poderão advir. A nossa posição pessoal pesa-nos como incômoda. Apesar de socialista, somos forçados a fazer a apologia de medidas que nada têm a ver com o socialismo e que são, sob certos aspectos, retrógradas (FERNANDES, 1966, p.427).

“Ao avaliar a aprovação da Lei”, continua Leher (2012, p.1165), “Florestan argumentou que seu sentido geral negativo ao ensino público foi preservado” e que ela havia ficado pior ou se mantido como estava. “A gravidade das conquistas dos privatistas” não passou despercebida por ele, já que “conservaram o Conselho Federal de Educação como um autêntico ‘cavalo de Tróia’ dos” seus interesses “no seio do Poder Executivo e não trepidaram diante da dilapidação do erário público

⁵⁵ Cf. FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus; EDUSP, 1966.

para servir aos interesses ilegítimos dos estabelecimentos particulares de ensino”, e a LDB foi motivo de “congraçamento entre educadores reformistas e as correntes privatistas no poder” (FERNANDES, 1966, p.508-526). A julgar pela reflexão de Zanetic, ao questionar a realização de uma Reforma Universitária, diante do crescimento e da falta de supervisão e de acompanhamento regulamentados dos estabelecimentos privados de ensino, desde os últimos três governos eleitos e reeleitos de 1994 para cá, a

situação é agravada quando não é proposta a revisão da composição e das atribuições do Conselho Nacional de Educação (CNE), que constava do *Programa de Governo Lula*, fazendo com que esse órgão continue a ser submetido aos interesses das mantenedoras da educação privada, uma vez que seus representantes **constituem a maioria [!!] dos membros do CNE** (ZANETIC, 2006, p.12, grifos meus).

A LDB de 1961 foi sancionada pelo Governo João Goulart e atravessou os primeiros anos da ditadura, desde o golpe civil-militar de 1964, vindo a ser reformulada dez anos depois, em 1971, por uma nova lei que, ao fixar diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, instituiu o ensino profissionalizante obrigatório no país. A lei anterior não foi totalmente revogada, como nos conta Machado (1989, p.55), pois não houve alterações significativas do ponto de vista administrativo, e “as grandes inovações” diziam “respeito à eliminação do sistema de ensino baseado em ramos,” até então vigente, “ou seja, estruturado de acordo com as subdivisões de ensino secundário, comercial, industrial, agrícola, normal e à implantação de uma nova estrutura” que reunisse “todos estes ramos **num só sistema**, dando-lhes a mesma organização e a tarefa de fornecer a profissionalização do educando” (grifos meus). Se, por um lado, houve a institucionalização pela via legal de um sistema de ensino único e o ensino técnico industrial deixava “de existir enquanto sistema de ensino”, de outro, havia “inúmeros problemas, como dificuldades financeiras, de equipamento, saturação do mercado com profissionais provindos de cursos de baixo custo, inexistência de professores capacitados em número suficiente, etc.”. Em vista disso, “o ensino técnico industrial brasileiro continua atuando praticamente da mesma forma que vigorava antes de 1971” (MACHADO, 1989, p.55)

A superação que se poderia pretender do dualismo na oferta do ensino não chega a acontecer ao longo da década de 1970, e outras mudanças, do ponto de vista legal, são implementadas; em relação ao que nos interessa aqui, dois pareceres do então Conselho Federal de Educação (CFE). O primeiro deles, de 1972, legitima a

coexistência de dois tipos de habilitação no interior da formação profissional então ofertada, uma titulação plena de Técnico de Nível Médio e outra parcial de Auxiliar Técnico,

tendo em vista a continuação, mesmo após a Lei 5.692/71, de dois tipos de ensino profissionalizante – de um lado, o realizado pelas escolas técnicas tradicionais e do outro, aquele ministrado pelas escolas em geral, de acordo com as novas determinações legais uma plena (MACHADO, 1989, p.56).

O segundo parecer, de 1975, estabeleceu, na prática, uma vinculação da educação profissional com o mercado de trabalho pela via legal, oferecendo “uma nova alternativa para o ensino de 2º grau, com a instituição de Habilitações Básicas”, fixando apenas 10 delas, ainda que, no parecer de 1972, se delimitassem 130. A vinculação pode ser identificada na forma como foi implementada a regulamentação do parecer, já que um não anulava “o outro, contribuindo para permanecerem as dúvidas quanto aos diversos tipos de ‘técnicos’ e quanto aos critérios que definiriam a oportunidade para se formar um ou outro”. Utilizar um ou outro parecer serviria às conveniências de demanda de formação do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que poderia ser um sinal de resguardo em relação às modalidades tradicionais de formação, “como o ensino técnico industrial”, diante de alguns impasses e de uma série de contradições ocorridas na então nova legislação, tal como indica Machado (1989, p.57-58). A autora vai se valer do estudo de Warde (1977),⁵⁶ que “considera os dois pareceres como duas diferentes maneiras de interpretar” a LDB de 1971, “havendo entre ambos uma diferença de qualidade”, e vai verificar que ambos apresentam diferenças em relação à concepção de “qualificação para o trabalho, habilitação profissional, dosagem entre a parte de educação geral e a aparte de formação especial e, por último, o que seja aprofundamento em determinada ordem de estudos”. A conclusão é que o segundo parecer, de 1975, continua Machado (1989, p.69), nega o anterior “ao diluir a profissionalização na educação geral e propor uma separação entre o pensar (na escola) e o fazer (na empresa), apesar de conclamar a unidade entre estas duas atividades”.

A partir de 1964 o ensino técnico e a educação brasileira em geral, como elementos componentes da superestrutura social, passam a se reorganizar no sentido de atender às novas necessidades criadas pela transformação na base econômica, qual seja, as transformações para dinamizar a economia na direção do avanço da (re)produção da acumulação capitalista, agora mais integrada ao capitalismo a nível mundial (MACHADO, 1989, p.65-66).

⁵⁶ Cf. WARDE, Mirian Jorge. **Educação e estrutura social** (a Profissionalização em questão). São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

A importância do ensino técnico em evidência, no entanto, não tem motivo apenas no aperfeiçoamento da força de trabalho, e a sua utilização como aparato na manutenção de controle político-ideológico é flagrante, já que “a posição do técnico dentro da empresa é de grande importância para a produção”, pois é ele quem fará a ponte entre os trabalhadores diretamente envolvidos com a produção e aqueles nos postos de comando. “Seu papel técnico é indissociável do seu papel político” diante da posição estratégica que ocupa, “pela função de porta-voz e intermediário do escalão superior, que, por sua vez, é porta-voz dos interesses daqueles que controlam o poder político e econômico”. O controle sobre a atuação dos técnicos no seu trabalho, assim como na escola em que se formam, é grande, já que “existe sempre a possibilidade do técnico desempenhar um papel diferente, identificado com os interesses dos trabalhadores”. Esses elementos ajudam a entender “o real interesse da intervenção americana através do Acordo MEC-USAID,⁵⁷ na orientação da Equipe de Planejamento do Ensino Médio, em 1965, o que vai resultar na criação do PREMEX (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio), em 1969” (MACHADO, 1989, p.67).

As articulações em torno da implementação das mudanças na educação brasileira, desde as reformas de 1942 e 1946, passando pelas que se seguiram – em 1961, ao longo dos primeiros anos de ditadura civil-militar, desde o golpe de 1964, e, ao longo da década de 1970 –, podem ser entendidas a partir dos movimentos da burguesia industrial em cada época, lançando mão não só do corporativismo como instrumento de viabilização de seus interesses, integrando seus representantes de forma ativa a conselhos e comissões consultivas responsáveis pela projeção e a elaboração das políticas públicas, como também criando e/ou mantendo seus órgãos representativos (federações, confederações e outros) como importantes mediadores de seus interesses ante o poder público.

Por detrás, então, da ideologia que **[consagra]** a colaboração de classes, o que se **[institucionaliza é]** um estilo de *negociação bipartite*, envolvendo representantes empresariais e funcionários governamentais, excluindo-se os representantes dos trabalhadores dos acordos corporativos (CUNHA, 2005c, p.4, grifos meus).

⁵⁷ Seria ingênuo, da parte de qualquer um de nós, acreditar que as “cooperações” de agências e instituições estadunidenses constituem acordos, de fato, “legítimos” nos termos de manutenção intacta da soberania e da independência daqueles que as acolhem a título de assessores, consultores e congêneres. A USAID (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional) é só mais um braço político-ideológico dos muitos que se mantêm com status de ajuda internacional naquele país, o que, na verdade, se constitui apenas em mais uma forma de intervenção e manutenção de controle político-ideológico em relação aos outros países pela força do poderio econômico.

Com os trabalhadores fora das negociações e, obviamente, das decisões – entre elas, as várias reformas educacionais, que consagram, de certa forma, uma não tão nova assim interdependência entre público e privado –, não é difícil imaginar o campo restrito e de distinção de classes que foi destinado à educação profissional, levando-se em conta uma perspectiva que aponta na direção de significativa ingerência do empresariado nas políticas públicas.

Antes de continuar a tratar das notas históricas propostas aqui, considerando a organização na linha temporal em que elas vão se sucedendo, importam algumas considerações acerca da participação da iniciativa privada na definição das políticas educacionais, particularmente em relação à EPT. Embora pareça um salto, está-se levando em conta não só o *processo de correlações em espiral*, como já adiantava Kosik (2002), como também o fato de que tratar dessas notas dessa maneira não significa considerá-las de forma linear, o que seria um tratamento reducionista e empobrecedor. Considera-se, então, que as correlações estabelecem-se nos vários aspectos interligados e que a forma de exposição materializada aqui pretende dar conta de como eles se articulam.

O público e o privado na definição das políticas educacionais

Sendo assim, em relação ao cenário traçado até aqui, pode-se dizer que, ao longo da história da EPT no Brasil, podem ser constatadas duas perspectivas bastante evidentes no que diz respeito ao modo como é tratada a educação ofertada nessa modalidade. A primeira diz respeito às articulações entre as políticas de Estado, particularmente para a educação profissional, e à ingerência da iniciativa privada nessas políticas, primeiro, por iniciativa do próprio Estado e, em seguida, consolidando ações que visam ao favorecimento orgânico da acumulação de riqueza pelo capital, orientando essas políticas em função das demandas de mercado. A segunda está relacionada ao significado conferido a ela (a educação profissional) e que, do ponto de vista ideológico e moral, está articulada ao que se encontra na primeira.

Em relação à primeira perspectiva considerada, a referência é feita em dois momentos da história da educação profissional no Brasil em relação às iniciativas governamentais nessa modalidade de ensino: o primeiro, quando da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942 e por decreto-lei, antes mesmo da implementação da Reforma Capanema, um indicativo do quanto a

nova interdependência entre público e privado pendia para este último; e o segundo, quando houve uma reedição das medidas e dos ideais das reformas iniciadas em 1937 por Francisco Campos (o mesmo que, mais tarde, colaboraria com o golpe militar de 1964), flexibilizadas e ampliadas por Capanema em 1942: a promulgação do Decreto 2.208, de 1997, que promoveu uma reforma na educação profissional ao estilo do neoliberalismo implantado como política de governo.⁵⁸

Importa observar algumas informações que ajudam a entender como se articularam os dois momentos históricos nesse intervalo de 55 anos, durante os quais o arcabouço ideológico quase imposto pela burguesia industrial foi constantemente renovado no bojo da promoção e das tentativas permanentes de efetivação do capitalismo industrial como única alternativa política, social, histórica. Assim,

em relação ao dualismo entre ensino cultural e profissional, não só a Carta de 1937 conforma este último como destinado aos menos favorecidos, mas a própria Reforma de Ensino de 1942, também chamada Reforma Capanema, vai consolidar a estrutura elitista do ensino brasileiro. Institucionalizam-se, assim, duas organizações paralelas, com objetivos, aparelhagem e domínios próprios. O ensino secundário, destinado a preparar as “individualidades condutoras”, e o profissional, a formar mão-de-obra qualificada para as necessidades do sistema produtivo. Neste sentido, a criação do SENAI, também em 1942, além da já assinalada inspiração corporativista, evidencia com precisão o quanto se tornava premente, naquele momento, a formação de mão-de-obra especializada. [...] [Com] a diversificação e expansão do aparato produtivo e com o crescimento da importância da indústria, apenas a contribuição da escola, nos moldes do funcionamento existente, não era suficiente. [...] Caberá, agora, à empresa industrial parte desta tarefa, intervindo diretamente na formação profissional. O SENAI constitui, desta maneira, um marco na história do ensino industrial brasileiro. Mas esta ingerência da empresa no ensino profissional não significa, entretanto, alteração do papel do Estado. É, inclusive, este Estado que a pressiona no sentido de assumir esta tarefa (MACHADO, 1989, p.39-40).

É claro que, ainda que as escolas da época não dessem conta da demanda por formação profissional exigida para o trabalho, o que ainda hoje é ponto de discussão e embates acalorados, a responsabilidade do poder público não excluía o cuidado com a educação, no sentido de que as ingerências do setor industrial deveriam ser devidamente acompanhadas e monitoradas de forma a não transformar o que era/é público em apêndice de atendimento dos interesses privados. Em relação ao SENAI, que integra o chamado “sistema s”, e sem deixar de lado os méritos da sua atuação

⁵⁸ O Decreto 2.208, em Brasil (1997), é editado pelo Governo FHC com a justificativa de regulamentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 no que diz respeito à educação profissional. A ação é feita de modo impositivo e coercitivo, interrompendo os debates e as discussões que vinham acontecendo desde o ano anterior com base no Projeto de Lei (PL) 1.603, que, apesar da rejeição da comunidade acadêmica e da sociedade como um todo, interrompeu o processo de reforma curricular iniciado em 1993 e deu início à efetivação da reforma da educação profissional. O governo eliminou o ensino técnico integrado através do Decreto 2.208/97, quebrando sua equivalência com o ensino médio e estabelecendo, em contrapartida, um ensino sequenciado ou concomitante.

em áreas de formação que as escolas de formação profissional não abarcam, é possível verificar um embrião do que viria a se tornar cristalino na implementação do Decreto 2.208/97, com a imposição de uma ideologia cuja base se estabeleceu a partir do que se pregava como modelo de política econômica para os países em desenvolvimento. Nele, o neoliberalismo prega o privilégio absoluto à economia de mercado e à ampla abertura aos investimentos estrangeiros, esta, acompanhada de uma política monetária e de controle orçamentário com precedência para a estabilidade de preços e para o equilíbrio das finanças públicas.⁵⁹

O receituário para os países da América Latina, como o Brasil, incluía, entre outras definições, a redução da atuação do Estado, particularmente na economia – o chamado *estado mínimo* –, e, em função disso, a privatização de empresas estatais e a promoção de reformas educacionais financiadas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo Banco Mundial no que dizia respeito à educação profissional, com ênfase nos níveis fundamental e médio.

Foi sintomática a posição dos organismos internacionais já alguns anos antes da imposição do Decreto 2.208/97. A passagem que se segue, de Ferretti *et al* (1994), demonstra muito bem isso:

Apresentou-se para ser aprovado pelo BID um projeto de melhoramento da Universidade de São Paulo, que incluía uma grande reformulação daquela instituição em vários aspectos. [...] Pessoalmente, fui contra... julguei que o Banco Interamericano deveria seguir a sua linha de apoio... nas diferentes regiões do País e não apenas na USP... em apenas cinco minutos de reunião do 'board' [de diretores], mudei de opinião. Por quê? Porque um diretor, representante dos Estados Unidos, manifestou-se contra o projeto da USP, não pelos motivos que eu levantava, mas com o seguinte argumento: considerava que as ajudas internacionais ao Brasil e à América Latina não deveriam ultrapassar, de nenhuma forma, o ensino básico. Esta deveria ser a prioridade fundamental. Este fato gerou uma nova discussão, entre especialistas e diretores, que durou duas semanas. Alguns de nós perguntávamos: por que priorizar o ensino básico implica na exclusão dos outros níveis? E a resposta que permeou a discussão foi aproximadamente a seguinte: existe um nível de mercado internacional, estabelecido (posso estar explicando as coisas linearmente, mas vou correr esse perigo) de tal forma que a determinados grupos de países cabe, para sua realização democrática, um determinado nível de escolarização da população. [...] Visões correlatas embasam os relatórios do Banco Mundial sobre educação superior no Brasil e sobre ensino de 2º grau. Para o 2º grau, as propostas fundamentais são: eliminação das escolas técnicas, transformação das mesmas em centros de estudos de ciências e reformulação das modalidades de financiamento para o sistema de formação profissional no Brasil. Ou seja, algo que deu certo, pelo menos razoavelmente certo, estava sendo questionado. Quanto ao 3º grau, o relatório do Banco Mundial diz que, no Brasil, basicamente se salvam três universidades: USP, UNICAMP e UFRJ. As outras, para sobreviver, deveriam comprovar determinadas eficiências. Mas sabemos que a história não é bem assim, principalmente no caso das Universidades Federais (MEHEDEFF, 1994, p.144-145).

⁵⁹ Essa ideologia é definida pela euforia liberal do início dos anos 1990 e pela expressão “Consenso de Washington”.

É claro que esse debate e as discussões acerca dele não se esgotam aqui nem se resumem apenas às perspectivas de reflexão provocadas pelas possibilidades de que decisões de Estado fossem tomadas considerando-se os interesses privados de grandes empresas e organizações internacionais, e todo o processo de imposição do Decreto 2.208/97, à época, oferece elementos que evidenciam isso naquele contexto.

O Estado torna-se o que João Bernardo (1991, p.162-182) vai denominar de *Estado Amplo*, no qual se articula não só o *sistema de poderes classicamente definido* do Estado, chamado de *Estado Restrito*, mas também o aparelhamento de poderes da iniciativa privada e do grande capital internacional, articulados ou não. As grandes decisões, e, portanto, aquelas relacionadas à educação, são tomadas levando-se em conta interesses que não são, necessariamente, os gerais do país e de seus cidadãos, mas, antes, os interesses do capital financeiro das grandes empresas transnacionais.

Não confundamos. Desde o início do capitalismo, os mecanismos de extorsão da mais-valia constituem simultaneamente uma forma de exercício de poder sobre a classe dos trabalhadores, mas, enquanto o [Estado Restrito] se ocupa dos aspectos cruciais da esfera política, as empresas enquanto órgãos estatais puderam manter-se despercebidas; à medida, porém, que o [Estado Amplo] foi assumindo funções de centralização e de coordenação da economia, a ação das empresas enquanto aparelho global de poder tornou-se notória, servindo assim a evolução posterior, como tantas vezes acontece, para revelar um fenômeno que desde muito antes vinha ocorrendo. Os patrões sempre recorreram ao serviço pessoal repressivo, que seriam por vezes os próprios contramestres mas que, em outros casos, eram capangas ou testas-de-ferro (BERNARDO, 1991, p.166).

Pode-se dizer que Gramsci (2002) já havia adiantado a questão em termos do trato da concepção de Estado, na qual se incluíam: a *sociedade civil*, composta por um conjunto de determinadas instituições (igrejas, partidos políticos, escolas, organizações profissionais, dentre outras) representativas de diferentes interesses de classe; e a *sociedade política*, formada por um conjunto de aparelhos de natureza estatal, coercitivos (forças armadas, polícia e serviços de inteligência incluídos), através dos quais a classe dominante exerceria o poder, no sentido estrito de Estado, com base ou não na legitimidade do voto. As duas, *sociedade civil* e *sociedade política*, não são necessariamente distintas, a não ser do ponto de vista do conceito conferido a cada uma delas, e, de fato, essa distinção, que não exclui a identidade entre as duas, historicamente, leva a que se entenda o moderno aparato estatal que sustenta as nações, na perspectiva do que Buci-Glucksmann (1975) vai chamar de “Estado Ampliado”, como forma de poder através do domínio, não necessariamente pela coerção, mas também a partir dela.

A outra perspectiva, em relação ao significado conferido à educação ofertada no ensino profissional, de certa forma e do ponto vista moral e ideológico, está articulada ao que se encontra na primeira. Em sua gênese, diz respeito a uma educação moralista, compensatória, destinada a parcela das classes proletárias, *desfavorecidas da sorte* e do desfrute de melhores condições de vida (no mínimo, devem-se propiciar condições dignas de existência), e que acaba por reforçar a perspectiva dualista de ensino na estrutura de educação historicamente presente nessa modalidade de ensino. Segundo tal perspectiva, a preparação para o trabalho seria destinada aos pobres sem acesso ao sistema regular de ensino, mas há um avanço em relação a essa visão de oferta de educação, particularmente no diz respeito ao que a RFEPT oferece hoje em termos de educação profissional e tecnológica.

A reforma imposta na época pelo Decreto 2.208/97 interrompeu a trajetória histórica das escolas da RFEPT e indicava “tipos e, sobretudo, níveis diferenciados de educação profissional dirigidos a diferentes alunos, segundo, obviamente, sua condição de classe”, o que levou ao reforço da “denominada dualidade estrutural, historicamente presente no Ensino Médio”. Por outro lado, o que se defendia como educação tecnológica, ainda que não fosse consensual no interior das instituições, era e é uma concepção cuja construção material se dá na prática das escolas técnicas comprometidas com a educação dos trabalhadores “e que vieram construindo uma oferta competente de formação geral e de preparação para o trabalho integrada no nível médio”. É a concepção que poderia ser consolidada na educação profissional e tecnológica tratada aqui – e assumida concretamente pelos profissionais em parte das instituições da RFEPT – e que busca integrar,

de forma democrática, a educação geral e a formação profissional, enquanto direito do cidadão, em um projeto construído coletivamente pela escola, envolvendo flexibilização na oferta de programas, que habilitassem o exercício profissional vocacionado dos alunos, a partir de demandas sociais devidamente identificadas (OLIVEIRA, M., 2000a, p.43-46).

As práticas das quais resulta essa concepção no interior das escolas da RFEPT são as mesmas que serviram para justificar, em parte, a reforma promovida pela implementação das medidas previstas no Decreto 2.208/97 e que vigoram no período de 1997 a 2004. Entre as justificativas, afirmavam que o ensino técnico ofertado nas escolas da RFEPT não estava preparando os trabalhadores para o mercado de trabalho e que se gastava demais com a formação dos alunos, que preferiam seguir no ensino superior. Assim, a reforma promoveria um nivelamento

por baixo nos cursos ofertados, que passariam a ter uma orientação tão – ou mais – instrumental quanto a dos ofertados pelo SENAI, reforçando-se a quebra da integração entre a formação geral e a formação técnica oferecidas até então.⁶⁰ De todo modo, foi a dinâmica que produziu essa forma de entender a educação tecnológica que contribuiu para a retomada da trajetória interrompida naquele período e que se concretizou com a edição do Decreto 5.154/04 e o retorno da oferta de cursos técnicos integrados.⁶¹ Isso seria consolidado em 2008, com as alterações de dispositivos da LDB de 1996,⁶² redimensionando, institucionalizando e integrando as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da EPT. A primeira consolidou-se com a oferta nas formas:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; II – concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso (BRASIL, 2008).

No cotidiano das escolas de EPT, os impactos daquela interrupção ainda podem ser sentidos e identificados na forma como se organizam, em algumas delas, não só os espaços e os tempos escolares como também os processos de ensino. A cisão entre a formação geral e a formação específica nas áreas profissionais que se instalou à época permanece, e a forma compartimentalizada como foram feitas as

⁶⁰ A referência aqui diz respeito ao que pode ser esclarecido em Oliveira, N. (2010, p.83-84), que ressalta o fato de que, “à medida em que o SENAI ganhava hegemonia na educação profissional de nível básico, as escolas da RFE[P]T foram abandonando os cursos básicos industriais [...] e dedicando-se apenas aos cursos técnicos”, nos quais se projetaram socialmente. A autora continua sua afirmação referindo-se ao “fato de o SENAI ser financiado pela contribuição compulsória das indústrias” e estar “mais atrelado às demandas pontuais das mesmas. [...] Assim, pelo fato de ter empregado metodologias de ensino [...] apropriadas para formar o trabalhador para a linha de produção em série, em tarefas repetitivas e temporizadas, em que se demanda mais a habilidade manual que intelectual do trabalhador, o SENAI, historicamente, carrega o estigma de formar ‘apertadores de parafusos’. Isso, a despeito de a instituição ter se reestruturado e buscar uma concepção de formação profissional, face à reestruturação produtiva em que [o] uso de novas tecnologias e a automação dos processos produtivos trouxeram mudanças para o trabalho humano”.

⁶¹ O Parecer CNE/CEB nº 39/04 trata da aplicação do referido decreto na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio e orienta no sentido de que “a instituição poderá adotar qualquer uma das três formas previstas no Decreto nº 5.154/2004, na realidade, cinco, com o desdobramento em três da forma ‘concomitante’. O decreto não obriga, portanto, por uma ou outra, cabendo à instituição de ensino, no uso de sua autonomia, decidir pela forma que melhor se coaduna com sua proposta político-pedagógica. A articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio, tanto na forma integrada, quanto na forma concomitante, na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas, mas integradas por convênio de intercomplementaridade e projeto pedagógico unificado, poderá ocorrer tanto em articulação com o Ensino Médio regular, quanto com os cursos de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio, objetivando, simultaneamente, ‘a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador’ (Cf. Artigo 3º, § 2º)” (BRASIL, 2004, p.6).

⁶² Cf. Brasil (1996 e 2008).

alterações de 2008 também colaboram, e muito, para a estruturação fragmentada que temos hoje. Essa configuração dualista na realidade dessas escolas – que materializa a predominância de ideais conservadores, com todas as nuances possíveis de adaptação aos princípios de interesse do capital, e que tendem a perpetuar a existência dos dois tipos de ensino ofertados, como já visto anteriormente, um para as classes dirigentes e outro das classes trabalhadoras, este, por isso mesmo, raramente acessível a todos – é que permite a repetição de alguns movimentos ao longo da história. A renovação das estratégias ganha em sofisticação ideológica, mas permanece a mesma raiz de ideias, com as teias do *Estado Amplo*, bastante presentes nas decisões tomadas em relação à educação no país. As questões acerca da Campanha em Defesa da Educação Pública, no fim da tramitação do projeto da LDB de 1961 e tratadas aqui anteriormente, podem ser consideradas indicativos para entender esses movimentos.

Se, ao longo do período de 1997 a 2004, a reforma implementada trazia os princípios ideológicos e de manutenção do controle e do poder em relação à organização da educação brasileira, particularmente da educação profissional, de 2004 em diante, o contexto não parece ter mudado muito. O relator do parecer de 1999 que instituiu as diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio e que implementava a separação obrigatória da formação geral no ensino médio da formação técnica no ensino técnico, de formação profissional, foi o mesmo relator do parecer de 2012, renovado, mas não descolado dos fundamentos de antes. A base legal do Decreto 5.154/04, que cuidava de garantir uma educação profissional e tecnológica na perspectiva de uma formação politécnica, decorridos seis anos da sua promulgação, perdeu-se na retomada da discussão sobre as novas diretrizes no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), que propôs, novamente, tal como a síntese expressa por Moura, Lima Filho e Silva (2012, p.30), um ensino com

centralidade nas competências; submissão explícita da escola e da formação humana à lógica do *mercado de trabalho*; ênfase nas certificações parciais, ensejando a volta da modularização e das saídas intermediárias; priorização das formas subseqüente e concomitante em relação à integrada.

Os autores evidenciam a mobilização no âmbito da RFEPT e dos pesquisadores do campo Trabalho e Educação e do campo da EJA no âmbito da ANPEd, abrindo um debate a partir da recuperação da historicidade da questão e da produção de um documento alternativo ao do CNE, encaminhado como contribuição ao processo de elaboração das novas diretrizes. O movimento não fez frente ao

documento original, modificado textualmente – algumas vezes, em função do embate político que se estabeleceu e das críticas que recebeu –, mas não modificado na essência do que previa desde o início. Manteve-se organicamente articulado aos interesses do capital, obviamente a partir da atuação de sujeitos comprometidos com um entendimento da educação na perspectiva de ser apenas mais um instrumento do capital e da educação profissional como simples porta para a empregabilidade, de simples preparação para o trabalho.

No mesmo período, foi iniciada a elaboração das novas diretrizes para o ensino médio no CNE, e, a partir da elaboração desse mesmo documento alternativo para a educação profissional de nível médio – portanto, em estreita semelhança com a estrutura, as concepções e os princípios defendidos ali –, parte dos pesquisadores envolvidos decidiu elaborar outra contribuição às discussões, desta vez, encaminhada, aceita e incorporada pelo então relator da matéria. Ocorre que a aprovação e a homologação das diretrizes para o ensino médio nos termos em que foram encaminhadas apontaram, contraditoriamente, para um tipo de formação recusada nas diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio, ainda não homologada naquele momento, no fim de 2012, ainda que já houvesse amplo financiamento disponível, desde 2011, através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), conquista que o ensino médio ainda não alcançara.

As considerações feitas a respeito do PRONATEC por Moura, Lima Filho e Silva (2012, p.32-33) são importantes para ressaltar o papel do “sistema s”, não por acaso, bem próximo do desempenhado pelo ou conferido ao próprio Estado nas reformas de 1942 e 1997. No contexto do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2011-2020, cujas metas preveem a duplicação das “matrículas na educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta”, o PRONATEC aparece como o instrumento de financiamento dos empreendimentos da iniciativa privada na área da educação – ou seja: mais uma forma do dinheiro público financiar empreendimentos privados. Tramitando no Congresso Nacional como Projeto de Lei, o PNE apresenta, como uma das estratégias para a referida duplicação dos ingressos nesse tipo de ensino, a ampliação da “oferta de matrículas gratuitas de educação profissional de nível médio pelas entidades privadas de formação

profissional vinculadas ao sistema sindical”, mas não especifica que sindicatos seriam esses: patronais ou de trabalhadores?⁶³

A forma como está estruturado o PRONATEC esclarece as dúvidas ao priorizar as organizações privadas do “sistema s” como parceiros, inclusive no financiamento público (é bom que se diga) para que os alunos do ensino médio público possam frequentar cursos técnicos concomitantes nas escolas dessas organizações, controladas pelas entidades patronais da indústria, do comércio, do transporte, dentre outras. Não se diminuem aqui a importância e o papel social desses cursos e dessas escolas, apenas se chama a atenção para o modo como se colocam as instituições privadas nos momentos em que é preciso investir no crescimento do país: é o *Estado Restrito* que querem nessa hora, a reboque de seus interesses e sem colocar o “seu” capital e o capital em risco.

É possível perceber que, nesse contexto, o PRONATEC configura a entrada numa espécie de terceira fase de expansão da RFEPT, na qual, além da expansão territorial e geopolítica,⁶⁴ incluir-se-á uma série de outras iniciativas, como: o *Brasil Profissionalizado*, com investimentos dos governos estaduais em escolas mantidas pelos mesmos, com especial incentivo à implementação do ensino médio integrado, incluindo orientações e diretrizes de implantação, construção e funcionamento padrões de infraestrutura em termos de laboratórios e outras instalações; a *Rede e-Tec Brasil*, com oferta de “cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, na modalidade a distância”, que poderão ser ofertados pelas escolas da RFEPT, pelas unidades do “sistema s” e pelas escolas sob a responsabilidade dos estados; o *Bolsa Formação*, destinado a trabalhadores, indígenas, comunidades quilombolas, adolescentes e estudantes matriculados em escolas públicas, inclusive na EJA, desempregados, portadores de necessidades especiais e aquelas pessoas cadastradas em programas federais de transferência de renda, dentre outros; e o FIES Técnico e Empresa, com oferta de empréstimos para

⁶³ Pela exposição que se segue, é possível perceber, nas ações e nas iniciativas previstas para o PRONATEC, como se mantém e até se reforçam a dualidade estrutural na oferta dos cursos e a distinção de classes em função disso, a despeito de se querer atender e agradar a todos.

⁶⁴ Os dados indicados em Brasil (2005) apontam que a RFEPT era integrada por 144 instituições naquele ano. Em janeiro de 2012, como indicado anteriormente, esse número era de 368, uma expansão de duas vezes e meia em relação ao que havia antes. Provavelmente, uma pesquisa que se debruce sobre o mapa geopolítico e social de criação dessas outras 222 escolas poderá revelar as interlocuções, as negociações e os ajustes políticos e econômicos por trás da criação de cada uma delas.

financiamento de cursos técnicos e “de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional” a estudantes e trabalhadores matriculados em escolas técnicas privadas e “nos serviços nacionais de aprendizagem” de escolas do “sistema s”, além de financiamentos de “cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores, inclusive no local de trabalho”. Esta última iniciativa surpreende pela contradição explícita, mas não pela *naturalidade* com que se incorporam os interesses privados (*Estado Amplo*) na esfera pública, nesse contexto, por ir de encontro a outra, a do *Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem*, na qual se divulga acordo, firmado ainda em 2008, para a oferta de “vagas gratuitas destinadas a pessoas de baixa renda, com prioridade para estudantes e trabalhadores”, com aplicação dos recursos “recebidos da contribuição compulsória”, já referida anteriormente, em cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional.⁶⁵

Moura, Lima Filho e Silva (2012, p.28-29) indicam que a expansão nas duas fases que podemos chamar de iniciais discutia, numa primeira etapa, a função social da RFEPT e o seu significado conceptual para o país, incluída nessa discussão a EJA, e que a segunda etapa, mais organizacional e administrativa, foi marcada pela criação de nova configuração para a rede a partir da criação dos IFs. Estes “têm algumas características de universidade, mas não o são”, e pode-se dizer que se configuram como “uma solução *pacificadora*” do MEC, que tinha posição contrária ao movimento de parte das escolas da rede quanto à sua transformação em universidades tecnológicas, tal como ocorreu com o então CEFET-PR, agora UTFPR, no qual se consolidou o afastamento da oferta de ensino técnico.⁶⁶

De todo modo, as instituições da RFEPT, além da oferta dos cursos técnicos de nível médio, também oferecem ensino de qualidade em nível de graduação e pós-graduação. Articuladas a isso, algumas das iniciativas no campo das políticas públicas na educação, tanto as já indicadas em relação à expansão da rede quanto em relação às ações afirmativas e de inclusão, têm potencializado o acesso e a

⁶⁵ Outras informações sobre os objetivos do PRONATEC e o seu “conjunto de iniciativas” podem ser obtidas a partir dos atalhos listados em <<http://pronatec.mec.gov.br/index.php>>, particularmente no atalho “Objetivos e Iniciativas”. Acesso em jun.2013.

⁶⁶ A progressiva diminuição da oferta de ensino técnico de nível médio, com a transformação do CEFET-PR em UTFPR, parece se configurar num equívoco, dada a relevância social desses cursos na formação ofertada na RFEPT, e se configura em parte do pomo da discórdia em relação às aspirações do CEFET-MG e do CEFET-RJ, os dois Centros Federais que não aderiram à criação dos IFs, quando da implementação da Lei 11.982, de 2008, que pode ser conferida em Brasil (2008b).

permanência dos estudantes, ainda que se critique a expansão promovida, particularmente no que diz respeito: à não abertura de concursos públicos suficientes e adequados para os cargos de servidores nas carreiras de magistério e técnico-administrativos que atendam à demanda de pessoal qualificado; à negligência em relação à formação dos professores que ingressam na rede; à ausência de investimentos em infraestrutura de qualidade nas antigas e nas novas escolas criadas, nem sempre entregues com as instalações e os equipamentos necessários, tal a pressa em colocá-las em funcionamento; e, conseqüentemente, às deficiências na manutenção e na melhoria da qualidade dos cursos ofertados. Outro alvo de críticas é a destinação de recursos à iniciativa privada via financiamentos, renúncia fiscal ou outro tipo de ação em detrimento de investimentos que poderiam ser empregados exatamente na infraestrutura das escolas públicas e na melhoria das condições de trabalho e formação dos servidores.

Nos movimentos em prol de reformas e/ou “melhorias” na educação brasileira nos últimos anos, podem-se identificar articulações, ações e iniciativas que tendem a privilegiar a influência da iniciativa privada no campo da educação, particularmente em relação a conferir aos cursos de educação profissional e tecnológica um sentido estrito de preparação para o trabalho. Esses movimentos contribuem para o enfraquecimento de outro, no interior das escolas da RFEPT, de consolidação na retomada da trajetória dos cursos técnicos para a forma integrada, priorizando a concepção indicada aqui, anteriormente, por Oliveira, M. (2000a), ainda que não seja possível afirmar que não se enfrentem resistências em relação a isso.

As escolas nas quais esta pesquisa foi desenvolvida pertencem a esse contexto, à RFEPT, e, obviamente, têm suas peculiaridades. A abordagem destas nos ajuda a caracterizar melhor a forma como se situam ambas as instituições em relação a vários aspectos tratados anteriormente, como também no que tange àqueles que nos interessam mais intensamente de acordo com os objetivos e o objeto de estudo considerados aqui. Antes de se abordar o território onde se desenvolveu a pesquisa, importa tratar de questões relacionadas às concepções e aos conceitos relacionados à educação ofertada naquele espaço.

2.3. Educação Profissional e Tecnológica – concepções, conceitos

A ideia de educação profissional e tecnológica assumida aqui se aproxima de uma perspectiva de formação politécnica, de politecnia, na qual as possibilidades oferecidas ao educando no domínio dos processos, e não só das técnicas resultantes desses processos, abrem um horizonte bastante promissor. A expressão utilizada, à primeira vista, traz a educação adjetivada por duas palavras que sugerem, de forma integrada, uma formação mais estrita para os afazeres do trabalho, diretamente expressa por “profissional”, e outra voltada para o conhecimento da tecnologia, expressa por “tecnológica”. No entanto, não é somente isso o que se quer dizer sobre essa modalidade de educação, particularmente no que ela representa no nível médio de ensino e no interior das escolas da RFEPT e em outras do tipo.

Para além da denominação em si, há também a polissemia das várias terminologias, como educação profissional, educação tecnológica, educação profissional e tecnológica, além de vários outros termos e expressões que se relacionam, tais como: ensino profissionalizante de nível médio, ensino profissional, ensino técnico, ensino técnico industrial, ensino industrial, educação profissional técnica de nível médio, formação profissional, formação tecnológica, formação técnica, formação politécnica. Essas expressões, dentre outras, são utilizadas em contextos e momentos históricos diferentes para definir, delimitar, indicar, fundamentar o que é chamado aqui de educação profissional e tecnológica. Algumas delas indicam ou delimitam um campo de atuação mais restrito ou mais ampliado em termos da educação que se aborda aqui e de acordo com o que se assume como concepção. Sendo assim, importa, no mínimo, indicar, ainda que de forma breve, algumas notas acerca das concepções dessa expressão que estão mais próximas da abordagem deste estudo, sem se descuidar de todas as outras que foram indicadas até aqui ao longo do texto e estão em íntima relação com o momento histórico que lhes dá significado.

As expressões *ensino técnico* e *ensino industrial*, por exemplo, ganham mais força e destaque a partir do conjunto de leis orgânicas da reforma de 1942 e, como indicado anteriormente, estariam articuladas a um tipo de educação parcializada para a classe trabalhadora, centrada na formação técnica. Na expressão *educação profissional e tecnológica*, “educação profissional” parece contemplar esse tipo de

formação, mas está integrada à educação tecnológica, que supõe, como veremos mais adiante, uma formação ampliada e mais próxima da politecnia.

Em função desse entendimento, é acertada a posição de Saviani (2007) ao considerar que “o horizonte que deve nortear a organização do ensino médio” (e é nesse nível de ensino que se concentram as escolas da RFEPT consideradas aqui)

é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes (SAVIANI, 2007, p.161).

Nessa perspectiva, a educação profissional e tecnológica promovida nas escolas consideradas neste estudo teria como desafio o enfrentamento de algumas barreiras que colaboram para a separação dos dois tipos de formação oferecidos por elas, um de cunho mais geral e outro de caráter mais específico e técnico. Não é tarefa simples lidar com essas barreiras, que se constituem em problemas de ordem prática e em questões políticas que se colocam no cotidiano dessas escolas, e mais complexo ainda é articulá-las na superação de divergências teóricas, de forma que seja possível a promoção de um ensino efetivamente integrado. Este poderia superar a organização fragmentada de conteúdos, técnicas e práticas no conhecimento que visa produzir um ensino médio profissionalizante, cuja “profissionalização” é sinônimo de adestramento em uma determinada habilidade, e somente nela, sem que se desenvolvam conhecimento e domínio de seus fundamentos e a consequente capacidade de transformação das ações no processo produtivo.

Saviani (2007), a partir dos estudos de Manacorda (1964, 1989 e 1991)⁶⁷ e reportando-se a aspectos semânticos, aprofunda a discussão do termo *politecnia* secundando-o com outras expressões, como ensino tecnológico, ensino politécnico, tecnologia, educação tecnológica. A explanação tem como interlocutor Paolo Nosella (2006, 2007)⁶⁸ e as ressalvas feitas por ele, particularmente em relação (1) à afirmação de Saviani (2003) de que “ensino tecnológico” e “ensino politécnico”

⁶⁷ Cf. MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989; **Il marxismo e l'educazione**. Roma: Armando Armando, 1964; e **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

⁶⁸ As duas referências dizem respeito ao mesmo texto, apresentado, inicialmente, no I Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores, em 2006, na cidade de Fortaleza. Posteriormente, em 2007, foi publicado na seção *Espaço Aberto*, da Revista Brasileira de Educação (RBE), juntamente com o de Saviani (2007).

seriam considerados sinônimos em Marx; e (2) às referências sobre a preservação do termo *politécnica* na tradição marxista.

A polêmica nessa discussão não é objeto de estudo aqui, mas é importante a referência a ela, considerando-se os indicativos de Saviani (2007, p.162) de superação da questão em relação às denominações a serem utilizadas, ressaltando que, “independentemente da preferência pela denominação [...] do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo”. Além disso, importa situar outras questões relacionadas e a posição de outros estudiosos.

Ao abordarem as questões conceituais relativas à politecnicidade, Moura, Lima Filho e Silva (2012, p.4-12) o fazem a partir da obra de Marx e Engels e indicam que Marx, “ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica [...], está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação que abrange todas as dimensões da vida”, concepção que “foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnicidade ou educação politécnica”. Os autores deixam clara a necessidade de buscar no conjunto da obra de Marx e em seus estudiosos o entendimento acerca do tema, o que fazem em seguida e, logo após, se referem à referida polêmica, indicando que Nosella (2006, 2007) parece divergir do uso do termo, mas “não propriamente da ideia de formação humana integral ou unilateral” e que “tenha o trabalho como princípio”, o que “não é pouco e não é uma questão de natureza apenas semântica”, ainda que discutida nesse âmbito.

As perspectivas colocadas por Saviani (2007) anteriormente aparecem na análise de parte da obra de Marx feita por Moura, Lima Filho e Silva (2012, p.5), que indicam, ao considerarem as *Instruções para os Delegados do Conselho Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores*, em Marx (1982), que “politecnicidade ou instrução politécnica é parte da formação integral, logo, não é sinônimo dela”. Ampliando a análise, ressaltam a importância de não só dominar o fazer no âmbito das técnicas de execução como também a necessidade de entendê-las, de apreender o conhecimento delas em si mesmas e do que as produziu. Fazem-no ressaltando o que nos ensina Machado (1991, p.129) acerca das recomendações e das preocupações de Marx para a compreensão do funcionamento dos recursos tecnológicos na “definição do caráter do ensino politécnico, no sentido de conferir-lhe um nível de reflexão e abstração necessário à compreensão da tecnologia, não apenas na sua aplicação imediata, mas [também] na sua dimensão intelectual”.

Marx (2010) já abordava a questão na análise que faz d'*A Maquinaria e a Indústria Moderna*, em 1867, tratando da legislação fabril inglesa, indicando a facilidade com que o capitalista poderia burlar as disposições relativas à higiene no ambiente de trabalho de então, cheio de máquinas perigosas, no qual a exploração do trabalho de mulheres e crianças era regra na lida com as novas máquinas. No que diz respeito às crianças, chama atenção a descoberta de que aquelas que frequentavam a escola em apenas metade do período aprendiam mais rápido as tarefas de trabalho do que aquelas que frequentavam a escola em tempo integral, recaindo sobre aquelas, com prejuízo óbvio de sua formação, a preferência para ocupar os postos de trabalho.

O desenvolvimento tecnológico permitia ao capitalista a descoberta das fórmulas mais eficazes de fazer com que o ser humano, e não só as crianças, rendesse o máximo no trabalho que realizava, e a tecnologia conferia à indústria moderna uma base técnica revolucionária a exigir novas e constantes formas de divisão do trabalho e novas funções e tarefas às quais deveriam se adaptar e se ajustar os trabalhadores caso não quisessem perder seus meios de subsistência. A exigência anterior de saber realizar uma tarefa, um tipo de função, um único tipo de atividade no trabalho, fragmentado até então, dava lugar a outra perspectiva de variação nessas funções, tarefas e atividades, a qual não foi, obviamente, ignorada pelos proprietários dos meios de produção. A indústria moderna desses proprietários, já escrevia Marx,

torna questão de vida ou morte substituir a monstruosidade de uma população miserável, disponível, mantida em reserva para as necessidades flutuantes da exploração capitalista, pela disponibilidade absoluta do ser humano para as necessidades variáveis do trabalho; substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, **pelo indivíduo integralmente desenvolvido**, para o qual as diferentes funções não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. **As escolas politécnicas e agrônômicas são fatores desse processo de transformação**, que se desenvolveram espontaneamente na base da indústria moderna; constituem também fatores dessa metamorfose **as escolas de ensino profissional, onde os filhos dos operários recebem algum ensino tecnológico e são iniciados no manejo prático dos diferentes instrumentos de produção**. A legislação fabril arrancou ao capital a primeira e insuficiente concessão de conjugar a instrução primária com o trabalho de fábrica. Mas não há dúvida de que **a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático, nas escolas dos trabalhadores** (MARX, 2010, p.552-553, grifos meus).

Percebe-se que Marx, ainda que não tivesse a educação como centro de sua reflexão, indica uma perspectiva que associa ensino politécnico à formação de um “indivíduo integralmente desenvolvido”, além de quais escolas teriam o papel de formá-lo, e parece distingui-las em dois âmbitos: escolas ligadas à base da indústria moderna e escolas dos filhos de operários. Pode-se dizer que o conceito de ensino

politécnico está articulado e relacionado a “ensino profissional” e “ensino tecnológico”, outros dois termos utilizados por ele na passagem acima, na qual também se leva em conta a capacidade do ser humano de lidar com a realidade com a qual se depara, de apreendê-la, entendê-la e transformar esse processo em substância da sua formação, componente das suas ações de transformação dessa mesma realidade. Isso se dá na dimensão da sua totalidade, entendendo-a como algo que não está apenas relacionado a um dos aspectos da sua humanidade, pelo contrário, a sua realidade se dá a partir de todos os aspectos de sua constituição corpórea. Esta não se materializa apenas a partir do seu corpo biológico, mas como uma unidade das suas várias capacidades sensoriais, intelectuais, práticas, de produzir, reproduzir e transformar a si mesmo, através da produção da sua existência, dos seus meios de subsistência e da sua capacidade de trabalho.

Nessa perspectiva, Moura, Lima Filho e Silva (2012) apontam que Marx confere à formação humana um caráter de indissociabilidade no qual estão envolvidos os aspectos relacionados ao corpo, ao intelecto, à tecnologia, reforçando o movimento de superação da cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e a projeção de que isso só seria possível no futuro, no seio de uma sociedade na qual estariam superados o domínio e a hegemonia da classe burguesa que deteria o poder. Somente nesse estágio de desenvolvimento social seria, então, possível projetar e estabelecer, de fato, um tipo de educação destinada a todos, sem distinção. Tudo isso implicaria uma educação cuja dimensão intelectual fosse abrangente, que incluísse o conhecimento científico e tecnológico da totalidade das ciências humanas e sociais, da natureza, da filosofia, das letras, das artes, da cultura, enfim, que permitisse o domínio dos conhecimentos historicamente produzidos.

Os autores recorrem à análise de Manacorda (2007) sobre *Marx e a pedagogia moderna* para fundamentar suas considerações, ressaltando que, embora Marx considerasse que a estrutura da escola estava direcionada mais às necessidades de aprendizagem do que o que seria necessário para a manutenção da vida, na apreensão e no domínio do que seria essencial para a produção e a reprodução da existência, o que se pode observar na formação social em que vivemos é que o espaço ocupado pela instituição escolar vai se ampliando para além do mundo da produção, que não se restringe mais apenas às fábricas. Os mecanismos, os instrumentos e os produtos relacionados a ele diversificam-se cada vez mais,

exigindo que o aprendizado na escola ocupe-se de dimensões intelectuais que extrapolam o conhecimento científico e tecnológico mais restrito aos processos de produção próprios das fábricas.

Manacorda (2007), ao se ocupar da análise do *ensino tecnológico e [do] trabalho infantil*, indica que Marx coloca a ideia do homem completo, integral, em oposição ao critério burguês (criticando, inicialmente, a ideia de politecnia nesse contexto) de um homem pluriprofissional. Este seria um homem sempre disponível para desempenhar quaisquer tarefas ou empenhar especialidades que dele se possam extrair no fazer da produção sem que tenha, no mínimo, a compreensão dos significados dessas ações. Na verdade, os teria à medida que percebesse a exploração e que produzisse riqueza, não para si, mas para os proprietários das fábricas, das máquinas, das casas, das oficinas onde trabalhasse, e seria formado no que esses proprietários entendem por ensino técnico, como a politecnia criticada por Marx. Ao contrário, Marx vai opor a isso o ensino tecnológico, teórico e prático na perspectiva de uma formação politécnica – uma politecnia distinta daquela burguesa –, a qual supõe um ser humano que não usa somente as mãos, mas também o cérebro ao lidar com as bases científicas e tecnológicas dos processos de produção e, por isso, consciente desses processos e do fato de que é ele quem os desenvolve, domina-os, e não é dominado por eles.

Assim, é possível dizer que a escola, para além do papel de lugar de simples ensino de técnicas, desempenha também importante papel na formação dos sentidos, dos sentimentos, do gosto, algo que tende ao âmbito da cultura e, afinal, está na raiz de uma formação politécnica, da qual faz parte, a meu ver, uma perspectiva que inclua atividades e manifestações culturais do lazer. Estas, de certa forma, são abordadas por Marcassa (2002), tal como vimos anteriormente, quem nos revela algumas pistas de como foi se dando a educação da classe trabalhadora no Brasil, e não exclusivamente a partir da escola.

No que diz respeito às questões relacionadas ao lazer e considerando-se a discussão colocada até aqui, importa fazer referência à obra de Gramsci, primeiro, pela fundamentação de grande parte dos estudos mais utilizados hoje no campo do lazer no país;⁶⁹ e, segundo, pelas questões a partir das quais são situados o trabalho como princípio educativo e a escola unitária como proposta numa perspectiva de

⁶⁹ Cf. estudos de Marcellino (1995a, 1995b, 1997 e outros), parte deles abordada mais à frente.

futuro. Nessa direção, Gramsci (1982, p.117-118; 2002, p.17-19) assume posição contrária às escolas profissionais para os jovens, considerando sua organização imediatista e voltada para a exclusiva qualificação de mão de obra para o processo de produção no trabalho, preparando apenas para a execução de funções parciais, algo que tornaria impossível a tomada de consciência sobre o processo de transformação social, além de promover, segundo o autor, falsa ideia de democratização do acesso à educação. Gramsci escreve na primeira metade do século XX, tendo a sociedade italiana como seu referencial de realidade a partir do qual refletir e estudar; centra suas preocupações no problema de como, para além dessa parcialização criticada na oferta indiscriminada de escolas profissionais naquele contexto, proporcionar às classes trabalhadoras qualificações que permitiriam a sua inserção no mundo da produção, ao mesmo tempo em que pudessem ter acesso a uma formação mais ampliada e que favorecesse uma atuação mais assertiva nas decisões e na condução da realidade em que viviam.

Partindo, basicamente, dessas reflexões, Gramsci (1982, p.121) irá propor uma escola unitária, pública, custeada pelo Estado, que coloque em equilíbrio correspondente tanto a capacidade manual para o trabalho, técnica e industrialmente, quanto “o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. Essa escola, de formação humanística ou de cultura geral, entendida “em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional [...], deveria [então] se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social”, não sem antes cuidar de promover sua maturidade, o desenvolvimento de sua capacidade de criação intelectual e prática, incentivar sua autonomia.

Pode-se perceber que Gramsci reúne elementos na sua proposta que podemos incluir como parte dos princípios pedagógicos de uma educação politécnica, da politecnia: a união teoria e prática, a perspectiva de formação de um homem integral, reunindo não só os aspectos próprios da execução de tarefas ligadas à produção, mas, também, os elementos que permitem dominar essas tarefas, o seu conhecimento embarcado e aquele que a partir delas se produz, além das possibilidades de transformá-lo, apreendendo-o, transformando-o a partir da sua capacidade de trabalho.

A escola unitária de Gramsci, dadas as suas críticas em relação às escolas profissionais disseminadas na sociedade italiana de então, é proposta sem espaço

para a profissionalização, embora esteja fundamentada no princípio educativo do trabalho, e, nessa perspectiva,

não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, **um homem de gosto**, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1982, p.7-8, grifos meus).

O *homem de gosto* contido no trabalhador não está em contenção, manifesta-se e, durante o tempo todo, participa sua perspectiva de mundo nas tarefas de trabalho, nas relações sociais que estabelece, nas várias ações que empreende, nos vários momentos em que experimenta processos que o formam, que tentam conformá-lo e naqueles nos quais se conforma. Isso se dá nele e na sua vida por inteiro, seja qual for a esfera considerada, se o trabalho, a vida familiar, o lazer, a experiência na formação escolar, as relações sociais que estabelece em todos esses momentos.

O que se quer dizer com isso é que o caráter de indissociabilidade conferido à formação humana, indicado e defendido por Marx, também está aqui, e, de certa forma, a sua percepção é aprofundada por Gramsci no que diz respeito às suas dimensões intelectual, cultural e humanística. Para Gramsci, nessa perspectiva, a educação tem um papel central nas suas preocupações e se constitui em todos os momentos nos quais o ser humano está envolvido, quando se estabelece algum tipo de relação humana.

Gramsci (1982, p.125) confere à escola o entendimento de um espaço privilegiado para a formação humana e a situa sempre em relação às demais instituições, particularmente em relação ao trabalho, defendendo seu papel por meio da proposta de uma escola unitária, destinada a todos, sem distinções, como um elemento transformador dos organismos de cultura, como “o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social”. A proposição da escola unitária implica um processo educativo que atravessaria toda a fase de formação, da infância à adolescência, sendo esta uma última fase,

na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.) (GRAMSCI, 1982, p.124).

Parece claro que Gramsci trata a sua proposta de escola unitária articulada ao trabalho como princípio educativo, assim como Marx em relação à politecnicidade, numa perspectiva de futuro, para quando as condições materiais permitirem a concretização de suas proposições. Ao contrário disso, no que nos diz respeito, a realidade da formação social brasileira nos força à situação que enfrentamos em relação à profissionalização dos adolescentes e dos jovens da classe trabalhadora, e as perspectivas da politecnicidade, de educação politécnica, da escola unitária com o trabalho como princípio educativo ainda nos escapam.

Poderíamos dizer que esta última fase da escola proposta por Gramsci corresponde ao que temos hoje no país em termos de ensino médio e que também envolve o ensino médio integrado ofertado nas escolas da RFEPT. Obviamente, não se encontra nelas a escola unitária tal como proposta, tampouco uma alternativa próxima a ela ou à perspectiva de uma educação politécnica, ou, melhor dizendo, uma alternativa que reúna os elementos da escola unitária e da educação politécnica. Pode-se dizer, entretanto, que essas escolas se aproximam das condições mais adequadas para uma possível tentativa de algo semelhante e que são essas escolas públicas que melhores condições oferecem para abrigar propostas do tipo, devido, em parte, à sua infraestrutura e a seus profissionais, ainda que não sejam exatamente politécnicas nem do tipo “escola unitária” e não assumam, de fato, o trabalho como princípio educativo nessas perspectivas e nesses termos. Alguns dos pesquisadores do campo Trabalho e Educação, como Dermeval Saviani, a quem já nos referimos aqui, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Lucília Machado, por exemplo, reconhecem essa possibilidade nessas escolas.

Frigotto (1999, p.173) já ressaltava que dois conjuntos de categorias, durante a década de 80, envolvendo “a concepção de escola *unitária* e de educação ou formação humana *omnilateral, politécnica ou tecnológica*”, buscavam organizar os processos educativos no país. Mais tarde, em Frigotto (2012), reafirma a continuidade desse processo ao lidar com o conceito de *educação politécnica* e situá-la no entendimento de Marx de formação humana, que envolve o “trabalho como princípio educativo”, a “formação humana omnilateral” e a “educação politécnica *ou tecnológica*”, os três intrinsecamente ligados. Esta última é uma das duas expressões – juntamente com “instrução politécnica ou tecnológica” – mais abrangentes utilizadas por Marx na busca de

afirmar uma concepção de educação que, no conteúdo, no método e na forma de organizar-se, interessa à classe trabalhadora e não separa educação geral e específica e trabalho manual e intelectual. Embora o termo politécnica, na sua tradução literal, signifique muitas técnicas, não se pode depreender que Marx, em algum momento ou em passagem de sua obra, o tenha utilizado no sentido de soma de técnicas fragmentadas ou de instrução pragmática e fragmentada (FRIGOTTO, 2012, p.276-278).

Machado (1991, p.126) também reforça as perspectivas marxianas para o ensino politécnico, “único capaz de dar conta do movimento dialético continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade como a fortaleceria”, constituindo-se em “fermento da transformação”. Na mesma obra, a autora trabalha na análise d’*a proposta socialista de unificação escolar* e irá nos dizer que “a verdadeira escola única só é possível sobre a base da escola do trabalho industrial, pois o ensino politécnico pressupõe unidade entre escola e fábrica, iniciativa criadora e disciplina organizada, trabalho intelectual e manual” (p.153).

Na construção de uma proposta de escola com base no trabalho como princípio educativo, Kuenzer (1997) parte de Gramsci e Marx e a apresenta com base em três referências: “a escola única como estrutura”, “a politecnicidade como conteúdo” e “a dialética como método”. Na sua proposição, há a junção de escola unitária e escola politécnica na “escola única de ensino politécnico”, que,

ao tomar o trabalho como princípio educativo, implica necessariamente a articulação entre teoria e prática, sob pena de negar sua proposta. Esta articulação ocorre em distintos níveis: ao nível da estrutura, através da negação da separação entre cursos teóricos [que formem trabalhadores intelectuais] e cursos práticos [...] que formem trabalhadores instrumentais; ao nível do conteúdo, negando, através da politecnicidade, a divisão entre disciplinas gerais e específicas; ao nível da metodologia, articulando a teoria às atividades produtivas, propiciando ao aluno o domínio do processo de construção do conhecimento (KUENZER, 1997, p.129-149).

Ao aprofundar a discussão, Kuenzer (2002)⁷⁰ vai comentar a perspectiva de *polivalência*, entendida como “a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa desta capacidade”, sem “superar o caráter de parcialidade e fragmentação” das práticas que essa aplicação vai trazer, em cujas execuções “é suficiente usar os conhecimentos empíricos

⁷⁰ Essa discussão é retomada em Kuenzer (2004, p.77), onde é colocada em evidência a “nova forma” da velha dualidade estrutural diante de como vão se configurando as “novas relações entre educação e trabalho”. A autora destaca “a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções que têm sido elaboradas no âmbito da pedagogia socialista, estabelecendo-se uma tal ambiguidade nos discursos e nas práticas que tem levado muitos a imaginar que, a partir das novas demandas do capital no regime de acumulação flexível, as políticas e propostas pedagógicas de fato passaram a contemplar os interesses dos que vivem do trabalho, do ponto de vista da democratização”.

disponíveis sem apropriar-se da ciência, que permanece como algo exterior e estranho”. A este entendimento, contrapõe o de *politecnia*, que, segundo ela, significa “o domínio intelectual da técnica [...] [e] supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica”, o que se dá por meio da crítica, da criação, do exercício mais apurado do pensamento abstrato e exige “autonomia intelectual e ética”. Ou seja, continua a autora, “é mais que a soma de partes fragmentadas” e está relacionada às possibilidades

de construção do novo, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nesta concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (KUENZER, 2002 p.86-87).

É possível dizer que os referenciais colocados até aqui indicam um devir em termos da materialização de uma concepção de educação que integre, basicamente, as perspectivas da escola unitária, da politecnia, do trabalho como princípio educativo, tal como aparecem aqui e acrescidas das reflexões que vão ampliando seu entendimento e sua fundamentação. Assim, quando se utiliza aqui a expressão “educação profissional e tecnológica”, aquilo a que se quer referir é exatamente essa concepção, que, na realidade em que vivemos, encontra-se como possibilidade de materialização no movimento dialético a partir do qual os seres humanos constroem e reconstróem suas vidas, revendo e refazendo percursos, produzindo sua própria existência e, constantemente, experimentando e reinventando as formas de fazê-lo.

Nesse movimento, parece adequada a retomada da perspectiva indicada por Oliveira, M. (2000a) anteriormente no que diz respeito a uma concepção de educação tecnológica identificada no interior das escolas da RFEPT, a qual, mesmo com esta identificação não sendo consensual, como ressalta a autora, tem sua construção material nas práticas dessas instituições. A autora indica as diferenças entre uma *formação meramente técnica*, que estaria relacionada a “processos de treinamento do trabalhador no mero domínio das técnicas de execução de atividades e tarefas no setor produtivo e de serviços”, e uma *formação tecnológica*, que

envolveria, entre outros, o compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais, e do conhecimento aplicado e aplicável, pelo domínio dos princípios científicos e tecnológicos próprios a um determinado ramo de atividade humana (OLIVEIRA, M. (2000a, p.42).

Essa *formação tecnológica* aproximar-se-ia de uma educação politécnica, tal como indicado aqui anteriormente, em oposição a uma formação meramente técnica e articulada, isso sim, ao

objetivo de uma educação tecnológica que envolveria, entre outros aspectos, o compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, das bases científicas, tecnológicas e sócio-históricas que presidem os diferentes ramos da produção moderna (OLIVEIRA, M. 2010, p.456).

Ao formular o conceito de formação tecnológica contrapondo-a àquela ideia de formação técnica vinculada a treinamento, Oliveira, M. (2000a) define algumas características que fundamentam uma proposta de educação tecnológica com base em uma dada concepção de tecnologia e de educação que a autora já vinha construindo a partir de outros estudos.⁷¹ Assim, no que diz respeito à concepção de tecnologia, considera-a como conjunto de

produtos da ação humana, historicamente construídos, expressando relações sociais das quais dependem, mas que também são influenciadas por eles. Assim, os produtos e processos tecnológicos são considerados **artefatos sociais e culturais**, que carregam consigo relações de poder, intenções e interesses diversos; **artefatos mediadores da interação social e cognitiva do ser humano com as bases materiais da sociedade**; recursos que, se de um lado não possuem características do sagrado – de poder infinito e perene –, que demandaria celebração, de outro, **também não são artefatos destituídos de cultura e criados apenas para serem consumidos e trocados como mercadoria** (OLIVEIRA, M. 2000a, p.42, grifos meus).

Ao se conceber a tecnologia dessa forma e a partir desses referenciais, necessariamente se coloca uma perspectiva de entendimento da realidade na qual se (re)afirma que o ser humano é o sujeito e o produtor de sua própria vida, construída com base nas relações sociais que estabelece e nos embates e nas lutas advindas daí; grande parte da formação social em que vive se constitui como resultado desse processo. Situar o entendimento de tecnologia no devido lugar, distante do *maravilhar-se com sua própria obra*, algo que acaba por desencadear um processo de alienação por meio do distanciamento da prática habitual de transformação da realidade, como nos ensina Vieira Pinto (2005, p.35), vai ajudar na retomada das rédeas na ação de construção de sua existência, pressionada pelas tensões com o capital e ao mesmo tempo em que há a tendência de alienação, não só da força de trabalho e dos meios de produção como do próprio ser humano.

O que efetivamente revoluciona a existência do homem é o homem. Somente a consciência das condições objetivas nas quais se encontra, a percepção do desajuste entre as disponibilidades de bens que, em cada fase do tempo, se mostra capaz de produzir e o sistema de relações que dificultam o acesso a eles por parte dos

⁷¹ Cf. Oliveira, M. (1997, 1998a, 1998b, 1999).

componentes das comunidades, cada vez mais numerosas, é que engendram as forças de modificação da realidade (VIEIRA PINTO, 2005, p.84-85).

Nessa perspectiva, uma concepção de educação que não considera a tecnologia nesses termos e que a trata apenas a partir de artefatos e recursos que se esgotam neles próprios apenas reproduz situações e gera produtos também acabados em si mesmos e que não oferecem alternativas e possibilidades de efetiva formação nos processos educacionais envolvidos.

No caminho de superar as proposições que resvalam nessa direção, e devem ser rechaçadas, o conceito de educação que se defende aqui leva em conta como concepção de formação, de educação tecnológica, tal como defendido por Oliveira, M. (2000a), uma educação escolar que “não seja equacionada nos limites da modernização econômica do país e dos interesses empresariais, reduzindo direitos à educação aos imperativos do mercado de trabalho”, uma educação escolar na qual

sejam valorizadas a importância e a possibilidade da exploração das capacidades, dos produtos e processos tecnológicos para a ruptura das relações de exclusão societárias, posto que são constituídos no jogo de forças e interesses contraditórios dos diferentes sujeitos sociais; diminua-se a ênfase, muitas vezes comum nas instituições de educação tecnológica, à importância do *ensino para, com e da tecnologia*, em benefício de um processo que lida com *a tecnologia a serviço do ensino e o ensino sobre a tecnologia*; **[uma educação escolar que] implique uma formação que alie cultura e produção, ciência e técnica, atividade intelectual e atividade manual; que seja fundada nos processos educativos da prática social em que o trabalho concreto produtivo e reprodutivo da existência humana material e sociocultural aparece como propriedade fundamental**. Dentro disso, trabalho e escola não são entendidos apenas como espaços em que se realizam, respectivamente, a produção ou o preparo para o exercício de atividades produtivas (OLIVEIRA, M., 2000a, p.42-43, grifos meus).

Com base nisso, trabalho e escola passam a ser entendidos como esferas da vida humana nas quais se dá, de forma integrada, a produção da existência. Nesta, se define, a partir das relações sociais em que homens e mulheres constituem a si mesmos, uma dada formação social cujas características estão condicionadas pela forma como se consideram não só as tecnologias, a educação, o trabalho, mas, também, outras esferas da vida humana, como o lazer.

Importa ainda ressaltar nesse contexto que a concepção de *educação tecnológica* expressa aqui não esgota o caráter polissêmico da expressão – assim como a de *educação profissional* também não –, e, na linha do que se procura evidenciar aqui, é também Oliveira, M. (2010), ao discutir *a formação de professores para a educação profissional*, quem esclarece a questão. A autora, ao considerar o uso polissêmico da expressão no campo educacional, adverte para a necessidade de

se alertar sobre as diferentes possibilidades de interpretação, “sobretudo, porque as *disputas semânticas* não são abstraídas das relações sociais, o que urge compreender para o entendimento dessa expressão” (OLIVEIRA, M., 2010, p.455). Considerando as afirmações de Frigotto (2009) acerca da polissemia da categoria trabalho, esclarece que “é nesse sentido que se entende a introdução do termo *Educação Profissional* no Artigo 39” da LDB de 1996,

que explicita: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” O termo Educação Profissional, presente na LDB, teria sido fruto das disputas na área, em torno dos objetivos do nível médio de ensino (OLIVEIRA, M. 2010, p.455-456).

Nessas disputas, continua a autora, conforme se “registra a produção intelectual na área de educação”, o que pode ser conferido nos estudos de Saviani (1989) e de Garcia e Lima Filho (2004),⁷² por exemplo, “encontra-se, também, o debate em torno da concepção de *Educação Tecnológica*, que ocupou as pautas da sociedade civil organizada e de setores da sociedade política, no período em torno de dez anos que antecedeu à aprovação da Lei” (OLIVEIRA, M., 2010, p.456). Entendo, portanto, considerando-se a síntese sinalizada pela autora, que educação profissional e educação tecnológica articulam-se entre si nas práticas levadas a cabo no interior das instituições que compõem a RFEPT e que são os princípios e a caracterização explicitados aqui que devem orientar as práticas no interior das escolas desse tipo na educação brasileira.

Esse é o contexto no qual se situa o conceito de escola de educação profissional e tecnológica considerado aqui, numa análise que vai sendo ampliada, como ensina Machado (1991, p.126), no “movimento dialético de continuidade-ruptura” ao longo do estudo, evidenciando outros aspectos relacionados, não só em relação à atual dinâmica do processo educacional no seu interior como também no que tange à concepção de tecnologia que perpassa essa dinâmica. Sendo assim, segue o movimento a tratar da *coisa em si*, da realidade tal como se apresenta e das suas características: contradições, perspectivas e formas de operar do ser humano na materialização da formação social em que vive e a nas instituições, nos organismos e em outras referências nas quais se apoia na produção da sua existência. A partir desse

⁷² Cf. SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989; e GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA FILHO, Domingos Leite. Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 27, Caxambu, 2004.

movimento, é possível se colocar em posição de contestação, defesa e reivindicação de melhores condições de existência e se articular na transformação das condições atuais.

2.4. As escolas da *pesquisa em si*

Algumas considerações acerca das escolas consideradas nesta pesquisa já foram indicadas na introdução, ao se dar conhecimento do percurso metodológico e de seus princípios. São retomadas aqui, em parte, e ampliadas.

O COLTEC e o CEFET-MG são escolas cuja oferta de cursos concentra-se na educação profissional e tecnológica no formato integrado, em cursos cuja destinação, na gênese de sua criação, principalmente no CEFET-MG, são as *classes menos favorecidas*, os *desvalidos da sorte*, como visto anteriormente nas notas acerca da educação profissional e tecnológica. A partir do que essas notas revelam e do que se encontra, por exemplo, na Proposta Pedagógica do COLTEC (2009), no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do CEFET-MG (2005) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2011-2015 do CEFET-MG (2012c), além de outros documentos relacionados à vida nas/das duas escolas, é que foram elaboradas as considerações a seguir sobre cada uma dessas instituições. Antes, importam algumas considerações, ainda que breves, acerca de quem são os alunos dessas escolas, na sua maioria, adolescentes, parte significativa da classe trabalhadora nem sempre contemplada pelas políticas públicas para a educação no país.

2.4.1. Formas de distinção em aberto

Kuenzer (1999), ao discutir a reforma do ensino técnico no fim da década de 1990, lembrava que a principal justificativa no discurso em prol das mudanças no ensino ofertado, particularmente, pelas escolas da RFEPT eram o alto custo e o fato de não contemplar os trabalhadores, além de ter características mais propedêuticas do que profissionais. Continuando, a autora escreve que, de fato, essas escolas não vinham atendendo aos

filhos dos trabalhadores que, em sua maioria já são excluídos do sistema escolar antes de concluírem o ensino fundamental; e os que o concluem, em face da necessidade de inserção no mundo do trabalho, quando se dirigem ao ensino médio, o fazem em escola noturna. No entanto, a clientela padrão das Escolas Técnicas e Cefet's tem sido a classe média, que nelas encontra uma escola pública de qualidade e que lhe permite acesso ao ensino superior sem o custo dos cursinhos privados e, ao mesmo tempo, lhe facilita inserção no mercado de trabalho, com salários competitivos (KUENZER, 1999, p.133).

Gariglio (1997, p.53-67) já indicava essa constatação ao se debruçar sobre o estudo da educação física no CEFET-MG. A presença predominante de alunos e alunas de classe média foi construída, seguindo seus indicativos, em quatro momentos-chave: (1) em 1959-1961, com a autonomia didática, financeira e administrativa adquirida na transformação da instituição em autarquia – passa a se chamar Escola Técnica Federal de Minas Gerais (ETFMG)⁷³ –, “a direção [foi] assumida por um Conselho de Representantes, integrado por industriais, educadores e membros do Governo Federal”, sem a presença dos trabalhadores, e o ensino industrial da época aproximou sua formação básica à do ginásio secundário, passando a definir “novos objetivos educacionais e a sofrer diferentes demandas sociais, colocando-se um ponto final àqueles pressupostos iniciais de prestar assistência a alunos ‘desfavorecidos da sorte’”; (2) no pós-golpe de 1964, com a expansão da produção pelas grandes empresas e os empreendedores e a restrição do ingresso das camadas médias da população nos negócios, as exigências de formação qualificada para a inserção concentraram-se na hierarquia das burocracias públicas e privadas, e o ensino industrial passou “a desempenhar função propedêutica consistente, orientado como instrumento de ascensão social”; (3) no fim da década de 1970, quando houve a transformação da então ETFMG em CEFET-MG,⁷⁴ autarquia de regime especial que passou a ofertar não só o ensino em nível de 2º grau, mas também em nível superior (engenharias e tecnólogos), além de licenciatura plena curta, cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização na área técnico-industrial, além da realização de pesquisas na área técnica industrial; e (4), no início da década de 1990, quando passou a ofertar pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Em todos esses momentos, acentuou-se a oferta de cursos com forte componente propedêutico, com uma formação de cultura geral articulada à formação técnica específica, despertando o interesse das camadas de classe média da população, fosse pelas melhores possibilidades de continuidade de estudo proporcionadas pela reconhecida qualidade do ensino ofertado, fosse pela possibilidade de ascensão social por meio da meritocracia escolar. Gariglio (1997, p.68-69) continua suas observações escrevendo que o “perfil institucional materializado pela qualidade de seu ensino, sua infraestrutura e qualificação de seus

⁷³ Cf. Brasil (1942a, 1942b, 1965).

⁷⁴ Cf. Brasil (1978) para saber das atualizações e de outras complementações relacionadas à Lei 6.545/78.

professores contribuiu para que se modificasse, mais radicalmente, o perfil social dos estudantes do CEFET-MG” e que isso pode ser corroborado na análise do processo de seleção para ingresso na instituição, no qual a concorrência acirrada, obviamente, irá favorecer alunos mais bem-preparados e com melhores condições, do ponto de vista econômico e cultural (dir-se-ia socioeconômico), de ocupar uma vaga nos cursos ofertados.

Oliveira, N. (2010, p.203-213), por sua vez, vai apontar uma heterogeneidade na composição social do corpo discente do CEFET-MG, levando em conta análise de dados obtidos a partir de questionários socioeconômicos elaborados pela Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da instituição e respondidos por alunos e alunas que ingressaram na instituição em 2009. A autora analisa os dados dos alunos relacionados a: (1) faixa etária, sexo e etnia; (2) nível de escolaridade dos pais; (3) origem geográfica (cidade, região, bairro); (4) experiência escolar no ensino fundamental; (5) renda familiar; (6) motivo da escolha pelo CEFET-MG; (7) nível acadêmico.

Considerando-se apenas as análises feitas quanto aos itens (3), (4) e (5), em relação à *origem geográfica*, a autora indica que os dados reafirmam a heterogeneidade da composição social do corpo discente do CEFET-MG ao indicarem que 68,6% moram em Belo Horizonte, e outros 28,6%, em cidades da RMBH, com a maioria residindo em casa própria das suas respectivas famílias. Aponta ainda distribuição equitativa entre as várias regiões da cidade, com maior concentração nas regiões Oeste (onde se localiza o CEFET-MG), Noroeste e do Barreiro, que fazem divisa entre si e também com a região Centro-Sul, e considera que a heterogeneidade é reafirmada pela não concentração de alunos e alunas oriundos das regiões Centro-Sul, Pampulha ou Oeste, com maior renda *per capita*. Deixa de lado um dado significativo: Contagem contribuiu com 17,1%, acima dos 14,2% da região Noroeste, dos 9,2% da Oeste e dos 9% do Barreiro, e seria interessante, pensando-se nisso, procurar saber quantos outros alunos e alunas da RMBH teriam se submetido ao processo seletivo e quais as condições com as quais chegaram a esse processo, assim como os outros das várias regiões indicadas.

Ao escrever sobre *a experiência escolar no ensino fundamental*, Oliveira, N. adverte que “a presença significativa de alunos oriundos de escolas particulares é um dado que contribui para a tese da elitização da clientela do CEFET-MG”, mas pondera

que é preciso saber que instituições são essas, se são “escolas tradicionais localizadas na região Centro-Sul, onde reside a população de maior poder aquisitivo ou escolas localizadas em outras regiões da cidade”. Assim, a autora apresenta um levantamento das escolas frequentadas pelos ingressantes no último ano do ensino fundamental e constata que 55,9% são oriundos de escolas particulares, e 44,1%, de escolas públicas. Indica que as escolas particulares não são as “tradicionais escolas da zona sul, cabendo destacar o significativo número de egressos da rede SESI [...], escolas originalmente concebidas para atender aos filhos de trabalhadores da indústria”, e que, no caso das escolas públicas, houve maior concentração de alunos oriundos de três escolas localizadas na região Centro-Sul, mas moradores de outras regiões da cidade, o que “evidencia uma das estratégias usadas pelas famílias dos alunos do CEFET-MG” para garantir a “boa escolarização de seus filhos no ensino fundamental: não podendo pagar escolas particulares, valem-se das escolas estaduais de renome da zona sul”.

No que diz respeito à *renda familiar* dos alunos e das alunas, a de boa parte deles estava “em torno ou abaixo” do *salário mínimo necessário* “para atender às necessidades vitais básicas da família”, calculado pelo DIEESE, levando-se ainda em conta que boa parte deles pertencia a uma família composta de quatro ou cinco pessoas, as quais ganhariam, em média, a quarta ou a quinta parte desse *necessário*. A autora conclui, com base nos dados analisados nesses três itens, reafirmando sua posição de que se trata de uma clientela diversificada, heterogênea, ainda que o CEFET-MG não seja “uma instituição facilmente acessível às camadas socialmente desfavorecidas, para as quais a educação profissional foi originalmente concebida”, além de considerar que dizer que é uma instituição frequentada por uma elite não encontra respaldo, diante das evidências empíricas consideradas (origem geográfica, escola de procedência no ensino fundamental, renda familiar dos alunos). Tal heterogeneidade e a diversidade verificadas, no entanto, não querem dizer, em si mesmas, que não há na instituição uma concentração importante de alunos em melhores condições socioeconômicas, que não há exclusão por conta disso e que exclusão seria o mesmo que uma suposta elite frequentadora ocupando vagas de quem “realmente necessita” estar ali.

Oliveira, N. (2010) faz as análises partindo de uma classe média caracterizada por diversidade interna, “podendo ser estratificada em média alta, média, média

baixa”, e apresenta a dificuldade de se definir *classe social* introduzindo um questionamento com base no que afirmara Kuenzer (1999) anteriormente: “os filhos dos trabalhadores” que não tem sido atendidos pelas instituições da RFEPT “não fariam parte dessa tão diversificada e heterogênea classe média?” A autora responde que sim e introduz o conceito de “*classe-que-vive-do-trabalho*”, de Antunes (1999), ressaltando as dimensões de diversidade, heterogeneidade e complexidade conferidas à noção contemporânea de classe trabalhadora, mais abrangente, não se restringindo ao proletariado industrial “ou ao conceito que reduz o trabalho produtivo exclusivamente ao universo fabril, ao trabalho manual, tal como se fazia em meados do século passado”. O que Antunes escreve, de fato, é que

a *classe-que-vive-do-trabalho*, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo *central* os trabalhadores *produtivos* [...] **Ela não se restringe, portanto, ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado** (ANTUNES, 1999, p.122, grifos meus).

A intenção do autor é, usando a expressão *classe-que-vive-do-trabalho*, “conferir *validade contemporânea* ao conceito marxiano de *classe trabalhadora*”, incorporando os assalariados *improdutivos* do “setor de serviços, bancos, comércio, turismo, serviços públicos etc.” e também “os trabalhadores terceirizados, subcontratados, temporários”, além de incluir os desempregados (ANTUNES, 1999, p.102-103).

Oliveira, N (2010, p.204-205) relaciona as possibilidades abertas pela ampliação do conceito elaborado por Antunes (1999) aos dados de pesquisa de 2008 da Fundação Getúlio Vargas (FGV), os quais apontam crescimento significativo da classe média brasileira com o aumento de empregos com carteira assinada, de onde conclui que teriam sido ampliadas as possibilidades de venda da força de trabalho em troca de salário, o que “leva a crer que os alunos do CEFET-MG são oriundos da classe média, que pode ser considerada também uma *classe-que-vive-do-trabalho*”.

Em relação ao COLTEC, a forma de ingresso e a maneira como a escola veio sendo organizada ao longo do tempo não permitem afirmar que a maioria de seus alunos e alunas seja, efetivamente, de classe média, embora devam ser levadas em conta as considerações anteriores sobre o que ocorreria no CEFET-MG. Villas (2009), por exemplo, debruça-se sobre as *formas de sociabilidade* dos alunos do COLTEC, e algumas de suas considerações nos interessam aqui. Ela ressalta certa heterogeneidade encontrada na escola, “social e econômica, quando comparada à

homogeneidade prevalente na maioria das escolas brasileiras”, não no mesmo sentido como Oliveira, N. (2010) considera na sua análise do CEFET-MG.

Villas (2009) chama a atenção para a forma de ingresso, na qual quase metade das 200 vagas ofertadas a cada ano é destinada a alunos e alunas egressos do Centro Pedagógico da UFMG (CP), sendo o restante destinado à comunidade externa, aos egressos de outras escolas, que são submetidos a “rigoroso concurso, após serem divididos em três faixas socioeconômicas”: (1) alunos egressos de escolas públicas nas quais cursaram seis anos ou mais do ensino fundamental, com aprovação; (2) alunos egressos ou de escolas públicas ou de escolas privadas e que cursaram de três a seis anos do ensino fundamental nessas escolas, com aprovação; e (3) alunos egressos de escolas particulares nas quais cursaram seis anos ou mais, com aprovação.⁷⁵ Em 2007, a relação candidato/vaga foi de aproximadamente 25/1, como mostram os dados utilizados pela autora. Em 2012, os dados da COPEVE, em UFMG (2012), já apontavam uma relação média entre 38/1, no curso de Química, e quase 69/1, no curso de Informática, indicando acirramento ainda maior no concurso por uma vaga. No curso de Automação Industrial, um dos dois – junto com o de Química – cujas turmas foram observadas mais diretamente nesta pesquisa, a relação média foi 41/1.

Para além do que isso, dentre outros fatores, vai significar para a sociabilidade dos alunos e das alunas do COLTEC, questão aprofundada pela autora e que revela os estereótipos criados para os alunos vindos do CP, principalmente nas suas relações com “os estudos e com os hábitos de estudo”, interessa o indicativo de que, “com menor frequência, apareceram também algumas referências discriminatórias em relação à classe social”, em que se “associavam os alunos do CP aos hábitos e condições de classes desfavorecidas e os concursados aos de classes favorecidas” (VILLAS, 2009, p.180-181).

Em princípio, a forma de destinação das vagas no COLTEC faz parte de um processo de democratização de acesso ao ensino, na medida do que é possível ofertar em termos de vagas, e, nisso, também incluída a forma como o CP organiza o ingresso de alunos: por sorteio aberto a toda a comunidade, adotado a partir de 1993, evitando-se mecanismos que favoreceriam certas classes sociais. De qualquer forma, esse processo de democratização passa ainda pelo sistema de cotas na oferta de

⁷⁵ Cf. também COLTEC (2009, p.25-26).

vagas, implementado para o processo seletivo de 2013, o que modifica a utilização das faixas socioeconômicas indicadas acima e considera não só a origem dos candidatos em escola pública, mas também a sua origem étnica, ambos os critérios, com base de referência em renda familiar bruta em torno de 1,5 salário mínimo. Havia, então, classificação dos candidatos em quatro categorias distintas, depois reduzidas a duas, com reserva de 50% do total de vagas ofertadas para alunos oriundos de escolas públicas.⁷⁶

O CEFET-MG, por sua vez, já havia adotado um sistema de cotas desde o processo seletivo de 2012, e o caráter acirrado da disputa por uma vaga na instituição, no que diz respeito ao favorecimento daqueles(as) candidatos(as) de melhor condição socioeconômica, dadas as condições do processo seletivo, parece ter sido amenizado ao serem implementadas regras de acesso com o objetivo de equilibrar as possibilidades de entrada em termos da candidatura dos(as) alunos(as) das classes populares. Nesse contexto, os dados da COPEVE, em CEFET-MG (2012b), vão apontar uma relação menor de candidatos/vaga para os 13 cursos integrados ofertados no processo seletivo em comparação aos quatro ofertados no COLTEC. Naquele ano, o curso mais procurado no CEFET-MG foi o de Química, com quase 30 candidatos para uma vaga.

Moura, Lima Filho e Silva (2012, p.22-24) lançam mão de dados contidos na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), relativa ao ano de 2007 e publicada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE),⁷⁷ para evidenciar a realidade enfrentada por esses(as) alunos(as) das classes populares.⁷⁸ Os indicadores sociais apresentam dados relacionados a crianças e adolescentes de 10 a 17 anos dentre aqueles que *estudam*, aqueles que *trabalham e estudam*, os que *só trabalham*; outros ainda que *cuidam de tarefas domésticas* e aqueles que *não realizam quaisquer atividades*, além de dados relativos àqueles, ainda nessa faixa etária, que já começaram a trabalhar. Além desses aspectos, os dados apresentam ainda a participação na renda familiar *per capita* pela faixa etária de 0 a 17 anos e no rendimento médio mensal familiar pela faixa de 5 a 15 anos. Considerando as tarefas

⁷⁶ É possível conferir em UFMG (2011, 2012a e b, e 2013a e b), na seção III – *Do processo seletivo no Colégio técnico (COLTEC)*, como veio se dando esse processo.

⁷⁷ Cf. IBGE (2008).

⁷⁸ Os dados verificados no PNAD do ano seguinte, publicados em IBGE (2009), não apresentam variações significativas nessa situação.

domésticas como trabalho efetivo, os dados indicam que os jovens na faixa etária de 16 a 17 anos somam 41,9%, de participação na renda doméstica, chegando a 45,2%, se levado em conta que aqueles que não trabalham nem estudam estão muito mais próximos do trabalho do que da escola. Os autores continuam apresentando que, na faixa etária de 10 a 15 anos, os que trabalham somam 11,8%, lembrando-nos que é “legalmente proibido trabalhar antes dos 14 anos de idade” no Brasil e que 19,1% dos que trabalham entre os 10 e os 17 anos já o fazem desde os 9 anos. Isso está relacionado, obviamente, às questões necessárias à manutenção da existência, já que 77,1% vivem precariamente com renda mensal *per capita* de até um salário mínimo, e 91,7% deles “vivem em residências cuja renda mensal de cada indivíduo não ultrapassa dois salários mínimos”. Não é preciso ressaltar a importância do rendimento desse trabalho precoce para a sobrevivência de si mesmos e da família à qual pertencem e como essa realidade se mostra grave e perturbadora.

2.4.2. O COLTEC no campus da UFMG

O COLTEC foi criado em 1969, como indica Pimentel (1993, p.18-19), por meio de um convênio de colaboração com o governo britânico, cujo principal objetivo era a colaboração dos europeus no “treinamento de técnicos”. O convênio foi firmado pelo então Ministério de Educação e Cultura, a UFMG e o CNPq, partindo de discussões envolvendo representantes brasileiros e britânicos. Os termos do acordo previam, por parte dos britânicos: assistência técnica especializada por meio de conselheiros; financiamento de equipamento necessário ao funcionamento do colégio; e custeio do treinamento de professores brasileiros, além de providências no sentido de articular um vínculo do colégio a uma instituição semelhante, ambos na Grã-Bretanha. Por parte do governo brasileiro, seriam providenciadas as instalações necessárias, no campus da UFMG, além de mobiliário, ensino adequado, recursos humanos auxiliares e custeio das despesas anuais. O acordo vigorou até 1977, quando foi extinto, e as responsabilidades dos britânicos, nos termos do acordo firmado oito anos antes, cessaram e passaram a ser atribuições de responsabilidade da UFMG, ajustadas de acordo com as possibilidades dadas pelas diretrizes das políticas para a educação profissional.

Até 1997, de acordo com informações disponíveis na página eletrônica da instituição,⁷⁹ eram quatro os cursos ofertados na modalidade integrada: Patologia Clínica, Instrumentação - Controle e Automação, Eletrônica e Química. Com a reforma do ensino técnico implementada à época, a escola passou a ofertar a modalidade concomitante ao ensino médio a partir de 2000, implementação que se deu “de forma gradual em virtude da cristalização sócio-histórica do tradicional modelo de ensino técnico do COLTEC”, de dificuldades de implantação e de discussões acerca do novo formato e da inserção das escolas desse tipo na estrutura universitária.

Até 2008, a escola ofertava quatro cursos na modalidade concomitante, além do ensino médio propedêutico sem a formação profissional compulsória. Em 2009, passou a ofertar o curso de Informática, e, em 2010, aconteceu a retomada dos cursos no formato integrado, tal como exposto anteriormente. Nesse período, o curso de Instrumentação passou a ser denominado de curso de Automação Industrial, e o curso de Patologia Clínica adotou o nome de Análises Clínicas, tal como previa o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

A escola constitui-se em um dos três centros de ensino da Unidade Especial da UFMG, denominada de Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP), criada em 2007 e que reúne também o CP (ensino fundamental) e o Teatro Universitário (TU) (ensino técnico na formação de atores), com o objetivo de orientar e administrar a oferta de educação básica e de formação profissional em nível médio na UFMG.

Dentro da RFEPT, o COLTEC se enquadra como Escola Técnica vinculada à UFMG e, diferentemente do CEFET-MG, tem uma trajetória histórica com características bem peculiares, iniciada com a formação profissional compulsória instituída pela LDB de 1971, além de sua integração à rede ter se dado sem a bagagem que vinha desde os 60 anos de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, passando pela Reforma de 1942 e pela reestruturação da educação profissional pela LDB de 1961.

O processo de criação, dentro da UFMG e com objetivo bem-definido para o “treinamento de técnicos”, com assessoria europeia, fornecimento de equipamentos e

⁷⁹ Disponível em <<http://www.coltec.ufmg.br/coltec/index.php/conheca-o-coltec>>. Acesso em jan.2014. Cf. também COLTEC (2009, p.5-6).

intercâmbio internacional, se deu de uma forma que as outras escolas da RFEPT não vivenciaram à época. O modelo adotado, pelo que se percebe, seguia o modelo britânico para o ensino técnico, pelas próprias características do convênio firmado, e, aparentemente, era incentivado pelo ideal desenvolvimentista da ditadura que se instalara no país a partir do golpe civil-militar de 1964.

Com “o propósito de ser referência para as demais escolas do país”, a instituição foi apresentada ressaltando-se o tipo de organização a partir da qual se estruturaria, a qualificação do pessoal docente e técnico-administrativo, “a infraestrutura dos seus laboratórios e, principalmente, [...] seu projeto educativo”, cuja fundamentação pressupõe “uma significativa base científica, experimental e humanística e um contato permanente com instrumentos e técnicas atualizadas”. Nesse projeto, os pressupostos básicos preveem, dentre outros: que é uma proposta pedagógica que “não se constitui em documento estático”, concebendo “o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem”, estando, em função disso, “em constante movimento de construção-reconstrução”; que a formação ofertada implica um ambiente favorável ao exercício pleno da cidadania, “respeitando a liberdade e o direito do outro”, nisso incluído o reconhecimento da importância do diálogo, da boa e saudável relação professor-aluno, “**do vínculo afetivo, do entretenimento e do trabalho prazeroso**”; que se levem em conta a importância de uma “abordagem articulada entre conteúdos curriculares” e a “valorização do ‘aprender fazendo’, do ‘aprender a aprender’ e do ‘aprender a decidir’”, como proposta metodológica e “de definição de políticas e posturas do educador”; que o trabalho seja valorizado “**na sua concepção ampla, integral e integrada com a vida e a sociedade**” (COLTEC, 2009, p.19-20, grifos meus).

Esses princípios estão articulados aos objetivos do colégio, tomados como ideais principais de sua proposta político-pedagógica. Dentre eles, além de se colocarem no horizonte a formação de profissionais capazes de exercer de forma destacada suas profissões e a articulação de ações interativas com as outras Unidades Acadêmicas da UFMG em projetos pedagógicos inovadores e na constante busca de colaboração, apoio e intercâmbio, cabe destaque às iniciativas para “**garantir a continuidade do processo de democratização do ensino, resguardando a sistemática de ingresso de alunos provenientes dos diferentes estratos sociais e as condições favoráveis à sua permanência e seu sucesso na escola**” (COLTEC,

2009, p.8, grifos meus).⁸⁰ Pode-se notar que há uma preocupação manifesta com a democratização do acesso ao ensino e com as formas de se fazer com que a permanência na escola seja garantida em condições que favoreçam a formação dos alunos. Além disso, a intenção de articular o afeto, o entretenimento, o trabalho prazeroso e indicar que isso seja feito de forma integrada à vida reforça um determinado modo de operar os processos educacionais no interior da escola.

Outro aspecto a ressaltar na trilha dessa caracterização, e que colabora na democratização do acesso ao ensino, diz respeito à oferta da EJA no COLTEC, através do PEMJA, que, integrado às iniciativas institucionais da UFMG, configurava-se como uma “possibilidade de ampliar esse programa para atender as frequentes demandas de alunos e ex-alunos” do ensino fundamental em termos da continuidade de sua formação, “com o objetivo de favorecer a progressão dos estudos desses alunos funcionários da UFMG e, também, atender a comunidade em geral”. Era ofertado no período noturno e atendia à demanda de alunos servidores da UFMG “maiores de 17 anos com o ensino fundamental completo” e de jovens e adultos trabalhadores da comunidade externa oriundos de outros processos de formação equivalentes que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino médio regular. No PEMJA, eram oferecidos cursos integrados às quatro áreas de conhecimento nas quais o colégio atua na formação profissional, com duração de três anos, e os alunos tinham ainda a opção de qualificação em algumas áreas de atuação profissional relacionadas, como auxiliar de cozinha e auxiliar de contabilidade.⁸¹

As políticas de assistência aos alunos do COLTEC estão articuladas às políticas institucionais vigentes na UFMG e se articulam aos programas de assistência estudantil da Fundação Mendes Pimentel (FUMP), “uma instituição sem fins lucrativos que tem como missão prestar assistência estudantil aos alunos de baixa condição socioeconômica” em relação a alimentação, moradia, assistência à saúde e auxílio financeiro, como programas básicos, e bolsas relacionadas a estágios,

⁸⁰ Também disponível em: <<http://www.coltec.ufmg.br/coltec/index.php/conheca-o-coltec>>. Acesso em jan.2014. Anteriormente, foi possível acessar o conteúdo em: <<http://www.coltec.ufmg.br>>, no atalho “Histórico”, acessado em jan.2013 e não mais disponível, depois de reformulação realizada no sítio da instituição.

⁸¹ Informações complementares foram obtidas, anteriormente, no endereço eletrônico <<http://www.coltec.ufmg.br/pemja/index.htm>>, que não está mais disponível. O PEMJA parece ter sido extinto e/ou remodelado com base nos formatos previstos no PRONATEC e as informações obtidas indicam sua disponibilidade a partir de: <<http://www.coltec.ufmg.br/coltec/index.php/eja>>, <<http://www.coltec.ufmg.br/coltec/index.php/pronatec>> e <<http://www.pronatec.coltec.ufmg.br/pronatec/>>. Acessos em jan.2014.

material acadêmico, livros, inclusão cultural e inserção social, como programas complementares. O acesso à maioria dos programas é intermediado pelo Setor de Atenção Escolar (SAE) do COLTEC, que conta com profissionais das áreas de psicologia e assistência social, e leva em conta avaliação socioeconômica realizada pela própria FUMP.⁸²

2.4.3. O CEFET-MG

A expressão “educação tecnológica” foi empregada de maneira “oficial” no momento do ato de criação dos CEFETs de Minas, Paraná e Rio de Janeiro, a partir da renomeação das então escolas técnicas existentes nos três estados, o que materializou a formalização efetiva da RFEPT em âmbito nacional.⁸³ O CEFET-MG, nesse contexto, vinha de uma história de 69 anos que se confundia com e está intimamente integrada à trajetória da rede, desde a sua criação como Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (EAA-MG), em 1909, até as transformações em Liceu Industrial de Minas Gerais, em 1937, em Escola Industrial de Belo Horizonte, em 1942, e depois, em Escola Técnica Federal de Minas Gerais (ETFMG), como permaneceu até 1978.⁸⁴

Os momentos históricos referidos no início deste capítulo são passagens sobre a construção da história da rede das quais participaram, de forma efetiva, servidores do CEFET-MG como sujeitos cujas contribuições ajudaram a construir a identidade da instituição nesse contexto, ao mesmo tempo em que constituíam a si mesmos nos processos educacionais no seu interior.⁸⁵

O PDI 2011-2015, disponível em CEFET-MG (2012c, p.24-27), indica que as perspectivas históricas a partir das quais a instituição foi se consolidando como

⁸² Informações disponíveis em: <<http://www.fump.ufmg.br/>>, entrada “Coltec” no atalho de busca e demais atalhos relacionados à “fump”>“história da Fump” e “programas”. Acesso em jan.2013. Informações sobre o SAE/COLTEC disponíveis em: <<http://saecoltec.webnode.com.br/>>. Acesso em jan.2013.

⁸³ Cf. Brasil (1978).

⁸⁴ Cf. Brasil (1909, 1937, 1942a, 1942b, 1965) e CEFET-MG (2012c, p.43-44).

⁸⁵ Nas entrevistas com os professores do CEFET-MG, em encontros com dois deles cujas trajetórias de formação e de trabalho são, irremediavelmente, ligadas à instituição, são revelados alguns detalhes acerca dos aspectos políticos e pedagógicos relacionados ao cotidiano da escola. São comentadas passagens como a instalação de um escritório da ditadura civil-militar no interior da escola ou como se deu o convencimento, por parte de um deles, de que era importante a perspectiva de formação de cursos ligados às ciências humanas e sociais, ou sobre como foram se dando as várias estratégias para contornar as normas disciplinares e poder vivenciar jogos nos interstícios das atividades escolares e, depois delas, com as comunidades do entorno da escola. Esses aspectos são excertos a partir das anotações do Diário de Campo (2012) e serão analisados mais à frente. Por hora, nos interessam para significar o processo de constituição da escola indicado aqui.

Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), considerando-se não só os marcos legais, mas também ações políticas e práticas institucionais que tiveram essa consolidação como eixo, “no âmbito da educação tecnológica, contemplando, de forma relacionada, o ensino, a pesquisa e a extensão” (p.24-25), conduziram as propostas político-pedagógicas na construção de uma concepção educacional que contemplasse, nos cursos ofertados em nível médio, “o atendimento à formação cidadã e à preparação para o mundo do trabalho e a perspectiva da integração e verticalização do ensino” (p.27). Essa direção parece contraditória se voltarmos o olhar para a forma de ingresso na instituição, que é feita por processo seletivo tradicional, o que, de certo modo, pode ter colaborado para impedir que alunos pertencentes a classes com menor poder aquisitivo tivessem acesso aos cursos ofertados. A lógica de que as condições de formação são melhores quanto maior o poder aquisitivo pode ser aplicada aqui; além disso, as finalidades e a destinação da escola, desde as suas origens, e como ela foi se modificando e se tornando uma opção interessante para filhos e filhas das camadas médias da população, são questões a serem consideradas nesse processo.⁸⁶

As preocupações assumidas pela instituição nesse processo parecem se voltar para a garantia de acesso democrático ao ensino oferecido na escola, de modo que os alunos em condições socioeconômicas mais precárias possam ter acesso ao ensino oferecido e tenham permanência garantida durante todo o tempo necessário à

⁸⁶ Em Pereira (2008), a autora apresenta um estudo d’*a Escola de Aprendizizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração do CEFET-MG, na voz de seus alunos pioneiros*, no qual algumas passagens nos revelam um pouco de como veio se dando esse processo nas suas idas e vindas. Escreve a autora que “a EAA-MG também aceitava alunos que não eram de todo ‘desfavorecidos da fortuna’, como é o caso de Walter Cardoso, **que pertencia à classe média, embora sua pele fosse ‘trigueira’.** **Portanto, há a possibilidade da discriminação racial ser confundida com a situação [socioeconômica].** O Sr. Walter Cardoso nos relata: ‘Pelo fato de eu ser mulatinho eu fui maltratado no Grupo (Escolar) Cesário Alvim, sabe? Que era o grupo de gente grã-fina. (pausa curta). Mas eu morava aqui no centro e **minha família era de classe média, não era rica, mas era gente de instrução, não digo superior, mas somos de uma classe boa.** Meu avô era delegado, eu sou bisneto do Major Lopes, minha avó Maria das Dores Cardoso construiu essas igrejas e a maternidade daqui. Ela era presidente da obra de caridade e eu morava aqui na Rua Curitiba.’” (p.186, grifos meus). Mais à frente, outra passagem: “Nos depoimentos sobre os professores questionamos por que os alunos pioneiros se recordam do relacionamento com os professores com tamanha afetividade, e da escola como um lugar onde tudo era lindo. **Uma possível resposta a essa pergunta é pensarmos na dificuldade de acesso dessas crianças à escola naquele momento histórico.** [...] Temos conhecimento também que **para os filhos das classes trabalhadoras irem à escola era um grande problema, que até hoje persiste.** As mães precisavam dos filhos, [fosse] para trabalhar e ajudar no orçamento doméstico ou [fosse] para olhar o irmão menor enquanto ela trabalhava. Então, esses meninos ficavam por pouco tempo na escola. O índice de conclusão da EAA-MG é baixo, poucos alunos terminavam o curso. [...] os diretores reclamavam [de] que **os pais retiravam os alunos da escola logo que eles aprendiam um pouquinho, o suficiente para trabalhar e ajudar no orçamento da família**” (PEREIRA, 2008, p.289, grifos meus).

formação, o que pode ser percebido ao analisarmos o seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI). A adoção do sistema de cotas, como já indicado anteriormente, é outra medida nessa direção, articulada às políticas públicas do governo.

No referido PPI, articulado à *organização acadêmica* prevista no PDI 2005-2010 e levando em conta os princípios de *autonomia didático-científica e pedagógica* e de *ensino público, gratuito e de excelência*, a instituição já assumia alguns pressupostos nas dimensões epistemológica, antropológica e teleológica que colocavam como horizonte da instituição, dentre outros, que:

a estreita articulação entre educação profissional e tecnológica e a educação básica deve ser entendida como **requisito na formação integral do ser humano**; [...] a valorização discente com a **garantia de igualdade de condições para acesso e permanência na Instituição** possibilita a inserção do aluno no processo ensino-aprendizagem como sujeito ativo; [...] a ciência e a tecnologia não podem ser tratadas meramente como meios para atingir os fins determinados pelo sistema de produção, mas, sim, como **modos pelos quais o ser humano passa a interagir com o mundo** tendo-se como referência a sua discussão atualizada e balizada numa postura reflexiva e ética (CEFET-MG, 2005, p.6-12, grifos meus).

Percebe-se que a adoção do sistema de cotas articula-se a algumas ações que já vinham sendo implementadas na instituição e que colaboram para a democratização de acesso ao ensino. São algumas dessas medidas a isenção das taxas de inscrição para o processo seletivo mediante solicitação com base em análise socioeconômica a isenção total da taxa de matrícula. Além dessas, caracterizam a instituição outras iniciativas nos processos educacionais em seu interior, não só em sala de aula e nos laboratórios e nas oficinas como também em outras atividades, na “prática e ampliação dos conhecimentos adquiridos, mediante experiências em espaços e momentos de formação externos”. Essa orientação é reafirmada no PDI 2011-2015 da instituição, cujos princípios, no âmbito didático-pedagógico geral, assumem a oferta de

ensino de boa qualidade, mediante a formação crítica do aluno e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e produtiva, em consonância com valores éticos, políticos, estéticos e sociais e visando à formação integral, o que implica: formação tecnológica e não apenas técnica; estreita relação entre formação geral e formação profissional; integração entre teoria e prática [...]; formação para o exercício profissional e para a possível continuidade de estudos (CEFET-MG, 2012c, p.90-91).

Nessa direção, ainda no seu PDI 2011-2015, a instituição assume um conjunto de programas que integram a política de atendimento aos estudantes e que privilegiam iniciativas no sentido de garantir a permanência deles nos cursos. Assim, os programas de assistência estudantil são de particular importância, e, de 2005 a 2010, “além das bolsas de Permanência e Alimentação, registrou-se significativo

crescimento do número de estudantes contemplados com subsídio ou isenção do valor das refeições” (CEFET-MG, 2012c, p.51-52). Esses programas existem desde a década de 1980, e outros como a Bolsa Emergencial e a de Complementação Educacional foram criados pouco mais de dez anos depois e continuam a funcionar na instituição. Também importa referência ao programa geral de *Inclusão e Inserção Social*, que envolve o programa específico de *Educação inclusiva e sustentável e desenvolvimento estudantil*, categorizado como transversal e que envolve mais de uma área. Pautado nos eixos de orientação da Política de Assuntos Estudantis do CEFET-MG (2004), “em consonância com o Decreto n.7.234 [...], que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e institui uma política de Estado nessa área”, o programa segue orientações no sentido de que

os estudantes oriundos das classes sociais de baixa condição socioeconômica constituem público predominante e prioritário, ao qual se destina a grande maioria das ações desenvolvidas. As atividades de caráter eminentemente educativo são dirigidas a todos os estudantes, podendo alcançar também os demais segmentos da comunidade escolar, independentemente de sua origem socioeconômica (CEFET-MG, 2012c, p.103-104).

Pode-se dizer que as orientações em termos do ensino ofertado, tanto no CEFET-MG quanto no COLTEC, estão pautadas em ações de políticas institucionais que buscam privilegiar o acesso democrático e a permanência dos alunos durante os anos de formação nas respectivas instituições. Resta saber como se pautam as ações na realidade cotidiana das instituições, considerando-se essas políticas e as ações efetivas que as sustentam (ou não) na realidade de suas práticas institucionais.

3. ESTUDOS DO LAZER NO BRASIL – NOTAS INTRODUTÓRIAS

Neste estudo, as atividades e as manifestações culturais identificadas no interior das escolas de EPT são consideradas determinadas ações humanas que estariam relacionadas ao que poderíamos chamar de lazer, situadas no contexto dinâmico da realidade pesquisada. Essa ideia vem atrelada a outra consideração importante: a de que o termo *lazer* não seja o único a definir as atividades e as manifestações culturais que poderiam ser colocadas sob a sua “tutela” conceitual.

A compreensão em relação a isso leva em conta o que indicam os estudos do lazer em relação ao provável surgimento deste termo no processo de industrialização da Revolução Industrial, no século XIX, o que expressa também sua articulação ao trabalho naquele contexto, situação que não aparenta ter se modificado. No que diz respeito ao Brasil, isso parece ter ocorrido de forma mais evidente e efetiva com o processo de urbanização. Milton Santos (2008) indica que esse processo ocorreu, praticamente, de forma generalizada no país, a partir do terceiro terço do século XX, tanto em relação à formação social quanto em relação ao território, com indicativos de ocupação urbana de 68,86% em 1980, passando de 77% nos anos de 1990. Em 2000, os dados do IBGE vão apontar 81% e, em 2010, 84,4% nesse índice.⁸⁷

Ao tratar d’*A urbanização brasileira*, Santos (2008, p.37-41) debruça-se sobre o “*meio técnico-científico*, isto é, o momento histórico em que a construção ou reconstrução do espaço se dará com um crescente conteúdo da ciência, de técnicas e de informação”, o que acontece tanto em relação ao meio rural quanto no meio urbano, e ressalta o papel da ciência e da técnica diante das necessidades de remodelação dos territórios no que se refere ao atendimento das demandas não só da produção como da circulação dessa produção. A informação passa a ser fundamental no processo social, e é necessário que os espaços estejam equipados para facilitar sua circulação. Assim, esse *meio técnico-científico*, que ele passa a chamar de *técnico-científico-informacional*, demanda áreas cada vez mais vastas a serem integradas. Ocorre que é apenas no período posterior à Segunda Guerra Mundial que a

⁸⁷ Informações disponíveis em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=1766>> e em <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>> (aba ‘Urbanização’, segundo atalho ‘Urbanização’, Atlas do Censo Demográfico 2010, p.107). Acesso em jul.2013.

integração entre as várias regiões do país se torna viável, dentre outros fatores, devido à interligação das ferrovias e à construção de estradas.

Nesse período, que vai até a década de 1970, abre-se “a possibilidade de inventar a natureza, de criar sementes como se fossem naturais”, o que, a partir do progresso da biotecnologia, permitiu a transformação do que parecia um deserto no cerrado da região Centro-Oeste e da Bahia “num vergel formado por um caleidoscópio de produções, a começar pela soja”. Para tanto, o papel da “pesquisa, empreendida pela EMBRAPA” e por outras instituições, “foi fundamental nessa evolução. Neste período, no caso brasileiro, alguns fatos têm que ser ressaltados”, dentre eles,

o desenvolvimento das novas formas econômicas: não apenas há um desenvolvimento das formas de produção material, **há também uma grande expansão das formas de produção não-material**: da saúde, da educação, do lazer, da informação e até mesmo das esperanças. São formas de consumo não-material **que se disseminam sobre o território**. (SANTOS, 2008, p.41, grifos meus)

Essas novas formas econômicas apresentam-se no seio de um contexto no qual o desenvolvimento tecnológico manifesta-se no avanço da transgenia *de inventar a natureza*, ao mesmo tempo em que colabora para a expulsão do homem do campo. “O campo brasileiro moderno repele os pobres, e os trabalhadores da agricultura capitalizada vivem cada vez mais nos espaços urbanos”, à mercê de uma lógica de desenvolvimento segundo a qual a “indústria se desenvolve com a criação de pequeno número de empregos, e o [setor] terciário associa formas modernas a formas primitivas que remuneram mal e não garantem a ocupação”. Nesse sentido, a “acentuada especialização de tarefas no território, segundo uma vasta tipologia, [...] é tanto mais sutil quanto necessária porque essas produções não são um dado puramente técnico”, uma vez que “toda produção é técnica, mas também socioeconômica”, produzindo uma significativa “subdivisão e diferenciação extrema na especialização dessas produções, que são cada vez mais capitalistas”. Isso se dá com precedência para as cidades, o urbano, a partir de uma lógica que se estende ao “campo que acolhe o capital novo e difunde-o rapidamente, com tudo o que isso acarreta, isto é, novas formas tecnológicas, novas formas organizacionais, novas formas ocupacionais, rapidamente instaladas (SANTOS, 2008, p.31, 43).

Milton Santos (2008) refere-se à *nova urbanização* que se apresenta no Brasil, diversificada, complexa e que resulta de um movimento de fundo que vai criar “regiões do mandar e regiões do fazer”, quando “o espaço nacional fica

dividido entre áreas onde os diversos aspectos da vida tendem a ser regidos pelos automatismos técnicos e sociais próprios à modernidade tecnicista e áreas onde esses nexos estão menos, ou quase nada, presentes” (p.47). O autor indica que o aumento da quantidade de trabalho intelectual é um dos fatores que explicam essa nova urbanização brasileira, na qual a população torna-se mais letrada – não necessariamente mais culta –, em função das novas exigências em relação às atividades humanas, como enorme quantidade de conhecimento científico-tecnológico, impregnadas que estão de ciência e técnica. “Nessas condições, a quantidade de trabalho intelectual solicitada é enorme, mesmo porque a produção material diminui em benefício da produção não-material” (p.53).

Inserido nessa produção, o lazer comparece como forma não-material nas constatações do aumento de artigos disponíveis para o consumo, seja ele espontâneo ou criado em função das estratégias capitalistas de veiculação e circulação de mercadorias.

A expansão do consumo da saúde, da educação, do lazer, é paralela à do consumo das bateadeiras elétricas, televisões, e de tantos objetos, do consumo das viagens, das ideias, das informações, do consumo das esperanças, tudo isso buscando uma resposta concentrada, que leva à ampliação do fenômeno da urbanização, sobretudo porque, ao lado do consumo consuntivo, que se esgota em si mesmo, criam-se no mundo agrícola formas novas de consumo produtivo. Quer dizer, a um consumo consuntivo produtivo que se amplia, corresponde, também, uma ampliação de consumo produtivo, através dessa incorporação de ciência e informação ao território rural (SANTOS, 2008, p.54).

Percebe-se que se articula, em torno da urbanização tratada pelo autor, um cenário exacerbado de mercadorização da produção humana, que passa a ficar atrelada a um movimento endógeno de produção de demandas e que se projeta, exteriormente, na criação de demandas que se expressem no consumo e na necessidade, às vezes imposição, de consumir determinados produtos, e não só no meio urbano. Não por acaso, ao se investigar a produção acadêmica brasileira sobre o lazer no período de 1989 a 1999, abordada em estudo anterior,⁸⁸ foi possível identificar, na produção considerada, o predomínio da abordagem do *lazer como mercadoria de consumo* num determinado tempo, considerado tempo de *não trabalho*. Obviamente, esse predomínio foi revelado a partir do que expressa a produção investigada naquele momento, quando também é possível perceber não só as possibilidades críticas e criativas do *lazer na perspectiva do lúdico e da vivência*

⁸⁸ Cf. Guimarães (2001).

da cultura. De qualquer forma, esses indicativos já antecipavam parte do que viria a ser tratado em Mascarenhas (2005, p.14), quem afirma que,

a partir da década de 1990, assistimos uma *refuncionalização* do lazer dada por sua subsunção à forma mercadoria. Seu antigo valor e utilidade sociais, propugnados como verdade e enormemente difundidos nas décadas anteriores como força auxiliar para a produção e reprodução da força de trabalho, passam a se subordinar aos interesses econômicos de uma heterogênea e crescente indústria do lazer.

Aprofundando-se na análise, Mascarenhas (2005, p.56) vai indicar que “as relações mercantis, coisificantes, invadem a cotidianidade e todas as esferas da sociabilidade, afirmando-se, assim, como o padrão dominante das experiências de lazer”. O que se configura como lazer são produtos consumidos ao longo da vida pelas pessoas e que se situam no âmbito de uma mercadoria a ser adquirida por determinado preço ou fornecida de forma subsidiada, entendendo-se aqui que isso se trata: ou de mais uma estratégia de promoção do capital de determinado produto que, em seguida, perderá seu subsídio diante da promoção e do hábito de consumo criado e passará a ser, necessariamente, pago; ou de um programa integrado a uma determinada política pública de lazer. Neste último, ainda assim não se perde o caráter voltado para o consumo se não se considerar uma perspectiva de trato com o lazer que o coloque como parte da produção humana, num patamar que vá além do simples consumo que se esgota em si mesmo.

Nesse contexto, o entendimento do lazer de que falamos – e ao qual estariam relacionadas as atividades e as manifestações culturais que são identificadas como parte dos processos educacionais no interior das escolas pesquisadas –, ainda que predomine o aspecto do consumo na formação social em que vivemos, é mais amplo e passa pelo crivo de estudos que ajudam a entendê-lo, explicá-lo e abordá-lo de outras formas, como resultado de sua ocorrência real e dos vários significados conferidos a ele pelas pessoas ou como projeção de um devir diante dessa ocorrência. Importa, então, voltar o olhar para o que nos dizem os estudos do lazer no Brasil e o que apontam em termos do entendimento do lazer e das atividades e das manifestações culturais relacionadas a ele.

3.1. Alguns elementos de contexto

Uma parcela significativa da produção acadêmica brasileira sobre lazer no Brasil tem como influência mais evidente os estudos de Marcellino (1995a, 1995b, 1997), sendo o primeiro estudo desse autor, *Lazer e educação*, o mais citado e

utilizado na fundamentação das várias abordagens.⁸⁹ O trabalho do autor vem desde a década de 1970, quando integrava uma equipe de estudos e preparação profissional em recreação e lazer no SESC em São Paulo, a qual tinha como consultor o sociólogo francês Joffre Dumazedier,⁹⁰ este, até então, a referência dominante em termos dos estudos do lazer no país. Os estudos de Dumazedier têm fundamentação na *sociologia do lazer* norte-americana, cuja origem data da década de 1920, como uma necessidade de conhecer e controlar socialmente o tempo livre dos trabalhadores, segundo indica Sant'Anna (1994).

Naquela época, o trabalho de Dumazedier colaborou significativamente para que tivesse início, efetivamente, a sistematização do lazer como campo específico de pesquisa, ainda que alguns estudos já estivessem sendo produzidos desde 20 anos antes, corroborando a afirmação de Milton Santos (2008) em relação à urbanização brasileira. Assim, tal como nos indicativos de Marcassa (2002), pode-se considerar que *O lazer operário*, de Acácio Ferreira (1958), seja a primeira obra sobre o lazer no Brasil, ainda que o *Manual de Recreação: orientação dos lazeres do trabalhador*, de Sussekind, Marinho e Góes (1952), tenha sido publicado antes pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Como esta obra, seguiram-se, até os anos de 1970, outras que tratavam, basicamente, de questões operacionais e relacionadas à orientação e à implementação de programas de lazer e recreação,⁹¹ de caráter mais funcional.

Mas é a partir da década de 1980 que podemos observar uma nova direção nos estudos do lazer no Brasil. Com a abertura política e a retomada do processo de democratização da sociedade, as reflexões teóricas e os estudos científicos sobre o lazer voltam-se para as questões ligadas aos aspectos ideológicos, imprimindo sobre este um olhar crítico. Sem dúvida, os trabalhos de Nelson Carvalho Marcellino foram e continuam sendo os mais conhecidos. A orientação teórica e as classificações utilizadas pelo autor ainda hoje servem de base para muitas pesquisas e análises sobre a sua problemática atual (MARCASSA, 2002, p.6).

O panorama que encontramos hoje parece se manter inalterado, e os estudos produzidos sobre o lazer, na sua maioria, seguem tendo em Marcellino a referência mais importante, embora outros(as) autores(as) também venham ocupando espaço

⁸⁹ Cf. Gomes [Werneck] (2000a), Marcassa (2002), Mascarenhas (2000a, 2003), Pinto *et al* (1999), embora seja o segundo autor mais citado nesses estudos, depois de Marx, quando se trata das inter-relações com o trabalho e a tecnologia, o que pode ser conferido em Guimarães (2001).

⁹⁰ Cf. Pinto *et al* (1999, 105-106) e Dumazedier (1975, 1976, 1980, 1999).

⁹¹ Cf. Gaelzer (1979), Medeiros (1975), Miranda (1962), Requixa (1977, 1980) e Teixeira e Figueiredo (1970).

importante na produção relacionada ao campo do lazer, como Camargo (1989, 1998a, 1998b), Bramante (1990, 1998), Bruhns (1990, 1997), Pinto (1992, 1997, 1998, 2003, 2004), Gomes [Werneck]⁹² (1998, 2000b, 2001, 2003b), Mascarenhas (2000a, 2003, 2005), Padilha (2006a, 2006b, 2000), dentre outros(as), como Marcassa (2002), referência já indicada anteriormente.

Para os objetivos postos aqui, em termos das atividades e das manifestações culturais que estariam relacionadas ao lazer e que são incorporadas aos processos educacionais no cotidiano de escolas de EPT, interessa situar as perspectivas de lazer que podemos encontrar e como elas poderão nos ajudar a explicar a realidade encontrada nessas escolas. Por outro lado, interessa também indicar de que forma a realidade encontrada nos fornece elementos de explicação do lazer e sobre aquelas atividades e manifestações que estariam relacionadas a ele, o que será objeto dos capítulos seguintes.

Em algumas reflexões acerca d'*a constituição do lazer como um campo de estudos científicos no Brasil*, Gomes [Werneck] (2000a) analisa os aspectos gerais envolvidos na consolidação do lazer como campo autônomo de pesquisa. Em processo de constituição, não possuiria autonomia bastante, uma vez que sua estruturação não está consolidada e “requer contribuições de outros campos já estruturados”. A autora vai afirmar que, “no Brasil, em termos de produção científica, muitos dos estudos sobre o lazer ainda não alcançaram o nível de amadurecimento, consistência e profundidade com que outras áreas abordam determinadas questões”. Nessa trilha, vai considerar que é a sociologia a primeira área a desenvolver discussões e abordagens do objeto lazer e, como observa Sant’Anna (1994), a colocar questões que, no contexto brasileiro, vão além desta própria área, perpassando outros campos do conhecimento e repercutindo de forma bastante significativa. Isso não só indica que as fronteiras do lazer não estariam delimitadas claramente como também que se trata de um campo cujos limites, para além de sugerirem contenção, indicariam possibilidades – ou necessidade – de agregar, de incorporar análises e contribuições de outras áreas, tais como a

⁹² Até o ano de 2003, a autora era identificada com o sobrenome Werneck, passando, a partir de então, a ser identificada pelo sobrenome Gomes. Daí a utilização de “Gomes [Werneck]” nessas referências para agrupar os textos da autora e facilitar a consulta pelo(a) leitor(a).

Antropologia, a Psicologia, a Geografia, a Filosofia, a Ciência Política, a Pedagogia, dentre outras.

O caráter interdisciplinar do lazer, estreitamente articulado à polissemia⁹³ do termo e às contribuições de outras áreas do conhecimento para que se dê conta de apreendê-lo como objeto e campo de pesquisa, pode ser identificado quando se trata das atividades relacionadas e que aparecem em alguns dos conteúdos tratados na escola, via de regra, pela Educação Física Escolar, mas não só. Assim, pode-se dizer que, para experimentar a cultura como lazer, para usufruir o lazer enquanto direito social, como parte das ações de criação e recriação humanas da realidade, ter-se-ia que ir além, considerando-o de forma mais ampliada, levando-se em conta o já afirmado aqui, anteriormente, por Pinto *et al* (1999, p.116) acerca da natureza interdisciplinar do lazer, do seus vários conteúdos culturais e do fato de, na maioria das vezes, as questões relacionadas a ele ficarem nas mãos apenas de profissionais de Educação Física.

Silva, M. (2012, p.224-225) discute as questões relacionadas aos conteúdos culturais, não exatamente do lazer, mas em termos de considerações sobre a Educação Física na educação infantil. Ao fazê-lo, considera a corporeidade das crianças e opta pelo conceito de “cultura corporal”, cujos elementos epistemológicos e ontológicos estão fundamentados no materialismo histórico-dialético e [que] abarca o vasto campo de expressões corporais e de significativas formas de movimento humano”. Para o autor, a cultura corporal, nessa perspectiva, estaria articulada ao que ele chama de “conteúdos/conhecimentos/linguagens”, levando em conta princípios que, no seu entender, “estão na dimensão ético-estética, principalmente quando se trata de uma educação de natureza histórico-cultural”. Quando o faz, afirma estar se “referindo aos diversos conhecimentos repletos de conteúdos culturais e, ao mesmo tempo, linguagens ou formas de expressão do corpo no âmbito da cultura corporal”, o que envolve, dentre outros, a dança, as lutas, os esportes e suas várias modalidades, os jogos em suas diversas formas e construções humanas, as artes plásticas, cênicas e

⁹³ Importante recuperar as considerações feitas no Capítulo 1 em relação ao significado abordado aqui para *polissemia*. Assim como em relação ao trabalho, não se apresenta para o lazer como mera questão de linguagem, guardando nos significados que torna possível expressar a maneira como os sujeitos constroem, nas suas ações, as experiências no lazer. Isso não se dá de maneira vazia de sentido histórico, desprovida de ação política, sem uma carga ideológica efetiva.

circenses e “outras formas de ‘conteúdos culturais’, isto é, **manifestação das expressões corporais e de produção da vida material e imaterial**” (grifos meus).

Nessa direção,

conteúdo e linguagem (expressão corporal), **podem se amalgamar para dar sentido à formação omnilateral** das crianças. Isso porque os **“conteúdos culturais” se constituem num patrimônio de conhecimentos, políticas do corpo, arte e estética produzidos ao longo da história pela humanidade, ou seja, pelos adultos, jovens, velhos e crianças**. Esses conteúdos não existem de forma abstrata, fora da realidade da vida cotidiana, fora das questões macro e microsociais da realidade; enfim, fora da cultura, [da] educação, [da] política e [da] economia. Nesse sentido, há uma mútua relação de determinação, ou seja: a mesma realidade social que determina a apropriação ou mesmo a criação de conteúdos culturais e por eles também determinada (SILVA, M., 2012, p.225-226, grifos meus).

Pode-se perceber que os conteúdos culturais se mostram aqui de forma ampliada, o que indica que atrelá-los apenas ao lazer seria uma forma reduzida de tratá-los, já que se constituem como produção do homem ao longo da história. De todo modo, e considerando esse cenário, a maioria dos profissionais da Educação Física que tratam das questões relacionadas ao lazer tem por base, na sua produção acadêmica e na sua atuação, não só as contribuições interdisciplinares das várias áreas já indicadas acima, mas, particularmente, as referências que advêm dos estudos de Marcellino (1995a, 1995b, 1997) e da *sociologia empírica do lazer* de Dumazedier (1976, 1999), cuja base é sua pesquisa clássica, realizada em Annecy, uma cidade francesa de porte médio. Percebe-se em Marcellino os pontos de partida considerados em Dumazedier,

No contexto brasileiro, consultoria de Dumazedier patrocinada pelo SESC na década de 1970 parece ter dado os frutos esperados, levando-se em conta que a mesma instituição – articulada ao seu complemento na área da aprendizagem, o SENAC – se movimenta na divulgação e na promoção dos estudos de Gilles Pronovost (2011), alçado “à condição de nome maior desse ramo da sociologia” – do lazer – depois da morte de Dumazedier, como nos informa Camargo (2011a, p.11). Pronovost é portador de uma “perspectiva de quem se interroga sobre o lazer como um fato social (no sentido dukheimiano)”, como afirma ainda Camargo (2011a, p.13), e é o próprio Pronovost (2011, p.17) quem nos alerta para o fato de que “não é seguro” que suas análises “possam ser aplicadas aos países da América Latina, em especial ao Brasil”, uma vez que os dados a partir dos quais trabalha levam em conta as sociedades estadunidense, canadense e francesa.

Pronovost (2011), de fato, parece ampliar as perspectivas abertas e apontadas por Dumazedier. Assim, discute os *valores e significados do lazer moderno* afirmando que, “qualquer que seja o leque dos valores selecionados, o lazer aparece claramente como um domínio secundário da vida humana”, concluindo que “a maioria da população não faz do lazer um valor central” (p.31). Sua abordagem sociológica do lazer o classifica em termos de *valores sociais*, estabelece as *normas sociais* a partir das quais o lazer estaria a se estruturar e parte para analisar *o jogo, os rituais e as práticas culturais*, com especial ênfase nestas últimas. A partir daí, o autor introduz os tempos sociais como elemento de análise, o que confere ao “tempo dedicado ao lazer” papel central. Apoiadas “nos estudos ditos de utilização do tempo (agenda), também chamados ‘orçamento-tempo’”, suas análises passam a ter como referência *as tendências internacionais na utilização do tempo*, cujos indicativos revelam “a estrutura da divisão do tempo cotidiano” (p.57-59). O autor nos diz que os estudos de orçamento-tempo indicam que o tempo livre ocupa “um quarto do tempo total de um dia médio, mais de 40% do tempo se se excluir o sono”, e que o “tempo dedicado às atividades de lazer representa atualmente nas enquetes [de orçamento-tempo] entre quatro e cinco horas por dia” (p.65). Nesses estudos da divisão temporal, o tempo livre tende a ser considerado, segundo o autor, “uma categoria residual, o que teve como efeito produzir certas diferenças nos resultados segundo o conteúdo ligado a essa categoria de tempo” (p.65), na qual se inclui o tempo de lazer, este, objeto central das suas análises, que, nas palavras de Camargo (2011a, p.12), têm por objetivo “saber quanto resta de tempo livre; e, desse tempo livre, quanto é ocupado por práticas de lazer”, além de “como lazer, trabalho e família interagem na atualidade”.

Pronovost (2011, p.73, grifos meus) indica o que, para ele, são as *novas fronteiras do trabalho e do lazer* afirmando que “o tempo social do trabalho foi objeto de reduções importantes, **sempre a golpe de greves perdidas**, no século XIX e na primeira metade do século XX”. Para o autor, o tempo dedicado ao trabalho pelas gerações atuais e futuras diminuirá, significativamente, em relação às anteriores, “particularmente por causa do prolongamento da escolaridade, da entrada tardia no mercado de trabalho e de uma **‘saída’ mais breve**”, ressaltando que “as sociedades ocidentais dirigem-se para **um novo equilíbrio dos tempos sociais**” (p.74, grifos meus).

Em Pronovost (2011), parece se renovar a perspectiva disseminada por Dumazedier em relação ao lazer no Brasil, na década de 1970, e suas considerações não parecem levar em conta a intensificação e a precarização do trabalho nem as várias alternativas de adaptação forçada dos trabalhadores como “colaboradores” nos vários postos que ocupam, ao mesmo tempo em que a percepção expressa pelo autor em relação ao estabelecimento de um “novo equilíbrio” nos tempos sociais sugere que não se estão a considerar os conflitos e as contradições das relações sociais. A consultoria de Dumazedier – que reaparece “renovada” por Pronovost – colaborou para que se colocasse em pauta a pesquisa científica no país e para a produção de estudos que apontaram propostas levando em conta a sua abordagem como parte de estratégias de intervenção e, mesmo, de controle social sobre os trabalhadores, lançando-se mão da recreação como instrumento operacional.⁹⁴ Pode-se dizer que eram propostas voltadas para uma perspectiva funcionalista de sociedade, na qual se articulam os vários aspectos e sistemas que colaboram para o seu funcionamento equilibrado, sem que se manifestem, explicitamente, os conflitos, as contradições e os embates de classes, considerados como ameaças a um suposto equilíbrio que deve ser mantido.

Numa outra perspectiva, ao reunir textos de autores que tratam das questões do lazer seguindo, “com mais ou menos ortodoxia, o referencial metodológico do marxismo”, Padilha (2006b), em *Dialética do lazer* – “um livro cujas reflexões são clara e francamente guiadas pelo recorte de um tema e de um referencial de análise” –, esclarece as intenções do debate abordado na obra a partir da descoberta de que

era possível estudar e pensar o lazer **na contramão da corrente dominante do que se convencionou chamar, não ocasionalmente, de funcionalismo (que tem Dumazedier e seus seguidores como principais expoentes)**. De um lado, pode-se dizer de forma bastante sintética que a concepção funcionalista do lazer deve ser entendida como toda aquela compreensão organicista da sociedade como sendo um corpo ou uma máquina harmoniosa em que cada parte (ou órgão) contribui, com suas devidas funções, para seu equilíbrio. Na sociedade prevalece o consenso. Dá-se

⁹⁴ Alguns indicativos apontados por Marcassa (2002, p.129-185) deixaram isso bem claro quanto ao processo de institucionalização do lazer na cidade de São Paulo, desde a década de 1930, sobre o qual a autora apontou várias iniciativas empreendidas nessa direção e desde a mais tenra idade, com iniciativas que visavam à “correta educação” dos filhos dos trabalhadores desde muito cedo. Por outro lado, é interessante também verificar o modo como Camargo (2011b) abordou a *gênese do lazer na cidade de São Paulo*, tratando do período de 1850 a 1950, com análises do *antes de 1850* e do *após 1950* (p.170-182). Isso se dá dentro de um arrazoado no qual “a análise a todo momento [resvala] do local para o geral e vice-versa” (p.157), uma vez que está “a abordar os tempos sociais e as práticas culturais da sociedade brasileira como uma extensão dos dados [...] trazidos por Pronovost [em relação às sociedades estadunidense, canadense e francesa], tomando-se como pontos de partida sondagens realizadas na cidade do Rio de Janeiro e em São Paulo” (p.156).

uma ênfase nos valores da sociedade tradicional, na nostalgia de um passado bom e o lazer é visto como ‘válvula de escape’ que tem funções poderosas, favorecendo a saúde física e mental. Assim, o lazer compensa o que se perde no trabalho e nas obrigações da vida cotidiana. **O lazer recupera a força de trabalho para manter o equilíbrio do sistema de produção necessário ao progresso das sociedades.** Nesta abordagem, normalmente, o trabalho é carregado de negatividade e o lazer é carregado de positividade (PADILHA, 2006b, p.10-12, grifos meus).

Contrapondo-se a essa, os textos publicados em Padilha (2006a), apresentados em oito capítulos distintos e articulados entre si pelo referencial teórico-metodológico, tratam da problemática relacionada ao lazer considerando que “nem todo trabalho é ‘ruim’, nem todo lazer é ‘bom’, ou seja, se na sociedade capitalista o trabalho aliena, e se o lazer é fruto desta mesma sociedade, o lazer também pode alienar” (p. 12). A autora aponta um elemento característico das abordagens utilizadas nos textos reunidos no livro, cujos autores consideram

a sociedade formada por classes sociais distintas, cujas condições materiais de existência determinam a existência, assim como a forma de lazer de cada classe. Não há o mesmo lazer para todos, ainda mais porque, na sociedade capitalista, tudo é potencialmente transformado em mercadoria, inclusive o lazer que passa a ser comprado e vendido no mercado (PADILHA, 2006b, p.12).

Na dialética das abordagens do lazer expressas nos capítulos do livro, Padilha (2006b, p.15-17) nos indica que os(as) autores(as) vão tratar: do trabalho e das suas perspectivas de abordagem e de concretização em relação à realidade de acumulação do capital e de intensificação da exploração da força de trabalho; do corpo e de como o ser humano estabelece ou tem estabelecidas suas referências em relação a uma determinada concepção estética diante de um determinado conjunto de práticas corporais na modernidade; do consumo e do *shopping center* como local de ocupação do *tempo livre*, a indicar a submissão do lazer ao mercado; das políticas públicas de lazer e de educação na utilização do espaço das escolas para suprir a demanda social por espaço e atividades de lazer; do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de “uma proposição de política coletiva de lazer em uma cooperativa do programa de Reforma Agrária”.⁹⁵ Os textos fornecem, enfim, a

⁹⁵ Os temas dizem respeito, respectivamente, aos textos de Giovanni Alves (2006), que trata das questões relacionadas a *Trabalho, subjetividade e lazer...*; de Vera Navarro (2006), que aborda a problemática *Trabalho, saúde e tempo livre sob os domínios do capital*; de Fernando Mascarenhas (2006), que analisa a saída *Em busca do ócio perdido...*; de Ana De Pellegrin (2006), que vai abordar as questões críticas e políticas nas relações *Lazer, corpo e sociedade...*; de Valquíria Padilha (2006a), que mergulha na análise do *Consumo e lazer reificado no universo onírico do shopping center*; de Sílvia Amaral (2006), que vai tratar das *Políticas públicas de lazer* com vistas à gestão participativa; de Reinaldo Pacheco (2006), que se detém sobre as relações entre *A escola pública e o lazer*; e de José

possibilidade de contrapor um olhar diferente do que predomina nas discussões dos estudos do lazer no Brasil, e não só em relação ao lazer, mas à vida humana em seus variados âmbitos, dos quais o lazer, a educação e o trabalho, obviamente, fazem parte, não se mostrando ou se encontrando desconectados uns dos outros. Essas denominações e delimitações nos servem, didática e formalmente, para o entendimento e a apreensão da realidade da vida humana, que, em si mesma, não se desintegra cada vez que um desses âmbitos predomina ao se manifestar na ação do ser humano e na sua forma de produzir a própria existência e a de outros.

Gomes e Pinto (2009), em Gomes *et al* (2009),⁹⁶ apresentam “uma análise sobre o lazer no Brasil, construída pela compreensão de sentidos e significados historicamente constituídos em práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas”, lançando mão, para isso, de uma consulta através de questionário com questões abertas, validado por quatro especialistas na área do lazer, enviado a outros 51, dos quais 27 se manifestaram, sendo que nenhum deles integra o grupo selecionado por Padilha (2006b). A posição expressa por Marcellino, um dos consultados, o qual, entre outras considerações acerca das relações entre lazer e políticas públicas, as analisa como sendo “uma questão de cidadania”, é a de que o lazer não deve ser

vivido apenas como recomposição da força de trabalho, compensação do trabalho ou das outras obrigações sociais; nem como válvula de escape de uma sociedade opressora, mas **reconhecido pelas suas possibilidades como descanso, divertimento e desenvolvimento social, cultural, econômico etc.**; ele pode se constituir em uma das oportunidades de atuar como alavanca de transformação e desenvolvimento construído na relação lazer-cultura-processo educativo conscientizador, com **possibilidades de denúncia e anúncio de uma nova ordem social**, pela vivência de novos valores, questionadores da existente (MARCELLINO, citado em GOMES; PINTO, 2009, p.104, grifos meus).

Ocorre que, uma vez admitidas as funções assumidas pelo lazer, de recomposição e compensação em relação ao trabalho, são justamente as possibilidades de descanso, de divertimento e de desenvolvimento social, cultural, econômico, dentre outras, as apropriadas pelo capital em detrimento do trabalho nas relações entre os dois. Uma vez apontadas essas perspectivas de predomínio do lazer

de Andrade [Matos] (2006), que relata a *Implementação de uma política pública de lazer para a cooperativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST)*.

⁹⁶ Trata-se de uma coletânea de estudos de pesquisadores do lazer na América Latina e que reúne textos que têm como objetivo o registro, a sistematização, a difusão e a ampliação do intercâmbio de experiências, reunindo, além do Brasil, pesquisadores da Argentina, do Chile, da Colômbia, de Cuba, do México, do Uruguai e da Venezuela, numa iniciativa de promoção e financiamento do Ministério do Esporte (ME) do Brasil, através de sua Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer (SNDEL), e apoio do SESI (GOMES *et al*, 2009, p.7-17).

como mercadoria, não só como encontramos na realidade em que vivemos, mas também no trato dado pela produção acadêmica, seja pelo viés de crítica ou de simples constatação, não é o bastante denunciar e/ou anunciar uma nova ordem social que coloque em questão a existente. É preciso ir além nas proposições e na apresentação de alternativas, já que as atuais, infelizmente, ainda têm se pautado por uma visão mais funcional do lazer. Apenas a vivência de novos valores não é o bastante, nem mesmo o exercício de uma prática transformadora das ações humanas se não acompanhado por ações efetivas nas políticas públicas que estejam voltadas para uma perspectiva de universalização, sim, de acesso aos bens e aos serviços oferecidos, como também para um avanço na superação do sentido predominante de mercadorização conferido ao lazer.

A menção, em Gomes e Pinto (2009, p.107), à criação do Ministério do Esporte, no ano de 2003, como um avanço supostamente materializado na inclusão do lazer como eixo de políticas sociais e “na consolidação do diálogo entre o Estado e sociedade” resulta de uma justificativa ao que dizem em depoimentos os especialistas em relação “ao papel decisivo da gestão de políticas participativas democráticas, ressaltando a necessidade de estreitar vínculos entre Estado, universidade e sociedade”. Seguem-se alguns indicativos de como a Secretaria Nacional de Desenvolvimento de Esporte e Lazer (SNDEL) se propôs “estratégias de ação com vistas a garantir o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas de esporte recreativo e lazer no país” e de como isso viria a ser feito, buscando

contribuir com a efetiva democratização do acesso da população brasileira às práticas lúdicas **no esporte e no lazer** por meio da implementação de quatro estratégias centrais de ação: (1) *pesquisa* [...] expandindo e modernizando a base científica e tecnológica de esporte e lazer pela articulação do ME com grupos de estudos e pesquisadores das cinco regiões brasileiras; (2) *ação educativa*, baseada na formação continuada de gestores e legisladores das esferas públicas federal, estadual e municipal para a formulação e implementação de políticas públicas **de esporte e lazer**, envolvendo profissionais e agentes **do esporte e do lazer**, educadores,, lideranças comunitárias, estudantes universitários, formadores de opinião, parceiros de outros programas e a população em geral [...] (3) *informação* [...] sistematizando e difundindo conhecimentos científicos, tecnológicos e gerenciais, dando suporte a intercâmbios nacionais e internacionais [...] (4) *gestão compartilhada*, por meio da consolidação de redes nacionais de gestores, legisladores, agentes comunitários, pesquisadores e outros parceiros de ações sociais **de esporte e lazer** [...] (GOMES; PINTO, 2009, p.108, grifos meus).

Em que pesem a articulação, a proposição e a implementação concretas de política públicas que envolvam o lazer, ao se examinar brevemente a exposição de intenções e motivos para tal, é possível perceber que o lazer vem a reboque do

esporte, e as perspectivas colocadas para políticas sociais relacionadas passariam antes pela instituição esportiva. Ao se privilegiar a realização de megaeventos, como a copa do mundo de futebol e os jogos olímpicos no país, e atrelar a isso a implementação de políticas urbanas e de habitação envolvendo o entorno dos locais onde serão realizadas as atividades desses eventos, além dos problemas de infraestrutura, fica-se diante de ações governamentais cujas orientações indicam bem quais tipos de interesses estão envolvidos ali.

Ainda em Gomes e Pinto (2009), um dos autores que publicam em Padilha (2006b)⁹⁷ é citado para complementar e/ou reforçar a posição expressa por Marcellino anteriormente. Mascarenhas (2003), o referido autor, é citado por sua afirmação de que reconhece no lazer o tempo e o espaço nos quais é possível resistir e mobilizar politicamente, e isso se daria tanto em relação à ocupação e à organização política no “encaminhamento de estratégias de mudanças e democratização de acesso à fruição de bens culturais” como em relação “à participação na produção, reprodução e difusão culturais” (GOMES; PINTO, 2009, p.104). Ou seja, no lazer mesmo, haveria potencial de luta política pela conquista de autonomia e liberdade para suas atividades e práticas, além da possibilidade de apropriação da cultura produzida e/ou consumida nesses limites.

No entanto, Mascarenhas (2003), que trata das questões relacionadas ao lazer a partir de uma intervenção socioeducativa e junto a crianças e adolescentes em situação de risco, vai nos dizer que

vimos que não há no Brasil uma política que tente responder plenamente a demandas que estão colocadas pelos filhos das classes populares. **Em sua maioria, as políticas oficiais pautam-se por uma concepção funcionalista de sociedade**, em que o chamado ‘menor’ é tido como um desvio, obstaculizando o projeto de modernização em desenvolvimento. **O poder público remete para a própria criança e sua família a culpa por não disporem de meios e condições de enfrentar os desafios postos pelo modo de produção vigente. [...] [As] ações estatais, na sua maioria, revelam-se compensatórias e com um evidente caráter de controle, mais voltadas para os possíveis desdobramentos advindos do comportamento dessa população.** Seguindo nessa direção, um grande número de projetos preventivos – oficiais e [não governamentais] – é implementado e dá origem a uma diversidade de propostas no campo do lazer ainda não sistematizadas e difundidas no meio acadêmico. Em grande parte, no entanto, esses projetos baseiam-se em princípios de ocupação do tempo, revelando, do ponto de vista educativo, certa irrelevância por não traduzirem em um espaço de verdadeira aprendizagem e conscientização (MASCARENHAS, 2003, p.75, grifos meus).

⁹⁷ Cf. Mascarenhas (2006).

Três anos mais tarde, em Mascarenhas (2005, p.254), o autor aprofunda a discussão e evidencia que a política social é uma das dimensões da política pública; portanto, seria necessário articular a ela “uma política econômica condizente com o projeto de desenvolvimento humano que se preconiza, impondo limites à lógica mercantil que hoje comanda a despolitização dos Estados Nacionais”. Continua o autor indicando que, se se quer uma política social de fato, isso implica compromisso econômico, e as políticas relacionadas a essa área não têm apresentado nada de social, “ao contrário, são *políticas de exclusão*”. Ao se articularem as políticas de lazer no sentido de “promover a democratização do acesso a este que é um direito de todo cidadão, de modo articulado, seria necessária uma reorientação política muito mais ampla, tanto no plano social como na esfera econômica”.

Isso não é tarefa fácil, diante das perspectivas que predominam na condução dos governos que, via de regra, se submetem – ou se deixam influenciar – a demandas de mercado nas quais se destaca a lógica da mercadoria que impõe, sem dúvida, limites significativos à implementação de políticas públicas que levem em conta a democratização de acesso a quaisquer direitos, o lazer, entre eles. Está se demarcando, portanto, o lazer como um direito social e, ainda que fique atrelado a expensas da instituição esportiva no campo de proposição e implementação de políticas públicas, pode-se dizer que é de algum avanço que apareça, pelo menos como evidente orientação nessas políticas. Ainda assim, importam algumas considerações que, de toda forma, também indicam os limites para se tratar o lazer nesse âmbito.

Mascarenhas vai afirmar que,

uma vez que na experiência política brasileira é recorrente a associação do lazer à recreação e ao esporte, o que se soma à forte representação que ainda se tem deste fenômeno como uma atividade, comumente relacionado às práticas corporais, avaliamos que as políticas de lazer podem sim ser pensadas e potencializadas a partir do fenômeno esportivo. É óbvio que tal estratégia não deve ser gerida pela via da *esportivização do lazer*, mas de ter no setor do esporte – talvez fosse melhor falar em setor de esporte e lazer – o centro de organização das políticas de lazer (MASCARENHAS, 2005, p.266-267).

O autor o faz depois de situar o lazer e as políticas relacionadas a ele em vínculo estreito com a área social, e, dentro desta, estaria a educação a tê-lo como objeto de proposição e implementação de ações nas políticas públicas. No entanto, lembra o autor, “em nosso país, a atribuição deste setor está, tradicional e prioritariamente, circunscrita a ações no âmbito da educação formal, inclusive do

ponto de vista legal” (p.266), o que denota não só uma suposta impossibilidade de lidar com o lazer no interior das escolas, uma vez que os processos educacionais seriam regulados e controlados pela legislação, como também a projeção de que, se fosse objeto de enquadramento das políticas educacionais, perderia os significados que tem, passando a ser algo como apenas mais um conteúdo e/ou temática escolar a ser tratada nas escolas.

A realidade encontrada nas escolas pesquisadas não indica isso, ainda que o enquadramento das atividades e das manifestações relacionadas ao lazer às prescrições formais da escola seja algo que os alunos e alunas indicam como motivo para que os elementos que consideram relacionados a ele e incorporados aos processos educativos percam a graça.⁹⁸

No cenário considerado até aqui, há o indicativo de que o lazer, cuja forma predominante constitui-se na mercadoria para o consumo, seja tratado a partir da sua subsunção ao esporte na implementação de políticas públicas para a área, levando em conta, ainda, a recreação como componente de estratégias de intervenção, às vezes articulada a e/ou como sinônimo do lazer, por vezes como substituta do mesmo. De todo modo, essa direção de entendimento do lazer implica ainda a consideração do ócio, do tempo livre nas relações sociais no modo de produção que vivemos e de outros elementos imbricados, como aqueles relacionados ao lúdico, ao prazer, próprios das ações humanas e, particularmente, relacionados ao âmbito do lazer, no qual haveria o tempo e o espaço privilegiados para se manifestarem. A tentativa que se segue é a de acrescentar mais elementos ao exposto, no que diz respeito às perspectivas conceituais e aos elementos político-ideológicos considerados no trato com o lazer.

3.2. Concepções e outros significados

Marcassa (2002), na introdução do seu estudo, ao fazer a exposição dos motivos e das intenções para o seu desenvolvimento, vai nos advertir para o fato de que

fora os mal-entendidos criados em torno das categorias “lazer”, “ócio”, “tempo livre” e “recreação” que, no conjunto das formas de comunicação e expressão linguística, não apresentam um consenso quanto aos sentidos atribuídos aos termos, muitos dos estudos sobre o lazer ainda não conseguiram discuti-lo e apreendê-lo com base em parâmetros conceituais mais consistentes ou melhor definidos, até

⁹⁸ Anotações do Diário de Campo do COLTEC (2010).

porque lhes falta uma compreensão do fenômeno em sua historicidade, ou seja, o conhecimento do percurso histórico e contraditório do lazer no Brasil (MARCASSA, 2002, p.7).

Marinho e Pimentel (2010, p.11), por sua vez, ao apresentarem algumas interpretações de *lúdico*, *ócio*, *recreação* e *lazer*, advertem que “autores como Aristóteles, Marx ou Lafargue não estavam diretamente interessados na questão do lazer”, ainda que, ao abordarem-no em outras problemáticas, suas contribuições tenham sido até mais importantes do que aquelas de estudos específicos. Os autores consideram ainda que o lazer parece ser um fenômeno “mais [bem-compreendido] se contextualizado no bojo das relações que o cercam (ao invés de estudado isoladamente em sua aparência)”. Pode-se dizer que essa é uma maneira pela qual é possível compreender melhor o lazer, mas não se tem como certo que Aristóteles, por exemplo, já o tivesse como horizonte, dado o que se projeta no contexto indicado até aqui, segundo o qual o lazer resultaria da industrialização, do processo de urbanização, e, nesse contexto, talvez isso tenha ocorrido em relação a Marx e Lafargue; ainda assim, não encontramos na obra desses dois referências explícitas ao lazer. De qualquer forma, Chauí (1999, p.24), na *Introdução d’O direito à preguiça*, de Lafargue, vai nos dizer que este autor “pensara, inicialmente, em intitular seu panfleto como direito ao *lazer* e, depois, como direito ao *ócio*” e que, ao escolher *preguiça*, não o fez por acaso, pois visava diretamente “o credo da burguesia (não só francesa) para dominar as mãos, os corações e as mentes do proletariado, em nome da nova figura assumida por Deus, o Progresso”, que se traduzia no que ele denominou de “religião do trabalho”.

Esse indicativo nos diz bastante sobre os modos como se constitui o que podemos chamar de lazer, já que sinaliza as suas inserções na vida humana no âmbito de suas várias facetas e evidencia aquela na qual parece se articular mais intimamente, que é o trabalho. Obviamente, ainda que considerada a categoria fundamental a partir da qual se produz a existência humana, outros aspectos comparecem nesse processo, e Marinho e Pimentel (2010, p12) vão se perguntar se o lúdico é o princípio de tudo. Na trilha de investigar a questão, ressaltam que “o lúdico é candidato óbvio a receber precedência em relação às demais manifestações” e lançam mão dos estudos de Huizinga (1971) e Caillois (1990) para indicar que o lúdico “seria um elemento anterior à civilização, visto que o homem não é o único

animal que brinca”.⁹⁹ No entanto, e isso é fundamental, é o único que sabe por que brinca.

3.2.1. Sobre lúdico

Huizinga (1971) escreve que “a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana” e que “é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois, nesse caso, limitar-se-ia à humanidade”. Sustenta ainda que “a existência do jogo não está ligada a qualquer grau de civilização, ou a qualquer concepção do universo” e que

todo o ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo. A existência do jogo é inegável. É possível negar, se quiser, a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo (HUIZINGA, 1971, p.30).

Para o autor, é no jogo, particularmente, que se colocam as perspectivas e as manifestações do lúdico, cujas características estão relacionadas ao fato de que ele, o jogo,

é uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com o qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a afirmação de certos grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (HUIZINGA, 1971, p.16).

Obviamente, não são apenas essas referências que vão dar conta de apreender a totalidade da obra de Huizinga em questão, mas fornecem alguns elementos para entender por qual caminho o autor trilha sua concepção em relação ao homem como homem que brinca, como homem que confere às suas ações uma significação constituída no sentido lúdico conferido ao jogo, e isso implica algo mais do que o simples jogar, já que há por trás dessa ação um complexo de relações sociais que não se pode ignorar. Marinho e Pimentel (2010, p.12) indicam que, para Caillois (1990) e Huizinga (1971), “é provável que elementos culturais e instituições sociais tenham recebido forte impulso lúdico quando da sua geração” e que “a dinâmica lúdica é estéril por essência”. Nas suas considerações, nos darão as pistas para o que Caillois

⁹⁹ Huizinga (1971), cuja primeira edição é de 1938, é a obra de referência nos estudos do lazer no Brasil quando se trata das questões relacionadas ao lúdico, e Caillois (1990), publicado pela primeira vez em 1958, estabelece um diálogo com Huizinga em termos de que este estabelece não um estudo específico dos jogos, mas sobre o trato com a manifestação lúdica no âmbito da cultura, que se traduziria no jogo.

irá indicar acerca do aspecto significativo de que essa esterilidade essencial está relacionada à

gratuidade fundamental do jogo [...], precisamente a característica que mais o desacredita. É também ela que possibilita que nos entreguemos ao jogo com indiferença, assim como o mantém isolado das actividades fecundas [...]. Nestas condições, parece tanto mais significativo que historiadores eminentes, após aprofundados inquéritos, e psicólogos escrupulosos, após repetidas e sistemáticas observações, tenham pretendido fazer do espírito de jogo uma das molas principais do desenvolvimento das mais altas manifestações culturais em cada sociedade e da educação moral e do progresso intelectual dos indivíduos (CAILLOIS, 1990, p. 9-10).

É possível. Mas essa análise, ainda que pertinente, carece de mais densidade quando consideradas algumas características inerentes a certa subversão da ordem societária do capital. Encontramos o jogo em Huizinga (1971) nas características indicadas acima, como uma atividade livre, não séria, desligada de todo e qualquer interesse material, na qual não se pode obter qualquer lucro, indícios do que pode ser o lúdico como elemento da cultura e que se manifesta nos vários âmbitos da vida humana: na filosofia, na arte, na ciência, no direito, no trabalho. Para além da análise do lúdico a partir do jogo, na qual podemos encontrar, como parte do *espírito lúdico*, o gosto pelo risco, pelo imprevisto, além do trato com as regras de convivência, aspectos que se estenderiam às várias esferas da vida humana, não há um aprofundamento pertinente do autor em relação às condições socioeconômicas nas quais se daria esse jogo. Mesmo porque ficaria difícil apontar uma atividade, prática ou manifestação cultural na formação social em que vivemos que fosse livre, desinteressada (no sentido lato de não ser alvo de um determinado interesse), desligada de quaisquer objetivos materiais e na qual as regras não fossem resultado de embates nos quais predominaria o controle, não raro, de quem tem maior poderio econômico e/ou político.

É nessa direção que Eco (1989, p.274-277) vai tecer sua crítica a Huizinga, ao escrever que este desenvolve uma teoria do comportamento lúdico, e não do jogo, e que, “depois de ter-nos dito que a cultura nada mais é do que a ordem de um jogo”, seria preciso “dizer-nos qual é o jogo, e como funciona”, mas que não é nisso que Huizinga está interessado. O foco deste é “o fato de que o jogo é jogado”, há o hábito de jogar, e, assim, ele não dá atenção à possibilidade de investigar “o jogo que nos joga”.

Nesse movimento, ao se deter nas dinâmicas do jogo que conduziria o jogador, entende-se que determinaria e/ou conformaria a realidade vivida e

materializada nas relações sociais dos embates entre capital e trabalho. Haveria, porém, ainda a possibilidade de identificar as visões críticas, criativas, transgressoras relacionadas ao componente lúdico próprio do ser humano. Nessa direção, importa considerar que o lúdico independe do lazer, sendo algo inerente ao ser humano e que, portanto, manifesta-se nos vários âmbitos de sua vida. Sendo assim, fica mais adequado analisar as considerações de Pinto (1995, p.20) quando a autora aponta o lazer como o espaço privilegiado do lúdico, na qual se concretiza uma “experiência cultural movida pelos desejos de quem joga e é coroada pelo prazer”. Em Pinto (1998), a autora retoma suas considerações, indicando que a vivência lúdica, como essência genuína do lazer,

é, culturalmente, concebida como brinquedo, jogo, brincadeira ou festa. Revela a emergência do corpo [de] viver o prazer da alegria construída pelo sentir, amar, vibrar, conviver e relacionar em liberdade. Concretiza-se em interações conscientes dos limites e das possibilidades [...] lógicas e eficazes, ao mesmo tempo que simples e inovadoras, descontraídas e compartilhadas pelos jogadores no tempo, no lugar e com os objetos/materiais disponíveis (PINTO, 1998, p.19).

É uma perspectiva que revela uma subjetividade que vai além da simples vivência do lazer (ou de outro âmbito da vida), indicando que os limites e as possibilidades dessa vivência estão no horizonte e que, portanto, se tem consciência do que significa a materialização das atividades e das práticas que se deseja e/ou se assume viver e experimentar. Mas é possível ir além e considerar o que nos indica Silva, M. (2001), que, ao se debruçar “sobre os usos do tempo na infância e a exploração do trabalho infantil”, constata que “não há *tempo* efetivamente *livre* para a elaboração da cultura lúdica, pois há ausência de um dos conteúdos ontológicos fundamental para a construção do ser social: a liberdade”. O autor nos revela a dificuldade em acreditar na existência de liberdade “enquanto os sujeitos-crianças estiverem indelevelmente marcados pelo reino da coisa e da mercadoria”, situação que podemos supor também em relação à realidade dos adolescentes e dos adultos trabalhadores. “Talvez seja justamente pelo caráter de liberdade e subversão da ordem”, continua o autor, “em contraposição à lógica da produtividade, que o lúdico seja subsumido da noção de infância na Modernidade”, e não só na infância como parcela da existência humana.

O lúdico indica pistas para a definição de papéis sociais e é cultura humana subjetiva, que se contrapõe à racionalidade produtiva. Por isso, é fundamental compreender o significado social, cultural e político-pedagógico do tempo do lúdico na infância, tempo este que apesar de estar exposto à exploração, não se submete totalmente [à] lógica da racionalidade produtiva e do lucro capitalista. A criança que

muitos afirmam não produzir nada brincando, produz subversivamente a revelia do sistema dominante: prazer, alegria, relaxamento, vida, ética, estética, cultura e história. Ela, ao brincar, torna-se criador e criatura, sujeito e objeto das relações sociais, ao passo que trabalhando em condições desumanas, não passa de um mero joguete, um *brinquedo*, uma mercadoria nas mãos dos capitalistas (SILVA, M., 2001, p.17).

Em Silva, M. (2012, 229-233), o autor volta a tratar da questão, ampliando, de certa forma, suas considerações na problematização e na abordagem que realiza. Escreve que “refletir sobre o tempo do lúdico implica, em contrapartida, pensar as contradições que se travam entre conformismo, transgressão e resistência política”. Nesse movimento, não se pode abrir mão da realidade, de como e por que as pessoas experimentam o real, o que leva à consideração de que, com base nisso, a vida social comporta a produção do lúdico, numa construção cuja base é estruturada a partir de “pares dialéticos”, entre outros: “quantidade e qualidade, objetividade e subjetividade, repetição e criatividade, monotonia e motivação, conformismo e resistência, consenso e conflito, [...] teoria e prática, alegria e tristeza, prazer e desprazer [...]” (SILVA, M., 2012, 229-230). O autor ainda afirma que, “subjacente ao que se convencionou chamar no capitalismo de tempo do ‘lúdico’ ou tempo de ‘lazer’, está o tempo da produção, intimamente ligado ao tempo mercantil e de circulação da troca, que forja o conceito de tempo de giro do capital” (SILVA, M., 2012, p.230). Isso nos leva a questionar se o lazer será sempre lúdico ou tempo do lúdico por excelência, sobre o que Silva, M. (2012, p.232) escreve: “o lúdico não é sempre festa, prazer, alegria, relaxamento, criatividade e liberdade, considerando que estes aspectos nunca são vividos plenamente na sociedade capitalista”. Pode-se dizer que esses são aspectos que estariam relacionados, intimamente, ao lazer e que este não seria algo que se poderia viver plenamente nesse mesmo contexto.

As considerações de Pinto (1998) e Silva, M (2001), por sua vez, não permitem o desvio do que indica Eco (1989) em termos de que o lúdico materializar-se-ia como construção social no jogo, no *jogo que nos joga*. A provável idealização de um devir, de uma situação na qual o lúdico ocuparia um lugar significativo nas ações e no imaginário dos sujeitos que jogam e/ou constroem sua própria realidade não resiste à constatação de que essa mesma realidade, uma vez materializada, não teria sido constituída sem os conflitos e as contradições das relações sociais perpassadas por uma racionalidade não só produtiva e atravessada pelo valor da mercadoria e do dinheiro, mas também eivada no arcabouço político-ideológico que

Ihe dá sustentação. Em outras palavras, o prazer e a alegria do lúdico na construção da realidade vibram na mesma medida da tensão e das lutas para alargar limites e possibilidades de produzir a própria existência diante da formação social dominante, capitalista por excelência.

3.2.2. Sobre ócio

Se o lúdico teria precedência como manifestação inerente à ação humana, e não apenas no âmbito do lazer, pode-se dizer que o ócio está situado num patamar que se aproxima do lazer¹⁰⁰ e que, como ensina Marcassa (2002), no estudo já citado sobre a institucionalização do lazer na cidade de São Paulo,

as formas encontradas pelos setores marginalizados para a fruição e a vivência de experiências lúdicas expressam que **os diversos usos do tempo livre possuíam um sentido associado ao modo de organização coletiva** que envolvia o cotidiano dessa parcela da sociedade paulista na época. [...] **[O] ócio e as atividades de descanso e divertimento que não fossem compatíveis com a racionalidade produtiva em ascensão, deveriam ser banidos** do [dia a dia] da cidade (MARCASSA, 2002, p.84, grifos meus).

A autora localiza o ócio no domínio da ocupação do tempo livre, que, na perspectiva da formação social capitalista, seria o tempo do não trabalho, funcional e articulado à recuperação da força de trabalho, da capacidade do trabalhador de voltar a produzir com a mesma eficiência (ou ainda melhor) depois de um período de descanso. Marcassa, nesse contexto, ainda indica que o ócio se torna, nesse tempo, um instrumento significativo de organização social, coletiva, o qual, obviamente, tem atenção especial por parte dos proprietários do capital. Em prol da racionalidade produtiva e voltada para o lucro e a produção de riqueza sobrevalorizada pelo trabalhador, mas não apropriada por este, o ócio é algo a ser combatido e, de preferência, extirpado da vida do trabalhador.

Mais tarde, Mascarenhas (2005, p.207-208)¹⁰¹ vai nos dizer que o ócio é identificado como “uma *forma residual* de apropriação do tempo livre, tendente ao desaparecimento” e “ainda ativo nos dias de hoje”. Ainda assim, diante do peso que o ócio ainda tem na formação social em que vivemos, o autor se propõe o necessário

¹⁰⁰ É importante levar em conta que existem diferenças significativas em relação a alguns significados conferidos a *ócio* na formação social em que vivemos. Em espanhol, *ocio* é a palavra que vai designar o equivalente ao que entendemos, na nossa cultura, como o conjunto de atividades, práticas e vivências de lazer. Na língua espanhola, também encontramos os vocábulos *recreación* e *recreo* para se referir a lazer.

¹⁰¹ O capítulo *Em busca do ócio perdido*, em Mascarenhas (2005, p.207-240), foi, posteriormente, publicado em Padilha (2006a, p.75-103) com pequenos acréscimos, particularmente no início e no fim.

diálogo com o que “tem sido produzido, sistematizado e difundido a respeito do tema do ócio no *campo do lazer*” e, grosso modo, identifica duas vertentes: uma, de base idealista, denuncia o abandono da noção clássica de ócio no lazer, considera que sua humanidade se perdeu e reclama “modos de vida do passado como chave para a autodeterminação do indivíduo no presente”; e outra, “paradoxalmente, alinha-se à racionalidade produtiva”.

Na primeira vertente, Mascarenhas (2005) nos indica que é o ideal de *ocio antigo* que orienta o entendimento de lazer, que, quanto mais se aproximasse da ideia da ausência de obrigações, num “modo de vida inteiramente dedicado ao desenvolvimento físico e intelectual com fim em si mesmo” (p.208), mais verdadeiro seria. Observa que, ao se colocar esse entendimento, cria-se uma confusão na qual são impostas sérias dificuldades de compreensão do que seriam um e outro fenômeno, uma vez que lazer e ócio são colocados como articulados um ao outro, este, a partir de um ideal que aquele não deveria nunca perder de vista, sob pena de desvirtuamento da sua essência. Na base das dificuldades indicadas, estaria a precariedade do entendimento da história e da constituição de cada um deles, dado “o flagrante *idealismo metafísico* de se definir o lazer a partir de uma idéia absolutamente transcendente”, cuja “compreensão é marcada ainda pelo peso de uma boa carga de *idealismo histórico*” (p.211). Essa perspectiva, na análise do autor, tem como representante mais significativo, dentre os estudiosos do lazer, De Grazia (1966), sendo Bruhns (2002) importante divulgadora do seu pensamento no Brasil e quem, como adverte ainda Mascarenhas (2005), vai indicar que “a retomada do ideal clássico de ócio é algo que não está presente na obra” de De Grazia.

De fato, um exame rápido da obra permite identificar, logo no início, que De Grazia (1966, p.xix) diz ao leitor que se trata de um estudo que leva em conta os elementos que são indicados no título: *Tiempo, trabajo y ocio*; título original: *Of time, work and leisure*. Esclarece que o primeiro seria um elemento fundamental, já que o lazer nos dias de hoje se mede em unidades de tempo; que o segundo é antônimo do tempo livre, mas não do lazer, e que este e o tempo livre vivem em mundos diferentes, considerando ainda que todos nós podemos ter tempo livre, mas nem todos podem ter lazer; que lazer não é totalmente realizável e seria uma forma, uma condição do homem, desejada para a sua existência, a que poucos aspiram e

outros poucos têm acesso; que um dos principais objetivos do livro seria desfazer a confusão entre lazer e tempo livre.

Assim, ao longo de seu estudo, De Grazia vai abordar as questões sobre os três elementos que indica, com base na sociedade estadunidense do início dos anos 1960, ressaltando, especialmente, os elementos relacionados ao tempo livre diante dos avanços tecnológicos, da utilização das máquinas e de como esses avanços não cumpririam a promessa de mais tempo livre para que os homens usufruíssem, de fato, das várias formas de ocupá-lo, dentre elas, o lazer. Chama a atenção, ainda, para os modos de consumo e lazer e para a influência da mídia sobre esses aspectos na então sociedade estadunidense, particularmente entre os jovens.

A crítica de Mascarenhas (2005, p.210) indica que, ao longo da leitura da obra, poderemos identificar elementos que nos dizem o contrário. Assim, Mascarenhas vai ao encontro do que nos diz Munné (1980, p.42), que inclui De Grazia (1966) entre aqueles que suspiram de forma ardente pela volta à *skholé*, uma perspectiva do ideal grego de ócio, segundo a qual só seria possível se dedicar à contemplação e ao cultivo dos valores na condição de se estar livre da necessidade de trabalhar, privilégio de poucos cidadãos na sociedade grega. Ainda assim, Munné (1980), como De Grazia (1966), alinha-se aos que defendem a posição de que o lazer sempre existiu, inclusive nas sociedades antigas.¹⁰²

Sobre a outra vertente identificada por Mascarenhas (2005, p.211-215), alinhada à racionalidade produtiva, “mais que um saudoso e, por vezes, até bem intencionado *elogio ao ócio*”, afirma-se o seguinte: “vai além, dedica-se a uma verdadeira *exaltação do ócio*, tomando-o como panaceia para todo o tipo de problema socioeconômico hoje existente”. Busca no ideal grego de ócio, particularmente no espírito livre e criativo do homem na antiguidade, o que possa embasar as teses de *economia do ócio*, de *ócio criativo*, cujo apologeta é o italiano De Masi (2001a),¹⁰³ para quem o trabalho já não representa mais a categoria central que explicaria o papel dos indivíduos e da coletividade; é o tempo livre que passaria a determinar nosso destino, não só cultural, mas também economicamente. A tese

¹⁰² Cf. Reis, Cavichioli, Starepravo (2009, p.64) e Gomes (2003b, p.58; 2004b, p.134).

¹⁰³ De Masi (2001a) é, na verdade, um texto do autor que integra um livro organizado pelo próprio De Masi, no qual ele reúne textos de Bertrand Russel e Paul Lafargue, autores de cujos conceitos se apropria de forma inadequada, como apontado em crítica de Marcellino *et al* (2004), a ser indicada mais à frente.

defendida pelo italiano da *economia do ócio*, a “ocupação prazerosa do ócio pelo trabalho mental suave – daí o apelido de *ócio ativo* –” (MASCARENHAS, 2005, p.219), resulta da fórmula do *ócio criativo*, por sua vez, resultado da equação *trabalho criativo* mais *ócio ativo*, que advêm de uma indissolúvel temporalidade, na qual tempo de trabalho e tempo livre não mais se separam e passam a se suceder, rígida e linearmente. Chega-se a esse cenário por meio da constatação da cantilena de que a substituição da forma industrial do trabalho por tarefas mais flexíveis e mais “criativas” estaria a exigir trabalhadores adaptados a essas mudanças, diante da reestruturação da base técnica da produção, que absorvia cada vez mais o trabalho humano.

Mascarenhas (2005) segue a sua análise advertindo para o fato de que De Masi (1999) escamoteia a divisão social do trabalho ao propor a redistribuição do tempo de trabalho – num elegante e sedutor discurso – sem levar em conta a estruturação dessa divisão em classes a partir da propriedade privada dos meios de produção, exibindo uma suposta aproximação às reivindicações pela diminuição da jornada de trabalho. Parece assustador, diante da formação social em que ainda vivemos, as afirmativas de que

o trabalho criativo requer “**tempo integral**”: alguém empenhado em absorver um problema cuja solução comporte uma ideia nova (seja ele um artista, um publicitário, um profissional liberal, um empresário ou um artesão) não pode interromper o pensamento perdendo o fio da meada, como fazia o operário que, ao soar a sirene, largava o serviço na cadeia de montagem. **Quando aquele que cria tem um problema na cabeça, seu cérebro trabalha sem cessar, esteja ele no escritório, em casa, acordado, dormindo, entre o sono e o despertar** (DE MASI, 2001a, p.15 citado por MASCARENHAS, 2005, p.218, grifos meus).

Essa seria a lógica do *ócio criativo*, produtivista, uma espécie de ócio à moda taylorista, categoria que, na obra de De Masi (1999, 2000, 2001a, 2001b), vai substituir o trabalho na centralidade para a organização e a explicação da vida.

O que Mascarenhas (2005, p.216) continua a mostrar é que De Masi (1999) não é capaz de uma análise crítica da realidade que considera, pois que não toca, de fato, nas questões de injustiça social, do desemprego, do excesso de trabalho, as quais resultam do descompasso advindo do avanço das forças produtivas, com tudo o que têm hoje de tecnologicamente incorporado, diante de “uma anacrônica *cultura do trabalho* que ainda nos aprisiona no reino das necessidades”. O que está em curso, tacitamente, é a “completa colonização do tempo livre pelo trabalho”, e, nesse processo, o que se percebe é que, de forma implícita à noção de *ócio criativo*,

articula-se a uma perspectiva instrumental repleta de valores *utilitaristas* e *compensatórios*, conforme indicado em Marcellino *et al* (2003, 2004)¹⁰⁴ e reafirmado em Marcellino (2010). No entanto, adverte Mascarenhas (2005, p.216), o *ócio criativo* de De Masi é concebido como o próprio trabalho e não se dá “nem como compensação escapista às insatisfações do trabalho nem como instrumento para a recuperação da força de trabalho”.

Os autores em Marcellino *et al* (2004), no entanto, chamam a atenção para a falta de cuidado de De Masi (2001a, 2001b) no aprofundamento de conceitos, particularmente em relação a *trabalho e sociedade pós-industrial*. Indicam que a utilização dos conceitos de outros autores, por exemplo, é feita por De Masi fora do contexto das obras consideradas e que,

neste aspecto, chama a atenção o uso das obras de Lafargue e Russel, no decorrer dos escritos [...], mas principalmente em *A economia do ócio* [...]. **Os textos são utilizados descontextualizados da crítica ao modo de produção capitalista** [...]. Principalmente em relação ao panfleto de Lafargue, não é a denúncia engajada do trabalho alienado, nem a crítica do trabalho assalariado, à divisão social do trabalho e a luta de classes do modo de produção capitalista, pressupostos fundamentais do texto, que interessam a De Masi, mas simplesmente o elogio do que ele preferiu rebatizar de *ócio* (MARCELLINO *et al*, 2004, p.76, grifos meus).

Mascarenhas (2005, p.216) apresenta ressalva acerca das perspectivas utilitaristas e compensatórias que não estariam no horizonte do *ócio criativo*, e afirma que este nada mais é do que uma manifestação da “expropriação do *saber fazer intelectual*, através do adequado envolvimento do *trabalhador criativo*” (p.219), que desenvolve seu trabalho em áreas cujas exigências demandam não só sua capacidade de criar, de imaginar, de projetar, de executar o que imaginou, mas de ir além do que projeta, abstratamente, e executa, materializando o que projetou. Como ensina Vieira Pinto,

a lei do progresso humano não consiste na diminuição, em valor absoluto, do trabalho da espécie, mas na transferência dele para as modalidades mais nobres, mais difíceis. [...] O trabalho muscular aplicado pelo camponês no plantio e na lavoura é devolvido com grande acréscimo, em termos energéticos, pela cópia da sementeira. Com esta o trabalhador se sustenta fisiologicamente e se torna apto a nutrir outros indivíduos, capacitando-se, pela manutenção da vida, a realizar o plantio do ano seguinte. A energia produzida em cada safra termina ao ser consumida pelos indivíduos que se alimentam, e a prova está no fato de ser preciso repetir a sementeira no período seguinte. No campo intelectual, ao contrário, toda a contribuição permanece incorporada ao acervo do saber da espécie e vai frutificar em criações intermináveis na sequência de pesquisadores e pensadores que marcam a história do conhecimento humano. Pode se dizer que enquanto no primeiro caso, o

¹⁰⁴ Mascarenhas (2005) refere-se a Marcellino *et al* (2003), pesquisa que foi, posteriormente, publicada na Revista Licere, em 2004.

dispêndio de energia muscular, o crescimento faz-se em progressão aritmética, no segundo, o dispêndio de energia intelectual, o aumento se dá em progressão geométrica. O esforço de criação científica distribui-se por um pequeno número de indivíduos dentro da sociedade, mas a energia mental por eles gasta é sempre crescente, em função do próprio poderio das máquinas, que oferecem à humanidade, em geral, quantidades cada vez maiores de energias físicas, para dominar e transformar a natureza (VIEIRA PINTO, 2005, p.82-83).

Para além de considerar apenas o trabalho intelectual realizado na pesquisa científica, a capacidade de criar, abstrair, projetar e materializar o imaginado como projeto também se apresenta no trabalho da publicidade, da moda, da mídia, da música, do teatro, das artes plásticas, dentre outras áreas de atuação profissional. O que se pretende com a panaceia do *ócio criativo*, na verdade, é um tipo de trabalho que,¹⁰⁵ como indica Mascarenhas (2005, p.219), “opera sobre as mesmas bases de exploração do *trabalho material*, cultivando, de um lado, a concepção em tempo cada vez menor, na direção da *mais valia relativa*, e, de outro, a inventividade de tempo integral, ampliando a *mais valia absoluta*”.

No que diz respeito ao ócio, importam ainda algumas referências ao desenvolvimento histórico do conceito em alguns momentos, um deles, já indicado quando nos referimos à ideia de *skholé* na Grécia Antiga, onde, tal como nos ensina Marcassa (2004a, p.166), “aparece como um valor nobre, atitude inseparável de um modo de vida contemplativo, ligado ao exercício da filosofia e da política, o que lhe dá lugar na composição do ideal educativo do período: a Paideia”.¹⁰⁶ Seu significado é o de “um estado de paz, de fruição criadora, condição para a sabedoria”, para o exercício intelectual destinado ao aprimoramento do espírito, o que, entretanto, “supunha a isenção do trabalho, atividade considerada penosa, desprezível, menor ante a hierarquia do universo, portanto, um serviço de escravos”. Outro momento diz respeito à decadência da Grécia Antiga e à ascensão do Império Romano, quando o ócio passa a ter conotação de “tempo liberado para o descanso para a alma e a recreação do espírito”, indicando que o trabalho deixa de ter a negatividade de antes e “passa a representar dignidade” e, junto com o ócio, a constituir “o modo de vida do homem completo”. A autora esclarece que

¹⁰⁵ Importa conferir Lessa (2008) acerca das suas considerações sobre *trabalho imaterial*, considerado por Mascarenhas (2005, p.220-221) o equivalente ao que De Masi tenta nos vender como a ideia de *ócio criativo*, algo que, nem de longe, está “a serviço da emancipação humana, mas da *destruição criativa* desencadeada pelo *capitalismo avançado*”.

¹⁰⁶ Cf. Jaeger (2001), como uma boa introdução ao estudo d’*a formação do homem grego*.

a conjugação e o equilíbrio entre *otium* (ócio) e *nec-otium* (não-ócio, ou seja, *negócio*) e a conversão do ócio à atividade meio e do trabalho à atividade fim, tornam-se condições fundamentais para a manutenção de uma sociedade obediente e mercenária, cujos valores e normas envolviam a submissão ao poder do Estado e respeito aos seus representantes (MARCASSA, 2004a, p.166-167).

O ócio passa a assumir caráter mais recreativo, de divertimento voltado para as massas e usado como instrumento de controle pelo imperador; não é mais modo de vida, como na Grécia Antiga, e relaciona-se, então, com o descanso, com a recreação, assumindo “formas de recompensa e preparação para o próprio trabalho”. Dessa maneira, continua Marcassa (2004a, p.167), “o *ócio*, que até então significava liberdade, ainda que exclusiva para determinadas camadas sociais, converte-se amplamente na própria não-liberdade”, diante da diversão violenta oferecida como forma de controle e que acaba por brutalizar os indivíduos.

A difusão do cristianismo e a queda do Império Romano são outras referências importantes no desenvolvimento histórico do conceito de ócio, quando passa a ser articulado de forma mais complexa e diferenciada. Junto do *ócio popular* – cuja compreensão inclui o descanso e a festa sob os olhos atentos da aristocracia feudal e do clero –, “surge uma *classe ociosa*, nova significação atribuída ao ócio”, com “espírito lúdico classista e a um estilo de vida cavalheiresco”, uma dimensão social que pressupunha, “de um lado, a abstenção do trabalho”, o qual volta a assumir conotação negativa, “e, de outro, o cultivo de atividades livremente escolhidas, como a guerra, a política, as justas e batalhas medievais,¹⁰⁷ a religião e a ciência”. São essas atividades que vão distinguir quem as pratica, em termos de “elevada posição social [...] pela diferenciação de classe garantida por uma vida de ociosidade” (MARCASSA, 2004a, p.167). Na Idade Média, aprofunda-se o domínio religioso sobre as formações sociais, e, com ele, a condenação do ócio como um tipo de vício que seria prejudicial ao trabalho, esforço pessoal necessário para criar e acumular riqueza. Evidencia-se, continua a autora, que “formas de ocupação do tempo, como o trabalho corporal, as festas, jogos, espetáculos, danças e comemorações, representavam um perigo à purificação da alma e um desvio dos homens do caminho que os levaria ao encontro de Deus” (p.168), além do risco de se corromperem pelos prazeres da carne.

¹⁰⁷ Justas são disputas entre cavaleiros medievais com suas armaduras e o uso de várias armas, tipos de lanças, de espadas, etc. e que ainda são reproduzidas hoje, juntamente com as batalhas medievais, como possibilidades de entretenimento em alguns “parques temáticos de lazer”.

Outra referência diz respeito à industrialização nascente no século XVIII, quando o ócio passou a ter sentido assistencial, destinado não só aos trabalhadores, mas também às suas famílias, como expressão de atividades cujo significado era a busca da valorização utilitária de algo que fosse considerado importante e integrado aos objetivos de progresso e desenvolvimento da época. “Os homens de negócio veem-se pressionados pelas ideias puritanas e pela necessidade de se dedicarem às indústrias em expansão”, e é preciso articular a ideia de ócio ao atendimento dessa necessidade. Nisso, o ócio passa a ser materializado em “passatempos moderados com aparência de dever”, conferindo-se a eles um sentido de ocupação do tempo que, “embora nada lucrativo”, apresenta-se “dotado de alguma utilidade importante” (MARCASSA, 2004a, p.167), a qual se pode imaginar não como algo favorável ao trabalhador.

Finalmente, uma última referência está relacionada ao fato de que,

no Brasil, é no final do século XIX e início do século XX que, buscando alcançar o posto das sociedades mais desenvolvidas do mundo, desenvolveu-se um projeto de controle social que procurou banir as experiências não correspondentes à manutenção da ordem e da disciplina necessários à lógica do trabalho no capitalismo nascente. É quando ao ócio são atribuídos valores como desordem, improdutividade, debilidade corporal e perda de tempo. Como um hábito não circunscrito à esfera da utilidade e estranho aos padrões de comportamento culturalmente dominantes, o ócio torna-se inadequado à sociabilidade da família burguesa e à formação moral dos novos trabalhadores, os quais passavam a assumir uma tarefa crucial no processo de produção e no desenvolvimento social almejado (MARCASSA, 2004a, p.168).

Reforçando o que é indicado de Marcassa (2002) no início desta seção, pode-se considerar que as questões relacionadas ao ócio, como parte dos diversos usos do tempo livre, o constituem como instrumento importante de potencialização da organização coletiva dos trabalhadores nesse âmbito. Nesse entendimento, levando-se em conta que o ócio estaria relacionado a atividades de descanso, ao divertimento e, mesmo, ao lazer, pode-se também falar de uma compreensão de tempo livre como um tempo de não trabalho. Neste, o trabalhador projeta possibilidades de desvencilhar-se do domínio do capital, do trabalho alienado, ainda que, como vimos anteriormente, o tempo livre esteja sob a colonização do trabalho, entendido aqui como trabalho produtivo, alienado, a serviço do capital, e não do trabalhador. Marcassa vai reforçar o que encontra nesse contexto em outros momentos, acrescentando elementos relacionados à realidade da formação social brasileira, a partir da São Paulo do início do século XX, revelando que

se o ócio foi incorporado/contemplado pelo tempo livre e se ainda eram marcantes determinadas manifestações culturais contrárias aos valores da indústria cultural e da racionalidade técnica, parece que nem sempre as atividades do tempo livre contribuíam para a reprodução da razão instrumental e dos mecanismos da acumulação capitalista (MARCASSA, 2002, p.101).

É ainda a partir do trabalho da autora que indicamos as pistas iniciais para tratar de *recreação*, na trilha de rápido olhar sobre as concepções e os significados que vão constituindo o lazer.

3.2.3. Sobre recreação

Marcassa observa que o lazer

parece ser uma instituição que vai sendo criada na medida mesma em que são banidos os hábitos ligados ao ócio e às atividades tidas como ‘ilegais e imorais’ e criados novos **programas para atividades lúdicas e lícitas vinculadas à recreação e à diversão da classe trabalhadora** (MARCASSA, 2002, p.148, grifos meus).

Os indícios de que a recreação reúne em torno de sua chancela atividades sob supervisão e controle porque são “lícitas” indicam que é também a partir dela que se fazem as tentativas de controle do tempo e da alma do trabalhador. No próprio estudo que desenvolve, Marcassa (2002) aponta as várias iniciativas, por parte do poder público e sob a influência e o domínio da burguesia da época, na cidade de São Paulo, na implementação de centros de recreios e parques infantis voltados para as crianças e os adolescentes filhos de trabalhadores, locais cujo objetivo era adequar comportamentos e afastá-los dos perigos da rua, sendo que, para isso, um dos principais instrumentos era a recreação. A autora vai nos dizer que,

com a substituição do ócio, representante da preguiça e da insubordinação aos valores vigentes, pela recreação, **entendida como receita e remédio para a melhor ocupação do tempo livre**, é possível visualizar os primeiros movimentos pela institucionalização do lazer na cidade (MARCASSA, 2002, p.191, grifos meus).

Se esse entendimento conduz à percepção de que o ócio, tal como situado aqui anteriormente, e o lazer, como situado ao longo deste capítulo, são elementos de ocupação do tempo livre, pode-se supor a recreação como instrumento de organização, sistematização e controle desse tempo dedicado ao ócio e ao lazer. Marinho e Pimentel (2010, p.24) a consideram uma tecnologia que racionaliza esse movimento, o qual, “em geral”, “representou a apropriação de parte das práticas lúdicas tradicionais e sua reformulação conforme interesses nacionalistas, higienistas e moralizadores”. Os autores reconhecem a polissemia de *recreação*, o que também se diz aqui do lazer e do trabalho, e destacam dois entendimentos em relação ao seu significado.

O primeiro, com base em Wajskop (1995) e Brougère (1998),¹⁰⁸ “remete ao surgimento do termo, a partir das *écoles maternelles* francesas, seguidas pelos *kindergarten* frobelianos, as casas *di bambini* montessorianas e outros modelos de instituições educacionais”, espaços nos quais, “a partir do século XVII, os jogos eram vistos como forma prazerosa de se moralizarem as crianças” pobres que, antes, “eram amontoadas nos autodenominados depósitos infantis” e as crianças de famílias abastadas “nos educandários que substituíam a educação em casa”. O segundo trata-se de “um movimento de conformação do proletariado, que começa a se delinear como classe social presente no meio urbano” (MARINHO; PIMENTEL, 2010, p.25). Ao voltar o olhar para esse contexto, Gomes adverte para o fato de que

não nos esqueçamos de que a recreação não trata de um direito ou de uma necessidade; tampouco pode ser vista como sinônimo de jogos e brincadeiras. [...] [Trata-se] de um *movimento* difundido, no Brasil, em função de interesses diversos, de sentidos de educação comprometidos com projetos sociais e políticos também diversificados, mas necessariamente voltados para a conformação, a reprodução e o ajustamento das massas. Em nossa realidade, **confundi-se o lazer com a recreação justamente para o alcance desses propósitos. A recreação passou a ser, então o ‘lazer’ legítimo, socialmente permitido** [...] (GOMES, 2000, p.121, grifos meus).

Diante disso, parecem acertadas as considerações de Marinho e Pimentel (2010, p.24-25) de que a recreação seria a tecnologia de racionalização das atividades lúdicas, recurso operacional a ser implementado, e que, tornada instrumento de controle, iria disseminar, nesse *movimento*, um sem-número de “manuais de atividades, fórmulas de organização e modelos de intervenção, os quais cumpriam concretamente o objetivo de manter as pessoas se divertindo, recuperando-as dos aborrecimentos cotidianos”. Diante desse cenário, Wajskop observa, ao se debruçar sobre a *brincadeira* como objeto de análise, que

a maioria das escolas tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação corporal, visomotora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados, músicas ritmadas e exercícios físicos. Ao fazer isso, bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira. Através do trabalho lúdico didatizado, infantilizam os alunos, como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor), a transmissão de determinada visão do mundo, definida ‘*a priori*’ pela escola (WAJSKOP, 1995, p.122).

Essa visão, assim, não parece divergente dos objetivos de controle das massas, com a diferença de que começa antes de os indivíduos se integrarem,

¹⁰⁸ Cf. BROUGÈRE, Giles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

conscientemente, às massas como adultos. As considerações de Marcassa ajudam a elucidar essa questão, ao indicarem que,

no Brasil, é possível dizer que a *recreação* está intimamente relacionada à própria história da educação, da escola e, especialmente, do ensino público primário. Sua ocorrência, porém, pode ser observada ao longo de todo o século XIX, contexto em que aparece como componente de um modelo educativo que ficou conhecido como médico-higienista. Tal modelo disseminou ideias e programas a respeito da saúde, da aquisição de hábitos higiênicos, da atenção sobre a infância e do bem-estar físico e moral, desenvolvendo um projeto de controle corporal da população brasileira que visava modificar os comportamentos e os modos de vida herdados da tradição colonial (MARCASSA, 2004b, p.196).

Esse cenário comparece em Gomes (2003b), estudo no qual a autora trata de experiências institucionais ocorridas num intervalo de 38 anos no Brasil, nas prefeituras municipais de Porto Alegre (1926-1955) e São Paulo (1935-1947) e, no âmbito federal, desde o Governo Vargas até o golpe civil-militar (1943-1964), em busca das trajetórias percorridas pela recreação e pelo lazer no Brasil. Na primeira cidade, trata da implantação dos Jardins de Recreio, sob a coordenação do professor de Educação Física Frederico Guilherme Gaelzer e a partir das ações do Serviço de Recreação Pública (SRP), da Prefeitura de Porto Alegre. O diferencial da proposta implantada, tal como aponta Gomes (2003b), estaria no fato de que os locais onde fossem implantados os Jardins de Recreio deveriam ser adaptados “ou construídos com o objetivo de *organizar* a prática de atividades recreativas para a população” e “se diferenciavam dos espaços onde ocorria o recreio espontâneo das elites” (p.103). Os locais de instalação eram pensados e “planejados de maneira que pudessem adotar programas completos, capazes de proporcionar benefícios físicos e exercer influência moral e social sobre a população”, de modo a cada um ser construído “‘inteligentemente’ [...] e [que] com atividades bem-conduzidas, seria capaz de guiar os impulsos instintivos dos menores, ocupando-os com exercícios e jogos que levariam à moral e ao caráter” (p.107). A recreação articulava-se então estreitamente à Educação Física, como uma moderna metodologia de atuação, e ao esporte, como instituição que, por seus princípios, parecia dar respeitabilidade à iniciativa, que também se articulava a uma perspectiva de educação moderna defendida à época, e, nesse sentido, uma das atribuições do SRP era estabelecer articulação com a Secretaria de Educação e Cultura.

Sobre São Paulo, Gomes (2003b) se debruça sobre a experiência da Divisão de Educação e Recreio do Departamento de Cultura e Recreação da Prefeitura de São

Paulo, que contaria com outras quatro “divisões: Expansão Cultural, Bibliotecas [...] Documentação Histórica e Social, Turismo e Divertimentos”. A criação do departamento tem algumas de suas particularidades descritas, e uma delas é narrada da seguinte forma:

No dia da publicação das nomeações, com espanto e com escândalo, viu-se que para o lugar de diretor do Departamento da Expansão Cultural, em vez de fulano recomendadíssimo pelo partido, saiu o nome de Mário de Andrade; para a Documentação Histórica e Social, em vez daquele bacharel, cabo eleitoral, foram escolhidos Sérgio Milliet e Bruno Rudolfer; para a Biblioteca era nomeado Rubens Borba de Moraes e não aquele sobrinho do deputado tal, e para **Educação e Recreio aparecia Nicanor Miranda**, em vez de outro protegido qualquer. E assim para todos os cargos importantes. Houve um barulhão (DUARTE, 1971, p.71 citado por GOMES, 2003b, p.169, grifos meus).¹⁰⁹

É interessante notar o envolvimento de intelectuais como Mario de Andrade na constituição do setor e como se destinavam, com base nisso, postos de coordenação de políticas e iniciativas na cultura – a recreação, entre elas – a pessoas que, na época, seriam as mais “competentes” para lidar com elas nas várias áreas. Além disso, pelo menos dois acontecimentos relacionados são significativos: *recreação*, ou *recreio*, aparece na denominação do setor específico ao lado de *educação*, indicando sua articulação aos processos de formação e de ensino da população; e a nomeação recai sobre Nicanor Miranda, continua Gomes (2003b, p.176), “considerado, pelos seus pares, um intelectual dedicado, expressivo estudioso de jogos e recreação no país com grande volume de publicações, especialmente na primeira metade do século XX”.

As análises e as reflexões de Marcassa (2002, p.12) vão levar em conta a obra e o trabalho de Nicanor Miranda à frente do Serviço Municipal de Jogos e Recreio da Secretaria de Cultura do Município de São Paulo, ressaltando a influência norte-americana na sua formação, assim como Gomes (2003b) o faz em relação à mesma influência sofrida por Frederico Gaelzer, no Rio Grande do Sul, onde a municipalidade, em Porto Alegre,

considerava fundamental promover o “bem-estar” das crianças pobres: **evitando os maus hábitos, os vícios e a criminalidade e proporcionado-lhes, em contrapartida, meios de educação, de saúde e de recreio**. Para tanto, o poder público municipal deveria reservar espaços livres na cidade de São Paulo, em processo de urbanização, e conduzir as crianças para ambientes considerados saudáveis e atraentes, nos quais pudessem se exercitar, se divertir e, nas palavras de Mário de Andrade, produzir cultura. Por um lado, tal encaminhamento poderia evitar somente as práticas tidas como nocivas à sociedade, como o ócio e a vadiagem; por

¹⁰⁹ Cf. DUARTE, Paulo. **Mário de Andrade por ele mesmo**. São Paulo: Edarte, 1971.

outro lado, seria uma forma de minimizar problemas sociais como a fome, o trabalho infantil e a proliferação de doenças. Verifico, neste momento, a **mobilização do poder público em torno de uma questão fundamental para o lazer: a tentativa de substituir “práticas perniciosas” por outras, “saudáveis e recomendáveis”** (GOMES, 2003b, p.173-174, grifos meus).

As ações do poder público, como se vê, iam em direção a ter, ou retomar, o controle sobre os modos de viver da população a partir da correta orientação das atividades de educação, de recreio, de condições mais adequadas de vida, principalmente para os mais pobres, pois nos bairros onde moravam, bairros de operários, “a infância se desenvolvia frequentemente em más condições higiênicas e morais, aspecto preocupante aos olhos dos dirigentes municipais paulistas”, como descreve Gomes (2003b, p.176). Percebe-se que os aspectos higienistas e voltados para a moral da burguesia da época foram os que orientaram a instituição dos Parques de Jogos e dos Parques Infantis no cenário da cidade, o que pode ser identificado, particularmente, na criminalização do ócio, da vida nas ruas e no combate à vadiagem por considerarem-nos ocorrências nocivas ao desenvolvimento moral e intelectual dos trabalhadores e de seus filhos, obviamente sem se fazer menção aos filhos das classes dirigentes.

Para ilustrar o contexto da época, um excerto d’O Estado de São Paulo do dia 6 de dezembro de 1936, a partir de referência de Nicanor Miranda, parece ser adequado. Escrevia o repórter (provavelmente, expressando a opinião do jornal e de parcela significativa da burguesia da época, bastante próxima da explicitada nos dias de hoje) que

essas crianças errantes, pelas ruas, praças, ao vício, à perversão, ao jogo, às observações precoces mal-sãs, são aspiradas pelos “play-grounds”, onde as atividades divertidas dos brincos, das piscinas, das marchas, com passagem pelo gabinete do dentista, o consultório do médico, a sala de merenda com o copo de leite, dão saúde, ordem, socialização [...]. Ninguém escaparia à educação. Uma maravilha de Parques Infantis de São Paulo! (O ESTADO DE SÃO PAULO, 1936 *apud* GOMES, 2003b, p.178-179).

O entendimento de recreação, nesse contexto, não parecia fugir muito de uma articulação funcional a atividades de (con)formação, principalmente das crianças, com base em uma ideia de educação que levaria em conta uma perspectiva assistencialista na passagem pela via da higiene bem-cuidada na cadeira do dentista e no gabinete do médico e pelo assistencialismo que crê na promoção da saúde articulada ao simples fornecimento de alimentação saudável. Curiosamente, não se indicou que os programas e outras iniciativas oferecidas à população, de jogos e

recreio articulados à educação, seriam destinados a todos, já que os nomeados eram os “adolescentes operários”, os trabalhadores e seus filhos.

A terceira experiência institucional analisada por Gomes (2003b) diz respeito ao Serviço de Recreação Operária (SRO), criado no Governo Vargas, em 1943, responsável, a partir de então, pela organização das horas de lazer dos trabalhadores e de suas famílias. A iniciativa de implantação do serviço se deu no âmbito do então Distrito Federal para, depois, chegar ao restante do país e visava, de acordo com a imprensa da época, “cumprir um programa de assistência social, desenvolvendo esforços no sentido de melhor aproveitamento das horas de folga do trabalhador” (p.236), conforme publicado no Jornal Hora do Brasil, edição de 8 de junho de 1944, e indicado em Brasil (1944, p.284). A criação do SRO atendia a determinações contidas no “Decreto-lei n. 4.298 de 14/5/1942, que previa a aplicação do imposto sindical em finalidades culturais e esportivas”, e ele funcionaria junto a uma “Comissão Técnica de Orientação Sindical, sendo mantido por uma verba destacada, anualmente, pela própria Comissão” (GOMES, 2003b, p.255-256).

Havia, então, a lei de regulamentação das férias, que, “por pressão dos industriais até o ano de 1930, ainda não havia sido aplicada na indústria”, sob a justificativa, dentre outras, dos perigos que o alcoolismo e a ociosidade trariam, como se o trabalhador precisasse que sua vida fosse orientada pelos patrões. Já vigia a jornada de trabalho de oito horas diárias, de segunda a sábado, com o propósito de, “além das necessárias horas de sono para reposição de energias”, garantir aos trabalhadores “um tempo suficiente para que pudessem fazer algo que os distraísse”, tal como indicado por Gomes (2003b, p.241).

Apoiando-se em Sussekind, Marinho e Góes (1952), a autora ainda indica que, ao se aprofundar a discussão do assunto internacionalmente, uma das iniciativas, a partir do “Congresso Internacional de Lazer Operários, realizado em Liege no ano de 1930”, foi a criação de uma Comissão Permanente junto à Organização Internacional do Trabalho (OIT), “encarregada de coordenar os empreendimentos concretizados em diferentes países, de maneira que todas as formas de educação popular e uma ‘judiciosa, higiênica e saudável’ utilização das horas de lazer pudessem ser asseguradas aos trabalhadores”. Nada diferente da visão funcionalista e articulada ao controle da vida do trabalhador para além das horas que ele permanecesse na produção, em seu tempo de trabalho produtivo.

Na visão da OIT, **recreação “saudável e útil” nas horas de lazer era, indiscutivelmente, preferível ao vício e ao ócio do trabalhador.** Aqui vigora, uma vez mais, o significado de lazer como *licere*,¹¹⁰ englobando as horas de “não trabalho” destinadas à vivência de manifestações culturais consideradas lícitas e permitidas (GOMES, 2003b, p.244, grifos meus).

Além disso, reforçava a ideologia de criminalização do ócio e de que o tempo sobrando, fora da produção, teria que ser colocado numa perspectiva de acordo com a qual se pudesse ter controle sobre não só das ações do trabalhador como de suas ideias e dos seus modos de viver e se relacionar em função delas. Não foi por acaso a cooptação dos sindicatos para a proposta, o que se deu de forma sutil, uma vez que, segundo indica a autora, ao se constatar “a preocupação em ter o sindicato como aliado”, como “imprescindível para o alcance dos propósitos do SRO”, buscou-se o apoio sindical com os indicativos de que não se pretendia interferir nas suas respectivas formas e modos de se organizar e mobilizar a classe trabalhadora. Se,

por um lado, a organização da recreação operária proporcionava diversão, alegria e satisfação aos trabalhadores, o que poderia ser considerado de grande valia por todos os envolvidos [...], a participação do sindicato, junto ao SRO, deveria ser encaminhada para garantir o alcance desses princípios. Por outro lado, ao mesmo tempo em que o operário e sua família estivessem felizes e entretidos, poderiam esquecer e aceitar as suas reais condições de trabalho e de vida (GOMES, 2003b, p.256).

Ainda que se considerasse uma alternativa interessante para os sindicatos, particularmente no que diz respeito a atrair os trabalhadores para a mobilização política pela via da diversão supostamente oferecida pelas iniciativas centradas na SRO, não havia como negar que o temor pelo uso “perigoso” do tempo pelo trabalhador, das horas adicionais resultantes da então regulamentação da jornada de trabalho em 48 horas semanais. Havia o receio de que esse uso fosse voltado para o alcoolismo, a prostituição, a delinquência, para os “jogos de azar e todo tipo de ação que poderia provocar a degradação física, moral e social”. Diante disso, “as oportunidades [talvez como uma concessão do poder público, e da burguesia como classe dominante por trás dele] de recreação organizada deveriam ter ‘alto nível cultural’” e ainda serem de fácil entendimento para que todos pudessem ter acesso, “tamanha a sua importância em orientar o ‘adequado, racional e inteligente uso do lazer’” (GOMES, 2003b, p.257).

¹¹⁰ A autora se refere ao significado daquilo que é permitido, que é lícito, que se confere a *licere* e que, se espera, não esteja atrelado à necessidade de, ainda assim, se pedir permissão.

Toda essa articulação na criação da SRO, e na determinação das funções e das ações que passaria a executar, era difundida internacionalmente como “‘movimento pela recreação’ [...] preocupado com a racional utilização do lazer dos trabalhadores operários, [tendo integrado] diversas propostas de recreação organizada em vários países, fossem eles socialistas ou capitalistas”, como indica Gomes (2003b, p.245).

Percebe-se que a referência a uma ideologia ou outra, como motivo de incluir todos no mesmo barco, só indica que a preocupação com “o que” não foi seguida da preocupação com “o como” e denota ainda que o controle sobre o tempo de trabalho não satisfazia, obviamente, os detentores do poder sobre os modos de produção. Era preciso controlar os sujeitos produtores de sua riqueza também no seu tempo fora do trabalho, de forma a preservar sua integridade como *parte preciosa do maquinário de produção*, que, ainda que dotado de vontade própria, a teria, supremo desejo, apenas para resolver os problemas relacionados aos processos produtivos e produtores. O pensamento era – e parece permanecer assim – de que o trabalhador era coisa, incluída a sua família, peça a serviço do capital que precisa de manutenção como qualquer outro componente da maquinaria. Teria de abrir mão do lazer em benefício do trabalho, mas não no sentido de apropriação pelo trabalhador daquilo que ele produz, do que poderia usufruir, e, sim, na direção de se controlar a totalidade de suas ações, gestos, comportamentos, hábitos.

Importante lembrar que isso aconteceu com o fordismo na sociedade estadunidense, cuja influência nos processos de constituição da recreação no Brasil foi significativa. O fordismo é analisado por Gramsci (2001) como forma de racionalizar a produção, mas também como resultado da intenção de neutralizar a perda de lucro do capital, ressaltando o autor que, mesmo

que uma tentativa progressista seja iniciada por uma ou por outra força social não é algo sem consequências fundamentais: as forças subalternas, que teriam de ser “manipuladas” e racionalizadas de acordo com as novas metas, necessariamente resistem (GRAMSCI, 2001, p.241).

Ainda que alguns setores dominantes também resistissem em algum momento, por conta de preservar a própria riqueza ou de simples resistência ao novo que se impunha, “na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo” (GRAMSCI, 2001, p.248). De certa forma, é disso que se trata quando se indica que

o trabalhador tornou-se “parte preciosa do maquinário de produção”, do que se pode dizer que seria materializado a favor do capital, levando-se em conta, nas palavras e na concepção de Gramsci (2001, p.247-248), que “a hegemonia nasce da fábrica e necessita apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia”. Isso, no contexto do que se discute aqui, traduzir-se-ia em algumas das posições daqueles que, ingênua, alienada ou conscientemente, colocaram em prática as iniciativas que são explicitadas a partir das análises de Gomes (2003b).

Mantendo-se com o olhar voltado para o estudo da autora, Gomes (2003b, p.287) evidencia que “a matriz de pensamento que fundamentou os significados de *recreação* e de *lazer* nesta experiência institucional foi, sobretudo, o Direito do Trabalho” e que “os conhecimentos produzidos pela sociologia e pela higiene, entre outras áreas, também forneceram fundamentos para a proposta desenvolvida, delineando novas possibilidades de discussão para a recreação e para o lazer no Brasil”. A recreação é idealizada como materialização da necessidade de orientar, controlar e organizar o período dedicado às atividades de lazer, “traduzido como um tempo decorrente do intervalo entre duas jornadas consecutivas de trabalho” e,

apesar das intenções coercitivas, não se pode negar que as propostas de recreação analisadas [...] contribuíram com a disseminação de diversas práticas culturais, principalmente para os segmentos sociais desfavorecidos. **Mesmo privado de condições dignas de existência, estes grupos sociais puderam ter acesso a várias possibilidades de interação social e cultural. Muitas vezes esteve presente a preocupação em, realmente, proporcionar bem-estar àqueles que participavam dos programas de recreação fomentados pelo poder público**, que seguiam os preceitos vigentes em cada época (GOMES, 2003b, p.294, grifos meus).

Ainda que a autora argumente que, “em qualquer sociedade existe o controle”, que “a democracia necessita dele para ser concretizada”, que “o importante é distinguir se o controle é apenas exercício de dominação e tirania, ou se ele se coloca como elemento que favorece as relações democráticas”, há aí uma distância grande para que se possa afirmar que o poder “controla, mas também cria e subverte a ordem instituída” (GOMES, 2003b, p.296). De qualquer forma, é pertinente atentar para o que vai nos dizer em termos das dificuldades em compreender a recreação e o lazer nas suas trajetórias no Brasil, o que estaria relacionado ao fato de o lazer não ser mais, atualmente, concebido apenas a partir da sua dimensão temporal, concepção que se mostra como hegemônica no período pesquisado por ela (GOMES, 2003b, p.295-296).

Na década de 1970, o conceito de lazer cunhado por Joffre Dumazedier aparece como uma revisão que não inclui só a dimensão temporal e que, ao criar uma classificação por interesses do lazer, por exemplo, o faz de forma bastante similar ao que Nicanor Miranda havia proposto 30 anos antes, em 1943, ao apresentar seu programa completo de recreação. O entendimento de *recreação* pela autora, compartilhado com o pensamento dos autores estudados na sua pesquisa, “pensamento este que vem se perpetuando em nosso contexto histórico-social”, é o de que

pode ser compreendida como sinônimo de atividades realizadas com o intuito de promover diversão, especialmente aquelas desenvolvidas a partir da atuação de uma liderança (profissional ou voluntária) que conduz as ações propostas. Neste sentido, a recreação preserva o caráter de *atividade*. **As atividades recreativas são diversas e não são exclusivas dos momentos de lazer**, podendo ser vivenciadas em diversos tempos/espços sociais, tais como: na escola, na igreja, na família, na instituição política, no trabalho produtivo, entre outros (GOMES, 2003b, p.296, grifos meus).

Ressalta, no entanto, que é preciso avançar em relação ao que “tradicionalmente convencionou-se chamar de ‘recreação’, ou seja, é preciso buscar o aprofundamento teórico-prático sobre as práticas culturais”, e, dentre elas, lista os jogos, os brinquedos, as brincadeiras, as festas, as danças, as dramatizações e as rodas cantadas. Faz isso com o objetivo de que se substitua a “estratégia da ‘reprodução cultural’ pela ‘produção cultural’”, o que poderia contribuir para a preservação da memória cultural e a sistematização não só de novas vivências (talvez de vivências novas em relação àquelas) como também de “pesquisas sobre o assunto. Os jogos e brincadeiras, por exemplo, precisam continuar sendo vivenciados não apenas como um instrumento, mas também como uma *finalidade* da educação comprometida com o brincar” (GOMES, 2003b, p.296).

A autora elabora, em seguida, uma síntese em relação a qual seria a sua concepção de lazer, uma vez percorrida a trajetória do estudo que realiza. Partindo-se dessa elaboração é que são construídas as notas que se seguem acerca das concepções do termo defendidas pelos pesquisadores do campo do lazer no Brasil, levando-se em conta, basicamente, o que vem predominando nesse campo e as perspectivas de algum avanço na busca de preparar o terreno para a análise da realidade pesquisada nas escolas.

3.2.4. Sobre lazer

Gomes expressa seu entendimento do lazer como uma

dimensão da cultura constituída por meio da **vivência lúdica** de manifestações culturais em um tempo/espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo **relações dialéticas** com as necessidades, os deveres e as obrigações, **especialmente com o trabalho produtivo** (GOMES, 2003b, p.297, grifos meus).

A construção social do lazer, segundo a autora, leva em conta ainda

quatro elementos inter-relacionados: *Tempo*, que corresponde ao usufruto do momento presente e **não se limita aos períodos institucionalizados para o lazer** (final de semana, férias, etc.); *Espaço-lugar*, que vai além do espaço físico por ser um “local” do qual os sujeitos se apropriam no sentido de transformá-lo em **ponto de encontro (consigo, com o outro e com o mundo) e de convívio social para o lazer**; *Manifestações culturais*, conteúdos vivenciados como fruição da cultura, seja **como possibilidade de diversão, de descanso ou de desenvolvimento**; [e] *Ações*, que são **fundadas no lúdico** – entendido como expressão humana de significados da/na cultura **referenciada no brincar consigo, com o outro e com a realidade** (GOMES, 2003b, p.297, grifos meus).

Observa-se que as *relações dialéticas* indicadas pela autora poderiam se materializar nos quatro elementos inter-relacionados que ela indica a seguir e que seriam parte do movimento real de construção do lazer. Não há, no entanto, sinais de que essas relações, levando-se em conta os quatro elementos indicados, passem por uma consideração mais crítica, *especialmente com o trabalho produtivo*, tal como indicado. As relações dialéticas sugeridas implicariam considerar que, no trabalho produtivo, levar-se-iam em conta os aspectos econômicos implícitos, nos quais *tempo, espaço-lugar, manifestações culturais e ações fundadas no lúdico* estariam, de certa forma, envolvidos, ora subsumidos ora explicitamente manifestos e dominantes como expressões das ações humanas concretas e situadas. Isso não parece ser tratado no estudo da autora, inclusive no que diz respeito ao que se vai considerar como *trabalho produtivo*, aparentemente indicado numa perspectiva mais geral de entendimento e que envolveria múltiplas nuances.

A autora vai reforçar sua concepção de lazer em Gomes (2004a, 2010a/2010b,¹¹¹ 2011), estudos nos quais aprofunda sua análise, de certa forma, abordando algumas das questões relacionadas ao modelo socioeconômico que predomina como visão eurocêntrica de mundo, na qual se privilegiam os interesses capitalistas e neoliberais e que estaria a negligenciar formas diferentes de sociabilidade. Indica, de fato, que esse predomínio só foi possível graças à exploração não só dos seres humanos em processos de colonização nos países latino-

¹¹¹ Os dois estudos estão indicados desta forma por se tratar de textos semelhantes que abordam, basicamente, temas que envolvem educação, lazer e cultura perpassados pela perspectiva da interculturalidade, a ser tratada a seguir.

americanos e africanos, mas também de suas riquezas, diga-se, expropriadas e utilizadas de forma bárbara, em benefício do enriquecimento dos colonizadores. Estes, por sua vez, ainda consideram nossa cultura subdesenvolvida, atrasada, distante do ideal – curiosamente defendido por muitos de nós – de homem branco puro, europeu, cristão e, de preferência, católico, o que, na atualidade, talvez fosse denominado de visão *estadunidense*, do homem branco puro, norte-americano, cristão, não necessariamente católico, mas religioso e temente a algum deus institucionalizado.

Ao defender, em Gomes (2010a, p.299), que “o lazer pode ser uma ferramenta muito importante para mobilizar experiências interculturais revolucionárias, contribuindo assim com uma educação para a transformação social e cultural”, a autora adverte que é de fundamental importância desconstruir ideias que, arraigadas no imaginário e na essência do ser humano, impediriam “a mobilização, o questionamento, o engajamento e a resistência à ordem social injusta e excludente que predomina em nosso meio”. Parece que o que se coloca aí como verdade é a ideologização de que o único caminho seria a perspectiva burguesa e capitalista de criar, desenvolver, produzir, viver, tornar-se obsoleto e morrer, sem se levarem em conta os vários aspectos econômicos, políticos e ideológicos que isso implicaria abordar. Tudo isso se daria sem se passar pela possibilidade emancipadora que o lazer, supostamente, traria, pois ele é colonizado pelo trabalho produtivo na forma alienada, tal como se encontram o ócio e o tempo livre como um todo, levando-se em conta uma apropriação do que nos indicava Mascarenhas (2005) algumas páginas atrás.

Se o lazer, enquanto dimensão da cultura e “estritamente vinculado aos demais planos da vida social”, como defende Gomes (2010a, p.300), “é um fenômeno que pode aguçar nossas sensibilidades [...], ajudar a [nos] conectarmos com nosso corpo e contexto, nos estimular a pensar sobre a nossa sociedade para transformá-la e refletir sobre questões mais amplas”, é de se supor um embate que passaria necessariamente pelas posições políticas que assumem os sujeitos e os grupos sociais a que pertencem. A autora ressalta que são sensibilidades relacionadas ao plano sensorial, mas que também se deve levar em conta a percepção “social, política, ecológica, etc.”, já que o lazer “está estritamente vinculado aos demais planos da vida social”.

Gomes (2010a, p.300) ainda recorre a Milton Santos (2000), indicando que, na opinião deste, “muitas práticas culturais podem constituir autênticas formas de lazer popular, representativas do povo *fazendo cultura* e, especialmente por isso, *fazendo política*”, e, nessa perspectiva, o lazer também seria política, “podendo ser revolucionário ao constituir uma ferramenta de mudanças sociais”. Milton Santos (2000) vai além, entretanto, ao tratar das questões relacionadas a *lazer e geração de empregos* e, ao abordar também território, cotidiano, cultura, nos ensina que os aspectos relacionados à economia também têm papel importante a partir dos “de baixo”. Dessa forma,

gente reunida é produtora de economia, criando conjuntamente economia e cultura. E sendo produtora de cultura, também é produtora de política. O país ‘de baixo’ é uma fábrica de manifestações genuínas, representativas, autênticas. É aí que se encontra a **riqueza da improvisação**. Essas formas espontâneas, ou quase, tanto são alimentadas das tradições quanto das inovações. Esse mundo dos homens lentos é que lhes permite fruir (SANTOS, 2000, p.35, grifos meus).

Economia e cultura comparecem lado a lado e colocam a discussão num patamar em que não seria satisfatório cuidar apenas da cultura e das possibilidades transformadoras que ela traria, uma vez que não se produz ou se constrói cultura de forma isolada dos outros âmbitos da vida humana, e, se se propõem relações dialéticas entre eles, é preciso que isso não ocorra no campo do idealismo, particularmente em relação ao trabalho produtivo.

Quando Gomes (2010a) apresenta a compreensão das bases estruturantes dos problemas que enfrentamos como sociedade e sua desconstrução “no diálogo e interação com os requerimentos do presente”, propõe, apoiada em Derrida (2001),¹¹² uma ação que implicaria “levar ao extremo cada dicotomia – mostrando que, no limite, ela é falsa, porque construída como universal e natural a partir de concepções e histórias locais, que são sempre datadas e situadas”. Além disso, seria necessário “esgarçar os paradoxos e propor a possibilidade da convivência com esses mesmos paradoxos para permanecer na fronteira, naquilo que Derrida denomina ‘indecidibilidade’” (GOMES, 2010a, p.301). Ainda que a estratégia da desconstrução não seja neutra, “ela intervém”, como nos diz a autora, ainda tendo como base Derrida (2001).

¹¹² Cf. DERRIDA, Jacques. **Posições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

A responsabilidade dos sujeitos parece lhes ser retirada, e a ação política, com isso, ficaria esvaziada de sentido se isso não se materializasse, além do que o estado, ou critério, de *indecidibilidade*, proposto no limite do enfrentamento das questões reais, não parece o bastante para dar conta do embate político que seria provocado pelo lazer. A riqueza da improvisação do país “de baixo”, indicada por Milton Santos (2000), encontra-se num patamar de autonomia na criação e na produção de cultura pela *gente reunida*, de tal forma transgressora que seria preciso acrescentar à perspectiva de interculturalidade, ainda que significativa a integração, o enriquecimento cultural e a diversidade daí advinda, numa ação política bem mais incisiva. O entendimento de *interculturalidade*, para Gomes (2010a, p.303), é o que expressa Walsh:

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. [...] Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que **parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade** (WALSH, 2001, p.10-11).

Walsh defende a reconstrução de um pensamento crítico diferente com base nesse conceito, porque seria um pensamento, primeiro, projetado a partir da “experiência vivida da colonialidade”,¹¹³ do seu questionamento crítico e da sua superação, a partir do vivido e do experimentado pelo colonizado, levando-se em conta os seus próprios referenciais, e não a partir dessa perspectiva em si, da qual se partiria considerando seus referenciais de modernidade e de homem próprios do colonizador; segundo, porque recusa os “legados eurocêntricos ou da modernidade”; e, terceiro, porque sua origem estaria nos povos do sul, para além da “geopolítica dominante do conhecimento”, cujo centro é o “norte global”.

Parece ser uma perspectiva animadora, possível e ao alcance das pessoas, dos grupos sociais, de preferência organizados, e que passa, nas palavras de Gomes

¹¹³ Candau e Russo (2010, p.165) esclarecem, com base nas investigações de “modernidade/colonialidade” de um grupo de pesquisadores latino-americanos, alguns aspectos do que seja colonialidade: “a colonialidade do poder refere-se aos padrões de poder baseados em uma hierarquia (racial, sexual) e na formação e distribuição de identidades (brancos, mestiços, índios, negros). Quanto à colonialidade do saber, refere-se ao caráter eurocêntrico e ocidental como única possibilidade de se construir um conhecimento considerado científico e universal, negando-se outras lógicas de compreensão do mundo e produção de conhecimento, consideradas ingênuas ou pouco consistentes. A colonialidade do ser supõe a inferiorização e subalternização de determinados grupos sociais, particularmente os indígenas e negros”.

(2010a, p.305), pelo “descruzar os nossos braços e gritar ao mundo nossa esperança, nosso empenho e nossa disposição histórica para construir um mundo melhor”, e isso estaria articulado ao que nos recomenda Paulo Freire (1980), na direção de que “a conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo”, posição esta que converte o conscientizado em “fator utópico”. De acordo com ele, “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico” (FREIRE, 1980, p.27).

A contribuição de Paulo Freire “é constitutiva da construção de propostas educativas que assumam a perspectiva da educação intercultural crítica e decolonial”, como afirmam Candau e Russo (2010, p.166), mas também é preciso dizer que a visão de Paulo Freire vai além e vai nos dizer que

a utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojecto, porque é na práxis histórica que o anteprojecto se torna projecto. **É atuando que posso transformar meu anteprojecto em projecto; na minha biblioteca tenho um anteprojecto que se faz projecto por meio da práxis e não por meio do blá-blá-blá.** Além disso, entre o anteprojecto e o momento da realização ou da concretização, há um tempo que se denomina tempo histórico; é precisamente a história que devemos criar com nossas mãos e que devemos fazer; é o tempo das transformações que devemos realizar; é o tempo do meu compromisso histórico. Por isso mesmo, **somente os utópicos – quem foi Marx se não um utópico? Quem foi Guevara senão um utópico? – podem ser proféticos e portadores de esperança** (FREIRE, 1980 p.27, grifos meus).

Antes, n’*A pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (1983b) já ensinava que seriam os oprimidos a se levantarem e buscarem sua libertação do domínio de uma sociedade opressora. Somente chegariam a isso pela própria luta, ao fazerem valer sua práxis nessa busca pelo conhecimento, e, junto disso, pelo reconhecimento de que precisam assumir o protagonismo nesse processo de libertação. Obviamente, não serão os opressores que a concederão, como historicamente é possível constatar. Práticas e ações concretas, com base na consciência, na solidariedade, implicariam uma responsabilidade que Paulo Freire nos ensina que deve ser assumida no interior dessa práxis, ao ressaltar que

há lutas populares que são organizadas, são sindicais, são partidárias ou regionais. Há outras também. Há lutas cotidianas, lutas diárias de buscar pela água, lutas que têm sua forma de ensinar e aprender a sobrevivência. E aí se coloca o desafio de como minha inteligência de intelectual se molha dessa luta. Como é que vou fazer

meu trabalho intelectual engravidado dessa tradição de conhecimento? (FREIRE, 1999, p.27).

Isso se faz materializando, de fato, o que se projeta, aquilo a que se aspira como luta de libertação, ao se propor, continua Paulo Freire (1999, p.44), que “o trabalho e a organização diminuem a distância entre sonho e a concreteness do sonho”, que “o sonhador se junta a outro sonhador e eles encurtam a distância entre sonho e a vida sonhada”. Vida que não se manifesta apenas na utopia e no sonho, mas se realiza inteira enquanto vivida de fato, e isso implicaria agir de forma concreta, para além da denúncia e do anúncio, sob pena de girar em torno do que se quer transformar sem sequer tocá-lo.

A diversidade e a riqueza da proposta de interculturalidade defendida por Gomes (2010a) colocar-se-ia aqui em um patamar de ação mais bem-situado em ações políticas mais concretas, na direção da práxis apontada por Paulo Freire, que vai além de apenas se considerarem a utopia e o compromisso histórico com a transformação, indicando a necessidade de se colocar a mão na massa do enfrentamento dos determinantes socioculturais e que não se restringem apenas à cultura ou ao seu domínio mais estrito, ou restrito. A direção apontada por Paulo Freire vai *ao encontro* da luta pela liberdade e pela autonomia, com base na esperança, sim, mas também caminha *de encontro* aos determinantes políticos e econômicos que constituem entraves na conquista da emancipação, de modo a procurar superá-los e submetê-los nesse caminho.

Gomes (2010a) retomará a mesma abordagem em Gomes e Elizalde (2012), de forma um pouco mais ampliada e centrada no entendimento de que o conceito de lazer, na perspectiva da interculturalidade – em termos de se considerar o enfrentamento da colonialidade como algo a ser superado –, passa pela produção e pela consideração de referenciais que coloquem a América Latina e, por consequência, o Brasil, nesse contexto, como protagonistas e geradores do conhecimento relativo ao seu próprio lazer. Isso só se daria a partir da superação de perspectivas de interpretação e trato do lazer que são próprias do colonizador europeu (acrescentaríamos, também, estadunidense), que não dizem respeito à cultura e aos modos de produzir cultura dos países latino-americanos e, por conseguinte, aos modos de lazer destes.

Para os autores, *lazer* é entendido como “necessidade humana e como dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social”, o que dá sustentação às suas “reflexões, análises e interpretações” (GOMES; ELIZALDE, 2012, p.30). Seria então “constituído na articulação de três elementos fundamentais: a ludicidade, as manifestações culturais e o tempo/espaço social”, que, juntos, estariam a configurar “as condições materiais e simbólicas, subjetivas e objetivas que podem – ou não – fazer do lazer um potente aliado no processo de transformação de nossas sociedades, tornando-as mais humanas e inclusivas” (GOMES; ELIZALDE, p.82). Nessa perspectiva, tempo/espaço social é uma ideia importante ao se considerar a não separação entre as duas dimensões, uma não podendo ser explicada sem a outra, como lembram os autores acerca das considerações de Milton Santos (1980):

Tudo o que existe articula o presente e o passado, pelo fato de sua própria existência. Por essa mesma razão, articula igualmente o presente e o futuro. Desse modo um enfoque espacial isolado ou um enfoque temporal isolado são ambos insuficientes. Para compreender qualquer situação necessitamos de um enfoque espaço-temporal (SANTOS, 1980, p.205).

Ocorre que Milton Santos (1980) aborda a realidade apresentando suas dimensões a partir de um *enfoque espaço-temporal*, que considera *o tempo empírico*, entendendo que a existência da matéria, reduzida a uma perspectiva ou outra – e desse modo estaria a desconsiderar sua constituição histórica, já que se refere não só ao presente, mas também ao futuro, ambos articulados no presente que se faz –, é simples abstração insuficiente. Se se tomar a percepção como “um atributo exclusivo do sujeito”, não será possível que isso ajude “em nossa construção teórica”, e

como um conceito, o tempo deve ser capaz de medida: é assim que ele se define como uma variável, isto é, uma variável geográfica [...]. O fato de que os eventos sejam ao mesmo tempo espaciais e temporais não significa que se pode interpretá-los fora de suas próprias determinações ou sem levar em conta a totalidade da qual eles emanam e que eles reproduzem. O espaço social não pode ser explicado sem o tempo social (SANTOS, 1980, p.206).

Milton Santos propõe-se abordar a realidade de forma ampliada e não parece deixar de lado um contexto no qual as diferenças com relação aos “de baixo” seria gritante, tal como indica em Santos (2000). Suas considerações levam em conta uma perspectiva espaço-temporal que não desconsidera o que se produz na totalidade em que se dá essa produção. Daí que a dimensão cultural do lazer como expressão necessária ao ser humano, que privilegia sua vivência (ou experiência) lúdica, não se materializa sem que se leve em conta o contexto no qual ele vive, trabalha, produz e

reproduz a vida, com todas as implicações políticas e econômicas que isso irá gerar historicamente e não só do ponto de vista da cultura. Gomes e Elizalde (2012) vão considerar que

[...] as manifestações culturais constituem práticas sociais complexas permeadas por aspectos simbólicos e materiais que integram a vida de cada pessoa e a cultura de cada povo, podendo assumir múltiplos significados: ao serem concretizadas em um determinado tempo/espaço social, ao dialogarem com um determinado contexto e, também, ao assumirem um papel peculiar para os sujeitos, para os grupos sociais, para as instituições e para a sociedade que as vivenciam histórica, social e culturalmente (GOMES; ELIZALDE, 2012, p. 83).

Não seriam as “manifestações culturais” como “práticas sociais complexas” o que estabeleceria esse diálogo, mas os sujeitos no ato de materializá-las, de produzi-las. Por isso mesmo, estariam expostos às condições com que o fazem, as quais poderiam ou não modificar e/ou superar, fosse a partir dos modos como elaborassem e realizassem essas práticas no grupo social a que pertencem, fosse a partir da forma como esse grupo social incorporasse e se utilizasse delas nos seus processos de constituição sócio-histórica e que não estariam descolados de aspectos políticos e econômicos, além daqueles relacionados a outros grupos sociais. Isso aconteceria tanto com os “de baixo” (colonizados?) quanto com os que assumiriam, supostamente, o papel de colonizadores (exploradores?). As perspectivas da interculturalidade e da colonialidade como horizontes não parece que levam a desconsiderar esse componente de conflito e de contradição das/nas relações sociais, sejam elas culturais ou de produção, as duas, nelas mesmas, relações interligadas, dialéticas e a se perpassarem constantemente.

Gomes e Elizalde nos dirão ainda que

será importante entender que os seres humanos são inerentemente sociais. Estamos de acordo com Olson [2008],¹¹⁴ quando afirma que em nosso DNA, mais que existir um gene egoísta e individualista, o que prima é a sociabilidade, manifestada na necessidade de interação com os outros, como um impulso à busca do afeto, da empatia e da solidariedade. Tal como disse Maturana [1990], entendemos que “a emoção fundamental que faz possível a história da hominização é o amor”. Assim, “o amor é a emoção que funda o social; sem aceitação do outro na convivência não há fenômeno social” (GOMES; ELIZALDE, 2012, p. 139).

Os autores estão a elaborar e propor uma alternativa de “educação comprometida com o lazer, que [...] ajude a caminhar na direção de sociedades sustentáveis e que valorizem uma ética transcultural e intercultural” (p.31). O compromisso dessa

¹¹⁴ Cf. OLSON, Gary. De las neuronas espejo a la neuropolítica. **Revista Polis**, Universidad Bolivariana, Santiago, n.20, 2008. Disponible em: <<http://www.scielo.cl/pdf/polis/v7n20/art17.pdf>>. Acceso el: 20 may.2010.

educação com o lazer também nos indica seu contrário: a necessidade de compromisso do lazer com a alternativa que propõem. Nela, não parece que estão a ser consideradas as diferenças e as contradições que a interação social produziria, incluída a diversidade resultante dessa dinâmica, a partir da qual se dariam os embates que não passam pela aceitação, passiva e cordial, pelo colonizado/explorado, de suas condições de vida diante do colonizador/explorador. Nesse encontro, historicamente, poderíamos considerar que é a recusa do outro que funda a interação social, ao não se aceitar o outro tal como ele é, sem que se considerem, de fato, suas diferenças e contradições, sua diversidade e, por consequência, sua capacidade de dominar por quaisquer meios ou de cooperar e construir, coletiva e socialmente, a realidade em que se vive. Aceitar-se-á, passiva e cordialmente, o explorador ou, por outro lado, a perda das condições de exploração? A tolerância e a aceitação do outro não parece que ultrapassam e subsumem a luta e a defesa por condições dignas, necessárias, no mínimo, à manutenção da vida.

Nas suas considerações finais, os autores afirmam que

[...] o importante é entender que o lazer não estará limitado nem condicionado aos produtos de mercado que estimulam o consumismo. Sendo assim, precisa ser compreendido a partir de outras perspectivas ampliando a forma em que é experienciado. Nesse sentido, o lazer poderá transformar-se em força contra-hegemônica ao questionar e problematizar as visões limitadas que se tem sobre o próprio ser humano, seu sentido no mundo e sua razão de ser. Desse modo, o lazer poderá outorgar identidade (individual e coletiva) e autonomia a quem o vive. Assim, a educação baseada na aprendizagem transformacional vinculada ao lazer poderá entregar a possibilidade de vivenciar os processos educativos como algo próprio e não como algo externo, obrigatório e imposto por outros (GOMES; ELIZALDE, 2012, p.155).

Gomes e Elizalde propõem com isso uma perspectiva de aprendizagem na qual o lazer, estando vinculado a esta, constituir-se-ia em força contra-hegemônica e poderia contribuir para que se superassem os condicionantes que o colocam como apenas mais um produto de consumo no mercado. Assim, ressaltam que o lazer não seria “uma solução milagrosa” ou “um paliativo” para determinados “problemas verificados na América Latina” e reafirmam o que Gomes (2010a) já adiantava acerca da perspectiva do “fator utópico” de Paulo Freire (1980, p.27), cujo significado vai além do reafirmado pelos autores, como indicado aqui anteriormente, e se faz “por meio da práxis”, no “tempo das transformações que devemos realizar”, o tempo do “compromisso histórico”.

Retomando o que nos afirma Gomes (2010a) sobre o tempo, um dos elementos da construção social do lazer, esta autora nos diz que ele não estaria limitado aos “períodos institucionalizados para o lazer (final de semana, férias, etc.)”. Isso indica que, provavelmente, as perspectivas de lazer poderiam ir além daquelas que se restringem a um *tempo disponível*, supostamente desembaraçado de obrigações variadas na escola, na família, no trabalho, como entende Marcellino (1995a, 1998, 2000, 2002, 2008), “um tempo que pode ser privilegiado para vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural, necessárias para solapar a estrutura social vigente” (MARCELLINO, 2008, p.12).

O autor, como indicado anteriormente, é a referência mais significativa nos estudos do lazer no Brasil, e seu conceito de lazer vem desde a apresentação de sua dissertação de mestrado em Filosofia da Educação, *Lazer e Educação*, em 1987.¹¹⁵ Ao longo dos anos, o autor foi fazendo alguns acréscimos, como ele mesmo diz, “novas explicações, em decorrência de questionamentos” com os quais foi se deparando, o que pode ser constatado ao serem examinadas as cinco referências a seus trabalhos indicadas no parágrafo anterior. O texto Marcellino (2008) parece ser a que concentra e reúne o conteúdo construído ao longo de 21 anos, desde a publicação de 1987, no que diz respeito ao “conceito operacional” utilizado pelo autor, de um “lazer historicamente situado”, considerando-se que lazer e recreação se apresentavam de forma distinta e que, hoje, “a recreação é um componente do lazer” (p.11).

Partindo daí, o autor vai considerar que todo estudo do lazer (embora se refira a “recreação/lazer” no texto), “cada vez mais em nossa sociedade, deve levar em conta” quatro pontos:

1. **cultura vivenciada** (praticada, fruída ou conhecida), no tempo disponível das obrigações profissionais, escolares, familiares, sociais, combinando os aspectos tempo e atitude [...]
2. o **lazer gerado historicamente** e dele podendo emergir, de modo dialético, valores questionadores da sociedade como um todo, e sobre ele também sendo exercidas influências da estrutura social vigente [...]
3. **um tempo que pode ser** privilegiado para vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural, necessárias para solapar a estrutura social vigente [...]
4. **portador de um duplo aspecto educativo** – veículo e objeto de educação,

¹¹⁵ Antes, em 1983, foi publicado o seu *Lazer e humanização*, referência indicada neste estudo como Marcellino (1995b), que já trazia um esboço inicial da maioria das ideias que o autor defende. No ano seguinte, ele defende sua dissertação, *Lazer e educação: relações entre o lazer, a escola e o processo educativo*, referência indicada como Marcellino (1995a), e, no ano de 1988, sua tese de doutorado, *Lazer e escola: fundamentos filosóficos para uma pedagogia da animação, no início do processo de escolarização*, referência indicada como Marcellino (1997).

considerando-se, assim, não apenas suas possibilidades de descanso e divertimento, mas também de desenvolvimento pessoal e social (MARCELLINO, 2008, p.12-13, grifos meus).¹¹⁶

O autor deixa claro, no primeiro ponto, que se refere à sociedade como ela se apresenta, e não como ela deveria ser (provavelmente, ancorado no pressuposto do conceito operacional); que não reduz o lazer a uma única forma, a um único conteúdo da cultura, como, por exemplo, aqueles relacionados à arte; que a vivência dessa cultura não está restrita à prática de uma atividade, mas amplia-se para o seu conhecimento, sua assistência; e que as possibilidades de opção pelas atividades incluem o ócio, desde que não confundido com ociosidade, “sem contraponto com a esfera das obrigações, no nosso caso, fundamentalmente, a obrigação profissional” (p.12). Assim, parece claro que o “tempo disponível das obrigações”, que poderia incluir o ócio e tudo o que ele tem de significado histórico-cultural na formação social em que vivemos, não contempla outros momentos da vida, nos quais a vivência da cultura também se dá, na experimentação de várias das suas manifestações, e isso acontece na sociedade tal como ela se apresenta. Daí as considerações anteriores em relação a Gomes (2003b), de que é possível ir além, quando afirma que o tempo de lazer não estaria limitado aos períodos institucionalizados de fim de semana, férias, assim como feriados e similares, tal como outros períodos prolongados em recessos. Abre-se a possibilidade de passar-se a considerar também pequenos intervalos, dias de folga, tardes de folga, encontros de fim de dia, dentre outros relacionados ou não a uma inserção no meio dos tempos de trabalho, da escola, das obrigações familiares, articulados a eles de forma dialética.

É algo parecido com isso que Marcellino vai indicar em relação ao segundo ponto, quando sustenta que se estabelece uma relação dialética entre lazer e sociedade, ressaltando as possibilidades de questionamento de valores, uma vez que a mesma sociedade que gerou o lazer “exerce influências sobre o seu desenvolvimento” e, obviamente, poderia questioná-lo. No terceiro ponto, levando em conta o lazer que identifica na sociedade tal como se apresenta, o autor indica que esse questionamento de valores se daria pela vivência dos mesmos “numa perspectiva de reprodução da estrutura vigente, ou da sua denúncia e anúncio – através da vivência de valores diferentes dos dominantes – [de] imaginar e querer

¹¹⁶ Os pontos explicitados aqui, com pequenos ajustes, são os mesmos que o autor já havia indicado desde Marcellino (1998, 2000, 2002...).

vivenciar uma **sociedade diferenciada**” (MARCELLINO, 2008, p.13, grifo meu). Essa possibilidade de formação social revela-se de modo frágil diante do que se idealiza, sem indicar possibilidades de transformação, e diante do que se anuncia no quarto ponto em termos das potencialidades do lazer no campo da educação, para o qual a sugestão é observar-se uma dimensão do lazer pouco considerada em relação à formação dos indivíduos quanto ao desenvolvimento pessoal e social.

Marcellino (2008) indica os limites impostos ao lazer, tal como concebe, nas barreiras interclasses sociais relacionadas ao gênero, à faixa etária, à classe social a que pertençam as pessoas, à educação que recebem ou que tiveram. Vai abordar essas questões relacionando-as ainda aos equipamentos e aos espaços de lazer, à forma como se concentram cada vez mais nos centros das cidades (contraponto óbvio nos marcos da formação social capitalista em que vivemos) e como as classes mais pobres não conseguem acesso a eles, expulsas para as periferias das cidades pela especulação imobiliária, pela omissão do poder público nas políticas sociais. Refere-se ainda, nesse âmbito, ao ar de sagrado que se dá a alguns equipamentos de lazer como teatros, cinemas e bibliotecas, destinados cada vez mais a públicos específicos e segmentados. Explicita os indicativos de que o lazer da maioria das pessoas está relacionado à intimidade do lar, que o bar, antes ponto de encontro entre amigos, passa a ter esse papel limitado pelo preconceito em relação ao entendimento do que seja o alcoolismo. Na sua trilha de análise, aborda o modo como as escolas poderiam ser instrumento de práticas de lazer em períodos de ociosidade, quando não houvesse atividades escolares, ampliando-se, assim, as possibilidades de produção cultural no lazer. Também trata de algumas questões relacionadas à urbanização e, nela, da disponibilização de ruas e praças para a vivência do lazer. Nesse contexto, indica três pontos que considera importantes diante da precariedade na sua utilização:

a necessidade de desenvolvimento de uma política habitacional, que considere, entre outros aspectos, também o espaço para o lazer – o que não é fácil num país como o nosso, com alto déficit habitacional, e que deve estimular alternativas criativas em termos de áreas coletivas; [...] a consideração da necessidade da utilização dos equipamentos para o lazer, através de uma política de animação; [...] a preservação de espaços urbanizados “vazios” (MARCELLINO, 2008, p.18-19).

Esse é um indicativo do autor em termos do que poderia se fazer em relação à situação que ele descreve na realidade que encontra, e ele vai tratar das questões relacionadas a esse tema no que diz respeito à valorização e à preservação dos patrimônios histórico, artístico e ambiental encontrados nos espaços públicos. Faz

isso indicando a participação comunitária como fundamental, não só nesse âmbito, mas em outros. Seus apontamentos seguem e passam pela observação de que, “se o lazer é colocado pela sociedade capitalista enquanto um momento de consumo, o espaço para o lazer também é visto como um espaço para o consumo” (p.16), e pelas considerações em relação à hegemonia de uma perspectiva funcionalista de lazer que impera “na orientação e formulação de políticas na área, ou a não formulação explícita, que ao final, acaba dando o mesmo resultado” (p22). Ora, o que a realidade está a exigir aqui é uma tomada de posição que deve levar em conta o que nos diz o autor no sentido de que

é preciso que se fale de uma visão crítica “miope”, também, que contribui para a manutenção do “status quo” que tenta criticar, uma vez que leva ao imobilismo. Trata-se de uma visão crítica fechada e cínica, como alguns estudiosos pregam: “Lazer e capitalismo são incompatíveis”, “A felicidade não está nem no trabalho, nem no lazer, no nosso modo de produção”, etc. E daí? Vivemos o aqui e agora. O que fazer? Esperar a situação ideal para agir? E enquanto isso não ocorre? (MARCELLINO, 2008, p23)

Na trilha da crítica, então, é oportuno explicitar, pelo menos, duas análises: a de Mascarenhas (2005) e a de Peixoto (2007). Na primeira, Mascarenhas (2005, p.16) indica a intenção de evidenciar “que as definições e conceitos de lazer colocados pelo campo [do lazer], sejam de viés *realista-objetivista*, *idealista-subjetivista* ou *crítico-idealista*, precisam ter suas verdades submetidas ao crivo da realidade”. Ao fazê-lo, considera que, de fato, Marcellino (1995a, 1995b, 1998, 2000, 2002, 2008) teria elaborado uma teoria do lazer que seria *crítico-idealista*,¹¹⁷ o que poderia também se aplicar, em parte, a Gomes (2004a, 2010a/2010b, 2011). Peixoto (2007), por sua vez, ao realizar pesquisa sobre a apropriação da obra de Marx e Engels pelos estudos do lazer no Brasil, além de incorporar e explicitar essa crítica de Mascarenhas (2005), também o critica. Peixoto (2007, p.4) esclarece que o ponto de partida para o estudo que realiza é a obra de Marcellino (1995a, 1997), por meio da qual desperta para o problema da “polêmica disseminação de posições acerca do pensamento de Marx e Engels (frequentemente atribuído, exclusivamente, a Marx)”.

Mascarenhas (2005) elabora sua crítica a partir da análise, no início de sua exposição, de uma referência de Marcellino (1995b) na qual este aborda a *Sociologia*

¹¹⁷ Curiosamente, é Marcellino (2008) quem pergunta se, no lazer, “é preciso esperar a situação ideal para agir”.

do lazer, de Stanley Parker (1978),¹¹⁸ ressaltando que o que vinha aumentando era o “antilazer”, denominação de Godbey (1975)¹¹⁹ para

atividade compulsiva e realizada a partir de necessidades impostas exteriormente, com baixo grau de autonomia pessoal e altos graus de pressões e preocupações com o tempo. Posições como essa são questionadoras da hipótese de que estamos caminhando para uma sociedade onde os valores do lazer exerçam influências significativas, em termos de mudança social. Parker, na sua *Sociologia do Lazer*, embora ponderando que esse não é o quadro da maioria da população, nem mesmo nas sociedades desenvolvidas, afirma que “é difícil dizer quando o antilazer irá superar o lazer, mas” – complementa – “parece cada vez mais provável que isso ocorrerá”. Seria ingênua uma posição que ignorasse essas possibilidades. Entretanto, não deixa de ser perigosa a posição que **subordina toda a ação** na área das atividades de lazer a **esse fatalismo**, que na verdade **justifica o imobilismo** e dessa forma **fundamenta a ausência de reação**, “o cruzar os braços”, a não consideração desse campo como área de intervenção, contribuindo assim para aumentar a sua vulnerabilidade e seus riscos (MARCELLINO, 1995b, p.13-14).

Mascarenhas (2005) vai tecer algumas considerações em relação às diferenças de contexto na análise dos dois autores estrangeiros indicados, o norte-americano e o inglês, que, “por uma contingência da realidade, não podiam deixar de considerar o que acontecia”, e apontar o fato de Marcellino (1995b) lograr uma abstração teórica e, a partir dela, entender que “o lazer seja puro poder positivo de transformação social, e que qualquer tipo de constatação que admita sua mercantilização seja *crítico-reprodutivista*, portadora do imobilismo”. Esclarece que quer dizer

com isso que a intervenção reativa desejada por Marcellino (1983),¹²⁰ para ser mesmo colocada em prática, deve ser posta de “ponta a cabeça”, tendo na mercadorização, na alienação, no individualismo, no formalismo e na desefetivação que apanha o lazer contemporâneo o ponto de partida de crítica e de transformação (MASCARENHAS, 2005, p.16).

O autor continua suas observações apontando as fragilidades de abordagens na pesquisa e na produção do conhecimento no campo do lazer no Brasil, ressaltando sua quantidade significativa, que teriam feito uma apropriação “apressada e irrefletida” de conceitos e de “verdades” que permeiam os debates no campo do lazer.

A ausência de profundidade teórica, bem como a confusão metodológica, permeiam o modismo e a facilidade de cooptação presentes no *campo*. Importa então saber que o critério de verdade para apreensão daquilo que é o lazer é a prática. Assim, o conceito de lazer deve expressar, sob o ponto de vista lógico, a síntese das múltiplas determinações que o atravessam e que são instituídas pela economia, pela política e

¹¹⁸ Cf. PARKER, Stanley. **Sociologia do lazer**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

¹¹⁹ Cf. GODBEY, Geoffrey. Anti-leisure and public recreation policy. In: Parker, S. (Org.). **Sport and leisure in contemporary society**. Londres: Polytechnic of Central London, 1975.

¹²⁰ Mascarenhas lida com a primeira edição de *Lazer e humanização*, de 1983, cuja referência utilizada neste estudo é Marcellino (1995b).

pela cultura. Isto quer dizer que é a dinâmica da história que dita os limites para a explicação e compreensão do real (MASCARENHAS, 2005, p.17).

Essas críticas são incorporadas e explicitadas por Peixoto (2007), que vai apontar que a análise de Mascarenhas (2005), no contexto da obra que o mesmo produz,¹²¹ faz alusão recorrente a “novos” elementos de referência em relação a mudanças que seriam resultado da onda neoliberal da década de 1990, mas considera que

a análise do autor despreza o movimento mais amplo do capitalismo monopolista que vai ocorrer em todo o século XX, concentrando-se em seus fragmentos na forma da vitória do liberalismo expressa na onda neoliberal pós-derrocada do socialismo real (PEIXOTO, 2007, p. 255).

Mais à frente, a autora afirma que “não se trata de um ‘novo’ fenômeno, mas sim, de seu acirramento frente ao fôlego dado ao capitalismo no período em que vigorou o grande pacto conhecido como *welfare state*” (p.258), depois de explicar que,

sob o controle do capital, as novas tecnologias, a redução da jornada, a conquista do tempo livre são reconvertidos aos interesses de produção da mais valia, por processos complexos que se dão no âmbito das relações de trabalho e fora das relações de trabalho, no chamado tempo livre, tendo como ferramenta poderosa, a indústria cultural e a propagação pedagógica das ideologias que interessam ao capital (PEIXOTO, 2007, p.257).

Nessa altura de seu estudo, Peixoto (2007) já havia percorrido um longo caminho na trilha da obra de Marx e Engels apropriada pelos estudos do lazer no Brasil e já havia indicado, no início, que o projeto de Marcellino (1995a, 1997) teria tido seu eixo central na formulação da *pedagogia da animação* como alternativa pedagógica para viabilizar “*a construção coletiva de uma nova escola, ligada à construção de uma nova sociedade*”, o que é afirmação de Marcellino (1997, p.18). Há ainda a afirmação de Marcellino (1995a, p.54-55), citado pela autora, de que “*as diversas abordagens da educação entre nós, valorizam, antes de tudo, o trabalho como expressão humana*” e a defesa das “*possibilidades do lazer como campo de intervenção pedagógica*” (PEIXOTO, 2007, p.2) e de construção de contra-hegemonia, já que “*só tem sentido se falar em aspectos educativos do lazer [...] como um dos possíveis canais de atuação no plano cultural, tendo em vista contribuir para uma nova ordem moral e intelectual, favorecedora de mudanças no plano social*”, tal como indica ainda Marcellino (1995a, p.63-64). Peixoto (2007,

¹²¹ Peixoto refere-se também a Mascarenhas (2000, 2003), a segunda, 2003, a publicação em livro de sua dissertação, defendida em 2000.

p.2) segue afirmando que Marcellino (1995a, 1995b, 1997 e 2005),¹²² no processo de defesa de seu projeto, expressa “curiosa negação do pensamento de Marx e de parte do marxismo, apoiado sobre a tese de que estes realizam o *elogio do trabalho*”. Em seguida, levando em conta passagens dessas quatro referências da obra de Marcellino, considera que, “do ponto de vista da investigação radical e rigorosa quanto à apropriação da obra de Marx e Engels para a compreensão da problemática do lazer”, afirma que essas referências

seriam certamente desprezíveis – em virtude da evidente fragilidade na abordagem da categoria *trabalho* e na referência à obra de Marx e dos marxistas – não fossem **três fatos bastante curiosos**: (1) [terem sido pronunciadas] pelo mais bem-sucedido teórico do lazer no Brasil, considerando-se a recepção de seus trabalhos pelo mercado editorial; (2) ter sido pronunciada pelo autor que afirma apoiar-se em Gramsci para produzir uma proposta contra-hegemônica; (3) ser uma afirmação recorrente entre *estudiosos do lazer* de diferentes orientações teóricas (PEIXOTO, 2007, p.3-4).

Ao realizar o *levantamento e estado da arte* dos estudos do lazer no Brasil e entrar no *mapeamento da produção do conhecimento*, Peixoto (2007) amplia sua análise em relação a Marcellino, detendo-se nas críticas que ele empreende em relação às abordagens funcionalistas do lazer. A autora explicita a aposta de Marcellino

na mudança da moral e da cultura enquanto requisitos *para a implantação de uma nova ordem social* e do lazer como tempo/espaço/atitude privilegiado para a construção desta nova ordem social. Trata-se de **uma aposta carregada de silêncios acerca do que deve ser mudado e que outra nova ordem social deve ser construída, ou seja, para onde seguir**. Compreende-se que, ao apostar *em mudanças de ordem moral e cultural*, o autor está assumindo a tese da necessidade de *construção de outra hegemonia*. Esta aposta de Marcellino está consolidada sobre a certeza de que a mudança dos valores, da moral, da cultura, ou seja, das ideias, é suficiente para a mudança da ordem social vigente e toda a opressão que gera. A nosso ver, **trata-se de uma tese idealista, cujo eixo central é que a mudança subjetiva promove a mudança do mundo realmente existente**. Contraindo-nos a essa tese, defendemos que está no centro da construção de outra hegemonia a compreensão radical e rigorosa dos nexos e contradições da lógica hegemônica de ideias, da qual fazem parte as visões funcionalistas, com a base material que as sustenta (PEIXOTO, 2007, p.40-41, grifos meus).

¹²² A primeira edição do livro que contém Marcellino (2005) é de 1992, estando hoje em sua 17ª edição, de 2011, assim como Marcellino (1995a). Marcellino (1997) está na 10ª edição, de 2012, e a última edição de Marcellino (1995b) é de 2008. Esses dados indicam não só o sucesso editorial da obra do autor como também atestam sua penetração em relação às pesquisas que se produzem no país e podem, de certa forma, se somar à explicação da sua predominância na maioria dos estudos no campo. Sua produção, inclusive, não se resume a essas obras, tendo o autor participado intensamente da organização de livros, eventos científicos e orientações de dissertações e teses, dentre outras atividades. A abordagem de Peixoto (2007, p.4) parece acertada ao considerar “urgente a revisão da produção deste autor enquanto um dos pilares dos *estudos do lazer* no Brasil”, ainda que não fosse essa a tarefa naquele momento.

As críticas de Peixoto (2007) parecem pertinentes e importantes para recolocar as coisas no lugar, particularmente em relação ao fato de idealizar determinadas ações concretas que materializariam alternativas emancipadoras e de avanço em relação às contribuições que o lazer poderia trazer, mas que, na realidade, apenas se mostram paliativos para problemas sociais, políticos, econômicos, culturais. Não se está abrindo mão dos problemas do aqui e agora, mas incorporando-os a projeções, propostas, alternativas e encaminhamentos de ações reais, e isso não implica imobilismo. A ação, no caso dos estudos do lazer, surge aqui como resultado do esforço na produção do conhecimento, em que não se deveriam desconsiderar as forças presentes nas práticas, nas vivências, nas experiências e nas demais ações do ser humano produzidas na materialização das condições necessárias à sua existência. A autora vai afirmar que

a produção do conhecimento referente aos *estudos do lazer* no Brasil reflete conflitos presentes nas relações de produção decorrentes do modo como estão sendo apropriadas e distribuídas as forças produtivas. Entre as forças produtivas, [encontram-se] a produção do conhecimento (a ser veiculada pela educação) e o lazer, entendido como o *tempo livre* para a fruição dos *bens socialmente produzidos pela humanidade*. Nas relações capitalistas de produção, estes bens estão concentrados nas mãos da classe que se apropria privadamente dos meios de produção e de todos os seus produtos e, quando democratizados para o trabalhador, visam à recuperação do trabalhador e à promoção do repouso (para a eficiência no tempo de trabalho) e para o consumo (PEIXOTO, 2007, p.295).

Esse entendimento leva em conta algumas considerações de Marx e Engels n'*A ideologia alemã*, as quais são incorporadas pela autora, importantes para entender como se constitui essa posição nos estudos do lazer. Marx e Engels nos ensinam que

as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela são submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal [ideológica] das relações materiais dominantes apreendidas como ideais; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação. Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (MARX; ENGELS, 2007, p.47).

Em função disso, não dá para considerar o lazer em um plano no qual se coloquem os confrontos, as contradições e as possibilidades de suas várias

ocorrências, atividades e manifestações em uma condição reducionista, seja qual for. A posição dos trabalhadores, a grande maioria das pessoas, fica fragilizada diante disso e sujeita à questão do aqui e agora, citada em relação ao lazer anteriormente, e que se esgotaria nela mesma. Importa ressaltar e evidenciar o aspecto das relações dialéticas estabelecidas com todos os âmbitos da vida humana que não prescindam do aspecto histórico-social, que implica considerar todos os elementos ideológicos, políticos, econômicos, dentre outros que comparecem nas relações sociais. Considerando isso, a título de orientação adequada deste estudo, importa levar em conta, ainda, parte das conclusões de Peixoto (2007):

Primeiro, trata-se de explicitar claramente que o lazer é expressão de contradições objetivas, que expressam demandas e necessidades humanas de uma ordem muito particular, referentes à necessidade de *atividade livre*. Segundo, que **os esforços e projetos de educação para o lazer em suas formas atuais almejam apenas a regulação e o controle desta atividade livre, no máximo, esforçando-se para ampliar os horizontes do que é possível fazer, dentro da ordem, para fruir o lazer dentro de saltos qualitativos claramente delimitados**. Terceiro, que apenas a superação do modo capitalista de produção e reprodução da existência permitirá superar todos os imensos limites à atividade livre a que a produção histórica do lazer remete: à superação da divisão social do trabalho e da distribuição desigual dos bens socialmente produzidos; portanto, à superação das classes e da luta de classes; conseqüentemente à superação da lógica das mercadorias e da conversão de todas as necessidades humanas a mercadorias (PEIXOTO, 2007, p.304, grifos meus).

No que diz respeito aos estudos do lazer no Brasil, esse caminho se daria a partir da projeção, da proposição e da implementação de políticas públicas comprometidas com avanços para além dos limites que se quer colocar por meio do poderio dos que dominam, social, ideológica, política e culturalmente, os vários âmbitos da vida social. Entre essas políticas, a de educação se destaca como elemento que interessa, particularmente, aos estudos do lazer, já que os indicativos de articulação entre os processos formativos e o que se tem constituído nas relações sociais como lazer apontam sempre para um papel fundamental da educação nesse processo. A seção seguinte procura reunir algumas notas a respeito de como poderia se dar esse processo.

3.3. Educação e lazer

O caráter desinteressado e de livre escolha do lazer, indicado por Marcellino (1995a, p.30-32) e Dumazedier (1976, p.34), e a afirmativa de que quem o vivencia está, necessariamente, desembaraçado das obrigações do trabalho, da família, da escola, dentre outras, não o autorizariam como parte do cotidiano escolar (uma obrigação para os alunos), embora, para Marcellino (1995b, p.75), a *educação para o*

lazer devesse ser tarefa da escola. Marcellino apoia-se em Gramsci, como também indicou Peixoto (2007) anteriormente. Nesse contexto, faz-se necessário referir-se à ideia de *escola desinteressada* em Gramsci.

Retomando parte da crítica de Gramsci (1982) às escolas profissionalizantes da sua Itália, indicada no capítulo anterior, ao serem discutidos os conceitos e as concepções relacionados à EPT, é possível entender o que seria o caráter desinteressado da escola quando o autor nos afirma que, na instituição educacional, considerando-se aquele contexto,

em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas (GRAMSCI, 1982, p.136).

Gramsci aponta que o caráter desinteressado da escola está diretamente relacionado ao não reducionismo dos processos educacionais a uma única alternativa de formação, direcionada a uma determinada área profissional. Pelo contrário, e de forma ampliada, segundo o autor, a escola “desinteressada” deveria proporcionar alternativas e possibilidades de que os alunos e as alunas pudessem ter acesso e fossem expostos à totalidade de sua história social, cultural, aos elementos que deram origem à formação social em que vivem e, assim, pudessem realmente vivê-la; a formação profissional deveria estar inserida nesse universo como uma das possibilidades, e não aquela a ser evidenciada em detrimento de outros aspectos educativos.

A referência a Gramsci na obra de Marcellino (1995a, 1995b, 1997) perpassa a proposta do autor brasileiro de uma *pedagogia da animação*, cuja proposição leva em conta o indicativo do que seriam os fundamentos filosóficos para o início da escolarização, sua tese defendida no curso de doutorado e publicada em Marcellino (1997). Ao evidenciar, em Marcellino (1995a, p.145), as perspectivas de uma educação *para e pelo lazer*, o autor discute alguns equívocos ocorridos na escola e reafirma a vivência da cultura num *tempo disponível* como parte de sua concepção do lazer, sustentando ainda que “não se vai ‘aprender’ a utilizar o ‘tempo disponível’ em cargas horárias semanais, fixadas dentro de currículos tecnicistas, assim como não se aprende a trabalhar na disciplina ‘educação para o trabalho’”. Nessa direção, o entendimento do autor é o de que a cultura a ser vivenciada no interior da escola –

como *centro de cultura popular* na perspectiva gramsciana – é o sentido do que propõe como uma *pedagogia da animação*.

Trata-se de aprender o “samba” no colégio, *samba* aqui entendido como “cultura popular”, e *aprender* como recuperação de sentido, mediada pelo conhecimento científico. Não a “cultura popular” do modo folclorizado, como é instrumentalizada pela ideologia dominante, mas na perspectiva gramsciana. O conceito de cultura popular de Gramsci não é populista, pois não se verifica uma imposição de modelos, nem conformista, pois supõe a crítica da base popular – o folclore. [...] O papel do intelectual com relação ao folclore, é manter uma postura crítica. Nesse sentido, a “pedagogia da animação” é uma pedagogia do movimento; do movimento desencadeado junto aos “simples”, com eles, a partir de sua vivência; e os intelectuais organicamente ligados ao processo, para desempenhar seu papel pedagógico, precisam mergulhar – na feliz expressão de Gramsci – no “húmus” da cultura popular. [...] Na perspectiva da “pedagogia da animação”, a escola – como equipamento e como organização de educadores – funcionaria como “centro de cultura popular” (MARCELLINO, 1995a, p.145-147).

Evidenciam-se, nas proposições de Marcellino (1995a), as concepções de Gramsci em relação ao papel do intelectual orgânico, à conquista da hegemonia pelas classes populares em função do engajamento desses intelectuais, mas não só deles, o que é colocado de forma tácita e provisória pelo autor como contribuição na “busca de soluções alternativas de mudança da situação, no campo específico do plano cultural”, as quais afirma que a sua “militância na área das atividades de lazer, aliada à reflexão acadêmica desenvolvida no ‘mestrado’, [permitia] formular, [naquele] momento” (p.150).

Concluindo sua proposta de uma *pedagogia da animação*, Marcellino (1997, p.119-127) vai retomar as reflexões de Gramsci na busca de *novas referências* para sua proposição no que diz respeito à discussão da questão “prazer x esforço, ou ‘utilidade’ x prazer?”, num subitem específico. O autor faz isso depois de empreender a elaboração de questões que envolvem o lúdico no processo educativo e em relação a ele, objeto fundamental na sua tese, e, quando o faz, recusa ou, no mínimo, questiona “algumas outras posições específicas de Gramsci”, afirmando que

se aceitarmos, como Gramsci, que é preciso “convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante” [GRAMSCI, 1982, p.138], seria necessário questionarmos que tipo de trabalho é esse e visando que fim. Neste ponto discordo do autor, pois para ele o trabalho aqui é entendido como processo de adaptação, forjador de hábitos (ibid., p.139). Nem levo em consideração a “eficácia” de tais métodos para a aprendizagem, se bem que, com relação à formação de hábitos, a importância do brincar é sublinhada por Benjamin [1984, p.75]; mas pergunto, o que isso significaria para a própria reforma intelectual e moral, na qual acredito, pregada pelo próprio Gramsci? Concordo com o autor que é preciso “resistir à tendência de tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturado!” (op. cit., p.139), mas no fundo não é isso que ele próprio propõe, se se leva em conta o processo educativo, não como simples adestramento ou acúmulo de conhecimento, mas de uma perspectiva de transformação e não simples adaptação à escola e à sociedade? (MARCELLINO, 1997, p. 122-123).

O autor conclui assumindo não conseguir

relacionar a proposta geral de educação em Gramsci [1982] com a sua ênfase na necessidade de disciplinar, de nivelar, para a obtenção do “conformismo dinâmico”, que antecederia e prepararia uma fase “criadora”, onde “sobre a base já atingida de ‘coletivização’ do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea” (ibid., p.124), possibilitada com a “maturidade intelectual” (ibid., p.125). Concordo, sim, que a criticidade supõe a criatividade (MARCELLINO, 1997, p.123).

Essas considerações são elaboradas com base numa provável oposição que o autor identifica em relação às posições de Gramsci e à defesa de um processo educativo no qual o lúdico teria um lugar especialmente significativo, no sentido de recusar que o brincar não estaria de acordo com o que se defende na educação de um modo geral. Ao afirmar que, “de modo geral, o que se observa na nossa sociedade, com relação à criança, é a impossibilidade de vivência do presente, em nome da preparação para um futuro que não lhe pertence”, e que “negar a possibilidade de manifestação do lúdico é negar a esperança”, Marcellino (1997, p.57) antecipa sua posição em relação às possibilidades críticas e criativas do lúdico como parte da vida. São possibilidades reais e geradoras de alternativas que, obviamente, não resolvem em si os problemas reais enfrentados pelo ser humano, mas que acrescentam à criação dessas alternativas um componente importante e, por que não dizer, fundamental na construção de uma realidade na qual o papel do processo educativo teria um lugar bastante significativo.

Marcellino (1997), ainda que considere a concepção de educação gramsciana como de educação tradicional, no que diz respeito à forma, ressalta que, na sua defesa, Gramsci (1982) irá considerar que “a tarefa do professor seja a de ‘acelerar e disciplinar a formação da criança’, mas também denuncia, e nem poderia ser de outro modo, tendo em vista **sua concepção global do ato educativo**, as formas de disciplina ‘hipócrita e mecânica’” (p.126, grifos meus).

De fato, quando Gramsci (1982) afirma isso, está tratando d’*a organização da escola e da cultura*, na forma de sua proposição de escola unitária, tal como abordado no capítulo anterior, escola que corresponderia às escolas primárias e médias da época e as quais poderíamos considerar que ainda hoje seriam “reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar”. Destes, o primeiro e mais elementar não deveria ultrapassar três a quatro anos e, além do

ensino das lições elementares do “ler, escrever, fazer contas, geografia, história”, deveria se ocupar de desenvolver a parte de “direitos e deveres”, negligenciada, na sua opinião, devendo ser exploradas

as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma **nova concepção de mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais**, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas (GRAMSCI, 1982, p.122, grifos meus).

Gramsci deixa claro que está em curso uma proposição de rompimento com as estruturas tradicionais, devendo o restante do curso não durar mais do que seis anos, de modo que seria concluído entre os quinze, dezesseis anos. Trata, em seguida, das questões de ajuste em relação aos cursos, que seriam lentos diante da diferença em relação a alguns jovens pertencentes a determinadas famílias, “particularmente das camadas intelectuais”, cujos estudantes já teriam “uma preparação, um prolongamento e uma integração da vida escolar, absorvendo do ‘ar’, como se diz, uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita” (p.122). Refere-se, nesse sentido, aos alunos do meio urbano, cuja vida na cidade favoreceria essa absorção. Assim, indica que,

na organização interna da escola unitária, devem ser criadas, pelo menos, as mais importantes destas condições [...] paralelamente à escola unitária – uma rede de auxílios à infância e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, os meninos se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram hábitos e aptidões pré-escolares. De fato [...] deveria ser organizada como colégio, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência de professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas de aplicação chamada individual, etc. (GRAMSCI, 1982, p.123).

Não parece uma forma de educação tradicional, no sentido de não avançar em direção a algo novo como parece sugerir Marcellino, embora se tratasse de uma proposta formulada tendo em conta a Itália da época, e as próprias projeções do formato, a organização e a estruturação propostas seriam até bem avançadas ainda hoje. De todo modo, Gramsci centra-se numa proposta que antecederia o ensino de nível médio que envolve a educação profissional e tecnológica, tipo de escolas que é investigado neste estudo, e, tal como indicado no capítulo anterior, a sua ideia de escola unitária viria ao encontro do indicado aqui anteriormente, de uma formação tecnológica articulada a uma perspectiva de formação politécnica e que teria em si mesma as possibilidades de oferecer aos alunos e às alunas um ensino organizado de forma que se criassem as condições de acesso aos

valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.) (GRAMSCI, 1982, p.124).

Importa considerar também os outros âmbitos da vida humana aí incluídos, para falar da escola em si e não só do trabalho escolar dos alunos e dos professores, nos quais a dimensão do lúdico também se manifesta. A *pedagogia da animação* proposta por Marcellino (1997) estaria, então, situada na posição de privilegiar e buscar os aspectos lúdicos envolvidos nas várias atividades escolares a partir dos sujeitos que participam delas, incluída aí a educação para o lazer, mas não teria sustentação se não se voltar o olhar para os outros aspectos envolvidos nos vários processos educacionais.

Retomando algumas indicações anteriores, é óbvio que os estudos de Marcellino não são a única referência no campo do lazer no Brasil, ainda que sejam os que predominam. Em grande parte, a *hegemonia* dos seus estudos traz nela mesma os aspectos relacionados a uma abordagem dos processos educacionais e da educação em si, sem considerar, de fato, aspectos políticos, ideológicos, econômicos como algo que deva ser mencionado enquanto se realiza alguma intervenção proposta. Assim, a perspectiva *crítico-idealista* apontada por Mascarenhas (2005) e as questões indicadas por Peixoto (2007) em relação aos problemas que poderíamos encontrar nas propostas daquele autor é que permitem apontar limites importantes nas suas proposições, ainda que esse predomínio não possa ser negado dentre aos estudos produzidos no campo.

Uma breve incursão pela produção acadêmica publicada pela Revista *Licere* (1998), por exemplo, no período de 2007 a 2012, revela, pelo menos, 11 estudos que vão tratar de temas relacionados, direta ou indiretamente, ao âmbito educativo do lazer, de maneira formal, normalmente integrado na escola a partir da Educação Física Escolar, ou de maneira informal, em contextos fora da escola.

No primeiro caso, é possível encontrar nos estudos: a discussão de subsídios para uma política de educação para o lazer a partir das aulas de Educação Física; o indicativo de que o lazer é essencial à Educação Física e que a escola se constitui numa ferramenta significativa para a educação para o lazer; os indicativos do lazer na escola como espaço de possibilidades a ser explorado a partir do potencial de ambos; o esporte como alternativa de lazer na e a partir da educação; a escola como lugar de

trocas, de trânsito, onde o lazer poderia ser vivenciado nos seus conteúdos a partir dos variados usos dos equipamentos disponíveis; a educação para o lazer como possibilidade teórica e prática a ser explorada também na escola.¹²³

No segundo, ainda no campo das possibilidades educativas do lazer, outros estudos tratam da questão em contextos mais informais, fora da estrutura escolar, procurando: pensar o lazer de forma não fragmentada, buscando as contribuições da antropologia e voltando a atenção para as práticas de aprendizagem; voltar o olhar para o trabalho infantil no tempo/espaço de parada dos sinaleiros de trânsito e para as possibilidades e impossibilidades de se viver o lazer nas ruas; entender o que pensavam adolescentes em situação de risco social que praticavam atividades esportivas em instituições de educação não formal; estabelecer aproximações entre lazer e religião e entender como se dá parte da formação do sujeito nesse contexto.¹²⁴

Os indicativos dessa breve incursão dão certa medida do que se materializa na pesquisa e em estudos do lazer no Brasil e, mais detidamente, na sua relação com a educação e os processos formativos e/ou educacionais em geral. É possível perceber o que já se discutiu neste estudo até aqui em relação ao contexto no qual se produz conhecimento acerca do lazer e a suas várias nuances e aspectos relacionados. No que diz respeito ao que se mostra nesse contexto, importa explicitar o que Peixoto (2007) expressa em relação à tomada de posição quanto às “*possibilidades e limites da atuação no âmbito da educação*” quando [se almeja] a construção de um caminho para a emancipação humana” (p.268). A autora assume posição bastante firme e explícita ao indicar a necessidade de “recordar que a defesa da intervenção pela educação é central nos *estudos do lazer* brasileiros”, nos quais predominam “as teses da *educação para o tempo livre* e [da] *educação pelo tempo livre*, presentes em praticamente todos os clássicos dos *estudos do lazer* na área”. Entretanto, continua ela, o que “está no centro das teses da educação para e pelo lazer” é “a disputa política em torno do que será feito do tempo livre da classe trabalhadora, **predominando as posições que visam sempre determinar o caráter deste tempo**”

¹²³ Cf. respectivamente, Pinheiro (2007); Piccolo (2009); Teixeira (2009); Matos (2007) e Stucchi (2009); Silva, T. (2011); e Tenório e Silva (2012).

¹²⁴ Cf. respectivamente, Luce, Debortoli e Gomes (2010); Campos e Debortoli (2007); Natali e Paula (2012); e Gabriel (2007).

(p.268, grifos meus). Peixoto indica, reconhecendo a aprendizagem como requisito essencial para a apropriação do mundo, tal como Saviani (2000, p.15-16),¹²⁵ que

apenas a educação universal que garanta a ampla apropriação do patrimônio acumulado pela humanidade pode garantir as condições para o pleno desenvolvimento das competências humanas para a produção da existência, na qual está inscrita a fruição do lazer (PEIXOTO, 2007, p.268).

A autora evidencia, ainda, o papel do Estado e dos interesses privados na implementação de políticas educacionais que, via de regra, colaboram para manter os trabalhadores sob controle, sonhando recursos e boas condições de trabalho, de salário e de infraestrutura nas escolas públicas. São condições do tipo que configuram a educação como aparelho ideológico e, necessariamente, “terreno de disputa política que o capital faz questão de manter sob seu absoluto controle” e cujo acesso, “tal como o tempo livre para uma atividade livre,” acaba por se tornar “propriedade privilegiada e restrita da burguesia”.¹²⁶ Posto isso, é possível compreender que não dá para superar o “modo capitalista de produção, exclusivamente, pela via da atuação no âmbito da educação, ressaltando a necessidade urgente de superação desta perspectiva ingênua”. Nessa trilha, Peixoto (2007, p.269) defende a busca de transformações fundamentadas na “revolução das relações de produção baseadas na apropriação privada dos meios de produção”, a partir das quais se poderiam, então, “promover as condições para a atividade livre”, afirmando ainda que isso não se daria sem que se assumisse posição de busca radical de transformação nessas relações.

Dessa posição, a autora considera que “a maior parte dos estudiosos tem falhado na crítica aos limites e possibilidades da fruição do lazer”, pois não delimita, de forma adequada, “as categorias centrais para o reconhecimento das condições objetivas nas quais tal fruição se efetiva”. E, incluindo-se, faz também autocrítica ao considerar que nos referimos, “frequentemente, a uma estrutura titã de manutenção da hegemonia burguesa, como se estivéssemos nos referindo à doma de um gatinho”, destacando que “ou tratamos explicitamente de um projeto a ser construído coletivamente, mediante alianças sólidas e leais, ou permaneceremos piruetando a revolução como utopia: algo eternamente longe, fora de lugar” (PEIXOTO, 2007,

¹²⁵ SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2000.

¹²⁶ Vale recordar as discussões colocadas aqui no capítulo anterior, na seção 2.2., particularmente em relação a *o público e o privado na definição das políticas educacionais*.

p.269). Sua crítica está diretamente relacionada à forma de apreensão da obra de Marx e Engels e explicita “uma cantada e insistente afirmação” de Mascarenhas (2000a, p.88) quanto ao “*papel de destaque do lazer na formação omnilateral*” (tal como citado em PEIXOTO, 2007, p.269), o que Mascarenhas faz com base em Manacorda (1991, p.78-79), para quem a omnilateralidade está relacionada ao desenvolvimento “total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”. Peixoto (2007, p.269) entende que isso não é possível “sem a superação do modo de produção da existência baseado na apropriação privada dos meios de produção”.

De todo modo, Mascarenhas (2000a) discute a situação das crianças de rua como excluídas ou como pequenas trabalhadoras em situação de risco social e, por vezes (não poucas), julgadas como “casos perdidos” contrapondo-a com a ideia, apoiado em Gadotti (1998, p.138),¹²⁷ de que não é uma natureza humana perdida que se busca ou a essência preexistente do homem, mas a antevisão de que o homem vai existir no curso da transformação “das condições de sua existência”. O que Mascarenhas (2000a, p.88) vai escrever depois, literalmente, é que, “portanto, a educação e o lazer possuem papel de destaque na formação omnilateral destas crianças”. Este é o texto da sua dissertação de mestrado, publicada mais tarde em Mascarenhas (2003, p.78), em que traz a mesma passagem, reformulada da seguinte maneira: “portanto, a educação e o lazer – tendo como princípio as contradições do mundo do trabalho – têm um papel de destaque na perseguição de uma formação omnilateral destas crianças”.

No que diz respeito a uma formação omnilateral, a possibilidade de uma educação pautada por alternativas para a educação profissional e tecnológica, nas concepções e nos conceitos abordados anteriormente, alinha-se às considerações feitas aqui, nas relações expressas entre educação e lazer. Importa ainda tratar das questões da relação lazer e trabalho, considerando-se o objeto deste estudo e os subsídios para a análise da realidade investigada.

3.4. Lazer e trabalho

As abordagens acerca do trabalho nos estudos do lazer concentram-se, basicamente, em duas, tal como indicado anteriormente em Guimarães (2001), numa

¹²⁷ Cf. GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

análise da produção acadêmica no período de 1979 a 1999. Uma dessas abordagens mostra-se como predominante e se refere à forma de *trabalho produtivo*, destacando-se suas características de ser fragmentado, alienador e alienado do trabalhador, enfatizando o controle do tempo de trabalho mediante o advento do “*novo*” *trabalho produtivo* e das exigências nele implícitas, resultado do desenvolvimento acelerado da base tecnológica dos meios de produção. A outra, o *trabalho como ação humana concreta*, aparece como uma possibilidade tácita nas análises que se ocupam das condições do trabalho produtivo e constitui outra concepção de trabalho, abordada efetivamente em uma parcela dos estudos do lazer como uma possibilidade desejada, apesar dos limites para a sua realização nas condições econômicas e socioculturais da formação social brasileira. Os caminhos e as alternativas para a transformação das condições materiais existentes na direção de uma forma de trabalho integrada à totalidade das ações humanas incluiriam práticas e abordagens de lazer nessa mesma direção.

Na perspectiva de abordagem do *trabalho produtivo*, fragmentado, alienado do trabalhador e no interior de uma divisão social excludente, pode-se perceber a preocupação com o controle do tempo de trabalho e, por extensão, com o domínio do que é produzido, o que não se difere muito do que já foi discutido aqui anteriormente. A transformação histórica na maneira de se conceber o tempo de trabalho permeia as ações dos trabalhadores na direção da sua fragmentação, suportada por uma divisão linear do tempo, o que pode ser identificado nos estudos de: Finck (1993, p.42) – “tanto a ferramenta quanto a máquina impuseram ao homem movimentos diferenciados”; de Valente (1997, p.319) – “a notação do tempo passou a ser em função do ritmo de trabalho”, e “a medição do tempo configurou-se como mais um dos atributos do capital”; e de Veronez (1995, p.79) – “o desenvolvimento tecnológico não está nos levando ao ‘paraíso’”, e, “mesmo que a capacidade de produzir tenha aumentado significativamente, o que se vê é um aumento no desemprego”. O que passa a ter importância é o que é construído sob a lógica da disciplina imposta pelo relógio, a disciplina desse trabalho produtivo, que passa a reger todas as ações humanas, seja no tempo de trabalho seja no tempo de lazer.

Os estudos de Gariglio (1995), Pacheco (1992) e Sadi (1999) complementam-se na caracterização do trabalho produtivo: a origem de sua fragmentação; a relação da diferenciação entre trabalho manual e trabalho intelectual com a divisão social; e a

característica alienada de tal tipo de trabalho – embora não sigam a mesma orientação político-ideológica. Nesse contexto, de um trabalho produtivo alienado de seu produtor, o trabalhador não tem domínio ou consciência do que produz, sendo forçado a depender das leis de mercado, quase uma entidade com vida própria, que acaba se tornando o referencial único a ser seguido e em função do qual são construídos os projetos de desenvolvimento, praticamente todos, de orientação neoliberal, fundamento da globalização econômica, política e cultural, a qual se relaciona à ampliação do domínio de acumulação do capital. Isso pode ser identificado nos estudos de: Bitencourt (1997, p.553) – “a formação de um mercado unificado a partir de companhias mundializadas oferece (impõe) seus bens e produtos em escala planetária, criando e recriando: necessidades, sonhos, estilos de vida, etc.”; e Santin (1997, p.45) – “nunca o homem teve a sua disposição tantos recursos [...], o que garantiria um longo tempo livre [...]. O desempregado tem todo o tempo a sua disposição, mas isto não significa tempo livre e, muito menos, tempo de lazer”.

Mascarenhas (2000b) também constata, em suas análises, esse cenário ao afirmar que, no campo do lazer, os estudos apresentam afirmações frequentes

de que o surgimento e o conseqüente aumento do tempo livre se devem ao processo de automação decorrente do progresso técnico que temos experimentado. No entanto, posso dizer que, **mesmo com o incremento de novas tecnologias no campo e na indústria, não assistimos a “libertação” do homem.** No oposto, via de regra, **o que se percebe no modo de produção capitalista é um estranho tipo de desenvolvimento que traz como consequência a precarização do trabalho – onde o aumento de tempo livre significa redução de salário – e o assustador aumento da miséria humana com milhares de pessoas vivendo sob o peso da exclusão.** Mas se o que podemos constatar a partir das transformações pelas quais tem passado a sociedade contemporânea nos últimos anos é – para além do avanço técnico – o desemprego e a exclusão, como inserir neste contexto a discussão do lazer? (MASCARENHAS, 2000b, p.78-79, grifos meus).

É a mesma configuração que pode ser percebida no “*novo*” trabalho produtivo, ainda em Guimarães (2001), que tem como uma das características principais a introdução de avançados recursos tecnológicos aos meios de produção e processos de trabalho. Isso exigiria um novo perfil de trabalhador, novas exigências na formação profissional a partir de um referencial baseado na multifuncionalidade e na flexibilidade, o que pressupõe rápida absorção e adaptação a novas funções, influenciando, inclusive, no comportamento do trabalhador fora do ambiente de trabalho, conforme mostram os estudos de Silva, P. (1997) e Palafox (1997).

A outra perspectiva de abordagem, do *trabalho como ação humana concreta*, é discutida de forma mais clara nos estudos de Silva, M. (1999) e de Sadi (1999). As

análises desses autores, tomando por base a obra de Marx, colocam em evidência as diferenças entre aquela forma de *trabalho produtivo*, fragmentado, produtor de uma riqueza abstrata de cujo usufruto se exclui o trabalhador, e a forma de *trabalho concreto*, integrado às ações humanas, produtor de uma riqueza cuja distribuição inclui todo e qualquer ser humano. Pode-se identificar, nos estudos dos dois autores, que o caminho a ser trilhado vai ao encontro das características do trabalho concreto, porquanto reúne características emancipatórias e geradoras de autonomia na utilização do tempo em todas as esferas da vida humana. Essa posição, entretanto, não deixa de considerar as limitações do contexto no qual está situada, ressaltando-se a necessidade do enfrentamento de questões como o desemprego, as limitações da política de emprego, a exploração do trabalho infantil e do trabalho adulto e de se discutir o “domínio do capital fictício”, que incorpora uma concepção de lazer impregnada dos valores *absolutos* do mercado e das “maravilhas” tecnológicas voltadas para o controle virtual da realidade e para o tratamento da tecnologia nos limites da sua funcionalidade com o fim de aumentar a produtividade e o controle dos processos de trabalho.

Ainda nos estudos analisados nesse período, é possível identificar o predomínio da discussão sobre a tecnologia em relação à sua aplicação aos processos de produção com o objetivo de aumentar a produtividade e também sobre as relações estabelecidas com o lazer e o trabalho. Assim, em que pese o fato de a tecnologia em si não ser considerada prejudicial ao ser humano, o que aparece claramente nos estudos de Almeida Júnior (1997) e de Sadi (1999), a forma como ela é utilizada faria a diferença, provocando exclusão dos processos de trabalho e aumento de um suposto *tempo livre*, o qual, a rigor, seria um tempo de desemprego, no qual a possibilidade de lazer é descartada diante da necessidade de se produzir a própria existência e da precarização crescente dos recursos para isso nessa condição. Mesmo porque, o que se apresenta como alternativa de lazer é a sua forma em mercadoria, em produtos que nem sempre estão ao alcance do poder de compra dos trabalhadores.

Quanto a período mais recente, voltando-se o olhar para os estudos publicados na Revista Licere (1998), de 2000 a 2011,¹²⁸ é possível verificar que

¹²⁸ Cf. Guimarães, Oliveira e Aranha (2011).

continuam a apontar a mesma direção encontrada em Guimarães (2001). Podem-se observar, por exemplo, posições e perspectivas que ora se aproximam ora se afastam da corrente funcionalista dominante apontada por Padilha (2006b) anteriormente, com um corpo maior de estudos de autores que assumem posições e perspectivas que se afastam daquela corrente. A própria autora comparece como parte de um coletivo que faz uma abordagem *na contramão da corrente dominante*, e, em torno dos estudos desse coletivo de orientação marxista, é possível apontar algumas alternativas de análise em torno do debate das questões do lazer e, no desenrolar dessas discussões, das abordagens do trabalho nesse contexto. Nelas, os avanços ou as possibilidades de avanço mantêm-se tal como verificado em relação às formas de abordagem do trabalho já apontadas: o *trabalho produtivo*, o “*novo*” *trabalho produtivo* e o *trabalho como ação humana concreta*, praticamente nos mesmos termos e referenciais de análises e críticas. Esta última, forma de abordagem ainda como uma possibilidade desejada, mas não alcançada, e aquelas primeiras, como o que realmente se supõe encontrar ou se encontra na realidade, formas a serem criticadas e superadas.

Desse modo, a dimensão do tempo aparece com tema significativo nas discussões, envolvendo não só o aspecto da total “colonização” do tempo livre pelo trabalho,¹²⁹ algo já apontado aqui anteriormente, como também as questões relacionadas ao lazer como antítese temporal do trabalho produtivo¹³⁰ e às implicações tanto de uma sociologia do lazer vinculada à do trabalho quanto da reivindicação pela diminuição da jornada de trabalho como bandeira de luta e/ou sua conciliação com as necessidades sociais, luta que estaria relacionada a uma provável superficialidade dessa bandeira.¹³¹ Outros temas presentes nas discussões dizem respeito: ao caráter ontológico do lazer na vida humana, assim como o trabalho, que não deixa de ser central, ainda que não se supere o reino das necessidades nos processos de produção da existência humana;¹³² ao trabalho infantil e à discussão do

¹²⁹ Cf. Lavoura, Schwartz e Machado (2008) e Armas e Inácio (2010).

¹³⁰ Cf. Almeida, Gutierrez e Marques (2008), Silva e Silva (2011) e Pereira e Silva (2010).

¹³¹ Cf. Camargo (2009) e Oliveira, P. (2001).

¹³² Cf. Polato (2004) e Custódio *et al* (2009).

caráter lúdico manifesto nas várias dimensões da vida humana, particularmente no trabalho e no lazer.¹³³

As concepções e os significados conferidos ao lazer explicitados aqui, passando pelas referências e pelas relações inerentes quanto ao lúdico, ao ócio e à recreação, e particularmente pelas relações com a educação e o trabalho, são os referenciais a partir dos quais será possível, então, ampliar um pouco mais o olhar para a realidade investigada, buscando-se avançar no que ela apresenta em termos das relações entre educação, lazer e trabalho nas escolas de EPT. Tal é a tarefa dos próximos capítulos.

¹³³ Cf. Campos e Debortoli (2007), Silva, M. (2001).

4. TRABALHO E LAZER NAS ESCOLAS DE EPT

A intenção central deste capítulo é, feitas as considerações dos anteriores acerca do contexto das escolas pesquisadas, do trabalho e do lazer, explicitar o que a busca pelas respostas às questões e aos objetivos colocados indicou em termos da realidade investigada. São considerados aqui, de forma mais específica, dois dos objetivos do estudo: identificar as atividades e as manifestações culturais relacionadas ao lazer, presentes nos processos educacionais e experimentadas no interior de escolas de EPT; e caracterizar as perspectivas de educação e de trabalho face aos significados conferidos a essas atividades e manifestações culturais e, por conseguinte, ao lazer no interior dessas escolas. Em ambos, trata-se de, dadas as condições concretas da pesquisa no cotidiano das escolas e ao longo das observações e das entrevistas realizadas, evidenciar o entendimento e as perspectivas acerca do trabalho e do lazer, assim como dos processos educacionais nesse contexto.

A partir do que se nos apresenta, a exposição e a análise dos dados procura estabelecer as relações entre o observado no cotidiano escolar, a escuta das entrevistas e o que se pode encontrar na produção acadêmica em relação aos movimentos que compõem a trajetória de pesquisa. O que se busca é enfatizar os entendimentos do trabalho e do lazer por parte dos sujeitos e as formas como se manifestam na realidade estudada, levando-se em conta as aproximações, os distanciamentos, os avanços e os recuos em termos da totalidade e das contradições que expressam. Os registros fotográficos colhidos ao longo da trajetória aparecem aqui e no capítulo seguinte, sendo considerado seu papel de *documento que acompanha o caminho de pesquisa*, no sentido de *recuperar parte da realidade investigada*, particularmente no que diz respeito aos espaços e a parte de algumas ações e atividades dos sujeitos.

Posto isso, o capítulo está estruturado em duas grandes seções inter-relacionadas: a primeira, sobre o trabalho, os aspectos em relação ao seu entendimento pelos sujeitos e como se manifesta nas escolas de EPT; e a segunda, com ênfase nos indícios acerca do lazer e das atividades e das manifestações culturais relacionadas a ele presentes nesse tipo de escola, procurando apresentar os indicativos de quais seriam elas nos processos educacionais. As duas seções são perpassadas pela maneira como os sujeitos entendem e pelo modo como constroem a educação profissional e tecnológica materializada nesses processos, indicando-se as

perspectivas de acordo com as quais a entendem. Para isso, ao lançar mão dos depoimentos dos sujeitos, foram considerados e colocados em evidência excertos que expressam posições cujos significados e entendimentos vão ao encontro do que foi possível perceber em relação à maioria dos entrevistados. Desse modo, procurou-se organizar a exposição dos depoimentos de forma a indicar, além das posições dos coletivos de alunos(as) e de professores(as) entrevistados, também o pensamento predominante em uma e outra escola no que esses depoimentos representassem em relação às similaridades e aos distanciamentos entre elas, no que diz respeito ao que revelam. Em alguns casos, dados os aspectos do que explicitam, foram considerados especificamente alguns depoimentos, o que é possível perceber nas suas exposições ao longo do texto.

4.1. O trabalho nas escolas de EPT

A entrada no universo cotidiano das escolas pesquisadas revelou os vários modos de construir a vida humana, sua existência e as formas de se efetivar a subsistência dos sujeitos ali envolvidos se se tiver um olhar atento às ações nesse sentido. Nelas, manifesta-se o trabalho em si, como elemento fundamental, como categoria fundante na materialização do que o ser humano é capaz de realizar e, em se tratando da realidade investigada, pode-se dizer que a totalidade da vida se manifestou ali com toda a força.

Embora, em termos desta investigação, os processos educacionais em curso tenham sido o que foi privilegiado, não nos escaparam outros elementos envolvidos nesse contexto. Os aspectos do trabalho mais intimamente relacionados a esses processos foram aqueles próprios do que podemos chamar de trabalho escolar, envolvendo não só o trabalho docente como também o trabalho discente. Entretanto, também compareceu nesse cenário o trabalho de outros sujeitos que participavam desses processos e/ou davam o suporte necessário para que acontecessem: a ação dos trabalhadores técnico-administrativos envolvidos com a orientação pedagógica e a assistência social a professores e alunos, alguns deles, observados e entrevistados neste estudo; a atuação de trabalhadores envolvidos com os vários setores, departamentos, diretorias e coordenações, responsáveis pelas ações de administração, manutenção e suporte à infraestrutura necessária ao funcionamento das escolas; os trabalhadores terceirizados, sob condições precarizadas em relação a salário, jornada de trabalho e às próprias relações sociais estabelecidas na realidade investigada.

Em relação a estes últimos, por exemplo, ainda que o foco da pesquisa tenha sido o trabalho mais estritamente relacionado aos processos educacionais, importou registrar e/ou sinalizar parte do que acontecia no entorno desse trabalho. Ao ser realizada a pesquisa de campo nas escolas indicadas, a observação do aspecto de aparente invisibilidade e desimportância sociais conferido às ações dos trabalhadores da manutenção e da limpeza foi bastante significativa. No COLTEC, ao mesmo tempo em que se observava um dos espaços de encontros dos grupos de alunos, um desses trabalhadores executava suas tarefas – recolhendo o lixo e limpando as lixeiras – ignorado pelos alunos, tendo ficado surpreso com um “bom-dia” destinado a ele, o qual ele só reconheceu na segunda saudação, mais enfática. Alguns dos alunos observaram isso com certa estranheza, mas também pareceram surpresos com a atitude destinada ao trabalhador, estranheza esta que só foi compreendida mais tarde durante a pesquisa, ao serem acompanhadas algumas das aulas de química, nas quais, a cada encontro, um dos alunos ficava responsável por varrer a sala, e alguns reclamavam perguntando se não tinha faxineira na escola e “por que tinham que fazer isso”. Algo parecido ocorreu no Campus I do CEFET-MG, quando alguns alunos se aproximaram durante uma conversa com um dos trabalhadores da manutenção e foram apresentados a ele.

O trabalho dos faxineiros passava *despercebido*, quase sem matéria-prima visível, quase sem um produto que se pudesse apresentar como resultado de *trabalho produtivo*, a não ser a colaboração para que se realizasse o *trabalho não-material* característico dos processos educacionais no interior das escolas, tal como discutido anteriormente por Paro (1993), ao incorporar a proposição de Saviani (1984) de que o adequado à discussão do trabalho escolar seria a contraposição entre trabalho material e trabalho não-material, o que, reforçemos, vem ancorado em Marx (1980, p.403-404) acerca da produção não-material (imaterial). É dessa forma de produção e de trabalho que se trata quando se volta o olhar para o trabalho escolar no interior das instituições investigadas, tanto do ponto de vista dos alunos quanto do ponto de vista dos professores.

Ao longo do período de observações realizadas, acompanhando de forma mais geral o cotidiano das escolas ou, de forma mais específica, as aulas nos laboratórios e nas salas de aula convencionais, pôde-se considerar que “a produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes,

oradores, atores, **professores** [...]” (MARX, 1980, p.403, grifo meu) e que o que se produz, não só pelos professores, mas também pelos alunos, é *valor-de-uso* que não poderia ser considerado *mercadoria vendável* de fato. O que se produz no trabalho escolar não se torna, necessariamente, mercadoria com *valor-de-troca* e resultante de *trabalho produtivo*, ainda que colabore, como *trabalho não-material*, para a formação de trabalhadores produtivos cuja capacidade de produção, como parte integrante da força de trabalho, os colocaria como fonte de *trabalho vivo* adquirida no mercado pelo proprietário do capital.

4.1.1. O trabalho escolar

O *trabalho não-material* de professores e alunos, improdutivo aos olhos do capital, materializa-se quase que como uma simulação do devir de trabalho para o aluno.

Ele se torna um trabalhador com o qual eu negocio... Eu nunca tinha... Toma traulitada! É isso mesmo. [...] Porque eu estou fazendo exatamente isso com meu aluno. **A nota é o salário. É exatamente o que eu estou fazendo: a nota é o salário.** Você está me dizendo que eu faço simulacro? [...] Isso é engraçado. Não tinha passado pela minha cabeça até você questionar. E assim, você emendando uma coisa na outra... Acaba sendo, porque qual é o perfil do aluno que eu quero? Quero o aluno que faz aquilo brincando, mas que cumpre, que dá gás, que se dedica, que se empenha... Então eu estou nesse treinamento também. [...] Você está fazendo uma pergunta técnica e eu continuo pensando: será que minha aula é simulacro? Será que eu estou fazendo simulacro? **No final das contas, será que eu estou trinando esses meninos para serem bons empregados ou bons empregadores?** (PCT. JOANA, 51:05-1:16:45, grifos meus).

[...] **Para um lado, acaba que... é reconhecido por nota, por avaliações.** No entanto... um conteúdo mais subjetivo. O que é difícil ainda mais numa escola técnica, profissionalizante, que as pessoas produzem conteúdo... competências que ele vai desenvolver, que ele vai aprender. E ali, de alguma maneira, ele vai ser avaliado: ou por prova ou por outras avaliações mais pontuais. [...] Então ele escolhe um curso aqui no COLTEC, ele vai ter um período de adaptação e depois ele vai perceber que está gostando do curso, se ele se sente bem fazendo aquilo ou não. Isso vai demorar mais tempo ou menos tempo (PCT. ANTERO, 32:14, grifos meus).¹³⁴

O que pôde ser observado ao longo da pesquisa nas escolas foi que o ensino ofertado segue uma lógica de organização no cotidiano de modo que se torna quase um ensaio do futuro ambiente de trabalho a que os alunos aspiram ter acesso. O que é oferecido, e exigido, nos experimentos, nos exercícios, nas lições e nas outras ações relacionadas à formação que vivenciam acaba por se constituir, para eles, em uma

¹³⁴ Os professores e os alunos entrevistados são identificados por pseudônimos precedidos por PCT. (professor) e ACT. (aluno) na sua identificação em relação ao COLTEC e, da mesma forma, por PCF. e ACF. em relação ao CEFET-MG. Os números que se seguem a cada identificação representam a minutagem de referência e a localização das falas nas gravações e transcrições das entrevistas. As entrevistadas ocupantes de cargos técnico-administrativos em educação (TAE) em ambas as escolas foram também incluídas com a identificação destinada a professores.

suposição do que seria a vida na profissão que pretendem exercer. A escola se torna, na prática diária das ações de trabalho escolar, uma projeção de um suposto futuro local de trabalho, com tarefas específicas e programadas, com seus horários bem definidos, intervalos de descanso, horário para refeições em refeitórios locais, às vezes, com pouco ou nenhum tempo de recuperação para a tarefa seguinte a ser executada, guardadas as devidas proporções e especificidades de um e de outro, escola e local de trabalho.

Aqui, ao invés de você dar a força [de trabalho] por um salário, você dá por notas. Você precisa de pontos pra passar de ano. [...] É difícil saber esse tipo de coisa [...] o que a gente vai enfrentar por aí, não dá pra gente saber se não estiver lá... enquanto você não passar pela pauleira de verdade (ACT. ANDREA, 14:40, grifos meus).

A escola está ensinando a gente como nós vamos nos portar diante do trabalho, do patrão, da relação [...] **o ensino técnico está preparando a gente para o mercado de trabalho e então a gente aprende para estar preparado para o que a gente vai fazer.** Acho que tudo na escola está te preparando para depois, especialmente para o trabalho (ACF. NANA, 32:02, grifos meus).

No caso da escola, eu faço um trabalho, eu faço tipo assim, **trabalho para a escola, mas não que vá trazer um benefício para a escola; eu faço um trabalho para mostrar que eu sei aquilo e recebo os pontos.** Agora, na vida profissional, eu faço um trabalho que vai beneficiar alguém, alguma empresa, e aí eu recebo dinheiro por isso ou então alguma outra gratificação (ACF. ACÁCIO, 13:45, grifos meus).

[...] São iguais às aulas de laboratório e nas aulas mais teóricas mesmo, que é aquela questão da disciplina, de você chegar em um horário e sair em outro, você fazer as atividades porque é sua obrigação, seu dever. **A troca de investir nele seus pontos que vão te manter na escola ou vão te fazer passar de ano.** Mas com certeza o funcionamento é quase que total igual a uma empresa (ACF. JORGE, 19:13, grifos meus).

[...] **a gente fez [a monitoria] como se fosse um estágio, mas a gente não recebia; a gente contou as horas que a gente tem para a gente pegar o diploma.** A gente tem que cumprir um tanto de horas. **Então a gente não recebeu, mas recebeu em horas. Se a gente fosse trabalhar lá fora, vai trabalhar para trocar em dinheiro.** [...] Dava manutenção em equipamento, ajudava em sala de aula, esse tipo de coisa (ACT. JUDITE, 16:10, grifos meus).

De todo modo, tanto professores quanto alunos entendiam que o que se passava na escola, embora se admitisse e até se assumisse a simulação do futuro trabalho como algo natural, não era, de fato, o que se encontraria fora dali numa situação específica de trabalho em determinada área de formação considerada. Do contrário, estaríamos incorrendo no equívoco, já apontado por Paro (1993, p.138), de afirmar a “identidade entre a escola e a fábrica” em se tratando de dois universos nos quais opera o modo de produção capitalista, mas em cujas especificidades operam processos distintos. Os que operam na escola a colocam como instituição específica da superestrutura, e importa deixar claro que, ainda que se identifique a tendência de aproximá-la o máximo possível de um devir de trabalho produtivo, isso ocorre por

força da tendência de atrelamento às regras vigentes no modo de produção em que vivemos. Isso pode ser percebido na afirmação de um dos professores: “É área técnica, não podem errar” – referindo-se às tarefas de cálculos para experimentos posteriores na área de eletrotécnica.¹³⁵

Nesse cenário, o ritmo intenso dos dias nas escolas revelou que os alunos têm um ajuste quase automático aos tempos e às divisões de tarefas, o que indica um condicionamento e uma conformação aos horários, sendo pontuais ao extremo, dependendo de quem coordenaria as atividades seguintes (com maior ou menor rigor), ou avaliando, por outro lado, o alargamento dos limites em relação a isso. Isso pôde ser percebido na declaração feita por um aluno dizendo que iria “matar aula de português de novo, véi” e que iria “ficar só com 50%” de presença na aula daquele dia, já que a outra parte seria dedicada à pelada de futebol que se iniciava na quadra de Educação Física onde se encontrava.

A comparação da jornada de trabalho escolar com a jornada de trabalho profissional a que os alunos aspiram é quase que inerente às estratégias educacionais, sendo que aquela é entendida como algo menor do que esta. O valor conferido ao que significa o trabalho produtivo e produtor de mercadorias, mas não ao trabalho escolar (de professores e alunos), parece confirmar o passar despercebido sobre o qual já escrevia Marx (1980, p.404) acerca do trabalho que se realiza na escola, dentre outros, diante da maior valoração das manifestações da produção capitalista. A intensidade da jornada escolar, entretanto, é algo que se observa e que, por vezes, incomoda no cotidiano das escolas, devendo ser objeto de reflexão.

Por parte dos alunos, esse aspecto apareceu mais de forma indireta, nas considerações acerca do que significavam os momentos e/ou as atividades nas quais teriam uma compensação, um relaxamento em relação ao que enfrentavam no cotidiano das atividades escolares, como pôde ser percebido na fala da aluna Lídia (ACF., 21:30): “Você precisa ter um momento de folga, um momento com os amigos, um momento de reflexão, um momento de descobrimento pessoal também, para poder continuar seguindo sempre, senão você simplesmente desaba, você não dá conta, sabe?” Também a aluna Dinha (ACF., 11:13) referiu-se a esse aspecto de

¹³⁵ Diário de Campo CEFET-MG (2012). A identificação de passagens e observações registradas nos Diários de Campo do CEFET-MG e do COLTEC aparecem ao longo do texto, a partir daqui, com as falas dos sujeitos registradas entre aspas e referência ao observado, como forma de dispensar a inserção de uma nota de rodapé na sua identificação, o que será feito apenas em algumas passagens mais específicas.

forma indireta ao afirmar que “os professores de laboratório, do técnico, costumam falar que o laboratório é nosso momento de folga, mas eu acho que isso valia mais para o ano passado [no segundo ano]”. No CEFET-MG, “é meio difícil fazer certas coisas. Por quê? Por causa do tempo mesmo. Às vezes, o tempo atrapalha. Às vezes, muitas provas junto com esse trabalho [de avaliação da disciplina]” (ACF. LÉO, 00:01), e, no COLTEC,

pode ser uma maneira que a gente acha de distrair um pouco, de parar um pouco de pensar só no Colégio. Tem gente que não precisa disso. Tem gente que tá bem de estudar o dia inteiro, de não sair, de ficar em casa, colégio-casa, casa-escola, sabe...? [...] Porque a gente tem que passar de ano, tem que terminar o curso, tem que fazer estágio, tem que passar no vestibular, tem que arrumar emprego... Tem uma série de coisas. Desde o início, muito preocupado, todo mundo... meio em crise por causa disso. Então é bom você lembrar que não é só isso. **Você tem que se divertir também, porque senão, não dá pra continuar. Você vai ficando tão agoniado com a situação que fica complicado** (ACT. ANDREA, 11:30-12:50, grifos meus).

Os professores foram mais explícitos em relação à questão, indicando elementos específicos nos quais consideravam que poderia haver alguma mudança em relação a como se estabelecia a jornada de trabalho escolar dos alunos.

Eles vivem num estresse muito grande aqui, os nossos alunos. **Eles têm muita responsabilidade, muito trabalho, uma carga horária muito alta e, cada vez mais, eles [os responsáveis pelos programas dos cursos] querem aumentar isso, aumentar mais a carga horária... e não sei até que ponto esses meninos aguentam. Eu aguento, mas alguma coisa sacrifica nisso aí...** (PCF. FAUSTO, 40:25, grifos meus).

A gente só vê os meninos conversando a respeito da prova, do trabalho que têm que entregar, de uma atividade, que já vai chegar em casa, já vai ter que pegar um livro, porque no outro dia tem uma prova. Eles têm uma exigência muito grande deles mesmos com eles mesmos. Alguns têm pouco convívio familiar, muitas vezes porque a família mora no interior, então dorme na casa de um colega aqui, ali, porque não dá tempo de ir lá ver os pais, ou só no final de semana; e quando chega final de semana, um fato que aconteceu durante a semana já deixou de ser importante, eles já resolveram por conta própria. Percebo que falta mais uma integração mesmo. **A carga horária nossa é maçante; o aluno tem aula de manhã e de tarde todos os dias. Eventualmente um dia só que ele não tem aula, pela parte manhã ou pela tarde, mas geralmente ele fica muito apertado aqui** (PCF. EMÍLIO, 06:46).

Não funciona! Esse modelo de ensino nosso não funciona! É desumano! O aluno tem que fazer aquelas disciplinas, as mesmas disciplinas. E tem que fazer! Agora pensa bem: **um cara que tem a ver mais com o lado artístico, como é que ele vai aguentar fazer um curso de eletrônica**, e ele entrou para fazer um curso de eletrônica. Eu penso o contrário. Você tem 40 alunos, 40 seres humanos completamente diferentes. Muitos gostam de música, têm facilidade. Se se trabalhar isso com ele, ele vai ser um grande músico, um grande artista de teatro. Mas não estimulam isso: esse é um cara de eletrônica, de eletrotécnica, de mecânica... **Isso é desumano. Você não acha que é desumano? [...] 40 aulas por semana, 38 aulas por semana. Não aguenta!** (PCF. DIRCEU, 1:09:20, grifos meus).

Pode-se perceber que há certa preocupação com a formação quando esta se volta apenas para o aspecto profissional, mesmo porque as questões colocadas nas

entrevistas com os sujeitos levaram em conta as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer, que seriam parte de uma formação mais ampla. Esse aspecto provoca e/ou leva a pensar a formação de modo integrado, e não apenas voltada para elementos próprios das profissões relacionadas a cada curso específico. Isso não acontece só em relação ao trabalho escolar dos alunos, em termos do que vivenciam e experimentam na sua formação no interior das escolas, mas também sinaliza a necessidade de se discutir a própria condição de trabalhadores da/na educação dos professores, o que passa pelas possibilidades, em grande parte das vezes, algo não realizado, de diálogo com os pares.

[...] a escola tem aquele objetivo muito maior, de currículo, de meta, de cumprir carga horária, de passar conteúdo. Por exemplo, eu vejo que a carga horária de alguns... às vezes muda, do primeiro, do segundo... **os alunos reclamam, a família fica apavorada: “Gente! Essa carga horária enorme!”**. Então assim: dentro dessa demanda, dessa correria, não é fácil você encontrar tempo para pensar em projeto... (PCT. ANDRESSA, 37:10, grifos meus).

[...] o espaço na escola também tem uma coisa forte de educativo, no sentido da rapidez e do fluxo. “As coisas têm que caminhar!”. **Aí a gente não tem muito tempo para o encontro, para debater... Eu sinto falta disso, mas é porque eu tinha outro modelo de escola, e eu achava que ia realizar isso aqui, e não realizei**. Agora, internamente, a gente está começando a tentar fazer um encontro para poder sentar e conversar [...]. Talvez uma percepção de outra pessoa que é mais antiga na escola... É uma percepção de uma pessoa que está há muito pouco tempo aqui e que chegou com muita ansiedade (PCT. ISADORA, 01:15, grifos meus).

A possibilidade de diálogo sobre o próprio trabalho perpassa o entendimento da escola como espaço desse trabalho, cujo âmbito não está restrito ao fato de se conduzirem as tarefas em referência apenas às aulas e às demais atividades que estão diretamente relacionadas à formação dos sujeitos. As atividades relacionadas à preparação das aulas e dos experimentos em laboratórios, ao estudo e à pesquisa, direta ou indiretamente relacionados às ações no ensino e ao desempenho de funções de administração e coordenação, embora abordadas de forma direta somente por pequena parcela dos entrevistados, são indicadas como parte da intensa jornada de trabalho escolar dos professores.

Por quê? Porque um trabalho benfeito, um artigo benfeito, um texto benfeito, um livro benfeito, ele precisa de tempo para maturar. **Não dá para você fazer... [do jeito que a CAPES exige (risos)] Não. Só que você tem que fazer 300 por ano. Isso é trabalho**. E é aquela perspectiva cristã, judaico-cristã do trabalho. E é pesado, é cansativo, é doloroso... Eu tive que escrever... [...]. **É da violência mesmo com seu corpo. E com tudo: de ficar, começar a trabalhar às sete horas da manhã, sentada, raramente levantar, levantar para almoçar 10 minutos e voltar para o computador, ficar até três horas da manhã tomando [energético] pra você dar conta, porque tinha que dar produção, porque tinha que entregar o negócio no prazo para a editora**. Isso é trabalho. Embora seja prazeroso escrever sobre determinadas coisas que eu gosto ou para mim seja prazeroso de vez em quando ter essas arrancadas, de vez em quando eu gosto. Mas eu quero ficar 15 dias sem fazer

nada, para o meu corpo se recuperar. **E eu tive que fazer isso seis meses direto. Isso para mim é trabalho. E é claro que isso afeta a qualidade das minhas aulas** (PCT. JOANA, 43:55, grifos meus).

Então ela [a escola] está esperando com essa força de trabalho o quê? A eficiência da força de trabalho, os resultados, o produto que esses professores vão devolver. O produto vai ser o quê? O índice de aprovações, reprovações, quantidade de conhecimento que foi passado e tal. Sob essa análise dá para ver, claramente, que esse modelo é o modelo industrial, não é o modelo pedagógico. **Aí que eu acho que o enfoque e o problema da escola é exatamente esse: que ela pode se estabelecer e se estabelece sob a ordenação do mundo do trabalho capitalista, mas ela essencialmente foge disso. Então fica uma dialética nesse troço aí: porque ela é pedagógica, mas, ao mesmo tempo, se estrutura de maneira antipedagógica** (PCT. TONI, 43:42[iii], grifos meus).¹³⁶

A intensificação do trabalho docente fica evidente nos depoimentos dos professores Toni e Joana. O trabalho não-material, *despercebido* na realidade, das várias atividades envolvidas no leque de responsabilidades e tarefas assumidas pelos docentes revela-se nas contradições provocadas pela ordenação capitalista dos processos de trabalho escolar, a exemplo do que ocorre em relação aos alunos. Os âmbitos de ensino e pesquisa, por exemplo, articulam-se nas reflexões dos professores quando indagados acerca do seu trabalho, indicando que as tensões provocadas, nesse contexto, colocam em evidência a produção *material* dos livros e/ou dos artigos a serem produzidos, anualmente, por exigências relacionadas aos critérios de avaliação da CAPES, a cobrar não só o cumprimento das tarefas em relação ao ensino, mas também, e particularmente, certo resultado em termos de produção acadêmico-científica que chega às raias do comprometimento da saúde dos docentes. Embora não seja objeto privilegiado neste estudo, importa referência, ainda que breve, a essa questão.

Sguissardi e Silva Júnior (2009), com base em seu estudo nas IFEs brasileiras e análises de depoimentos de professores-pesquisadores, afirmam que, “em sua maioria, [esses professores] levam trabalho para casa. Em um dos casos, o docente estava doente e, mesmo neste estado pretendia fazer leitura de tese de orientando”. Ressaltam, no entanto, que “há alguma resistência a este hábito atual, inexistente em outras épocas”. Segue-se, na narrativa dos autores, o depoimento de um dos professores entrevistados e que diz respeito ao caráter dessa resistência, intimamente relacionada ao fato de preservar o fim de semana e privilegiar “mais uma atividade cultural”, relacionada à convivência com a família e os amigos, na qual “não tem

¹³⁶ Algumas das entrevistas foram realizadas em dois ou três encontros, de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. Daí a minutagem de alguns excertos ser indicada com o complemento de [ii], para se referir à transcrição do segundo encontro, e [iii], para indicar terceiro encontro.

trabalho”, e isso seria uma forma de se preservar de se equilibrar (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p.230). Ainda que se trate de pesquisa realizada nas IFEs, enquanto este estudo tem como objeto as escolas de EPT, a referência nos é bastante significativa, em termos não só dos aspectos característicos inerentes ao trabalho dos professores entrevistados no COLTEC e no CEFET-MG, como das próprias características das duas instituições, uma delas, instalada num campus universitário, e a outra, com status de IFEs.

De todo modo, o cenário que se mostrou a partir das entrevistas com alunos e professores nesta pesquisa pôde ser conferido no acompanhamento do cotidiano das escolas, nas observações realizadas. Ele poderia ser sintetizado no ritmo frenético das atividades escolares em alguns dias, expresso na tensão de algumas aulas e/ou experimentos nos laboratórios, na transformação dos corredores e dos locais de passagem e permanência nos campi das escolas em espaços de trabalho escolar, de estudo, de recuperação do tempo perdido ou de busca para concluir tarefas por fazer que, na noite anterior, não puderam ser finalizadas em casa. As FIG. 4 a 7 podem ajudar a ilustrar um pouco desses espaços, ressignificados pelos alunos a cada momento, inclusive naqueles em que as atividades relacionadas ao lazer predominavam e aos quais vamos nos referir mais à frente.

Esse contexto também se mostrou nas ações e nas atividades cotidianas dos professores, observadas e acompanhadas ao longo dos dias, percebidas tanto em alguns procedimentos de preparação de aulas e experimentos nos laboratórios, em momentos dedicados à pesquisa e à produção acadêmica, individual e/ou coletivamente nos gabinetes e nas salas de trabalho, quanto no desempenho de algumas das funções de administração, chefia e coordenação de alguns desses locais.

Em algumas das entrevistas realizadas nos locais de trabalho dos entrevistados, tanto no COLTEC como no CEFET-MG, enquanto se conversava com os professores, foi possível observar parte dos seus respectivos cotidianos de trabalho, para além da sala de aula e do preparo de atividades pedagógicas. Em pelo menos três delas, enquanto conversávamos, os professores, no desempenho de funções de coordenação e administração, atravessaram a entrevista dando conta de encaminhar providências e atender a colegas e alunos, estes últimos, também em relação às atividades pedagógicas específicas das disciplinas que lecionavam. Em pelo menos outras duas, as questões relacionadas à pesquisa e à produção acadêmica, individual

e coletivamente, também ficaram evidentes em acertos de encaminhamentos e providências dos quais fui convidado a participar, realizados em intervalos para um café.



FIGURAS 4 e 5 – O “Caxiódromo”.¹³⁷ CEFET-MG, Campus I, mar.2012.

¹³⁷ O “Caxiódromo”, um conjunto de mesas e bancos em alvenaria, era um dos locais de permanência dos alunos no Campus I do CEFET-MG, localizado entre a sala/sede do Grêmio Livre Estudantil de um lado (ao fundo, na FIG. 5) e um pequeno palco e a entrada do antigo restaurante do outro lado (ao fundo, na FIG. 4). Tinha essa denominação por conta da cultura da instituição em relação à sua

O trabalho escolar se mostrou, dessa forma, não-material, intenso, trabalho vivo que não chega a produzir valor-de-troca, improdutivo na materialização de um produto que não se pode, facilmente, colocar em circulação com a mais-valia que interessa à produção tipicamente capitalista, a não ser que seja trabalho escolar produzido em estabelecimentos de ensino privados.

Ainda que o trabalho nas escolas pesquisadas se manifestasse e tenha sido analisado dessa forma, importa considerar, como indica Marx (1980, p.138), “sua forma social específica” fora delas. Nesse sentido, a maneira como os sujeitos entendem e/ou concebem o trabalho remete às formas predominantes de trabalho produtivo, produtoras de valor-de-troca e de mais-valia, secundadas por outras que apontam para as perspectivas de um provável trabalho concreto, cujo valor-de-uso é evidenciado nas referências ao prazer e à satisfação em exercer determinadas funções e tarefas. Assim, ficar-se-ia com a impressão de que esta forma de trabalho concreto seria boa, e aquela outra, de trabalho produtivo, ruim, o que não corresponde, exatamente, à realidade se se considerarem de forma crítica as relações sociais envolvidas e as possibilidades de superação, apropriação e emancipação do ser humano em relação à sua própria vida. Nesse sentido, os modos como os sujeitos entendem e vivem o trabalho precisam ser analisados.

4.1.2. O trabalho para os sujeitos

O trabalho é entendido pelos professores e pelos alunos entrevistados como necessidade, ocupação, função assalariada, contribuição à formação social em que vivemos e como forma de realização, de prazer e satisfação com o realizado. Esses significados apresentam-se no âmbito das várias ideias em relação a trabalho expressas pelos entrevistados e remetem à discussão de Frigotto (2009) sobre a polissemia da categoria *trabalho*. Embora seja prematuro afirmar que se está a considerar um *conteúdo histórico, empiricamente verificável e/ou uma categoria heurística ou analítica*, como indica Thompson (2008, p.1) acerca da discussão sobre classe social, por exemplo, é essa a referência para ajudar a entender e dar

destinação aos “alunos *caxias*” – estudiosos, aplicados, de comportamento “correto” e com as respostas às perguntas dos professores todas na ponta da língua –, ainda que, no fim das contas, o espaço seja ressignificado pelos alunos e destinado a outros usos, não necessariamente relacionados ao trabalho escolar, ao ato de estudar, e, no passado, tenha sido o “escarródromo” da escola. Ainda durante o período de defesa e de entrega da versão final desta tese, no mês de março de 2014, teve início a execução de um projeto de intervenção no espaço do Caxiódromo, visando à sua ampliação e à sua completa reformulação, mantendo-se a destinação da sua utilização pelos alunos, os quais não sabemos se manterão o nome do referido espaço.

organicidade ao que se pôde apreender das observações e das entrevistas acerca do trabalho e, mais à frente, do lazer.



FIGURAS 6 e 7 – O “Banho de Sol”.¹³⁸ Pátio do COLTEC, jul.2011.

¹³⁸ “Banho de Sol” é a denominação dada pelos alunos do COLTEC ao pátio localizado no lado oposto às quadras de educação física, no espaço ocupado pelo colégio no Campus da UFMG. Eles se referiam ao espaço, por meio desse nome, de forma irônica, chamando a atenção para a alusão aos pátios de uma prisão.

Quanto ao ponto de vista da necessidade, de uma ocupação que se assume como modo de sobreviver na formação social predominantemente capitalista em que vivemos, os alunos expressaram seu entendimento de trabalho na direção do que seria o trabalho produtivo, gerador de valor-de-troca, de mais-valia, ajustado ao modo de produção capitalista sem maiores preocupações quanto à forma desse trabalho nem quanto às relações sociais ali envolvidas. Pode-se dizer, em parte, que foi caracterizado o trabalho produtivo, discutido anteriormente a partir de Marx (1985), e que, ainda que sinalizassem alguns indícios que remetiam ao prazer e à satisfação no que se faz, os alunos tinham a exata noção de que não seria esse trabalho produtivo que traria felicidade. Ele se faz para adquirir dinheiro e suprir as necessidades de sobrevivência; a rigor, nada mais que isso, deixando a impressão de que uma ampla gama de realizações estaria vinculada a outro âmbito da vida e que o trabalho não participaria disso.

Sem o trabalho, você não vai conseguir entrar no sistema capitalista. Você não vai conseguir ganhar um salário para poder consumir, depois receber, trabalhar de novo e consumir. **Então eu acho que o trabalho como profissão está mais ligado a necessidade de todo mundo. Para suprir suas necessidades** (ACT. GINA, 17:00, grifos meus).

Trabalho pra mim é uma coisa necessária. Querendo ou não, você tem que fazer, porque você tem que sustentar... sustentar sua família. Depende de você. Assim... não é uma coisa que você goste de fazer. Na minha vida profissional vou procurar trabalhar com uma coisa que me dê prazer, **porque eu não vou ver o trabalho como um castigo, como alguma coisa ruim...** (ACF. VICENTINHO, 00:00, grifos meus).

Aplicar o que você aprendeu, ou que você vai ter que exercer, a troco de fins monetários, né? **Acho que realmente é a base. Trabalho é o final do que você faz a vida inteira.** Você estuda, estuda, estuda, vai lá faz o curso técnico ou profissionalizante, enfim, pra você conseguir o trabalho. **Na verdade, no final é dinheiro** (ACF. JORGE, 17:49, grifos meus).

Então, o trabalho é isso. **Você tem que descobrir alguma coisa que só você goste de fazer, para que os outros aproveitem de você, e você ganhe dinheiro delas** (ACT. JOTINHA, 38:18, grifos meus).

Nessa mesma direção, os professores acrescentaram elementos que avançam em relação a esse entendimento, procurando refletir e pensar o trabalho como ação humana que deve ser exercida para suprir as necessidades de sobrevivência, mas que também deveria acrescentar à vida algo que vá além disso, não só do ponto de vista do que se produz com o trabalho mas do que se pode alcançar com ele. Sinalizam-se, com isso, aspirações a um modo de vida com mais sentido e reconhecimento em relação àquilo que se realiza como trabalhador.

Você pode encarar o trabalho como uma ocupação, pode encarar como uma forma de ser remunerado, pode considerar o trabalho como uma forma de desenvolver o indivíduo e pode encarar o trabalho também como paixão. [...] O trabalho também

pode ser puramente remuneratório. Você entender aquilo como mecanismo de sobrevivência, de trazer pra casa aquilo que é obtido através da remuneração. [...] É, digamos, uma definição imediata de trabalho. E, por último, você pode pensar em uma definição que seja mais abrangente, que reúna todas essas vertentes aí, ou seja: parte integrante da vida que todo indivíduo precisa de alguma maneira. **Então o trabalho é parte dos procedimentos que a pessoa tem de oferecer para a sociedade, para a comunidade, em determinado ambiente, oferecer algo e receber reconhecimento.** E esse reconhecimento pode ser através da fala das pessoas, de premiações, de projeções, dentro daquelas carreiras que eles querem. Então é uma forma da pessoa se valorizar (PCT. ANTERO, 29:25, grifos meus).

Eu acho que esse negócio de trabalho, eu percebo, apesar que nunca tive a disciplina de Sociologia do Trabalho, mas eu percebo que o trabalho tem os dois lados, basicamente, nele: tem o lado daquilo que você faz, que você precisa do que se paga para sobreviver. É um lado. Você tem esse trabalho, tanto que se chama “trabalho”: [...] “fiz um trabalho danado” [risos], um esforço grande, “fiz um esforço muito grande”. Então, nesse sentido, tem esse trabalho que seria esse trabalho remunerado, você é remunerado para executar esse trabalho. Por outro lado, tem a face do trabalho na qual você percebe que seu trabalho é socialmente importante. [...] **Mesmo que a maior parte da população, especialmente nossos líderes econômicos e políticos, eles não entendam isso dessa forma, não entendam da importância social de nosso trabalho. Apesar de que eles passaram por professores também** (PCF. ERNESTO, 34:57-39:20, grifos meus).

A ideia de trabalho para os professores foi expressa a partir do olhar de sujeitos cujas perspectivas de abordagem e capacidade de análise seriam embasadas não só nas questões relacionadas à faixa etária e, com isso, em maiores bagagem e experiência diante do que falam, em comparação aos alunos, mas também no que os caracterizaria em termos das qualificações que a maioria teria como trabalhadores que são, envolvidos com o ensino e a pesquisa nas duas instituições. As referências acerca do trabalho, ainda que alguns deles tenham mostrado certa dificuldade e certo desconforto com a questão, avançaram de forma mais crítica e situada nas entrevistas, tal como na citada anteriormente, em que o professor Ernesto se referiu à lacuna da Sociologia do Trabalho na sua formação. Dessa forma, alguns mencionaram a dificuldade para refletir sobre (e de conceber) o trabalho ao mesmo tempo em que indicaram seus entendimentos e percepções acerca dele, e outros, por sua vez, apontaram determinadas referências nas quais se apoiaram não só para vivenciar e construir seu próprio trabalho como também para fazer dele meio de atuação e transformação da realidade em que vivem.

Um dos professores foi bastante crítico ao abordar a questão, ressaltando o aspecto histórico da substituição da mão de obra escrava pelo trabalho assalariado:

[...] se é trabalho, é mão de obra escrava, que foi a democratização possível da humanidade. **Se você recebe um salário, se você é assalariado, você está, historicamente, na linha de tempo daquilo que substituiu a mão de obra escrava.** Nós não temos mais a possibilidade de escravizar o outro para manter esse tipo de sociedade, mas a gente tem que ter o trabalhador. Ponto final. Não tem como negar isso (PCF. GUINGA, 1:11:35, grifos meus).

O professor Guinga referiu-se a algo que Marcassa (2002, p.15) já indicava como um dos pontos orientadores do seu entendimento do trabalho como determinante nas relações entre os homens. O tempo de trabalho

só aparece no Brasil com a implantação do trabalho livre, a definição de uma jornada de trabalho e o assalariamento, que é a recompensa do trabalhador por empenhar seu tempo/força de trabalho na produção de mercadorias. Então, **devido à complexa história colonial brasileira, hegemonicamente, só é possível demarcar e caracterizar o tempo de trabalho com a substituição do trabalho escravo pelo trabalho livre, processo decorrente do desenvolvimento do modo de produção capitalista, da industrialização e da urbanização dos centros comerciais e políticos mais importantes do país no período** [da década de 1930, na capital paulista] (grifos meus).

Nessa trilha, outras questões que dizem respeito ao entendimento de trabalho e que estão relacionadas à exploração do trabalhador, a como se dá essa exploração, de que maneira é possível saber se ela acontece, quem é assalariado e quem não é também apareceram nas falas dos professores, os quais expressaram, por vezes, a dificuldade de se reconhecer como classe trabalhadora ou, na expressão de Antunes (1999), como *classe-que-vive-do-trabalho*.

O trabalho, assim, o trabalho é uma coisa mais complexa e existe um monte de teorias sobre trabalho, sobre a divisão internacional do trabalho, essa expressão... Eu sempre tive assim... eu mexi com movimento estudantil e sempre tive dificuldade em entender. Falava assim: “trabalhador”... sempre tive uma dificuldade muito grande, “onde é que eu boto esse sujeito? Em qual caixinha?”. Na realidade, não como assalariado, mas assim: o Antonio Ermírio de Moraes, eu considero ele um trabalhador, um operário. Ele trabalha muito. E, às vezes, tem um cara que é trabalhador, um assalariado, e ele é um rei. Estou falando de exceções, tá? Então eu considero assim, que a sociedade, nela é muito difícil de determinar “quem que é explorado, quem é...?”. Às vezes você categoriza para ter uma interpretação, mas aquela categoria, ela é muito limitada, ela muda. [...] Quando o Marx falou em classe operária, por exemplo, ele tinha uma visão do capitalismo que era de uma pessoa que estudou bastante... Mas, mesmo naquela época, era difícil e cada vez mais a sociedade vai misturando tanto que eu não consigo dizer, por exemplo, hoje: um cara que é pedreiro trabalha por conta própria. Ele é assalariado. Trabalha por conta própria, mas é um assalariado. Então, **eu acho muito confusa essa questão de trabalho. Como é que eu vejo uma pessoa que trabalha aqui nesse colégio? Não sei. Posso dizer, de um ponto de vista, que sou um assalariado, por outro posso dizer que sou patrão de mim mesmo... Não sei** (PCT. YODA, 41:48, grifos meus).

Numa outra perspectiva, a ideia de trabalho foi explicitamente assumida a partir de uma postura que evidenciou a responsabilidade política e social diante da realidade em que se vive, com base no pensamento de Marx e na procura do que o próprio trabalho, como elemento de constituição do ser humano, pode construir em termos de transformar essa realidade, de colaborar para essa transformação. Ao mesmo tempo, a maneira como se materializou a assunção de um modo inquieto de

produzir, de trabalhar, centrado no compromisso, com certo rigor na produção, confundiu-se com a sensação de adoecimento.

[...] Eu sou marxista de formação. Então **penso o trabalho como algo que nos constitui, nos torna humanos, que faz de nós o que nós somos.** [...] Eu encaro o trabalho como uma coisa de... **uma função na qual eu tenho muita responsabilidade, pelo fato de eu estar aqui na universidade e ter uma condição para eu trabalhar muito diferenciada em relação a colegas meus que estão, por exemplo, na rede estadual, nessa greve maluca... cento e poucos dias, condições de trabalho aviltantes. Então eu sinto essa responsabilidade, por estar... eu não chamo de privilégio, mas é uma condição diferenciada. E nessa responsabilidade, acho que aí tem o lado ruim com o trabalho, que eu tinha falado que eu estou adoecendo.** Porque acho que sou percebido por essas responsabilidades. Então essa sensação de que, já que eu tenho condições favoráveis, então... [...] Fazer alguma coisa que preste, que fique. Então o trabalho pra mim na universidade é a pesquisa [...], é sempre essa coisa, esse sentimento de falta. Ao mesmo tempo em que eu trabalho ali, eu gosto de trabalhar, o trabalho me constitui, tudo que eu sou eu acho que é em função do trabalho. Eu sou no sentido do que eu penso, do que eu... as minhas características mais gerais. Ao mesmo tempo tem isso [...], acho que é um sentimento de dever, de vir a ser muito agudo. Eu acho que tinha que ir a um psicólogo, mas eu não tenho paciência para conversar com psicólogo. Então provavelmente eu vou morrer assim, inquieto. **O que eu sinto em relação ao trabalho é prazer de trabalhar. Mas essa inquietação: o trabalho me inquieta. Responsabilidade, inquietação e prazer. Acho que são essas três ideias-chaves que eu associo com o trabalho.** [...] Trabalho é exatamente isso. Essas coisas todas que eu falei são trabalho (PCT. ISAQUE, 23:00, grifos meus).

A responsabilidade política e social no trabalho como professor apareceu também no compromisso com a escola pública diante da sedução da iniciativa privada. Isadora, uma das entrevistadas, relatou convite para que, após terminar seu mestrado, fosse trabalhar em determinada universidade privada a ser implantada na época. Sua titulação, custeada com dinheiro público, seria muito bem-vinda ao projeto de implantação da referida universidade, sem que se entrasse no mérito de perguntar se a trabalhadora também seria. De fato, revelou-se na postura assumida pelos professores a parcela de contribuição à formação social em que vivemos e que é conferida ao trabalho que se realiza.

E ele me falava... o argumento dele era: “mas quanto você ganha? Quanto você vai ganhar se você for trabalhar na escola?”. Aí eu falei pra ele: “mas quanto que eu perco?”. **Porque o que eu ganho não é só monetário. O que eu ganho tem outras coisas. Essa coisa com o trabalho tem talvez uma coisa antiga, mas que, para mim, é importante. É que eu estudei a vida inteira na escola pública. A vida inteira, eu nunca paguei uma mensalidade de escola. Até o doutorado eu terminei numa escola pública. Então, foram 21 anos de escola pública, e eu fico com essa situação. Este lugar é o lugar que eu gostaria de estar para dar um retorno daquilo que eu experimentei, do que eu vivi.** [...] **Eu tenho um projeto com essa ideia da educação, com as minhas aulas. E aí, ao mesmo tempo, é decisivo, porque isso não é pago, sabe? Isso não tem preço pra pagar.** Tem hora que eu falo: “Gente! É impressionante!”. Se o trabalho é uma coisa que qualifica, a relação de trabalho é o pagamento. Se tem uma coisa que não tem preço é o processo de educação que a gente estabelece com os meninos, o que a gente aprende, o que eles aprendem. Isso não tem preço, não tem como pagar. Igual eu falo com a babá das meninas: “[...], eu pago para você o que eu posso, mas o que

você faz não tem preço. É a sua vida que está colocada aqui e é a vida das meninas que está colocada aqui.” Então assim: é sempre essa coisa. É sofrível, porque a profissão não tem valor; docente, professor, não tem muito valor. Mas, ao mesmo tempo, é bonito, é legal. [suspiro] **Eu fico pensando nisso, sabe? No quanto que essa minha participação na vida das pessoas, no quanto que isso produz movimentos para essas pessoas viverem coisas diferentes ou não...** (PCT. ISADORA, 38:18, grifos meus).

O compromisso com o trabalho e o entendimento deste como instrumento de transformação da realidade a partir do trabalho escolar, particularmente com o ensino, fica evidente e se mostra atrelado àquela ideia de contribuição para a formação social em que se vive. Resta saber para qual formação se está, de fato, contribuindo: reforçam-se o modo capitalista de produzir e de viver e a barbárie advinda dele em relação à exploração do ser humano ou se caminha em direção a uma alternativa que privilegie a transformação do modo de vida das pessoas?

O entendimento de que o trabalho não é algo isento nesse contexto e que tem, sim, um papel transformador – a cujo valor-de-uso é acrescida mais-valia quando lhe é conferido valor-de-troca no processo de produção vigente – nem sempre se mantém no caráter de trabalho concreto a que se refere Marx (2010, p.60-65) e que origina todo esse processo. Obviamente, quando se trata do trabalho escolar, trabalho não-material, percebemos que a complexidade da discussão implica um esforço de entendimento da questão, já que se trata de processos educacionais cujos objetivos não só se centram na formação do ser humano como também nas suas possibilidades de inserção no mundo do trabalho produtivo. Esse movimento pode ser percebido no depoimento da aluna Célia, que fez uma reflexão não só acerca da própria formação mas também sobre possibilidades abertas em função do que ela poderia oferecer em termos da sua atuação como trabalhadora na Patologia Clínica. Ela indicou elementos significativos em relação a um entendimento crítico do trabalho diante das perspectivas abertas na formação a qual recebia. Nas suas palavras, o trabalho, embora pensado e defendido como forma de contribuição social, nem sempre seria materializado dessa forma, já que concorreriam para isso os aspectos precedentes de suprir as necessidades de sobrevivência, e estes, às vezes, ainda que atendidos, subsumiriam outros aspectos.

Vejo trabalho muito como uma contribuição qualquer. Tenho uma visão bem ampla de trabalho na verdade. Não vejo só como essa questão de assalariado... vejo como uma contribuição qualquer pra sociedade, mas acaba nem sempre sendo feita só de bom grado. Ela não é tão altruísta assim. Na teoria ele é muito bonito. Cada cidadão desenvolve um papel e tudo funciona bem. Acho que é isso que eu vejo do trabalho. [...] Não tem como pensar o trabalho e não pensar que é o que vai te permitir ter uma casa e comida no futuro. Acho que é muito bonito pensando que é uma coisa que vai

permitir o desenvolvimento das coisas, mas que acaba muitas vezes sendo feito sem pensar nesse objetivo. Muitas vezes a gente faz as coisas sem pensar o quanto é importante aquilo que você está fazendo e quão bonito de fato é, mas que você está fazendo só porque você precisa receber por aquilo no final do dia. [...] A gente tem uma disciplina, o pessoal da Patologia, de segundo ano, que é com Química, de deficientes... tem uma disciplina que chama Biologia Aplicada, um semestre a gente ficou no colégio tendo mais aula prática e no outro a gente vai ter essas vivências com associações pra poder desenvolver esse lado mais humano do pessoal da área da saúde, digamos assim. **A explicação que eles [os responsáveis pela disciplina] passaram pra gente, quando foram apresentar a matéria é que é muito bom a gente ficar aqui nos laboratórios e poder lidar com seringas e com biológicas moleculares, mas você precisa saber por que você está fazendo isso e o quão importante é. Na hora que você for fazer o exame, você precisa saber como que é importante aquele resultado que você vai dar pra pessoa e saber realmente da influência da saúde na vida da pessoa.** É por isso que a gente fica lá trabalhando com pessoas com mobilidade reduzida, no caso... (ACT. CÉLIA, 22:20, grifos meus).

O que estava em pauta era, justamente, o que foi indicado anteriormente em termos da responsabilidade e do compromisso sociais assumidos nas ações de trabalho dos sujeitos, aqui, acrescidos da orientação pela formação ofertada nesse sentido. Nas escolas de EPT investigadas, esse aspecto nem sempre ficou evidente nesses termos, e, ainda que houvesse preocupação com a formação ofertada nos processos educacionais, ela caminhava muito mais em direção a garantir sólida formação técnico-profissional para o exercício da profissão. As questões relacionadas a um espectro mais amplo e que envolveria o conjunto da formação social em que se vive, suas necessidades, carências, lacunas e possíveis espaços de atuação no sentido de avançar na sua melhoria e transformação raramente se mostraram nas atividades acompanhadas e observadas nesse âmbito da formação profissional específica. As aulas, os experimentos e as outras atividades, quando abordavam a realidade social mais ampla na formação social brasileira, contemporânea e/ou historicamente, foram relacionados muito mais às áreas de disciplinas das ciências humanas e sociais, como História, Geografia, Língua Portuguesa.

O fato de essa orientação na formação profissional ocorrer no curso de Patologia Clínica, no COLTEC, como indicou a aluna Célia, diz muito da condição e da condução da proposta pedagógica assumida pela escola, de acordo com COLTEC (2009),¹³⁹ ainda que alguns professores do Setor de Química, intimamente

¹³⁹ Nos pressupostos básicos da proposta pedagógica assumida pelo COLTEC (2009, p.20), “um ambiente favorável ao desenvolvimento do educando, implica a manutenção da relação saudável que existe entre professor e o estudante [...] consubstanciada no reconhecimento da importância do diálogo no processo [de] ensino e aprendizagem, do vínculo afetivo, do entretenimento e do trabalho prazeroso”, além da valorização, dentre outros aspectos, “da compreensão crítica das relações dos fenômenos no contexto sociopolítico e cultural em que ocorrem”.

envolvidos com o curso, tenham se mostrado contrários, por exemplo, a atividades culturais relacionadas à música, de acordo com declarações colhidas durante a pesquisa de campo com os alunos da escola.¹⁴⁰ Isso pareceu se mostrar uma posição de apenas alguns dos professores, e não só do referido setor, mas não a posição da maioria, alguns deles, inclusive, participantes das atividades. De qualquer forma, sinalizou algo que participa da formação e do trabalho na formação dos alunos no interior das escolas pesquisadas, remetendo a algumas questões cujos elementos incluem prazer e satisfação com o realizado e que também perpassam a ideia de trabalho.

Trabalho e lazer

Satisfação e prazer, como elementos considerados mais afeitos ao lazer, na verdade, sentimentos e/ou sensações do ser humano relacionados a quaisquer dos âmbitos de sua vida, são considerados elementos indispensáveis ao trabalho que se realiza, o qual, muitas vezes, no entendimento dos entrevistados, se confunde com o lazer em função disso. As questões relativas ao trabalho escolar também entram nesse rol, uma vez que esses elementos também ajudam na identificação do que se faz e/ou do que é preciso ser feito durante a jornada escolar.

Eu acho que depende da pessoa, por exemplo: se você trabalha com uma coisa que você gosta, o trabalho vira lazer; agora, se o trabalho é uma profissão que você não gosta nem um pouco, igual tem colega nosso aqui que estuda eletrônica, mas nunca gostou de eletrônica, não quer nem saber de eletrônica. Esses aí, eu já percebi, converso com eles e tal, eles só estão no CEFET mesmo por causa do ensino médio. Mas quando você gosta de eletrônica igual eu, você acha bem mais fácil, entendeu? Você acha bem mais divertido também. Aí o trabalho eu relaciono com lazer. Agora, quando são essas pessoas que não gostam do que faz, mexem em área que não entendem muito bem, aí já é mais difícil (ACF. ACÁCIO, 15:23).

Para algumas pessoas trabalho e lazer são a mesma coisa, quando se faz uma coisa que você gosta [...]. **Eu não penso em seguir a área de técnico, eu já trabalho há algum tempo, até por causa de dinheiro, esse tipo de coisa, mas eu acho assim:** que o que eu vou seguir, **eu quero fazer alguma coisa que eu realmente gosto**, de falar “não estou ligando de estar trabalhando, porque se eu estivesse me divertindo ou trabalhando, é uma coisa que eu gosto do mesmo jeito”. Tem algumas pessoas que acham diferente, trabalho é trabalho e lazer é lazer; eu acho que depende do tanto que você gosta do que você faz. Para as duas coisas se confundirem tem que ser uma coisa que você gosta muito de fazer (ACT. JUDITE, 18:00, grifos meus).

Nos depoimentos dos professores, esses elementos também apareceram, e as considerações dos sujeitos levaram em conta as formas como cada um se colocava em determinadas ações no trabalho e/ou no lazer para indicar que elas se confundiam

¹⁴⁰ Diário de Campo do COLTEC, maio de 2011.

no que diz respeito ao que significam os termos e que haveria, sim, trabalho como lazer ou lazer como ação de trabalho.

Mas o que é lazer? O lazer é totalmente descompromissado na vida? Quer dizer: é o eu fazendo o que “der na telha” e pronto? Sem preocupação profissional ou sem preocupação com o outro? É deixar a cabeça voar ou ver um filme ou sair para um boteco? Fazer uma prática desportiva? Fazer um jogo...? Eu vou te falar que eu, hoje, eu posso estar muito neurado, mas mesmo no lazer, eu vejo coisas de aprendizagem, o tempo todo. Então é difícil para mim. **E o [trabalho de campo], nunca vi como um lazer. É um trabalho sim, mas eu acho que ele tem tudo do lazer** (PCT. ROBERT, 35:17, grifos meus).

[...] Você falou a respeito de trabalho. **Pra mim, eu estou trabalhando é um lazer, para o Beethoven mexendo com música ou pro Ghandi fazendo... acho que aquilo é um lazer.** O Lula, por exemplo: **você acha que o Lula governando, para ele, aquilo é um trabalho? O Lula adora aquilo ali! Aquilo é um lazer!** Então o lazer... em alguns momentos, às vezes você está ali brincando, contando uma piada, aquilo faz parte de um lazer, uma coisa separada. Mas, muitas vezes, o trabalho é um lazer. O que você está fazendo é um lazer. [...] Dá satisfação... E aquilo na realidade... que assim, o lazer tem muito o papel de quebrar uma rotina, de tirar de um mundo em que você se fecha. Então você fala assim: “mas o cara está trabalhando?” Está fechado num lazer? Não. Às vezes está tirando ele de um mundo e, para ele, o trabalho é outro mundo. O Lula está dentro de casa e, para ele, pode ser uma prisão, pode ser... ao passo que se ele está falando com uma plateia, está conversando, pra ele é um lazer... **O Fernando Henrique: você vê o cara falando aquilo ali**, ele não está ganhando nada. Pode falar assim, **que ele pode ficar falando um dia e não ganha um tostão com aquilo. Mas ele gosta de falar. Está aí a satisfação. Para um palhaço eu já nem sei o que é lazer e o que é trabalho** (PCT. YODA, 41:48, grifos meus).

Pode-se dizer que trabalho e lazer se confundem na percepção dos entrevistados e na forma de compreender como se dá a ação humana, colocadas as questões de como ela materializa significados nos vários âmbitos da vida das pessoas. Em se tratando do trabalho e de refletir acerca dele quanto a suas relações com o lazer e a educação, os sujeitos pareciam se referir mais às questões que perpassam esses vários âmbitos e que dizem respeito à satisfação e ao prazer, ainda que as elucidacões acerca disso fossem provocadas pela inclusão do lazer nessa discussão.

Eu venho trabalhar aqui, faço um monte de coisas que eu gosto, convivo com pessoas que eu gosto, saio daqui feliz da vida por ter cumprido o que eu ia fazer... isso é lazer. Se eu não achasse que era lazer eu já teria me aposentado há mais de seis anos. Já tem seis anos que eu posso me aposentar, mas não aposento. Por quê? Eu estou fazendo uma coisa que é boa para mim. Venho trabalhar, não tenho pressão. Só tem coisa boa. Claro que tem coisa ruim, mas coisa ruim eu não ligo (PCF. DIRCEU, 42:40, grifos meus).

Mas é uma coisa que me dá prazer, sempre me deu prazer, foi ser professor; eu gostei muito, gosto muito do CEFET. Gostei quando entrei, gostei sempre do que eu fiz. Eu me orgulho muito de alguns alunos que eu tive e que, hoje, são excelentes profissionais. Tem um que ainda volta aí só para me gozar a cara. O cara é bem de vida e fala assim: “Pô, professor! O senhor está aí até hoje?!” (PCF. ERNESTO, 44:15, grifos meus).

Satisfação e prazer no trabalho confundem-se com o que seria lazer, e não se tem a exata medida do que seria trabalho e/ou lazer ao se voltar o olhar para a questão posta dessa forma. Alguns dos entrevistados, porém, os colocaram, taxativamente, em âmbitos distintos, embora considerassem que ambos não poderiam ser dados como desconectados um do outro, ainda que a conexão só ocorresse mesmo devido a algumas funções compensatórias e em relação à capacidade de trabalhar melhor depois de vivenciar momentos de lazer.

Essa perspectiva de entendimento de compensação do trabalho é frequente para a maioria dos professores. Lazer seria algo que se vivencia e/ou se experimenta em um momento no qual não se está trabalhando, aparecendo também nos interstícios do dia, mediando passagens entre as atividades de trabalho, de forma que permita relaxamento, ócio, descompromisso.

[...] **lazer seriam aquelas atividades que não sendo de trabalho, elas te deem prazer e te permitam um relaxamento e um espaçamento do trabalho, da atividade do trabalho; nesse perfil eu considero, por exemplo, inclusive as atividades de ócio, aquelas do ficar à toa, de não ter compromisso de fazer, que não ter compromisso de atuar naquele momento.** E aí, várias atividades foram incorporadas, inclusive, às vezes mexer no computador, um ou outro jogo; atividades físicas também entram nesse quadro todo (PCF. JOSEF, 00:01, grifos meus).

[...] Lazer para mim é quando eu falo: não vou trabalhar. Vou recarregar as pilhas, me reestruturar [...]. Não vou produzir. **Acho que o lazer para mim tem a ver com essa inutilidade essencial.** [...] (PCT. ISAQUE, 04:15, grifos meus)

[...] Lazer para mim é fazer as coisas que eu gosto, de ler alguma coisa, sair, ir para um cinema, ver futebol, ficar com minha família, jogar baralho, fazer coisas que eu acho... ver um filme pra rir... [risos] Isso aí acho que eu considero lazer. A princípio [...], mas eu não tenho esse momento de lazer assim tão especificado. Eu faço, mas talvez não seja uma coisa muito organizada. Então eu estou fazendo uma coisa, eu paro, vou fazer outra, não fico “ah, eu tenho esse horário específico para o lazer”. Não. **Se estou cansado, vou fazer lazer. Se estou trabalhando e posso atrasar um pouco, estou cansado, vou ver televisão, fazer alguma coisa, vou ler um livro, fazer qualquer coisa para sair do ambiente** (PCF. FAUSTO, 01:02, grifos meus).

A especificidade está relacionada ao caráter desfuncionalizado das atividades de lazer consideradas, cujo significado está no domínio da liberdade de escolha articulada ao prazer, mas também está relacionada ao trabalho, cuja funcionalidade, por sua vez, perpassa o domínio das obrigações, no qual nem sempre é possível escolher ou se ter prazer.

Eu entendo que lazer são as atividades que a gente desenvolve, que não são específicas e nem funcionais. [...] Não tem uma especificidade adequada, não tem uma funcionalidade. [...] **Eu entendo o lazer como um espaço desfuncionalizado.** Eu posso até funcionalizar ele, numa prática esportiva, por exemplo, que não é competitiva... aí começa a fechar e é complicado, mas eu estou tentando... no fundo eu acho que tudo é lazer. [...] Acho que a ideia de lazer tem a ver com prazer, tem a ver com liberdade de escolha, tem a ver com fazer coisas que não são para o trabalho funcional. Seria nesse sentido (PCT. TONI, 01:00, grifos meus).

Como é possível perceber, a questão do prazer atravessa as considerações dos sujeitos nos vários modos de abordarem o trabalho e o lazer, particularmente, provocados pelas práticas relacionadas a este último. Parece pertinente então, mesmo que de forma restrita, abordar a questão a partir de referência ao estudo de Gutierrez (2001), que analisa o lazer e o componente de prazer que seria inerente a ele.

Para Gutierrez (2001, p.13), o lazer não existe “sem a expectativa de realizar alguma forma de prazer”. Essas formas, como se pode notar nos depoimentos dos entrevistados, seriam várias e atravessariam tanto as atividades do trabalho quanto as do lazer. O conceito de prazer de que lança mão o autor ancora-se na psicanálise de Freud, segundo a qual se considera que “a definição da categoria [*prazer*] tanto depende como condiciona determinada concepção de sociedade [...], depende da determinação externa de valores, objeto tradicional da filosofia”, não se tratando

apenas de “recortar” simplesmente um parágrafo sobre prazer deste pesquisador da área da psicologia chamado Freud, “legitimar” este parágrafo por meio de alguma escola do pensamento sociológico e concluir apresentando uma “política” de lazer aplicável à realidade imediata e concreta de qualquer grupo social (GUTIERREZ, 2001, p.24).

Percebe-se que, na sua análise, o autor procurou articular indicativos metodológicos e alternativas políticas para o lazer e, numa das questões colocadas – “como fica esse lazer, que é parte significativa do ‘não trabalho’, diante do desmoronamento da categoria trabalho[?]” (GUTIERREZ, 2001, p.6) –, contextualizou o lazer a partir do enfoque histórico da Revolução Industrial, indicando que sua análise lançava mão, dentre outras, da obra de Habermas.

Em outro estudo, Gutierrez e Almeida (2008, p.100), o autor indicou que, em Habermas (1987),¹⁴¹ é oferecida “a possibilidade de construir um entendimento do lazer superando a dicotomia lazer-trabalho”, fundamentando e definindo o lazer “a partir da sociabilidade espontânea, constituída no mundo da vida, e não no mundo do trabalho, presente no sistema poder e moeda”. Nessa abordagem, lazer e trabalho estariam “em marcos conceituais distintos, isto é, enquanto o princípio do lazer encontra-se no mundo da vida, o trabalho está nos sistemas dirigidos pelos meios poder e moeda”, particularmente por este último, como esclarecem os autores. Ou seja, a perspectiva colocada por eles não permitiria a abordagem conceitual do trabalho e do lazer como parte efetiva da totalidade da vida humana, algo que, ao

¹⁴¹ Cf. HABERMAS, J. 1987. **Teoría de la acción comunicativa**. Versión Castellana de Manoel Jemenez Redondo. Madri: Taurus, 1987. Tomos I e II.

contrário, é possível perceber nos depoimentos dos entrevistados, nos quais não parecem fazer separação entre trabalho e lazer, ainda que se possa inferir a predominância de um e/ou de outro em alguns momentos indicados por eles.

Antunes (1999, p. 158) nos diz que não pode concordar “com a separação analítica operada por Habermas – e que se constitui no eixo de sua crítica a Marx e Lukács – entre sistema e mundo da vida ou, se preferirmos, esfera do trabalho e esfera da interação”, esta última, onde se poderia localizar o lazer no entendimento de Gutierrez (2001) e de Gutierrez e Almeida (2008). Antunes (1999, p.158) seguiu dizendo que

o sistema não *coloniza o mundo da vida* como algo exterior a ela. “Mundo da vida” e “sistema” não são subsistemas que possam ser separados entre si, mas são partes integrantes e constitutivas da totalidade social que Habermas, sistêmica, binária e dualisticamente secciona.

Considerando-se os limites e os riscos de um recorte reducionista, algo que Gutierrez (2001) alerta em relação à categoria *prazer*, importa recuperar o princípio metodológico assumido neste estudo em termos do que se pretende com ele, de forma que, ao se explicitar a realidade nas escolas investigadas, a totalidade *concreta* não se perca como totalidade abstrata, tal como advertido por Kosik (2002, p.57-60) e Lefebvre (1979, p.19-21). Dessa forma, as questões que colocam satisfação e prazer como significantes do trabalho dos sujeitos e o consideram como lazer em determinadas situações indicam, ainda que de forma tímida e não necessariamente clara nas suas ações, a busca por um novo significado do que constroem materialmente. Isso poderia ser considerado em relação à apropriação crítica do entendimento dos processos de objetivação do seu trabalho como ação vital, tal como o aborda Marx (2001, p.152-155), no sentido de que, a partir disso, as possibilidades de reverter e superar a exploração do trabalhador na produção do *mundo das coisas* e a valorização destas, cada vez maior, em detrimento do *mundo dos homens* se tornam, significativamente, aumentadas e passíveis de se efetivar nas suas ações como transformadores do mundo em si.

Pode-se dizer que o mesmo movimento dessas questões, em relação à satisfação e ao prazer como significantes do trabalho dos sujeitos, está também a conferir significado ao que entendem como lazer e que, nesse sentido, o caráter lúdico, privilegiado nas atividades e nas manifestações relacionadas a ele, está intimamente relacionado a isso, atravessando também as outras esferas da vida,

inclusive o trabalho. Isso pode ser percebido tanto ao se entrar no cotidiano das escolas pesquisadas quanto no encontro com os sujeitos entrevistados.

4.2. O lazer para os sujeitos

Objetos específicos desta seção, o lazer e as atividades e as manifestações culturais relacionadas a ele serão considerados, a princípio, em relação às concepções e aos outros significados conferidos ao lazer nos âmbitos dos estudos produzidos no Brasil, levando-se em conta: o elemento lúdico na vida humana, privilegiado nas atividades e nas manifestações do lazer, mas não algo exclusiva deste; a ocorrência do ócio, em vias de ser colonizado pelo trabalho na sua forma de trabalho produtivo, alienado do trabalhador, mas também relacionado a atividades autônomas de descanso, de divertimento, de lazer em um suposto tempo livre, considerado tempo de não trabalho; a constituição da recreação como instrumento de organização, sistematização e controle das atividades desenvolvidas na ocupação dos tempos livres e, por conseguinte, como controle do ócio e/ou do lazer como esferas da vida nas quais o que não seria trabalho se manifestaria mais intensamente. Sendo assim, as ideias, as impressões e as considerações dos sujeitos expressas nas análises e nas descrições do que pôde ser observado nas escolas partiram do já evidenciado pela produção acadêmica dos estudos do lazer no Brasil.¹⁴²

Nesse contexto, considera-se aqui uma perspectiva de lazer que se constitui a partir das relações tensas que se estabelecem entre capital e trabalho e que o coloca na trilha de abordagens cujas possibilidades críticas e criativas permitiriam a materialização de formas de experimentação que poderíamos considerar como emancipadoras e que, entretanto, e de forma predominante, não vão se concretizar assim, mas como mercadoria de consumo num determinado tempo, considerado tempo de *não trabalho*.¹⁴³ De qualquer forma, considera-se ainda que isso de modo algum impeça que as ações de criação e recriação humanas da realidade resultantes desse processo sejam colocadas em confronto e no enfrentamento das contradições inerentes à forma hegemônica a partir da qual se organiza a formação social em que vivemos: capitalista por excelência.

¹⁴² As discussões e os debates explicitados em Huizinga (1971), Eco (1989), Pinto (1995, 1998), Silva, M. (2001, 2012), Marcassa (2002, 2004a, 2004b), Gomes (2003b), Mascarenhas (2005) e Marinho e Pimentel (2010) e que dão base a essas considerações.

¹⁴³ Sobre as abordagens do lazer na produção acadêmica brasileira, confira Guimarães (2001).

Marcassa (2002), ao indicar o lazer como “*instituição*, hegemonicamente definida e configurada pelas normas e valores da racionalidade produtiva, fazendo-se presente por meio das políticas públicas, e hoje sobretudo das privadas” (p.193), nos dá indicativos do que se configura aí como um processo que, embora articulado à lógica excludente e desigual do capital, pode ser subvertido, recriado como instituição social construída, na qual se organiza a cultura, “para que nele se desenvolva uma formação humana para a promoção do homem, da sua conscientização e emancipação” (p.193). Se essa *instituição* do lazer o configura como algo situado num âmbito em que predominam suas formas mercantis de consumo, elas também podem ser identificadas, sutil ou explicitamente, nas atividades e nas manifestações que identificamos no interior das escolas pesquisadas, através dos vários modos de experimentação e utilização por alunos e professores. Neles também é perceptível que as possibilidades de fazê-lo de forma brincante e divertida estão lá. Em parte por isso, muitos dos estudos do lazer no Brasil atribuiriam a ele, direta ou indiretamente, o tempo e o espaço mais apropriados e/ou adequados para viver as atividades e as manifestações relacionadas de forma brincante, lúdica, o que é possível identificar em alguns dos estudos citados e já abordados aqui.

Pode-se dizer que o que encontramos quando nos deparamos com as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer no interior das escolas pesquisadas está relacionado a uma perspectiva brincante num espaço onde, a princípio, não haveria como brincar, já que se trata da formação para o mundo do trabalho, da preparação para o exercício da atividade profissional em determinada área e, ali, tradicional e conservadoramente, não se poderia “brincar em serviço”, sob pena de ficar sem o atributo da boa nota, da boa avaliação. No entanto, a ação do homem em qualquer esfera de sua vida não se dá apartada das suas características inerentes, do seu modo de ser *ontocriativo*, da sua capacidade de criar e de recriar a realidade e que está relacionada a essa forma brincante e criativa de lidar com a realidade cotidiana das escolas.

Ainda que o caráter brincante e lúdico não seja exclusividade do lazer, quando consideramos as manifestações relacionadas a ele, o que está em pauta na discussão são os elementos que o constituem, que passam pelo que Marcassa (2002) nos apresenta, mas também por outros aspectos da sua ocorrência “como um

fenômeno tipicamente moderno”, como vai nos indicar Mascarenhas (2000, p.17). Posto isso, e sem perder o já colocado em vista, ao voltar o olhar para a realidade investigada, *lazer*, para os sujeitos nas escolas pesquisadas, significa diversão, distração, relaxamento, desfrute, algo que se pode viver com leveza, que é possível escolher livremente e que, às vezes, se confunde com o próprio trabalho e com as atividades de trabalho, e ainda, para alguns, seria o não trabalho, não tendo ligação qualquer com este. Para eles, lazer também é uma prática não funcional, é a ausência de obrigações e/ou as pausas entre elas e é também a saída da rotina.

O lazer é aquilo que a pessoa se sente bem, que é uma atividade que ela gosta de fazer. **Não vejo lazer apenas como um descanso**, ou tem gente que associa lazer a viagem, ou associa lazer a chegar e dormir. **Lazer é aquilo que você faz com bom gosto. Seu trabalho pode ser uma forma de lazer para você.** [...] Mas aí tem várias formas de lazer: dormir, viajar, estudar... são várias formas diferentes de lazer. O lazer é bem geral. Depende do ponto de vista de cada um, daquilo que ele mais gosta. [...] Mais pessoal. Acho que não tem uma regra para lazer. Tem sim um estereótipo. Estereótipo de lazer de que lazer é viagem, que lazer é jogar bola. Agora eu acho que no conceito de lazer, qualquer coisa pode ser lazer para você... (ACT. CACO, 47:50, grifos meus).

Lazer está relacionado àquilo que o sujeito define para si como tal e está no âmbito daquilo que vai ao encontro do seu desejo, do seu gosto, mas há um olhar mais atento em relação a estereótipos sobre o que seria lazer, o que indica que se procura algo fora do que comumente se encontra. Viajar e jogar bola, para o aluno Caco, são atividades de lazer que, aparentemente, teriam alcance limitado para o que ele pretende fazer como lazer para si, assim como descansar está no âmbito de algo que não seria o bastante em termos de atividade ou prática de lazer.

Jotinha, por outro lado, associou o seu desejo de fazer uma determinada atividade de lazer, normalmente relacionada à arte, ao egoísmo do momento de realização dessa atividade, quando há certa abstração e fuga da realidade na qual ele vive, ainda que tenha consciência da sua interferência nessa realidade enquanto se movimenta pela cidade em direção às obrigações da escola. No entanto, para ele, o momento e a atividade de lazer parecem ser algo à parte e sem conexão com o real, ainda que neles se possa supor haver a interação e a presença das pessoas (ele tocar com sua banda, fotografar ou ir ao cinema implicam a presença do outro), mas não haveria interferência importante nessa realidade quando ele vivencia tais momentos.

Talvez lazer seja tudo o que você poderia fazer sem querer fazer mais nada, não é? É aquilo que você quer, e pode passar a vida inteira fazendo sem cansar. Eu acho que é a pausa da obrigação. Não é obrigação, mas... você interfere no mundo, e o mundo interfere em você muito mais do que você percebe. Você está indo para o colégio, mas está dando dinheiro para a empresa de ônibus, dando dinheiro para a

cantina, está fazendo valer o emprego do professor... Você está interferindo muito no mundo, e o mundo te interferindo. **Você está muito intrincado com toda a vida urbana, mas só que o momento de lazer é quando você não liga mesmo para isso, é um momento de egoísmo, talvez, porque você tira da reta o seu papel de cidadão só para si mesmo. Na hora que você vira o centro do universo, você não tem outras pessoas no que você está fazendo, no presente.** Você não está sendo interferido, nem interferindo de forma importante. Para mim, a questão do lazer, o que eu mais sei fazer é não fazer nada. Gosto de ficar parado, toco violão, tenho minha banda, gosto de tocar, gosto de ficar muito à toa, adoro ficar parado. Gosto de cinema... Meu lazer coincide com a arte, né? Gosto de tocar, fotografar, ir ao cinema... mas a melhor coisa de tudo é ficar à toa. Eu gosto de não fazer nada (ACT. JOTINHA, 15:10, grifos meus).

Esse entendimento do lazer como algo ligado a uma opção pessoal apareceu também nos depoimentos dos professores, atrelado às dúvidas em relação à sua abrangência e às questões que envolvem certo sentido de fuga da realidade em que vivem. Ao mesmo tempo, pareceu desempenhar um papel importante para se entender essa mesma realidade quando se interrompia a rotina para vivenciar o lazer, uma pausa que ajudaria a entender melhor o que se passava, sugerindo que havia um desgaste que não permitia o novo, o surpreendente.

[...] lazer para mim é uma atividade que envolve algo prazeroso. Eu associo tanto a uma atividade física, mas atividade que não... que a gente tenha o físico, mas tenha... por exemplo: sentar com os amigos para assistir filme, passear, praticar esportes também. Mas acho que o lazer é uma coisa mais abrangente, no sentido de quando ele envolve uma questão mais de prazer, de fazer algo que você queira e que você goste, que seja prazeroso e que você se sinta bem fazendo aquilo [...]. A questão não é a formação. Eu acho que o lazer faz parte da vida. Não pode ser um ambiente só de estudo, estudo, estudo. Eu acho que fica muito chato, fica muito maçante; acho que isso tenderia ao militarismo [...]. E acho que a ideia não é essa. **Eu entendo que o lazer seja necessário para a mente; que quando a mente descansa, o descansar permite a ela fazer coisas novas, a processar;** então eu acho que o lazer entra para isso também; eu paro o que eu estou fazendo aqui, vou fazer um lazer, vou me liberar, realmente, e talvez com isso as coisas assimilem melhor. Então eu entendo que essa parada é importante para descansar, sim (o lazer em si), e também para permitir a mente processar o que foi aprendido (PCF. MAX, 00:01, 14:21, grifos meus).

A parcela conferida à formação pelo professor Max, como pode se perceber no seu depoimento, está no âmbito das obrigações, já que é nela que estariam localizados os pontos de tensão em relação à intensidade, ao cansaço e ao desgaste nas tarefas de estudo, uma vez que seria algo trabalhoso e que exigiria concentração e dedicação para que se aprendesse. O lazer, como parte da vida, teria papel de proporcionar descanso e recuperação, e sua institucionalização nos fins de semana, nas férias e em intervalos e recessos ficaria no âmbito de algo que o próprio sujeito poderia ressignificar quando se deparasse com as possibilidades de vivenciar pequenos tempos e espaços, microtempos e espaços mínimos de lazer que ajudariam a manter o bom humor.

[...] Eu acho que o lazer está mais para predisposição pessoal, do que só institucionalizado. Institucionalizado, ele existe, reconheço. Tem os parques, o jardim zoológico – eu vou, adoro ver os bichos –, faço isso também. Mas **não reconheço apenas esses lugares como zona de lazer não e por uma coisa que é muito simples: se for assim, sua vida está muito burocratizada. E a vida não pode ser isso. Senão você morre de estresse.** É nesse sentido que algumas pessoas falam assim “não, eu não consigo ficar de férias”. Por quê? As férias são institucionalizadas! As férias, na verdade, você tira diariamente, um pouquinho, cinco minutos aqui, dez minutos ali, meia hora lá. É isso que me relaxa, me mantém de bom humor (PCF. GUINGA, 44:23, grifos meus).

A ideia frequente de que é no lazer que se vão viver momentos de prazer aparece agora acrescida da possibilidade de autodeterminar tempos e espaços como destinados a esses momentos, nos quais se constituem e se constroem novos significados para além do institucionalizado e que avançariam em relação ao arcabouço de ideias e conceitos do lazer que o localiza apenas em tempos e espaços determinados. O entendimento dos sujeitos sobrepõe-se à institucionalização desses tempos e espaços, e, particularmente no âmbito das escolas pesquisadas, isso apareceu de forma bastante evidente nas formas como os alunos mostraram lidar com seus tempos e espaços no cotidiano escolar.

Para o aluno Antonino, lazer é “esquecer um pouco da escola e pensar mais em outras coisas”, é sinônimo de diversão, mesmo que suas atividades aconteçam, predominantemente, dentro da escola. “A gente faz handebol e tal, fica no bosque,¹⁴⁴ fica conversando [...]. Mais dentro da Escola. [...] Fora da Escola? Não sei: sair, ficar no computador... é mais isso” (ACF. ANTONINO, 03:00). Percebeu-se alguma confusão em relação ao entendimento, mas ficou clara certa intensidade latente de trabalho escolar, algo observado no cotidiano das escolas pesquisadas e que transforma o ambiente numa espécie de segunda moradia, por vezes desejada, e que se sobrepõe, proporcionalmente, ao tempo de convivência com a família, absorvendo as possibilidades de outros tipos de relações sociais fora desses dois âmbitos.

Lazer pra mim é mais ligado a essa questão da escola, porque na escola você tem já o seu grupo de amigos, você tem já uma união mais firme assim. [...] Como eu falei antes, lazer pra mim é diversão, esquecer um pouquinho dessa coisa séria, dessa coisa tensa. O lazer, ele influencia muito na gente, pra gente não ficar doído, senão a gente fica doído. Se esse lazer dentro da escola, se ele não existisse, a gente não ia aguentar mesmo. Ele existe porque a gente faz com que ele exista. A gente tem essa relação entre a gente e faz com que se torne o ambiente divertido, faz com que a gente goste bastante de estar aqui, que, se a gente pudesse,

¹⁴⁴ Antonino se refere a um espaço arborizado, com um pequeno teatro de arena e algumas mesas redondas em alvenaria, localizado no Campus I do CEFET-MG, em frente ao Prédio Administrativo, local de encontro de alunos e alunas dos cursos de nível médio da instituição e que é chamado carinhosamente de “Bosquinho”.

ficava aqui o dia inteiro, né? A gente vivia aqui, comia aqui, trazia todo mundo pra cá e ficava aí (ACF. ELISEU, 03:00, 33:25, grifos meus).

Além de ser o lazer algo que ajuda a suportar a carga de trabalho escolar e a transformá-la em algo mais palatável, a perspectiva de práticas relacionadas ao lazer, entendidas como o próprio, está relacionada ao encontro com as pessoas e, nesse encontro, às possibilidades criadas e sugeridas pelos grupos de amigos que vão se formando a partir da convivência na escola, pois é nela que os alunos passam a maior parte do seu tempo nessa fase de formação, particularmente nas escolas desse tipo. Andrea, aluna do COLTEC, considera que, “tanto na escola quanto fora da escola, lazer é quando você está com seu grupo de amigos, se divertindo de alguma forma”, o que se traduz como conversa e troca de experiências no interior da Sala do Grêmio até tarde da noite. Não há muita diferença entre o prazer de se estar ali com sua turma, seus amigos, e estar fora dali, “porque você convive com a pessoa tanto tempo, a maior parte do seu dia, a semana inteira” e “não tem como fugir disso (ACT. ANDREA, 08:00).

É possível perceber que a diversão está relacionada aqui diretamente às possibilidades de encontro com amigos e, com isso – mas não apenas por isso –, a uma perspectiva compensatória do trabalho escolar dos alunos e até mesmo de controle desse trabalho. Nesse sentido, nas várias abordagens do lazer discutidas em Marcellino (1995a), é possível perceber as perspectivas que apontam as práticas relacionadas a ele como articuladas a um caráter funcionalista, utilitarista e/ou sendo compensatórias nesse sentido, e as considerações em relação a isso não devem prescindir das críticas e das considerações contidas em Peixoto (2007) e Mascarenhas (2005), de forma que não se caia no campo da idealização e se esqueça de apreender como se dá essa articulação e quais são as contradições e a base material por trás delas, no sentido de superá-las. Ainda nessa direção, também não se pode prescindir da discussão em relação às perspectivas que colocam sob controle as práticas relacionadas ao lazer a partir da recreação, como pode ser encontrado em Gomes (2003b) e, especialmente, em Marcassa (2002).

Os professores percebem esse movimento dos alunos nas escolas, ainda que a maior parte não tenha se referido a isso, explicitamente, de forma mais frequente. Os sinais que indicaram esse aspecto foram notados durante o acompanhamento das aulas e das demais atividades pedagógicas, por meio de alguns procedimentos e elementos por eles utilizados nessas atividades, o que vamos discutir, mais

diretamente, no próximo capítulo. Nesse ponto, entretanto, é Ernesto quem pode nos ajudar, ao indicar que, no entendimento dele, as questões relacionadas ao lazer, para os alunos, nem sempre são enfrentadas e materializadas de forma crítica,

[...] **porque o lazer para eles, na idade que eles estão, o lazer deles é uma coisa meio restrita.** Porque, para eles, lazer, na prática diária deles, na vida deles, o lazer na verdade é **ele chegar aqui [à escola], ver o que tem que fazer, estudar para a prova de amanhã e correr para o computador; quando não tem internet banda larga em casa, eles vão para a lan house e ficam lá mexendo.** Então, o lazer deles nessa época é meio restrito. Porque ainda não são nem crianças nem são adultos completamente. Então, eles não vão sair da casa deles para ir assistir uma peça teatral. Às vezes, não é uma prática nem na família dele nem na região. Então, a coisa é meio limitada; mas quando você coloca isso como parte do equipamento que tem que ter... Porque eles percebem que é importante ter, perto da casa deles, ter um posto policial, por causa da violência, eles percebem que é bom ter um posto de saúde. Isso eles percebem. Ter uma escola lá... Então, quando você fala com eles que o lazer é um equipamento urbano também necessário e, nesse caso, entrariam as praças e os parques, aí então eles percebem isso e falam assim: “realmente, se tivesse um parquinho arrumado, a gente ia mais lá, ia brincar...”, talvez uma quadra. Então eles percebem muito assim, dessa forma. Mas, **inicialmente, a visão de lazer deles é o computador, ir ao cinema, de vez em quando, vai pro shopping e acaba indo ao cinema, e ficam ali paquerando em torno do shopping. É coisa acho que da vida dele, porque, na época que eu era mais novo, na época que eu tinha essa idade, o lazer todo mesmo nosso era fora de casa** (PCF. ERNESTO, 09:50, grifos meus).

Pode-se dizer que esse entendimento foi manifestado pelo coletivo de professores consultados, embora somente alguns tenham se aproximado de considerações desse tipo – mais críticas e nas quais se pensa e se considera, de fato, os alunos diante dos processos educacionais e em relação ao seu desenvolvimento na formação –, com outros considerando essa perspectiva, mas não explicitando nas suas aulas atividades e outras práticas pedagógicas, e outros ainda nem de longe tendo a percepção e a proximidade com os aspectos relacionados a isso. Por esse motivo, quando se pronunciaram acerca do lazer, das práticas relacionadas a ele e sobre as possibilidades de que elas aparecessem no cotidiano da escola, as reflexões que fizeram ficaram restritas apenas ao que entendiam por lazer, sem conexões mais efetivas com a realidade em si, tendo se surpreendido ao serem provocados a pensar sobre isso.

[...] **Eu nunca parei para pensar o que seria lazer não, mas eu acho que o lazer, para mim, ele está muito atrelado assim, ao meu momento de relaxamento.** Não que eu vou ficar sem fazer nada não, mas que eu vou fazer alguma atividade por prazer, que vai me descontraír; geralmente, me ajudando, e são os momentos que eu tenho mais criatividade, em que afloram ideias (PCF. HELENA, 07:08, grifos meus).

[...] **Eu mesmo não tinha atinado para isso, sinceramente, não tinha, de relacionar o trabalho, a atividade acadêmica dos meninos com o lazer.** Acho que a escola deveria buscar isso e acho que nós, que não somos, por assim dizer, da área de cultura geral, mas nós vemos a importância que isso tem (PCF. EMÍLIO, 27:54, grifos meus).

O professor Dirceu, por exemplo, mencionou que não aprendeu a se divertir, que talvez fosse a “pessoa totalmente certa ou totalmente errada” a ser entrevistada, pois considerava que não havia lazer na sua vida. Logo depois, no entanto, expressou que o lazer seria “um conjunto de atividades e hábitos que você utiliza para suprir, talvez, uma necessidade assim de se expandir, de ficar alegre, se estabilizar, sair do lugar, conhecer novas pessoas...” (PCF. DIRCEU, 03:12). Na sequência, revelou o seu grande interesse pelo cinema e pela coleção que mantém, organizada numa filmoteca, além do seu hábito de “ir pro mato” passear e espairecer, ter contato com a natureza, e que isso era mais frequente antes da descoberta da possibilidade de baixar filmes pela internet para sua coleção. Sua diversão, de fato, ocupa espaço significativo na sua vida, e os aspectos de bem-estar, de prazer, de divertimento revelaram ser compensação em relação ao trabalho, o que aparece tacitamente, além da ideia de que a ausência de lazer na vida de uma pessoa seria algo que contribuiria para torná-la infeliz, frustrada. “A importância do lazer, seja qual lazer que você tiver... Um cara que não tem lazer, na minha opinião... eu falo que eu não tenho lazer, mas eu tenho lazer. É meio esquisito, mas é o meu. Eu imagino um cara que não tem isso, que vive frustrado...” (PCF. DIRCEU, 11:20).

4.2.1. O lazer interessado

Em todas essas impressões, pontos de vista e ideias conferidas ao lazer pelos sujeitos, dentre outras, pode-se dizer que desinteressado ele não vai ser, levando-se em conta o sentido lato da expressão e a maneira como os sujeitos vão se colocando diante dele, o que produz essa polissemia tal como também aparece na produção acadêmica dos estudos do lazer no Brasil. No depoimento de uma das alunas entrevistadas, por exemplo, o conceito de *lazer*

[...] acaba distorcendo um pouco do que é lazer pra maioria dos adolescentes hoje. Tem muito amigo que diz pra mim: “Sério!? Você tá gostando de fazer isso aí?” **Tipo, sábado à tarde eu fui assistir um filme em espanhol. Tipo assim: “Sério!? Você não vai pro shopping!? Não vai pro boliche...!?”** O que eu vejo como lazer, que me delicia assim, que me agrada, acaba sendo muito ligado ainda à questão racional. [...] Tipo, não me agrada se eu fosse pra um boliche, uma coisa que é completamente distração... eu não sei. Acho que é até uma resistência minha, de não conseguir lidar com o lazer dessa forma, tão dispersa. Talvez seja até um escape, sabe? Uma dificuldade mesmo de lidar [...]. Eu acho que essa questão de ver como um lazer alguma coisa que ainda me acrescenta algo... eu tinha a impressão de estar perdendo meu tempo [...] eu acho que não está me acrescentando nada. Eu acabo não vendo como lazer. Não sei. Não me diverte. Eu não consigo aproveitar. Não é a forma que é lazer pra mim (ACT. CÉLIA, 06:20, grifos meus).

Lazer está relacionado a algo que atravessa os significados expressos anteriormente e não é algo ou um âmbito no qual se entre ou no qual se construa algo sem algum tipo de interesse. Vale destacar ainda que, no depoimento de Célia, nota-se uma ponta de culpa diante do entendimento do amigo para o chamado ao passeio no *shopping*, algo no domínio do que vai tratar Padilha (2006a) acerca do consumo para um lazer reificado neste universo: o *shopping center*. Nesse local, “a catedral das mercadorias”, como nos diz ainda Padilha (2006c), um passeio desinteressado no consumo de tantas mercadorias que são oferecidas se torna quase impossível, tal a força coercitiva da formação social em que vivemos no que diz respeito às suas relações sociais e a seu modo de produção. Em uma perspectiva de sociedade capitalista dominante, é preciso consumir afinal.¹⁴⁵ Desinteressado seria esse passeio se se considerasse aquele sentido que Gramsci (1982, p.136) conferiu a uma *escola formativa*, em oposição à outra na qual só interessa ensinar uma única alternativa de formação profissional, preocupada esta mais com interesses práticos imediatos.

Os sujeitos entrevistados, nos vários aspectos que apontaram ao refletirem sobre o lazer, mencionaram formas de considerá-lo e de lidar com ele, tendo, como vimos, o trabalho como referência mais imediata.

Eu tenho prazer de trabalhar aqui, mas não entendo isso como lazer, da seguinte maneira: para mim lazer é uma atividade organizada para fruição, pra você espalhar, pensar em outras coisas, mudar o foco da questão... se o objeto coloca lazer e cultura numa mesma expressão... o crescimento mesmo até espiritual, cultural, a gente abrir a cabeça para as coisas. Então eu vejo lazer assim, como um tipo de atividade em que você se organiza para viver essas ampliações ou... bom, meu lazer aqui na escola, nessa concepção de uma atividade planejada em torno desses objetivos, não existe (PCT. ISAQUE,04:00, grifos meus).

O lazer como algo desinteressado, no sentido gramsciano, não existiria em meio às obrigações do trabalho escolar? Pode-se dizer que não, embora várias das

¹⁴⁵ Interessante observar, em relação a isso, uma possível análise dos “rolezinhos” dos jovens da periferia pelos *shoppings* das cidades, particularmente as capitais, na busca do encontro e do usufruto de tempo e espaço de lazer, e a reação dos proprietários destes e de grande parte dos frequentadores: “legitimados” pelo judiciário e pela sociedade civil, em geral – pelo menos a mais abastada e a não muito, mas menos esclarecida –, impediram os adolescentes de entrarem e circularem no espaço da “catedral”, ainda que a “legislação” garanta – ou deveria garantir – o livre acesso das pessoas ao local. Cf. algumas análises e considerações disponíveis em e a partir de: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editorial/Quantos-sabados-o-Iguatemi-aguentaria-fechado-/30045>> e de <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editorial/Daslu-Danuza-e-Da-o-fora-/30012>>. Acesso em jan.2014. Além disso, outras informações podem ser obtidas a partir das ferramentas de busca na rede de computadores com os descritores “humilhação *shopping* jovens” e/ou “rolezinhos”. Em outro momento, algo parecido já havia acontecido no *shopping* Parangaba, em Fortaleza, quando um grupo significativo de jovens foi detido e humilhado sem quaisquer motivos aparentes que não fossem apenas a sua presença [de pele] negra, coletiva, no espaço asséptico destinado, pelo visto, menos às pessoas do que às lojas e ao dinheiro daqueles – preferencialmente, de pele branca – que o têm em certa quantia. Cf. em: <<http://mariafro.com/2013/11/27/41456/>>. Acesso em jan.2014.

atividades relacionadas ao lazer – e que são chamadas aqui de atividades e manifestações relacionadas a ele – aconteçam no interior da escola, a partir do entendimento desses sujeitos e das suas possibilidades de experimentá-las nos processos educacionais de que participam.

Como exemplo disso, nas suas próprias aulas, Isaque trata do conhecimento de forma lúdica e brincante, embora considere que nem passa pela sua cabeça, durante o planejamento, ou mesmo na sua execução, algum aspecto relacionado ao lazer. Entretanto, alguns elementos estavam lá, percebidos na observação de suas aulas, fosse na maneira lúdica de lidar com o conhecimento fosse no uso de elementos de jogo com o próprio corpo na comunicação com os alunos. Por outro lado, pensando no sentido lato em relação ao desinteresse dessas atividades, não seria possível afirmar com convicção que elas seriam “desinteressadas”, já que os significados conferidos a elas, no entendimento de lazer pelos sujeitos, são bem evidentes e “interessados”.

Antônia, à época da entrevista, aluna do curso de Meio Ambiente no turno noturno, na modalidade subsequente, e vivendo intensamente o cotidiano escolar no CEFET-MG, envolvida com a representação estudantil e a promoção de vários eventos voltados para os estudantes no interior da escola, afirmou que o lazer tem por finalidade não só a descontração, o divertimento mas também proporcionar algum tipo de retorno, o que estaria ligado, no caso dela, ao envolvimento com movimentos sociais. Para ela, o lazer é

[...] aquele momento que você consegue proporcionar, de alguma forma, uma descontração, né? **Um momento mais *light*, mais tranquilo, mas que tem uma finalidade. Como todos os conceitos que eu tenho, que envolve toda a minha concepção mesmo, tem uma finalidade, que não é, simplesmente, fazer algo por fazer. Tem que ter um retorno pra você, né?** [...] Então, assim, tem uma finalidade e até os eventos que eu participo, voltados pra juventude, dos movimentos que eu participo ligados aos movimentos de juventude, aos movimentos sociais, mesmo de contestação do sistema, de fato, né? [...] Então, **eu acho que, quando a gente fala lazer, não é uma coisa simplesmente dispersa, mas é algo que introduz uma finalidade** (ACF. ANTÔNIA, 00:00, grifos meus).

O desinteresse gramsciano está relacionado à procura de que o lazer proporcione algum retorno em termos do que se tem como visão de mundo e como contestação do mundo que se apresenta e se quer ajudar a transformar. O lazer se torna, no entendimento de Antônia, tempo e espaço cujos significados só teriam razão de ser na direção de um engajamento político, social, de interferência efetiva na realidade em que se vive. Assim, o entendimento em relação ao lazer por parte

dela expressa uma posição cuja relação direta com seus interesses por uma formação política é perceptível, o que não ocorre com seus colegas, a maioria, alunos(as) dos cursos integrados, provavelmente em função da maturidade/faixa etária – ela já havia terminado o ensino médio propedêutico e cursava o subsequente aos 18 anos – e das questões relacionadas à sua origem quanto à classe social – filha de pai mecânico e mãe dona de casa, enquanto se pode dizer que a maioria dos(as) alunos(as) entrevistados estava num patamar socioeconômico que tendia para a classe média.

O que relatou Ernesto, professor do curso de Meio Ambiente, acerca do trato com o planejamento urbano e ambiental foi importante para revelar que algumas das questões relacionadas ao lazer passam pelo trato dos interesses de determinadas classes sociais, econômica e socialmente falando. Ao poder público caberia o papel que já é seu, mas nem sempre é exercido efetivamente, de controle e de regulamentação da distribuição de forças no contexto da cidade no que diz respeito ao uso do espaço e de equipamentos urbanos públicos de lazer, parques, praças e ruas entre eles, e à democratização desse uso.

O lazer, dentro da cidade, se configura dessa forma. Tem o lazer de ir ao cinema, frequentar um restaurante, ir a um teatro, de ouvir um concerto, enfim, ficar à toa, que também é um grande lazer, muitas vezes. Então, dentro da aula de planejamento ambiental, o lazer, entendemos ele mais, ou eu pretendo que seja assim, mais como um equipamento urbano. Um equipamento social para todo mundo dentro da cidade e que ele está naquele local para determinadas atividades relacionadas ao lazer. Então, é uma coisa que é parte do equipamento urbano. **Você tem que ter posto de saúde, tem que ter também equipamento de lazer. Alguns têm que ser do poder público, que os coloca, e outros que são por incentivos do poder público, mas que o poder público pode também, através do poder discricionário, de regulamentação, pode colocá-los ou não, ou incentivar que apareça em determinados locais.** Então é essa a forma que nós enxergamos, que nós trabalhamos com isso. [...] E a preocupação é com essas cidades que temos hoje, que são cidades que são frutos de um processo, podemos dizer assim... meio injusto. Então, são cidades que, realmente, elas trazem dentro de toda a formação e crescimento delas, elas trazem motivos para essa injustiça social. Então, **na verdade, a cidade se tornou um palco de ganhar dinheiro, de luta de classes, na verdade. E o que acontece aí? Acontece nesse momento então que os “tubarões” que fazem crescer a cidade, eles se preocupam com o lucro e não com a distribuição equitativa das coisas. E o poder público, no caso o município, a prefeitura, ela seria o organismo regulamentador dessa briga, entre os produtores sociais do espaço, ou seja, os “tubarões” lá, que estão querendo ganhar, lucrar com esses espaços, e o cidadão que também entende, de uma certa forma, querer se proteger daquilo e também ganhar alguma coisa com isso.** [...] Então esse é o momento em que o poder público tem que mediar essas relações. E ao poder público, inclusive, cabe reagir às pressões que vêm de todos os locais, sendo que há pressões que vêm das camadas superiores, financeiramente superiores, e do trabalho numa produção do espaço urbano, e eles não estão preocupados com essa distribuição, estão preocupados com o lucro que vão receber investindo em determinados locais. Então eles dirigem esses investimentos através dos deputados, dos... como que chama... os vereadores, não é? Então eles tentam levar aquilo lá e o cidadão então tenta se juntar a suas ações de bairro para tentar

também levar as coisas. Então é nesse sentido que a gente vê o lazer, que também é parte deste equipamento urbano que deve [deveria] existir. Porque se você ver, por exemplo, nas obras da cidade, que já tem uma grande riqueza, a pessoa que mora lá tem um poder aquisitivo maior, essa região já foi aquinhoada com melhores espaços urbanos, mais de cidadão, mais afável com o cidadão e acaba puxando mais investimentos disso. Então, **se você percebe em Belo Horizonte, a maior parte das coisas, dos equipamentos urbanos em geral, todos eles estão na Zona Sul, praticamente. Centro-Sul, não é? Se configuraram por ali. E o que se pretende, quando dou essa disciplina com os alunos, é fazer esse trabalho e tentar vermos que isso existe e que se pode também trabalhar contra [quanto] a isso, para que se façam também investimentos em outros locais que são necessários** (PCF. ERNESTO).

Esse cenário diz respeito a algo que está relacionado à especificidade do curso de Meio Ambiente, em termos das discussões, dos conteúdos e dos demais temas tratados no âmbito do curso, e não seria adequado generalizar em relação ao conjunto dos sujeitos entrevistados. Entretanto, é algo que também diz respeito a esse coletivo, em se tratando do espaço urbano onde estudam, trabalham e/ou vivem seus integrantes, e, de todo modo, o contexto no qual se materializam as questões relacionadas ao que relatou o professor Ernesto, direta ou indiretamente, vai afetar e influenciar a realidade dessas pessoas em algum momento.

Do ponto de vista de como se organizam os espaços na cidade e de como as políticas públicas estariam a regular essa organização, poderíamos trazer para a discussão o debate em torno do direito ao espaço e, por conseguinte, do direito ao lazer e ao meio ambiente nesse espaço, justamente o *direito ao entorno*, como discute e explicita Milton Santos (2007). Esse direito, nos diz o autor,

está nos livros e nos discursos oficiais, mas ainda está muito longe de uma implementação. Que dizer, por exemplo, das mudanças brutais que se operam nas paisagens e no meio ambiente, sem a menor consideração pelas pessoas? A lei é a do processo produtivo, cujos resultados ofendem, expulsam e desenraízam as pessoas, e não a lei que assegure o direito à cidade ou, ao menos, o direito ao entorno (SANTOS, 2007, p.63-64).

De todo modo, continua a perguntar o professor Milton Santos, que fim levou “o direito aos espaços públicos, típicos da vida urbana tradicional?” (p.64), para, em seguida, indicar que

hoje, os espaços públicos (praias, montanhas calçadas, etc.) foram impunemente privatizados. Temos de comprar o ar puro, os bosques, os planos de água, enquanto se criam espaços privados publicizados, como os *playgrounds*, ou ainda **mais sintomático, os condomínios fechados que a gente rica justifica como necessários à sua proteção**. O lazer na cidade torna-se igualmente, o lazer pago, inserindo a população no mundo do consumo. **Quem não pode pagar pelo estádio, pela piscina, pela montanha e o ar puro, pela água, fica excluído do gozo desses bens, que deveriam ser públicos porque essenciais** (SANTOS, 2007, p.64, grifos meus).

Em tempos nos quais é preciso, sim, falar do direito à água, ao ar puro, à

montanha e a elementos fundamentais da natureza, do espaço e *do entorno*, aos quais o acesso está cada vez mais restrito e/ou dificultado para o ser humano – por conta do predomínio do seu modo de viver, de fazer e de produzir, estreitamente relacionados ao credo do capitalismo –, as questões apresentadas no depoimento do professor Ernesto vão ao encontro das reflexões do professor Milton Santos, e, do ponto de vista do entorno local, poderíamos também explicitar alguma reflexão a respeito.

A referência à região Centro-Sul de Belo Horizonte, por exemplo, no que diz respeito aos equipamentos urbanos de lazer, poderia ser representada pelo complexo cultural que se ergue hoje em torno da praça da Liberdade, integrado por museus e centros culturais alocados em prédios históricos do local, inclusive no Palácio da Liberdade, antiga sede do governo do estado. Na mesma região, é bom lembrar, está localizada a primeira sede do Minas Tênis Clube (MTC),

idealizado por um grupo da elite política e econômica de Belo Horizonte, que procurou, desde o início, obter apoio do poder público local. Os fundadores procuraram construí-lo com uma infraestrutura moderna, para o esporte e o lazer, que refletia o desejo de modernizar a cidade [...]. **A Prefeitura de Belo Horizonte doou, para a construção do clube, a área onde seria construído um parque público, denominado Parque Santo Antônio, para a população da cidade. Nesse local, a prefeitura já havia começado as obras para a construção do parque esportivo. Assim, o MTC foi contemplado com as benfeitorias pagas com dinheiro público** (DELGADO; SHUFFNER, 2007, p.220, grifos meus).

O local onde está instalado o MTC, criado na década de 1930, não é, nem de longe, o espaço planejado originalmente, e, como escreve Rodrigues (1997, p.485, grifos meus), “dessa forma, uma obra idealizada, inicialmente, como um espaço público de lazer, **construída com dinheiro público, passou a atender interesses particulares** de um grupo interessado em construir ali um clube para os seus associados”. Materializou-se, assim, algo que quase se naturaliza, no cotidiano das cidades, para *o país “de baixo”*, tal como se refere Santos (2000, p.35), no qual a diferença de classes sociais põe em perspectiva algo que deveria, de fato, ser colocado no bojo da discussão das contradições inerentes a ele. Em outras palavras, a ocupação dos espaços diretamente afeta o meio ambiente, e, em se tratando do lazer, por exemplo, para ficar apenas em um dos vários e significativos âmbitos aos quais é preciso que se dedique atenção e responsabilidade política e social, não é algo a ser considerado sem que se levem em conta, de fato, as condições socioeconômicas nas quais vive a maioria da população, particularmente a *d’o país de baixo*.

A realidade que se mostrou, compreendida do ponto de vista dos sujeitos

durante as entrevistas e acompanhada nas observações realizadas – reforça-se – encontra-se estreitamente relacionada às questões que o depoimento do professor Ernesto suscita, ainda que não explicitadas por todos os entrevistados. São questões que dizem respeito a uma problemática social que, como se disse, vai além daquelas relacionadas ao e/ou próprias do lazer. Importa tê-las no horizonte, ao mesmo tempo em que se pretende indicar aqui quais seriam as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer identificadas no cotidiano das escolas pesquisadas e, ainda, algumas daquelas de que se ocupam fora da escola os sujeitos entrevistados.

4.3. O lazer e as escolas de EPT

As conexões que se estabelecem entre o lazer e os processos educacionais próprios das escolas de EPT podem ser percebidas ao longo deste estudo, já que não se trata de duas esferas da vida que não se integram. Pelo contrário, as atividades e as manifestações relacionadas tanto ao lazer quanto aos processos educacionais no interior das escolas pesquisadas indicam, em vários momentos, as relações estabelecidas. O que se está a tratar, nesses termos, são as ações humanas a partir das quais se constitui a capacidade do ser humano de transformar a natureza e, fazendo isso, produzir-se a si mesmo e as condições materiais de sua existência, o que inclui essas atividades e manifestações. O trabalho e o que se passa no interior das escolas aqui pesquisadas em relação ao lazer participam dessa produção humana, e, ao se identificar como se dá a manifestação de um e de outro, de cada um em relação ao outro, corre-se o risco de indicar que a vida humana só ocorreria ali: ao se realizar o trabalho do/nos processos educacionais; ou ao se viver e/ou se experimentar o lazer nesses processos. Daí a ideia de que, em determinados momentos, predominam as ações de trabalho e, em outros, as atividades e a experimentação das manifestações relacionadas ao lazer.

A pesquisa realizada nas escolas revelou que são muitas as manifestações do que estaria relacionado ao lazer e que elas aparecem em meio ao trabalho realizado no interior das escolas, e não necessariamente separadas dele. Em muitos momentos, elas se confundiram na materialização das tarefas escolares pelos sujeitos e, mesmo, na ocorrência de algumas atividades com caráter extraclasse, complementar e/ou de extensão. Música, teatro, cinema, jogos diversos (de salão, eletrônicos, relacionados a modalidades do esporte e outros), literatura, artes plásticas, dança, dentre outras manifestações, foram aparecendo no decorrer dos dias, no cotidiano das escolas,

como parte e/ou complemento das aulas, às vezes, como recurso e estratégia didáticos.

No cotidiano do COLTEC, a música, por exemplo, apareceu como elemento fortemente enraizado, o que se revelou na constante presença de alunos portando instrumentos (normalmente violões), tocando em pequenos grupos, trocando informações sobre composições, maneiras de tocar, assistindo os colegas ou ouvindo música. Isso acontecia não só nos intervalos e nos espaços de permanência pelos corredores da escola, no Banho de Sol, no espaço de aulas das quadras de Educação Física e no espaço onde se localiza a lanchonete/cantina, mas também durante interstícios das aulas, nas salas e nos laboratórios. Por várias vezes, foi possível identificar alunos tocando no interior dos laboratórios de Mecânica e de Química, no início e/ou no fim das atividades, o que, em parte, se deveu à compreensão dos professores quanto ao significado daquela atividade para os alunos e ao interesse deles próprios em relação à música.

CURTA SEU TALENTO!

O Coltec, através do Setor de Atenção Escolar (SAE) está tentando trazer atividades extraclasses para você curtir seu(s) talento(s). Caso você tenha algum talento e queira compartilhar, favor especificar: _____ . Se você tiver interesse em participar de alguma das atividades e oficinas aqui mencionadas, escolha no máximo duas. Deixe seu e-mail e seu telefone. Vamos fazer contato em breve. O preenchimento/entrega da presente envelope não implica em inscrição ou realização aos cursos aqui mencionados

ATIVIDADES:

CANTO CORAL ()
MÚSICA (INSTRUMENTO: VIOLÃO, TECLADO ETC) () TEATRO ()
FOTOGRAFIA ()
EDUCAÇÃO POSTURAL ()
SAÚDE DO ADOLESCENTE ()
OUTROS () QUAIS? _____

ALUNO: _____
TURMA: _____
E-MAIL: _____
CELULAR E FIXO: _____ / _____

○BS: Para maiores comentários visite o nosso site:
<http://saecoltec.webnode.com.br/> ou envie-nos um email saecoltec@gmail.com

FIGURA 8 – Enquete CURTA SEU TALENTO! SAE, COLTEC, nov.2011.

Durante visita ao Setor de Atenção Escolar (SAE), uma das trabalhadoras do setor (entrevistada posteriormente) informou que estavam fazendo uma enquete

acerca dos interesses extraclasse dos alunos, como indica o impresso retratado na FIG. 8, e ficou claro que as oficinas com música apareciam como a maior demanda apurada. Havia a expectativa de que fosse possível instituir as atividades, e não só em relação à música, a partir da colaboração de bolsistas e/ou estagiários dos cursos de graduação relacionados, considerando-se o caráter de vinculação do COLTEC à UFMG, mas as iniciativas nesse sentido acabaram sendo dificultadas pela burocracia do processo formal de encaminhamento dentro da instituição.¹⁴⁶

Também no CEFET-MG, a música apareceu de forma bastante significativa, ainda que não tenha sido tão explícita como no COLTEC. Pode ser que o número de alunos do CEFET-MG (quantidade quatro vezes maior) e o tamanho de seus campi tenham feito com que as manifestações encontradas se mostrassem de forma mais dispersa. Encontrar alunos munidos de seus violões, como no COLTEC, não foi algo pouco frequente no CEFET-MG, ainda que a maneira como isso ocorreu durante a pesquisa tenha sido mais localizada nos espaços de convivência do Campus I, como o Caxiódromo, o Bosquinho e o saguão da lanchonete, ou de passagem, como os corredores e as rampas de acesso aos andares do Prédio Escolar, onde se localizam as salas de aulas. A realização periódica do Festival de Bandas da instituição, durante as edições do Festival de Arte e Cultura do CEFET-MG,¹⁴⁷ envolvendo alunos e professores dos diversos campi da instituição no estado de Minas Gerais, com apresentações musicais em intervalos de aulas, promovidas pelo Grêmio Livre Estudantil, além do envolvimento de alguns de seus alunos com a carreira musical,

¹⁴⁶ Dados do Diário de Campo do COLTEC (2011).

¹⁴⁷ O Festival de Arte e Cultura do CEFET-MG é realizado na instituição desde 2006, sob a direção da Coordenação Geral de Atividades Culturais (CGAC), vinculada à Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário (DEDC), e envolve não só a música como expressão artística e formativa na instituição, privilegiando todas as manifestações culturais que se apresentam no cotidiano dos seus campi. Nas suas duas primeiras edições, realizadas em 2006 e 2008, a programação específica foi centralizada no Campus I, sede administrativa da instituição, com a participação dos outros campi, tendo sido, posteriormente, descentralizada. A partir da materialização de algumas diretrizes e propostas construídas pela CGAC juntamente com professores e alunos dos demais campi, o festival passou a fomentar e promover a programação local em cada um dos campi, integrando a produção e as manifestações artísticas e culturais ao cotidiano das cidades onde se localizam, mantendo-se algumas atividades conjuntas desenvolvidas e/ou apresentadas no próprio Campus I ou em algum dos outros campi participantes. Assim, podem ser identificadas manifestações culturais relacionadas ao teatro, à dança, às artes plásticas, ao cinema, à literatura, às atividades físicas, dentre outras, cujas vivências e materialização agregam caráter formativo às oficinas ofertadas e aos espaços de discussão, por exemplo, acerca dos seus significados e de seus problemas na criação e na produção. Isso se expressa nas mesas de debates temáticos e nos encontros pós-apresentações e pode ser conferido nas programações das edições de 2011 e 2012, nos atalhos para as programações locais nos respectivos campi, disponíveis em <<http://www.cefetmg.br/noticias/2011/05/noticia0044.html>> e em <<http://www.cefetmg.br/noticias/2012/10/noticia0012.html>>; outras informações também podem ser encontradas em <<http://www.festivaldearteecultura.cefetmg.br/>>. Acessos em outubro de 2013.



FIGURAS 9 e 10 – O Bosquinho em dois momentos, durante o III FESTIVAL DE ARTE E CULTURA DO CEFET-MG, abr.2011. Na FIG.9 – Encontro de trabalho de músicos das bandas participantes¹⁴⁸ da programação do festival com alunos dos campi do CEFET-MG, integrantes de bandas que se apresentariam no FESTIVAL DE BANDAS da instituição; e na FIG.10 – Apresentação noturna na programação do Festival.

Fonte: Assessoria de Comunicação (ASCOM) do CEFET-MG.¹⁴⁹

¹⁴⁸ Os referidos músicos e bandas integravam o Coletivo Pegada/OutroRock, e o encontro com os alunos músicos tinha, como estratégia de abordagem: “ação política focada na experiência dos outrorock, formação de coletivos, ocupação de espaços públicos, poder das mídias sociais para formação de redes, cidadania cultural”, além da troca de experiência. Informações disponíveis em <http://www.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/alunos/BH.pdf> e a partir de <<http://coletivopegada.wordpress.com/>> e das redes sociais. Acessos em out.2013.

¹⁴⁹ Fotos pela ASCOM, disponíveis em <[http://www.flickr.com/search/?q=cefet-mg festival](http://www.flickr.com/search/?q=cefet-mg+festival)>. Acesso em ago.2011 e em out.2013. Recente, a ASCOM foi reformulada e, atualmente, é denominada de Secretaria de Comunicação Social.

foi uma das manifestações mais evidentes do que a música significa na formação ofertada.

As FIG. 9 e 10, apresentadas anteriormente, ajudam a ilustrar parte desse cenário e apresentam alguns dos aspectos formativos envolvidos nas manifestações indicadas, diretamente relacionados ao encontro, à socialização e à troca de informações e conhecimento. Os dois momentos retratados dizem respeito a um processo de aprendizado dos alunos e de outros sujeitos da escola (professores, técnico-administrativos, trabalhadores terceirizados e familiares).

Algumas dessas manifestações, às vezes, predominaram em relação a uma determinada área do conhecimento tratada na escola, estreitando relações com o que seria lazer. Dados as características e o caráter do que se estudava e/ou se tratava em determinada aula e/ou disciplina, isso estaria fora de questão em outros momentos. Essas aproximações e distanciamentos serão abordados mais à frente, no capítulo seguinte, em termos das atividades incorporadas aos processos educacionais e dos significados, dos papéis e das funções que assumem nesses processos. Por hora, o que interessa aqui é identificar as atividades e as manifestações culturais relacionadas ao lazer de forma mais geral.

Se a música se apresentou como atividade e manifestação significativa, o cinema também, e de modo bastante presente no cotidiano das escolas, como forma de integrar a discussão de assuntos, temas e conteúdos diversos relacionados às áreas do conhecimento consideradas. No COLTEC, além do uso de filmes e documentários nas aulas por professores e alunos, um projeto do Setor de Ciências Sociais, o CINEARTE, durante o período de pesquisa de campo na escola, tinha a proposta, articulada com alunos do curso de História da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG, de abordar a História da África sob o ponto de vista do cinema produzido por e pelo continente africano, procurando suprir uma lacuna que o programa da disciplina de História apresentava em relação ao tema.

O cinema era trabalhado tanto com o produto filme quanto nas suas técnicas e nos seus conceitos de linguagem e de narrativa nos trabalhos dos alunos, em montagens e edições de imagens feitas por eles e, às vezes, produção e filmagem de cenas ou sequências específicas, das quais participavam como atores, diretores, operadores de câmera e/ou em outras funções. Essas cenas e sequências serviriam de

apoio no trato, na discussão e/ou na exposição de temas, conteúdos e outros assuntos tratados em aulas: o capitalismo nascente, numa aula de História do CEFET-MG; e os anos 1950-1960 – no contexto brasileiro –, numa aula de Geopolítica do COLTEC, são exemplos nos quais o cinema apareceu articulado a elementos da música e do teatro para tratar do conhecimento relacionado.

No CEFET-MG, o uso da linguagem, da narrativa e das técnicas cinematográficas observadas ocorreu com menos intensidade, embora a utilização dos filmes em si, como produtos da indústria cinematográfica, tenham servido aos propósitos de dois projetos, vinculados à Coordenação de Geografia e História e ao Departamento de Ciências Sociais e Filosofia da instituição, lançando-se mão dos temas tratados nos filmes para discutir e desenvolver debates e conteúdos relacionados às áreas de conhecimento específicas. Os projetos, respectivamente TERRITÓRIO E CINEMA e CINE HISTÓRIA COM CIÊNCIA NO CEFET-MG, derivam de um projeto anterior (o CINEMA COMENTADO) da extinta Coordenação de Ciências Humanas e Sociais e tinham como mote, além da integração a projetos de iniciação científica envolvendo os alunos dos cursos de nível médio e a participação de professores e/ou pesquisadores convidados para debater e discutir os temas consideradas, a identificação em relação ao imaginário e ao caráter brincante e lúdico do “ir ao cinema”, ainda que se enfrentassem problemas quanto à definição de filmes a serem exibidos e à disponibilidade de horários para que se pudesse envolver e atender a um número significativo de alunos.

Um aspecto relevante desses projetos diz respeito a algo que aparece de forma difusa, mas bastante presente em relação às atividades e às manifestações de lazer indicadas pelos sujeitos nas entrevistas como suas escolhas. Ainda que por vezes limitadas pelas condições de vida e/ou pelas circunstâncias “de” e “em relação ao” trabalho que realizam, suas escolhas, que podem ser vistas nas indicações compiladas nas colunas FORA DA ESCOLA dos QUADROS 5 e 6, localizados mais à frente, facilitam a viabilização do que vem para DENTRO DA ESCOLA. No caso dos dois projetos citados, o envolvimento dos dois professores responsáveis está intimamente relacionado ao fato de terem ambos o cinema como alternativa importante em termos de atividades e manifestações relacionadas ao lazer.

Charles, responsável pelo TERRITÓRIO E CINEMA, esclareceu isso da seguinte forma:

A ideia do projeto foi que eu sempre gostei muito de trabalhar assim em cinema, diversas temáticas de trabalho, e até buscar, porque a imagem é uma coisa forte pra Geografia e assim, às vezes a gente tenta passar pela linguagem para poder mostrar algum conhecimento, mas quando você escolhe um bom filme você consegue com a imagem falar mais que com as palavras. E o território é uma coisa que tem me chamado a atenção desde o mestrado, que eu tenho trabalhado as categorias território, região... e território está muito em alta [...] tanto que voltou a ser importante a Geografia porque teve aquela discussão de que, **com a globalização e com o fim dos territórios, que o mundo estaria globalizado [...] com essa reconfiguração do capitalismo, a gente vê que foi o contrário, a gente teve uma explosão de territórios e o território se complexificou muito, assim como as relações econômicas.** Então trabalhar território hoje é muito mais complicado porque tem as relações micro, os microterritórios que quase que é uma antítese desse discurso da globalização; **são territórios de resistência, territórios de que é uma característica do próprio ser humano tentar essa proteção contra essa total desterritorialização, que é o discurso aí [...].** No ano passado, eu passei *E o Buda desabou de vergonha*, que é macedônio, e eles gostaram bastante. Deu para trabalhar bem mesmo de que modo o capitalismo cria a subjetividade nas crianças, o conceito dessas coisas, porque o conceito de território está muito amplo e eu procuro trabalhar muito isso, nessas brechas... (PCF. CHARLES, 01:33, 15:35, grifos meus).

Os temas e os assuntos relacionados ao território assumiram uma dimensão que evidenciava aspectos que não seriam abordados numa perspectiva de educação conservadora e limitada, restrita a questões do espaço geográfico fora de um determinado contexto. As possibilidades abertas pela imagem e o trato das problemáticas do território a partir dela, agregando-se a narrativa do cinema e a problematização dos temas sugeridos e/ou tratados nos filmes, permitiram uma ampliação nessa abordagem, que foi além do problema do espaço, do território, incluindo elementos da geopolítica, da política em si, da cultura do lugar onde se passa o filme, abordando aspectos das relações sociais e de produção a partir da realidade retratada que, normalmente, não seriam referidos em discussões do tipo no nível médio de ensino. Pode-se dizer também que as reflexões do professor Milton Santos (1980, 2000, 2007 e 2008) já nos chamavam a atenção para a problemática implicada na discussão do território e que ela vai além de uma simples abordagem que, porventura, poder-se-ia fazer do espaço ocupado pelas pessoas em termos apenas de um ou outro aspecto envolvido. Ademais, se estamos tratando da realidade de escolas de EPT, é necessário considerar questões que levam em conta os papéis da ciência, da tecnologia, da informação, não bastando tratar apenas de globalização e mundialização, nesse contexto, como ensina Milton Santos (1998).

O território são formas, mas o território utilizado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, de espaço habitado. Mesmo a análise da fluidez posta ao serviço da competitividade, que hoje rege as relações econômicas, passa por aí. De um lado temos uma fluidez virtual, oferecida por objetos criados para facilitar essa fluidez e que são, cada vez mais, objetos técnicos. **Mas os objetos não nos dão senão uma**

fluidez virtual, porque o real vem das ações humanas, que são cada vez mais ações informadas, ações normatizadas (SANTOS, 1998, p.16, grifos meus).

Nesse contexto de abordagem e entendimento de *território*, continua o autor, torna-se necessário opor à “noção de rede” a “ideia de espaço banal”.¹⁵⁰

As redes constituem uma realidade nova que, de alguma maneira, justifica a expressão verticalidade. **Mas além das redes, antes das redes, apesar das redes, depois das redes, com as redes, há o espaço banal, o espaço de todos, todo o espaço, porque as redes constituem apenas uma parte do espaço e o espaço de alguns. O território, hoje, pode ser formado de lugares contíguos e de lugares em rede.** São, todavia, os mesmos lugares que formam redes e que formam o espaço banal. São os mesmos lugares, os mesmos pontos, mas contendo simultaneamente funcionalizações diferentes, quiçá divergentes ou opostas (SANTOS, 1998, p.16, grifos meus).

Em suas reflexões, Santos (1998) considera que o território se expressa no mundo atual a partir do movimento das horizontalidades, no domínio de contiguidades, de continuidade territorial, e do movimento das verticalidades, cuja dinâmica envolve a sua formação a partir de pontos distantes uns dos outros – talvez –, resultando numa interdependência que chegaria ao limite de hierarquias consequentes do processo de globalização econômica. Nesse contexto, o *espaço banal* investigado no interior das escolas de EPT em relação às atividades e às manifestações relacionadas ao lazer estaria integrado, no uso dos recursos do cinema e das técnicas e tecnologias inerentes, não só à forma, mas também ao conteúdo do qual lançam mão os professores para abordar, acessar, discutir e produzir conhecimento.

Augusto Luís, responsável pelo CINE HISTÓRIA COM CIÊNCIA NO CEFET-MG, revelou o seguinte:

Sim. Eu gosto muito de cinema. Muito! Sou colecionador, fico até meio chateado de alguns filmes que eu gosto a gente não poder trazê-los para cá. Sou admirador de Bergman, colecionador. Coleciono Bergman. Não tenho tantos DVDs em casa, mas devo ter lá uns 150 DVDs, que eu acho que é uma coleção de tamanho razoável. Gosto muito de cinema (PCF. AUGUSTO LUÍS, 33:27, grifos meus).

E foram esse envolvimento e essa identificação que, a princípio, permitiram uma boa interlocução na projeção, na organização, na montagem e na execução do projeto, integrando alunos e alunas não só do CEFET-MG, mas também da Rede Estadual de Ensino.

¹⁵⁰ Santos (1994, p.16) aponta a necessidade de “retomar de François Perroux a ideia, que ele legou aos geógrafos e solicitou que fosse testada no Brasil por um dos seus discípulos, Jacques Boudeville, de espaço banal”. Ainda que se referindo, especificamente, à Geografia, importa para nos também retomar essa ideia no âmbito do que se discute aqui.

Na verdade, o projeto começou no ano passado [em 2011], como um projeto de BIC-Júnior, e a gente propôs, junto com o [outro professor-coordenador] – ele era um professor substituto aqui no CEFET, na área de História – e a gente já estava, desde quando ele entrou aqui, pensando em discutir essa questão do cinema. A gente já tinha feito algumas articulações, alguns eventos esporádicos envolvendo cinema, mas a gente não tinha sistematizado um projeto ainda. E, no ano passado, com a questão do projeto BIC-Júnior, que é anual, que é um projeto de uma instituição e tal, que agrega tanto alunos da instituição, do CEFET-MG, quanto alunos das escolas estaduais, a gente pensou na possibilidade de sistematizar um projeto e de construir essa questão do cinema como um projeto sistematizado, digamos assim (PCF. AUGUSTO LUÍS, 01:00).

Os projetos coordenados pelos professores Charles e Augusto Luís são apenas dois exemplos de identificação e interesse dos sujeitos em relação ao que acontece FORA DA ESCOLA e vem para DENTRO DA ESCOLA em termos das atividades e das manifestações relacionadas ao lazer incorporadas aos processos educacionais, o que permite não só as discussões e as reflexões a partir da problemática do território como também a relacionada à história da ciência.

Isso não aconteceu só em relação ao cinema, e outras dessas práticas nos processos educacionais também se apresentaram a partir dos interesses e das escolhas dos sujeitos como seu lazer na vida privada. A forma como vivenciam as atividades físicas FORA DA ESCOLA, por exemplo, para além da prática de jogos das modalidades esportivas, atravessa grande parte das atividades de visitas técnicas, de trabalhos de campo e de sábados letivos previstos nos calendários escolares, integrando a discussão de temas, assuntos e conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Esse movimento, que conduz ao acesso e à produção do conhecimento, nem sempre apareceu voltado para as questões da atividade física em si mesma.

Finalmente, importa ressaltar o papel do encontro, das atividades e das práticas coletivas, das relações sociais como algo importante, particularmente para os alunos, no que diz respeito à escola no contexto de suas vidas, na produção do seu trabalho escolar e na experiência com as práticas relacionadas ao lazer, dentro e fora da escola. As questões que dizem respeito ao âmbito familiar FORA DA ESCOLA, diante da nova realidade escolar e que ocupa a maior parte do tempo durante a maior parte do ano, traduziram-se, para a maior parte desses alunos e alunas, nos grupos que se formaram, na turma da qual participavam, nas tribos às quais se integravam, que se tornavam a família de DENTRO DA ESCOLA, com quem vivenciam e experimentam quase tudo. Os vínculos e as relações de amizade, às vezes, extrapolavam os espaços da escola, durante o tempo de permanência nela e, às vezes, para além desse tempo, ao longo da vida. Em relação aos professores, embora as

QUADRO 5

Atividades e manifestações identificadas no cotidiano das escolas e/ou citadas nas entrevistas com alunos(as)

NO COLTEC	
FORA DA ESCOLA	DENTRO DA ESCOLA
<ul style="list-style-type: none">- lazer é a escola; ir ao CEU (com grupo da escola); questões de matemática, de informática, “para casa”;- sair com amigos; sair com familiares; passeios no shopping; namorar;- ouvir música; música/tocar instrumento; cinema; computador/celular (internet, redes sociais)/jogos eletrônicos; assistir à TV; desenhar; mágica;- bicicleta; corrida, atividades físicas, jogos (basquete, futebol...); dançar <i>hip hop</i>.	<ul style="list-style-type: none">- a escola é lazer; encontros, conversar com colegas/amigos, fuga da aula; MCC; trocar <i>SMS</i>, <i>scraps</i>, recados; passeios pelo campus da UFMG (espaços, atividades e programações variados ofertados pelas unidades no Campus Pampulha); ir ao CEU;- jogar cartas, truco; jogos <i>MAGIC</i>, <i>RPG</i> (jogo de espadas/<i>sword play - live action</i>); jogos eletrônicos, videogame, computador;- ouvir música, tocar instrumento musical; SENTA & TOCA (projeto do Grêmio Estudantil, antigo COLTEQUINTAS); cinema, ‘CINEARTE’ (Setor de Ciências Sociais, projeto integrado com alunos da FAFICH/UFMG); teatro; poesia/literatura; fotografia (em aulas de artes); dança; festas (festa junina, calourada, FESTIVAL DO SORVETE, DIA ‘D’ e DIA DA AMIZADE, a cargo do Grêmio); desenhar;- futebol; jogos/esporte (torneios a cargo do Grêmio).
NAS AULAS: cinema, vídeo (documentários e outros); música/letra; poesia (não só em literatura); teatro; debates; pesquisa de campo; visitas técnicas/trabalhos de campo; massinha – na maior parte, em aulas de áreas do conhecimento ligadas às ciências humanas e sociais	

NO CEFET-MG	
FORA DA ESCOLA	DENTRO DA ESCOLA
<ul style="list-style-type: none">- se divertir com aqueles de quem você gosta; sair/ficar com a família; ficar à toa; um hobby qualquer; laboratório caseiro de eletrônica; cozinhar; ir a festas; passear no shopping; ficar em casa; sair pra tomar sorvete; praças;- ir a eventos culturais, shows; ir a festivais música, de cinema, espetáculos de dança; ouvir música; tocar instrumento, tocar em banda; ir ao cinema, ver um filme (DVD); assistir à TV; leitura; escrever; aprender línguas (inglês, espanhol);- computador/celular (redes sociais, internet), jogos eletrônicos, videogame;- esporte/atividade física: natação, futebol, vôlei...; lutas; dança;- militância, movimentos sociais estudantis.	<ul style="list-style-type: none">- encontro com amigos (que viram família); contar piada; encontros nos intervalos, na hora do almoço; ir pro campo de futebol (campão) tomar sol e conversar;- ouvir música, tocar instrumento, FESTIVAL DE BANDAS e MUSISEXTA (projetos a cargo do Grêmio Livre), coral e BANDA DO CEFET (Coord. de Artes); cinema, com filmes em sala, projetos no auditório (CINEFET, a cargo do Grêmio Livre; projetos TERRITÓRIO E CINEMA, da Coord. Geografia/História; e CINE HISTÓRIA COM CIÊNCIA NO CEFET-MG, do Dep. de Ciências Sociais e Filosofia); eventos: FESTIVAL DE ARTE E CULTURA (a cargo da CGAC); Calouradas, DIA ‘D’ e FESTIVAL DE SORVETE, pelo Grêmio Livre; SEMINÁRIO SOBRE DIVERSIDADE NO CEFET-MG, pela Coordenação de Política Estudantil (CPE); debates; palestras; aulas de português; matérias extraclasse; artes; laboratórios.- computador/celular (internet, jogos eletrônicos e videogame); jogar cartas (truco, pôquer); jogos de tabuleiro (damas, xadrez), de adivinhação, mímica, Imagem & Ação, <i>WAR</i>, <i>UNO</i>;- Educação Física: equipes escolares, esporte (handebol, vôlei, futebol, tênis de mesa), FESTIVAL DE ATLETISMO; MOSTRA DE DANÇA (no FESTIVAL ARTE DE CULTURA).
NAS AULAS: cinema, vídeo (produção dos alunos ou algo trazido pelos professores), teatro, música, artes plásticas; debates; visitas técnicas/trabalho de campo – na maior parte, em aulas de áreas do conhecimento ligadas às ciências humanas e sociais.	

Fonte: Entrevistas de pesquisa e Diários de Campo do COLTEC e do CEFET-MG (2011, 2012)

questões da família tenham se mostrado de forma importante, ocupando espaço significativo de lazer no FORA DA ESCOLA, no cotidiano escolar, os vínculos com seus pares não se estabeleciam de forma tão intensa como acontecia com os alunos, e os encontros e as relações permaneciam, predominantemente, na esfera profissional.

Uma visão geral, literalmente, traduzida no que consta dos QUADROS 5 e 6, em relação às atividades e às manifestações relacionadas ao lazer, identificadas ao longo das observações e apontadas pelos sujeitos nas entrevistas, indica as possibilidades e as alternativas que se estabelecem e/ou são sugeridas nas relações entre educação, lazer e trabalho nas escolas pesquisadas.

Pode-se dizer, diante disso, que os processos educacionais acompanhados nessas escolas caminham ao encontro de uma perspectiva de educação que leva em conta a ideia de formação tecnológica expressa por Oliveira, M. (2000a), num contexto que reforça a educação profissional e tecnológica ofertada de modo que nela os processos educacionais não estejam restritos apenas ao ensino de determinadas técnicas e determinados processos mais simplificados e relacionados a processos específicos de trabalho. O que se mostra, para além desses processos mais específicos, são a preocupação com o domínio do conhecimento por trás desses processos e a intenção de que a inserção das atividades e das manifestações relacionadas ao lazer contribua de forma bastante significativa para isso, ainda que a presença delas esteja mais concentrada nas áreas de conhecimento e nas respectivas disciplinas e atividades escolares relacionadas às ciências humanas e sociais.

No âmbito da formação profissional específica, em se tratando das disciplinas e das áreas do conhecimento mais afeitas ao ofício para o qual se forma o trabalhador nessas escolas, as questões relacionadas a um espectro mais amplo – e que envolveria o conjunto da formação social na qual se vive, suas necessidades, carências, lacunas e possíveis espaços de atuação no sentido de avançar na sua melhoria e transformação – aparecem com menos frequência. As aulas, os experimentos e as outras atividades escolares em laboratórios e salas de aulas, quando abordavam a realidade mais ampla na formação social brasileira, contemporânea e/ou historicamente, relacionavam-se muito mais às áreas de disciplinas ligadas à História, à Geografia, à Língua Portuguesa, à Sociologia, como é possível perceber nos QUADROS 5 e 6. Nesses quadros, as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer, identificadas em relação às aulas e às demais

QUADRO 6
Atividades e manifestações identificadas no cotidiano das escolas e citadas nas entrevistas com professores(as)

NO COLTEC	
FORA DA ESCOLA	DENTRO DA ESCOLA
<ul style="list-style-type: none"> - viajar; sair com a família; ir a festas; ir ao bar; sair para almoçar; encontrar amigos; trabalho voluntário; - filme/vídeos; ir ao teatro; ir ao cinema; ler; ouvir música; assistir a danças; assistir à TV; lazer como provocação/motivo de pensar o real, “coçar o cérebro”; desenhar; práticas de “não lazer” (ócio, ficar à toa); - dançar; caminhar, correr; nadar; pescar; fazer ioga, meditação. 	<ul style="list-style-type: none"> - encontro, bate-papo; jogos/quadra; ir ao CEU; atividades no campus em geral; - ouvir música; teatro, arte em geral (era muito forte no colégio com a inserção do TU); DIA DO FILHO PRÓDIGO e banda ELVIS COVER (professores e alunos); filmes/vídeos; apresentação de grupos de dança e de música (Grêmio Estudantil) - jogar totô, pingue-pongue, jogos de salão; dança; ioga; RPG/jogo de espadas <i>sword play</i>; visitas técnicas/trabalho de campo (PROJETO CAPARAÓ, do Setor de Química; CERCA GRANDE – visitas guiadas pelos Setores de Biologia, de Química, de Educação Física e de Apoio ao Aluno); Programa de Desenvolvimento da Lógica Formal (PROLOF), oficinas pedagógicas sobre diversidade, sexualidade, arte, ioga, saúde adolescente e outras (a cargo do SAE); - atividades físicas e esportivas, ENDURO A PÉ, GRUPO SARANDEIRO JUVENIL COLTEC DE DANÇA (Setor de Educação Física); - aulas de idiomas (Setor de Línguas Estrangeiras); - grupo de teatro.
<p>NAS AULAS: teatro; música; fotografia; cinema; artes plásticas; dinâmicas/debates; trabalho coletivo/cooperativo (matemática, biologia); aspectos brincantes no trato do conhecimento (química); visitas técnicas/trabalho de campo (relacionados a cada setor e/ou curso específicos) – na maior parte, em aulas de áreas do conhecimento ligadas às ciências humanas e sociais.</p>	

NO CEFET-MG	
FORA DA ESCOLA	DENTRO DA ESCOLA
<ul style="list-style-type: none"> - cuidar da família; ir ao bar, ao restaurante; viajar; ficar em casa; ir pro mato; ficar à toa; ir pescar; sair com o pessoal; ir ao clube; ir a parques, praças, à lagoa da Pampulha, ao Jardim Zoológico; cuidar de bichos; cozinhar/cuidar da cozinha; - filmes (cinema, DVD); ler; ver TV; ouvir música, estudar canto; ir ao teatro, a shows e espetáculos; - atividades físicas (caminhada, caminhada <i>trekking</i> Itabirito-Rio Acima; “fazer esporte”; bicicleta; ginástica; dança; natação); - computador (internet, redes sociais e jogos); jogo de cartas. 	<ul style="list-style-type: none"> - intervalos e microtempos para o encontro, o namoro, a conversa e o bate-papo com os colegas/amigos; o riso, o deboche, o comentário espontâneo; brincadeiras e brinquedos que os alunos inventam; encontros evangélicos numa época; ideias que vêm do lazer “de fora”; laboratórios nos intervalos; - ouvir música, tocar violão, coral, BANDA DO CEFET; MUSISIXTA; grupo de teatro (Coordenação de Artes); artes plásticas (projeto com gradis de BH/aula de artes, exposição no salão de entrada do prédio administrativo); poesia/literatura (POESIA A METRO – DELTEC); cinema (projetos de coordenações, de iniciação a pesquisa: TERRITÓRIO E CINEMA e CINE HISTÓRIA COM CIÊNCIA NO CEFET-MG); arte e cultura integrada em festival (FESTIVAL DE ARTE E CULTURA DO CEFET-MG); festa junina (alunos, Coord. de Turismo); DIA ‘D’; sábados letivos (programações culturais específicas relacionadas à área de conhecimento da coordenação e/ou departamento responsável); programação mensal de palestras (a cargo de determinados departamentos); Semana de Ciência e Tecnologia do CEFET-MG (SEMANA C&T) e Mostra Específica de Trabalhos Aplicados (META); PROJETO QUALIDADE DE VIDA – para servidores (Coord. Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos); visitas técnicas/trabalho de campo (a cargo de coordenações de cursos e/ou áreas); - Educação Física: equipes escolares, eventos (FESTIVAL DE ATLETISMO); esporte; caminhada ecológica, rapel e futebol (promovidos em coordenações, com programação específica envolvendo alunos e professores); jogos de salão (xadrez, damas); laboratórios nos intervalos.
<p>NAS AULAS: cinema, vídeo (documentários e/ou filmes), música, teatro, artes plásticas (nas aulas de artes e literatura); debates; visitas técnicas/trabalho de campo (relacionados a cada coordenação de curso específica) – na maior parte, em aulas de áreas do conhecimento ligadas às ciências humanas e sociais.</p>	

Fonte: Entrevistas da pesquisa e Diários de Campo do COLTEC e do CEFET-MG (2011, 2012).

práticas escolares próprias da formação profissional mais específica, estão relacionadas: às visitas técnicas/trabalhos de campo; aos sábados letivos e à realização da Semana de Ciência e Tecnologia do CEFET-MG (SEMANA C&T) e da Mostra Específica de Trabalhos Aplicados (META),¹⁵¹ no CEFET-MG; ao PROJETO CAPARAÓ e a visitas guiadas a CERCA GRANDE, no COLTEC; além de raros espaços e tempos nas aulas e nos experimentos em laboratórios e oficinas nos quais os sujeitos se colocavam de forma mais brincante.

Poderíamos dizer que está em pauta, nos conteúdos culturais desse universo de atividades e manifestações relacionadas ao lazer, algo que toca na abordagem e na apropriação da produção material e imaterial de conhecimentos científicos e artísticos básicos do que poderíamos chamar de cultura corporal, tal como nos sugere Silva, M. (2012, p.226). Mas isso não estaria restrito somente a esse âmbito, ou reduzido a ele, já que as reflexões do autor nos permitem ir além da adjetivação corporal da cultura, entendendo que a sua produção, sua apreensão e sua transformação são protagonizadas pelos e a partir dos seres humanos. Portanto, a cultura passa necessariamente pelo experimentar humano a partir de seu próprio corpo. Posto isso, os conteúdos culturais, como entende Silva, M. (2012, p.226), “devem ser pensados [e produzidos, materialmente] a partir do encontro dos comportamentos ‘prático-morais, ético-estéticos e políticos’”, a exemplo dos “valores ético políticos [e das] políticas do corpo [...], e de uma ideia de relações sociais de alteridade do ponto de vista de classe, geração, gênero, raça/etnia e cultura” (SILVA, M., 2012, p. 226). Esses aspectos, continua o autor, “devem

¹⁵¹ A META é realizada, no CEFET-MG, desde o ano de 1978, a cada dois anos, no Campus I do CEFET-MG, envolvendo os outros 10 campi. Em 2013, teve sua vigésima terceira edição, quando passou a ser um evento anual da instituição, ocorrendo, a princípio, de forma descentralizada em todos os seus campi. Sua proposta está voltada, especificamente, para a divulgação – como a própria denominação indica é uma “mostra” – das “pesquisas e trabalhos desenvolvidos por professores, alunos, ex-alunos [dos cursos de nível médio e de graduação] e funcionários do CEFET-MG, para os membros de sua comunidade e par aos visitantes de outras instituições, sejam elas educacionais ou empresariais”. No seu espaço de realização, se tem como princípio o desenvolvimento de “metodologia de projetos e, por esse motivo, [a META] constitui ótima oportunidade para diversificar as atividades de aprendizagem e envolver os estudantes com ações de caráter mais prático e aplicado”, além de colocar em discussão as pesquisas e trabalhos apresentados. Dentre seus objetivos, estão os de: “promover o intercâmbio técnico, científico e cultural entre alunos, professores e funcionários do CEFET-MG”, incluído nesse intercâmbio a troca de informações e experiências “entre as pesquisas desenvolvidas”, não só por esses sujeitos, mas também por aqueles interessados e pertencentes a “outras instituições e empresas”; “sensibilizar os educandos para uma visão crítica das relações entre as produções científicas e tecnológicas e os problemas sociopolíticos e culturais”; “[...] difundir os cursos, as áreas de atuação e as atividades do CEFET-MG”. Cf. CEFET-MG (2013a, p.1). Outras informações também disponíveis em: <<http://www.dct.dppg.cefetmg.br/site/eventos/meta/>> e <<http://www.dct.dppg.cefetmg.br/site/sobre/aux/Editais/Meta.html>>. Acesso em abr.2014.

possibilitar que adultos e crianças, através das diferentes formas de experiência humana ou formas de comportamento”, possam, aí sim, apropriar-se dos conteúdos culturais, de fato, de sua produção e transformação, o que não se daria, obviamente, de forma abstrata e na ausência de uma postura crítica diante desses mesmos conteúdos, a exemplo do que já ensinava Bosi (1992, p.342).

Quanto ao que poderíamos chamar de núcleo duro de formação nos cursos de Automação Industrial, Eletrônica, Eletrotécnica e Química, cujas turmas foram acompanhadas e observadas nas escolas, as possibilidades de lidar com os respectivos objetos de estudo nas aulas e nas demais atividades escolares próprias da formação específica em cada curso foram, irremediavelmente, atreladas aos cuidados com as normas de segurança em relação à manipulação de compostos químicos e eletricidade, por exemplo. Nesse contexto, o que foi possível observar foi que esses raros espaços e tempos permitiam uma ou outra abordagem bem-humorada sobre alguma ocorrência correlata, normalmente relacionada a casos de acidentes e/ou procedimentos mal-executados, nos quais os riscos de alargamento dos limites próprios das normas de segurança foram acentuados. Nessas situações, as possibilidades de lidar com o conhecimento de forma mais situada, histórica e socialmente não foram, normalmente, colocadas em pauta.

Contar uma piada ou abordar de forma irônica um determinado caso, às vezes, resvalava para considerações preconceituosas em relação a regiões de baixa renda e à cultura popular ali expressa, como na análise de um acidente com um trio elétrico, em 2011, na cidade de Bandeira do Sul, em Minas Gerais.¹⁵² Sobre o episódio, os comentários em relação à utilização de isoladores elétricos e chaves seccionadoras em subestações e transformadores elétricos diziam respeito ao desconhecimento de “favelados” acerca de procedimentos básicos de segurança com instalações elétricas.¹⁵³ Essa é apenas uma passagem dentre as observadas durante a pesquisa de campo e não reflete a totalidade de posições em relação ao trato do conhecimento diante da realidade material. O exemplo indica, entretanto, uma característica mais geral, segundo a qual as questões relacionadas a um espectro mais amplo – e que envolveria o conjunto da formação social em que se vive, suas

¹⁵² Cf. em <<http://noticias.r7.com/cidades/noticias/policia-abre-inquerito-para-investigar-cao-de-acidente-com-trio-eletrico-em-mg-20110228.html>> e em <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/mg/morre+16+vitima+de+acidente+com+trio+eletrico+em+minas+gerais/n1238139673871.html>>.

¹⁵³ Diário de Campo do CEFET-MG (2012).

necessidades, carências, lacunas e possíveis espaços de atuação no sentido de avançar na sua melhoria e transformação – se mostraram de forma pouco frequente nas atividades acompanhadas e observadas nesse âmbito da formação profissional mais específica.

No capítulo seguinte, procura-se ampliar essa abordagem com indicativos de como estão colocadas as questões próprias da formação ofertada nas escolas pesquisadas, de forma mais direta em relação à maneira como as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer contribuem para tal formação, como são incorporadas e que tipo de papel, quais significados são conferidos a elas nos processos educacionais.

5. ATIVIDADES RELACIONADAS AO LAZER E PROCESSOS EDUCACIONAIS NAS ESCOLAS DE EPT

O conteúdo deste capítulo está relacionado a outros dois objetivos mais específicos deste estudo: verificar como se dá o processo de inserção e constituição das atividades e manifestações relacionadas ao lazer nas suas articulações com o saber escolarizado no cotidiano das escolas pesquisadas; e explicitar os significados conferidos a essas atividades e manifestações culturais na formação/educação dos alunos face às especificidades dos processos educacionais de escolas de EPT.

Busca-se, a partir do observado nas escolas e do conteúdo das entrevistas, evidenciar os significados conferidos às atividades e às manifestações relacionadas ao lazer procurando explicitar parte dos papéis e das funções que desempenham nos processos educacionais em curso no interior das escolas. Além disso, se pretende explicitar como e por quem se dá a incorporação dessas atividades ao cotidiano escolar, considerados ainda os registros fotográficos tal como indicado anteriormente.

Sendo assim, as seções que se seguem estão estruturadas de forma a: tratar da importância atribuída às atividades relacionadas ao lazer pelos sujeitos e explicitar que tipo de contribuição podem agregar aos processos educacionais das escolas; abordar os modos como algumas dessas atividades são incorporadas e se tornam estratégias utilizadas por professores e alunos nas suas atividades escolares, considerando o forte componente tecnológico na formação ofertada pelas escolas pesquisadas e levando em conta o papel mediador da tecnologia; indicar como e por quem são incorporadas essas atividades, considerando o cenário de críticas e dificuldades enfrentado.

5.1. A contribuição e a importância na formação

No entendimento dos sujeitos, o que estaria relacionado ao lazer nos processos educacionais corresponde a um suposto processo de integração da vida escolar ao que se vive fora da escola, na vida cotidiana, de modo que o conhecimento tratado tenha significado e faça algum sentido, particularmente para os alunos.

[...] a gente aprende mais. Eu aprendi mais nesse trabalho que a gente está estudando, eu aprendi muito mais... do jeito que... A gente que pega pra aprender tem que estudar antes, porque, com esse trabalho a gente teve que pegar e estudar. Antes não, a gente tinha que ler, lia, fazia a matéria... Agora não, a gente tinha que ter conhecimento do que a gente ia falar, porque não é, entendeu? Não foi só uma lidinha e responder umas perguntas não. [...] **porque quando ela traz coisas de**

fora, da nossa realidade, facilita muito mais o aprendizado. Igual o professor de Filosofia [...], ele dá muitos exemplos do cotidiano que, pra mim, facilita muito mais pra aprender. Interligar, entendeu? Sai daquela coisa, daquela matéria que... mas traz coisa de fora, sabe? Acho que é muito mais fácil (ACF. LINDA, 16:06, grifos meus).

A reflexão da aluna Linda, ao voltar o olhar para a própria trajetória dentro da escola, indica que as “coisas de fora” e que estariam relacionadas ao lazer estariam a facilitar o seu aprendizado e, por isso, seriam importantes, como algo que favoreceria a conexão entre o que a escola seleciona em termos de conhecimento escolarizado e o que esse conhecimento significa no que diz respeito à relação com a realidade vivida pelo aluno. Nesse entendimento, a perspectiva segundo a qual o lazer seria resultado das relações tensas entre capital e trabalho, as quais o colocam como uma provável forma dominante de ocupação do tempo livre, tal como afirma Mascarenhas (2005), também indica, nesse contexto, que as possibilidades de experimentar determinado conhecimento ficam mais acessíveis agregando-se algo que está no âmbito da realidade fora da escola e que poderia colaborar no processo de aprendizado em seu interior.

Por outro lado, esse papel desempenhado, particularmente, pelo aspecto mais criativo e brincante das atividades mais próximas do lazer também seria objeto de certa (con)formação do sujeito em relação ao que se exige dele no mercado de trabalho capitalista, contribuindo para esse ajuste às regras, conforme o depoimento que segue: “Porque eu acho que isso é mais próximo do que o mercado pede da gente. Hoje em dia está todo mundo pedindo que cada dia a gente seja mais criativo, cada dia...” (ACF. LINA, 19:26). Lina estava a refletir sobre um trabalho na disciplina de História, realizado em grupo, com recursos de vídeo, de teatro, de música, no qual ela e seus colegas se propuseram a tornar o trato com o conhecimento mais divertido, mais engraçado. Em suas palavras: “[...] a gente só consegue tornar aquilo verdadeiramente engraçado quando você domina aquilo que você está falando. E isso é bem próximo daquilo que pedem da gente”. Ela se diverte com o próprio entendimento que tem da questão, ao mesmo tempo em que expressa que tem “dificuldades em entender as coisas”, sugerindo que está a seguir orientações em termos de que

[...] sempre pedem que a gente seja cada dia mais antenado com que está acontecendo, que a gente sempre acompanhe jornal, que a gente sempre esteja “ligado” naquilo que está acontecendo à nossa volta, **que não é só mais a escola onde você aprende a somar um mais dois, mas quanto esse um mais dois se aplica no seu cotidiano** (ACF. LINA, 19:26, grifos meus).

É possível perceber que os elementos envolvidos nos processos educacionais não se afastam nem estão isentos de certo direcionamento político-ideológico, e isso, a rigor, vai ao encontro das posições assumidas pelos sujeitos, de forma mais evidente em relação aos professores, como condutores desses processos, no sentido de explicitarem posições que se aproximam mais de questionar os significados adjacentes e implícitos ao mercado e superar as regras de submissão e ajuste dos sujeitos às suas “leis”. De todo modo, ainda que de forma frágil e, às vezes, difusa, as posições e o entendimento expressos por parte dos alunos colocam as questões envolvidas aqui de forma mais situada. Os indicativos de Antônia, à frente do Grêmio Livre Estudantil, discutindo acerca da inserção de algumas atividades relacionadas ao lazer no cotidiano da escola como forma de situar uma discussão mais crítica e construtora sobre uma posição melhor contextualizada em relação a parte dos processos educacionais no CEFET-MG, dava conta de algumas reuniões com os professores para discutir a questão:

[...] [tivemos] algumas conversas com os professores da Coordenação de Humanas e a gente está promovendo isso junto, porque [eles] promoviam a exibição de alguns filmes e debates, a gente promovia também, tem um foco semelhante, filmes temáticos que promovem discussões e conscientização mesmo dos alunos, então [...] **a gente vem tentando agregar isso de alguma forma para que a gente possa ter essa relação dos professores com os alunos. Então, como que eu vejo isto se materializando? Como eu vejo que isso vai contribuir para a formação desse cidadão de forma efetiva? A partir do momento em que você promove essas atividades.** [...] Então, assim, são coisas que a gente consegue agregar muito bem, né? Isso tem reflexo dentro da sala de aula porque você amadurece essa discussão em sala de aula, e depois você leva isso para um filme [...]. Você consegue abrir mais a cabeça dos estudantes, dos alunos ou o contrário: você exhibe isso para dar um parâmetro e depois você aprofunda isso em sala de aula, e aí você vê os reflexos disso no desempenho dos alunos e na formação de uma consciência mais crítica mesmo. [...] Isso é necessário para que não... o conhecimento, na minha concepção, não tem que cair numa rotina, não tem que ser algo dogmático. Pelo contrário: tem que ser algo diverso e dinâmico, né? Então, aí, quando você atinge esse ponto, você já consegue conectar o aluno nisso, porque, quando você tem essa forma dinâmica de trabalhar as coisas, o aluno aprende de uma forma que, quando você percebe, ele mesmo “se dá por si”, ele já sabe, ele já entende, ele já compreende, ele já é capaz de debater sobre aquilo, ele já é capaz de desempenhar uma função em cima daquilo. Então, **é uma contribuição grande que eu vejo, dando um exemplo mais específico, né?** (ACF. ANTÔNIA, 21:04, grifos meus).

A atuação da representação político-estudantil procurava articular-se, então, aos projetos institucionalizados na escola, no caso, o CINEFET, um projeto do Grêmio Livre Estudantil em diálogo com o TERRITÓRIO E CINEMA e o CINE HISTÓRIA COM CIÊNCIA NO CEFET-MG, vinculados, como indicado anteriormente, à Coordenação de Geografia e História e ao Departamento de Ciências Sociais e Filosofia. Essa articulação, pela via da utilização do cinema como recurso no trato do conhecimento

na escola, ajuda a evidenciar a contribuição e a importância que podem ter as atividades relacionadas ao lazer, o que não afasta os sujeitos do entendimento crítico das possibilidades contidas nelas e de como poderiam participar dos processos educacionais na escola. Pode-se dizer que, nesse cenário, estaríamos próximos do que Silva, M. (2012, p. 227-228) expressa em suas reflexões, apoiado em Ovsíánnikov (1978, p.8),¹⁵⁴ segundo as quais o papel dos conteúdos culturais – nesse sentido, não só em relação ao cinema, mas também em relação à música e outros – passa pela busca de superar uma visão cuja base mercantil “expressa aspirações individuais e liberais de prestígio de seus proprietários e que confirmam o seu *status* social”, o que “significa construir uma experiência estética” e, por dentro dos processos educacionais, “verdadeiramente científica, que ponha em destaque a natureza dos fenômenos estéticos, incluindo a arte e sua imbricada articulação com a vida social e as necessidades, demandas e interesses dos diversos grupos sociais [...]”.

A forma como isso se daria, independentemente de envolver o cinema ou outra atividade ou manifestação e considerando-se o conteúdo que expressaria em termos de sua materialização na realidade vivida nos processos educacionais, fica bem clara a partir do que pensa a respeito a aluna Drica:

[...] Eu acho que vai muito ligado à forma. Porque, realmente, se fosse assim, “você agora vai ter seu momento de lazer. Todos para o pátio”, eu acho que seria realmente um condicionamento. Você tem que aprender lazer. Eu acho que... o lazer deixaria de ser uma coisa poderosa. [...] Porque eu acho que o momento de lazer é o momento em que você vai assimilar o que você aprendeu [...] se as pessoas começassem a pensar um pouco mais. [...] É aquela velha história: soldados que lutam pela pátria, mas vivem sem tesão, não é? [...] **Acho que, aqui, a gente é ensinado a repetir, a gente é ensinado a decorar, a gente é ensinado a enrolar, mas são poucas as vezes que a gente é realmente ensinado a pensar. E eu acho que esse tipo de brincadeira, de incorporar o lazer na vivência, na rotina da escola, serviria muito para desenvolver a reflexão das pessoas aqui dentro. Eu acho que isso falta. Isso falta muito** (ACF. DRICA, 28:00, 30:33, grifos meus).

De qualquer forma, a presença de atividades relacionadas ao lazer participando da formação ofertada nas escolas e o fato de estarem ou não incorporadas institucionalmente estão diretamente relacionados à maneira como os sujeitos responsáveis pelos processos educacionais em cada escola consideram, abordam e/ou encaram esses elementos. Se, por um lado, o fato de esses elementos se tornarem institucionalizados, formalizados no saber escolarizado, estaria a tirar deles

¹⁵⁴ Cf. OVSIÁNNIKOV, M. F. **Fundamentos da estética marxista-leninista**. Moscou: Edições Progresso, 1978.

o potencial de certa espontaneidade crítica – e não sujeita aos limites das normas escolares –, permitindo certa transgressão nas regras e favorecendo a ampliação dos limites de entendimento do conhecimento tratado na escola, incluído aí o conhecimento relacionado a esses elementos, por outro lado, a sua não institucionalização e a manutenção do seu caráter informal incluído no cotidiano escolar estaria a reforçar certas manifestações da vida humana a partir das quais também se daria a sua produção e a sua reprodução. Não se está defendendo que as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer seriam elementos a provocar a transformação da realidade, mas, antes, que seriam fatores significativos nos processos educacionais em termos de situá-los num âmbito no qual fossem materializados, incluindo as possibilidades críticas de superação e transformação da realidade de forma integrada e crítica.

[...] O que eu estou querendo colocar é o seguinte: **eu penso que a escola não é apenas um espaço de ministrar aulas. É um espaço de articulação das possibilidades de vida e, com isso, existe uma formação do sujeito, existe uma questão de civilização ali, do papel civilizador no sentido da interação social, de articular a ideia de coletivo, a ideia de norma, a ideia de conjunto, de solidariedade, de vários outros aspectos da vida humana, que não é um rol de conhecimentos estabelecidos e que precisam ser incorporados para uma determinada função ou formação de mão de obra... que acaba que não se percebe isso dentro da escola...** Eu acho que essa dimensão, ela acaba não sendo pedagogizada. Elas são vistas como algo em paralelo, algo que é natural, algo que é próprio da escola ou é certa tradição. E, enfim, elas vão para outro lugar, que não é a escolarização. **Eu não vejo que elas são tratadas como algo que pertença à escolarização, aos processos educativos. Elas existem como algo em paralelo, algo que existe, que fica ali** (PCT. TONI, 08:00, grifos meus).

As atividades relacionadas ao lazer existem nesse universo e ficam ali, existem em paralelo, mas não excluídas dos processos educacionais em si, pois é possível observá-las de forma evidente nas atividades escolares. Se, em alguns momentos, são utilizadas como escape, relaxamento e uma compensação do rigor e da intensidade da jornada de trabalho escolar, em outros, estão no centro exato da discussão e do trato com o conhecimento. Isso acompanha, em parte, algumas manifestações que são possíveis em salas de aulas de áreas das ciências humanas e mais raras em laboratórios e áreas do dito “núcleo duro” da formação profissional mais específica, pelas próprias regras e normas de segurança, mas é algo referido como significativo e importante na formação ofertada. As referências nesse sentido vão desde as considerações críticas em relação à falta de espaços adequados de permanência – entendidos como de “lazer” – nos campi das escolas, passando pelas possibilidades, diante do que é presenciado pelos sujeitos no cotidiano escolar, de

incorporação dessas manifestações pelos colegas (alunos e professores) às suas atividades escolares, até a crítica explícita à escola como instituição que apenas “permite” que aconteçam determinadas atividades e manifestações relacionadas, mas não as reconhece, de fato, como parte dos processos educacionais.¹⁵⁵

Nesse sentido, estamos diante de refletir sobre o significado *licere* do lazer: o que “é permitido”, o que “é lícito” – se pensássemos que algo é proibido, não sendo de bom tom explicitá-lo e/ou experimentá-lo em algum lugar ou espaço, estaríamos diante de algo com alto grau de transgressão e de subversão da ordem. Poderíamos dizer então que, diante do que temos de formação social, a escola incluída nesse contexto, a ideia de lazer institucionalizada não está muito distante do que Marcassa (2002) já explicitava em termos de algo a ser implementado como “receita e remédio” para a ocupação do tempo livre dos trabalhadores, por exemplo, o que passaria pela implementação de iniciativas na área da educação visando à adequada (con)formação dos trabalhadores – e também de sua família – a um determinado modo de vida, com o qual o lazer permitido estaria de acordo.

Tendo isso como horizonte que perpassa as reflexões resultantes do olhar para a realidade pesquisada, no entendimento dos alunos em relação à contribuição e à importância das atividades e das manifestações relacionadas ao lazer para a sua formação, quando materializadas nos processos educacionais dos quais participam na escola, para eles, elas passam, evidentemente, por certo sabor de transgressão e alargamento de limites. É algo com “sabor de traquinagem” o uso da música, do teatro, do cinema, do vídeo para tratar de forma debochada e irônica um determinado tema ou conteúdo, o que permite alargar e, às vezes, fazer troça de algum colega ou professor, ao mesmo tempo em que pode se tornar motivo de expressar rigoroso estudo acerca daquele mesmo tema e/ou conteúdo. Embora “permitidas”, essas atividades e manifestações, de fato, são resultado de processos de interação e de relações sociais nas quais não é possível controlar, totalmente, o que “é lícito” e o que não é; se é algo negociado com professores e colegas, também é algo que se mostra no alargamento dessa negociação e do que se constitui na realidade, de imediato, ao construí-la. Numa apresentação de trabalho escolar do COLTEC, por exemplo, um dos integrantes dos grupos que assistiam, logo depois de acompanhar, estupefato, a exposição dos colegas, perguntou: “Como é que a gente vai apresentar

¹⁵⁵ Diários de Campo do COLTEC e do CEFET-MG (2011, 2012).

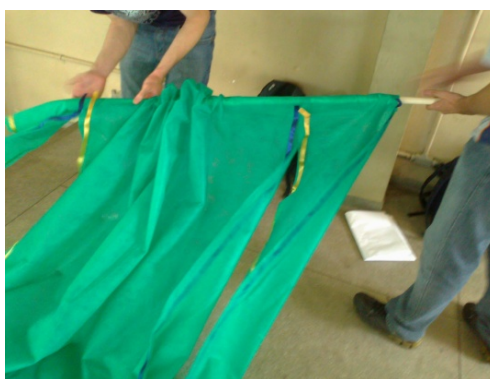
depois disso[?!]”, diante do apuro, do rigor e do impacto causado pelo emprego e a materialização de múltiplas linguagens e manifestações empregadas pelos colegas apresentadores naquele momento.

Eu acho importantíssimo. [...] Eu acho. Muito, muito importante. [...] Com certeza, ele [o aluno que tem a possibilidade de vivenciar esses elementos ligados ao lazer] é diferente. **Os que podem fazer e os que têm lazer, que vivenciam o lazer, você vê o rendimento deles em sala de aula. É outro. Você percebe. Você consegue ver.** [...] É até a fisionomia da pessoa: ela é mais alegre, ela é mais comunicativa, ela é mais disposta às coisas novas que você oferece. Porque ela testa e vivencia e se testa. Quem não tem, está sempre retraído, com medo de falar. Às vezes, até para falar, eles falam deles mesmos. **Dá para você perceber sinceramente a diferenças. E não é nem questão social, de poder aquisitivo não. É de formação mesmo, de interesse, de informação, de possibilidades...** (PCF. HELENA, 50:38, grifos meus).

À parte o que poderia ser inferido em termos do estado de ânimo e propensão para o aprendizado e para o trato com os processos educacionais de quem vivencia lazer e de como isso poderia interferir nesse nível, o que se pôde perceber é que há, entre os professores, atenção ao que as atividades e as manifestações relacionadas a isso poderiam proporcionar e ajudar a potencializar. A questão se revelava na medida do compromisso e no pensar e no repensar a própria prática pedagógica.

[...] eu sou muito “cara de sério”, de que sou muito bravo. Meu rosto tem as feições muito fechadas, mas eu sou do humor; ao contrário. Às vezes, o humor meio refinado, que a pessoa fala alguma coisa e a pessoa não percebe; eu, às vezes, falo sério e “estou brincando”, minha feição está seria, mas estou brincando. As pessoas têm que se acostumar com isso e os alunos se acostumam com isso. Então, eu até falei com um aluno lá [do Curso] de Transportes e Estrada: “Esse trabalho está sem cor.” Ele falou assim: “Professor, a vida não tem cor.” Então falei pra ele: “Até o fim do ano você vai ver muita cor.” Eu tenho essa dimensão utópica de transformar o sujeito; não é uma obrigação não, mas eu falei: “Até o fim do ano você vai ver Nietzsche.” Brinquei com ele: “Você vai afirmar mais o mundo ao invés de... procurar mais a cor”. Porque é uma fase da vida, na adolescência, muito complicada, e as coisas têm um peso enorme. Isso ficou muito marcado, ele dizer isso para mim: “Professor, a vida não tem cor”, e isso não é gratuito não, porque ele não está dizendo isso com... tem alguma dimensão aí na vida dele, que a gente não sabe qual que é, que faz com que ele veja assim. [...] Em sala de aula, fico extremamente preocupado. Não gosto de matar aula, não falto aula; se tem reunião no CEFET, eu preferiria a sala de aula, não vou para a reunião; tem professor que – tudo bem, é a prática dele – vem e dá um exercício e vai para a reunião. Eu acho que seja a aula esse exercício. A presença do professor em sala de aula é extremamente importante; são alunos que estão ainda... o caráter está em formação e a gente, querendo ou não, fazer isso, nessa dimensão utópica que eu falei com você... a gente é referência. [...] Eu brinco com os alunos dizendo que “eu tenho orelha grande, mas não é só para ficar pendurada aqui não”. [...] **Eu sempre tento, às vezes eu me esqueço, mas eu sempre tento começar a aula fazendo os meninos rirem. Ninguém me ensinou isso. É uma tática mesmo, pedagógica mesmo. Existe alguma coisa, literatura, sobre isso. Mas eu fiz isso sozinho** (PCF. MANUEL, 13:51, 17:00, grifos meus).

O professor Manuel era responsável por coordenar um trabalho sobre o Modernismo e a Semana de Arte Moderna de 1922, tomando o estandarte da manifes



FIGURAS 11 A 16 – Aspectos da construção e da exposição de trabalhos dos alunos (Modernismo; Semana de Arte Moderna de 1922). Caxiódromo (FIG. 10, 11 e 15); Pilotis (FIG. 12 e 13); e Bosquinho (FIG. 14). Campus I, CEFET-MG, mar.2012.

tacão religiosa do reisado na Folia de Reis como motivo para que os alunos fizessem os estudos, não só do tema proposto, mas também da manifestação em si. O estandarte, símbolo da manifestação religiosa, passava a expressar o conteúdo modernista dos nomes representativos do movimento de 1922, num “sincretismo” arte-religião-folclore-literatura produzido pelos alunos que tinha o caráter do novo e, ao mesmo tempo, revelava o ineditismo de uma atividade daquele tipo em três anos de curso.¹⁵⁶

Segundo as afirmativas dos alunos a respeito, era a primeira vez que experimentavam algo do tipo, de forma interativa com o professor e entre eles mesmos, em relação aos processos educacionais vivenciados na escola, o que poderia ser indicativo de que as perspectivas pedagógicas assumidas pela maioria dos seus professores, até aquele momento, não incluíam alternativas de intervenção e trato com o conhecimento nessa direção.

[...] o lazer, ele meio que te ajuda no novo processo de aprendizagem, porque, veja bem: teve o trabalho sobre a Semana de Arte Moderna. Se a gente fosse pegar um livro, cada autor, assim e assim... a gente poderia ler o texto. Então eu vou te falar, eu iria esquecer em dois ou três meses depois (ACF. LINO, 39:48, grifos meus).

Fala-se do lazer como algo que ajuda, mas se está falando, de fato, das atividades e das manifestações relacionadas a ele e, por consequência, dos conteúdos culturais relacionados a elas, na perspectiva indicada por Silva, M. (2012) e para além de uma determinada classificação, como indicado, por exemplo, em Dumazedier (1980, 1999), Marcellino (1995a, 1995b) e Camargo (1989).¹⁵⁷ Nas palavras da professora Frida, o tipo de abordagem sugerido no depoimento do aluno Lino – que pode ser ilustrado pelas FIG. 11 a 16, na página anterior, e se tornou, de fato, uma intervenção estética no espaço escolar, cuja estrutura tenderia a privilegiar apenas a formação para um fazer técnico mais rígido – “parece que humaniza a escola”: “Então isso, eu acho que, e vou ser pejorativa, ‘que o mundo não está

¹⁵⁶ As FIG. 11 a 16, na página anterior, mostram alguns aspectos desses trabalhos, realizados pelos alunos e expostos no Campus I do CEFET-MG. O tema “Modernismo” foi tratado a partir do contexto da Semana de Arte Moderna de 1922, envolvendo as referências aos estandartes do reisado como motivo estético para a exposição dos trabalhos dos alunos, e tinha como objetivo agregar elementos típicos da cultura popular ao caráter profano-religioso das festas de Folia de Reis, de origem portuguesa, ou à manifestação cultural e religiosa do Congado, de influência e origem africanas, buscando ressaltar ainda a miscigenação e a diversidade cultural na formação social brasileira (DIÁRIO DE CAMPO DO CEFET-MG, 2012).

¹⁵⁷ A referida classificação envolve os conteúdos culturais, físicos (e esportivos), os artísticos, os intelectuais, os manuais, os sociais e os turísticos, caracterizados segundo a predominância de uns sobre os outros.

perdido' (risos). [...] Mas eu acredito que a arte não está dissociada da técnica" (PCF. FRIDA, 39:43).

Frida é professora de Artes, e essa noção de que há algo relacionado a certo aspecto artístico no fazer da profissão, o que ela explicitava, estava presente, de certa forma, no entendimento de seus colegas em relação à formação ofertada nas escolas como as investigadas neste estudo. Essa relação se manifestava, de forma indireta, no fazer dos processos educacionais ali em curso, embora as reflexões mais aprofundadas em relação a isso fossem pouco frequentes. O depoimento de seu colega, o professor Toni, acrescentou alguns elementos bastante pertinentes:

O que é educação profissional e tecnológica [EPT]? Se a gente considera que arte, o preceito... a palavra *techne*, ela define arte. Então, **o tecnológico não está desprendido do artístico. Esse desprendimento é um desprendimento funcional, num sistema capitalista que organiza funções e divide o trabalho.** [...] a base da arte é o *techne*. Estou buscando um conceito de dois mil anos para definir a arte, como "fazer" com arte, que seria essa base... **O sentido de arte hoje não cabe apenas a *techne*, não é apenas o fazer benfeito, significa também o conhecimento de interação entre o sujeito, o objeto e o expectador;** a arte contemporânea, a arte conceitual, ela amplia a expressão da arte como uma virtude de fazer benfeito. Mas, se o trabalho exige uma competência do se fazer benfeito, essa competência, necessariamente, para mim, é uma competência artística e não é uma competência artística de fazer obras de arte, é uma competência artística de fazer com arte, de fazer benfeito, de fazer com todas as possibilidades que a expressão humana já desenvolveu. **Então, quando os alunos fazem uso da linguagem teatral, fazem uso das ferramentas de multimídia, eles estão pegando cinco mil anos de história do ser humano, congregando ele em um lugar de conhecimento e possibilitando acessar esse conhecimento com ele, articular outras formas de relação com o mundo, outras relações** (PCT. TONI, 14:00, grifos meus).

Toni não só coloca em pauta e indaga acerca do que seria a EPT como agrega a essa noção algo que vem da constituição da ideia de educação que se pretende ter como horizonte: agregada a um saber científico e tecnológico articulado e que vai além do ensino reduzido à técnica. Oliveira, M. (2000a), assim como Saviani (2007), vai tratar dessa noção de educação e de ensino na qual, ao se reduzir o trato do conhecimento ao simples fazer de determinado campo e/ou área de atuação, se perde o que realmente importa e se defende em termos da ampliação dos vários modos de fazer e de produzir para o domínio do conhecimento científico e tecnológico que dá base a eles.

Nesse universo, e considerando o terreno do trabalho não-material caracterizado no trabalho escolar, ao mesmo tempo em que se manifestavam variados elementos estéticos, formais e/ou informais, que acabam por ser agregados aos processos de ensino, ao refletir sobre os processos educacionais no interior das

escolas de EPT e como os alunos se utilizavam dos elementos do teatro ou de recursos multimídia relacionados à música, ao vídeo ou ao cinema, por exemplo, o professor Toni indicava que a importância do fazer artístico estaria na base do conhecimento em si, em como é construído e materializado a partir do fazer artístico ampliado pela ideia da *techne*. Jaeger (2001), ao analisar *Górgias*, um dos diálogos escritos por Platão no qual se discute a função e a validade da retórica, nos dirá que

a palavra *techne* tem em grego um raio de ação muito mais extenso que a nossa palavra arte. **Designa toda profissão prática baseada em determinados conhecimentos especializados** e, portanto, não só a pintura, a escultura, a arquitetura e a música, mas também, e talvez com maior razão ainda, a medicina, a estratégia militar ou a arte da navegação [...] (JAEGER, 2001, p.653, grifos meus).

Mais à frente, o autor irá se debruçar sobre *A medicina como paideia* e nos dirá que,

no *Górgias*, é [à] luz da Medicina que se esclarece a essência de uma verdadeira *techne*, tal como Platão a entende, e é daquela que derivam as características principais desta. **A *techne* consiste em conhecer a natureza do objeto destinado a servir ao Homem e, portanto, só na sua aplicação prática se realiza como tal saber** (JAEGER, 2001, p.1027, grifos meus).

Observadas as aulas do professor Toni, pode-se dizer que essa ideia estava presente no trato do conhecimento específico em Artes, sem perder de vista a realidade na qual estava situado seu próprio fazer pedagógico, no contexto de uma escola cujos processos educacionais estão voltados para a formação profissional com base tecnológica extremamente marcada. Ele abordava seu objeto de estudo considerando que não eram estilos e tendências que definiam a arte e o que os artistas fazem ou não. Seria o contrário: o ser humano, na sua ação, é que define o que são os estilos e as tendências. Com isso, abria possibilidades de discussão em relação ao que os alunos vivenciavam no seu cotidiano escolar a partir de um entendimento da ação humana que perpassava todas as outras atividades escolares que vivenciavam ali. Em alguns dos alunos, despertava questionamentos, tensões e desconfortos expressos em algumas perguntas acerca de manifestações artísticas que estariam “na moda”.¹⁵⁸ Embora Jaeger (2001) trate, no *Górgias*, da *medicina como Paidéia*, importa reforçar o grifo de como pensa a *techne*: como conhecimento da *natureza do objeto destinado a servir ao Homem*, algo que só na sua aplicação prática permitiria materializar o *saber*. Essa direção e esse sentido estariam então articulados ao que Oliveira, M. (2000a) e Saviani (2007) discutem e defendem como perspectiva de educação e de ensino e, particularmente, para a EPT.

¹⁵⁸ Diário de Campo do COLTEC (2011).

A importância desse tipo de abordagem nos processos educacionais, quando agregado e colocado como relacionado ao universo do lazer, reforça a ideia de potencializar o que é realizado nesses processos, evidenciando uma contribuição relevante ao que é desenvolvido em termos de produção de conhecimento, ainda que não seja algo tão significativo em termos do que é tratado como objeto de estudo no momento. No caso, se estava a lidar com a arte em si como objeto de estudo, ela mesma, em sendo apreciada, desfrutada, algo bem próximo do que poderia ser chamado de lazer, e se fazia um movimento inverso em relação ao que, normalmente, os alunos experimentam como atividades escolares em outras áreas de conhecimento e formação. Nessas outras áreas, o fazer artístico e outros elementos relacionados seriam parte dos processos, potencializando-os como facilitadores do ensino.

[...] Na realidade, por exemplo, dentro da aprendizagem, eu tenho que ter vários recursos. Mesmo que você dê uma aula só expositiva, você preparar uma atividade, às vezes dar um vídeo, dar uma simulação, ou dar uma prática... todos esses itens ajudam. [...] Qualquer enriquecimento que eu der na aula, que aproxima o aluno, é viável. Então eu considero também que essa descontração, ela está dentro desse conjunto. Não posso dizer, não tem como confirmar que isso é mais importante ou menos importante que os outros recursos. E é até muito difícil medir isso. De qualquer maneira, **mesmo dizendo que isso não signifique nada em termos de aprendizagem, pelo menos vai ficar mais leve para mim e para os meninos, e isso já é uma contribuição** (PCT. YODA, 05:25, grifos meus).

Um olhar para os processos educacionais, incluindo as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer como parte deles, é algo que não passava despercebido, embora pensar a respeito disso e refletir sobre a questão, por vezes, surpreendesse os sujeitos entrevistados quando provocados a falar sobre o assunto. Uma parte significativa deles, alunos ou professores, manifestava certa surpresa durante a fase de observação, e mesmo nas entrevistas, diante da problemática proposta pela pesquisa, de investigar as relações estabelecidas entre educação, lazer e trabalho nas escolas de EPT.

Na entrevista com o professor Dirceu, do Curso de Eletrônica do CEFET-MG, por exemplo, um de seus colegas veio a participar, rapidamente, do processo de entrevista e, curioso, indagou acerca do que conversávamos. Depois de saber sobre os objetivos, a dinâmica e a problemática da pesquisa, ele sugeriu, surpreso, que era em Artes que se poderiam encontrar os dados e que o curso de Eletrônica é muito técnico. “Em Artes, tem música, teatro. Aqui é mais técnico [...]. Na minha opinião, a gente tinha que fazer alguma coisa mais lúdica, algumas disciplinas, principalmente

no laboratório”. Considerava ele que a motivação seria maior, para os alunos e alunas naquela faixa etária de 14 a 16 anos, “com algo mais lúdico [...]”, até para os próprios professores, nos processos educacionais de modo geral.¹⁵⁹

Alguns dos entrevistados, quando perguntados sobre o tema da pesquisa, expressaram o fato de nunca terem parado para pensar a respeito do assunto e fazer uma análise crítica, mais criteriosa e sistematizada; talvez fosse algo a ser elaborado por eles a partir do que foi abordado ao longo das entrevistas. Em algumas delas, foram colocadas questões acerca de como se daria, nos processos educacionais, a incorporação das atividades relacionadas ao lazer, o que incluiu a reflexão acerca de que papel ou função teriam, que significado assumiriam nesses processos.

[...] O próprio corpo no laboratório... eu já fiz cromatografia como se fosse um teatro com os meninos na sala e aí dá para... Agora: é lazer?! Isso que eu fico falando assim... uma birra que eu tenho é assim: “Ah! A aprendizagem hoje em dia, tem que ser...” Como é que eles falam?! “... Tem que ser lúdica.” [...] O que é o lúdico para o pessoal? O lúdico é do jogo? Não pode ser do esporte. Você tem essa diferença: esporte é com regras e tal... Então é o jogo [...]. Lúdico é isso? É um jogo? Se for um jogo... [...] “Ah, é só brincadeira, é o cara de química ensinar uma canção dessas que aparecem aí, se aprende uma regra daqui...” **Eu vejo assim: aprender denota um esforço e que tem a ver com o trabalho mental, físico, o que for, de habilidade. Você vai aprender lá alguma coisa da Educação Física que não tem esforço? Tem jeito disso? E não só na Educação Física. Você vai lá para a Mecânica... Então, esse lúdico, eu tenho medo pelo que a mídia trabalha e as pessoas vão achando que é tudo... Como que é uma educação prazerosa que eles falam? Se um prazer for aguçar a curiosidade, quebrar esses grilhões mentais da educação tradicional, aí eu acho que estamos sendo isso, que nós estamos levando esse lazer. Porque senão... Eu falo muito com os alunos assim: “Vocês observam o ambiente de vocês na cidade? Quando vocês estão vendo um filme... Vocês viram filme tal?”. “Ah! Vi! Vi!” [respondem os alunos]. “Vocês viram isso nesse filme?”. “Não” [dizem eles]. Aí, eu falo que, ou sou eu que estou com uma percepção já para isso e eles não têm isso... Aí eles começam a falar... Você observa, começa a ler... Meus alunos falaram assim, esse ano, no terceiro ano: “Nós começamos a aprender a encadear as coisas”. Quer dizer: estão começando a construir o pensamento complexo. Espero, né? Só daqui [a] uns dez anos que vamos ter uma ideia disso (PCT. ROBERT, 1:41:51, grifos meus).**

As questões em torno do aspecto lúdico e da sua relação com o prazer em torno do que seriam os processos educacionais e a educação no geral, poderíamos dizer, passariam pelo que Gramsci (1982) escrevia e pelo que nos diz Silva, M. (2012). No que diz respeito a Gramsci (1982), estaríamos a tratar do que significa a noção de esforço para estudar e produzir conhecimento, como indica o professor Robert em seu depoimento. E isso não é algo fácil de entender e/ou colocar em prática, do ponto de vista tanto do aluno quanto do professor, considerando-se ainda

¹⁵⁹ Diário de Campo do CEFET-MG (2011).

as várias nuances e diferenças socioeconômicas quando se trata do modo de vida capitalista que predomina entre nós.

Deve-se convencer a muita gente que o estudo é também um trabalho, e muito fatigante, com um tirocínio particular próprio, não só muscular-nervoso, mas intelectual: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento. A participação das mais amplas massas na escola média leva consigo a tendência a afrouxar a disciplina do estudo, a provocar “facilidades”. Muitos pensam, inclusive, que as dificuldades são artificiais, já que estão habituados a só considerar como trabalho e fadiga o trabalho manual. A questão é complexa. Por certo, a criança de uma família tradicional de intelectuais supera mais facilmente o processo de adaptação psicofísico; quando entra na classe pela primeira vez, já tem vários pontos de vantagem sobre seus colegas, possui uma orientação já adquirida por hábitos familiares: concentra a atenção com mais facilidade, pois tem o hábito da contenção física, etc. Do mesmo modo, o filho de um operário urbano sofre menos quando entra na fábrica do que um filho de camponeses ou do que um jovem camponês já desenvolvido pela vida rural. Também o regime alimentar tem importância etc., etc. Eis por que muitas pessoas do povo pensam que, nas dificuldades do estudo, exista um “truque” contra elas (quando não pensam que são estúpidos por natureza): veem o senhor (e para muitos, especialmente no campo, senhor quer dizer intelectual) realizar com desenvoltura e aparente facilidade o trabalho que custa aos seus filhos lágrimas e sangue, e pensam que exista algum “truque”. Numa nova situação, estas questões podem se tornar muito ásperas e será preciso resistir à tendência a tornar fácil o que não pode sê-lo sem ser desnaturalado (GRAMSCI, 1982, p.138-139).

Percebe-se, no que ensina Gramsci, um horizonte para parte das questões colocadas pelo professor Robert nas suas reflexões. Numa outra ponta dessas reflexões, coloca-se a contradição de uma educação que fosse, necessariamente, pautada pelo lúdico. Diante do esforço e do sofrimento do estudo que perpassam o acesso de classes sociais distintas ao ensino e aos processos educacionais, como indicado em Gramsci (1982) e próximo do que discute o professor Robert, e, por outro lado, da quase instrumentalização do lúdico devido à imposição de um jeito de educar pautado por modismos, são pertinentes as afirmações de Silva, M. (2012, p. 232-233) de que não seria possível viver plenamente o lúdico na sociedade capitalista e que “a ênfase do processo educativo fica reduzida a um *laissez-faire* prazeroso’ e [de] ‘lúdico ideal’, do que propriamente o lúdico educativo crítico e emancipatório”.

Nesse emaranhado em que as contradições, os dissensos e as aproximações produziram espirais de elementos que foram ajudando a apreender a realidade que se apresentava, havia a noção, entre os alunos e os professores das escolas pesquisadas, de que a presença das atividades e das manifestações relacionadas ao lazer estaria a reforçar os processos educacionais em si mesmos, e não só no sentido de torná-los mais atraentes, mas também no de potencializar o que se pretendia com eles. Isso pôde ser percebido na maneira como se adotavam algumas dessas atividades como

facilitadoras da aprendizagem e/ou como parte das estratégias pedagógicas assumidas.

5.2. As atividades relacionadas ao lazer como estratégia didático-pedagógica

Alguns exemplos das atividades relacionadas ao lazer como parte dos processos educacionais nas escolas pesquisadas puderam ser percebidos ao longo do estudo e tiveram significativa participação nesses processos. Embora não tenham aparecido como principal objeto de estudo, essas atividades se apresentaram como parte das estratégias didático-pedagógicas dos professores e como parte do modo a partir do qual, em alguns momentos, os alunos tratariam o conhecimento ao qual teriam acesso e/ou seriam apresentados, abrindo ainda outras perspectivas para abordar esse conhecimento. O principal fator percebido em relação à presença dessas atividades nos processos educacionais, considerando os depoimentos dos alunos, foi que elas teriam um papel potencializador da aprendizagem em curso nos processos educacionais, porque despertavam o interesse e facilitavam o trato do conhecimento e/ou do conteúdo proposto pelos professores. Assim, afirmavam os alunos:

[sem elas] acho que a gente saberia, mas não tão rapidamente quanto a gente aprendeu. Porque a gente não estaria tão interessado. **A gente ia aprender de uma forma ou de outra, porque no final do trimestre tem a prova. Mas só que... acelerou o conhecimento e também me fez fixar mais...** (ACT. ISRAEL, 39:50, grifos meus).

Israel referiu-se a uma aula sobre corrente elétrica na qual o professor fez uma demonstração a respeito do tema brincando, dizendo que todos iriam tomar um “choquinho” ali. Colocando toda a turma de mãos dadas, fez um experimento conectando-os a uma fonte de tensão com corrente mínima, de forma que todos “experimentassem” a eletricidade. Embora pareça uma prática, à primeira vista, arriscada e relativamente perigosa, tratava-se de um experimento em laboratório com condições e normas de segurança controladas e bastante rígidas. O “arriscado” e o “perigoso”, no caso, eram o que provocava e atiçava a curiosidade e prendia a atenção dos alunos diante de uma estratégia de lidar com o objeto de estudo de forma brincante. Israel afirmou que aprenderiam de qualquer jeito, porque, afinal, “tem a prova [como avaliação do processo]”, mas chamou a atenção para o fato de que a maneira brincante de lidar com o tema da aula fez diferença na forma como lidavam e como entendiam o que era proposto. Esse modo brincante e o que resulta da sua incorporação às atividades escolares foram mencionados por seus colegas quando

questionados acerca da inclusão de atividades relacionadas ao lazer nos processos educacionais de que participavam.

[...] é muito bom isso... **É uma característica do lazer e que vem pra nossa aula. E que contribui muito positivamente... porque a gente aprende mais, a matéria fica mais interessante...** Igual à questão do telejornal [produzido na apresentação de um trabalho]: a gente presta muito mais atenção quando a galera faz uma caracterização assim engraçada (ACF. VICENTINHO, 09:00, grifos meus).

Nem todos, entretanto, pareceram entender dessa forma ou não lidaram com a questão de maneira a ter em conta que essas atividades estariam ali a participar, efetivamente, do aprendizado a que estão expostos. Isso ocorria, em parte, por conta da imaturidade, da falta de entendimento ou porque a inclusão dessas atividades como integradas aos processos educacionais estaria a demandar certa abordagem mais crítica em relação ao seu significado, tanto pelos alunos quanto pelos professores.

Às vezes alguns professores também exibiam filmes dentro de sala e, às vezes, você via os alunos falando: “Ah! É filme? Vou sair da sala... vou dar uma volta...”. Sabe, o pessoal acaba não levando a sério o quanto o conhecimento pode ser uma coisa legal. Acho que é uma certa vivência, uma certa maturidade, começar a chamar mesmo para algumas coisas. Você perceber que nem tudo é uma coisa só. Nem tudo tem uma só função. [...] **E os próprios alunos, às vezes, não enxergam a complexidade, digamos assim, a complexidade e a importância do lazer. Eles têm o lazer do dia a dia, sabem o quanto é importante, mas na hora de encarar uma atividade que alguém ou um professor propõe, por exemplo, de uma vivência, de uma...** Quantas vezes, de professores nossos, no nosso primeiro ano, não ouvimos: “Ah, vocês jogam amarelinha em sala de aula, enquanto eu estou aqui, fazendo trabalho do circuito!” Sabe? Acho que as pessoas não conseguem ver a dimensão da própria vida delas, que são todas diferentes (ACF. LÍDIA, 12:00, 23:00, grifos meus).

Lídia era aluna bolsista do terceiro ano, integrada ao projeto CINE HISTÓRIA COM CIÊNCIA NO CEFET-MG, e, em função disso, seu olhar trazia a experiência no projeto de modo melhor situado que seus colegas não engajados nas atividades de projetar, de planejar, de pensar a execução e a materialização das atividades previstas. Sua reflexão acerca da questão contribui ao explicitar uma avaliação do que viveu e experimentou ao longo de seus três anos de formação no curso de Turismo e Lazer e, embora um de seus objetos de estudo nessa formação fosse o lazer, avaliava os processos educacionais de forma ampliada, já que sua participação no projeto permitia contato com, praticamente, todos os cursos ofertados na instituição (incluindo aqueles em nível de graduação). A referência feita aos professores revela, ao mesmo tempo, algo que aparece nas entrevistas, em alguns momentos, acerca de certa hierarquia dos saberes e do conhecimento, das áreas de

conhecimento relacionadas ao que já nos referimos aqui como “núcleo duro” da formação específica dos cursos ofertados *versus* áreas do conhecimento que estão no domínio do que é chamado de formação geral: ciências exatas *versus* ciências humanas e sociais; como se o conhecimento das ciências exatas não fosse produzido pelo ser humano.

À parte o debate acerca dessa questão, as atividades relacionadas ao lazer, quando foram incorporadas aos processos educacionais, perpassaram as propostas pedagógicas dos professores de forma não necessariamente intencional.

Aí acho que tem um pouco a ver com o lúdico, mas a proposta mesmo não envolve isso de maneira intencional. A gente acha legal, outros meninos acham legal a gente seguir, mas a gente não concebeu uma atividade para ser lúdica. Você deu para eles aprenderem isso ou aquilo. A gente é muito conteudista. A gente está sempre pensando e o conteúdo gira em torno de conceitos, modelos e teorias das ciências. [...] **Mais não intencional do que informal talvez. Realmente a gente não pensa nisso. Eu até fiquei surpreso quando eu vi seu TCLE [Termo de Consentimento Livre e Esclarecido]¹⁶⁰ e vi que é sobre lazer...** (PCT. ISAQUE, 17:00, grifos meus).

Nas entrevistas com os alunos, um deles referiu-se às aulas do professor Isaque como um exemplo de uso de recursos que facilitavam o seu aprendizado: “Ele consegue ensinar muito bem através do... por exemplo, tem vez que ele faz mímica...” (ACT. JONAS, 05:37); e isso o ajudava bastante em relação a se apropriar do conhecimento tratado ou, pelo menos, a se lembrar do que se tratava. Jonas falava disso relacionando ao aprendizado de uma língua, lembrando que um dos professores de língua estrangeira também utilizava esse recurso de forma brincante. Embora não houvesse, formalmente, uma previsão para o uso de recursos do tipo nas aulas, os professores expressavam a necessidade de que era “preciso colocar isso, por exemplo, ter um artifício desse durante as aulas” (PCT. YODA, 06:45). Isso estaria relacionado, ainda, de acordo com o professor Yoda, a certa habilidade ao lidar com as atividades relacionadas ao lazer, utilizadas como recurso nesse contexto, o que passaria, necessariamente, pelo exercício de examinar seus próprios limites no tocante a isso, levando em conta as necessidades e as dificuldades com as quais se deparava nas suas atividades pedagógicas.

De todo modo, o que pode ser percebido, ainda que as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer estejam a potencializar e facilitar os processos educacionais aos quais são incorporadas e que, aqui, elas apareçam como parte dos

¹⁶⁰ Cf. no APÊNDICE C.

processos educacionais, é que comparecem como parte das habilidades e dos recursos dos professores, e nem sempre de forma intencional e consciente. Pode-se dizer que isso indica que não estaria o âmbito do lazer a delimitar e/ou orientar o que os professores e os alunos vão agregar a esses processos e que essas atividades e manifestações, aparecendo estreitamente relacionadas às atividades escolares cotidianas e/ou como parte das habilidades das pessoas, fazem, na verdade, parte das ações humanas e da forma como essas ações serão construídas e constituídas na realidade. Isso está relacionado, na trilha do que nos ensina Kosik (2002, p.222), àquela noção de *praxis* que é ativa, materializada pelas pessoas, historicamente, a partir do que se lhes apresenta, numa unidade concreta, em progresso, na qual não é possível decompor seus elementos em constituintes e cuja atividade prática não se manifesta contraposta à teoria, à elaboração com base na totalidade de *ser ontocriativo* do humano.

Pensar em como se articula essa reflexão nas discussões acerca das propostas e das perspectivas pedagógicas colocadas e/ou assumidas em determinado cenário, levando em conta que estariam elas a orientar as ações empreendidas no cotidiano dos processos educacionais, nos leva a um elemento que pode ser considerado fundamental. Nas palavras dos docentes:

[...] aí, eu acho que entra uma questão que foge a todo e qualquer discurso teórico. Qual é a postura do professor? **Qual é a abertura que o professor tem para realmente integrar as coisas? Porque a ideia de um curso integrado, que a gente está dentro dele, ela parte essencialmente das relações do professor com o conhecimento e com o rol de habilidades e competências que são instituídas.** Então, a postura do professor, ela é muito importante (PCT. TONI, 22:32, grifos meus).

O ensino na forma integrada ofertado nas escolas pesquisadas, acerca da questão vinculada às atividades relacionadas ao lazer, é colocado diretamente em pauta, já que se está lidando com alunos adolescentes que não trabalham e não alunos trabalhadores que frequentam cursos cuja forma de oferta é diferente, no caso, por exemplo, de cursos técnicos subsequentes. Poderíamos também nos referir aos alunos dos cursos técnicos concomitantes ao ensino médio, este, cursado em outra instituição. Ambos – cursos nos formatos subsequentes e concomitantes – são ofertados no CEFET-MG, por exemplo, e grande parte, senão a maioria de seus alunos e alunas, tem sua origem em famílias nas quais suas participações como

trabalhadores(as), de fato, ou, essencialmente, como trabalhadores(as) em potencial é fundamental para a sobrevivência do núcleo familiar.¹⁶¹

A postura do professor diante desse contexto nas escolas de EPT é algo a ser considerado e a que se referiu o professor Paulo, do curso de Mecânica, considerando que o professor desse tipo de escola “[...] teria que ter um treinamento bem específico, uma formação bem específica para trabalhar com esses cursos [...]”. “Nós ainda somos muito tecnicistas, muito deterministas, muito formais... não que a gente não tenha que ter disciplina ou ter ordem, mas fazer com que o ensino seja um ensino mais agradável” (PCF. PAULO, 15:45). Para ele, as possibilidades disso se concretizar estariam mais próximas do núcleo de formação geral do que do núcleo duro, de formação técnica mais específica. Em relação a este, considerava, no entanto, que as atividades pedagógicas específicas desenvolvidas pelos alunos nos laboratórios, mesmo com todas as regras, as normas e as recomendações disciplinares e de segurança, eram, sim, brincantes e que o aluno

[...] vai exercer ali as atividades manuais: ele vai soldar, ele vai dobrar uma chapa, ele vai furar uma chapa, ele vai usar uma máquina... e isso é diferente. É como se eles estivessem... Eles até falam mesmo, que eles se sentem em duas escolas: quando eles descem a escada para a “batacaverna” [risos], eles mudam. Se sentem como se estivessem mudando de escola. Então, eles estão lá em cima, estão num ambiente, estão na rotina, estão no cotidiano. **Mas quando eles têm as aulas técnicas aqui embaixo, eles mudam; porque muda a relação professor/aluno, muda o ambiente escolar. Eles gostam disso. É uma forma de diversão para eles, estar nas aulas técnicas. E, às vezes, eles ficam quatro aulas, cinco aulas e eles não querem ir embora. “Gente, gente! Acabou a aula” [diz o professor]. “Ah, não! Deixa só a gente acabar de fazer isso aqui”, [respondem os alunos]. E, se deixar, eles vão o dia inteiro.** Eles gostam de estar nos laboratórios (PCF. PAULO, 22:30, grifos meus).

É possível perceber que a lida com o conhecimento de forma mais imediata e prática por parte dos alunos e que resultaria na materialização de algum tipo de resultado estaria mais próxima daquilo que se imaginava ser possível conseguir com as atividades relacionadas ao lazer incorporadas. Isso parece ser algo que está diretamente vinculado a processos educacionais mais atraentes e, no limite, mais eficientes, do ponto de vista do conhecimento a que são expostos e que iriam apreender e/ou transformar.

¹⁶¹ Ambos – cursos nos formatos subseqüentes e concomitantes – são ofertados no CEFET-MG, por exemplo, e grande parte, senão a maioria de seus alunos e alunas, tem sua origem em famílias nas quais suas participações como trabalhadores(as), de fato, ou, essencialmente, como trabalhadores(as) em potencial é fundamental para a sobrevivência do núcleo familiar.

Esse cenário, além de nos oferecer elementos para continuar a refletir sobre a *praxis* humana, a partir do que nos ensina Kosik (2002), e nos permitir identificar nuances de como professores e alunos vão lidando com seu cotidiano, enquanto seres *ontocriativos*, também nos aponta e está a reforçar os cuidados com o *lúdico ideal* de que nos falava Silva, M. (2012), além de nos chamar a atenção para o fato de que essa ocorrência nos processos educacionais não pode prescindir das referências e das devidas indicações em relação ao que é, de fato, o mundo real, com suas desigualdades e diversidades socioculturais, políticas, econômicas. Nessa trilha, o movimento não se dá sem certo esforço de compreensão e adaptação, já que se está diante de algo que, de acordo com determinada ideia de senso comum, não seria possível em se tratando de estudar, de aprender, em se tratando de escolas de EPT, com foco no mundo do trabalho.

É pensamento dos professores, diante disso, que há a necessidade de que os alunos percebam

[...] alguma mudança, algum bem-estar para eles darem valor. **Porque eles estão acostumados com essas coisas mais tradicionais. Então, na hora que você vai propondo coisas diferentes, primeiro precisa de um processo de adaptação. Durante esse processo de adaptação, eles tentam rejeitar aquilo e ir para uma coisa mais [...].** Por exemplo, o teatro: eles gostam do teatro. [...] Mas eles veem o teatro como uma forma lúdica, sem muito compromisso. Se você inclui esse teatro como uma forma de avaliação, ele está usando o teatro para montar uma temática que vai ser avaliada, que está dentro do processo de aprendizagem dele, aí ele já tem que ter um tempo de adaptação (PCT. BETINA, 47:00, grifos meus).

A ideia de que o que é lúdico e brincante significa algo “sem muito compromisso” perpassava o entendimento de que os processos educacionais seriam momentos nos quais seria preciso estar sério para aprender, no sentido de ser sério no comprometimento com o estudo, e que não haveria a possibilidade de que isso se desse de forma diferente. Tradicional seria o esforço para atingir a compreensão daquilo que se estuda de forma incessante, até o limite da estafa e do sofrimento, por exemplo, sem se dar conta que esse é um processo que poderia seguir por alternativas e caminhos diferentes, alguns deles, inclusive, pensados no interior das escolas e materializados de forma bastante consciente e intencional pelos professores, levando-se em conta que haveria ali algo que potencializa, de fato, a aprendizagem de determinado conhecimento.

O professor Ernesto indicou o exemplo do trabalho destinado aos seus alunos para que fizessem o planejamento de “um distrito industrial sustentável” num determinado local, considerando as condições que se apresentassem no ambiente

escolhido, no qual teriam que projetar o que pretendiam em maquetes e, nelas, desenvolver um conhecimento aplicado cuja compreensão e apreensão estariam em

[...] querer saber por que isso, por que aquilo. **De uma certa forma, isso é uma maneira de acessar o conhecimento de forma lúdica**, porque eu vou falar pra ele: “tem um riacho aí...” e ele já sabe lá como fazer na maquetinha. Ou: “dá pra aproveitar aí, por exemplo, e fazer uma pequena hidroelétrica, de baixa pressão.”. Uma disciplina dessa forma, no fundo eles sentem um... eles sabem que estão aprendendo, mas estão brincando também, estão descobrindo as coisas que estão colocando como se fosse um tabuleiro. [...] Aí, falo com eles que vai se instalar ali uma usina de ferro gusa. Siderúrgica. [...] Ele vai falar assim: “Bom, eu não vou aceitar!”. “Por quê?”. Aí ele vai ter que saber o que acontece nesse tipo de indústria, como que é a ação dela com a natureza. E ele não vai aceitar por quê? Porque vai poluir o próprio riacho que vai servir para a energia lá... enfim. Eles começam a entrar como se fosse uma brincadeira e isso é gostoso para eles, ficam o tempo inteiro agitados. [...] Esse tipo de atividade para os alunos que são mais antenados com as coisas, mais curiosos, abre um mundo de conhecimento, porque são eles mesmos que vão buscar, não sou eu quem vai falar para eles. Eu simplesmente vou jogar para eles: “Vamos resolver isso aqui. Você vai pôr essa empresa no seu negócio aí? Por quê?” [...] Então, **esse é o tipo de atividade que eles gostam, que eles fazem. E eu vejo essa atividade como um lazer sim, que antigamente os meninos desenvolviam nas casas deles, com as famílias, aprendiam com os irmãos mais velhos, com os vizinhos que eles brincavam. Eles aprendiam muitas coisas. Naquela época, eu lembro: fazer carrinho de rolimã, não é? Apesar de simples, mas ele tem uma técnica para fazer aquela coisa. Você aprendia com os coleguinhas, lá... enfim. Coisas que a gente aprendia dessa forma, socialmente, com os colegas, com os tios, com os primos mais velhos, enfim, com as pessoas. Hoje não se aprende em lugar nenhum. Hoje você compra o carrinho de rolimã. [risos] Pede para o pai, ele vai lá e compra (PCF. ERNESTO, 12:40, grifos meus).**

O depoimento do professor Ernesto permite que façamos uma mediação na relação mais direta que se estabelece entre as estratégias didáticas utilizadas e o modo como as atividades relacionadas ao lazer podem ser percebidas nos processos educacionais. O fato de serem utilizadas técnicas de montagem de maquetes para uma determinada projeção do que se pretende realizar, simulando nelas as situações possíveis na realidade que se está considerando, remete ao estudo de Álvaro Vieira Pinto (2005, p.54-61) sobre *O conceito de tecnologia* e, especificamente, à discussão da *faculdade de projetar*, uma capacidade própria do ser humano e só dele. Pode-se dizer que é ela que permite, por exemplo, o processo que resultaria na materialização do carrinho de rolimã (e em vários formatos), a partir das trocas de experiências, informações e conhecimentos nas relações sociais com o grupo no qual se vive. E é também ela que abriria as possibilidades de que ele fosse produzido em série, no modo de produção capitalista, subsumido e apropriado de forma alienada (e em vários modelos, de acordo com a demanda criada). Essa capacidade de projetar, de supor algo que, até então, era abstrato e apenas uma ideia que se estava a desenvolver para tentar concretizá-la depois se pode dizer que é algo relacionado ao imaginário

dos sujeitos, no que diz respeito às atividades relacionadas ao lazer e ao que elas agregariam em termos dos processos educacionais de que participam. Não se parte do nada, e o processo seria iniciado a partir de um referencial historicamente construído, uma primeira síntese do conhecimento com o qual se estaria lidando. E esse conhecimento tem um caráter marcadamente tecnológico.

5.2.1. O papel mediador da tecnologia

Nos processos educacionais observados nas escolas e na escuta das entrevistas com os sujeitos, a tecnologia apareceu de forma importante, como mediadora. Era recurso informático nas atividades escolares e/ou conhecimento a ser aprendido e apreendido, dois aspectos que ficaram evidenciados: na forma como os sujeitos se expressavam nas diversas tarefas no cotidiano escolar e no modo como as executavam utilizando os artefatos tecnológicos disponibilizados para isso; e, em se tratando de escolas de EPT, na forma como a tecnologia em si era tratada, a partir dos vários aspectos do conhecimento abordados nesses processos.

Nessas escolas, pode-se dizer que o papel mediador da tecnologia, em termos de atividades escolares em geral, ficou evidenciado em relação ao trato com o conhecimento em si, nas aulas e nas demais atividades observadas e nas relações sociais estabelecidas nesses processos. Isso acontecia: (1) de forma indireta, na lida dos sujeitos, particularmente os alunos, com o conhecimento em determinada aula, disciplina ou atividade pedagógica; (2) de forma mais evidente e direta, ao lidarem com o conhecimento aplicado na construção e/ou na manipulação de objetos, instrumentos e/ou artefatos cuja tecnologia aplicada era o objeto de estudo; e (3) de forma tácita, na utilização de telefones celulares, computadores e de recursos embutidos nesses objetos para se comunicarem, se divertirem e, em alguns casos, registrarem os processos educacionais de que participavam.

De forma indireta, nas aulas de Matemática ministradas no COLTEC, por exemplo, foi possível acompanhar algumas das atividades desenvolvidas cuja pauta era lidar com o conhecimento a partir da procura de um caminho na resolução dos problemas propostos. O percurso para isso era feito pelos alunos empregando o que tinham de conhecimento acumulado, pensando as soluções para os problemas colocados, e, só depois, as questões eram retomadas e discutidas em conjunto com o professor. Esse modo de lidar com o conhecimento era voltado para o desenvolvimento do raciocínio, no qual o aluno fazia o percurso de estudo à sua

maneira, e o modo do professor era só mais um, talvez o mais eficiente, mas só mais um entre tantos. Essa maneira de lidar com algo que os alunos entendiam que estava na base do conhecimento relacionado à tecnologia permitia, por exemplo, a quebra de alguns cânones hierárquicos na relação professor-aluno: ao descobrir que o professor errou e/ou que ele também errava, corrigi-lo e dizer algo como “queria entender se meu raciocínio ‘tava’ certo!”, o aluno se colocava na posição do sujeito, de fato, no trato e na construção de determinado conhecimento; e isso se dava porque o professor se propunha a trabalhar dessa maneira, mais próxima e contextualizada em relação aos processos educacionais sob sua responsabilidade, admitindo as várias possibilidades ao lidar com o conhecimento. Havia ali algo de transgressor no que diz respeito a uma relação professor-aluno mais formal e tradicional e, ao mesmo tempo, algo que tinha certo caráter brincante, lúdico e que favorecia o trato com o conhecimento em pauta. Essa ideia e esse jeito de lidar com o conhecimento não pareceram se dar apenas na Matemática, manifestando-se em outras áreas, conteúdos e disciplinas, sendo a propensão dos professores para tal, como sujeitos importantes nos processos educacionais, algo determinante.¹⁶²

Esse papel mediador da tecnologia de forma direta pôde ser verificado nas aulas, nos experimentos e em outras atividades de laboratórios nos quais a implicação e a aplicação direta do conhecimento da tecnologia eram algo evidente e que se manifestava nos objetos e em outros artefatos produzidos pelos alunos em determinadas práticas, como no Laboratório de Mecânica do COLTEC, por exemplo.

Durante um dos experimentos na produção de uma “caneta personalizada”,¹⁶³ os alunos colocavam em prática o conhecimento relacionado à sua área específica, aplicando-o naquele processo do qual iria resultar um objeto – a caneta, no caso –, que iria aparecer, como afirmou um dos professores, alguns anos depois, nos encontros do DIA DO FILHO PRÓDIGO, realizados anualmente e que reúnem ex-alunos da escola.¹⁶⁴

¹⁶² Diário de Campo do COLTEC (2011).

¹⁶³ Cf. na sequência de FIG. 17 a 24, à página seguinte, aspectos da produção dessa caneta.

¹⁶⁴ O DIA DO FILHO PRÓDIGO é organizado por alunos e professores do COLTEC e acontece sempre no segundo sábado do mês de junho. “[...] é quando COLTECANOS vêm, dos mais diversos lugares da cidade e até mesmo do país, buscando rever amigos e reviver momentos inesquecíveis”, numa reunião de ex-alunos, alguns deles, professores no próprio colégio, cujo caráter ajuda a explicar, em parte, o significado do encontro, das atividades e das práticas coletivas, das relações sociais nos processos educacionais da escola. Outras informações e o registro fotográfico dos encontros, disponíveis em: <<http://www.diadofilhoprodigio.com.br/>>. Acesso em: 22 nov. 2013.



FIGURAS 17 a 24 – Aspectos de produção da “caneta personalizada”. Laboratório de Mecânica, COLTEC, set.2011.

Esse mesmo professor afirmava que os alunos do COLTEC iriam para postos de trabalho que exigem maior e melhor qualificação e não seriam trabalhadores que iriam para a linha de produção, mas para postos de controle da produção, em função da qualidade da formação que recebem.¹⁶⁵ Se essa afirmação indicava certa divisão social do trabalho em relação ao que se poderia esperar dos processos produtivos, particularmente considerando-se o que se produziria e quem controlaria esses processos, em termos, inclusive, das origens de classe desses alunos, por outro lado, indicava também os sinais do que Machado (1991) já afirmava em relação ao que significa compreender a tecnologia, não apenas na sua aplicação imediata, mas também considerando a capacidade de reflexão e abstração necessária à sua compreensão, à sua materialização e à sua manipulação.

No CEFET-MG, esses elementos também puderam ser verificados em algumas das práticas e dos experimentos de laboratórios e na forma como os alunos lidavam com o conhecimento ali envolvido, principalmente em algumas das atividades observadas e acompanhadas no Laboratório de Sistemas Digitais do curso de Eletrotécnica nas quais os alunos apresentariam projetos de contadores digitais, e um, especialmente, fez bastante sucesso por se destinar ao sorteio de números em jogos variados. Para além do conhecimento técnico empregado, das regras e das normas de controle e uso do laboratório e da sisudez no trato com o assunto por parte dos professores, abriu-se uma perspectiva brincante e que mobilizou a turma inteira.¹⁶⁶ O jogo com os números mexeu com a imaginação e criou, ao mesmo tempo, um ponto de escape dos assuntos tratados na aula e de ampliação desses assuntos, já que era preciso encontrar, tecnicamente, meios de expandir as possibilidades e as variações do contador digital e mexer ainda mais com as possibilidades de alteração nos modos de usá-lo como algo que não estivesse, exatamente, no âmbito de utilização pretendido pelos objetivos da disciplina, mas na necessidade de exercitar o imaginário. Apresentavam-se ali algumas características da ação humana que estão relacionadas à capacidade de (re)criar e transformar a realidade e, ao mesmo tempo, às possibilidades de utilização do conhecimento tecnológico tratado nas escolas de EPT como algo para além da produção industrial de forte base tecnológica.

¹⁶⁵ Diário de Campo do COLTEC (2011).

¹⁶⁶ Diário de Campo do CEFET-MG (2011).

Os alunos, ao tratarem desse conhecimento nos seus projetos – e não só nesse projeto específico relacionado aos jogos com números –, revelavam a materialização das suas buscas da compreensão e do domínio daquilo que estavam apresentando, resultado de algumas semanas de envolvimento ininterrupto com seus respectivos projetos. Nas três semanas anteriores à apresentação de seus trabalhos, era possível encontrá-los nos intervalos de aulas de passagem pelos corredores dos Campi I e II do CEFET-MG, cuidando de aprimorar o projeto que se propuseram a construir, trocando informações com os colegas e discutindo as dificuldades de encontrar, adquirir e/ou adaptar os componentes eletroeletrônicos mais adequados.

O papel mediador da tecnologia de forma tácita, por sua vez, pôde ser percebido nos modos de se comunicar dos alunos pela via dos artefatos eletrônicos, utilizando os recursos tecnológicos disponíveis em telefones celulares e computadores. Se não havia a possibilidade de conversar durante a aula por força da disciplina imposta e/ou exigida, a troca de mensagens instantâneas e tudo que o avanço tecnológico pode agregar a ela criavam um tráfego de informações que acontecia de forma subterrânea e animadíssima na sala de aula. Por essa rede, circulavam piadas, azarações, observações e dúvidas em relação a determinados conteúdos tratados, já que a maioria tinha os contatos uns dos outros. Nas práticas de laboratório, isso nem sempre era possível, e, em algumas aulas, os professores solicitavam o desligamento dos celulares e dos eletrônicos ou os “confiscavam” pelo tempo da atividade, não sendo possível qualquer tipo de “tráfego”. Essa forma tácita apresentava-se em relação ao aspecto da comunicação em si, entendida num sentido bem mais amplo pelos sujeitos do que apenas nas possibilidades ali experimentadas, e também ante a tecnologia agregada ao brinquedo, ao jogo eletrônico, ao videogame em se tratando das atividades relacionadas ao lazer nesse contexto. Os sujeitos levavam em conta, com relação a isso, o reconhecimento das facilidades proporcionadas pelos recursos embutidos nos aparelhos e nos outros artefatos utilizados, sobre o que um deles declarou:

[...] a gente convive muito pela internet, essas coisas [...]. **A tecnologia acaba influenciando na nossa forma de comunicação [...], acaba sendo uma forma de lazer.** [...] No caso, a comunicação seria um dos pontos principais [...], a gente conversaria mais se não existissem esses recursos, porque a gente conversa mais é virtualmente, em casa (ACF. DETE, 28:00, grifos meus).

Há, entretanto, ainda que num patamar latente de discussão e questionamento, a ideia do que significariam esses recursos e o modo de uso da tecnologia que eles representam, o que foi explicitado na seguinte declaração:

pelo que a gente tem de lazer hoje, tipo... *Facebook*, não deixa de ser um lazer, é um meio alternativo das redes sociais, e tudo então contribuiu, até na comunicação das pessoas e tal, que hoje inclusive funciona como meio para várias atividades. Inclusive o próprio Grêmio tem *Facebook*, outros movimentos... tanto para essa questão de nível ideológico, do que você vai transmitir, de promover várias discussões, até de diversões, de brincadeiras, de comentários superficiais, mas que são coisas que contribuem para o nosso lazer, como também teve aí o aspecto negativo. [...] **“Poxa, eu tenho um *Facebook* pra conversar com meu amigo, porque eu não vou encontrar com ele, né?” Então, assim... não é essa a concepção de vida que a gente tem que se propor. Não é isso a era moderna, a sociedade contemporânea. Não é esse o sinônimo de avanço. Pelo contrário, isso é um sinônimo de retrocesso. Por quê? Porque avançamos na questão de tecnologia, de ter mais meios, mas a gente não foi capaz de saber utilizar esses meios** (ACF. ANTÔNIA, 48:21).

Saber utilizar esses meios vai ao encontro do entendimento, pelos sujeitos entrevistados, da tecnologia tanto como avanço da ciência quanto como criação do ser humano, embora a maioria não tenha apresentado esse olhar crítico indicado por Antônia. O entendimento expresso pelos alunos e mesmo por alguns dos professores, por vezes, indicou certa ingenuidade ao lidar com a questão, como se o avanço científico fosse a aplicação direta da tecnologia, não só em relação aos variados recursos embarcados nos produtos e artefatos tecnológicos que utilizamos corriqueiramente (televisão, telefones, aparelhos eletroeletrônicos e outros), como também em relação à sua aplicação em termos das técnicas e dos processos produtivos em geral. Estaria isso a facilitar a vida e permitir as comodidades que teríamos com relação a certa qualidade de vida em geral. Por outro lado, entender a tecnologia como criação do ser humano e, a partir disso, como algo que estaria submetido à sua vontade e à sua determinação indica outra faceta que, se não se resvalar na crença ingênua de que o controle e a apropriação do conhecimento científico-tecnológico não estariam sujeitos ao modo de produção capitalista predominante, permite caminhar ao encontro daquilo que Vieira Pinto (2005) discute em termos d'*A contradição inerente à técnica* como parte do entendimento de tecnologia.

Toda técnica revela-se ao mesmo tempo conservadora e revolucionária. Conservadora, porque aconselha a repetição dos mesmos atos para alcançar os mesmos objetivos, e ainda conduz a preferir estes, uma vez que para eles já se conhece o tipo de operação – o que a cibernética chama de algoritmos – que leva a obtê-los. Vista assim a técnica tem influência estacionária, e se não fosse contradita por si mesmo, em razão do aspecto oposto nela existente, levaria a estagnar a produção dos bens no estágio em que se encontra em cada momento. Não permitiria

o surgimento do novo, que supõe o surgimento de outras máquinas e métodos para substituir os manejados em cada momento com resultados abundantes e sem risco de insucesso. Mas ao aspecto estático se contrapõe o lado revolucionário da técnica. [...] Qualquer técnica, no próprio ato de se revelar eficaz, contém a gênese de sua supressão, porquanto induz à proposição de objetivos mais adiantados, que podem consistir ou na eliminação dos anteriores, mediante a criação de originais máquinas fabricantes ou propulsoras, ou na conquista dos mesmos efeitos por outros meios, mais rendosos e fáceis. **A técnica tem sempre valor revolucionário, porquanto consiste num aspecto da ação humana sobre a realidade, ação que nunca chega a termo final e por isso encontra no próprio sucesso o estímulo para a sua negação** (VEIRA PINTO, 2005, p.208-209).

Percebe-se, na análise do professor Vieira Pinto, o movimento contraditório da superação de determinado estágio de desenvolvimento, negado em função de alcançar outro, melhor situado em termos de avanço no que se procura como ação humana. Pode-se dizer que esta é também expressa na relação entre a técnica, na sua essência contraditória, “[...] e o modo social de produção a que pertence [...]”. Ocorre que este modo de produção, no qual se logrou criar determinado processo técnico para servi-lo e incrementá-lo, também inclui, “simultaneamente, por motivo das finalidades que permitem à consciência conceber a necessidade de supressão desse regime, sua substituição por outro, mais rico de possibilidades humanas”. Esse é um movimento histórico que não acontece declinando-se da validade do que se adquiriu com determinado progresso técnico, mas incorporando-o “às forças de produção social trazidas à tona [...]”. Encontramos aqui a razão pela qual a técnica não pode ser entendida pelo simples conhecimento da história dos instrumentos nem pela dos resultados, mas somente pela história do produtor”. Disso decorre o entendimento de que “a tecnologia será sempre uma mediação, representa a ação inventada pelo homem, e logo a seguir repetida prolongadamente, para atender a uma exigência do processo produtivo” (VIEIRA PINTO, 2005, p.209), e não só dele, mas também de outras exigências e aspectos socioculturais a partir dos quais é materializada a realidade vivida pelo ser humano.

Posto isso e voltando o olhar para a análise das entrevistas, a maioria dos professores manifestou certa preocupação com o tema articulada ao enfrentamento dos processos educacionais de que participavam. A professora Isadora, por exemplo, partia dos estudos da antropologia da técnica e da tecnologia voltando seu foco para a interação, para a ideia de habilidade, e considerava que não era a tecnologia que iria garantir que ela atingisse o objetivo das suas aulas, mas, sim, a interação que podia ser estabelecida com a tecnologia, entendida não só a partir dos recursos que poderia utilizar nas suas atividades pedagógicas junto aos seus alunos.

Então, é por isso que a ideia está no processo e não na forma. **Não é o datashow que me garante. É na relação. Por isso que eu falei que eu estou andando agora no rio. O caminho das pedras não é bem esse. Eu estou querendo o caminho do rio, que é entender a conexão, aquilo que dá liga.** Porque é nessa relação que eu estabeleço com a tecnologia, seja qualquer elemento técnico que eu coloque, ou da tecnologia de uma maneira que a gente compreende... **Sei lá como é que você está lidando com a ideia de tecnologia, mas a ideia de tecnologia com a qual estou lidando de tecnologia é essa** (PCT. ISADORA, 46:48, grifos meus).

O indicativo que se mostrou é o do processo de construção do ser humano em si, nas relações sociais que estabelece, incluídos aí os elementos relativos à tecnologia e como eles participam nessa construção. Havia a noção de que se estava numa escola de EPT, na qual esses elementos são considerados intimamente relacionados com quaisquer aspectos da vida e que atravessam a formação ofertada ali, ao mesmo tempo em que estariam a provocar uma postura reflexiva, crítica diante do que significam, postura que não poderia ser ignorada nas atividades e nas demais ações desenvolvidas nos processos educacionais ali em curso. Diante do que foi possível observar, havia certa preocupação em relação a isso, de forma mais intensa ou não, mas preocupação que existia até pelas tensões criadas entre as várias formas de entender a questão.

Se você usa a voz, voz é tecnologia e isso não vem no código do DNA. Vem uma predisposição à potência, não é? Não está lá não! Então isso é tecnológico. **Nós temos técnica pra poder falar, tanto é que, quando você bate a cabeça e perde parte do cérebro ou tem um AVC, tem um fonoaudiólogo que vai te trabalhar, para transportar aquela função para outra parte cerebral, porque é uma “técnica”.** Existem técnicas pra isso e um neurocirurgião pode acompanhar isso também. Isso é técnica. Técnica e tecnologia. A voz, quando a gente chama de voz, é a fala. E a fala é tecnologia. Desafio qualquer professor a não usar essa tecnologia pra ensinar qualquer outra. É a base. O problema é que estamos tão acostumados com ela, a gente adquire essas técnicas na família, no primeiro contato com um grupo social, que a gente não reconhece como tal. **Também a gente começou a andar. Andar é uma técnica. Correr na olimpíada não é uma técnica? Andar também. O problema é que nós já colocamos isso numa sub-rotina cerebral: não damos mais valor pra andar, como técnica, mas é. Está lá como potência.** [...] E é importante a gente começar a perceber que a escrita é uma tecnologia, porque é uma linguagem e é através dela que a gente institui, dá corpo pra essa instituição, dá legalidade pra ela, justifica suas... em todas as disciplinas que ela trabalha, em todas as áreas que ela trabalha. **E é importante que a gente faça esse trabalho, que eu faço, particularmente, com os meninos no ensino médio e que a gente está fazendo agora com os colegas, de tirar do senso comum a noção da fala e dar caráter científico a ela. Dar um lugar científico a ela. Ela é uma área específica do saber humano** (PCF. GUINGA, 1:19:52, 1:25:20, grifos meus).

A linguagem como uma tecnologia – ou esta como uma forma de linguagem –, ainda que uma ideia colocada de forma bastante incisiva pelo professor Guinga, não é algo que esteja no âmbito mais explícito de entendimento dos sujeitos entrevistados, mas é algo que apareceu na maneira como a tecnologia era tratada nos processos educacionais no interior das escolas. Mesmo que esse modo de abordá-la

não se apresentasse de forma mais evidente nesses processos, do ponto de vista do seu entendimento, foi possível observar que a maneira como lidavam com isso indicava que estaríamos diante de outros códigos que eram determinados a partir de referenciais distintos e, ao mesmo tempo, integrados, constituindo linguagens próprias de determinadas áreas. Isso ficou claro nas aulas de Laboratório de Sistemas Microprocessados, no curso de Eletrônica, e nas aulas de Introdução à Química Experimental e de Mineralogia, no curso de Química, ambos, do CEFET-MG; também nas aulas de Laboratório de Instrumentação Eletrônica, no curso de Automação Industrial, e de Laboratório de Biologia, no curso de Química, ambos, do COLTEC.

A tecnologia, entendida como uma linguagem passava pela capacidade de se comunicar pela voz, pela escrita, na elaboração humana integrada das linguagens e dos códigos próprios dos circuitos microprocessados da informática e da eletrônica e das fórmulas, das substâncias, dos compostos e dos substratos relacionados da química e da biologia.¹⁶⁷ Em meio a esse universo de entendimentos e de lida com a tecnologia, nas suas várias formas e modos de materialização a partir do que a ação humana é capaz de projetar, cabe ainda o reconhecimento do embate que se dava – e ainda se dá – pela primazia na importância de determinado conhecimento em detrimento de outro, normalmente a favor das áreas nas quais o senso comum “científico-tecnológico” detém o entendimento de que a tecnologia relacionada à sua área é “a” tecnologia.

A escola, por ser uma escola tecnológica, a gente tende a achar que tem que ensinar tecnologia. Por isso que a gente... tem que ensinar eletrônica. Eu sempre achei isso... olhava muito por esse lado. Aí, um dia criaram aqui o curso de Turismo. Eu fiquei contra: “O que tem a ver curso de Turismo numa escola tecnológica?!” [...] Mas um belo dia, na diretoria do Campus, senti a necessidade de resgatar a META [Mostra Específica de Trabalhos Aplicados do CEFET-MG] , porque já não estava tendo a META há alguns anos. [...] Eu fiquei observando lá: eu vi o quanto o curso de Turismo contribuiu para aquilo. Uma coisa que foi excelente foi o curso de Turismo, por causa do fator humano... mudou meu pensamento totalmente. Então **eu acho que não tem jeito de separar tecnologia do elemento humano. Não tem jeito. Fica muito mais produtivo, mais agradável, mais gostoso** (PCF. DIRCEU, 52:45, grifos meus).

O professor Dirceu expressa algo que apareceu em outros momentos dos processos educacionais e nem sempre encontrou o entendimento que ele passou a conferir à questão, diante da realidade que se colocava diante dele e a partir da qual passava a pensar a sua própria, em termos do que entendia como tecnologia. Não

¹⁶⁷ Diários de Campo do COLTEC e do CEFET-MG (2011).

raro, o entendimento que se tinha nos cursos de formação mais ligados às áreas da produção industrial manifestava-se de forma arraigada e, irremediavelmente, preconceituosa. Um dos professores, ao tratar de questões relacionadas a cálculos específicos para um determinado circuito elétrico, advertiu os alunos dizendo: “Quem não sabe trabalhar com esse triângulo aqui [apresenta uma figura de convenção nas normas de cálculos que opera na aula] pode pedir as contas e se matricular no curso de Turismo!”. Arrematou, em seguida, chamando a atenção para a existência do livro, um artefato tecnológico pouco usado, e disse aos alunos que não iria demonstrar matematicamente uma equação de cálculo de potência: “Quem quiser uma demonstração da equação pode usar esse objeto, atualmente pouco usado, chamado livro. Lá tem”, dizia ele.¹⁶⁸ Nessas declarações, ao mesmo tempo em que se chama a atenção para o esforço que implicam estudar e produzir conhecimento, valorizando, mesmo que de forma enviesada, o livro e/ou outro artefato tecnológico similar, passa-se a impressão de que não se teria, de fato, no campo das ciências sociais e humanas e, especificamente, do curso de Turismo, algo que fosse válido para a formação profissional que ali se desenvolvia.

Note-se, novamente, a questão referida em relação ao embate formação geral *versus* formação técnica específica nas escolas de EPT, cujo pano de fundo, de fato, passa pelo debate ciências exatas *versus* ciências humanas, pesquisa quantitativa *versus* pesquisa qualitativa. Em relação a esta, e no campo das ciências humanas, o que nos interessa mais detidamente aqui, importa conferir os *Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas*, de Oliveira, P. (2001), que, embora trate do método científico em si e de como ele se organizaria nesse campo das ciências, nos fornece boas e preciosas reflexões que poderíamos derivar para a discussão que se coloca aqui nesse cenário das escolas de EPT. Em determinados momentos dos *caminhos* percorridos,

quando o desenvolvimento metodológico se torna recurso imprescindível para insinuar, estabelecer ou mesmo justificar intervenções modificadoras da sociedade, as relações entre ciência e sociedade se alteram: **a produção do saber se consagra como fonte de poder** (OLIVEIRA, P., 2001, p.22-23, grifos meus).

O que estaria em pauta, como nos adianta o autor, é que a operacionalização do método é colocada em prática pelo *sujeito do conhecimento*, que, de todo modo, é ser humano, com suas habilidades e capacidades de mobilizar a natureza e interferir

¹⁶⁸ Diário de Campo do CEFET-MG (2012).

na realidade a partir do saber que, porventura, será elaborado por ele, *ontocriativo* e ciente de seus interesses e dos interesses das outras pessoas envolvidas no contexto em que atua. Poderíamos colocar em perspectiva que se estaria a tratar da realidade das escolas de EPT – em vez da operacionalização do método – e de como essa realidade é articulada e construída pelos sujeitos que nela operam, sejam eles alunos, professores ou outros trabalhadores envolvidos nos processos educacionais em desenvolvimento. Aqui, as relações sociais que se estabelecem passariam, e passam, pelos interesses colocados e defendidos, seja nas atividades escolares cotidianas ou nas decisões tomadas em instâncias de coordenação ou administração das escolas pesquisadas, sem, de todo modo, fugirem do fato de que se está lidando com aspectos que envolvem os modos como predominam, na prática, determinadas noções de ciência, de formação, de tecnologia, de formas de encaminhar ou abordar os vários aspectos envolvidos nos processos educacionais que, a rigor, seriam sua força motriz.

5.2.2. As visitas técnicas e os trabalhos de campo como estratégia

Se a ideia de tecnologia e o trato do conhecimento passam por esses aspectos explicitados até aqui nas escolas pesquisadas, pode-se dizer, por outro lado, que perpassam os processos educacionais observados nas escolas e se aproximam muito da ideia atrelada ao caso de um minimapeamento de risco ambiental realizado por um aluno do curso de Química do COLTEC. Esse aluno participava de trabalhos de campo e realizava estágio curricular na região do rio Caparaó, no município de Alto Caparaó, em Minas Gerais,¹⁶⁹ num Programa de Educação Ambiental. Diante da realidade encontrada, um dos professores declarou:

[...] um dia ele faz isso, olha [desenhando um rascunho de mapa]: aqui está a serra. Aqui está o rio Caparaó. Aqui é comunidade tal, aqui está a cidade do Alto Caparaó, aqui está o córrego tal... Aí, ele [o aluno] fala: “Aqui, caso de ‘leishmane’: data. Caso de ‘leishmane’: a data. Caso de ‘leishmane’: data...”. Aí, nós fomos vendo como que os casos relatados vão se aproximando da cidade. Aí, ele fez isso com xistose... o mapinha dele. Aí fizemos uma reunião no IBAMA aqui e ele apresentou isso e estava a Secretaria de Estado da Saúde [...]. Um dos integrantes da secretaria, quando viu, ele era biólogo, ele falou assim: “Eu estou atrás disso e o Colégio Técnico está fazendo!”. Aí, ele associou via secretaria. Esse aqui é o início desse mapeamento aqui, dessa metodologia. [...] Esse desenhinho dele assim. [...] Essa josta, é essa bobagem... É o início. [...] Esse retorno aqui você pode trazer ele para dentro da escola. Ensinar a fazer um mapeamento. [...] **Você lembra do mapeamento de risco ambiental? [...] Isso é uma tecnologia ou não? [...] Tem**

¹⁶⁹ Na região estão localizados os municípios de Caparaó e de Alto Caparaó, este, abrangendo o Parque Nacional do Caparaó, onde também se encontram o pico da Bandeira e o pico do Cristal. O rio Caparaó empresta o nome aos municípios e ao Projeto de Educação Ambiental que vem sendo desenvolvido na região, a Zona da Mata Mineira, a leste-sudeste, na divisa com o estado do Espírito Santo.

gente que fala que tecnologia é só máquina. [...] Esse do mapeamento é tão bobo! Tão simples! Nem um pouco sofisticado ou é sofisticado? (PCT. ROBERT, 17:35, 1:25:12. grifos meus).

Os elementos imbricados nesse processo trazem não só a ideia do conhecimento tecnológico aplicado, mas a maneira e a forma como isso é feito, envolvendo, na sua materialização, as questões sociais geradas a partir do trato com a área da saúde, quando é implicado o atendimento à população da região onde se realizou o mapeamento e são chamados o poder público a assumir sua responsabilidade e a escola em si, com a contribuição que lhe couber no trato e na produção do conhecimento. Nesse caso, um conhecimento bastante particular e específico, que, no âmbito do programa desenvolvido, envolveu atividades pontuais, desde a análise físico-química das águas do rio Caparaó, que abastece a região, passando: pela análise parasitológica de fezes de crianças; pela avaliação de desnutrição em crianças de 1 a 5 anos; pela coleta de dados socioeconômicos nos municípios; pelo ensino de eletricidade residencial básica para jovens; pela construção de para-raio alternativo na escola local; pelo trabalho de resgate da tecnologia rural na produção de doces e de derivados da cana-de-açúcar e do leite; pelas técnicas de preparo do barro para piso e parede na construção de casas; pelos modos de coleta e de torrefação do café; dentre outras tantas atividades/intervenções relacionadas ao campo de atuação da Química, da Patologia Clínica, da Eletrônica e da Instrumentação (hoje, Automação Industrial).¹⁷⁰

Envolvendo alunos não só do COLTEC, mas também de escolas municipais e estaduais de ensino médio e fundamental e professores dessas escolas, além de alunos do CEFET-MG e de cursos de graduação da UFMG, as atividades desenvolvidas iam além de apenas lidar com os objetos de estudo relacionados aos cursos ofertados pelo COLTEC. Apontavam também para: atividades integradas envolvendo fotografia (paisagística e documental); desenho de paisagens urbanas; teatro de fantoches com argumento e conteúdo voltados para aspectos de saúde pública; o resgate de brincadeiras de crianças e de depoimentos de moradores mais antigos na região. Além disso, ao longo dos anos de realização do projeto, incluíram-se, dentre outras atividades: aspectos da produção dos artesãos da região; estudos dessa produção em relação à memória histórica do lugar; criação de uma brinquedoteca numa escola; contação de histórias como incentivo à leitura; incentivo

¹⁷⁰ Cf. COLTEC (s/d).

à leitura a partir do exercício da escrita; atividades de lazer relacionadas à cultura infantil.¹⁷¹ Pode-se considerar que essas atividades remetem a uma relação com o lazer que atravessa toda a realização do Programa de Educação Ambiental, refletindo-se de volta nos processos educacionais da escola, sendo as próprias atividades do programa em si processos educacionais que surgem a partir dela, nas salas de aulas e nos laboratórios, no trato com o conhecimento e com os objetos de estudo tratados no seu interior.

Esse movimento de “várias mãos” – e não só de mão dupla –, dialético e contextualizado a partir do que é possível articular em termos do trato com o conhecimento de forma geral e do conhecimento tecnológico em particular, incorporando atividades relacionadas ao lazer na sua materialização, aparecia de forma significativa nas possibilidades de trabalhos de campo, de visitas técnicas e de outras tarefas com esse caráter de tecnologia aplicada.

O que ocorre, naturalmente, são as excursões, por exemplo. Quando a gente sai para campo [...]. Apesar de tudo... apesar de você estar com menores de idade, levando para atividades escolares, mas é algo que proporciona um lazer. [...] **O grupo se socializa muito melhor. E depois que retorna, já retorna em outro nível** (PCT. BETINA, 09:00, grifos meus).

A professora Betina falava não só das perspectivas abertas no Programa de Educação Ambiental, referido anteriormente, como também das possibilidades integradas de trabalhos de campo e visitas técnicas que eram integrados ao calendário escolar a partir da sugestão de reservarem duas semanas para que os professores saíssem com os alunos para outras ações e atividades integradas às áreas de conhecimento dos cursos específicos. Nesses 15 a 20 dias, dependendo da programação, existia a possibilidade de identificação dos elementos agregados que estavam relacionados ao lazer e que vinham para o conjunto das atividades cumpridas pelos alunos e os professores, o que pode ser identificado nos seus depoimentos e na avaliação que faziam da retomada ao cotidiano escolar.

[...] dá para ver que só quando alguém falava “excursão” dentro da aula, os alunos... que sair da escola é muito bom, você sair da sua atividade normal, do seu dia a dia... E em horário de aula... desperta mais a atenção dos alunos, acho que conta como lazer sim; é um dia só, é uma visita, é uma atividade diferente, dentro do que você está procurando. [...] **Quando a gente sai assim e a gente volta, às vezes a visão que a gente tinha antes muda, a gente traz isso para dentro da sala de novo, a gente cresce, tanto profissionalmente, adquirindo uma nova ideia das coisas, acho que volta para a aula sim.** [...] Eu acho que tudo que sai da rotina desperta

¹⁷¹ Cf. Alto Caparaó (s.d.), Caparaó (s.d.), assim como COLTEC (s.d.), documentos obtidos durante o período de pesquisa de campo, na observação direta e durante as entrevistas com os sujeitos.

mais interesse, prende mais a atenção, tanto do aluno quanto do professor, acho que a aula rende muito mais. (ACT. JANDIRA, 12:24, 12:55, grifos meus).

As atividades de visitas técnicas, de trabalhos de campo tornavam-se “excursões” nas quais a importância do encontro e das relações sociais nas ações coletivas ficava particularmente evidenciada, ainda que o que estivesse em pauta fosse o conhecimento aplicado. Este, na materialização das ações da vida humana, aparece integrado na dimensão de totalidade que se confere a elas, tal como já advertia Kosik (2002, p.57-58), reforçando-se a preocupação de como se daria a síntese dessas ações sem que se perdesse a riqueza da realidade onde se dão. No caso dessas ações, por vezes, as saídas da escola em viagens eram oportunidades de repensá-las e reelaborá-las em função das novas perspectivas que se abriam, criadas de forma deliberada ou não, diante do que se sugeria em termos da sua organização.

[...] algumas viagens que são organizadas por professores, isoladamente, ou, às vezes, envolvendo mais de uma pessoa [mais de um professor] com objetivos que variam, desde questões que são voltadas mais para atividades mais técnicas, mas que promovem também perspectivas de uma socialização diferenciada desses alunos com o professor. **Acho que abre perspectivas para outras questões emergirem. [...] Eu penso que são atividades vitais para os alunos. Porque eu penso que é um momento de oxigenação e abre perspectivas para que eles possam conferir mais sentido, sair de um formativo que é colocado na rotina da escola, em que há muita cobrança em termos de produção acadêmica, de conhecimento científico, mas que eles não têm muito tempo de pensar e elaborar sobre isso** (PCT. MARINA, 07:00, grifos meus).

Pôde-se perceber que, nas viagens e nas excursões, traduzidas no afastamento do cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, numa possibilidade maior de aproximação com os objetos de estudo da área de conhecimento específico e/ou do curso envolvido que as motivaram, visto que se estava em busca deles de forma aplicada, as outras questões que emergiram sinalizaram a dimensão da socialização e, a partir dela, várias outras provocadas pelas situações vividas, não mais no ambiente de domínio dos sujeitos, no cotidiano escolar. A partir de situações que se criavam com conflitos, com contradições explicitadas no enfrentamento da “nova” realidade com a qual se tinha contato, era possível identificar então várias outras possibilidades nas quais se manifestava, direta ou indiretamente, um conjunto de ações e atividades agregadas que passavam a integrar um universo que adquiria sentido e conferia significado ao que motivava aquele movimento. Este, no fim das contas, era parte dos processos educacionais da escola e não se afastava tanto dos rituais de disciplina, de ampliação de limites, de demarcação da relação professor-aluno, ao mesmo tempo em que acrescentava elementos que não seriam possíveis na escola e, ao se voltar a

ela, pareciam revitalizar as relações entre os colegas e os professores e com o conhecimento em si.

[...] Essas possibilidades são enormes, quando a gente cria um espaço para desenvolver, para fazer diferente, para mostrar uma coisa que não tinha nada a ver com aquilo que eles estavam aprendendo. Fazem uma visita técnica e aparecem outras variáveis que nunca tinham imaginado... vou para São Paulo com eles, para a Feira de Informática. Tem um tempo que não faço, mas fazia muito. E é uma vez no ano, com a terceira série. **Eles vão daqui até lá fazendo bagunça no ônibus, e eu falo: “Se eu não dormir no ônibus, vocês vão ficar chateados comigo?”. “Por quê?” Eles não entendem por quê.** Aí, chegando: “Olha, gente, vamos lá pra feira, vai ter isso, isso e isso... legal demais”. Beleza. “Só que ontem eu não dormi. Então nós vamos ter a caminhada do *shopping* até o Anhembi a pé”. Eu dispensei o ônibus e aí todo mundo pela Marginal Tietê, 5 km até o Anhembi [...]. Aquilo ali... eles ficam loucos, mas acham um barato. Eles pagam fazendo e vão conhecendo meu outro lado. Não falei nada, não fiz nada, estou com eles, vou com eles também, estamos juntos. Chega ao evento, a gente passeia junto, mostro tudo para eles. Aí, aquilo vira diversão e eles nunca mais esquecem do evento que tiveram, que fizeram bagunça, que tiveram que andar até o Anhembi a pé. [...] E volta todo mundo dormindo, quietiinho. [...] **Quando chega aqui tem que ver que festa que é. Essa relação é muito interessante e acho que isso aí, profissionalmente, gera... mostra a importância de ter respeito com o outro, com o profissional que está acima deles que tem que dar um retorno...** É interessante, ainda mais hoje que essa moçada está muito acelerada, muitas vezes pela própria dinâmica da vida hoje; então a moçada dá uma sossegada (PCF. DANTON, 09:14, grifos meus).

Não seria exagero indicar que algumas das atividades e das manifestações experimentadas nessas “viagens escolares de trabalho”, ao se estabelecer o objetivo de lidar com o conhecimento, com a tecnologia aplicada no mundo fora da escola como principal motivo para viajar, estariam relacionadas a um âmbito do lazer cujo domínio seria transgredir algumas regras do institucionalizado, naquela parcela privilegiada de experimentação de algo brincante, divertido, pela própria ideia positiva que se cria do diferente e da saída da rotina escolar. O relato do professor Danton, para além do narrado explicitamente, sugeriu um contexto no qual o processo educacional ali em curso trazia no seu bojo o lidar com situações que, integradas ao objetivo estabelecido para a viagem, eram situações nas quais estavam em pauta, de forma mais evidente, o significado do brincar, da diversão, da excitação causada pelo diferente e pela *experimentação do desconhecido* que a viagem *com um grupo conhecido* da escola proporcionava. Daí também a avaliação anterior das professoras Betina e Marina de que havia um *retorno em outro nível*, uma *oxigenação e abertura de outras perspectivas* na retomada do cotidiano escolar. Caco, aluno do COLTEC, expressava bem isso numa parte de sua entrevista:

Um exemplo recente que a gente teve, na Química, foram várias excursões que a gente fez no intuito de pesquisar sobre amostragem de água. **Não deixa de ser uma forma de lazer. A gente esteve uma semana em Sete Lagoas. [...] Foi muito lazer de certa forma. Claro que teve trabalho o dia inteiro, foi pesado, você ir para o**

meio do mato e “catar” água no rio, entrar dentro de rio para poder pegar água, montar laboratório improvisado, agachado, sentado no chão... Mas é lazer, porque você está em contato com as pessoas que são seus colegas de lazer, igual eu falei no início: que você passa os momentos de lazer principalmente com seus amigos. Se já não bastasse ser manhã e tarde, lá teve manhã, tarde e noite, durante uma semana. É muito fim de semana. É muito “SENTA & TOCA”. É muito “SENTA & TOCA” numa semana só.¹⁷² Então você tem a possibilidade de estar lidando com a tecnologia, com o aprendizado, fora do colégio, fora do ambiente formal. A gente esteve, nas últimas duas semanas, em seis cidades diferentes fazendo amostragem de água. Se você pegar ali, muito é do ponto de vista acadêmico? É. Mas a diversão tem que ter também (ACT. CACO, 28:20, grifos meus).

Reforça-se o “institucionalizado” no fim de semana como tempo e espaço de lazer que vira tempo e espaço de formação profissional num fim de semana prolongado, pois se está a tratar do conhecimento específico nesse âmbito, aplicado à realidade fora da escola, ainda que a partir de atividades escolares e dentro do que elas previam. O “institucionalizado” como lazer no fim de semana pode ser facilmente reconhecido ao se transformar rapidamente em trabalho escolar de uma semana, 24 horas por dia, travestido, ou revestido, das cores e das nuances das atividades e das manifestações relacionadas ao lazer. A intensificação do trabalho escolar apresenta-se “amaciada” e atravessa o clima de amizade que se cria a partir da convivência nas turmas de sala de aula, de forma que se experimentam esses períodos sem muitos problemas e sem maiores resistências. Pode-se dizer que isso vai ao encontro de algo próximo do discutido por Marcassa (2002, p.148), no sentido de que se estaria a institucionalizar como lazer e como atividades relacionadas a ele algo que fosse lícito, de bom valor moral e que, de preferência, pudesse educar as classes trabalhadoras.

Os indicativos colocados aqui em relação às visitas técnicas e aos trabalhos de campo dão conta, mais explicitamente, dos cursos de Química e Patologia Clínica, no COLTEC, e de Informática, no CEFET-MG, considerando-se as referências mais imediatas feitas nos depoimentos dos sujeitos. Ao se observar e acompanhar o cotidiano das turmas dos outros cursos, nas duas instituições, foi possível perceber a importância que se dá às duas possibilidades de lidar com o conhecimento aplicado e constatar como essa aplicação é materializada na realidade fora da escola, de modo a proporcionar ao aluno uma formação cujo caráter profissional e tecnológico passa pela apreensão e pela apropriação, de fato, do significado dado àquilo que aprendem.

¹⁷² Caco refere-se ao projeto promovido pelo Grêmio Estudantil do COLTEC, antes denominado COLTEQUINTAS, no qual alunos, professores e técnico-administrativos reúnem-se, sob a coordenação e a organização da representação estudantil, para se apresentarem tocando e/ou cantando.

Talvez as considerações da professora Helena, da área do Turismo, traduzam bem essa ideia:

[...] A gente tem que criar neles a vontade de pesquisar, de entender o que é isso, de estimular a viagem, de fazer a visita técnica, porque a questão do trabalho, no nosso caso, ela é muito complexa. Eu estou trabalhando com o imaginário das pessoas e eu dependo de outras pessoas para ainda atendê-lo no dia da viagem deles. Fazer funcionar o que eu falei que ia funcionar (PCF. HELENA, 29:25).

Vem a calhar, no caso, o lidar “com o imaginário das pessoas”, característico da área do Turismo, para poder referir ao imaginário das viagens de visitas técnicas: na Eletrotécnica, por exemplo, que permitiria, mais tarde, reforçar o conhecimento das várias maneiras de fazer funcionar um gerador de eletricidade e o isolamento elétrico projetado para ele; ou, no caso da Eletrônica e da Automação Industrial, contribuir para fazer funcionar, adequada e equilibradamente, o circuito eletrônico que foi projetado para o controle de determinada operação de produção industrial ou de controle de um delicado procedimento cirúrgico.

A ideia dos dois, de trabalho de campo e de visita técnica, é algo que atravessa os cursos, como característica no trato do conhecimento de forma integrada, contextualizada e que não fica só no âmbito de conhecimento ligado à formação profissional específica, numa determinada área, num determinado curso, ou apenas nas áreas e nos cursos relacionados a formações específicas, como poderia parecer. Ela também apareceu em áreas do conhecimento relacionadas às ciências humanas e sociais, com uma ponta de dificuldade na sua realização, o que poderia sugerir certa hierarquia na importância conferida a um ou outro tipo de conhecimento diante dos objetivos das escolas de EPT. De todo modo, a perspectiva de integração entre as várias áreas aparece quando se está diante de atividades desse tipo, o que sugere ser esse o caminho mais indicado: o da integração das várias áreas a partir de iniciativa que partiria de uma delas, predominantemente. É possível perceber isso nos exemplos relacionados à Química, no COLTEC, à Informática, no CEFET-MG, e a alguns relatos de visitas a eventos das áreas de Eletrônica e de Mecânica, também no CEFET-MG, nos quais o que despontou de forma mais evidente foram as histórias relacionadas mais aos casos ocorridos em relação ao grupo social com o qual se convivia do que ao objeto central de estudo nessas visitas e eventos.¹⁷³

É muito relativo, porque ali eles vão colocar em prática o que eles aprenderam na teoria aqui na escola. Lá eles vão ver sobre rochas, sobre vegetação, sobre cultura... Eles vão ter esse interesse pela natureza, sobre os efeitos na natureza... Então tem

¹⁷³ Diário de Campo do CEFET-MG (2011).

muita coisa que você pode abordar, sem contar também as questões mais subjetivas. Por exemplo: em cada grupo que vai, você percebe como que os alunos se relacionam, como que eles lidam com o medo, com a insegurança; o que eles dão conta, o que eles não dão. É muito interessante. E é um momento assim: como se todo mundo fosse muito próximo e, de repente, algumas questões que ele tem com o colega na sala, ali ele tem oportunidade de conhecer melhor, até de conhecer o próximo, de se doar para ajudar o outro. **É interessante demais. Eu acho que aproxima a relação dele com o professor, é um olhar totalmente diferente. Eu acho que é uma coisa que vão carregar para a vida toda. Quem vai num passeio desse, pode ser aluno, pode ser professor, pode ser um técnico-administrativo, todo mundo sai com uma outra bagagem desse encontro. Você leva para a vida toda. Você nunca imaginou vivenciar aquilo, sabe?** [...] Eu penso que tem que ter as duas coisas. Eu acho que essa rotina de sair é importante e trazer isso para a escola, aí teria que pensar em algo diferente, porque tem coisas que ficam mais difíceis. Como você vai propiciar todas essas coisas em um mesmo ambiente? (PCT. ANDRESSA, 15:53, 18:30, grifos meus).

Como parte dessas viagens e desses passeios, as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer estariam a reforçar e permitir um maior envolvimento com os processos educacionais em curso, o que, no entendimento dos sujeitos e como já indicado anteriormente, aconteceria de forma menos efetiva na ausência delas.

Os sábados letivos

Outra atividade pedagógica observada nas escolas, na verdade, um conjunto de atividades reunidas em sábados letivos, particularmente no CEFET-MG, se mostrou como espaço no qual as manifestações relacionadas ao lazer eram incorporadas de forma bastante evidente. Os sábados letivos fazem parte do calendário escolar das instituições como forma de complementar o número de dias com atividades escolares direcionadas aos alunos, cujo limite mínimo é previsto na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) vigente e nem sempre atingido apenas com aulas de segunda a sexta-feira. Neles, determinado departamento ou coordenação fica responsável pela programação das atividades, definindo temas e conteúdos a serem tratados e o tipo de estratégia a ser utilizada. O sábado letivo observado e considerado aqui tinha como tema *Geraldo Vandré: protesto e censura musical nos anos 60*, sob a responsabilidade do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia e direcionado aos alunos dos terceiros anos dos cursos integrados do CEFET-MG.

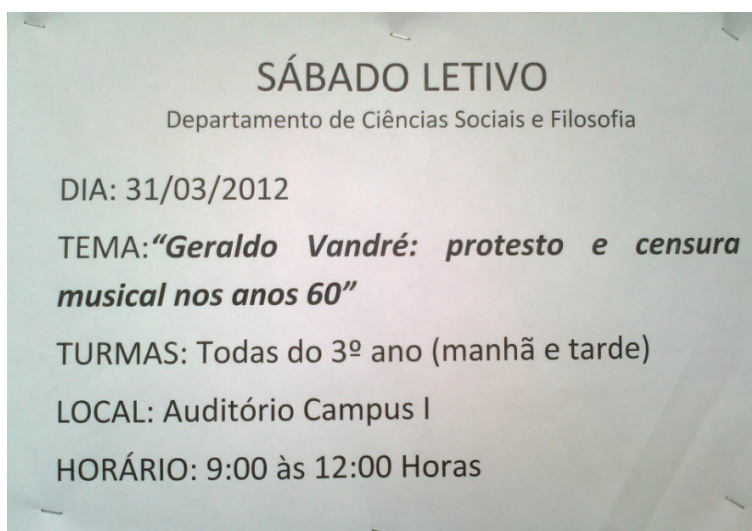


FIGURA 25 – Divulgação do sábado letivo. Quadro de avisos do Campus I, CEFET-MG, mar.2012.

O formato escolhido para tratar do tema foi uma palestra, seguida de debate a partir do olhar da historiadora convidada, Dalva Silveira, autora de pesquisa abordando as representações da imprensa brasileira sobre o cantor e compositor Geraldo Vandré.¹⁷⁴ Na sua exposição sobre o tema, Silveira utilizou áudio de música do compositor, deu especial atenção às letras e ao significado que elas passaram a tomar, especialmente *Pra não dizer que não falei de flores*, que os alunos acompanharam, cantaram e aplaudiram. No entanto, a maioria se surpreendeu com o que revelou a historiadora: disse ela que Vandré, à época, ficou incomodado com a apropriação da música pela luta dos movimentos políticos de esquerda contra a ditadura imposta pelo golpe civil-militar de 1964; em que pese o fato de que o próprio compositor foi censurado, perseguido, e sua música teve a execução e a reprodução proibidas por dez anos.

À parte o tema do encontro, em auditório para 400 lugares, praticamente cheio e com a presença de alguns professores e técnico-administrativos, a própria historiadora, também assistente administrativa da instituição, chamou a atenção com a utilização da música, de fotografias e de um pequeno vídeo como instrumentos didáticos e, ao mesmo tempo, provocativos geradores de discussões. O interesse e a atenção dos alunos estavam postos no que esses elementos ajudavam a revelar em termos dos aspectos desconhecidos em relação àquela música, tão conhecida e desconhecida, tão famosa e enigmática de sentido, ao lado da história do seu

¹⁷⁴ Cf. Silveira (2010, 2011).

compositor e, ao mesmo tempo, da história do país naquele período, particularmente em relação ao modo como a grande imprensa brasileira ou, pelo menos, a imprensa hegemônica nas mãos de proprietários de jornais, revistas e televisão, tratava (e apoiava) o golpe civil-militar. Esse interesse e a atenção foram consolidados pouco tempo depois de iniciada a exposição dos áudios, dos registros fotográficos e das análises e das revelações da historiadora. Antes, enquanto os alunos iam chegando ao auditório, foi possível observar comentários significativos em relação: à obrigatoriedade de estar ali e à insatisfação que isso provocava; à “perda de tempo”, já que “a lista de chamada [era] no final” e, como “[valia] dois pontos”, não era possível sair antes; e, além do mais, a “não tem nada a ver com o que [estavam] vendo na matéria”, ainda que fosse exatamente o dia de aniversário do golpe civil-militar. Vários grupos haviam se organizado para encontros após a palestra, e alguns iriam tentar assinar a chamada para os colegas que tinham aulas de programas de computador aos sábados – para complementar a formação – e, por isso, não tinham ido.¹⁷⁵

Grande parte do interesse e da atenção desapareceu assim que terminou a exposição da historiadora e se abriu o espaço de debate. Praticamente metade dos presentes se levantou e saiu, o que pode ter sido indicativo de que os comentários observados se consolidavam nas assinaturas da chamada e que ou o tema escolhido não tinha nada a ver mesmo ou não havia mais nada que fosse interessante o bastante para merecer mais tempo dedicado. Talvez “se eles tivessem investido no uso de outros modos de ver o cara”, como disse de passagem um aluno, exibindo mais imagens, vídeos e “coisas da internet”, ou mesmo estabelecido um paralelo da manipulação e do silêncio da imprensa da época com os da mídia no contexto atual, ficasse “mais maneiro”.¹⁷⁶ Em outras palavras, as atividades relacionadas ao lazer apareciam nesse cenário de forma periférica e davam ao argumento central da atividade desenvolvida ali uma potencialidade que ela talvez não apresentaria se tratada de forma mais conservadora e tradicional. A música, parte do objeto, do tema e do argumento centrais nesse sábado letivo, juntamente com a fotografia e o vídeo com ares de cinema, permitiram à historiadora, aos alunos e aos demais presentes à palestra lançar mão de uma base de trato com o conhecimento trabalhado ali que

¹⁷⁵ Diário de Campo do CEFET-MG (2011).

¹⁷⁶ Diário de Campo do CEFET-MG (2011).

talvez não existisse num outro formato, como bem percebido e ressaltado pelo aluno “maneiro”.

Outro formato de sábado letivo é relatado pelo professor Danton, do Departamento de Computação (DECOM) do CEFET-MG, no qual os alunos participam como organizadores.

[...] eles perguntam: “**Vai ser como? Vai ser aquele sábado letivo em que teremos várias atividades ou vai ter aula? Ah! Nós vamos fazer?! Beleza...**” Eles mesmos se estimulam a vir porque vai ser aquele sábado letivo de atividades, **não é sábado letivo de aula-padrão** (PCF. DANTON, 13:28, grifos meus).

Os alunos engajavam-se na organização de uma programação na qual tinham participação ativa e colocavam em pauta seus interesses de formação, ao mesmo tempo em que indagavam os professores sobre o formato padrão da aula, e talvez coubesse aqui a reflexão do professor Toni acerca do que é a aula para ele:

[...] Para mim aula é isso. **Aula não é o que se faz na aula, aula é um jeito de organizar o trabalho. Para mim essa seria a definição de aula: um jeito de se organizar o trabalho docente.** O que você vai fazer com essa aula e a eficiência, aí são as responsabilidades transferidas para essa força de trabalho, afinal de contas a escola já comprou essa força de trabalho dos professores, já transferiu essa coisa [...] (PCT. TONI, 43:42).

Aos alunos, quando se apresenta no formato a que nos acostumamos todos (alunos sentados em carteiras, professores à frente na exposição do conhecimento), a aula parece um suplício, e é fácil fugir dela rápido. Talvez como indica Marx (2001, p.155) em relação ao trabalho [a aula?] alienado do trabalhador [do aluno?], no qual “o caráter hostil [...] manifesta-se nitidamente pelo seguinte fato: desde que não exista coação física ou qualquer outra, foge-se do trabalho [da aula?] como da peste”. Nas mãos dos alunos, que organizariam e estruturariam as atividades, propondo e desenvolvendo temas e assuntos de seu interesse, o sábado letivo se transformaria numa forma de extrapolar o calendário, como afirmou o professor Danton:

[...] temos o sábado letivo e, por obrigação, ele deve ter atividade escolar [para atender à exigência da LDB]. Então a gente acaba extrapolando. **Nós trazemos palestras diferentes, campeonato de videogame, campeonato de desenvolvimento de software, disputa entre os alunos, de quem desenvolve uma rotina mais rápido, futebol professor versus alunos...** e aí são várias atividades que acontecem no dia e a gente tenta extrapolar um compromisso que já está no calendário, mas vai ser feito de outra forma (PCF. DANTON, 02:54, grifos meus).

Danton (PCF, 04:00-06:34) declarou que, como não há “[...] a formalidade das disciplinas do núcleo comum, das disciplinas de Matemática, Português...”, ficava mais fácil coordenar e “controlar melhor isso”, reunindo um número menor de professores que poderiam trabalhar com os alunos. Revelou, com isso, que é claro

que os professores não abriam mão da responsabilidade que lhes cabia nos processos educacionais, ao mesmo tempo em que preparavam o cenário para que os alunos pudessem exercitar certa autonomia e, com isso, tratar de assuntos e interesses que tinham de forma diferente daquela a que estavam sujeitos no cotidiano. Havia um movimento prévio de organização dos temas e dos conteúdos relacionados a serem tratados, coordenado pelos professores e com a participação efetiva dos alunos, que iriam montar os “grupos de trabalho para cada atividade” e seriam aqueles a tomar conta do calendário, organizando os times de futebol, “as inscrições das palestras, as atividades [a] ser feitas, ou seja: desde um curso de manutenção até um curso de jogos, [passando por] uma disputa de *videogame*, são eles que definem quem vai se inscrever, quem vai estar no laboratório [...]”, e os professores desempenham um papel de suporte, “coordenando com eles, às vezes, mas sem ser o efetivo que está à frente. [...] Muitas vezes estamos lá, assistindo palestra com eles; muitas vezes ministrando uma palestra também [...]”. Nesse formato, as diversas atividades aconteciam de forma integrada e simultânea, de modo que os alunos pudessem optar por aquelas que lhes interessavam mais e, ao mesmo tempo, vivenciar outras que estariam relacionadas com aquela que escolheram.

Indagado sobre a possibilidade de uma proposta metodológica baseada nessa ideia de sábado letivo construído com os alunos, coordenada e estruturada no cotidiano da escola e não só recolhida em dois dias no ano (o número de sábados letivos sob a responsabilidade do DECOM, no ano de 2012), Danton considerou que poderia ser implantada caso não se tivesse a atual carga horária do curso integrado, considerada muito grande, com média de 36 horas-aula por semana, o que também remete à discussão sobre a jornada de trabalho escolar discutida no capítulo anterior. A dificuldade apontada passa por esse aspecto, que estaria atrelado ao formato integrado do curso, e seria acentuada por conta do envolvimento de um número maior de professores nesse cenário.

O obstáculo apontado é algo parecido com o que indicou o professor Max, ao se propor pensar a possibilidade de uma alternativa diferente numa intervenção pedagógica. Para ele, estudar é algo que é cansativo, é difícil, e ele não conseguia “enxergar muito prazer no estudo em si, porque é uma coisa física: você tem que sentar, você se esforça, tem que se concentrar”. Tornar a atividade pedagógica algo prazeroso daria certo trabalho e, para se tornar viável e também prazeroso na

realização, implicaria um trabalho conjunto com os professores, de forma que não fosse apenas algo pontual.

[...] Eu vejo essa possibilidade sim, **só acho que é algo que vai dar um trabalho.** [pausa] [...] é algo que tem que ser trabalhado...Você tem que sentar, se quiser fazer uma atividade prazerosa que envolva a descontração, a aprendizagem e uma atividade. **Eu acho que isso demora tempo, no sentido de eu ter que sentar e me programar. Eu tenho ciência de que hoje seja possível, só que é um pouco complexo** (PCF. MAX, 01:22-04:15, grifos meus).

Pode-se dizer que a dificuldade sugerida pelos professores Danton e Max em termos de articular um trabalho coletivo com os colegas esteja no âmbito da realização cotidiana das atividades pedagógicas junto com os alunos, e esta tem suas implicações em termos de compromisso e modos de fazer. O avanço em relação a isso, para além de determinados estados de consciência e de efetiva superação dos limites que se apresentam na realidade, em termos de dificuldades e obstáculos nesse caso, além das condições materiais e objetivas que estão postas, indica que, nas várias áreas da atuação humana e na educação, especialmente, a ação de avançar não se concretiza de forma linear. Vários estágios de compreensão, apreensão e intervenção na realidade se apresentam, e talvez seja adequado recuperar aqui a discussão que tem origem 30 anos atrás sobre compromisso político e competência técnica. Nela, Saviani (2011, p.55), “parafrazeando Gramsci”, dizia que ainda estávamos “na fase romântica da defesa do compromisso político em educação”, quando “os elementos da luta contra a concepção técnico-pedagógica restrita e supostamente apolítica” estavam dilatados “morbidamente por causa do contraste e da polêmica”. Era preciso, então, “passar à fase clássica, encontrando nos fins a atingir a fonte para a elaboração das formas adequadas para realizá-los”. Não parece que esse seja um movimento que perdeu seu viço e sua relevância, e é adequado aqui, já que

[...] **a identificação dos fins implica imediatamente competência política e imediatamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e imediatamente competência política.** Logo, sem competência técnico-política não é possível sair da fase romântica. Cabe, enfim, acumular forças, unificar as lutas, visando a consolidar os avanços e tornar irreversíveis as conquistas feitas, trilhando um caminho sem retorno no processo de reapropriação, por parte das camadas trabalhadoras, do conhecimento elaborado e acumulado historicamente (SAVIANI, 2011, p.55).

As atividades relacionadas ao lazer na elaboração desse conhecimento, e no que diz respeito à sua presença nas ações e nas demais práticas pedagógicas no interior das escolas aqui consideradas, integram parte do universo dos processos

educacionais que ali se desenvolvem. Ainda que não sejam legitimadas, institucionalmente, como objeto frequente de estudo e de ensino, são “permitidas” – por vezes, toleradas –, e o fato de os sujeitos as vivenciarem e as experimentarem desse modo, como algo que seria concedido, parece provocar posturas mais reflexivas e críticas na sua abordagem e na forma de lidar com elas. Quando se fala, então, de competência técnica e compromisso político nesse contexto, está se falando de algo que envolve um olhar para essas atividades e manifestações que passa pelo envolver-se com elas, entender como se articulam no cotidiano das escolas e que tipo de significados político-ideológicos são conferidos a elas. A partir daí, pode-se dizer, seria possível vê-las como parte efetiva dos processos educacionais e também sujeitas a usos, finalidades e construções socioculturais próprias das relações sociais de que resultam. De todo modo, o que está na base desse movimento como desafio é manter aquela parcela transgressora, contestadora e “além-limite” que elas têm e não permite que se deixem controlar totalmente, ao mesmo tempo em que alarga os horizontes ao lidar com o conhecimento nos processos educacionais.

5.3. As atividades relacionadas ao lazer incorporadas – críticas e dificuldades

As atividades relacionadas ao lazer são incorporadas aos processos educacionais pelos sujeitos que deles participam de forma mais direta, como pôde ser visto ao longo do estudo até aqui. Alunos e professores lidam com isso de forma parecida e, ao mesmo tempo, diversa – em função das especificidades dos papéis e das funções que assumem nesses processos – e nos dão indicativos dos significados atribuídos a elas à medida que se movimentam na sua materialização. Assim é que grande parte delas é estruturada pelos professores, principalmente como estratégia didático-pedagógica e forma de lidar com o conhecimento a ser tratado e, por extensão, com os alunos nesse processo. Em outros momentos, essas atividades relacionadas ao lazer serão motivo de reflexão, de provocação, de crítica e/ou um modo de facilitar a viabilização do ensino, da aula em si, dos experimentos e dos exercícios nos laboratórios e nas oficinas.

Nesse cenário, chama a atenção o fato de os professores se referirem à falta de comunicação e diálogo com os colegas, particularmente os de outras áreas do conhecimento, de outros setores ou departamentos no interior das escolas. Ao fazerem isso, chamam a atenção para alguns aspectos didático-pedagógicos que são próprios dos processos educacionais e que, por vezes, não comparecem. Ao se incor-

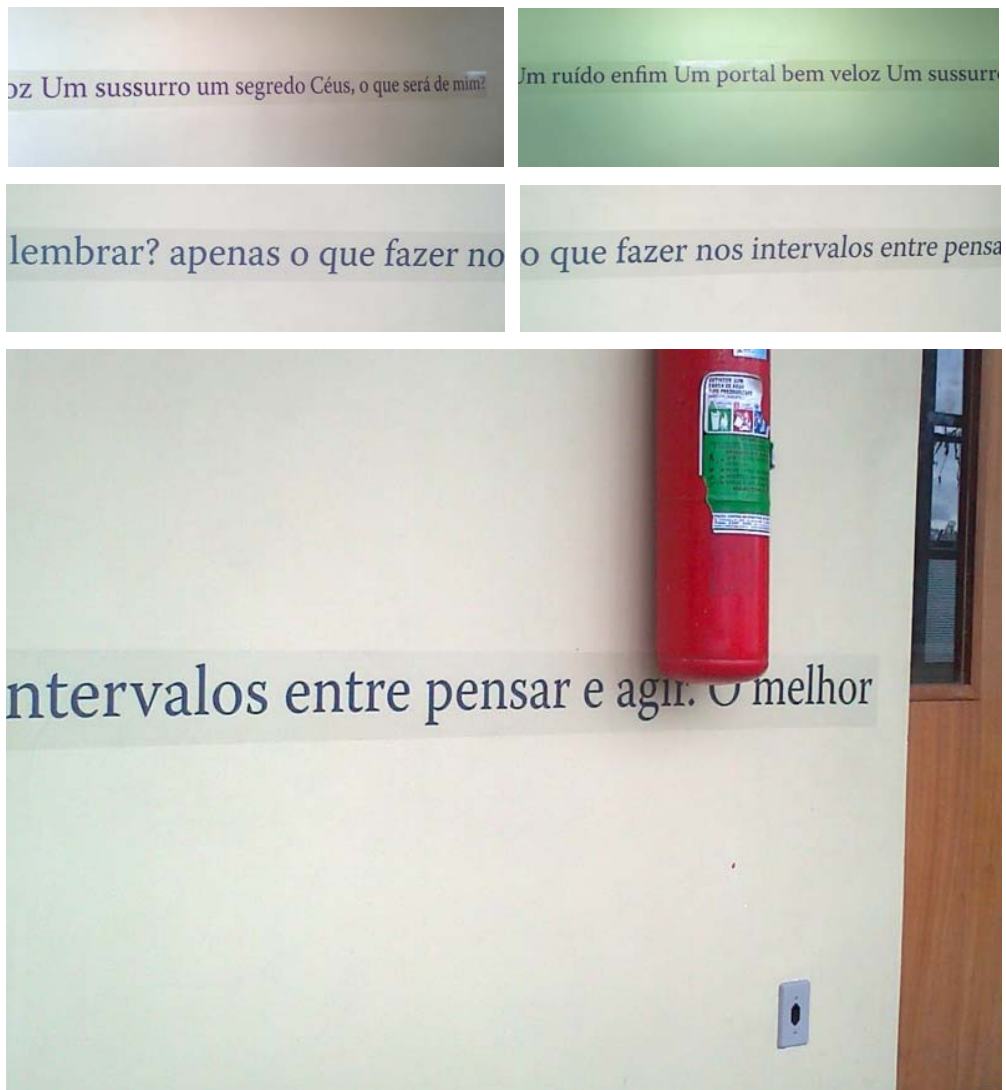


FIGURAS 26 a 29 – O POESIA A METRO nos corredores do Prédio Escolar. Campus I, CEFET-MG, mar. 2012. Observem-se as faixas adesivas com poemas de convidados(as) e servidores(as) da instituição.

porar então os elementos relacionados ao lazer, cria-se um ponto de interlocução, de crítica, de avaliação – ou de chamada para avaliação – desses processos.

[...] **Aqui no Campus I, a gente tem uma dificuldade muito grande nesse sentido, porque a gente não tem um encontro dos Departamentos. É diferente de uma escola que tem um Conselho de Classe. Nós não temos um Conselho de Classe [pausa] pra discutir essas questões.** Então, por isso que eu estava te falando que o projeto tem potências – o que a gente estava conversando antes –, mas elas precisam ser instrumentalizadas para que ele atinja um patamar mais abrangente (PCF. GUINGA, 55:45, grifos meus).

O projeto a que o professor Guinga se referiu é o POESIA A METRO,¹⁷⁷ de intervenção no espaço da escola com uma instalação de poesia pelos corredores do Campus I do CEFET-MG. Ele expôs a ausência de possibilidades de ampliar, de integrar e de discutir o trabalho e o conteúdo realizados no projeto pela absoluta falta de um espaço para discussão dos processos educacionais na instituição, o que ficou mais evidente e preocupante na afirmação da não existência de um Conselho de Classe, que, a rigor, deveria ser uma instância de discussão, de troca de experiências, de aperfeiçoamento e avanço em relação a esses processos.



FIGURAS 30 a 34 – Detalhes do POESIA A METRO nos corredores do Prédio Escolar. Campus I. CEFET-MG, mar. 2012.

¹⁷⁷ Cf. Nas FIG.26 a 34, nesta página e na anterior, alguns aspectos da instalação do POESIA A METRO.

O professor Toni, por outro lado, foi pelo caminho de colocar em questão o caráter desse espaço, quando ele acontece, diante da necessidade de que os processos colocados em curso no interior da escola sejam geradores de autonomia e de emancipação:

A autonomia não pode ser despreendida da relação social coletiva. [...] Para que haja emancipação, para que a educação seja emancipada, é preciso que eu tenha democracia direta com os alunos, os alunos participem e eu os conheça diretamente. Mas essa participação tem que ser levada para o coletivo. [...] **As estratégias que a gente tem, como conselho de classe, reuniões pedagógicas, vez ou outra, [são] para cuidar de assuntos institucionais que são muito mais políticos e trabalhistas do que pedagógicos, [e] a gente não faz essa convergência.** Então, para que essa escola realmente se tornasse ideal, piloto ou experimental, precisaria de haver mais interação do corpo docente (PCT. TONI, 26:14, grifos meus).

É uma percepção parecida com a que tem o professor Miguel quando provocado a falar da questão também em relação à escola em si, institucionalmente. Na sua avaliação, as iniciativas teriam que partir tanto da instituição quanto dos professores, considerando que existia “pouco diálogo entre os professores”: “Eu acho que deveria haver mais” (PCT. MIGUEL, 13:25). Nessa direção, o depoimento da professora Isadora aponta esse problema como causa da desarticulação da escola como um projeto maior a partir dos reflexos identificados nos seus próprios projetos. Ela indicou o caso da Sala dos Professores, na qual não existem docentes nem nos intervalos de aulas, pois eles estão recolhidos aos seus setores específicos: “Na escola a gente não tem esse espaço de encontro”. Tal situação acontecia, curiosamente, numa escola onde o potencial do encontro como formador é bastante forte no que diz respeito aos alunos e ao modo como se organizavam nos processos educacionais e, particularmente, em relação às atividades relacionadas ao lazer.

[...] **A desarticulação é tão grande, por causa da organização do tempo e do espaço; o espaço na escola também tem uma coisa forte de educativo, no sentido da rapidez e do fluxo. “As coisas têm que caminhar!” Aí a gente não tem muito tempo para o encontro, para debater...** Eu sinto falta disso, mas é porque eu tinha outro modelo de escola, e eu achava que ia realizar isso aqui e não realizei. Agora, internamente, a gente está começando a tentar fazer um encontro para poder sentar e conversar [...] (PCT. ISADORA, 01:15, grifos meus).

No CEFET-MG, a “sala dos professores” também foi referida como o espaço do encontro onde não acontecia o diálogo, ainda que tivesse mudado de nome e virado uma sala de “‘servidores e professores’, de convivência. Que fica vazia!” Nela, o máximo que o professor e/ou o servidor irá fazer

[...] é: “Ah, eu pego minha marmitinha porque não dá tempo, porque nós temos um restaurante, mas eu não quero enfrentar fila [...] eu tenho que ser rápido.” [...] Ou então: “Eu entro nessa sala para organizar os meus papéis, porque eu tenho que entrar para a sala de aula...”; **ou essa sala de convivência, quando você vê, de fato,**

pessoas em um grupo maior, significativo, de discussão, é quando você tem assembleia de professores para indicar se haverá ou não greve. Para discutir condições ou precarização “do” trabalho. Não é isso? [...] Ah, sim! Aqui é ocupado – sala de convivência –, ela é ocupada por conselhos: Conselho de Ensino, com pauta, com voto; os conselhos... e aí você quer dizer “o espaço da cultura”? Do lazer? Faz uma leitura dessa sala! Concorda? (PCF. ROSA, 28:37, grifos meus).

De todo modo, mesmo com as dificuldades, as limitações e os problemas apontados, as atividades relacionadas ao lazer eram incorporadas pelos professores aos processos educacionais de que participavam, na maior parte das vezes, a partir: (1) de iniciativas individuais e que envolviam, basicamente, sua identificação com algumas dessas atividades, além da demanda em resolver determinados tipos de abordagem de temas, conteúdos e outros assuntos relacionados que permitiam incorporá-las como estratégias e/ou como mediadoras; (2) da integração e da promoção de eventos e/ou atividades escolares que permitiam a sua incorporação, institucionalmente; e (3) de atividades que não estavam diretamente relacionadas aos processos educacionais, mas integravam o cotidiano escolar.

Com o QUADRO 7, a seguir, pretendeu-se expor um mapeamento indicativo do que foi possível identificar nas escolas no que diz respeito a esses três itens a título de ordenação das atividades incorporadas e considerando que os dois primeiros, de fato, estão imbricados um com o outro, sendo possível delimitar, de forma mais clara, as manifestações em relação ao terceiro. No quadro, é possível identificar algumas atividades, em ambas as escolas, que não foram comentadas e/ou referidas diretamente no estudo até aqui. Apesar disso, considera-se que as características e os indicativos já analisados em relação àquelas que o foram tendem a esgotar o caráter dos significados conferidos ao conjunto dessas atividades, pretendendo-se, neste ponto do estudo, apenas evidenciar como e por quem se deu a sua inserção nos processos educacionais das escolas.

Os alunos também apontaram alguns obstáculos e dificuldades em termos da excessiva carga horária a que estavam submetidos e em relação à comunicação, especialmente com as respectivas diretorias e coordenações de cursos, no que diz respeito ao não entendimento dentro das escolas do que significaria fomentar a inserção de atividades relacionadas ao lazer.

É curiosa a situação do CINEFET (exibição de filmes temáticos seguida de debates e discussões), uma promoção do pelo Grêmio Livre Estudantil do CEFET-

MG,¹⁷⁸ no momento em que seria integrado à programação do SEMINÁRIO SOBRE DIVERSIDADES no CEFET-MG, este promovido pela Coordenação de Política Estudantil (CPE): a escola, institucionalmente, iria encaminhar uma orientação no sentido de proibir a realização do CINEFET, sob a justificativa de que “incentivava os alunos a matarem aula”.

QUADRO 7

Atividades e manifestações relacionadas ao lazer e incorporadas pelos professores aos processos educacionais no cotidiano das escolas

NO COLTEC

(1) inclusão e utilização de: teatro; música; fotografia; cinema; artes plásticas; dinâmicas/debates; trabalho coletivo/cooperativo; aspectos brincantes no trato do conhecimento;

(2) visitas técnicas/trabalho de campo (a cargo de cada setor e/ou curso específico); PROJETO CAPARÃO/EDUCAÇÃO AMBIENTAL (setor de Química); VISITAS GUIADAS CERCA GRANDE (setores de Química, Educação Física e SAE); CINEARTE (setor de Ciências Sociais, projeto integrado com alunos da FAFICH/UFGM); PROLOF e oficinas pedagógicas sobre diversidade, sexualidade, arte, ioga, saúde do adolescente e outras (a cargo do SAE); ENDURO A PÉ, GRUPO SARANDEIRO JUVENIL COLTEC, equipes escolares (setor de Educação Física);

(3) ouvir/tocar música; encontro com colegas e bate-papo; jogos/quadra; ir ao CEU (Centro Esportivo Universitário); atividades no campus UFGM em geral; DIA DO FILHO PRÓDIGO e banda ELVIS COVER (com alunos e ex-alunos).

NO CEFET-MG

(1) inclusão e utilização de: cinema, vídeo (documentários e/ou filmes), música, teatro, artes plásticas (nas aulas de Artes e Literatura); debates; visitas técnicas/trabalho de campo (relacionados a cada coordenação de curso específica); artes plásticas (projeto com gradis de BH/aula de Artes, exposição no salão de entrada do prédio administrativo);

(2) POESIA A METRO (DELTEC); TERRITÓRIO E CINEMA (Coord. de História e Geografia); CINE HISTÓRIA COM CIÊNCIA NO CEFET-MG (Dep. de Ciências Sociais e Filosofia); FESTIVAL DE ARTE E CULTURA DO CEFET-MG (Coord. Geral de Atividades Culturais – CGAC); festa junina (Coord. de Turismo); BANDA DO CEFET, Coral e Grupo de Teatro (Coord. de Artes); visitas técnicas/trabalho de campo, sábados letivos, programação mensal de palestras (a cargo das coordenações e/ou departamentos específicos); Semana de Ciência e Tecnologia do CEFET-MG - SEMANA C&T e a Mostra Específica de Trabalhos Aplicados - META (diretoria do Campus I, coordenações, departamentos integrados à Semana Nacional de C&T, promovida pelo Ministério de Ciência e Tecnologia – MCT); equipes escolares, FESTIVAL DE ATLETISMO, MOSTRA DE DANÇA (Dep. de Educação Física – DEFISD); SEMINÁRIO SOBRE DIVERSIDADE NO CEFET-MG (Coordenação de Política Estudantil – CPE);

(3) PROJETO QUALIDADE DE VIDA (destinado aos servidores, a cargo da Coord. Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos – CGDRH); Coral (Coord. de Artes, com alunos).

Legenda: (1) atividades incorporadas a partir de iniciativas individuais e/ou por demanda de abordagem de determinados temas nas aulas e nas demais atividades escolares; (2) eventos e atividades institucionais; (3) outras atividades incorporadas de forma indireta.

Fonte: Entrevistas da pesquisa e Diários de Campo do COLTEC e do CEFET-MG (2011, 2012).

¹⁷⁸ Ao se observar a divulgação do CINEFET, pelo Grêmio, é possível ter uma noção da forma de operar do Grêmio e em relação aos modos de fazer: as alternativas de filmes a serem exibidos eram colocadas em discussão, divulgadas e submetidas a uma votação para que, depois, se fizesse a escolha de qual seriam os filmes a serem exibidos. Cf. as FIG.35 e 36, nas páginas seguintes.

A CPE, atual Superintendência de Política Estudantil (SPE) precisou intervir para esclarecer a situação e “formalizar” a parceria com o Grêmio. O referido seminário iria tratar, na sua primeira edição na escola e envolvendo outros seis campi da instituição, de questões relacionadas: ao gênero e a suas implicações nos vários âmbitos socioculturais; à sexualidade, nas suas várias manifestações, particularmente tratando do combate à homofobia; às questões étnico-raciais, incluídas aí aquelas relacionadas aos âmbitos social, histórico, cultural e político, envolvendo o racismo, a discriminação e a religiosidade entre elas; às pessoas portadoras de necessidades especiais; dentre outras.



FIGURA 35 – Divulgação de votação prévia para programação do CINEFET (Grêmio Livre Estudantil do CEFET-MG). Murais e quadros de avisos, Campi I e II, CEFET-MG, mar./abr.2012.

A metodologia utilizada na realização dos encontros no seminário lançou mão de debates, mesas-redondas, palestras, manifestações culturais, que incluíam fotografia, dança, música, mostras de artefatos e artes plásticas, além de agregar, na programação prevista, em cada campus, atividades características da região onde se localizavam.¹⁷⁹ O cartaz de divulgação do seminário e alguns aspectos gerais de realização das atividades, no pilotis do Prédio Escolar, Campus I do CEFET-MG,

¹⁷⁹ Outras informações e a programação completa podem ser consultadas e/ou obtidas no endereço eletrônico: <<http://www.cefetmg.br/noticias/2011/11/noticia0004.html>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

onde se localizam a lanchonete terceirizada pela escola e uma pequena praça de serviços, podem ser conferidos nas FIG. 37 a 39, na página seguinte. Note-se, no canto inferior direito do cartaz, a indicação de parceria com o Grêmio e com o NEAB (Núcleo de Pesquisa e Estudos Afro-Brasileiros do CEFET), além da indicação da realização pela CGDE (Coordenação Geral de Desenvolvimento Estudantil), outra antiga denominação da SPE, e pelas SAE (Seções de Assistência Estudantil dos respectivos campi do CEFET-MG). No momento de registro das imagens, apresentava-se uma bailarina cadeirante.



FIGURA 36 – Divulgação da programação do CINEFET, depois de definida por votação (Grêmio Livre Estudantil do CEFET-MG). Murais e quadros de avisos, Campi I e II, CEFET-MG, mar./abr.2012.

O saguão, no andar do pilotis, ficou completamente lotado, e os alunos – a maioria dos que assistiam, juntamente com alguns técnico-administrativos e nenhum professor – não arredaram pé até o fim de todas as apresentações realizadas, não só pela bailarina cadeirante (portadora de surdez e orientada na atividade por uma guia

postada à sua frente), mas também por outras pessoas portadoras de necessidades especiais. Ao observar os alunos que assistiam e conversar com eles, foi possível perceber que havia certo interesse, que passava por “fugir e relaxar um pouco da rotina de aulas”, mas também pela curiosidade e o interesse em saber mais a respeito daquilo, que “não sabiam que ia acontecer”.



FIGURAS 37 a 39 – Cartaz do SEMINÁRIO SOBRE DIVERSIDADES no CEFET-MG (FIG.37); apresentação de bailarina cadeirante (FIG.38 e 39). Pilotis do Prédio Escolar, Campus I, CEFET-MG, nov.2011.

Por outro lado, alguns revelaram que a maioria não se interessava porque achava que “não [tinha] nada a ver com a escola”, e um deles confidenciou que também pensava assim, mas que mudou de ideia quando chegou e assistiu, achando até mais interessante do que o MUSISEXTA, evento de música promovido pelo Grêmio naquele mesmo espaço, às sextas-feiras, quando se apresentavam bandas formadas por alunos da escola. Ainda nesse cenário, revelou-se a dificuldade da organização da atividade em “convencer” os professores da importância e da relevância do tema e da discussão proposta em sua função, já que a maioria deles “não liberava os alunos” para participar nem comparecia às atividades programadas. A abertura formal do evento, realizada em seguida (com transmissão ao vivo e simultânea para os outros campi), e a mesa de discussão inicial, com o tema *Gênero*

e identidade de gênero, tiveram um público de 47 pessoas, pouco mais de 10% da capacidade do Auditório do Campus I.¹⁸⁰

Essa mesma dificuldade foi relatada por outros professores e alunos envolvidos com atividades relacionadas ao lazer, como: as que se utilizavam do cinema, já citadas aqui; as que integravam a programação dos FESTIVAIS DE ARTE E CULTURA, coordenados pela CGAC; e aquelas no âmbito da programação da Semana C&T e da META. Em relação a estas, mesmo as atividades mais específicas, de mostra e demonstrações de trabalhos aplicados, protótipos e projetos ligados ao desenvolvimento de ciência e tecnologia, no âmbito da META, pareceram não ter a devida atenção e importância nem integrar, previamente, os planejamentos e os programas das áreas como um todo. Liberar os alunos das aulas ou ir a esses tipos de eventos ou atividades era – e ainda tem sido – considerado “perda de tempo” pela maioria dos professores e algo que “não acrescenta nada”, principalmente quanto àquilo que é relacionado à cultura, ao lazer.

O mesmo não pareceu acontecer no COLTEC, embora alguns dos professores tenham se manifestado contrários a, por exemplo, o SENTA & TOCA, projeto de encontros musicais organizado pela representação estudantil da escola a cada quinze dias, em quintas-feiras, no horário de almoço.¹⁸¹ Parte dos professores entendia que acontecerem eventos desse tipo “[atrapalhava] o andamento das atividades normais do colégio”. Essa não era a posição dos que participavam nem representava a da maioria dos professores e dos alunos da escola, já que se tinha a ideia de que o clima do colégio favorecia não só a realização desse encontro, mas a de outros mais nessa direção. Embora isso se apresentasse como predominante, algumas posições e manifestações foram colocadas de forma crítica em relação ao fato de a escola, institucionalmente, não se colocar como fomentadora de atividades desse tipo, chegando, no máximo, a “permitir que elas [acontecessem]”, atuando como mediadora em outras, como as festas juninas, promovidas e organizadas pelos alunos. Junto a isso, há o fato de a escola ter suas instalações dentro de um campus universitário e as normas e as recomendações gerais de segurança da universidade serem limitadoras de eventos do tipo.

¹⁸⁰ Diário de Campo do CEFET-MG (2011).

¹⁸¹ Cf. FIG. 31 a 36, a seguir.

Por outro lado, as alternativas de atividades e manifestações relacionadas ao lazer foram bastante ampliadas, diante das várias unidades com oferta de cursos relacionados a um sem-número de áreas do conhecimento, nas quais ainda existem as perspectivas de atividades de extensão com oferta bastante diversificada. Para citar um exemplo, o leque de possibilidades de atividades culturais, de extensão, de cursos, de mostras, de vivências, de palestras, de conferências e de apresentações e *performances* que podia ser verificado na Escola de Belas Artes e na Escola de Música, localizadas bem próximas uma da outra no Campus Pampulha da UFMG, é renovado a cada semestre.¹⁸² Outro exemplo são as apresentações de artistas que acontecem em projetos institucionais no teatro de arena da praça de serviços e no gramado em frente à Reitoria.¹⁸³

Isso tudo, de modo geral, ajuda a conferir um clima que alunos e professores consideram que é diferente no COLTEC. Os alunos não entendem

[...] que o colégio participa direto na questão do lazer. Participa, mas eu não sei se é com o objetivo tão explícito. Eu acho que ele acaba aceitando, pelo clima do colégio e tal, mas eu não sei se eles passam isso. Eu não sei se é uma coisa ensinada. Eu acho que é mais aprendida pelos alunos porque está aqui no clima do colégio. Eu não sei se o colégio tem essa intenção... Percebo mais como uma coisa do ambiente daqui. Acaba tendo uma consequência. **Não que seja direcionado pra isso, não que o colégio faça conscientemente. A gente acaba pegando isso pelo espírito do colégio, por essa questão de você não ter que ir na aula, de você poder ficar aqui fora, então você acaba... interagindo com outras pessoas que estão aqui fora com você, você acaba desenvolvendo umas brincadeiras novas e conversando sobre umas coisas e descobrindo uma coisa que está tendo na praça de serviços e vai prá lá...** Eu acho que é essa questão do espaço e do tempo no colégio que fazem... Eu acho que é essa a ligação do colégio com o lazer (ACT. CÉLIA, 09:00, grifos meus).

Esse “clima colégio” é algo a que se referiram alunos e professores, considerando que as pessoas que vão para lá estariam entrando num espaço cuja cultura é bastante peculiar: os alunos, por conta da liberdade que têm em suas ações e atividades escolares, que vem acompanhada da cobrança em relação à responsabilidade que assumem no exercício de certa autonomia conferida a eles em função disso;¹⁸⁴ e os professores, por conta de serem quase que conduzidos a uma adaptação metodológica e a uma forma de ensinar características do COLTEC – já que a maneira como são conduzidas as atividades pedagógicas no colégio, na sua maioria, leva em conta um componente bastante peculiar de socialização, que

¹⁸² Cf. informações disponíveis em: <<http://musica.ufmg.br/index.html>> e <<http://eba.ufmg.br/>>, particularmente nos respectivos atalhos de “extensão”. Acesso em: 8 nov. 2013.

¹⁸³ Diário de Campo do COLTEC (2011).

¹⁸⁴ Diário de Campo do COLTEC (2011).

privilegia o encontro e o contato mais informal. Isso pode ser confirmado na seguinte declaração: “Porque às vezes a pessoa chega aqui [...] ‘vou dar uma aula, todo dia, formal de duas horas...’ Não é a cultura do colégio. Eu acho que uma das coisas que têm que ser respeitadas é a cultura da escola” (PCT. YODA, 52:48). Um dos professores alertou inclusive para o fato de que estava trabalhando com uma “amostra viciada”, pois os alunos “viviam” no colégio: “Gostam demais daqui e mesmo os alunos que vão para a engenharia não saem daqui”¹⁸⁵.



FIGURAS 40 a 45 – SENTA & TOCA, quinzenalmente, às quintas-feiras. Saguão da cantina, COLTEC, mai.2011 (fig.40-42), jun.2011 (FIG.43-44), dez.2012 (fig.45).

¹⁸⁵ Diário de Campo do COLTEC (2011).

Todos esses elementos, além de outros não tratados aqui, ajudam a explicar um pouco como são incorporadas pelos alunos as atividades relacionadas ao lazer. Pode-se dizer que isso se dá considerando: (a) a organização e a estruturação das apresentações de trabalhos escolares, o que permite incorporar essas atividades como estratégias e/ou como mediadoras, passando ainda pelo interesse e a identificação coletiva e/ou individual em relação a elas; (b) a promoção de eventos e/ou atividades pela via da representação estudantil; e (c) atividades que não participam diretamente dos processos educacionais, mas integram o cotidiano escolar e o influenciam de forma indireta.

QUADRO 8
Atividades e manifestações relacionadas ao lazer e incorporadas pelos alunos aos processos educacionais no cotidiano das escolas

NO COLTEC

(a) inclusão e utilização de: cinema, vídeo (documentários e outros); fotografia; música; teatro; debates;

(b) SENTA & TOCA (antigo projeto COLTEQUINTAS); festas: festa junina, calourada, FESTIVAL DO SORVETE, DIA 'D' e DIA DA AMIZADE; jogos/esporte (torneios entre turmas/cursos);

(c) encontros, conversar com colegas/amigos, fuga da aula, trocar SMS, scraps, recados; jogar bola nos intervalos (quase que só os rapazes); jogar cartas (truco); jogar MAGIC, RPG (jogo de espadas/sword play - live action); jogos eletrônicos, videogame, computador; ouvir música; tocar instrumento musical/cantar; Movimento Cristão do COLTEC (MCC); passeios pelo campus da UFMG (espaços, atividades e programações variados ofertados pelas unidades no Campus Pampulha); ir ao CEU (Centro Esportivo Universitário).

NO CEFET-MG

(a) inclusão e utilização de: cinema, vídeo (exibição e/ou produção própria); teatro; música; artes plásticas; debates; uso dos laboratórios nos intervalos;

(b) FESTIVAL DE BANDAS, MUSISEXTA e CINEFET (projetos a cargo do Grêmio Livre Estudantil, às vezes, em parceria com setores da instituição); festas: calourada, DIA 'D' e FESTIVAL DE SORVETE, pelo Grêmio Livre;

(c) encontro com amigos/colegas (que viram família); contar piada, comentário espontâneo e ironias, riso; encontros nos intervalos, na hora do almoço e microtempos; namoro; CLUBINHO – encontros religiosos dos cefetianos cristãos, encontros de evangélicos; ir ao campo de futebol (campão) tomar sol e conversar; jogar bola nos intervalos (quase que só os rapazes); ouvir música, tocar instrumento; jogos eletrônicos no computador/celular, internet, videogame; jogar cartas (truco, pôquer), jogos de tabuleiro (damas, xadrez), de adivinhação, de mímica, *Imagem e Ação*, *WAR*, *UNO*; outras brincadeiras e divertimentos inventados.

Legenda: (a) atividades incorporadas nas apresentações de trabalhos escolares; (b) atividades incorporadas na promoção de eventos pela via da representação estudantil; (c) outras atividades incorporadas de forma indireta.

Fonte: Entrevistas da pesquisa e Diários de Campo do COLTEC e do CEFET-MG (2011, 2012).

Com o QUADRO 8, a exemplo do anterior em relação aos professores, pretendeu-se um mapeamento indicativo do que foi possível identificar nas escolas em termos das atividades relacionadas ao lazer e incorporadas pelos alunos aos processos educacionais. Também nele é possível identificar algumas atividades, em

ambas as escolas, que não foram comentadas e/ou referidas diretamente no estudo até aqui, e, mesmo considerando que as características e os indicativos já analisados tendem a esgotar o caráter dos significados conferidos ao conjunto dessas atividades, importa uma referência breve em relação àquelas atividades relacionadas à Educação Física escolar.

Embora, nos estudos do lazer no Brasil, a maior parte das atividades de planejamento, organização e desenvolvimento de atividades de lazer esteja nas “mãos” de um só profissional, normalmente, da Educação Física, como já indicado aqui anteriormente em citação a Pinto *et al.* (1999, p.116), a observação do cotidiano das escolas e as entrevistas com seus sujeitos poucas vezes evidenciaram os conteúdos e os objetos de estudo do lazer em relação à área. As atividades físico-esportivas, aquelas próprias de jogos relacionados a modalidades do esporte e outras referentes a atividades e práticas corporais variadas da cultura corporal, apareceram apenas no contexto das aulas da disciplina. Quando fora dele, as atividades observadas foram: jogos de futebol (atividade mais citada), praticadas quase que só pelos rapazes e em horários de almoço e/ou outros intervalos e “janelas” entre as aulas; outros jogos inventados pelos alunos, com a participação de meninos e meninas, em horários próximos das aulas de Educação Física; participação de forma exclusiva (pois apenas alguns eram “selecionados/escolhidos”) em equipes escolares, em parte dos horários de almoço, no COLTEC, e em horários após as outras aulas ou aos sábados (não os sábados letivos), no CEFET-MG; participação, também exclusiva (pois apenas “os escolhidos” participavam), em encontros competitivos promovidos pela escola (no COLTEC, organizados e coordenados pelos alunos; no CEFET-MG, sob organização e coordenação dos professores, com participação mínima dos alunos) ou por outras instituições. Outras atividades, como o ENDURO A PÉ e o GRUPO SARANDEIROS JUVENIL DE DANÇA, no COLTEC,¹⁸⁶ e a MOSTRA DE DANÇA e o FESTIVAL DE ATLETISMO, no CEFET-MG,¹⁸⁷ não chegaram a ser referidos de forma mais evidente, mas aconteciam, no contexto das escolas, envolvendo alunos, professores, técnicos-administrativos e outros participantes, familiares e público

¹⁸⁶ Cf. outras informações disponíveis em: <<http://endurocoltec13.blogspot.com.br/>> e <http://www.sarandeiros.com.br/?page_id=685>. Acesso em: 5 dez. 2013.

¹⁸⁷ A MOSTRA DE DANÇA na programação dos FESTIVAIS DE ARTE E CULTURA DO CEFET-MG e o FESTIVAL DE ATLETISMO como parte do planejamento curricular de Educação Física Escolar para os primeiros anos dos cursos integrados.

externo convidado e/ou ligado às escolas.¹⁸⁸ Talvez não tenham sido referidas por se tratar de atividades das quais participava um grupo reduzido de pessoas, a considerar o universo de alunos e de alunas das escolas.

¹⁸⁸ Diários de Campo do COLTEC e do CEFET-MG (2011, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Primeiro eu agradeço por você criar essa oportunidade, porque, para mim, falar dessas coisas é uma forma de pensar, uma forma de passar a ter certeza de algumas coisas que [...] vinham também de uma maneira um pouco intuitiva. Eu nunca formalizei isso em um artigo... São estratégias, abordagens, ideologias, que eu estou construindo ao longo de cinco anos aqui nesse ofício e que, ao falar isso, ao ser perguntado, me traz para o sentir, me faz perceber: “Opa! Como é que eu ajo? Como é que é essa estrutura? Como que essas questões teóricas, que eu tenho como norteamto pedagógico, se fazem presentes?” [...] Para mim, uma entrevista como esta me ajuda também a ter clareza de que esta postura do professor é muito importante para afirmar esse lugar social da educação. Se isso vai transformar a escola, o mundo, eu, no mínimo, a cada ano estou trabalhando com 200 pessoas, tentando fazer com que elas observem essa escola, as relações que vão ser depois trazidas, de um jeito que não é meramente alienado. Então, no mínimo, em cinco anos, eu tenho mil pessoas... O meu papel multiplicador aqui é muito grande; se, dessas mil pessoas, algum germe de felicidade, algum germe de relação com a vida, com a arte... se essas mil pessoas começarem a trazer qualidade de arte para a vida cotidiana delas, eu acho que vou estar fazendo o papel de educador... [entrevistado emociona-se, olhos marejados – pausa]. Até me emociono de falar isso. Toca em um lugar que vai além da minha relação como um empregado, como um trabalhador! [...] **Se eu estivesse no seu lugar como professor, talvez eu... o contrário: se você estivesse no meu lugar como professor, talvez você não usasse a palavra lazer. Poderia usar outras palavras.** Não sei, estou fazendo uma especulação aqui, partindo desse momento emocional meu aqui, que eu acho que são exatamente esses lugares que faltam comparecer na estrutura escolar: falta comparecer o riso, o choro, a alegria de viver, o fazer benfeito, o fazer desinteressado, o fazer com alegria mesmo. Eu acho que a alegria de viver que é a grande história disso tudo (PCT.TONI, 50:17[ii], grifos meus).

Ao finalizar o caminho árido de sertão percorrido aqui, dois aspectos se destacam fortemente, considerando-se o princípio metodológico assumido no estudo: o primeiro, o de que é finalizada parte de uma trajetória cujo fio condutor abre possibilidades bastante promissoras, levando-se em conta um movimento em espiral cujas articulações possíveis e explicitadas ao longo do texto até permitem tratar as relações entre educação, lazer e trabalho de forma mais incisiva no que diz respeito aos processos educacionais em si mesmos; o segundo, o de que essa trajetória é construída e reconstruída o tempo todo, num movimento dinâmico, e é um conjunto de trilhas em aberto a serem percorridas, cujos próximos caminhos se juntam em um delineamento contraditório e, ao mesmo tempo, coeso das idas e vindas que lhe conferem sentido. Os excertos do depoimento do professor Toni, colocados logo neste início de considerações finais, por exemplo, sugerem uma dessas possibilidades, expressa no próprio movimento do sujeito ao confrontar a realidade em que vive, analisando-a, refletindo acerca de suas ações diante dela, projetando o reordenamento dessas ações a partir do que o trato com a problemática proposta foi provocando nas suas nuances e variações. Foi possível perceber isso diante da realidade estudada nas escolas, explicitada ao longo dos capítulos anteriores, e das

perspectivas de análise colocadas por meio dos referenciais da produção acadêmica, considerada na sua constituição sócio-histórica.

Nesse cenário, que vai se transformando de forma dinâmica e que não é possível capturar a não ser a partir da totalidade e das contradições de suas várias nuances e manifestações a partir da *praxis* humana – atividade que é produzida na unidade histórica da ação humana –, incluem-se os pontos de partida para este estudo: a atuação pedagógica deste pesquisador no interior de escolas de EPT e o que ela foi agregando e acumulando em termos de reflexões e análises críticas acerca da realidade vivida e com relação às ações para transformar essa realidade; e os indicativos dos caminhos percorridos anteriormente em termos do papel estratégico das abordagens do lazer e de suas inter-relações com o trabalho e a tecnologia na condução de práticas pedagógicas em uma escola de EPT, apontados em Guimarães (2001).

Aqui, os objetos de estudo privilegiados foram as relações entre educação, lazer e trabalho identificadas nas atividades e nas manifestações culturais relacionadas ao lazer e incorporadas aos processos educacionais no cotidiano de escolas de EPT, e o objetivo geral, analisar os sentidos e os significados dessas relações. Neste, concentrou-se o conteúdo da seguinte questão-síntese: essas atividades e manifestações, uma vez incorporadas aos processos educacionais no cotidiano escolar, em se tratando de educação/ensino integrados de fato, nos quais os aspectos da formação técnica específica não estariam descolados da formação humana em si mesma, perpassam e integram os processos de formação do educando/trabalhador próprios da escola de EPT, ainda que não sejam reconhecidas e/ou consideradas como práticas pedagógicas nesses processos?

Em função da problematização sobre a qual foi se construindo essa questão, outras foram colocadas no início do estudo: no contexto de distinção de classes, que é também o que se apresenta nos processos educacionais e de formação profissional, o papel das atividades e das manifestações relacionadas ao lazer pode ser considerado, efetivamente, como representativo de ações concretas de construção e/ou transformação da realidade pelo ser humano? Elas teriam um papel significativo para um processo educativo transformador com base no que a escola de EPT pode oferecer em termos de formação profissional ou, ao contrário, exercem apenas um papel funcionalista, de compensação e/ou recuperação em relação a um melhor ajuste

dos sujeitos à pesada carga de trabalho escolar dessa modalidade de ensino? Quais são essas atividades e manifestações e como se dá efetivamente a sua constituição como parte da formação oferecida pela escola de EPT? O que elas significam para o processo de educação do ser humano no contexto de uma escola desse tipo? Que significados adquirem no cotidiano dessas escolas? Elas constituem contribuições efetivas aos processos educacionais no interior dessas escolas? De que maneira esses processos as incorporam? Sua identidade sociocultural é transformada pelo processo de escolarização? Essas escolas, como parte do conjunto de relações sociais nas quais se dá o processo de produção do saber, teriam como parcela significativa dos seus processos educacionais e de outros que a constituem o lazer e essas atividades e manifestações que se aproximam dele? Os alunos, nesse processo, efetivamente reconhecem e incorporam essas atividades e manifestações na sua formação? Os professores, na mesma medida, as reconhecem e as incorporam no seu cotidiano de trabalho? De que maneira isso se dá? As considerações que se seguem vão ao encontro de tais respostas.

Pode-se dizer que, com base no que o estudo mostrou, as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer são, efetivamente, reconhecidas e incorporadas ao cotidiano escolar, integrando os processos educacionais de formação dos alunos/trabalhadores, e, de forma direta e/ou indireta, assumem papel relevante nesses processos, constituindo-se, por vezes, como práticas e atividades pedagógicas no universo de formação da escola de EPT.¹⁸⁹ Pode-se dizer ainda que esse papel passa pela materialização de algumas ações efetivas, que participam não só da estruturação da realidade como também de sua transformação quando nos deparamos com essas atividades integradas às estratégias pedagógicas dos professores e às ações dos alunos nas suas tarefas escolares e nas demais atividades no interior das escolas. Isso pôde ser percebido nas atividades desenvolvidas no cotidiano das escolas e observadas durante a pesquisa nas quais o contexto de distinção de classes, se não impediu que as atividades relacionadas ao lazer fossem incorporadas aos processos educacionais, apontou para algumas medidas adotadas nas escolas no sentido de combater essa distinção e de que o acesso e a oferta de ensino fossem cada vez mais ampliados e consolidados, haja vista a adoção, por exemplo, da política de cotas e de princípios orientadores voltados para isso nas respectivas propostas político-

¹⁸⁹ Cf. nos Capítulos 4 e 5 como isso se dava no cotidiano das escolas pesquisadas.

pedagógicas das escolas, o que foi abordado no Capítulo 2. Se, de todo modo, são medidas que procuram equilibrar a oferta de ensino de qualidade e o acesso a esse ensino nas escolas de EPT, no sentido de favorecer a entrada e a permanência de alunos negros, pardos, indígenas e daqueles com menor poder aquisitivo, privilegiando ainda os oriundos de escolas públicas, ainda há muito que fazer nessa direção, no processo de democratizar amplamente essa oferta e esse acesso.

Nos processos educacionais acompanhados, também foi possível observar que as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer desempenham, em alguns momentos, papel compensatório e/ou de recuperação da pesada carga de trabalho escolar, embora não sejam esses os significados principais atribuídos a elas. É possível perceber que essa perspectiva passa pelo entendimento dos sujeitos acerca do trabalho e do lazer.¹⁹⁰ Ficou evidente, nas considerações feitas por eles durante as entrevistas e nas observações realizadas, que o significado atribuído a essas atividades e manifestações vai ao encontro da satisfação e do prazer de experimentar algo que integra nesses processos elementos da dimensão brincante e lúdica da ação humana ao lado da seriedade com a qual é tratado o conhecimento. As ações do ser humano são reafirmadas, então, na sua totalidade, perspectiva na qual o conhecimento não é algo a ser vivido ou experimentado apenas a partir de uma dimensão supostamente séria, sendo tratado de maneira sisuda, desconsiderando as contradições surgidas nos processos de que participam os sujeitos. Percebe-se que eles têm a noção de que isso ocorre, exatamente porque suas ações se dão de forma integrada, nas quais o aspecto lúdico, brincante, relacionado ao componente de satisfação e de prazer que se busca, participa e é parte essencial daquilo que se produz, que se cria, que se conhece.

A partir do conteúdo das entrevistas, das observações de campo e das discussões e dos debates presentes nos referenciais teóricos considerados, foi possível não só identificar e indicar quais eram as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer e incorporadas aos processos educacionais das escolas de EPT como também apontar: alguns dos modos de se constituírem na formação ofertada por essas escolas; quem as incorpora e como isso é feito; quais os significados que assumem nesses processos; e alguns aspectos e implicações de sua identidade

¹⁹⁰ Cf. Capítulo 4.

sociocultural, assumidos como parcela significativa no conjunto das relações sociais nas quais se dá o processo de produção do saber das escolas pesquisadas.

As atividades relacionadas ao lazer incorporadas ao cotidiano escolar e, especialmente, aos processos educacionais próprios das escolas pesquisadas indicaram a possibilidade de entendê-las como algo que atravessa os espaços, os tempos e os microtempos da vida humana, não só ocorrendo num determinado tempo disponível, ainda que esses tempos e microtempos sejam disponibilizados para vivenciá-las, usufruir e aprender e/ou ensinar com e a partir delas no interior das escolas. Nesse contexto, as perspectivas de educação pelo lazer e para o lazer compõem, de certa forma, integradas aos processos educacionais, e, embora não se tenha a intencionalidade explícita de se tratar do lazer como veículo e/ou como objeto de estudo, os elementos que o constituem participam desses processos, sendo possível perceber, a partir deles, que se desenvolvem ali como atividades e conteúdos integrados. Estão lá, além dos momentos em que é possível experimentar as atividades relacionadas ao lazer, os componentes de experimentação privilegiada do aspecto lúdico das ações e das atividades humanas, e, junto deles, a procura pela satisfação e pelo prazer naquilo que os sujeitos experimentam de forma “interessada”, coletiva e/ou individualmente, incluída, ainda, toda a carga sócio-histórica dos referenciais orientadores nas relações sociais e no modo de produção a que estão submetidos. Isso não se dá em um tempo específico para que tudo aconteça ou em um espaço que seja autorizado ou permitido pelas estruturas de controle e conformação social. Isso se dá em tempos e espaços que não é possível definir como “aqueles” que são os determinados e/ou autorizados para tal – e para além do *licere*, na perspectiva de um lícito que seria preciso autorizar.

Nesse cenário, experimentar uma “situação de lazer” apontaria para um caráter desinteressado, na expressão gramsciana do termo, a considerar que são atividades relacionadas ao lazer incorporadas aos processos educacionais e continuam a ser de livre escolha, ainda que nos limites das escolas, pois os sujeitos que indicaram isso o fizeram porque a atividade ou a manifestação a que se referiram ou pelas quais optaram não ficaram somente no que elas proporcionaram naquele momento em que foram experimentadas. Uma vez parte de processos educacionais no interior das escolas pesquisadas, participaram do conjunto de determinada formação tecnológica, tal como indicado aqui anteriormente, e que estaria articulada

a uma perspectiva de formação politécnica, para além do simples treinamento e do simples adestramento do educando. Seriam, ainda que circunscritas aos limites e às condicionantes do cotidiano escolar e não integradas, formalmente, a esses processos, parte integrante da formação humana, por vezes colocadas em segundo plano, mas de evidente participação e significado nessa formação.

Essas atividades e manifestações foram consideradas aqui como ações humanas que estariam relacionadas ao que poderíamos chamar de lazer, mas esta não seria a única maneira de defini-las e/ou elas não poderiam ser colocadas sob a sua “tutela” conceitual, tal como indicado no Capítulo 3. De fato, a julgar pelas perspectivas a partir das quais o lazer é entendido e pelo que elas indicam, poderíamos considerar que essas atividades e manifestações são, sim, relacionadas ao lazer, mas o seriam sem, necessariamente, um atrelamento obrigatório a ele. São parte das construções socioculturais do ser humano, resultam de suas ações, sejam elas quais forem, e adquirem significados que ultrapassam o de lazer nos vários sentidos que assumem para os sujeitos nas situações que estes enfrentam no seu cotidiano. De todo modo, as atividades e as manifestações consideradas aqui como relacionadas ao lazer foram assim percebidas pelas características evidentes que as remetem aos vários aspectos que o definem como parte das ações humanas, componente do patrimônio sociocultural criado e acumulado pelo ser humano e, por isso mesmo, como instituição constituída ao longo da história como direito social, ainda que se torne mera mercadoria em grande parte desse processo.

Os conceitos e os modos como é entendido e/ou concebido o lazer, a considerar o que nos indicam os estudos que tratam dele no Brasil, por exemplo, apontam a relação existente entre o que significa experimentar várias das atividades e das manifestações relacionadas à música, ao cinema, ao teatro, às atividades físicas – para ficar apenas em algumas daquelas identificadas nos processos educacionais das escolas pesquisadas – e o modo como os sujeitos conferem novos significados a elas. Essas atividades são atravessadas, como se viu em grande parte dos depoimentos e pôde ser percebido nas indicações a partir das observações e dos registros fotográficos, pelo encontro com o outro como um momento especial, não só de socialização, mas também, e particularmente, de aprendizado a partir dele. Elas, no entanto, constituem-se a partir da dimensão da cultura e são vividas e experimentadas no seu âmbito? Pode-se dizer que sim, mas não se pode dizer que são vividas e

experimentadas em um tempo disponível, no qual não existiriam obrigações de qualquer tipo, já que acontecem integradas aos processos educacionais nas escolas, supostamente considerados como impeditivos a essas atividades, já que seriam parte dessas obrigações, tal como outras relacionadas ao trabalho, à família. Esse tempo terá o significado e o sentido que lhe conferirem os sujeitos, ainda que nos limites do tempo escolar, programado e rigidamente controlado (ou não, dependendo dos alargamentos provocados pelas ações das pessoas em relação a isso).

Também se pode dizer que estão em um tempo/espço que estaria a privilegiar a dimensão lúdica da ação humana, algo que se diz do lazer, mas que também aparece, explicitamente, em momentos nos quais são materializadas e/ou incorporadas aos processos educacionais no interior das escolas, refazendo o significado desses momentos, por vezes potencializando-os naquilo que trazem no trato da construção do conhecimento. Podemos dizer ainda que, historicamente, o que é gerado como lazer está a se relacionar de forma dialética com obrigações (necessidades e deveres também), mas seria esta uma dialética que se funda nas contradições enfrentadas na totalidade da realidade vivida, fundada no que as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer podem produzir de aporte às lutas do ser humano por emancipação e liberdade e no que elas constituiriam em termos das relações sociais a partir das quais surgem, para além de uma perspectiva apenas formal.

Há, no entanto, a considerar que as relações que seriam estabelecidas, suposta e especialmente, entre lazer e trabalho produtivo configuram o que se tornou, predominantemente, o primeiro nesse contexto: mais um dos produtos disponíveis no mercado, numa variedade que amplia seu leque a cada momento e com a qual se procura abarcar as demandas criadas, intencional ou espontaneamente, ao mesmo tempo em que são reinventadas, anunciando-se o “novo produto de lazer” que virá em seguida. Essa é apenas uma das formas nas quais se constitui o lazer, e, no contexto em que são “veiculadas” e “comercializadas”, os elementos já citados aqui e relacionados ao caráter lúdico privilegiado e experimentado em suas atividades – as inserções da recreação como parte dessas atividades, e o ócio como constituinte histórico de seus significados, por exemplo – apenas participam de uma bem-tramada estratégia de agregar mais-valia ao seu custo para o trabalhador. O objetivo, nessa seara, é ocupar parte do tempo livre das pessoas com algo que seja revertido em

algum ganho a quem detém o controle do capital, ao mesmo tempo em que se produza a alegre impressão de que se está usufruindo de alguma liberdade de escolha e de acesso a bens, serviços e atividades que promovam a qualidade de (e da) vida.

O surgimento do lazer a partir do processo de industrialização, no bojo da Revolução Industrial do século XIX, e, no Brasil, de forma mais evidente e efetiva, com o processo de urbanização ocorrido no terceiro terço do século XX,¹⁹¹ pode se configurar como a criação e a apropriação de algo que seria lícito vivenciar e experimentar no contexto do capitalismo nascente, definido hoje, praticamente, por uma perspectiva de exploração cuja representação do “mercado” chega quase a ser palpável na vida humana, ainda que ele (o mercado) não exista, concreta e materialmente. Quando se torna mercadoria de consumo, o lazer transforma-se em propriedade do capitalista, inserido no rol de produtos apropriados do/pelo sujeito como propriedade objetiva e articulada ao modo de produção e reprodução da vida humana. O capitalismo e o capital em si, eles próprios, produção do ser humano, alinham-se ao “lazer capitalista”, também produto da ação humana, como elementos apropriados pela parcela dominante das relações sociais de produção.

Essas relações, as existentes entre lazer e trabalho – este último, entendido como dimensão humana de construção e reconstrução da realidade na sua forma concreta, sob domínio, condução e controle, de fato, do ser humano trabalhador –, por outro lado, podem produzir algo que é possível perceber nas atividades e nas manifestações relacionadas ao primeiro e identificadas nos processos educacionais acompanhados nas escolas. Mesmo que elas estejam sujeitas às determinações reducionistas de se conferir mais-valia a tudo o que se produz, quando são concretizadas nos processos educacionais por alunos e professores, o valor-de-uso atribuído e/ou agregado a elas tende a prevalecer sobre o potencial valor-de-troca que teriam. Por integrarem processos que estão no âmbito do trabalho não-material, que inclui as tarefas pedagógicas próprias do trabalho escolar, essas atividades se tornaram algo que os sujeitos transformaram em instrumento de busca de certa autonomia nas suas ações. Isso, em parte, pelo potencial criativo e crítico que foi possível conferir a essas tarefas por meio dessas atividades e/ou pela mediação que foi/é feita a partir delas e, por outro lado, pela liberdade de expressar algo para além

¹⁹¹ Cf. Capítulo 3.

do conhecimento tratado, o que não seria possível ou seria limitado demais na sua ausência.

Do que poderia, ainda, ser indicado ou sugerido, o delineamento metodológico traçado neste estudo oferece algumas pistas as quais seria interessante investigar e aprofundar em termos de abordagem da temática proposta, ampliando-se o olhar de pesquisa para outras escolas públicas, mas não só para elas, tendo-se em vista que a maioria das escolas com oferta de educação profissional é da iniciativa privada. Além disso, o princípio e os procedimentos metodológicos indicados seriam de grande valia na investigação das outras modalidades de curso, além do integrado, buscando-se tratar da temática em relação à oferta nas suas formas sequencial e concomitante. Nelas se concentra, senão a maioria, um enorme contingente de “alunos-trabalhadores” e de “trabalhadores-alunos”, cuja formação se dá de forma precária, já que são obrigados a dividir o tempo de formação com o tempo de trabalho necessário para sobrevivência. Para eles, nem sempre é possível conciliar as duas coisas, particularmente quando o tempo de formação se torna algo extra, quase sempre, no turno noturno e/ou nos fins de semana. Fora isso, ainda é preciso considerar a EJA nesse contexto.

Outras sugestões de aprofundamento de pesquisa poderiam recair no embate entre o público e o privado na definição das políticas educacionais, levando-se em conta não só os indicativos em relação à maioria de escolas da iniciativa privada a ofertar educação profissional, mas também as relações históricas a que sempre esteve sujeita essa modalidade. As sucessivas reformas na educação que ocorreram no país, particularmente em relação à educação profissional, indicam evidentes ingerências da iniciativa privada, que não age em prol do interesse público, reservando para si os ganhos, senão político-ideológicos, econômicos e financeiros em relação à utilização de recursos públicos. Basta acompanhar o exposto nas notas históricas acerca da EPT no Brasil e observar a dinâmica das duas últimas reformas, em 1997 e em 2004,¹⁹² e/ou estabelecer as relações com o que vem se concretizando com a terceira fase do PRONATEC. Esse, um cenário ampliado no qual tem lugar ainda mais evidente e relevante o estudo da problemática considerada aqui, diante da tendência, cada vez maior, de uso do dinheiro público no financiamento do ensino privado, em detrimento do financiamento efetivo do ensino público, gratuito e qualificado. Que

¹⁹² Cf. Capítulo 2, item 2.2.

lugar então ainda teriam as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer nesse contexto?

O conjunto das notas introdutórias sobre os estudos do lazer no Brasil,¹⁹³ uma vez ampliado, poderia ajudar a responder essa questão, já que nas suas indicações se apresenta, dentre outras, a sugestiva tarefa de aprofundar análise dos referenciais teóricos que predominam nos e dão direção a esses estudos no país, face às alternativas que se apresentam a eles. Seria esse um trabalho de “se debruçar” sobre o conjunto de orientações político-ideológicas que os regem e sobre o resultado do seu desmembramento em orientações de intervenção na realidade brasileira. Nessa tarefa, em termos de projetar intervenções e efetivas atuações na realidade que se apresenta, seria objetivo apontar o que a própria produção acadêmica brasileira, histórica, social e culturalmente situada, pode oferecer em termos da estruturação de referenciais próprios e que avancem e levem em conta, de forma mais incisiva e emancipatória, as atividades e as manifestações do e relacionadas ao lazer, características da formação social brasileira, com raízes fincadas na sua história e na sua cultura, sem descurar de como o modo capitalista de produção, predominante nessa formação, abarca os vários significados e as várias maneiras de produzi-lo e experimentá-lo. Tratar-se-ia de contribuir com horizontes mais promissores em termos não só do lazer e das atividades relacionadas a ele, mas também da educação e do trabalho nessa direção, a partir de perspectivas que não se reduzam a um estrato limitado do que o conhecimento produzido poderia indicar em termos apenas de privilegiar o que se produz a partir da própria realidade, mas também agregando a esse conhecimento as contribuições possíveis do produzido em outros contextos, sem que isso seja o principal elemento a orientar e fundamentar o que se vive e se produz no Brasil.

Diante das considerações feitas aqui e do cenário sugerido por elas, resultantes do que foi possível verificar na pesquisa, pode-se dizer que as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer sugerem e/ou indicam que se está a gestar algo que rompe com o que o aprisiona no *licere*, naquilo que é preciso permitir, autorizar, que seria lícito experimentar. Dessa forma, os elementos de ludicidade, de criatividade, de prazer, de elaboração e de reelaboração críticas e autônomas da realidade, próprios do ser humano *ontocritativo*, são dificultados, porque sujeitos a

¹⁹³ Cf. Capítulo 3.

determinado controle – da escola ou de outra instituição qualquer. Sendo assim, dadas as condições das quais resulta o lazer que temos hoje na formação social capitalista em que vivemos, os indicativos apontam na direção de que os sujeitos pensam, projetam, criam e alargam os limites de seus tempos e de seus espaços de lazer, ressignificando-os em algo que parece não caber mais apenas sob essa denominação.

Os Capítulos 4 e 5, nos limites deste estudo e no que apresentam face aos objetivos colocados, já indicariam alguns dos indícios a serem considerados nesse sentido, uma vez que procuram expressar o vivido e o experimentado nos processos educacionais do cotidiano das escolas pesquisadas. A sugestão de ampliar as análises feitas em relação ao trabalho e ao lazer nas escolas de EPT leva em conta ainda que parcela significativa dos dados de observações e de entrevistas pode ser explorada em relação a aspectos não privilegiados neste estudo. Da mesma forma, as observações acerca das atividades e das manifestações identificadas e analisadas em termos da sua contribuição e da sua importância na formação ofertada pelas escolas ainda podem nos oferecer alternativas de aprofundamento que tendem a indicar não só alternativas pedagógicas ainda mais ricas e interessantes, caso sejam superadas as críticas e as dificuldades apontadas, como também pistas para sua efetiva integração institucional nas escolas, passando tais atividades a integrarem parte do conhecimento e das formas a partir das quais é produzido.

Finalmente, retomando algo dos elementos expostos na breve introdução deste estudo, atravessado o sertão e sua aridez à procura do que a pesquisa permitiu elaborar nas ações humanas que lhe deram base, a claridade de polvilho, na alegoria do Rosa (1988), que, porventura, viesse a tomar conta do caminho percorrido aqui, pode-se dizer, atravessou um pouco os êxitos e as hesitações sem, contudo, dispersar os sustos e as dúvidas. Lá, no conto do Rosa, depois de confirmado o desejo manso, satisfeito na aceitação de Maria Exita, Sionésio, de chofre, alarmou-se com as consequências e prováveis sinas e sinais daquela tão sonhada e projetada decisão, que dava sentido e significado a tudo quanto fazia: ao trabalho, ao polvilho e à farinha resultantes do trabalho, a sua volta às festas – bem notada sua presença –, ao cansaço e ao suor dos dias, às intempéries e pesadelos das noites... Aceito por Exita, “nem agüentou de mirar, no momento, sua preciosa formosura, traiçoeira. Mesmo, sem querer, entregou os olhos ao polvilho, que ofuscava, na laje, na vez do sol”. Via

ali, ainda que por um instante, “um poder, contemplado, de grandeza, dilatado repouso, que desmanchava em branco os rebuliços do pensamento da gente, atormentados” (ROSA, 1988, p.142).

Se se pode dizer que é “polvilho” a clareza do que se conseguiu pesquisando, é de se considerar que o olhar sobre as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer e incorporadas, identificadas nos processos educacionais das escolas de EPT pode oferecer horizontes bastante promissores, bastando estender “também as mãos para o polvilho – solar e estranho: o ato de quebrá-lo era gostoso, parecia um brinquedo de menino [e de menina]. Todos o vissem, nisso, ninguém na dúvida” (ROSA, 1988, p.142). Inicia-se aqui, portanto, meninos e meninas que não somos mais, novo processo a partir dessa síntese, nos limites deste estudo, dentre outras que poderiam ser construídas ao se examinarem seus capítulos e se considerar a trajetória que se está a percorrer. As trilhas não se fecham: se abrem na constante evolução em espiral do conhecimento, na sua busca e na sua produção, humanas e bem concretas.

REFERÊNCIAS¹⁹⁴

ALMEIDA JÚNIOR, Admir S. Lazer e cultura em tempos de globalização: inclusões, exclusões e sincretismos. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER (ENAREL), 9, 1997, Belo Horizonte. **Coletânea... A diversidade cultural no lazer**. Belo Horizonte: UFMG/EEFFTO/CELAR, 1997. p.609-616.

ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de; GUTIERREZ, Gustavo Luis; MARQUES, Renato. O lazer como objeto das ciências humanas. **Licere**, Belo Horizonte, v.11, n.3, dez.2008. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/sumario.html?ed=18>>. Acesso em fev.2013.

ALTO CAPARAÓ. **Curso de Aperfeiçoamento Educação Saúde e Meio Ambiente para a construção de uma comunidade de aprendizagem** (Artigos). Belo Horizonte: COLTEC, [s.d.].

ALVES, Giovanni Antonio Pinto. Trabalho, subjetividade e lazer: estranhamento, fetichismo e reificação no capitalismo global. In: PADILHA, Valquíria (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006. p.19-49.

AMARAL, Silvia Cristina Franco. Políticas públicas de lazer: existe possibilidade de uma gestão participativa? In: PADILHA, Valquíria (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006. p.156-172.

ANDRADE [MATOS],¹⁹⁵ José de. Implementação de uma política de lazer para a cooperativa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST): relato de pesquisa-ação. In: PADILHA, Valquíria (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006. p.213-257.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3.ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999 [3.ed. 2000].

ARMAS, Camila Santos de; INÁCIO, Humberto Luís de Deus. Seres Humanos e Natureza: O lazer como mediação. **Licere**, Belo Horizonte, v.13, n.2, p.1-29, jun. 2010. Disponível em: <http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/pdf/licereV13N02_a2.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2011.

ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**. São Paulo: Xamã, 1999. p.13-41.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BERNARDO, João. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

BITENCOURT, Fernando G. Esporte globalizado e cultura de consumo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONBRACE, 10, v.1, 1997, Goiânia. **Anais... Renovações, modismos e interesses**. Goiânia: CBCE/Potência, 1997. p.552-558.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 3.ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

¹⁹⁴ Note-se que as obras citadas por outros(as) autores(as) foram indicadas em notas de rodapé, ao longo do texto, tal como indicado em França e Vasconcellos (2009, p.133-134) e, por esse motivo, não aparecem nesta listagem – salvo quando utilizadas como fontes primárias neste estudo, casos em que foram indicadas aqui, por vezes, em edições distintas. Os documentos eletrônicos são indicados com seu respectivo atalho de acesso. Quando foram acessados com certa periodicidade, são indicados apenas o mês e o ano do período de acesso.

¹⁹⁵ A referência no livro é [José de] **Andrade** (2006). No entanto, a orientação do autor no respectivo *currículo lattes* (disponível em <www.lattes.cnpq.br>, acesso em jan.2014) é de citação como [José de Andrade] **Matos** (2006), também citado anteriormente como [José de Andrade] **Matos Sobrinho**.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 693-713.

BUCI-GLUCKSMANN, Christine. **Gramsci e o estado**. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

BRASIL. **Carga tributária no Brasil - 1999**. Texto para discussão 07. Brasília: MF/SRF, 2000. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Publico/estudotributarios/estatisticas/10CargaTributaria1999.pdf>>. Acesso em jun.2013.

_____. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: MEC/SETEC, 2012a. Disponível em: <<http://catalogonct.mec.gov.br/catalogo.pdf>>. Acesso em 04 ago.2012.

_____. **Decreto 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1997. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>. Acesso em 04 ago.2012.

_____. **Decreto 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm>. Acesso em 04 ago.2012.

_____. **Decreto 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília: MEC, 1909. Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em jan.2012.

_____. **Decreto-Lei nº 4.073**, de 30 de Janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Brasília: Câmara dos Deputados, 1942a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em jan.2012.

_____. **Decreto-Lei nº 4.127**, de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasília: Câmara dos Deputados, 1942b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em jan.2012.

_____. **Lei 378**, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Brasília: MEC, 1937. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>>. Acesso em jan.2012.

_____. **Lei 4.759**, de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Brasília: Senado Federal, 1965. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=90363&norma=115901>>. Acesso em jan.2012.

_____. **Lei 6.545**, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm>. Acesso em 10 ago.2012.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 04 ago.2012.

_____. **Lei 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm>. Acesso em 04 ago.2012.

_____. **Lei 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em jan.2013.

_____. **Lei 12.677**, de 25 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis [...] 11.892, de 29 de dezembro de 2008 [...] e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação, 2012b.

_____. **Plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC/SETEC/CJSIFEP, 2005.

_____. **Proposta em discussão**: Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, abr. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf> Acesso em jan.2013.

BRAMANTE, Antônio Carlos. Estamos vivendo uma civilização do lazer? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 4, n. 4, out.1990, p. 91-94.

_____. Lazer: concepções e significados. **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.9-17, 1998.

BRUHNS, Heloisa Turini. A crise do lazer moderno e concepções de corpo. **Licere**, Belo Horizonte, v.12, n.4, dez.2009. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/sumario.html?ed=22>>. Acesso em fev.2013.

_____. A proposta “carente” de lazer X espaço de lazer dos “carentes”. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 11, n. 3, P.210-214, out.1990.

_____. De Grazia e o lazer como isenção de obrigações. In: BRUHNS, Heloisa Turini (Org.). **Lazer e ciências sociais**: diálogos pertinentes. São Paulo: Chronos, 2002. p.21-39.

_____. Lazer e tempo: reflexões envolvendo a tecnologia e a globalização. In: CONGRESSO MUNDIAL DO LAZER, 5, 1998, São Paulo. CD-ROM Apresentação de Trabalhos. **Lazer em uma sociedade globalizada**: inclusão ou exclusão. São Paulo: SESC, 1998.

_____. Relações entre a educação física e o lazer. In: BRUHNS, Heloisa Turini (Org.). **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p.33-59.

CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. Apresentação à edição brasileira. In: PRONOVOST, Gilles. **Introdução à sociologia do lazer**. São Paulo: Editora SENAC, 2011a. p.11-13.

_____. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998a.

_____. Lazer: concepções significados. **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.28-36, 1998b.

_____. **O que é lazer?** São Paulo Brasiliense, 1989.

_____. Perspectivas para o lazer com o impasse da luta pela redução da jornada de trabalho – o caso brasileiro. **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, jun.2009. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/sumario.html?ed=20>>. Acesso em fev.2012.

_____. Pós-fácio. O lazer na sociedade brasileira. In: PRONOVOST, Gilles. **Introdução à sociologia do lazer**. São Paulo: Editora SENAC, 2011b. p.153-203.

CAMPOS, Túlio; DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Crianças nos sinais: um olhar sobre o trabalho infantil e as possibilidades e impossibilidades de vivências do lazer nas ruas de Belo Horizonte. **Licere**, v.10, n.1, abr.2007. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufjf.br/licere/sumario.html?ed=13>>. Acesso em fev.2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: um construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, n.29, p.151-169, jan./abr.2010. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=3429&dd99=view>>. Acesso em set.2012.

CAPARAÓ. **Curso de Aperfeiçoamento Educação Saúde e Meio Ambiente para a construção de uma comunidade de aprendizagem** (Artigos). Belo Horizonte: COLTEC, [s.d.].

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1997. Parte III, p.295-316.

CHAUÍ, Marilena. Introdução. In: LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. São Paulo: Hucitec; EDUNESP, 1999. p.9-56.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, Porto Alegre, n.2, p.177-229, 1990.

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Coordenação Geral de Desenvolvimento e Acompanhamento da Educação Profissional. Diretoria de Educação Profissional e Tecnológica. **Número de alunos matriculados – 2012**. Belo Horizonte: CGDA/DEPT, 2012a.

_____. Comissão Permanente de Vestibular – COPEVE. **Processo Seletivo**. 1º Semestre de 2012c. Belo Horizonte: COPEVE/CEFET-MG, 2012b. Disponível em: <http://copeve.cefetmg.br/galerias/arquivos_download/RELAxO_CANDIDATOS_TECNIC_O_20121.pdf>. Acesso em jan.2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Política Institucional 2011-2015. Organizadores: Maria Rita Neto Sales Oliveira, Anadel Aparecida Baptistella, Ramon Augusto Ferrão. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2012c. Disponível em: <http://cefetmg.br/galerias/arquivos_download/alunos/PDI_CEFETMG_2011_2015_Saida.pdf>. Acesso em jan.2013.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI**. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: Organização Acadêmica. 2005-2010. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2005. (mimeo).

_____. **Relatório de Gestão do exercício de 2012**. Belo Horizonte: CEFET-MG/Diretoria Geral, 2013. Disponível em: <http://www.cefetmg.br/site/sobre/aux/servicos/indicadores/documentos/CEFET_MG_26257_Relatorio_de_Gestao_2012_V6.1.pdf>. Acesso em abr.2013.

_____. Conselho Diretor. **Resolução CD n. 083**, de 13 de dezembro de 2004. Regulamenta a Política de Assuntos Estudantis do CEFET-MG. Belo Horizonte: CEFET-MG/CD, 2004.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. Observation. In:_____. **research methods in education**. 6.ed. Londres: Routledge, 2007. p.396-413.

COLTEC - Colégio Técnico da UFMG. **Proposta Pedagógica**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Belo Horizonte: COLTEC/UFMG, 2009.

_____. **Programa de Educação Ambiental em Caparaó** (Fragmentos). Belo Horizonte: COLTEC, [s.d.]. (mimeo).

_____. Quantitativo por curso – categoria. Processo Seletivo. Belo Horizonte: COLTEC, 2012. Disponível em: <http://web.cpv.ufmg.br/Arquivos/2011/Proposta_de_distribuicao_das_vagas_por_categoria.pdf>. Acesso em jan.2013.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005a.

_____. **O ensino de ofício nos primórdios da industrialização**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: FLACSO, 2005b.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: FLACSO, 2005c.

CUSTODIO, Mariana Lopes *et al.* O lazer e o reino da liberdade: reflexões a partir da ontologia do ser social. **Licere**, Belo Horizonte, v.12, n.4, dez.2009. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/sumario.html?ed=22>>. Acesso em fev.2013.

DE GRAZIA, Sebastian. **Tiempo, trabajo y ocio**. Madrid: Tecnos, 1966.

DE MASI, Domenico. **Desenvolvimento sem trabalho**. 2.ed. São Paulo: Esfera, 1999.

_____. A economia do ócio. In: _____ (Org.). **A economia do ócio**: Bertrand Russel & Paul Lafargue. Rio de Janeiro: Sextante, 2001a. p. 11-45.

_____. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

_____. **O futuro do trabalho**. 6.ed. Rio de Janeiro/Brasília: José Olympio/UNB, 2001b.

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

DIAS, Cleber Augusto Gonçalves. Teorias do lazer e modernidade: problemas e definições. **Licere**, Belo Horizonte, v.12, n.3, set.2009. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/sumario.html?ed=21>>. Acesso em fev.2013.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva/SESC, 1999.

_____. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

_____. **Questionamento teórico do lazer**. São Paulo: SESC, 1975.

_____. **Valores e conteúdos culturais do lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

ECO, Umberto. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FERES NETO, Alfredo. A esportivização do mundo e/ou a industrialização do esporte; suas influências na vivência lúdica com a criança, em especial com o brinquedo. **Motrivivência**, Florianópolis, v.8, n.9, p.109-117, 1996.

FERREIRA, Acácio. **O lazer operário**: um estudo sobre a organização social das cidades. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1958.

FINCK, Silvia Christina M. Algumas reflexões sobre o ritmo dos movimentos do homem. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 1., Campinas. **Coletânea...** Campinas: FEF/UNICAMP, 1993. p.40-46.

FIOCRUZ. Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP). Fórum de Articulação com os Movimentos Sociais da ENSP. **Nossa posição sobre os protestos populares de junho**. Rio de Janeiro: ENSP/FIOCRUZ, 2013. Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/materia/detalhe/33010>>. Acesso em set.2013.

FLICK, Uwe. Amostragem, seleção e acesso. In: _____. **Desenho da Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p.43-55.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.5, p.28-49, 1992.

_____. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 8.ed.rev. Belo Horizonte: EDUFMG, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 14.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classes. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p.168-194, jan./abr.2009.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Educação Politécnica. In: CALDART, Roseli Salette *et al* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.274-281.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GABRIEL, Oldrey Patrick Bittencourt. Algumas aproximações possíveis entre lazer e religião. **Licere**, Belo Horizonte, v.10, n.3, dez.2007. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufjf.br/licere/sumario.html?ed=15>>. Acesso em fev.2013

GAELZER, Lenea. **Lazer**: bênção ou maldição? Porto Alegre: Sulina / Editora da UFRGS, 1979.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 91-115.

_____. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GARIGLIO, José Ângelo. A ludicidade no “jogo” de relações trabalho/escola. **Movimento**, Porto Alegre, v.2, n.3, p.27-33, ago.1995.

_____. **O ensino da educação física nas engrenagens de uma escola profissionalizante**. 1997. 269 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1997.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES [WERNECK], Christianne Luce. A constituição do lazer como um campo de estudos científicos no Brasil: implicações do discurso sobre a cientificidade e autonomia deste campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 12, 2000, Balneário Camboriú. **Coletânea...** Balneário Camboriú: Roca/Universidade do Vale do Itajaí, 2000a. p. 77-88.

_____. Lazer. In: GOMES, Christianne Luce. **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p.119-126.

_____. Lazer e formação profissional na sociedade atual: repensando os limites, os horizontes e os desafios para a área. **Licere**, v.1, n.1, p.47-65, 1998.

_____. Lazer, história e pesquisa: reflexões sobre os significados de recreação e de lazer no Brasil e emergência de estudos sobre o assunto (1926-1964). In: SEMINÁRIO O LAZER EM DEBATE, 4, 2003, Belo Horizonte. **Coletânea**. Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR, 2003a. p.65-76.

_____. Lazer – Ocorrência histórica. In: GOMES, Christianne Luce. **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b. p.133-141.

_____. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. Belo Horizonte: EDUFMG/CELAR/UFMG, 2000b.

_____. Mapeamento histórico do lazer na América Latina: em busca de novas abordagens para os estudos sobre o tema. In: ISAYAMA, Hélder F.; SILVA, Silvio R. (Org.). **Estudos do lazer**: um panorama. Belo Horizonte: CELAR/UFMG, 2011. p.145-164.

_____. Ocio, recreación e interculturalidad desde el “Sur” del mundo: desafíos actuales. **Polis**: Revista Latinoamericana. Ocio e interculturalidad. Identidades y diversidades globales y locales, Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas, Universidad de Los Lagos, Campus Santiago/Chile, n.26, p.1-16, 2010b. Disponível em: <<http://polis.revues.org/236>>. Acesso em 15 set.2012.

_____. O lazer como campo mobilizador de experiências interculturais revolucionárias e sua contribuição para uma educação transformadora. In: DALBEN, Ângela *et al* (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: Currículo; Ensino de Educação Física; Ensino de Geografia; Ensino de História; Escola, Família e Comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p.284-310.

_____. Reflexões sobre o não-trabalho: o lazer como direito social e possibilidade de produção de cultura. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.8, n.8, p.163-178, 2001.

_____. **Significados de recreação e lazer no Brasil**: reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964). 2003. 322 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003b.

GOMES, Christianne; ELIZALDE, Rodrigo. **Horizontes latino-americanos do lazer**/Horizontes latinoamericanos del ocio. Edição bilingue. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

GOMES, Christianne *et al* (Orgs.). **Lazer na América Latina**/Tiempo libre, ocio e recreación em Latinoamérica. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GOMES, Christianne, PINTO, Leila Mirtes de Magalhães. O lazer no Brasil: Analisando práticas culturais, cotidianas, acadêmicas e políticas. In: GOMES, Christianne *et al* (Orgs.). **Lazer na América Latina**/Tiempo libre, ocio e recreación em Latinoamérica. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 67-122.

GUTIERREZ, Gustavo Luis; ALMEIDA, Marco Antônio Bettine de. Cultura e lazer: uma aproximação habermasiana. **Lua Nova**, São Paulo, n.74, p.93-130, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ln/n74/05.pdf>. Acesso em out.2013.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. [1968, 1979]

_____. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel. Notas sobre Estado e política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (v.3).

_____. **Cadernos do cárcere**. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. (v.4)

GUIMARÃES, Ailton Vitor. **Abordagens do lazer e suas inter-relações com o trabalho e a tecnologia na produção acadêmica brasileira na área do lazer**. 2001. 171 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Departamento de Pesquisa e Pós-graduação. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2001.

GUIMARÃES, Ailton Vitor; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; ARANHA, Antônia Vitória Soares. Abordagens do trabalho na produção acadêmica sobre lazer. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.20, n.3, p.83-113, set./dez.2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1971.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de Indicadores Sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos & Pesquisas**. Informação Demográfica e Socioeconômica, Rio de Janeiro, n.23, 2008. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2008/indic_sociais2008.pdf>. Acesso em jan.2013.

_____. Síntese de Indicadores Sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira. **Estudos & Pesquisas**. Informação Demográfica e Socioeconômica, Rio de Janeiro, n.26, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2009/indic_sociais2009.pdf>.

Acesso em jan.2013.

JACCOUD, Mylène; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1997. Parte III, p.254-294.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia**: a formação do homem grego. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JULIÁ, Dominique. Disciplinas Escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro (org.). **Disciplinas e integração curricular**: histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002. p.37-71.

_____. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, SBHE, n.1, p.9-73, jan/jun.2001.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**. Para onde vai a escola? Petrópolis: Vozes, 1999. p.121-139.

_____. **Ensino de 2º grau**: o trabalho com princípio educativo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2004. p.77-96. Também disponível em: <[http://forumeja.org.br/go/files/13 Exclusao Incluyente Acacia Kuenzer_1.pdf](http://forumeja.org.br/go/files/13%20Exclusao%20Incluyente%20Acacia%20Kuenzer_1.pdf)>. Acesso em jan.2013.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. São Paulo: Hucitec, 1999

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: ARTMED; Belo Horizonte: EDUFMG, 1999. p.174-183.

- LAVOURA, Tiago Nicola; SCHWARTZ, Gisele Maria; MACHADO, Afonso Antonio. Emoções, aventura e natureza: análise dos relatos verbais de praticantes dos esportes de aventura. **Licere**, Belo Horizonte, v.11, n.1, p.1-19, abr. 2008. Disponível em: <http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/pdf/licereV11N01_a7.pdf>. Acesso em: 5 set. 2011.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. **História e memória**. 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994. (p.525-549).
- LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n.121, p.1157-1173, out./dez.2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302012000400013&script=sci_arttext>. Acesso em jun.2013.
- LESSA, Sérgio. Trabalho imaterial. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008 [Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, FIOCRUZ] p.433-439.
- LICERE – Revista do Centro de Estudos de Lazer e Recreação/EEF/UFGM. Belo Horizonte: CELAR/EEF/UFGM, 1998. Disponível em: <<http://www.eeffto.ufmg.br/licere/>>. Acesso em mar.2013.
- LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKEL, George (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.137-155.
- LUCE, Patrícia Campos; DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; GOMES, Ana Maria Rabelo. Experiência, *performance* e práticas de aprendizagem: temas para pensar o lazer de forma não fragmentada. **Licere**, Belo Horizonte, v.13, n.2, jun.2010. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/sumario.html?ed=24>>. Acesso em fev.2013.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2.ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.
- _____. **Politécnica, escola unitária e trabalho**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- MALHEIROS, João Carlos de Meneses. **Percursos “de dentro” e “de fora”**: juventudes, bares e escola. 2012. 172 p. Dissertação (Mestrado em Lazer). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2007.
- MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. (Docência em Formação).
- MARCASSA, Luciana Pedrosa. **A invenção do lazer**: educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888-1935). 2002. 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2002.
- _____. Ócio. In: GOMES, Christianne Luce. **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p.165-172.
- _____. Recreação. In: GOMES, Christianne Luce. **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b. p.196-203.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. Algumas aproximações entre lazer e sociedade. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lazer e sociedade**. Múltiplas relações. Campinas: Editora Alínea, 2008. p.11-25. [Também publicado em **Animador Cultural**: Revista

Iberoamericana, v.1, n.2, p.1-20, set.2007. Disponível em: <<http://www.lazer.eefd.ufjf.br/animadorsociocultural/docs/anteriores.html?ed=2>> e em <<http://www.lazer.eefd.ufjf.br/animadorsociocultural/pdf/ac201.pdf>>. Acesso em 14 set.2012.

_____. Aspectos teóricos da ludicidade. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE LUDOTECAS, 9, Lisboa, 2002. Disponível em: <<http://www.unimep.br/anexo/adm/04032010112013.doc>>. Acesso em 16 set.2012. [GPL/UNIMEP, disponível em: <<http://www.unimep.br/gpl/>>].

_____. Contribuições de autores clássicos modernos e contemporâneos para os estudos do lazer. **Licere**, Belo Horizonte, v.13, n.4, p.1-42, dez.2010. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufjf.br/licere/sumario.html?ed=26>>. Acesso em fev.2013.

_____. Lazer: concepções e significados. **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.37-43, 1998.

_____. **Lazer e educação**. 3.ed. Campinas: Papirus, 1995a.

_____. **Lazer e humanização**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1995b.

_____. Mirando la educacion desde la recreación. **Recreación**. Recreando, Cordoba/Argentina, n.16, p.2-6, set.2000. Disponível em: <<http://www.unimep.br/gpl/>> e <<http://www.unimep.br/anexo/adm/04032010111945.doc>>. Acesso em 16 set.2012.

_____. **Pedagogia da animação**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Perspectivas para o lazer: mercadoria ou sinal de utopia? In: MOREIRA, Wagner Wey. **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. 12.ed. Campinas: Papirus, 2005.

MARCELLINO, Nelson Carvalho *et al.* Lazer e trabalho no cotidiano pós-industrial, a partir da obra de Domenico De Masi, publicada no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 15, Santo André. **Coletânea...** Santo André: SESC-SP; Prefeitura de Santo André, 2003. CD-ROM. [Publicado também em **Licere**, v.7, n.2, p.73-85, 2004].

MARINHO, Alcyane; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Dos clássicos aos contemporâneos: revendo e conhecendo importantes categorias referentes às teorias do lazer. In: PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis (Org.). **Teorias do lazer**. Maringá: EDUEM, 2010. p.11-41.

MARQUES, Walter Ernesto Ude. Lazer, pesquisa e interdisciplinaridade: algumas reflexões acerca do contexto atual das produções acadêmicas. **Licere**, Belo Horizonte, v.15, n.2, jun.2012. Disponível em <<http://www.anima.eefd.ufjf.br/licere/sumario.html?ed=32>>. Acesso em fev.2013.

MARTINS, José Clerton de Oliveira. Sentidos e possibilidades subjetivas do tempo livre. **Licere**, Belo Horizonte, v.11, n.2, ago.2008. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufjf.br/licere/sumario.html?ed=17>>. Acesso em fev.2013.

MARX, Karl. **Capítulo VI Inédito de O Capital**. Resultados do Processo de Produção Imediata. São Paulo: Editora Moraes, 1985.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **Instruções para os delegados do Conselho Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores**. Lisboa: Edições Avante! / Edições Progresso Moscovo, 1982. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm#n41>>. Acesso em jan.2013.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. O trabalho alienado. In: OLIVEIRA, Paulo de Sales (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. 2.ed. São Paulo: Hucitec/Unesp, 2001. p.151-163

_____. **O capital**. Crítica da economia política. O processo de produção do capital. 27.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. (Livro I, v.1)

_____. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico (Livro 4 de *O Capital*). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. (Série Perspectiva do Homem, 135)

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. 1845-1846. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MASCARENHAS, Fernando. Em busca do ócio perdido: idealismo panaceia e predição histórica à sombra do lazer. In: PADILHA, Valquíria (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006. p.75-103.

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

_____. **Lazer como prática da liberdade**: uma proposta educativa para a juventude. Goiânia: Editora da UFG, 2003.

_____. **Lazer e grupos sociais**: concepções e método. 2000. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). 2000. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000a.

_____. Tempo de trabalho e tempo livre: algumas reflexões a partir do marxismo contemporâneo. **Licere**, Belo Horizonte, v.3, n.1, p.72-89, set.2000b.

MATOS, Amanda Tadeu de Almeida. Lazer e educação física: um estudo da construção e apropriação de saberes e práticas a partir da experiência esportiva na infância. **Licere**, Belo Horizonte, v.10, n.3, dez.2007. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/sumario.html?ed=15>>. Acesso em fev.2013.

MATURANA, Humberto. **Emociones y lenguaje em educación y política**. Santiago: CED, 1990. p.21-22. [citado em Gomes e Elizalde (2012)].

MEDEIROS, Ethel Bauzer. **O lazer no planejamento urbano**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1975.

MEHEDEFF, Nassim. Debate. In: FERRETTI, Celso João *et al* (Orgs). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

MERCURE, Daniel; SPURK, Jan (Org.). **O trabalho na história do pensamento ocidental**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MERENGUÉ, D. A ordem e o mercado dos prazeres. In: BRUHNS, Heloisa Turini; GUTIERREZ, Gustavo Luiz. (Org.). **Enfoques contemporâneos do lúdico**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 57-70 [citado em Pimentel e Lara (2009)].

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MIRANDA, Nicanor. Esporte, recreação, educação. Separata da Revista do Arquivo Municipal de São Paulo. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, Secretaria de Educação e Cultura, Divisão do Arquivo Histórico, 1962, v.169.

MOTRIVIVÊNCIA. Florianópolis: NEPEF/UFSC, 1988. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/>>. Acesso em dez.2012.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Monica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, 2012, Porto de

Galinhas. Recife: ANPED, 2012. (Versão impressa apresentada em 22 out.2012, GT09 Trabalho e Educação, 41p.).

MOVIMENTO. Porto Alegre: UFRGS, 1994. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento>>. Acesso em dez.2012.

MUNNÉ, Frederic. **Psicosociología del tiempo libre**: un enfoque crítico. México: Trillas, 1980 [citado em Mascarenhas (2005)].

NAREDO, José Manuel. Revisión de la mitología del trabajo y de la producción. In: _____. **Raíces económicas del deterioro ecológico y social**: mas allá de los dogmas. Madrid: Siglo XXI, 2006. p. 151-183 [citado em Frigotto (2009)].

NASCIMENTO, Renata Moraes do; MARCELLINO, Nelson Carvalho. Notas sobre as possíveis contribuições de Theodor W. Adorno para estudos sobre o lazer. **Licere**, Belo Horizonte, v.13, n.1, mar.2010. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufjf.br/licere/sumario.html?ed=23>>. Acesso em fev.2013.

_____. Possíveis contribuições para os estudos do lazer, a partir da teoria do processo civilizador. **Licere**, Belo Horizonte, v.15, n.1, mar.2012. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufjf.br/licere/sumario.html?ed=31>>. Acesso em fev.2013.

NATALI, Paula Marçal; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Atividades lúdicas e esportivas desenvolvidas em instituições de educação não formal: reflexões dos adolescentes institucionalizados. **Licere**, Belo Horizonte, v.15, n.1, mar.2012. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufjf.br/licere/sumario.html?ed=31>>. Acesso em fev.2013.

NAVARRO, Vera Lucia. Trabalho, saúde e tempo livre sob os domínios do capital. In: PADILHA, Valquíria (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006. p.50-74.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE TRABALHO E PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES, 1, 2006, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFCE, 2006.

_____. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p.137-151, jan./abr.2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf>>. Acesso em jan.2012.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A formação de professores para a Educação Profissional. In: DALBEN, Ângela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: avaliação educacional, educação à distância e tecnologias da informação e comunicação, educação profissional e tecnológica, ensino superior, políticas educacionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.454-478.

_____. Educação Tecnológica: pontos para reflexão. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v.2, n.2, p.18-21, jul./dez.1997.

_____. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, abr.2000a.

_____. **Novas tecnologias e educação**. São Paulo: Faculdade de Educação/PUCSP, 1998a. (Versão da autora – mimeo). Estágio de Pós-Doutoramento – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade/PUCSP.

_____. Tecnologias interativas e educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 9, Águas de Lindoia, 1998. **Anais...** Águas de Lindoia: ENDIPE, 1998b. p.147-164.

_____. Tecnologias interativas e educação. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 21, n. 37, p. 150-156, jan./jun.1999.

_____. Na teoria da dialética materialista; a busca do referencial. In:_____. **A reconstrução da didática**: elementos teórico-metodológicos. 3.ed. Campinas: Papirus, 2000b. Cap. 2, p.37-53. (Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico).

OLIVEIRA, Nilza Helena de. **Instituições Federais de Educação Tecnológica**: estabelecimentos escolares de referência no ensino médio brasileiro – o caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. 2010. 390 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Simone Weil: trabalho e lúdico entrelaçados. **Licere**, Belo Horizonte, v.4, n.1, p.22-28, 2001.

_____. Caminhos da construção da pesquisa em ciências humanas. In: OLIVEIRA, Paulo de Salles (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: EDUNESP; Hucitec, 2001. p.17-26.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v.39, n.1, p.13-37, jan/jul.1996.

PACHECO, Reinaldo Tadeu Boscolo. A escola pública e o lazer: impasses e perspectivas. In: PADILHA, Valquíria (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006. p.173-212.

_____. O lazer nas empresas: onde está o trabalhador? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.12, n.(1, 2, 3), p.249-260, 1992.

PADILHA, Valquíria. Consumo e lazer reificado no universo onírico do *shopping center*. In: PADILHA, Valquíria (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006a. p.126-155.

_____. (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. **Shopping Center**: a catedral das mercadorias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006c.

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

PALAFIX, Gabriel H. M. Capitalismo tardio e globalização: implicações do desenvolvimento tecnológico na pós-modernidade e seu impacto na Educação Física no Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONBRACE, 10, v.2, 1997, Goiânia. **Anais...** Renovações, modismos e interesses. Goiânia: CBCE/Potência, 1997. p.802-807.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1993.

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. **Estudos do lazer no Brasil**: apropriação da obra de Marx e Engels. 2007. 338 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

PEREIRA, Bernadeth Maria. **Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, primeira configuração escolar do CEFET-MG, na voz de seus alunos pioneiros (1910-1942)**. 2008. 381 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2008.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2.ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. [Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, FIOCRUZ].

PEREIRA, Laurindo Mékie; SILVA, Luciano Pereira. A vivência do lazer sob uma perspectiva histórica: o caso do município de Montes Claros/MG. **Licere**, v.13, n.1, p.1-27,

mar.2010. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/sumario.html?ed=23>>. Acesso em fev.2013.

PICCOLO, Gustavo Martins. A escola como ferramenta à educação para o lazer. **Licere**, Belo Horizonte, v.12, n.2, jun.2009. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/sumario.html?ed=20>>. Acesso em fev.2013.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **A educação artística no currículo da escola técnica de nível médio**: um estudo exploratório. 1993. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1993.

PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis; LARA, Larissa Michelle. Poética musical, lazer e cotidiano. **Licere**, Belo Horizonte, v.12, n.1, abr.2009. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/sumario.html?ed=19>>. Acesso em fev.2013.

PINHEIRO, Rodrigo Reszka. Subsídios para uma política de educação para o lazer nas aulas de Educação Física do município de São José/SC. **Licere**, Belo Horizonte, v.10, n.2, ago.2007. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/sumario.html?ed=14>>. Acesso em fev.2013.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. A diversidade cultural no lazer. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 9, 1997, Belo Horizonte. **Coletânea**. Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR, 1997. p.21-35.

_____. **A recreação / lazer e a Educação Física**: a manobra da autenticidade do jogo. 1992. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1992.

_____. Lazer: concepções e significados. **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.18-27, 1998.

_____. Lazer, história e cultura. In: SEMINÁRIO O LAZER EM DEBATE, 4, 2003, Belo Horizonte. **Coletânea**. Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR, 2003. p.45-52.

_____. **Sentidos e significados de tempo de lazer na atualidade**: estudo com jovens belo-horizontinos. 2004. 199 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.

_____. Lazer: vivência privilegiada do lúdico. In: PBH/SMES. **O lúdico e as políticas públicas**: realidade e perspectivas. Belo Horizonte: PBH/SMES, 1995. p.18-25.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães *et al.* Recreação, lazer e educação física/ciências do esporte: conhecimento e intervenção. In: GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Educação física/ciências do esporte**: intervenção e conhecimento. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. p.101-127.

PIRES, Giovani de Lorenzi. Globalização, cultura esportiva e educação física: primeiras aproximações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONBRACE, 10, v.1, 1997, Goiânia. **Anais...** Renovações, modismos e interesses. Goiânia: CBCE/Potência, 1997. p.559-567.

PIRES, P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1997. Parte II, p.154-211.

PFAFF, Nicolle. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Teoria e Prática. Rio de Janeiro: Vozes, p.254-270, 2010.

POLATO, Thelma Hoehme Peres. Reflexões sobre o lazer: contribuições da ontologia do ser social. **Licere**. Revista do Programa Interdisciplinar de Mestrado em Lazer – CELAR/UFMG, Belo Horizonte, v.7, n.1, p.72-89, 2004.

POLIS. Revista Latinoamericana. Santiago: Centro de Investigación Sociedad y Políticas Publicas, Universidad de Los Lagos, 2001. Disponível em: <<http://polis.revues.org/>>. Acesso em dez.2012.

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**. Enfoques epistemológicos e metodológicos. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1997. Parte III, p.215-253.

POUZAS, Ubiratan Santos. **Lazer, juventude e Ensino Médio/Técnico**: um estudo sobre as tensões estabelecidas entre os processos de escolarização e lazer no COLTEC. 2011. Dissertação (Mestrado em Lazer). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte 2011.

PRONOVOST, Gilles. **Introdução à sociologia do lazer**. São Paulo: Editora SENAC, 2011.

PUKE, Natalia; MARCELLINO, Nelson Carvalho. Contribuições de alguns autores de três das principais escolas antropológicas para os estudos do lazer: evolucionista, culturalista e funcionalista. **Licere**, Belo Horizonte, v.15, n.3, set.2012. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/sumario.html?ed= 33>>. Acesso em fev.2013.

RANIERI, Jesus. Apresentação. In: MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p.11-17.

REIS, Leoncio José de Almeida; CAVICHIOLO, Fernando Renato; STAREPRAVO, Fernando Augusto. A ocorrência histórica do lazer: reflexões a partir da perspectiva configuracional. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.30, n.3, p. 63-78, mai.2009.

REQUIXA, Renato. **O lazer no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

_____. **Sugestão de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – RBCE. Florianópolis: CBCE/NEPEF/UFSC; Campinas: CBCE/Autores Associados, 1979.

RODRIGUES, Marilita Aparecida Arantes. Esporte, Minas Tênis Clube e construção cultural de Belo Horizonte: um projeto das elites. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10, 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997. p.483-488.

ROSA, João Guimarães. Substância. In: _____. **Primeiras estórias**. 23.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. p.137-142.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. p.15-18.

SADI, Renato Sampaio. Educação física e lazer: a centralidade do trabalho como mediação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.21, n.1, p.747-753, 1999.

SANTIN, Silvino. Diversidade cultural no lazer: exclusões e marginalidades. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER (ENAREL), 9, 1997, Belo Horizonte. **Coletânea...** A diversidade cultural no lazer. Belo Horizonte: UFMG/EEFTO/CELAR, 1997. p.38-50.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **O prazer justificado**: história e lazer (São Paulo 1969-1979). São Paulo: Marco Zero, 1994.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Saberes escolares e o mundo do trabalho. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo**. São Paulo: Xamã, 1999. p.63-74.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5.ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

_____. **O espaço do cidadão**. 7.ed. São Paulo: EDUSP, 2007.

_____. O retorno do território. In: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SILVEIRA, Maria Laura (orgs.). **Território**. Globalização e fragmentação. 4.ed. São Paulo: Hucitec; ANPUR, 1998.

_____. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 2.ed. São Paulo: Hucitec, 1980.

_____. Lazer popular e geração de empregos. In: SESC/WLRA. **Lazer numa sociedade globalizada**/Leisure in a globalized society. São Paulo: SESC/WLRA, 2000. p.31-37.

SAVIANI, Dermeval. Competência política e compromisso técnico (o pomo da discórdia e o fruto proibido). In:_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p.21-56.

_____. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.10, n.26, p.71-87, jan./abr.1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141996000100013>. Acesso em jun.2013.

_____. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação & Saúde**, Rio de Janeiro, n.1, p.131-152, 2003. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>>. Acesso em jan.2012.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p.152-165, jan./abr.2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em jan.2012.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA, Emília Amélia Pinto Costa da; SILVA, Priscilla Pinto Costa da. Lazer, trabalho e consumo: possíveis aproximações. **Licere**, v.14, n.3, p.1-22, set.2011. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufjf.br/licere/sumario.html?ed=29>>. Acesso em fev.2013.

SILVA, Maurício Roberto da. A exploração do trabalho infantil e suas relações com o tempo de lazer/lúdico: quando se descansa se carrega pedra! **Licere**, Belo Horizonte, v.4, n.1, p.9-20, 2001.

_____. “Exercícios de ser criança”. O corpo em movimento na educação infantil. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (orgs.). **Corpo infância**. Exercícios tensos de ser criança: por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes. 2012. p.215-239.

_____. Sonhos de criança: trabalho ou lazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: UNIJUÍ, 1999. p.49-71.

_____. **Trama doce-amarga**: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica. Ijuí-São Paulo: Editora UNIJUÍ; Hucitec, 2003. (Coleção Paideia).

SILVA, Paulo da Trindade N. Globalização: a nova cultura do trabalho e seus impactos na educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v.9, n.10, p.121-141, dez. 1997.

SILVA, Tiago Felipe. Lazer, escola e educação física escolar: encontros e desencontros. **Licere**, Belo Horizonte, v.14, n.1, mar.2011. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufjf.br/licere/sumario.html?ed=27>>. Acesso em fev.2013.

SILVA, Vinicius Fernandes Gomes da; FARJALLA, Renato. A perspectiva filosófica do conceito de lazer no âmbito da educação física. **Licere**, Belo Horizonte, v.10, n.3, dez.2007. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufjf.br/licere/sumario.html?ed=15>>. Acesso em fev.2013.

SILVEIRA, Dalva. “**A vida não se resume em festivais**”: um estudo das representações sobre Geraldo Vandré na imprensa brasileira (1966-2009). 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

_____. **Geraldo Vandré: a vida não se resume em festivais**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora Ltda, 2011. 184p .

STUCCHI, Sérgio. Esporte de lazer: uma nova concepção pela educação. **Licere**, Belo Horizonte, v.12, n.4, dez.2009. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/sumario.html?ed=22>>. Acesso em fev.2013.

SUSSEKIND, Arnaldo, MARINHO, Inezil Penna, GÓES, Oswaldo. **Manual de recreação: orientação dos lazeres do trabalhador**. Rio de Janeiro: Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio – Serviço de Recreação e Assistência Cultural, 1952.

THOMPSON, Edward P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p.44-93.

TENÓRIO, Jederson Garbin; SILVA, Cinthia Lopes da. Lazer e educação física escolar: experiência pedagógica em uma escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso. **Licere**, Belo Horizonte, v.15, n.3, set.2012. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/sumario.html?ed=33>>. Acesso em fev.2013.

TEIXEIRA, Mauro Soares; FIGUEIREDO, Jarbas Sales. **Recreação para todos: manual teórico-prático**. São Paulo: Obelisco, 1970.

TEIXEIRA, Sérgio. Lazer e escola: espaços de possibilidades. **Licere**, Belo Horizonte, v.12, n.2, ago.2009. Disponível em: <<http://www.anima.eefd.ufrj.br/licere/sumario.html?ed=20>>. Acesso em fev.2013.

UFMG. Comissão permanente do Vestibular – COPEVE. **Edital do Processo Seletivo 2012 da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/site_novo/?pagina=8>. Acesso em jan.2013.

_____. **COLTEC 2012**. Quantitativo por curso. Belo Horizonte: COPEVE/UFMG, 2012a. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/site_novo/index.php?pagina=8>. Acesso em jan.2013.

_____. Copeve. **Edital do Processo Seletivo 2013 da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)**. Belo Horizonte: UFMG, 2012b. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/site_novo/?pagina=8>. Acesso em fev.2013.

_____. **COLTEC 2013**. Relação candidato/vaga. Belo Horizonte: COPEVE/UFMG, 2013a. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/site_novo/index.php?pagina=8>. Acesso em fev.2013.

_____. Copeve. **Edital do Processo Seletivo 2014 da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)**. Belo Horizonte: UFMG, 2013b. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/site_novo/?pagina=8>. Acesso em jan.2014.

UTRAMIG. Fundação de Educação para o Trabalho. **Gestão Estratégica UTRAMIG 2007-2013**. Belo Horizonte: UTRAMIG, 2007. (120 p., excertos de documentos variados). Disponível em: <<http://www.utramig.mg.gov.br/plan/planejamento.pdf>>. Acesso em jan.2013.

VALENTE, Edison F. Lazer: tempo e espaço sociais. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 5, 1997, Maceió. **Coletânea...** Maceió: ETFAL/UNIJUÍ, 1997. p.316-323.

VERONEZ, Luiz Fernando C. Autonomia e heteronomia no controle do tempo: a gênese do tempo de lazer. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DO ESPORTE, LAZER E EDUCAÇÃO FÍSICA, 3., 1995, Curitiba. **Coletânea...** Curitiba: DEF/UFPR, 1995. p.73-80.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. (v.1, Cap. I e II, p.29-126).

VILLAS, Sara. **Formas de sociabilidade entre alunos de uma escola de ensino médio/técnico**. 2009. 228 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

WAJSKOP, Gisela. A brincadeira entre a teoria e a prática: pistas para uma reflexão. **Motrivivência**. Florianópolis, v.7, n.8, p.116-123, dez.1995.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade: de Coleridge a Orwell**. Petrópolis: Vozes, 2011.

YOUNG, Michael. Uma Abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, Sergio; STOER, Stephen. **Sociologia da Educação**. Belo Horizonte: Horizontes, 1982. p.151-187 (A Construção Social das Práticas Educativas, v.2).

APÊNDICES

APÊNDICE A - Fontes de pesquisa

QUADRO 9

Bibliotecas e PPGEs consultados / Indicadores de busca de dissertações e teses por descritores¹⁹⁶

FONTES	ENDEREÇO DIGITAL	DESCRITORES	N.T/D
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD ¹⁹⁷	<http://bdtd.ibict.br/>	educação lazer trabalho	318
		lazer educação	564
		educação profissional	395
		educação tecnológica	621
		ensino técnico	165
Biblioteca Digital UnB	<http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/index.php>	educação lazer	03
		educação trabalho	29
Biblioteca Digital UNICAMP	<http://www.biblioteca digital.unicamp.br/>	educação lazer trabalho	109
		educação tecnológica	24
		ensino técnico	30
Biblioteca Digital UFMG	<http://www.biblioteca digital.ufmg.br/> <https://www.ufmg.br/mestradoemlazer/>	educação lazer trabalho	12
		lazer educação	05
		lazer [mestrado em lazer]	41 [28]
Biblioteca Digital UFRGS	<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1>	educação trabalho	30
		lazer	22
Banco de Teses da CAPES	<http://capesw.capes.gov.br/capesdw/>	educação lazer trabalho	684
		educação tecnológica	785
		ensino técnico	536

Legenda: N.T/D – Número de teses e dissertações encontradas.

¹⁹⁶ Acesso aos respectivos conteúdos entre os meses de agosto e dezembro de 2012.

¹⁹⁷ No banco de dados da BDTD nacional, encontram-se dissertações e teses de, praticamente, todos os PPGEs do país, e não só na Área de Educação. Além do levantamento indicado aqui, as respectivas páginas eletrônicas desses PPGEs (e também de outros Programas de Pós-Graduação em áreas relacionadas) foram investigadas em termos de cruzamento de dados, a saber, nas seguintes instituições: PUC-RS, UEPG, UFAL, UFAM, UFBA, UFC, UFF, UFPA, UFMA, UFPE, UFPI, UFRR, UFS, UFSJ, UFSM, UTFPR, ULBRA, UNEB, UNESC, UNESP (Campi Araraquara, Marília e Piracicaba), UNIMEP (Campi Piracicaba e São Paulo), UNIOESTE, UNIR, UNIRIO, UNISC e UNOESC.

QUADRO 9 – cont.

FONTES	ENDEREÇO DIGITAL	DESCRITORES	N.T/D
Biblioteca UFRJ	<http://fenix2.ufrj.br:8991/F>	educação lazer trabalho educação lazer educação tecnológica educação profissional	12 18 05 03
Biblioteca CEFET-MG	<http://www.biblioteca.cefetmg.br/>	educação lazer trabalho educação trabalho educação profissional trabalho	01 72 24
Biblioteca UFSC	<http://aspro02.npd.ufsc.br/pergamum/biblioteca/index.php>	educação lazer trabalho educação lazer	73 12
PPGE, Banco de Teses da USP	<http://www4.fe.usp.br/pos-graduacao/indice-geral-da-pos-graduacao> <http://www.teses.usp.br/>	educação trabalho educação tecnológica ensino técnico lazer	14 04 08 219
PPGE UEL	<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/search.php?adv=y>	educação lazer trabalho	22
PPGE UERJ	<http://www.proped.pro.br/> e <http://www.uerj.br/>	educação tecnológica ensino técnico	03 04
PPGE UFMS	<http://www.cbc.ufms.br/tesesimplificado/index.php>	educação trabalho	11
PPGE UFMT	<http://www.biblioteca.ufmt.br/pergamum/biblioteca/index.php>	educação lazer educação trabalho educação tecnológica ensino técnico	03 57 04 09
PPGE UFRN	<http://www.ppped.ufrn.br/>	educação lazer educação trabalho lazer	02 12 44

Legenda: N.T/D – Número de teses e dissertações encontradas.

QUADRO 10
Periódicos consultados / Indicadores de busca de artigos por descritores¹⁹⁸

FONTES	ENDEREÇO DIGITAL	DESCRITORES	N.A
SciELO - Coleção da biblioteca	bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah.xis&base=article^dlibrary&fo rmat=isso.pft&lang=p>	educação lazer trabalho	01
		educação lazer	08
		educação tecnológica	06
		lazer trabalho	05
		ensino técnico	13
Portal Periódicos CAPES	<http://www.periodicos.capes.gov.br/>	educação lazer	11
		educação trabalho	215
		educação tecnológica	22
		ensino técnico	30
Portal Periódicos CAPES		lazer trabalho	08
		educação tecnológica	29
Portal Domínio Público. Biblioteca Digital [desenvolvida em Software livre]	<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>	ensino técnico	44
		lazer	142
Portal Periódicos PUCSP	<revistas.pucsp.br>	educação lazer	03
		lazer	21
Portal Periódicos UEL	<http://www.uel.br/revistas/uel>	educação lazer trabalho	10
		educação lazer	13
		lazer	19
		educação tecnológica	40

Legenda: N.A – Número de artigos encontrados.

¹⁹⁸ Acesso aos respectivos conteúdos entre os meses de agosto e dezembro de 2012.

FONTES	ENDEREÇO DIGITAL	DESCRIPTORES	N.A
Portal Periódicos UFBA	< http://www.portalseer.ufba.br/ >	educação lazer trabalho	02
		educação lazer	04
		educação trabalho	71
		lazer trabalho	04
Portal Periódicos UFPA	< http://www.revistas.ufg.br/ >	educação tecnológica	08
		ensino técnico	04
		educação lazer trabalho	47
Portal Periódicos UFG	< http://www.revistas.ufg.br/ >	educação lazer	105
		educação lazer trabalho	137
Portal Periódicos UFPA	< www.periodicos.ufpa.br >	educação tecnológica	02
		ensino técnico	01
		educação lazer trabalho	01
		educação lazer	05
Portal Periódicos UFPB	< http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/index/index/ >	lazer trabalho	07
		educação tecnológica	23
		educação profissional	59
		ensino técnico	05
		educação lazer trabalho	01
Portal Periódicos UFPR	< http://www.ser.ufpr.br/ >	educação lazer	04
		educação trabalho	37
		educação tecnológica	09
		educação profissional	40

Legenda: N.A – Número de artigos encontrados.

FONTES	ENDEREÇO DIGITAL	DESCRIPTORIOS	N.A
Portal Periódicos UFRN	<www.periodicos.ufm.br>	educação lazer trabalho	35
		educação lazer	45
		educação tecnológica	33
		ensino técnico	79
		educação profissional	116
Portal Periódicos UFSC	<http://www.periodicos.ufsc.br>	educação lazer trabalho	10
		educação lazer	77
		lazer trabalho	24
		educação tecnológica	23
		educação profissional	54
		ensino técnico	17
Portal Periódicos UFESM	<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2/index.php>	Motrivivência. Revista de Educação Física, Esporte e Lazer	
		<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/>	99 artigos pesquisados, período 1989-2012
		educação lazer trabalho	03
Portal Periódicos UNESP Rio Claro	<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/>	educação lazer	07
		educação tecnológica	05
		educação lazer trabalho	72
Portal periódicos UnB	<http://seer.bce.unb.br/periodicos.php>	[+tecnológica]	17
		[+ensino técnico]	22
		educação lazer	01
		educação tecnológica	13
		educação profissional	30
		ensino técnico	03

Legenda: N.A – Número de artigos encontrados.

QUADRO 10 - cont.3

FONTES	ENDEREÇO DIGITAL	DESCRIPTORIOS	N.A
Portal Periódicos UNIMEP	<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/>	educação lazer trabalho	28
		[+educação tecnológica]	07
		[+ensino técnico]	06
		[+educação profissional]	16
Cadernos do Aplicação	<http://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/>	educação lazer trabalho	11
		educação tecnológica	14
		lazer	13
Periódicos UFRGS	<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/archive>	educação lazer trabalho	28
		[+tecnológica]	06
		[+ensino técnico]	09
		educação lazer trabalho	
Movimento	<http://seer.ufrgs.br/Movimento>	202 artigos consultados, 1994-2012	
		ocio lazer educação trabalho	03
		ocio lazer educação	14
Polis. Revista Latino-americana	<http://polis.revues.org/>	ocio educacion trabajo	28
		ocio educacion	29
		ocio lazer	14
		ocio	42

Legenda: N.A – Número de artigos encontrados.

QUADRO 11 – Grupos de pesquisa / Indicadores de busca¹⁹⁹

FONTES	ENDEREÇO DIGITAL	DESCRIPTORRES / NÚMERO DE TEXTOS
Diretório dos Grupos de Pesquisa CNPq	< http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/ >	educação lazer trabalho 36 educação lazer 146 lazer trabalho 54
GPL – Grupo de Pesquisa em Lazer	< http://www.unimep.br/gpl/ >	22 textos disponíveis
Grupo de Estudos e Pesquisas		
Marxismo, História, Tempo Livre e Educação	< http://www.uel.br/grupo-pesquisa/mhtle/producao.htm >	
[Periódico] Germinar. Marxismo e Educação em Debate	< http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinar >	03 dissertações, 05 teses, 28 artigos
Grupo LEPEL – Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer	UFAL Campus Arapiraca < http://lepelufal.wordpress.com/ > UFBA < http://www.lepel.ufba.br/index.htm > UFPB < http://lepelparaiba.blogspot.com.br/ > UFS < http://gepelufs1.wordpress.com/ >	18 dissertações; 13 teses
Grupo OTIUM – Lazer, Brasil & América Latina	< http://grupootium.wordpress.com/ >	06 dissertações, 02 teses, 53 artigos
SPORT – Laboratório de História do Esporte e do Lazer e ANIMA	< http://www.sport.ifcs.ufjf.br/ > < http://www.lazer.eefd.ufjf.br/docs/apresenta.html >	44 textos disponíveis
Red Nacional de Recreación; Fundación Colombiana de Tiempo Libre e recreación (Colômbia)	< http://www.redcreacion.org/redcreacion.html > < http://www.funlibre.org/ >	----
REDCREATION / Redes de Recreación;		
La Red Latinoamericana de Recreación y Tiempo Libre (Venezuela)	< http://www.redcreacion.org/ > < http://www.redcreacion.org/relareti.html >	----

¹⁹⁹ Acesso aos respectivos conteúdos entre os meses de agosto e dezembro de 2012.

APÊNDICE B – Roteiro de observação direta

Importa considerar que, durante todo o processo de observação do cotidiano escolar, necessariamente, colocou-se a ação interativa com os sujeitos do espaço e dos processos educacionais em desenvolvimento no interior da escola pesquisada e que todas as etapas indicadas a seguir, mesmo que não explicitem isto, incluíram o contato direto com esses sujeitos ao longo do seu desenvolvimento.

Observação semiestruturada

1. Contatos iniciais com a direção-geral da escola a ser observada para obtenção das autorizações necessárias e dos dados iniciais para inserção do pesquisador no cotidiano escolar;
2. Reconhecimento inicial do espaço a ser pesquisado: arquitetura da escola; espaços de convivência; espaços de deslocamento interno na escola; disposição dos setores e organização interna; identificação de espaços e instalações propícios às atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer;
3. Acompanhamento do cotidiano escolar de forma sistemática no que diz respeito à observação e ao registro, em caderno de campo, das atividades e manifestações culturais identificadas;
4. Contatos informais com responsáveis pelos setores da estrutura organizacional escolar: funcionamento operacional e papel em relação ao cotidiano dos processos educativos em curso na escola; interlocuções e ou inserções com/de atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer;
5. Contatos informais com alunos e professores acerca do que suscitam e/ou provocam possíveis atividades e/ou manifestações culturais identificadas e/ou inseridas e introduzidas no cotidiano escolar;
6. Registros fotográficos iniciais do cotidiano escolar em termos de seus espaços, atividades e manifestações em curso;
7. Acesso e análise de documentos e registro das práticas e das demais atividades pedagógicas da escola (programas de cursos, ementas de disciplinas, proposta político-pedagógica da instituição etc.);
8. Intensificação da inserção do pesquisador no cotidiano escolar;

Observação participante

9. Inserção efetiva do pesquisador no cotidiano escolar e acompanhamento direto das atividades desenvolvidas por alunos e professores;
10. Registro, em caderno de campo, de práticas e outras atividades do cotidiano escolar que se aproximem ou tenham relação com o lazer;
11. Registro, em caderno de campo, das atividades relacionadas ao trabalho na escola, particularmente em relação aos processos educativos em curso;
12. Acompanhamento direto de ações, práticas e demais atividades formalizadas no cotidiano escolar;
13. Acompanhamento direto do cotidiano de atividades escolares de classes escolares;
14. Abordagem dos sujeitos (alunos(as), professores(as) e outros(as)) para convite às entrevistas semiestruturadas e aprofundamento dos aspectos já registrados na fase anterior de observação;
15. Registros fotográficos, caso necessário, das atividades desenvolvidas e observadas.

APÊNDICE C – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLES)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisa na área da Educação, destinado aos(às) alunos(as)

Caro(a) aluno(a),

Meu nome é Ailton Vitor Guimarães, sou aluno do Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da UFMG e desenvolvo uma pesquisa cujo título é “*Educação Lazer e Trabalho: relações estabelecidas no interior de escolas de educação profissional e tecnológica*”. Nela, sou orientado pela professora Antônia Vitória Soares Aranha e procuro analisar e entender os sentidos e os significados das relações entre educação, lazer e trabalho no interior de escolas desse tipo, como a escola na qual você estuda.

Minha busca tem como principal foco as vivências, atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer e incorporadas aos processos educativos e ao cotidiano da sua escola, e, como você já deve ter tomado conhecimento, tenho desenvolvido um trabalho de observação do ambiente escolar do qual você faz parte, durante o qual fizemos os contatos preliminares para o convite que formalizo aqui.

A pesquisa leva em conta estudos feitos anteriormente a respeito dos temas envolvidos, que são, basicamente, a educação profissional e tecnológica (de preparação para o trabalho) e o lazer, além de uma pesquisa empírica realizada na sua escola que consta: da observação à qual me referi anteriormente e da realização de entrevistas com alunos(as), professores(as) e outros integrantes do ambiente escolar. Além disso, devo ainda fazer registros fotográficos, cuja utilização está sujeita, no caso de envolvê-lo(a), à sua autorização expressa, além das da escola e de seus pais ou responsáveis legais.

Gostaria, então, de convidá-lo(a) a participar de uma entrevista que deverá tratar de questões relacionadas, particularmente, às vivências, atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer das quais você participa ou já participou e que estariam ou poderiam estar incorporadas aos processos educativos e ao cotidiano da sua escola. As informações fornecidas durante a entrevista serão tratadas confidencialmente, assegurando o sigilo da sua participação.

Para realizar as entrevistas, gostaria de saber os locais e os horários mais adequados para você, de acordo com sua disponibilidade e sua preferência, e esclarecer que não haverá nenhum custo em relação à sua participação na pesquisa.

Esclareço ainda que, além deste termo de consentimento, é preciso que seus pais ou responsáveis legais autorizem a sua participação por meio de outro termo de consentimento específico a ser encaminhado e eles.

Caso concorde em participar da entrevista, por favor, preencha, nas duas vias, os campos indicados abaixo com seu nome, assinatura, dados de telefone e endereço eletrônico, para que eu possa entrar em contato, e encaminhe a seus pais ou responsáveis legais as cópias dos respectivos termos destinados a eles. Uma das cópias assinada do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) deverá ficar em seu poder, e uma daquelas destinadas a seus pais ou responsáveis, da mesma forma, deverá ficar com eles.

Vale ainda ressaltar que estamos disponíveis para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários no decorrer da pesquisa por meio dos contatos indicados a seguir e que você tem toda a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Agradeço muitíssimo a sua atenção.

Ailton Vitor Guimarães (Doutorando)
Endereço eletrônico: ailton.vitorg@gmail.com
Tel.: 31 2526 4448 / 8608 4848

Prof.^a Dr.^a Antônia Vitória Soares Aranha (Orientadora)
Endereço eletrônico: antoniav@fae.ufmg.br
Tel.: 31 3409 4054

Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG
Avenida Antônio Carlos, 6627
Unidade Administrativa II - 2º andar, Sala 2005
Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil
CEP: 31270-901.
Endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br – Tel.: 31 3409 4592

Declaro, em acordo com as condições indicadas neste TCLE, a minha concordância em participar da pesquisa intitulada “*Educação, lazer e trabalho: relações estabelecidas no interior de escolas de educação profissional e tecnológica*”:

NOME:	
ASSINATURA:	
TEL.:	ENDEREÇO ELETRÔNICO:

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para pesquisa
na área da Educação, destinado aos pais dos(as) alunos(as)
ou responsáveis legais**

Caro(a) senhor(a),

Meu nome é Ailton Vitor Guimarães, sou aluno do Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da UFMG e desenvolvo uma pesquisa cujo título é “*Educação Lazer e Trabalho: relações estabelecidas no interior de escolas de educação profissional e tecnológica*”. Nela, sou orientado pela Professora Antônia Vitória Soares Aranha e procuro analisar e entender os sentidos e os significados das relações entre educação, lazer e trabalho no interior de escolas desse tipo, como a escola na qual seu(sua) filho(a) estuda.

Como parte da pesquisa que desenvolvo, seu(sua) filho(a) _____ NOME DO(A) ALUNO(A) _____ foi convidado(a) a participar de uma entrevista que deverá tratar de questões relacionadas, particularmente, às vivências, atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer das quais ele(a) participa ou já participou e que estariam ou poderiam estar incorporadas aos processos educativos e ao cotidiano da escola que frequenta. Para que ele(a) possa participar dessa entrevista, é preciso que o(a) senhor(a) conceda a autorização necessária.

Esclareço que as informações fornecidas durante a entrevista serão tratadas confidencialmente, assegurando o sigilo da participação de seu(sua) filho(a), e que minha busca tem como principal foco as vivências, atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer e incorporadas aos processos educativos e ao cotidiano da escola que ele(a) frequenta, local onde tenho desenvolvido um trabalho de observação do ambiente escolar, durante o qual fiz os primeiros contatos para o convite formalizado aqui.

A pesquisa leva em conta estudos feitos anteriormente a respeito dos temas envolvidos, que são, basicamente, a educação profissional e tecnológica (de preparação para o trabalho) e o lazer, além de uma pesquisa empírica realizada na escola que consta: da observação à qual me referi anteriormente e da realização de entrevistas com alunos(as), professores(as) e outros integrantes do ambiente escolar. Além disso, devo ainda fazer registros fotográficos, cuja utilização está sujeita, no caso de envolver explicitamente seu(sua) filho(a), às autorizações expressas dele(a), da escola e do(a) senhor(a).

Para realizar as entrevistas, serão escolhidos os locais e os horários mais adequados à disponibilidade e à preferência de seu(sua) filho(a), sem quaisquer custos em relação à participação na pesquisa.

Sendo assim, caso concorde em autorizar a participação de seu(sua) filho(a) na entrevista, por favor, preencha, nas duas vias, os campos indicados abaixo com seu nome, assinatura, dados de telefone e endereço eletrônico, para que eu possa entrar em contato. Uma das cópias assinada do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) deverá ficar em seu poder.

Vale ainda ressaltar que estamos disponíveis para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários no decorrer da pesquisa por meio dos contatos indicados a seguir e que o(a) senhor(a) tem toda a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Agradeço muitíssimo sua atenção.

Ailton Vitor Guimarães (Doutorando)
Endereço eletrônico: ailton.vitorg@gmail.com
Tel.: 31 2526 4448 / 8608 4848

Prof.ª Dr.ª Antônia Vitória Soares Aranha (Orientadora)
Endereço eletrônico: antoniav@fae.ufmg.br
Tel.: 31 3409 4054

Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG
Avenida Antônio Carlos, 6627
Unidade Administrativa II - 2º andar, Sala 2005
Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil
CEP: 31270-901.
Endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br – Tel.: 31 3409 4592

Autorizo, em acordo com as condições indicadas neste TCLE, a realização de entrevista com meu(minha) filho(a), _____ NOME DO(A) ALUNO(A) _____, a ser utilizada para fins da pesquisa intitulada “*Educação, lazer e trabalho: relações estabelecidas no interior de escolas de educação profissional e tecnológica*”:

NOME:	RG:
ASSINATURA:	
TEL.:	ENDEREÇO ELETRÔNICO:

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
para pesquisa na área da Educação, destinado aos(às) professores(as)
e outros(as) participantes adultos**

Caro(a) senhor(a),

Meu nome é Ailton Vitor Guimarães, sou aluno do Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da UFMG e desenvolvo uma pesquisa cujo título é “*Educação Lazer e Trabalho: relações estabelecidas no interior de escolas de educação profissional e tecnológica*”. Nela, sou orientado pela Professora Antônia Vitória Soares Aranha e procuro analisar e entender os sentidos e os significados das relações entre educação, lazer e trabalho no interior de escolas desse tipo.

Como parte da pesquisa que desenvolvo, formalizo aqui o convite para que o(a) senhor(a) participe de uma entrevista cuja realização deverá levar em conta os indicativos e as necessidades apontados em outros procedimentos da mesma em relação a: (1) consultas às fontes de pesquisa e produção do conhecimento nas áreas relacionadas à temática, quais sejam as de educação, lazer e trabalho; (2) pesquisa documental na sua escola, procurando indícios acerca dos registros de vivências, atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer na formalização dos processos educativos existentes na mesma; e (3) observação e registro do cotidiano da sua escola. Este último procedimento, realizado em ações nas quais entrei em contato com o(a) senhor(a) durante o período em que acompanhei as atividades da escola.

A entrevista tratará de questões relacionadas, particularmente, às vivências, atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer das quais o(a) senhor(a) participa, já participou, àquelas que porventura utilize nas suas práticas profissionais e/ou pedagógicas na escola e que estariam ou poderiam estar incorporadas aos processos educativos e ao cotidiano da sua escola. As informações fornecidas durante a entrevista serão tratadas confidencialmente, assegurando o sigilo da sua participação. Além disso, devo ainda fazer registros fotográficos, cuja utilização está sujeita, no caso de envolvê-lo(a) explicitamente, à sua autorização expressa e também da escola.

Integram esta pesquisa outras pessoas a serem entrevistadas, dentre alunos(as), professores(as) e outros(as) participantes ligados(as) à escola, e a utilização das informações fornecidas ocorrerá exclusivamente para a realização da

mesma. Os dados coletados e registrados serão analisados em conjunto com os fornecidos pelos(as) outros(as) participantes, não sendo divulgada a identificação dos(as) mesmos(as).

Para que possamos, contando com o seu consentimento, efetivamente realizar as entrevistas, estamos levando em conta que: **(a)** os locais e os horários para a realização das mesmas serão acordados com o(a) senhor(a), respeitando sua disponibilidade e sua preferência; **(b)** não haverá nenhum custo em relação à sua participação na pesquisa, assim como também não há compensação financeira prevista; **(c)** o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) deverá ser assinado pelo(a) senhor(a), sendo que uma cópia do mesmo deverá ficar em seu poder.

Vale ainda ressaltar que estamos disponíveis para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários no decorrer da pesquisa por meio dos contatos indicados a seguir e que o(a) senhor(a) tem toda a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Caso concorde em participar da pesquisa, por favor, preencha, nas duas vias, os campos que se seguem com seu nome e assinatura, além dos dados de telefone e endereço eletrônico para que eu possa entrar em contato. Agradecemos muitíssimo sua atenção.

Ailton Vitor Guimarães (Doutorando)
Endereço eletrônico: ailton.vitorg@gmail.com
Tel.: 31 2526 4448 / 8608 4848

Prof.^a Dr.^a Antônia Vitória Soares Aranha (Orientadora)
Endereço eletrônico: antoniav@fae.ufmg.br
Tel.: 31 3409 4054

Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG
Avenida Antônio Carlos, 6627
Unidade Administrativa II - 2º andar, Sala 2005
Belo Horizonte – Minas Gerais – Brasil
CEP: 31270-901. Endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br – Tel.: 31 3409 4592

Declaro, em acordo com as condições indicadas neste TCLE, a minha concordância em participar da pesquisa intitulada “*Educação, lazer e trabalho: relações estabelecidas no interior de escolas de educação profissional e tecnológica*”:

NOME:	
ASSINATURA:	
TEL.:	ENDEREÇO ELETRÔNICO:

APÊNDICE D – Roteiros de Entrevistas Semiestruturadas

Roteiro de entrevista semiestruturada – alunos(as)

1. O que você considera que seja lazer nas suas atividades cotidianas e em quais momentos isso ocorre, tanto na escola quanto fora dela?
2. No seu cotidiano escolar, quais são as atividades, as [vivências] e as manifestações culturais relacionadas ao lazer e que estão integradas ou fazem parte, em algum momento, das atividades próprias da escola? De que maneira essas atividades são incorporadas às atividades da escola?
3. Que sentidos e significados essas atividades têm para você? Que papel e/ou função elas desempenham no cotidiano da escola (nas salas, nos laboratórios e em outros espaços e tempos)?
4. Essas atividades contribuem para melhorar a sua realidade? Elas têm importância na sua escola de formação profissional, de preparação para o trabalho?
5. Você considera que a escola valoriza e incorpora, de fato, essas atividades? Professores, alunos e outras pessoas na escola as consideram importantes nas atividades formativas?
6. Você considera que essas atividades, [vivências] e manifestações culturais, quando são incorporadas aos processos educativos da sua escola, contribuem efetivamente para a sua formação como um(a) homem/mulher cidadão(ã) e, conseqüentemente, para a sua formação para o trabalho?
7. No seu entendimento, o que você considera que seja trabalho? Como você o relaciona com as atividades escolares?
8. Como você relaciona trabalho com essas atividades, [vivências] e manifestações ligadas ao lazer?
9. No seu entendimento, o que seria tecnologia? Que relação haveria entre a tecnologia e as atividades ligadas ao lazer?

Roteiro de entrevista semiestruturada – professores(as)

1. O que o(a) senhor(a) considera que seja lazer nas suas atividades cotidianas e em quais momentos isso ocorre, tanto na escola quanto fora dela?
2. No seu cotidiano de trabalho na escola, quais são as atividades, [vivências] e manifestações culturais relacionadas ao lazer e que estão integradas ou fazem parte, em algum momento, dessas atividades próprias da escola e, particularmente, daquelas desenvolvidas pelo(a) senhor(a)? De que maneira essas atividades são incorporadas às atividades escolares?
3. Que sentidos e significados essas atividades têm para o(a) senhor(a)? Que papel e/ou função elas desempenham no cotidiano escolar? Elas são consideradas no seu planejamento e nos programas e nas ementas dos cursos em que leciona?
4. Essas atividades contribuem para melhorar a sua realidade e a dos alunos? Elas têm importância no cotidiano da escola de educação profissional, de preparação para o trabalho?
5. O(a) senhor(a) considera que a escola valoriza e incorpora de fato essas atividades aos processos educativos de formação dos(as) alunos(as)? Os outros professores, os alunos e as outras pessoas na escola as consideram importantes nas atividades formativas?
6. O(a) senhor(a) considera que essas atividades, [vivências] e manifestações culturais, quando são incorporadas aos processos educativos da escola de educação profissional e tecnológica, contribuem, efetivamente, para a formação do(a) aluno(a) como um(a) homem/mulher cidadão(ã) e, conseqüentemente, para sua formação para o trabalho?
7. No seu entendimento, o que o(a) senhor(a) considera que seja trabalho? Como relacioná-lo com as atividades escolares?
8. Como o(a) senhor(a) relaciona trabalho com essas atividades, [vivências] e manifestações ligadas ao lazer?
9. No seu entendimento, o que seria tecnologia? Que relação haveria entre a tecnologia e essas atividades ligadas ao lazer?

Roteiro de entrevista semiestruturada – outros sujeitos

1. O que o(a) senhor(a) considera que seja lazer nas suas atividades cotidianas e em quais momentos isso ocorre, tanto na escola quanto fora dela?
2. No seu cotidiano de trabalho na escola, quais são as atividades, as [vivências] e as manifestações culturais relacionadas ao lazer e que estão integradas ou fazem parte, em algum momento, dessas atividades próprias da escola? De que maneira considera que elas são incorporadas às atividades escolares?
3. Que sentidos e significados essas atividades têm para o(a) senhor(a)? Que papel e/ou função elas desempenham no cotidiano escolar?
4. Essas atividades contribuem para melhorar a sua realidade e a dos alunos? Elas têm importância no cotidiano da escola de educação profissional, de preparação para o trabalho?
5. O(a) senhor(a) considera que a escola valoriza e incorpora de fato essas atividades aos processos educativos de formação dos(as) alunos(as)? Os professores, os alunos e as outras pessoas na escola as consideram importantes nas atividades formativas?
6. O(a) senhor(a) considera que essas atividades, [vivências] e manifestações culturais, quando são incorporadas aos processos educativos da escola de educação profissional e tecnológica, contribuem, efetivamente, para a formação do(a) aluno(a) como um(a) homem/mulher cidadão(ã) e, conseqüentemente, para a formação sua para o trabalho?
7. No seu entendimento, o que o(a) senhor(a) considera que seja trabalho? Como relacioná-lo com as atividades escolares?
8. Como o(a) senhor(a) relaciona trabalho com essas atividades, [vivências] e manifestações ligadas ao lazer?
9. No seu entendimento, o que seria tecnologia? Que relação haveria entre a tecnologia e essas atividades ligadas ao lazer?