

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E LAZER

PROFESSIONAL EDUCATION AND LEISURE

EDUCACIÓN PROFESIONAL Y OCIO



Ailton Vitor Guimarães

Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Mestrado em Tecnologia pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Professor do CEFET-MG | Brasil
E-mail: vitor@deii.cefetmg.br

Antônia Vitória Soares Aranha

Doutorado em Educação pela PUCSP. Mestrado em Educação e Graduação em Química, ambos pela UFMG. Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG | Brasil
E-mail: antoniavitoria@uol.com.br

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: GUIMARÃES, A. V. ARANHA, A. V. S. Educação profissional e lazer. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.33, p. 287-305, Jul./Dez. 2014.



RESUMO: A educação profissional considerada aqui indica um dever em termos da materialização da concepção de uma educação que integre, basicamente, as perspectivas da escola unitária, da politecnia e do trabalho como princípio educativo. O lazer, nesse contexto, é considerado como parte das ações de criação e recriação humanas da realidade, resultante das tensões existentes entre capital e trabalho, e é abordado considerando as atividades e manifestações relacionadas a ele e incorporadas aos processos educacionais no interior de escolas de educação profissional e tecnológica. Os procedimentos metodológicos, além da busca na produção acadêmica, levaram em conta a observação direta do cotidiano escolar, seguida de um período de entrevistas semiestruturadas. As atividades relacionadas ao lazer, incorporadas ao cotidiano escolar, indicaram a possibilidade de entendê-las como algo que atravessa os espaços, os tempos e os microtempos da vida humana, e não só como o que ocorreria apenas num determinado tempo disponível.

PALAVRAS-CHAVE: Educação profissional. Lazer. Educação Tecnológica.

ABSTRACT: The professional education considered here indicates something yet to come in terms of the materializing of the conception of an education that incorporates basically the prospects of the unitary school, the polytechnicalism and the work as an educational principle. The leisure in this context is regarded as part of the human actions of the creation and recreation of reality, resulting from the tensions between capital and labor, and is approached considering the activities and manifestations related to it and incorporated into education processes within schools of the professional and technological education. The methodological procedures, beyond the search in the academic production, have taken into account of the direct observation of the everyday school life, followed by a period of semistructured interviews. The activities related to leisure, incorporated in the everyday school life, indicated the possibility of understanding them as something that goes through the spaces, times and microtemps of human life, and not only as what would occur only at a particular time available.

KEYWORDS: Professional education. Leisure. Technological education.



INTRODUÇÃO

Ao nos propormos a discussão da problemática envolvendo a educação profissional e o lazer, partimos de uma educação profissional que indica um dever em termos da materialização da concepção de uma educação que integre, basicamente, as perspectivas da escola unitária, da politecnia, do trabalho como princípio educativo,¹ acrescidas de reflexões que vão ampliando seu entendimento e sua fundamentação. Ao abordar o lazer, nesse contexto, consideramo-lo 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).

1 Cf. Frigotto (1999, 2012), Gramsci (1982), Kuenzer (1997, 1999, 2002), Machado (1991), Manacorda (2007), Marx (1982, 2010), Moura, Lima Filho e Silva (2012) e Saviani (2007).

Nos limites deste artigo, essa articulação entre um e outro, porque parte das possibilidades de construção da realidade, será analisada a partir do exame das atividades e manifestações relacionadas ao lazer e incorporadas aos processos educacionais no cotidiano de escolas de educação profissional e tecnológica (escolas de EPT) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT), nomeadamente os campi I e II do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e o Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC). Para isso, vamos considerar, como princípio metodológico, a dialética materialista e as articulações possíveis em relação: ao que é vivido e experimentado pelo sujeito no seu cotidiano, às atividades que esse sujeito desenvolve nesse contexto e à maneira como ele se manifesta, em função disso, nessa realidade. Assim, a aparência do que se observa ganha consistência na ação humana, 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 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, grifos nossos).

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 disciplinas e áreas do saber diversas, 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.

SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ‘E TECNOLÓGICA’

Para além da denominação de *educação profissional* em si mesma, há que se considerar a polissemia das várias terminologias, como *educação tecnológica* e *educação profissional e tecnológica*, por exemplo, 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 vamos chamar aqui de educação profissional e tecnológica (EPT). Algumas delas indicam ou delimitam um campo de atuação mais restrito ou mais ampliado em termos da educação que se aborda e/ou se considera 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 do que pretendemos, sem nos descuidarmos de outras que poderiam ser consideradas e que 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 Educação Nacional, com a Reforma Capanema, de 1942,² e estariam articuladas a um tipo de educação parcializada para a classe trabalhadora, centrada na formação meramente técnica. Na expressão *educação profissional e tecnológica*, ‘educação profissional’ parece contemplar esse tipo de formação, mas está integrada à educação tecnológica, o que supõe considerar uma formação ampliada e mais próxima da politécnica.

Em função desse entendimento, importa destacar a posição de Saviani (2007) ao considerar que “o horizonte que deve nortear a organização do ensino médio” (e é nesse

2 Cf. Brasil (1942a e b). As referidas leis iriam 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.

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. Politécnica 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 aqui, 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, relacionado às perspectivas político-pedagógicas em disputa e a partir das quais se considera a educação e o ensino ofertados, e outro de caráter mais específico e técnico, quando se trata de lidar com a organização e a ordenação cotidiana das tarefas e diversas atividades relacionadas à formação propriamente dita. 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.

Assim, quando utilizamos aqui a expressão ‘educação profissional e tecnológica’, aquilo a que queremos nos 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 reconstroem suas vidas, revendo e refazendo percursos, produzindo sua própria existência e, constantemente, experimentando e reinventando as formas de fazê-lo.

Nesse movimento, é adequada a perspectiva indicada por Oliveira (2000), no que diz respeito a uma concepção de educação tecnológica identificada no interior das escolas da RFEPT, a qual, mesmo com essa 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, 2000, p.42).

Essa *formação tecnológica* aproximar-se-ia de uma educação politécnica, tal como indicado aqui, anteriormente, articulada 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, 2010, p.456) em oposição a uma formação meramente técnica.

Nessa direção, o conceito de educação que se defende aqui leva em conta como concepção de formação, de educação tecnológica, uma educação escolar que “não seja equacionada nos limites da modernização econômica do país e nos 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, 2000, p.42-43, grifos nossos).

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.

SOBRE O LAZER

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 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. Daí a maneira como o entendemos aqui, no bojo das relações tensas e contraditórias entre capital e trabalho, uma perspectiva de abordagem e de entendimento do lazer que não é, obviamente, desprovida de caráter histórico-ideológico, assim como também não o são outras que se apresentam.

De todo modo, ao reunir textos de autores que tratam das questões do lazer seguindo, “com mais ou menos ortodoxia, o referencial metodológico do marxismo [...], um livro cujas reflexões são clara e francamente guiadas pelo recorte de um tema e de um referencial de análise”, Padilha (2006), em *Dialética do lazer*, 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 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, 2006, p.10-12, grifos nossos).

Padilha (2006) refere-se ao sociólogo francês Joffre Dumazedier (1975, 1976, 1980, 1999), cujos estudos têm fundamentação na *sociologia do lazer* norte-americana, originados na década de 1920, com a necessidade de conhecer e controlar, socialmente, o tempo livre dos trabalhadores, segundo indica Sant’Anna (1994). Na década de 1970, Dumazedier prestava consultoria ao Serviço Social do Comércio (SESC),³ instituição na qual, entre outros, atuava o sociólogo brasileiro Nelson Carvalho Marcellino (1995a, 1995b, 1997), que vem a ser, nos dias atuais, a referência mais frequente na maioria dos estudos do lazer produzidos no Brasil. Naquela época, o trabalho de Dumazedier colaborou, significativamente, para que tivesse início, de maneira efetiva, a sistematização do lazer como campo específico de pesquisa. A perspectiva disseminada por ele parece se renovar em Pronovost (2011), cujas 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 por ele, em relação ao estabelecimento de um ‘novo equilíbrio’ nos tempos sociais, sugere que não se está a considerar os conflitos e as contradições das relações sociais.

O que se procura mostrar e colocar em pauta na *Dialética do lazer* são perspectivas cujas abordagens, pode-se dizer, levam em conta o que é possível perceber em 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 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 esta classe 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

3 Cf. Pinto et al (1999, 105-106).

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. 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 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).

Ou seja, para além do que o vocábulo *lazer* possa nos dizer e significar em termos, por exemplo, do que é 'lícito' e/ou 'permitido', a considerar o significado da palavra latina de onde vem, o *licere*, e sem perder de vista que não passa apenas por essa via conferir significado a ele, quando estamos a falar de lazer, há que se levar em conta, também, as perspectivas nas quais seria possível pensar o ócio, a recreação e o tempo livre. Para além deles, no conjunto do que se pode considerar como lazer, levando em conta ainda seu surgimento a partir do século XIX, no processo de industrialização da Revolução Industrial, e no Brasil, de forma mais evidente e efetiva com o processo de urbanização, determinadas atividades e manifestações relacionadas a ele são 'permitidas' na escola como instituição, incorporadas pelos sujeitos (alunos e/ou professores) aos processos educacionais e às suas atividades escolares. Estaríamos, então, diante de algo que é proibido e não é de bom tom explicitar e/ou experimentar nos tempos e espaços medidos e controlados da escola, algo que, uma vez manifestado pelos sujeitos, expressa alto grau de transgressão e de subversão da ordem. 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 a adequada (con)formação dos trabalhadores – e também de sua família – a um determinado modo de vida, ao qual o lazer “permitido” estaria adequado. Ou seja, a

escola teria que permitir e tomar posse do que ocorresse relacionado a ele nos seus processos educacionais.

A polissemia que já aqui pode ser intuída, assim como acontece em relação ao trabalho⁴ e, é possível dizer, em relação às várias denominações relacionadas à EPT, 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.

O LAZER E A ESCOLA DE EPT

Ao tratar do lazer na escola de EPT, consideramos estratégias e procedimentos metodológicos que levaram em conta a observação direta do cotidiano escolar no período de um ano, entre maio de 2011 e abril de 2012, de forma geral, durante quatro semanas em cada escola e, de forma mais específica, durante três semanas com cada uma das três turmas de primeiros e das três de terceiros anos dos cursos integrados de Automação Industrial, Eletrônica, Eletrotécnica e Química, no CEFET-MG e no COLTEC. Seguiu-se um período de entrevistas semiestruturadas, até o final de 2012, privilegiando-se o contato com alunos e professores, além de outros sujeitos envolvidos nos processos educacionais.

4 Cf. Frigotto (2009).

Pode-se dizer que o que encontramos, quando nos deparamos com as atividades e manifestações relacionadas ao lazer no interior das escolas pesquisadas, está relacionado a uma perspectiva brincante num espaço em que, a princípio, não haveria espaço para 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 pode ‘brincar em serviço’, sob pena de ficar sem o atributo da boa nota, da boa avaliação. No entanto, a ação humana em qualquer esfera de sua vida não se dá apartada das suas características inerentes, da sua capacidade de criar, de recriar a realidade e, pode-se também dizer, está relacionada a essa forma brincante, 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, p.193) nos apresenta, 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”, dando-nos 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, onde se organiza a cultura, “para que [nela] se desenvolva uma formação humana para a promoção do homem, da sua conscientização e emancipação”. 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 manifestações que identificamos no interior das escolas pesquisadas, através dos vários modos de experimentação e utilização por alunos e professores. Neles também é possível perceber que as possibilidades de fazê-lo de forma brincante e divertida estão lá. Em parte por isso, grande parcela dos estudos do lazer no Brasil atribuiria a ele, o lazer, direta ou indiretamente, o tempo e o espaço mais apropriados e/ou adequados para viver as atividades e manifestações relacionadas de forma brincante, lúdica. Isso, por outro lado, não exclui a consideração aos seus vários outros aspectos, alguns deles ressaltados aqui, na sua ocorrência “como um fenômeno tipicamente moderno”, como vai nos indicar Mascarenhas (2000, p.17).

Posto isso, e sem perder o já posto de vista, ao voltarmos 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 qualquer ligação com este. 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, de 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 nossos).⁵

⁵ Alunos do Coltec estão identificados pela sigla Act. seguida de um pseudônimo e os professores, da mesma forma, pela sigla Pct. Em relação ao Cefet-MG, as siglas utilizadas são Acf. para os alunos e Pcf. para os professores.

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 são atividades de lazer que, aparentemente, teriam alcance limitado para o que se 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.

O entendimento do lazer como algo ligado a uma opção pessoal apareceu, não só nos depoimentos dos alunos, mas também nos 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.

[...] 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 nossos).

A parcela conferida à formação 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.** (PCF. GUINGA, 44:23, grifos nossos).

A ideia frequente de que é no lazer que se vivem 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 e 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 maneira bastante evidente nas formas como os alunos mostraram lidar com seus tempos e espaços no cotidiano escolar.

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.

Foi possível perceber que a diversão está relacionada 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), por exemplo, 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 (2003) e, especialmente, em Marcassa (2002).

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.

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 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 reprodução. Não se está fazendo a defesa de que as atividades e manifestações relacionadas ao lazer seriam os elementos a provocarem a transformação na realidade, mas, antes, que seriam fatores significativos nos processos educacionais em termos de situá-los num âmbito a partir do qual fossem materializados, incluindo as possibilidades críticas de superação e transformação da realidade de forma integrada e crítica.

Um dos professores entrevistados era responsável por coordenar um trabalho sobre o Modernismo e a Semana de Arte Moderna de 1922, tomando o estandarte da manifestação 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, provocado pelo professor, e que tinha o caráter do novo e, ao mesmo tempo, revelava o ineditismo de uma atividade daquele tipo, em três anos de curso. 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, no que diz respeito 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 incluíram 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 nossos).

Fala-se do lazer como algo que ajuda, mas se está falando, de fato, nas atividades e manifestações relacionadas a ele e, por consequência, nos conteúdos culturais relacionados a elas, na perspectiva indicada por Silva (2012) e para além de uma determinada classificação, como indicado em Dumazedier (1980, 1999), Marcellino (1995a, 1995b) e Camargo (1989). Os conteúdos culturais, como ensina (Silva, 2012, p.226), “devem ser pensados [e produzidos, materialmente] a partir do encontro dos comportamentos ‘prático-morais, ético-estéticos e políticos’”, considerando valores éticos e políticos e com base em “uma ideia de relações sociais de alteridade do ponto de vista de classe, geração, gênero, raça/etnia e cultura”, de forma a tornar possível que os sujeitos experimentem formas variadas de atividades e manifestações para que possam, aí sim, apropriar-se deles, 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 nos advertia Bosi (1992, p.341-342) em termos de que a *cultura fundamental* seja “um prolongamento e uma reflexão do cotidiano. [...] 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”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que as atividades e 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. 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

6 O Cefet-MG, adotou 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. No que diz respeito ao Coltec e a forma de ingresso na instituição, é possível saber mais consultando Coltec (2009, p.25-26), UFMG (2011, 2012a e b, e 2013a e b) e Villas (2009).

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-pedagógicas das escolas.⁶ Se, de todo modo, são medidas que procuram equilibrar a oferta de ensino de qualidade e o acesso a esse ensino na educação profissional e tecnológica, em termos 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 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 lazer, mas também do trabalho. Fica 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 os 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, âmbito no qual o conhecimento não é algo a ser vivido ou experimentado apenas a partir de uma dimensão supostamente séria e que, dessa forma, deve ser tratado de forma 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 e que está 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.

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, e não só de ocorrerem 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. As perspectivas de educação pelo lazer e para o lazer comparecem, 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, junto deles a procura pela satisfação e pelo prazer naquilo que os sujeitos experimentam de forma ‘interessada’, coletiva e/ou individualmente, e, obviamente, 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 aconteça ou em um espaço que seja autorizado, ou permitido pelas estruturas de controle e conformação social. Isso se dá em tempos e espaços aos quais não é possível atribuir uma definição de sejam ‘aqueles’ a serem determinados e/ou autorizados para tal.

REFERÊNCIAS

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. 3.ed. São Paulo: Companhia da Letras, 1992.

BRASIL. **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 set.2014.

BRASIL. **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 set.2014.

CAMARGO, Luiz Octávio. **O que é lazer?** São Paulo Brasiliense, 1989.

DUMAZEDIER, Joffre. **Sociologia Empírica do Lazer**. São Paulo: Perspectiva/SESC, 1999.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

DUMAZEDIER, Joffre. **Questionamento teórico do lazer**. São Paulo: SESC, 1975.

DUMAZEDIER, Joffre. **Valores e Conteúdos Culturais do Lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

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.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOMES, Christianne Luce. **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, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2º grau**: o trabalho com princípio educativo. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. 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.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MANACORDA, Mario. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2007.

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.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1995a.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e humanização**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1995b.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1997.

MASCARENHAS, Fernando. **Lazer e grupos sociais**: concepções e método. 2000. 122 p. Dissertação (Mestrado

em Educação Física). Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

MASCARENHAS, Fernando. **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.

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.).

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.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. 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.2000.

PADILHA, Valquíria (Org.). **Dialética do Lazer**. São Paulo: Cortez, 2006. p.126-155.

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.

PRONOVOST, Gilles. **Introdução à sociologia do lazer**. São Paulo: Editora SENAC, 2011.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **O prazer justificado:** história e lazer (São Paulo 1969-1979). São Paulo: Marco Zero, 1994.

SAVIANI, Dermeval. 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.

SILVA, Maurício Roberto da. "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.

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 set.2014.

UFMG. **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 set.2014.

UFMG. 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 set.2014.

UFMG. **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 set.2014.

UFMG. 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.

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.