

ATIVIDADES E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS RELACIONADAS AO LAZER NA TRAMA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA¹

Activities and cultural manifestations related to leisure in the curricular plot of the Vocational and Technological Education

GUIMARÃES, A. Vitor²

ARANHA, Antônia V. S.³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo 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 (escolas de EPT). A base para isso foi a delimitação e a análise das relações estabelecidas entre educação, lazer e trabalho no interior dessas escolas, tomando por objeto de estudo as atividades e as manifestações culturais relacionadas ao lazer identificadas no cotidiano dessas escolas. Para isso, lançou-se mão da dialética materialista como princípio de pesquisa, considerando-se a produção acadêmica brasileira relativa à problemática proposta, particularmente em relação aos estudos do lazer e aos estudos curriculares, além do acesso a documentos e informações, impressos e/ou eletrônicos, das escolas investigadas. As imersões no cotidiano escolar de duas das escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por meio da observação direta e de entrevistas semiestruturadas, revelaram que algumas das alternativas de trato com o conhecimento nos processos educacionais das escolas pesquisadas são implementadas por iniciativa dos alunos, com atividades de teatro, música e cinema, entre outras, conferindo ao trabalho escolar um “caráter informal” que não parece possível nos processos mais formais adotados em escolas desse tipo. Esse “caráter informal”, que indica relações estreitas com o lazer, sugere uma ampliação significativa nas possibilidades de aprendizado, o que também pode ser observado em algumas mudanças na prática pedagógica dos professores, no seu trabalho e na condução dos processos formativos de cursos de formação técnica de nível médio. As atividades e as manifestações culturais relacionadas ao lazer e incorporadas 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. Dadas as condições das quais resulta o lazer que temos hoje na formação social 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 experimentação do lazer, ressignificando-os como algo que parece não caber mais apenas nessa denominação.

Palavras-chave: Educação. Lazer. Escolas de Educação Profissional e Tecnológica.

ABSTRACT

This article aims to identify the activities and cultural manifestations related to leisure, present in the educational processes and experienced within Vocational and Technological Education schools

¹ Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada durante o XX Colóquio da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education – AFRISE, tratando da problemática da “Formação Profissional: investigação educacional sobre teorias, políticas e práticas”, realizado no período de 31 de janeiro a 2 de fevereiro de 2013, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Cf. GUIMARÃES; ARANHA, 2013.

² Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da FAE/UFMG; mestre em Tecnologia/Educação Tecnológica pelo CEFET-MG; especialista em Lazer e licenciado em Educação Física, ambos pela UFMG. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do CEFET-MG. Integrante do Grupo de Pesquisa em Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico (PETMET) e do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE). E-mail: <vitor@deii.cefetmg.br>.

³ Doutora em Educação pela PUC-SP, mestra em Educação e graduada em Química, ambos pela UFMG. Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG. E-mail: <antoniavitoria@uol.com.br>.

(EPT schools) in Brazil. The basis for this work was the definition and analysis of the established relationships between education, leisure and work within these schools, taking as object of study the activities and cultural manifestations related to leisure identified in the school routine. For this, it was considered the materialistic dialectic as a research principle, considering the Brazilian academic production on the proposed problematic, particularly in relation to leisure studies and curriculum studies, as well as the access to documents and information, printed and / or electronic, of the schools. The immersions in school routine in two schools of the Professional Education Science and Technology Federal Network, in Brazil, through the techniques of direct observation and semi-structured interviews have revealed some particularities. Several alternatives to approach the knowledge in the educational processes of the surveyed schools are implemented by the initiative of students, including theater, music and cinema activities, among others, conferring to school work an "informal character of" that does not seem possible in the more formal processes adopted in such schools. This "informal character of", which indicates close relationships with leisure, suggests a significant amplification in the learning opportunities, which can also be observed in some changes in the pedagogical practice of teachers, in their work, and in the leading of the formative processes of mid-level technical education courses. The activities and cultural manifestations related to the leisure and incorporated into the educational processes of the surveyed schools have indicated the possibility to understand them as something that runs through the space, the time and micro times of human life. Given the conditions of which results in leisure that we have today in the social formation in which we live, the indicatives point in the direction that the people think, project, create and enlarge the boundaries of their time and their leisure experimentation spaces, giving new meaning to something that does not seem fit merely under this denomination anymore.

Keywords: Education. Leisure. Vocational and Technological Education Schools.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute eixo relevante de pesquisa de doutoramento concluída⁴ e tem como objetivo, especificamente, 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 (escolas de EPT). Pretende-se, ainda, explicitar parte dos significados conferidos a essas atividades e manifestações culturais na formação/educação dos alunos, face às especificidades dos processos educacionais dessas escolas e a algumas das interações possíveis em seus currículos. A base para isso foi a delimitação e a análise das relações estabelecidas entre educação, lazer e trabalho no interior das escolas de EPT tomando por objeto de estudo as atividades e as manifestações culturais relacionadas ao lazer identificadas no cotidiano dessas escolas.

Nessa direção, foram investigadas duas escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), ambas localizadas em Belo Horizonte, no Capital do Estado de Minas Gerais. Uma delas, o Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC/UFMG); e a outra, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), nos seus Campi I e II.

O COLTEC e o CEFET-MG, como parte da RFEPCT – o primeiro, vinculado a uma universidade pública federal, a UFMG; o segundo, em si mesmo, uma instituição com status de universidade e com quatro dos seus 11 campi localizados na Região Metropolitana de Belo Horizonte –, são escolas cuja oferta de cursos concentra-se

⁴ Cf. GUIMARÃES, 2014.

na Educação Profissional e Tecnológica integrada ao Ensino Médio, num formato que é resultado da trajetória histórica da Educação Profissional no Brasil e em cuja gênese, principalmente no CEFET-MG, está a destinação e oferta de ensino às classes menos favorecidas, aos desvalidos da sorte.⁵ Hoje, pode-se dizer que há diversidade em termos socioeconômicos na população atendida e até certa predominância de camadas médias da população, que são filhos e filhas da classe trabalhadora e que chegaram a essas escolas por trajetórias distintas, muitas vezes construindo o trajeto com dinheiro contado e sem direito a férias “remuneradas” e outros benefícios, nem sempre efetivos e reais.

PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Uma vez indicado o lugar onde se desenvolveu a pesquisa, importa lembrar sua delimitação, e, para isso, Frigotto (1997, p. 87) nos diz que “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 feitas, determinadas dimensões da realidade são evidenciadas 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”, como escreve Kosik (2002, p. 43-44, grifo do autor). 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, grifos nossos), 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, segundo 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 entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (KOSIK, 2002, p.50).

⁵Sobre a história da Educação Profissional do Brasil, confira, entre outros, Machado (1989), Cunha (2005a, 2005b) e Manfredi (2002).

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, p. 19-20) 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.

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 arbitrarias*” (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, grifos nossos em negrito).

Tomamos, portanto, a dialética materialista como princípio metodológico e consideramos: que o ponto de partida é a atividade prática objetiva do homem histórico no desenvolvimento e na explicitação dos fenômenos culturais; que o que

se identifica e se apreende na realidade não é, em si, apenas o que se representa; que o que se apresenta situado num lugar cujo caráter dinâmico, inserido num contexto mais amplo e situado, está exatamente na possibilidade de ação humana transformadora expressa na práxis, tal como ensina Kosik (2002).

O exame das atividades e das manifestações culturais relacionadas ao lazer levou 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 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).

*

Tendo como base os pressupostos explicitados até aqui, lançamos mão das técnicas de observação direta e de entrevistas semiestruturadas. Assim, em cada uma das escolas, durante um período de 18 meses, foram observados os respectivos cotidianos e entrevistados os sujeitos dos processos educacionais em curso, privilegiando alunos(as) e professores(as) de turmas pertencentes aos primeiros e últimos anos de formação nos cursos técnicos integrados da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) de Automação Industrial, Eletrônica, Eletrotécnica e Química.

Para a estruturação da pesquisa, foram consideradas as referências contidas em Vianna (2003) acerca da técnica de observação direta e as recomendações de Lüdke e André (1986) no que diz respeito à importância do contato direto com a realidade a ser estudada e à 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, além de suas indicações de que seriam as entrevistas não estruturadas ou livres as que melhor se adaptariam ao ambiente escolar, pela maior flexibilidade ao entrevistar 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”. Sendo assim, e considerando ainda a observação de Vianna (2003, p. 18) a respeito da observação, de que “é perfeitamente duvidoso que qualquer situação observacional seja inteiramente não estruturada”, utilizamos entrevistas semiestruturadas como forma intermediária, que permitiram a condução da investigação sem abrir mão da estrutura direcionada aos objetivos propostos, ampliando as possibilidades de abordagem de outros aspectos que pudessem interessar direta ou indiretamente.

Esse processo da pesquisa em si foi desenvolvido por meio de um levantamento da produção acadêmica brasileira relativa à problemática proposta e do acesso a documentos e informações, impressos e/ou eletrônicos, das escolas investigadas. Interrogamos, por exemplo, acerca de: quais seriam as vivências, as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer no interior das escolas investigadas e como se daria, efetivamente, a sua constituição como parte da formação profissional oferecida nelas; o que elas significam para o processo de educação do ser humano no contexto de uma escola desse tipo; quais os tipos de interações encontrados na dinâmica das relações sociais estabelecidas nos processos de formação das instituições investigadas.

No movimento de investigação, pudemos observar que algumas disciplinas e/ou conteúdos escolares indicavam uma interação mais evidente com o nosso objeto de estudo, centrado nas atividades e nas manifestações relacionadas ao lazer identificadas e nas relações entre educação, lazer e trabalho delimitadas a partir da sua experimentação pelos sujeitos. O contato com as disciplinas e as práticas escolares apontou para questões que envolvem as fronteiras entre os domínios do lazer e os do trabalho, particularmente do trabalho escolar e do trabalho docente nessas escolas. Atividades e manifestações culturais que predominam em uma determinada disciplina, estreitando relações com o lazer, não são as únicas a se manifestarem na escola, e é preciso considerar possíveis inter-relações com os conteúdos curriculares e práticas e atividades de outras disciplinas.

Daí que, entre outros motivos, essas atividades e manifestações foram consideradas, ao longo da pesquisa, como “atividades e manifestações relacionadas ao lazer”, e não, efetivamente, lazer, já que, em se tratando da escola e dos processos educacionais ali em desenvolvimento e que constituem parte significativa das obrigações dos sujeitos em formação, não haveria, a princípio, espaço para se experimentar (ou vivenciar) o lazer.⁶

O Quadro 1, a seguir, indica algumas das atividades e das manifestações relacionadas ao lazer, identificadas e incorporadas ao cotidiano das escolas pesquisadas por parte dos professores. Em cada uma delas, foi possível identificar não só a ação dos sujeitos na efetivação dessas atividades e manifestações como parte dos processos educacionais como, também, o papel significativo que passam a ocupar nesses processos. Importa, então, evidenciar parte disso – o que pode ser verificado, de forma mais extensa e detalhada, em Guimarães (2014, p. 273-330) –, e, nos limites deste artigo, uma passagem pode ilustrar bem o que se quer dizer aqui: no COLTEC,

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, 09:00,⁷ grifos nossos).

⁶ Importa notar que o lazer estaria no âmbito de um tempo e de um espaço *desembaraçados* das várias obrigações a que as pessoas estão sujeitas (GUIMARÃES, 2001, p. 15-18; 45-48) e, nessa situação, se for acontecer na escola, teria que ser “autorizado”.

⁷ Os(as) professores(as) entrevistados(as) no COLTEC estão identificados aqui com a sigla Pct, seguida de um nome fictício, dados os protocolos de confidencialidade da pesquisa, e uma numeração que indica a minutagem de localização na gravação da entrevista. Da mesma forma, em seguida, os(as) professores(as) do CEFET-MG são identificados com a sigla Pcf.

QUADRO 1⁸

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 CAPARAO/Educação Ambiental (Setor de Química); Visitas Guiadas Cerca Grande (Setores de Química, de Educação Física e de Assistência ao Estudante - SAE); CINEARTE (Setor de Ciências Sociais, projeto integrado com alunos da Fafich/UFMG); 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 Centro Esportivo Universitário (CEU); atividades no *campus* UFMG em geral; Dia do Filho Pródigo e banda Elvis Cover (com os 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 (Departamento de Linguagem e Tecnologia - Deltec); Território e Cinema (Departamento de História e Geografia); Cine História com Ciência no CEFET-MG (Departamento de Ciências Sociais e Filosofia); Festival de Arte e Cultura do CEFET-MG (Coordenação Geral de Atividades Culturais – CGAC); festa junina (Coordenação de Turismo); Banda do CEFET, Coral e Grupo de Teatro (Coordenação 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 e Departamentos – Integrados à Semana Nacional de C&T, promovida pelo Ministério de Ciência e Tecnologia – MCT); equipes escolares, Festival de Atletismo, Mostra de Dança (Departamento de Educação Física – Defisd); Seminário sobre Diversidade no CEFET-MG (Secretaria de Política Estudantil – SPE);
- (3) Projeto Qualidade de Vida (destinado aos servidores, a cargo da antiga Coordenação Geral de Desenvolvimento de Recursos Humanos - CGDRH -, hoje Superintendência de Saúde e Relações de Trabalho - SSRT); Coral (Coordenação 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: GUIMARÃES, 2014, p. 322 (adaptado).

⁸ As atividades e manifestações indicadas neste quadro (e no seguinte) sugerem conteúdos culturais que não serão abordados em detalhes aqui, levando em conta os limites deste artigo. Uma análise ampliada desses conteúdos pode ser conferida em Guimarães (2014, p. 273-332). De todo modo, importa considerar as reflexões de Silva, M. (2012, p. 227-228), que apontam para o papel dos conteúdos culturais na base da busca pela superação de uma visão mercantil que “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 professora Betina referiu-se não só às perspectivas abertas do Programa de Educação Ambiental desenvolvido no COLTEC e que pode ser identificado no item 2 do Quadro 1, no Projeto Caparaó, como também às possibilidades integradas de trabalhos de campo e visitas técnicas. Duas semanas eram reservadas, no calendário escolar do COLTEC, para que os professores saíssem com os alunos para outras ações e atividades integradas às áreas de conhecimento dos cursos específicos. Dependendo da programação, existia a possibilidade de identificação de 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 do cotidiano escolar de uma forma mais qualificada.

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 a preocupação de como se daria a síntese dessas ações sem que se perdesse a riqueza da realidade onde se dão. No caso de tais 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, [...]** (Pct. MARINA, 07:00, grifos nossos).

Pode-se perceber, a partir do que nos diz a professora Marina, que, nas viagens e nas excursões, traduzidas no afastamento do cotidiano escolar, várias outras situações foram sendo provocadas pelas circunstâncias vividas, e não mais no ambiente de domínio dos sujeitos, o cotidiano escolar. A partir dessas situações, conflitos eram evidenciados e contradições eram explicitadas no enfrentamento da “nova” realidade que se apresentava. 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 que acrescentava elementos que não seriam possíveis na escola. Quando os sujeitos voltavam a esta, pareciam revitalizar as relações entre os colegas e os professores e com o conhecimento em si. Guardadas as devidas especificidades das áreas de conhecimento, esse contexto é confirmado pelos dados pesquisados no CEFET-MG, o que pode ser observado na entrevista do professor Danton, a seguir.

[...] 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.** Ai, 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. Ai, 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 nossos).

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 que se cria do diferente e da saída da rotina escolar.

DAS INTERAÇÕES NO CURRÍCULO

As prescrições nos programas curriculares das disciplinas e dos cursos ofertados não contemplam essas atividades e as manifestações como algo incluído de fato, uma vez que grande parte das propostas colocadas em prática ainda mantém "uma visão acumulativa, bancária, de conteúdos para serem adquiridos", como ainda nos diz Santomé (2008, p.160). Nessa perspectiva, pouca ou nenhuma chance haveria para manifestações do tipo. No entanto, o que pôde ser identificado no cotidiano escolar das instituições pesquisadas revelou algumas soluções criativas, às vezes transgressoras, no sentido de conferir às práticas pedagógicas nos processos educacionais observados algumas marcas que passam pela inclusão de atividades e manifestações que seriam, à primeira vista, identificadas com as práticas e as atividades próprias do lazer. Assim, fazer da própria permanência na escola o seu "lazer"⁹ e agregar a isso elementos que envolvem jogos diversos (de cartas, eletrônicos e outros), cinema, vídeos, música, literatura, dança, além de outras manifestações, configuraria para os(as) alunos(as) algo no âmbito do que Santomé (2008, p. 160, grifos nossos) propõe como

[...] um projeto curricular emancipador [que], destinado aos membros da sociedade democrática e progressista, além de especificar os princípios de procedimento que permitem

⁹ Lazer entre aspas, aqui, pretende indicar as tensões que se estabelecem quando se passa a considerar que seria possível experimentar o lazer na escola, com seu caráter de livre escolha, por exemplo, tal como indicado por Marcellino (1995a, p. 30-32) e Dumazedier (1976, p. 34), de desembaraço das obrigações do trabalho, da família, da escola, entre outras, e que não o autorizariam como parte do cotidiano escolar (uma obrigação para os alunos). Daí que, reforce-se, utilizamos a expressão "atividades e manifestações relacionadas ao lazer".

compreender e sugerir os processos de ensino aprendizagem de acordo com isso, também deve necessariamente propor certas metas educativas e aqueles blocos de conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos. A ação educativa pretende, portanto, **além de desenvolver capacidades para a tomada de decisões, propiciar aos alunos e às alunas e ao próprio professorado uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos e costumes que existem nessa comunidade e aos quais se deve facilitar o acesso.**

Os alunos levam suas vivências e experiências, como atividades e manifestações relacionadas ao lazer, para as salas de aula, para os laboratórios, para as oficinas e outras permanências nas escolas pesquisadas. Guardadas as devidas diferenças entre elas, são intervenções no cotidiano escolar que se somam aos processos educacionais e que passam a integrar, informalmente, o conjunto da formação ofertada ali. Isso pode ser verificado numa rápida análise do Quadro 2, exposto a seguir.

QUADRO 2¹⁰

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* UFMG (espaços, atividades e programações variados ofertados pelas unidades no *Campus* Pampulha); ir ao CEU.

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 de representação estudantil; (c) outras atividades incorporadas de forma indireta.

Fonte: GUIMARÃES, 2014, p. 329 (adaptado).

¹⁰ Cf. Nota 8 em relação aos conteúdos culturais indicados neste quadro e no anterior.

Em se tratando das escolas consideradas nesta pesquisa, na prática diária das ações de trabalho escolar, o que se percebe é uma projeção de um suposto futuro local de trabalho, com tarefas específicas e programadas, com seus horários bem-definidos, intervalos de descanso, horário para alimentar-se em refeitórios locais, às vezes, com pouco ou nenhum tempo de recuperação para a tarefa seguinte a ser executada, guardadas as devidas proporções e as 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,¹¹ 14:40, grifos nossos).

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 nossos).

Esse cenário, à primeira vista, talvez indicasse que não seria possível alguma intervenção e/ou ação criativa, com potencial transgressor às normas escolares e, portanto, incorporando a capacidade crítica da própria realidade e do próprio processo de formação pelo qual passa o(a) aluno(a). Talvez indicasse que se faz simulacro do ambiente de trabalho e que se trabalha na (con)formação do futuro trabalhador, como constata, assustada, uma das professoras entrevistadas:

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 treinando esses meninos para serem bons empregados ou bons empregadores?** (Pct. JOANA, 51:05-1:16:45, grifos nossos).

Uma das aulas da professora Joana, considerada como objeto de análise a seguir, sinaliza – ainda que a ela tenha manifestado não ter passado pela sua cabeça a possibilidade do simulacro – que as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer incorporadas aos processos educacionais pelos alunos têm esse caráter transgressor e, por isso mesmo, criativo e crítico. Para além disso, ainda é possível afirmar que os próprios alunos percebem esse cenário como algo que poderiam tomar como referência para se colocarem de forma mais livre, espontânea, brincante, algo que não gostariam que fosse apropriado pela escola no rol das suas normas.

[...] 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**

¹¹ De forma similar à identificação dos(as) professores(as), os(as) alunos(as) entrevistados(as) no CEFET-MG estão identificados aqui com a sigla Acf, seguida de um nome fictício, dados os protocolos de confidencialidade da pesquisa, e uma numeração que indica a minutagem de localização na gravação da entrevista. Da mesma forma, em seguida, os(as) alunos(as) do COLTEC são identificados com a sigla Act.

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 comessem 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 nossos).

Drica aponta, ao mesmo tempo, o “lazer” ajustado às normas escolares e, portanto, condicionado no seu potencial em termos dos processos educacionais, e a necessidade de que se incorporem as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer a esses processos, indicando uma ampliação de limites no que seria possível a partir delas.

Tomando a Nova Sociologia do Currículo (NSE) como referência de reflexão, podemos considerar o que indica Silva (1992 p. 7), no sentido de que importa pousar o olhar sobre o processo por meio do qual “um determinado tipo de conhecimento” viria “a ser considerado digno de ser transmitido via escola”, mas também “analisar os processos mais amplos pelos quais o conhecimento escolar se apresenta na configuração existente e não noutra”. A NSE, no entanto, continua o autor, não chega a contemplar a promessa de análise da constituição social das disciplinas escolares, centrando maior atenção nos processos de interação em sala de aula.

Aqueles processos mais amplos, então, estariam configurados, historicamente, no interior das escolas, como enfatiza Goodson (2010, p. 75), com o peso dos conflitos próprios de embates que se travam no âmbito do currículo, nas influências e nas restrições a este ou àquele conteúdo, a esta ou àquela disciplina, e não se pode desconsiderar o que nos indicam “as anteriores atitudes educacionais dos grupos dominantes na sociedade”. Nesse processo, continua Goodson (2010, p. 205), o que se apresenta como inovação nos novos arranjos que se identificam na evolução das disciplinas, nas novas formas de conteúdos implicadas num “novo método chama a atenção dos mestres por maior facilidade, um interesse mais manifesto entre os alunos, o novo gosto que eles vão encontrar”.

Esse novo gosto experimentado pelos alunos talvez ajude a explicar a inserção de algumas práticas trazidas por eles e/ou pelos professores para o âmbito das práticas que experimentam nos processos educacionais no interior das escolas e que, no caso das escolas pesquisadas aqui, podem ser identificadas nos Quadros 1 e 2. Do ponto de vista do que vivenciam esses sujeitos na vida escolar, pode-se dizer que a cultura de cada um deles e dos grupos sociais que eles formam e nos quais se encontram no cotidiano escolar perpassa todas as ações no interior da escola, e é a partir delas que algumas dessas atividades e manifestações são incorporadas às atividades diárias.

Assim é que, em duas das aulas do núcleo de formação geral observadas, uma no COLTEC e outra no CEFET-MG, para tratar de questões, (1) no COLTEC, de um determinado período da História do Brasil, nos anos de 1950/1960, e (2) no CEFET-MG, do capitalismo nascente, desde o liberalismo do fim do século XVIII, os elementos utilizados pelos alunos para apresentar o que haviam pesquisado iam desde vídeos/documentários e imagens editadas em vídeos produzidos por eles próprios (concepção, roteiro, direção, edição, atuação), passando pelo recurso

bem-humorado da narração ao vivo, até a recriação teatral de um telejornal de época com todos os elementos de uma crítica de costumes e com um contraponto ainda mais crítico à maneira contemporânea de lidar com a informação na televisão. E tudo isso, sem descuidar do rigor no conteúdo tratado.¹²

Acrescente-se a isso o cuidado com a caracterização de personagens em relação ao figurino e com a composição da trilha sonora utilizada em ambos os casos. Estavam lá elementos da música, do teatro, do cinema, de produção técnica na área de audiovisual, tipos de atividades e de práticas que não constam dos currículos de formação das escolas pesquisadas e, provavelmente, não serão encontrados naqueles das outras escolas de Educação Profissional e Tecnológica da RFEPECT.

A princípio, essas atividades e práticas não importariam na formação daqueles alunos. No entanto, há nelas uma carga de conteúdo, de saber, de conhecimento que vai compor o quadro geral da formação que recebem e, ao mesmo tempo, refazem, (re)constróem. Isso 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 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.

Na apresentação do trabalho escolar da turma da professora Joana, na aula observada no COLTEC, por exemplo, sobre a história do Brasil no período de 1950/1960, um dos integrantes dos grupos que assistiam aos colegas, logo depois de acompanhar, estupefato, o trabalho apresentado, perguntou: “Como é que a gente vai apresentar depois disso[?!]”, diante do apuro, do rigor e do impacto causado pelo emprego e pela materialização de múltiplas linguagens e manifestações empregadas pelos colegas apresentadores naquele momento. Os critérios utilizados pela professora Joana para avaliação eram conteúdo, criatividade e uso de várias linguagens, entre outros aspectos, num processo que incluía a participação dos alunos não só em relação à correção de informações e abordagens feitas na apresentação, mas também em relação a detalhes da construção do trabalho, das idas e vindas nas escolhas das alternativas, dos ensaios, das tentativas até acertar as escolhas, de como foram construindo a apresentação até a versão final, das dificuldades e do clima de reuniões de trabalho. Questionados se haviam aprendido com a experiência, respondem: “Ôh!! Pra caramba!”.¹³

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

¹² Considerações a partir de anotações do Diário de Campo COLTEC (2011) e do Diário de Campo CEFET-MG (2011).

¹³ Considerações a partir de anotações do Diário de Campo COLTEC (2011).

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 nossos).

Na aula observada no CEFET-MG, um mês e meio depois, os alunos tinham a tarefa de tratar do capitalismo nascente, desde o liberalismo do fim do século XVIII. Fizeram-no utilizando recursos e elementos semelhantes, produzindo todo o conteúdo em vídeo, filmando situações de época, caricatas, abordando, ao mesmo tempo, as questões do capitalismo nascente sob as hostias do liberalismo econômico e suas bases de estado mínimo, mercado livre e produzindo reportagem cultural sobre o movimento Occupy Wall Street (OWS). Os alunos filmaram em preto e branco a caracterização de época histórica do surgimento e da implantação do capitalismo, introduzindo cortes em vídeo colorido mostrando a situação do movimento OWS naquele momento histórico, dezembro de 2011, vivido por eles. O contraste produzido na abordagem de questões políticas da época, com intervalos comerciais, caracterizados de forma mais caricata, abusando de bom humor e de criatividade, dava ao tema proposto um caráter crítico, que potencializava, significativamente, as possibilidades de aprendizado e formação naqueles processos educacionais.¹⁴

O principal fator percebido em relação à presença dessas atividades nesses processos, considerando os depoimentos dos alunos, foi que elas teriam esse papel potencializador da aprendizagem, porque despertavam o interesse e facilitavam o trato do conhecimento e/ou do conteúdo proposto pelos professores, além de acelerarem o processo educacional como um todo.

[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 nossos).

Israel referiu-se a uma aula sobre corrente elétrica, no Curso Técnico de Eletrotécnica, 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 – foi mencionado por seus colegas no momento em que foram questionados acerca da inclusão de atividades relacionadas ao lazer nos processos educacionais de que participavam.

¹⁴ Considerações a partir de anotações do Diário de Campo CEFET (2011).

[...] 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 nossos).

Em que pese o fato de os exemplos de aulas observadas contemplarem a parcela de disciplinas da formação geral dos alunos, importa refletir acerca do papel desse tipo de conhecimento e de saber agregado, levando em conta ainda as considerações acima, a partir do depoimento do aluno Israel.

Esse conhecimento e esse saber agregado estariam relacionados a algo que é “menos importante” para a formação do aluno e, particularmente, numa escola desse tipo, na hierarquia dos saberes relacionados aos diversos ramos de ensino, ficariam ainda numa escala abaixo dos saberes técnicos ou profissionais. Em relação a estes, como indica Forquin (1992, p. 41), há “uma desvalorização [...] em relação a saberes teóricos que se ensinam nos ramos ditos ‘gerais’”. Percebe-se em que ponto da hierarquia se situam o conhecimento e o saber relacionados a atividades, práticas e outras manifestações que poderiam despertar aquele novo gosto a que se referia Goodson (2010), citado anteriormente. Poderíamos ainda recorrer a Young (1982), que nos mostra que a superioridade de determinados saberes estaria ligada a uma perspectiva livresca, abstrata, individualista, apartada da relação com o cotidiano, com a vida prática.

De todo modo, para os limites deste artigo, importa indicar que esse conhecimento e esse saber constituir-se-iam num âmbito informal dos processos educacionais no interior dessas escolas, perpassando todas as suas atividades e práticas naquilo que elas podem oferecer de oportunidade de criação, por parte dos alunos, particularmente, e de oportunidade de enriquecimento das práticas e das atividades pedagógicas, por parte dos professores. É possível dizer, também, que poderiam se constituir em momentos de transgressão das normas formais desses processos e que seriam incluídos no âmbito da ideia de currículo oculto; a rigor, não tão oculto assim, uma vez que as práticas, as atividades e outras manifestações relacionadas acabam por se integrar de maneira informal à vida escolar e, às vezes, são incorporadas, formalmente, mais à frente.

Levando em conta essa perspectiva mais informal, consideramos que esse conhecimento e esse saber, incorporados às práticas pedagógicas nas escolas pesquisadas, estão bem próximos de uma relação com o lazer, situando-se na fronteira de domínio dessa esfera da vida humana, uma vez que também tocam e, por vezes, se integram e se confundem com as fronteiras de domínio do trabalho. Quanto a este, importa ressaltar o trabalho escolar, especificamente relacionado às tarefas e às demais atividades próprias dos alunos, e o trabalho docente, obviamente relacionado às várias práticas e atividades dos professores na escola.

Não vamos entrar aqui em uma discussão das questões mais específicas do trabalho¹⁵ e, por hora, vamos chamar a atenção para o fato de que o exemplo das duas aulas observadas, no COLTEC e no CEFET-MG, nos ajuda a situar nosso objeto de estudo, em relação ao trabalho tanto na perspectiva do aluno quanto na do professor, mesmo porque os dois exemplos, situados no contexto mais amplo da pesquisa realizada,

¹⁵ A esse respeito, cf. Guimarães e Aranha (2015).

corroboram as afirmações aqui feitas e as tendências porventura apontadas.¹⁶ Dito isso, abordaremos, brevemente, algumas questões relacionadas ao lazer.

BREVES NOTAS SOBRE O LAZER

Ao tratar de atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer e que são incorporadas ao cotidiano das práticas pedagógicas no interior de escolas de Educação Profissional e Tecnológica, a considerar o que dissemos até aqui, importa questionar do que exatamente falamos quando nos referimos a lazer e, afinal, quais relações haveria entre ele e os processos educacionais nessas escolas.

Em outra aula observada num laboratório, desta vez no Curso Técnico de Eletrotécnica do CEFET-MG, disciplina de “Laboratório de Sistemas Digitais”, os alunos apresentavam projetos de contadores digitais, dos quais um, especialmente, fez bastante “sucesso” por se destinar ao sorteio de números em jogos variados.¹⁷

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 ali uma perspectiva brincante e que mobilizou a turma inteira. O jogo com os números mexeu com a imaginação e criou um ponto, ao mesmo tempo, de escape dos conteúdos tratados na aula e de ampliação desses conteúdos. Já que era preciso encontrar meios de ampliar as possibilidades e as variações do contador digital, tecnicamente, e mexer ainda mais com a capacidade de variação nos modos de usá-lo, algo que não estava, exatamente, no âmbito de utilização pretendido pelos objetivos daquela disciplina, a necessidade de cumprir a tarefa, conforme se observou, aguçou a capacidade dos alunos de procurar soluções para a tarefa, o que os levou a exercitar a capacidade de projetar e, com ela, potencializar seu imaginário.¹⁸

Assim como nos dois exemplos indicados anteriormente, neste se apresentaram 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 Educação Profissional e Tecnológica como algo para além da produção industrial, ainda que seja dela que se fale aqui, a qual se pretende sempre tratar nas aulas observadas.

Considerando esse contexto, parte-se aqui de uma perspectiva de lazer que se constitui a partir das relações tensas que se estabelecem entre capital e trabalho. De acordo com esse olhar, o lazer é colocado em uma trilha de abordagens segundo as quais as possibilidades críticas e criativas do lúdico e de viver a cultura permitiriam a materialização de formas de experimentar o lazer que poderíamos considerar como emancipadoras. Entretanto, de modo predominante, estas vão se

¹⁶ Cf. Guimarães (2014).

¹⁷ Anotações no Diário de Campo do CEFET-MG (2011).

¹⁸ Ao nos referirmos aqui a “potencializar seu imaginário”, estamos considerando a possibilidade que se materializava diante de grande parte dos alunos ao terem contato com algo que se propunham a manipular e transformar, no laboratório e em outros espaços de formação, algo que conheceram e que conheciam, à medida que se aprofundavam nas práticas ali propostas. O fato de, a cada prática de laboratório e mesmo no pouco tempo fora dele, refazerem percursos e ações, aparentemente repetitivos para a tarefa proposta, indicava que elaboravam seus trabalhos num permanente revisitar, que se repetia e se aperfeiçoava, agregando a eles as respectivas experiências sociais e culturais. A experimentação constante e (re)criadora, com base, a princípio, numa forma ilusória, resultante do que imaginavam ser possível fazer e/ou realizar, era aperfeiçoada diante dos limites que constataavam na realidade e, particularmente, das potencialidades que se apresentavam diante dela.

concretizar como mercadoria de consumo num determinado tempo – considerado como tempo de não trabalho –, e, portanto, nem tão emancipadoras assim.¹⁹

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, dá-nos algumas pistas preciosas. A partir da perspectiva da formação e/ou preparação para o trabalho que encontra, a autora revela estratégias de conformação e cooptação dos trabalhadores na adesão aos ideais da classe dominante naquele contexto e indica formas de resistência a partir do processo de institucionalização do lazer. 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”, também nos dá os indicativos de que se configura aí 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 nele se desenvolva uma formação humana para a promoção do homem, da sua conscientização e emancipação” (MARCASSA, 2002, p. 193). Se essa instituição do lazer o configura como algo situado num âmbito em que predominam suas formas mercantis de consumo – e nos exemplos escolares que usamos aqui elas podem ser identificadas nas formas de utilização pelos alunos e professores, ainda que não explicitamente – também se pode perceber que as possibilidades de experimentar a cultura de forma brincante e divertida estão lá, nos espaços e tempos da escola.

Em parte por isso, muitos dos estudos do lazer no Brasil atribuiriam a ele, o lazer, direta ou indiretamente, o tempo e o espaço mais apropriados e/ou adequados para vivenciar a cultura de forma brincante, lúdica, o que é possível identificar em vários estudos nos quais o lazer é o objeto de análise privilegiado.²⁰ Pode-se dizer que o que encontramos quando nos deparamos com as práticas que indicamos aqui no interior das escolas pesquisadas está relacionado a uma perspectiva brincante num ambiente em que, a princípio, não haveria espaço para brincar, já que se focam a formação para o trabalho e a preparação para o exercício da atividade profissional em determinada área; ali, tradicional e conservadoramente, não se pode “brincar em serviço”. No entanto, a ação humana, em qualquer esfera da vida, não se dá apartada das suas características inerentes, e a capacidade de criar – de recriar a vida, poderíamos dizer – está relacionada a essa forma brincante e criativa de lidar com a realidade das salas de aula e dos laboratórios. Estamos considerando as atividades e as manifestações que encontramos como relacionadas ao lazer pelas características que apresentam no meio escolar das salas de aulas e dos laboratórios, próximas da esfera de vivência da cultura naquela perspectiva brincante e lúdica, mas incorporadas a uma determinada experimentação no contexto de uma formação profissional que “não permite brincar em serviço”, sob pena de ficar sem o atributo da boa nota, da boa avaliação.

Ainda que o caráter brincante e lúdico indicado não seja exclusividade do lazer, quando consideramos as manifestações relacionadas, estamos colocando em discussão 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). Para o que pretendemos neste artigo, importam ainda as ideias de *educação para*

¹⁹ Sobre as abordagens do lazer na produção acadêmica brasileira, conferir Guimarães (2001).

²⁰ Cf. Gomes (2000, 2003); Marcellino (1995a, 1995b, 1997, 1998); Mascarenhas (2003, 2005); Pinto (1992, 1998, 2004).

o *lazer e educação pelo lazer* para indicar, em parte, o que se passa quando nos referimos aos registros das aulas observadas aqui.

Poderíamos dizer que as duas ideias, *de educação para o lazer e educação pelo lazer*, estariam ali materializadas em parte, se levarmos em conta a apropriação de determinado conhecimento por parte dos alunos, a qual vai se dar na vivência do lazer em algum momento de suas vidas, o qual depois será incorporado à vida escolar nas atividades pedagógicas que desenvolvem. Poderíamos dizer, ainda, que as práticas pedagógicas indicadas dão conta de algumas atividades nas quais a perspectiva de se educar pelo lazer se apresenta articulada ao que se pretende nas atividades formais propostas pela escola e que o que se acrescenta em termos do que é incorporado pelos alunos e pelos professores estaria relacionado ao lazer e contribuiria para os processos educacionais ali em curso.

Por outro lado, o caráter informal em que se dá essa incorporação e a efetiva materialização nas ações e nas demais atividades e manifestações sugerem a experiência do lazer como processo formativo que é integrado de fato, ainda que não contemplado no universo da formação profissional ofertada. Esse “caráter informal”, que indica relações estreitas com o lazer, sugere uma ampliação significativa nas possibilidades de aprendizado, o que também pode ser observado em algumas mudanças na prática pedagógica dos professores, no seu trabalho e na condução dos processos formativos de cursos de formação técnica de nível médio, como os investigados na pesquisa.

EM ABERTO

Finalmente, as perspectivas abertas na pesquisa apontaram para as possibilidades encontradas nos processos educacionais que acontecem no interior das escolas investigadas em termos do que podem acrescentar as atividades e as manifestações culturais relacionadas ao lazer no sentido de potencializá-los. Ao mesmo tempo, revelaram novas formas e perspectivas de reelaborar o próprio entendimento do lazer, partindo do que observamos naqueles processos educacionais e do que nos dizem seus sujeitos, alunos(as) e professores(as), envolvidos com as práticas que os constituem. Essas duas frentes, diante dos estudos do lazer e de outras áreas do conhecimento que dão suporte a eles, devem nos dar condições de avançar nos indicativos de contribuições que ajudem a entender melhor como se dão as práticas educacionais no interior das escolas de Educação Profissional e Tecnológica, que acrescentem elementos de melhoria a essas práticas, que permitam ampliar as reflexões e os esforços no sentido de transformá-las à medida que mostrarem alternativas de avanço na sua elaboração.

As questões relacionadas ao trabalho, embora não abordadas nos limites deste artigo, encontram-se, obviamente, em estreita relação com os processos educacionais nas escolas investigadas, cujas finalidades apontam para a formação profissional. Nessa direção, foram abordadas em Guimarães e Aranha (2015) e em Guimarães (2014) no mínimo aquelas relacionadas à perspectiva de trabalho que se considera e como ela se articula, não só em relação aos processos educacionais investigados nas escolas e às perspectivas de educação consideradas, como em relação ao lazer e às atividades e às manifestações culturais encontradas.

Nos dados analisados, além das considerações indicadas aqui, são apontadas, por exemplo, questões que dizem respeito à superação de uma ideia de lazer que o coloca no âmbito de um tempo disponível, no qual o ser humano já tenha se desvinculado de suas obrigações, entre elas, aquelas da escola.

Nessa direção, a *educação para o lazer* e a *educação pelo lazer*, que ocorreriam num contexto mais informal e fora da educação escolar formal, viriam para a seara da escola, com toda sua carga de informalidade e de possibilidades de avanço e superação do convencional. Nos termos em que isso se daria, no entanto, levando em conta que, na escola, a existência de lazer não se sustenta, já que não existiria nem tempo disponível nem a possibilidade de livre escolha para sua fruição, por exemplo, o que acontece, de fato, são atividades e manifestações relacionadas a ele. Então, o “lazer” dos sujeitos, nesse âmbito, sinaliza algo que rompe com o que o aprisiona no *licere*, naquilo que é preciso permitir, autorizar, que seria lícito experimentar.²¹

As atividades e as manifestações culturais relacionadas ao lazer e 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 *educação para o lazer* parecem, de certa forma, integradas aos processos educacionais, e, embora não se tenha a intencionalidade explícita de tratar o lazer como veículo e/ou 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, no contexto observado nas escolas, os 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 a partir das quais os sujeitos procuram satisfação e prazer naquilo que experimentam, coletiva e/ou individualmente. Nesse contexto, também está incluída toda a carga sócio-histórica dos referenciais orientadores das relações sociais e do modo de produção a que estão submetidos, de modo que 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 submetidos a determinado controle – da escola ou de outra instituição qualquer.

Isso não se dá em um tempo específico para que tudo aconteça ou em um espaço autorizado ou permitido pelas estruturas de controle e a 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 de um lícito que seria preciso autorizar.

Sendo assim, dadas as condições das quais resulta o lazer que temos hoje na formação social 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 experimentação do lazer, resignificando-os como algo que parece não caber mais apenas nessa denominação.

²¹ Aqui, estamos diante do 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.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofício nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flacso, 2005a.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília: Flacso, 2005b.

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

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GOMES [WERNECK], Christianne Luce. **Significados de recreação e lazer no Brasil: reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964)**. 2003. 322p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

_____. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte: EDUFMG/CELAR/UFMG, 2000.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUIMARÃES, A. Vitor. **Educação, lazer e trabalho: relações estabelecidas no interior de escolas de Educação Profissional e Tecnológica**. 2014. 383 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação: conhecimento e inclusão social – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

_____. **Abordagens do lazer e suas inter-relações com o trabalho e a tecnologia na produção acadêmica brasileira na área do lazer**. 2001. 170 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica e Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

GUIMARÃES, A. Vitor; ARANHA, Antônia V. S. O trabalho nas escolas de EPT. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 24, n. 1, p. 85-109, jan.-abr. 2015. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/revistas/index.php/trabedu/article/view/2299/1558>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

GUIMARÃES, A. Vitor; ARANHA, Antônia V. S. Educação, lazer e trabalho: Impressões iniciais sobre interações na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. In: COLÓQUIO DA SEÇÃO PORTUGUESA DA AFIRSE, 20., 2013. **Atas...** Formação profissional: investigação educacional sobre políticas, teorias e práticas. Lisboa: IE/UL, 2013. p. 577-587. Disponível em: <<http://afirse.ie.ul.pt/atas/AFIRSEActas2013.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

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

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LÜDKE, Menga; 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.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. 317 p. (Docência em Formação).

MARCASSA, Luciana Pedrosa. **A invenção do lazer: educação, cultura e tempo livre na cidade de São Paulo (1888- 1935)**. 2002. 213p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira).

Programa de Pós-graduação em educação Brasileira – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2002.

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

_____. **Lazer e humanização**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995b.

_____. **Pedagogia da animação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Lazer: concepções e significados. **Licere**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 37-43, set. 1998.

MASCARENHAS, Fernando. **Lazer como prática da liberdade**: uma proposta educativa para a juventude. Goiânia: Editora da UFG, 2003.

_____. **Entre o ócio e o negócio**: teses acerca da anatomia do lazer. 2005. 325 p. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

_____. **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, 2000.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães. **A recreação/lazer e a educação física**: a manobra da autenticidade do jogo. 1992. 137p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 1992.

_____. Lazer: concepções e significados. **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.18-27, 1998.

_____. **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.

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.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomás Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 158-189.

SILVA, Maurício Roberto da. "Exercícios de ser criança". O corpo em movimento na educação infantil. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo infância**. Exercícios tenso de ser criança: por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 215-239.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A economia política do currículo oculto. In: _____. **O que produz e o que reproduz em educação**. Ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 94-136.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

YOUNG, Michael. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, Sergio; STOER, Stephen. **Sociologia da Educação 2**: a construção social das práticas educativas. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. p. 151- 187 (A construção social das práticas educativas, v. 2).

Data da submissão: 26/12/2015

Data da aprovação: 12/03/2016

