

A ESCOLA DE EPT E O LAZER: O TRABALHADOR RESIGNADO?¹

EPT school and leisure: the resigned worker?

GUIMARÃES, A. Vitor²

RESUMO

Este artigo resulta de pesquisa de doutoramento cujo objetivo foi delimitar e analisar os significados das relações estabelecidas entre educação, lazer e trabalho no interior de escolas de educação profissional e tecnológica (EPT), com base nas atividades e nas manifestações culturais relacionadas ao lazer e incorporadas aos processos educacionais e ao cotidiano dessas escolas. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – o Colégio Técnico da UFMG e os campi I e II do Cefet-MG, em Belo Horizonte –, tomando-se como princípio fundamental de pesquisa a dialética materialista. Buscou-se aqui, evidenciar as contradições e aspectos relacionados às atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer como parte dos processos educacionais nas escolas pesquisadas, considerando sua possível articulação a uma formação profissional conformada ao mercado de trabalho, produtora de um trabalhador resignado. Ao mesmo tempo em que se busca revelar as potencialidades de emancipação e de busca de autonomia e liberdade quando se lança mão dessas atividades e manifestações.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Educação e lazer. Formação do trabalhador.

ABSTRACT

This article results of a PhD research which objective was to define and analyze the meanings of the relationships established between education, leisure and work within the schools of professional and technological education (EPT), in Brazil, based on activities and cultural manifestations related to leisure and incorporated into the educational processes and daily life of these schools. The research was developed in two schools of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education – the Technical College of UFMG and the campuses I and II of CEFET-MG, in Belo Horizonte, Minas Gerais state –, taking the materialistic dialectic as the fundamental principle of the research. Having as main source of data the reality studied within these schools, the methodological procedures took into account two interlinked research movements, necessarily integrated by spiral correlations: bibliographical and documentary research; and field research, properly speaking. In this paper, it is sought to highlight the contradictions and aspects related to cultural activities and manifestations related to leisure as part of the educational processes in the schools studied. In addition, their possible articulation to a professional formation conformed to the labor market is considered, as producer of resigned worker. At the same time it seeks to reveal the potentialities of emancipation and the quest for autonomy and freedom when these activities and manifestations are used.

Keywords: Professional and technological education. Education and leisure. Worker' formation.

¹ Parte deste artigo foi apresentada durante o XV Encontro da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho, de 6 a 9 de setembro de 2017, no GT 08 – Trabalho e Educação. Disponível em: <<https://bit.ly/2zhWsEI>>. Acesso em nov.2018.

² Doutor em Educação pela FaE/UFMG; Mestre em Tecnologia pelo Cefet-MG; Especialista em Lazer e Licenciatura Plena em Educação Física, ambos pela UFMG. Professor da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do CEFET-MG. Integrante do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE) e do Grupo de Pesquisa em Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico (PETMET). E-mail: <vitor.guimaraes@cefetmg.br>.

*[...] para mim, falar dessas coisas é uma forma de pensar, uma forma de passar a ter certeza de algumas coisas [...] São estratégias, abordagens, ideologias, que eu estou construindo ao longo de cinco anos aqui nesse ofício e que, ao falar isso, ao ser perguntado, me traz para o sentir, me faz perceber [...] que esta postura do professor é muito importante para afirmar esse lugar social da educação. [...] O meu papel multiplicador aqui é muito grande [...] se essas mil pessoas começarem a trazer qualidade de arte para a vida cotidiana delas, eu acho que vou estar fazendo o papel de educador [...]. Até me emociono de falar isso. Toca em um lugar que vai além da minha relação como um empregado, como um trabalhador! [...]. **Se eu estivesse no seu lugar como professor, talvez eu... o contrário: se você estivesse no meu lugar como professor, talvez você não usasse a palavra lazer. Poderia usar outras palavras. [...] falta comparecer na estrutura escolar: falta comparecer o riso, o choro, a alegria de viver, o fazer benfeito, o fazer desinteressado, o fazer com alegria mesmo. Eu acho que a alegria de viver que é a grande história disso tudo** (Toni D., 50:17[ii], grifos meus).³*

NOTAS INICIAIS

Este artigo resulta de pesquisa de doutoramento,⁴ cujo objetivo foi delimitar e analisar os significados das relações estabelecidas entre educação, lazer e trabalho no interior de escolas de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com base nas atividades e nas manifestações culturais relacionadas ao lazer e incorporadas aos processos educacionais e ao cotidiano dessas escolas.

A questão central, ou *questão-síntese*, como nos indica Gamboa (2013, p. 87-111), e que conduziu a esse objetivo trata de indagar: essas atividades e manifestações, uma vez incorporadas aos processos educacionais nas escolas, em se tratando de uma educação e de um ensino integrados de fato, nos quais os aspectos da formação técnica específica não estariam descolados da formação humana em si mesma, perpassam e integram os processos de formação do educando/trabalhador próprios da escola de EPT, ainda que não sejam reconhecidas e/ou consideradas práticas pedagógicas nesses processos?

Outras questões, obviamente, foram consideradas diante da problemática enfrentada ao longo da pesquisa. Num contexto de distinção de classes, que é também o que se apresenta nos processos educacionais e de formação profissional das escolas pesquisadas, o papel das atividades e das

³ Os nomes dos entrevistados (preservadas as respectivas identidades) aparecem seguidos de D. (docente) ou A. (aluno/a) e da minutagem de conteúdo da gravação/transcrição da entrevista. Toni é um dos 12 docentes entrevistados no Colégio Técnico (COLTEC) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Outros 25 docentes foram entrevistados nos Campi I e II do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), em Belo Horizonte.

⁴ Cf. Guimarães (2014).

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

As condições concretas sob as quais se constituem essas atividades e manifestações é que permitiram a busca das respostas a essas questões e outras que se colocaram ao longo do percurso de pesquisa. Para responder essas questões, tomando como objeto de estudo as relações entre educação, lazer e trabalho, o movimento provocado por essa intenção mais geral levou a outras tarefas em termos de objetivos mais específicos, articulados entre si e não necessariamente sequenciais: identificar as atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer presentes nos processos educacionais vivenciados no interior de escolas de educação profissional e tecnológica; caracterizar as perspectivas de educação e de trabalho face aos significados conferidos a essas atividades e manifestações culturais e, por conseguinte, ao lazer no interior dessas escolas; verificar como se dá o processo de inserção e constituição dessas atividades e manifestações nas suas articulações com o saber escolarizado no cotidiano dessas escolas; e explicitar os significados conferidos a essas atividades e manifestações culturais na formação/educação dos alunos face às especificidades dos processos educacionais de escolas de EPT.

Postos a problemática e os objetivos, na pesquisa realizada, essencialmente qualitativa, tomou-se como princípio fundamental a perspectiva da dialética materialista, expresso no caráter dinâmico, social e histórico da ação humana, procurando expressar uma parte dos resultados ainda não publicados,⁵ de maneira a não perder de vista este princípio.

1. ACERCA DA METODOLOGIA

No recorte da realidade estudada,⁶ quando se considera a dialética materialista, há que se levar em conta, como indicado por Frigotto (1997, p. 87), a dimensão da totalidade, o que não significa considerar *todos os fatos* da realidade estudada. Aqui, “totalidade significa: realidade como um todo

⁵ Cf. outros resultados em Guimarães e Aranha (2015, 2016) e Guimarães (2016).

⁶ Cf. nota 2.

estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato *qualquer* (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”, como nos diz Kosik (2002, p. 43-44). A apreensão da realidade se dá num movimento *recíproco*, cujo processo dinâmico, vivo, de correlações em espiral, integra e tensiona a totalidade em relação às contradições evidenciadas e vice-versa. Considera-se nisso a concreticidade do real, que envolve, não só a totalidade, mas também a contradição (KOSIK, 2002, p. 50) e, nesse sentido, “[...] como conseguir que o pensamento, ao reproduzir espiritualmente a realidade, se mantenha à altura da totalidade *concreta* e não degenere em totalidade abstrata?”. Este “o problema fundamental da teoria materialista do conhecimento [...]” (KOSIK, 2002, p.57).

O enfrentamento dessa questão implica levar em conta que a dialética materialista, como método, tem como ponto de partida a atividade prática objetiva do homem histórico no desenvolvimento e na explicitação dos fenômenos culturais, e isso leva, necessariamente, ao fato de que o que se identifica e se apreende da realidade não é, em si, apenas o que se representa. É o que se apresenta num lugar cujo caráter dinâmico, inserido num contexto mais amplo e situado, está exatamente na possibilidade de ação humana transformadora expressa na sua *práxis*.⁷

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

Dado o princípio fundamental da pesquisa, importa indicar que a principal fonte de dados foi a realidade estudada no interior das escolas investigadas e que os procedimentos metodológicos levaram em conta dois movimentos de pesquisa interligados, necessariamente integrados por *correlações em espiral*: (1) a pesquisa bibliográfica e documental; e (2) a pesquisa de campo, propriamente dita. No primeiro, a pesquisa envolveu: (a) levantamento e análise da produção acadêmica relacionada à problemática, em relação ao campo de pesquisa em trabalho e educação e aos estudos do lazer no Brasil; (b) análise de

⁷ A aparência do que se observa ganha consistência na ação humana dos sujeitos, melhor dizendo, na “essência e universalidade” da sua *práxis*, 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)” (KOSIK, 2002, p.222).

documentos obtidos nas escolas estudadas; e, no segundo movimento: (c) observação direta do ambiente escolar; (d) entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa.

2. PARA ONDE APONTAM OS DADOS

Feita a pesquisa, dois aspectos interligados se destacam, fortemente, considerando-se o princípio metodológico assumido: primeiro, o de finalizar uma parte da trajetória cujo fio condutor abre possibilidades bastante promissoras, levando-se em conta um movimento em espiral cujas correlações possíveis permitiram tratar as relações entre educação, lazer e trabalho de forma mais incisiva em relação aos processos educacionais em si mesmos; e, segundo, o de que a trajetória foi construída e reconstruída, o tempo todo, num movimento dinâmico, e é um conjunto de trilhas em aberto a serem percorridas, num delineamento de percurso contraditório e, ao mesmo tempo, coeso nas idas e vindas que lhe conferem sentido.

O excerto de depoimento do professor Toni, colocados logo no início, sugere modos por meio dos quais essas possibilidades vão se materializando, o que se expressa no próprio movimento do sujeito ao confrontar a realidade em que vive, analisando-a, refletindo acerca de suas ações, projetando o reordenamento dessas ações a partir do que o trata com a problemática proposta vai provocando nas suas nuances e variações. A realidade estudada nas escolas indica isso e pode-se dizer que as atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer sugerem e/ou indicam que se está a gestar algo que, por dentro do universo do lazer, a considerar sua parcela de ludicidade, de criatividade, de prazer e elementos assemelhados a essa dimensão do ser humano *ontocritativo*, rompe com as questões que o aprisionam no *licere* – naquilo que é preciso “permitir”, “autorizar”, que “seria lícito” – e proíbem, exatamente, esses elementos em determinados momentos, dadas as condições das quais resulta o lazer que temos hoje na formação social capitalista em que vivemos.

Estamos diante de refletir sobre o significado *licere* do lazer e, se pensássemos que algo é proibido – já que não é permitido, autorizado ou lícito –, não sendo de bom tom explicitá-lo e/ou experimentá-lo em algum lugar ou espaço escolar, estaríamos diante de algo com alto grau de transgressão e de subversão da ordem. Poderíamos dizer então que, no contexto em que vivemos – na escola, especialmente –, a ideia de lazer institucionalizada não está muito distante da fórmula de implementação como “receita e remédio” para a ocupação do tempo livre dos trabalhadores, o que passaria pela adoção de iniciativas na área

da educação visando a adequada (con)formação dos trabalhadores – e também de suas famílias – a um determinado modo de vida, com o qual o lazer “permitido” estaria de acordo.⁸ Nesse modo de vida viveria um trabalhador resignado e refém da realidade que o molda e não daquela em que ele poderia atuar e transformar.

Pode-se dizer que as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer são, efetivamente, reconhecidas e incorporadas ao cotidiano escolar, integrando os processos educacionais de formação dos alunos, futuros trabalhadores, e, de forma direta e/ou indireta, assumem papel relevante nesses processos, constituindo-se, por vezes, como práticas e atividades pedagógicas fundantes no universo da formação profissional ofertada na escola de EPT. Quando nos deparamos com elas no interior das escolas, encontramos algo que está relacionado a uma perspectiva brincante num espaço onde, a princípio, não haveria como brincar, já que se trata da formação para o mundo do trabalho, da preparação para o exercício da atividade profissional em determinada área e, ali, tradicional e conservadoramente, não se poderia “brincar em serviço”, sob pena de ficar sem o atributo da boa nota, da boa avaliação. No entanto, a ação humana em qualquer esfera da vida não se dá apartada das suas características inerentes, do seu modo de ser ontocriativo, da sua capacidade de criar e de recriar a realidade e que está relacionada a essa forma brincante e criativa de lidar com a realidade.

2.1. Simulação do mercado de trabalho na escola de EPT

Por outro lado, esse papel desempenhado, particularmente, pelo aspecto mais criativo e brincante, presente em grande parte das atividades mais próximas do lazer, também seria parte significativa de certa adequação do sujeito em relação ao que se exige dele no mercado de trabalho capitalista, contribuindo para esse ajuste às regras. “*Porque eu acho que isso é mais próximo do que o mercado pede da gente. Hoje em dia está todo mundo pedindo que cada dia a gente seja mais criativo, cada dia [...]*” (Lina A., 19:26, grifos meus).⁹ Lina, uma das alunas entrevistadas na pesquisa, narrava desta forma parte de suas impressões sobre um trabalho em grupo realizado com colegas, que tinham

⁸ Cf. Marcassa (2002). Ao se debruçar sobre *a invenção do lazer* na São Paulo do início da década de 1930 e considerando um período que se inicia em 1888, a autora nos dá algumas pistas preciosas, não só para estas notas históricas, como para a institucionalização do lazer e do tipo de educação pretendida para a classe trabalhadora, a partir da perspectiva da formação e/ou preparação para o tipo de trabalho que ela encontra. Abordando profundamente as perspectivas históricas, políticas e sociais a partir das quais o trabalho, o uso e o controle do tempo livre são tratados no processo de formação da classe operária paulistana, revela as estratégias de conformação e cooptação dos trabalhadores na adesão aos ideais da classe dominante nesse contexto, assim como indica formas de resistência a partir do processo de institucionalização do lazer. Nesse movimento, traça um panorama extremamente rico, não só em relação à educação ofertada à classe trabalhadora nesse processo, mas também no que tange aos marcos políticos e ideológicos por trás dele.

⁹ Lina integra o universo de 46 alunos entrevistados no CEFET-MG. Outros 13 alunos foram entrevistados no COLTEC.

como objetivo tratar o conhecimento de forma mais divertida, mais engraçada, e seu entendimento dava conta de que “[...] a gente só consegue tornar aquilo verdadeiramente engraçado **quando você domina aquilo que você está falando. E isso é bem próximo daquilo que pedem da gente**”.

No espaço escolar de formação profissional, percebem-se, tacitamente, formas de amenizar o trabalho (escolar) dos alunos ou de tratá-lo, pedagogicamente. Esse modo de suavizar o trabalho escolar do discente, no final das contas, acaba revelando processos educacionais articulados e/ou alinhados ao que é “desejável no mercado”. Lina parece ter isso como horizonte na sua formação, ponderando que tem “*dificuldades em entender as coisas*” e apontando que o modo de lidar com o conhecimento, juntamente com seus colegas, faz parte de um entendimento no qual

*[...] sempre pedem que a gente seja cada dia mais antenado com que está acontecendo, que a gente sempre acompanhe jornal, que a gente sempre esteja “ligado” naquilo que está acontecendo à nossa volta, **que não é só mais a escola onde você aprende a somar um mais dois, mas quanto esse um mais dois se aplica no seu cotidiano** (Lina A., 19:26, grifos meus).*

A sofisticação trágica do “*é mais próximo...*” pode ser “lida” nos dilemas que Lina revela ao refletir sobre sua formação e sobre o trabalho (escolar) que realiza enquanto se forma. O modo de tratar o conhecimento de maneira “engraçada” tem dupla função: tornar leve e palatável certo processo de formação, ao mesmo tempo em que evidencia que ele se cumpre pelo domínio facilitado daquele conhecimento. Lina seguia traçando um panorama da sua formação profissional, naquele momento:

*[...] no meu caso, somos eu, meu pai e minha mãe. Eu não tenho irmãos, né? Mas aqui eu tenho que conviver com todo tipo de gente. Eu tenho que conviver com o que fala mais, com o baixinho, com o pequeno, tem que aceitar a diferença, aprender a respeitar aquilo que cada um pensa. Então, isso transfere para o trabalho, porque lá no seu trabalho você vai encontrar pessoas que pensam diferente de você. No nosso caso, aqui no Cefet, a gente está estudando pra ter uma formação profissional. E o que a gente aprender, no nosso caso, de Química, dentro do laboratório aqui, é algo mais próximo do que a gente também vai aplicar lá fora. **Porque a gente aprende o comportamento devido dentro do laboratório, porque a gente está sendo educado para ser técnico químico aqui e a gente vai aplicar lá, seguindo as profissões** (Lina A., 22:30, grifos meus).*

A formação profissional ofertada, no olhar de Lina, transitaria então entre o imaginar como seria ser profissional da sua área de formação, já com os devidos padrões de comportamento que, em tese, permitiriam a inclusão no mercado de trabalho e o lidar com a produção da própria existência, diante da

realidade familiar e sociocultural, do que lhe é próximo e daquilo (ou daqueles) com o que (ou quem) terá que conviver (ou já convive).

Nesse cenário, a simulação do futuro espaço (ou posto, ou ocupação) de trabalho na escola, grosso modo, com vistas a produzir, conformar, reforçar o “comportamento devido” e, por isso mesmo, adequado às funções exigidas da futura trabalhadora, já a colocam, de antemão, como parte da força de trabalho disponível para exploração do capital, enquanto exercita certo tipo de treinamento que se materializa quase que como uma simulação do devir de trabalho. Considerando-se os processos de ensino-aprendizagem pelos quais passa o aluno em condições similares às de Lina, pode-se dizer que ele se

*[...] toma 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?** (Joana D., 51:05-1:16:45, grifos meus).*

A professora Joana se dá conta de como reproduz uma determinada relação de trabalho com o aluno e, por consequência, simula determinado trabalho, tomado como ocupação, atividade ou profissão a que se deve dedicar o aluno, uma vez formado e diante do mercado, onde terá – ou não – inserção profissional para vender sua força de trabalho. E, em relação a isto, estará diante da condição de bom empregado ou da tentativa de se tornar patrão como bom empregador, diante das “oportunidades que o mercado ofereça”. O entendimento da professora articula-se e/ou parece estar integrado e de acordo com o que Lina revela logo no início.

De fato, nas entrevistas, é possível perceber que a escola de EPT, em grande parte dos processos educacionais, estaria a simular o futuro espaço de trabalho, dada uma profissão ou outra e, particularmente no que dizia respeito à remuneração.

[...] a gente fez [a monitoria] como se fosse um estágio, mas a gente não recebia; contamos as horas que tínhamos para pegar o diploma. A gente tem que cumprir um tanto de horas [para isso]. Então a gente não recebeu, mas recebeu em horas. Se a gente fosse trabalhar lá fora, ia trabalhar para trocar

em dinheiro [...]. [Eu] dava manutenção em equipamento, ajudava em sala de aula, esse tipo de coisa (Judite A., 16:10, grifos meus).

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. [...] o que a gente vai enfrentar por aí, não dá pra gente saber se não estiver lá... (Andrea A., 14:40, grifos nossos).

A escola está ensinando a 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 (Nana A., 32:02, grifos nossos).

No caso da escola, eu faço um trabalho, eu faço tipo assim, trabalho para a escola, mas não que vá trazer um benefício para a escola; eu faço um trabalho para mostrar que eu sei aquilo e recebo os pontos. Agora, na vida profissional, eu faço um trabalho que vai beneficiar alguém, alguma empresa, e aí eu recebo dinheiro por isso ou então alguma outra gratificação (Acácio A., 13:45, grifos nossos).

De todo modo, ainda que seja essa a sensação percebida no cotidiano e expressa pelos alunos e professores, direta ou indiretamente, esse não é o entendimento explícito de todos os entrevistados. De suas narrativas, é possível depreender que esse cenário está lá e que o aspecto brincante anunciado por Lina seria algo como um recurso didático-pedagógico, facilitador dos processos educacionais, o que é possível perceber nos depoimentos dos professores:

O que ocorre, naturalmente, são as excursões, por exemplo. Quando a gente sai para campo [...] O grupo socializa muito melhor. E depois que retorna, já retorna em outro nível (Betina D., 09:00, grifos meus).

[...] eles perguntam: “Vai ser como? Vai ser aquele sábado letivo em que teremos várias atividades ou vai ter aula? Ah! Nós vamos fazer?! Beleza!” Eles mesmos se estimulam a vir porque vai ser aquele sábado letivo de atividades, não é sábado letivo de aula-padrão (Danton D., 13:28, grifos meus).

Eu acho importantíssimo. [...]. Os que podem fazer e os que têm lazer, que vivenciam o lazer, você vê o rendimento deles em sala de aula. É outro. Você percebe. Você consegue ver. [...] é até a fisionomia da pessoa: ela é mais alegre, ela é mais comunicativa, ela é mais disposta às coisas novas que você oferece. Porque ela testa e vivencia e se testa. Quem não tem, está sempre retraído, com medo de falar. Às vezes, até para falar, eles falam deles mesmos. Dá para você perceber sinceramente a diferenças. E não é nem questão social, de poder aquisitivo não. É de formação mesmo, de interesse, de informação, de possibilidades... (Helena D., 50:38, grifos meus).

Ainda que o caráter brincante e lúdico não seja exclusividade do lazer, quando consideramos as manifestações relacionadas a ele, o que está em pauta na discussão são os elementos que o constituem, que passam pelo que Marcassa

(2002) nos apresenta,¹⁰ mas também por outros aspectos da sua ocorrência “como um fenômeno tipicamente moderno”.¹¹ De todo modo, no entendimento dos sujeitos da pesquisa, o que estaria ligado às atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer e integrado nos processos educacionais, entre outras coisas, corresponde a um suposto processo de integração da vida escolar ao que se vive fora da escola, na vida cotidiana, de modo que o conhecimento tratado tenha significado e faça algum sentido, particularmente para os alunos.

*[...] a gente aprende mais. Eu aprendi mais nesse trabalho que a gente está estudando, eu aprendi muito mais... do jeito que... [...] Antes não, a gente tinha que ler, lia, fazia a matéria... Agora não, a gente tinha que ter conhecimento do que a gente ia falar, porque não é, entendeu? Não foi só uma lidinha e responder umas perguntas não. [...] **porque quando ela [a professora] traz coisas de fora, da nossa realidade, facilita muito mais o aprendizado [...]. Interligar, entendeu? Sai daquela coisa, daquela matéria que... mas traz coisa de fora, sabe? Acho que é muito mais fácil** (LINDA A., 16:06, grifos meus).*

A reflexão da aluna Linda, ao voltar seu olhar para a própria trajetória dentro da escola, indica que as “coisas de fora” e que estariam relacionadas ao lazer estariam a facilitar o seu aprendizado e, por isso, seriam importantes, como algo que favoreceria a conexão entre o que a escola seleciona em termos de conhecimento escolarizado e o que esse conhecimento significa, no que diz respeito à relação com a realidade vivida pelo aluno. Nesse entendimento, a perspectiva segundo a qual o lazer seria resultado das relações tensas entre capital e trabalho, as quais o colocam como uma provável forma dominante de ocupação do tempo livre,¹² também indica, nesse contexto, que as possibilidades de experimentar determinado conhecimento ficam mais acessíveis agregando-se algo que está no âmbito da realidade fora da escola e que poderia colaborar no processo de aprendizado em seu interior.

O papel das atividades e manifestações relacionadas ao lazer 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 e manifestações integradas às estratégias pedagógicas dos professores e às ações dos alunos nas suas tarefas escolares e nas demais atividades no interior das escolas.

2.2. Atividades e manifestações relacionadas ao lazer nas aulas

¹⁰ Cf. nota 7.

¹¹ Cf. Mascarenhas (2000, p. 17).

¹² Cf. Mascarenhas (2005).

Nas entrevistas com os alunos do Coltec, um deles referiu-se às aulas do professor Isaque como um exemplo de uso de recursos que facilitavam o seu aprendizado: “Ele consegue ensinar muito bem através do... por exemplo, tem vez que ele faz mímica [faz teatro] ...” (Jonas A., 05:37); isso o ajudava bastante em relação a se apropriar do conhecimento tratado ou, pelo menos, a se lembrar do que se tratava. Jonas falava disso relacionando o uso desses recursos expressivos ao aprendizado de uma língua, lembrando que um dos professores de língua estrangeira também os utilizava de forma brincante. Embora não houvesse, formalmente, uma previsão para a inclusão de manifestações do tipo nas aulas, os professores expressavam a necessidade de que era “preciso colocar isso, por exemplo, ter um artifício desse durante as aulas” (Yoda D., 06:45). Isso estaria relacionado, ainda, de acordo com o professor Yoda, do Curso de Automação Industrial, a certa habilidade ao lidar com as atividades e manifestações relacionadas ao lazer, utilizadas como recurso pedagógico nesse contexto, o que passaria, necessariamente, pelo exercício de examinar seus próprios limites no tocante a isso, levando em conta as necessidades e as dificuldades com as quais se deparava nas suas atividades pedagógicas.

Ainda que as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer estejam a potencializar e facilitar os processos educacionais aos quais são incorporadas e que aqui elas apareçam como parte dos processos educacionais, comparecem como parte das habilidades e dos recursos didático-pedagógicos dos professores, e nem sempre de forma intencional e consciente. Isso indica que não estaria o âmbito do lazer a delimitar e/ou orientar o que os professores e os alunos vão agregar a esses processos e que essas atividades e manifestações, aparecendo estreitamente relacionadas às atividades escolares cotidianas e/ou como parte das habilidades das pessoas, fazem parte, na verdade, das ações humanas em geral e da forma como essas ações serão construídas e constituídas na realidade. Pode-se falar, na trilha do que nos ensina Kosik (2002),¹³ daquela noção de *práxis* que é ativa, materializada pelas pessoas, historicamente, a partir do que se lhes apresenta, numa unidade concreta, em progresso, na qual não é possível decompor seus elementos em constituintes e cuja atividade prática não se manifesta contraposta à teoria, à elaboração com base na totalidade de ser *ontocriativo* do humano.

O fato de os professores incluírem as atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer como parte de suas práticas e estratégias pedagógicas, corre em paralelo e, por vezes, articulada às ações dos alunos que as trazem para o centro de suas tarefas escolares. Estabelecem-se a partir daí as relações

¹³ Cf. nota 5.

sociais, integradas a uma *práxis* social traduzida nos processos educacionais de que participam professores e alunos e nesses processos observam-se e são evidenciadas as diferenças e a diversidade culturais, as tensões e os conflitos socioculturais provocados, entre outros motivos, pelos tensões nessas relações.

Isso pôde ser percebido nas atividades observadas durante a pesquisa e desenvolvidas no cotidiano das escolas, nas quais o contexto de distinção de classes, se não impediu que as atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer fossem incorporadas aos processos educacionais, apontou para algumas medidas adotadas 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.¹⁴ Se, de todo modo, são medidas que procuram equilibrar e impulsionar a oferta de ensino de qualidade e o acesso a esse ensino nas escolas de EPT, no sentido de favorecer a entrada e a permanência de alunos negros, pardos, indígenas e daqueles com menor poder aquisitivo, privilegiando ainda os oriundos de escolas públicas, ainda há muito o que fazer nessa direção, no processo de democratizar amplamente essa oferta e esse acesso.¹⁵

Nos processos educacionais acompanhados, também foi possível observar que as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer desempenham, em alguns momentos, papel compensatório e/ou de recuperação da pesada carga de trabalho escolar, embora não sejam esses os significados principais atribuídos a elas. Essa perspectiva passa pelo entendimento dos sujeitos acerca do trabalho e do lazer,¹⁶ e ficou evidente, nas considerações feitas por eles durante as entrevistas e nas observações realizadas, que o significado atribuído a essas atividades e manifestações vai ao encontro da satisfação e do prazer de experimentar algo que integra nesses processos elementos da dimensão brincante e lúdica da ação humana ao lado da seriedade com a qual é tratado o conhecimento.

¹⁴ Cf. UFMG (2011, 2012a e b, 2013a e b) – seção III – *Do processo seletivo no Colégio Técnico (COLTEC) de cada documento* –, COLTEC (2009) e CEFET-MG (2005, 2012).

¹⁵ E poderíamos nos referir a “(re)democratizar”, haja vista o cenário enfrentado no Brasil, desde o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 travestido de impeachment, o que levou à deposição da Presidenta Dilma Rousseff, eleita em 2014, e pode ser constatado em várias análises, entre outras: <<https://bit.ly/2KowAvr>>, <<https://bit.ly/2KDhnxT>>, <<https://bit.ly/2tOrG0v>> e <<https://bit.ly/2KrhOE5>>. Acessos em out.2018. Já é do conhecimento de todos o desenrolar desse processo, que culminou no resultado das eleições de 2018 e que projeta desdobramentos nada animadores, tendo em vista o que tratamos aqui, em termos de democratização de acesso ao ensino, para ficar em apenas um dos aspectos de certa barbárie que se anuncia com a ascensão do novo (!?) governo.

¹⁶ Cf. Guimarães (2014, 2016) e Guimarães e Aranha (2015, 2016).

As ações do ser humano são reafirmadas, então, na sua totalidade, perspectiva na qual o conhecimento não é algo a ser vivido ou experimentado apenas a partir de uma dimensão supostamente séria, sendo tratado de maneira sisuda, desconsiderando as contradições surgidas nos processos de que participam os sujeitos. Percebe-se que se têm a noção de que isso ocorre, exatamente porque suas ações se dão de forma integrada, nas quais o aspecto lúdico, brincante, relacionado ao componente de satisfação e de prazer que se busca, está ali integrado e é parte essencial daquilo que se produz, que se cria, que se conhece.

2.3. Que atividades e manifestações seriam essas?

A partir do conteúdo das entrevistas, das observações de campo e das discussões e dos debates presentes nos referenciais teóricos considerados, foi possível não só identificar e indicar quais eram as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer e incorporadas aos processos educacionais das escolas de EPT como também apontar: alguns dos modos de se constituírem na formação ofertada por essas escolas; quem as incorpora e como isso é feito; quais os significados que assumem nesses processos; e alguns aspectos e implicações de sua identidade sociocultural, assumidos como parcela significativa no conjunto das relações sociais nas quais se dá o processo de produção do saber das escolas pesquisadas.

Dados os limites deste artigo, o Quadro 1, a seguir, indica uma parte do que pôde ser apreendido, na observação direta do cotidiano escolar e nas entrevistas, como atividades e manifestações que eram (e ainda são) incorporadas às aulas por professores e alunos, tanto no Coltec quanto no Cefet-MG.

Essas atividades e manifestações, além de serem identificadas nas aulas observadas ao longo da pesquisa, são incorporadas a outras práticas pedagógicas no cotidiano das escolas, passando a se tornarem elementos mediadores, integradores, complementares e/ou motivadores do trato com o conhecimento. Identificadas como *lazer* pelos sujeitos, pode-se dizer, que não são, exatamente, lazer à luz do que os estudos do lazer no Brasil apontam. O *lazer*, em itálico aqui, pretende indicar a apreensão de ações e práticas dos sujeitos que, na sua materialização, experimentam tensões no momento em que se passa a considerar a possibilidade (real) de experimentar algum lazer na escola, com seu caráter de livre escolha, por exemplo,¹⁷ de desembaraço das obrigações do trabalho, da família, da escola, entre outras. Ações e práticas que permitiriam legitimar as atividades e manifestações relacionadas a ele como

¹⁷ Cf. Marcellino (1995a, p. 30-32) e Dumazedier (1976, p. 34).

parte do cotidiano escolar, no qual as atividades e as tarefas escolares, em geral, constituem a maior e mais significativa parte das obrigações dos sujeitos em formação e não haveria, a princípio, espaço para se experimentar (ou vivenciar) o *lazer*. Este, no entanto, é incorporado como parte das obrigações sem ser obrigatório.

Quadro 1 – Atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer e incorporadas às aulas por alunos(as) e professores(as)

ALUNOS(AS)	PROFESSORES(AS)
Cinema (no trato do conhecimento, em geral, e no debate em relação a questões socioculturais); vídeo (produção dos alunos, documentários e outros); música/letra (espaços de promoção da arte e da cultura); poesia (não só em literatura); artes plásticas; teatro (no trato de conteúdos das disciplinas); debates (simulações e aprofundamento em assuntos tratados); pesquisas de campo e visitas técnicas/trabalhos de campo com viés brincante (nas áreas de formação específica técnicas).	Teatro; música; fotografia; cinema; vídeo (documentários e/ou filmes); artes plásticas (nas aulas de artes e literatura); e dinâmicas/debates – como recursos didático-pedagógicos; Trabalho coletivo/cooperativo (matemática, biologia); aspectos brincantes no trato do conhecimento (química); visitas técnicas/trabalho de campo (relacionados a cada setor e coordenação de curso específicos e com trato das questões sociais relacionadas).

Fonte: Dados de observação direta do cotidiano escolar e das entrevistas | Diários de Campo Coltec, Cefet-MG (2011, 2012).¹⁸

Daí que, reforce-se, utilizamos a expressão *atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer*, consideradas aqui como ações humanas experimentadas no cotidiano escolar e/ou fora dele e que, em determinado momento, irão integrar ou participar das várias práticas que compõem esses processos. Ações humanas que estariam relacionadas ao que poderíamos chamar de lazer, não definidas, portanto, exatamente como lazer e que não poderiam ser colocadas sob a sua “tutela” conceitual, tal como expressa a produção acadêmica dos estudos do lazer.

De fato, a julgar pelas perspectivas a partir das quais o lazer é entendido e pelo que elas indicam, poderíamos considerar que essas atividades e manifestações são relacionadas ao lazer, mas o seriam sem, necessariamente, um atrelamento obrigatório a ele. São parte das construções socioculturais do ser humano,

¹⁸ GUIMARÃES, A. *Diários de Campo COLTEC/CEFET-MG*. Belo Horizonte, 2011-2012. 82 p. Notas digitadas.

resultam de suas ações, sejam elas quais forem, e adquirem significados que ultrapassam o de lazer nos vários sentidos que assumem para os sujeitos nas situações que estes enfrentam no seu cotidiano. De todo modo, as atividades e as manifestações consideradas aqui como relacionadas ao lazer foram assim percebidas pelas características evidentes que as remetem aos vários aspectos que o definem como parte das ações humanas, componente do patrimônio sociocultural criado e acumulado pelo ser humano e, por isso mesmo, como instituição constituída ao longo da história como direito social, ainda que se torne mera mercadoria em grande parte desse processo.¹⁹

No cenário em que se situam as escolas pesquisadas, experimentar uma “situação de lazer” apontaria para um caráter desinteressado, na expressão gramsciana do termo,²⁰ a considerar que são atividades e manifestações relacionadas ao lazer que são incorporadas aos processos educacionais e continuam a ser de livre escolha, ainda que nos limites das escolas, pois os sujeitos que indicaram isso o fizeram porque a atividade ou a manifestação a que se referiram ou pelas quais optaram não ficaram somente no que elas proporcionaram naquele momento em que foram experimentadas. Uma vez parte de processos educacionais no interior das escolas pesquisadas, passaram a integrar, de forma dinâmica, o conjunto de determinada formação na EPT e que estaria articulada a uma perspectiva de formação politécnica,²¹ para além do simples treinamento e do simples adestramento do educando. Seriam, ainda que circunscritas aos limites e às condicionantes do cotidiano escolar e não integradas, formalmente, a esses processos, parte integrante da formação humana, por vezes colocadas em segundo plano, mas de evidente participação e significado nessa formação e, por isso mesmo, experimentadas e ressignificadas na extensão aos vários âmbitos da vida dos sujeitos.

3. PARA TRILHAR UM CAMINHO

Os conceitos e os modos por meio dos quais é entendido e/ou concebido o lazer, considerando os dados da pesquisa e o conhecimento acumulado dos

¹⁹ Cf. Marcassa (2002, p.158-176), Mascarenhas (2005, p. 14, 56, 254-267), Padilha (2006a, p. 12, e 2006b), Peixoto (2007, p. 304), Pinto *et al*(1999), Santos (2008, p. 54) e Silva (2001, p. 17, e 2012, p. 229-232), entre outros.

²⁰ Cf. Gramsci (1982, p. 136). Gramsci refere-se ao fato de que o caráter desinteressado da escola está diretamente relacionado ao não reducionismo dos processos educacionais a uma única alternativa de formação, direcionada a uma determinada área profissional. Pelo contrário, e de forma ampliada, de acordo com ele, a escola “desinteressada” deveria proporcionar alternativas e possibilidades de que os alunos e as alunas pudessem ter acesso e fossem expostos à totalidade de sua história social, cultural, aos elementos que deram origem à formação social em que vivem e, assim, pudessem realmente vivê-la; a formação profissional deveria estar inserida nesse universo como uma das possibilidades, e não aquela a ser evidenciada em detrimento de outros aspectos educativos.

²¹ Cf. Frigotto (2006, 2012), Machado, (1991), Manacorda (2007), Marx (2010, p. 552-553), Moura, Lima Filho e Silva (2015), Saviani (1989, 2003, 2007).

estudos que tratam dele no Brasil,²² apontam a relação existente entre o que significa experimentar várias das atividades e das manifestações relacionadas à música, ao cinema, ao teatro, às atividades físicas...²³ – para ficar apenas em algumas daquelas identificadas nos processos educacionais das escolas pesquisadas – e o modo como os sujeitos conferem novos significados a elas. Essas atividades e manifestações são atravessadas pelo encontro com o outro como um momento especial, não só de socialização, mas também, e particularmente, de aprendizado a partir dele. Elas, no entanto, constituem-se a partir da dimensão da cultura e são vividas e experimentadas no seu âmbito?

Pode-se dizer que sim, mas não se pode dizer que são vividas e experimentadas em um tempo disponível ou institucionalizado para tal,²⁴ no qual não existiriam obrigações de qualquer tipo, já que acontecem integradas aos processos educacionais nas escolas, supostamente considerados como impeditivos a essas atividades, já que seriam parte dessas obrigações, tal como outras relacionadas ao trabalho, à família. Esse tempo terá o significado e o sentido que lhe conferirem os sujeitos, ainda que nos limites do tempo escolar, programado e rigidamente controlado (ou não, dependendo dos alargamentos provocados pelas ações das pessoas em relação a isso).

Também se pode dizer que essas atividades e manifestações estão em um tempo/espaço que estaria a privilegiar a dimensão lúdica da ação humana – algo que se diz do lazer,²⁵ mas que não é exclusividade dele – , o que aparece, explicitamente, em momentos nos quais são materializadas e/ou incorporadas aos processos educacionais no interior das escolas, refazendo o significado desses momentos, por vezes potencializando-os naquilo que trazem no trato e na construção do conhecimento. Podemos dizer ainda que, historicamente, o que é gerado como lazer está a se relacionar de forma dialética com obrigações (necessidades e deveres também), mas seria esta uma dialética que se funda nas contradições enfrentadas na totalidade da realidade vivida, fundada no que as atividades e as manifestações relacionadas ao lazer podem produzir de aporte às lutas do ser humano por emancipação e liberdade e no que elas constituiriam em termos das relações sociais a partir das quais surgem, para além de uma perspectiva apenas formal e considerando todas as tensões provocadas pela ações humanas ao experimentar *lazer*.

²² Acerca dos estudos do lazer no Brasil, além das referências citadas nas notas seguintes, importa consultar, entre outras: Camargo (1989, 1998), Marcellino (1995a, 1995b, 1997, 1998), Gomes e Pinto (2009), Gomes (2000), Mascarenhas (2000, 2003).

²³ O QUADRO 1 indica parte delas que, ao longo da pesquisa, foram se multiplicando nas várias práticas dos processos educacionais pesquisados. Para saber mais a respeito, confira Guimarães (2014, p. 273-332).

²⁴ Cf. Marcellino (2008, p. 12-13) e Gomes (2003, p. 297).

²⁵ Cf. Gomes (2003, p. 297).

Há, no entanto, a considerar que as relações que seriam estabelecidas, suposta e especialmente, entre lazer e trabalho produtivo²⁶ configuram o que se tornou, predominantemente, o primeiro nesse contexto: mais um dos produtos disponíveis no mercado, numa variedade que amplia seu leque a cada momento e com a qual se procura abarcar as demandas criadas, intencional ou espontaneamente, ao mesmo tempo em que são reinventadas, anunciando-se o “novo produto de lazer” que virá em seguida. Essa é apenas uma das formas nas quais se constitui o lazer, e, no contexto em que são “veiculadas” e “comercializadas”, os elementos relacionados ao caráter lúdico privilegiado e experimentado em suas atividades – as inserções da recreação como parte dessas atividades, e o ócio como constituinte histórico de seus significados²⁷ – apenas participam de uma bem-tramada estratégia de agregar mais-valia ao seu custo para o trabalhador.²⁸ O objetivo, nessa seara, é ocupar parte do tempo livre das pessoas com algo que seja revertido em algum ganho a quem detém o controle do capital, ao mesmo tempo em que se produza a alegre impressão de que se está usufruindo de alguma liberdade de escolha e de acesso a bens, serviços e atividades que promovam a qualidade de (e da) vida.²⁹

O surgimento do lazer a partir do processo de industrialização, no bojo da Revolução Industrial do século XIX, e, no Brasil, de forma mais evidente e efetiva, com o processo de urbanização ocorrido no terceiro terço do século XX,³⁰ pode se configurar como a criação e a apropriação de algo que seria lícito vivenciar e experimentar no contexto do capitalismo nascente, definido hoje, praticamente, por uma perspectiva de exploração cuja representação do “mercado” chega quase a ser palpável na vida humana, ainda que ele (o mercado) não exista, concreta e materialmente. Quando mercadoria de consumo, o lazer transforma-se em propriedade do proprietário dos meios de produção, inserido no rol de produtos apropriados do/pelo sujeito como propriedade objetiva e articulada ao modo de produção e reprodução da vida humana. O capitalismo e o capital em si, eles próprios, produção do ser humano, alinham-se ao lazer (capitalista?), também produto da ação humana, como elementos apropriados pela parcela dominante das relações sociais de produção.

²⁶ Cf. Marx (1980, p.137-139, e 1985, p. 110-115).

²⁷ Cf. Gomes (2003, p. 101-107, 173-174, 244-296), Marcassa (2002, p. 7, 84, 148, 191-196, e 2004, p. 166-168), Marinho e Pimentel (2010, p. 11, 24-25), Mascarenhas (2005, p. 207-219), entre outros.

²⁸ Cf. Mascarenhas (2005, p. 219), Peixoto (2007, 257-258), entre outros.

²⁹ Cf. Mascarenhas (2005, p. 182-183, 197-198) e Peixoto (2007, p. 95), entre outros.

³⁰ Cf. Santos (2008, p. 31-53).

Essas relações, incluídas as existentes entre lazer e trabalho – este último, entendido como dimensão humana de construção e reconstrução da realidade na sua forma concreta, sob domínio, condução e controle, de fato, do ser humano trabalhador –, por outro lado, podem produzir algo que é possível perceber nas atividades e nas manifestações relacionadas ao primeiro e identificadas nos processos educacionais acompanhados nas escolas. Mesmo que elas estejam sujeitas às determinações reducionistas de se conferir mais-valia a tudo o que se produz, quando são concretizadas nos processos educacionais por alunos e professores, o valor-de-uso atribuído e/ou agregado a elas tende a prevalecer sobre o potencial valor-de-troca que teriam.³¹ Por integrarem processos que estão no âmbito da produção não material,³² na escola, que inclui as tarefas pedagógicas próprias do trabalho escolar, essas atividades se tornaram algo que os sujeitos transformaram em instrumento de busca de certa autonomia nas suas ações. Isso, em parte, pelo potencial criativo e crítico que foi possível conferir a essas tarefas por meio dessas atividades e/ou pela mediação que foi/é feita a partir delas e, por outro lado, pela liberdade de expressar algo para além do conhecimento tratado, o que não seria possível ou seria limitado demais na sua ausência.

4. À GUIA DE PASSAGEM

Nos limites deste artigo, procurou-se indicar parte dos resultados da pesquisa realizada em Guimarães (2014) e pode-se dizer que, em síntese, as atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer, uma vez incorporadas aos processos educacionais das escolas pesquisadas, se apresentam, não só como uma alternativa de lidar com o conhecimento do ponto de vista didático-pedagógico, mas também como possibilidades de potencializar esses processos, sendo elas mesmas objeto de estudo e produção de conhecimento a serem consideradas. A julgar pelas perspectivas a partir das quais o lazer é entendido e pelo que elas indicam, poderíamos considerar que essas atividades e manifestações são, sim, relacionadas ao lazer, mas o seriam sem, necessariamente, um atrelamento obrigatório a ele, o que confere a elas um caráter que iria além do lazer.

Dados os indicativos aqui contidos, importa reforçar as possibilidades abertas pelo que foi possível constatar por meio dos dados da pesquisa, seja no alargamento do estudo em si para outros cursos e modalidades da EPTNM, seja naquilo que os dados indicaram em termos de perspectivas possíveis de

³¹ Cf. Marx (1985, p. 109-115, 2010, p. 60-80).

³² Cf. Marx, (1980, p. 138, 403-404, 1985, p. 115-119), Frigotto (2006, p. 78-79, 146) e Paro (2012, p. 182-194).

abordagem das relações educação, lazer e trabalho, nesse contexto e a partir dessa direção. Nela é preciso considerar até que ponto, as atividades e manifestações relacionadas ao lazer, o que podemos chamar aqui de *lazer*, uma vez incorporadas aos processos educacionais da escola de EPT estariam ou não colaborando para adequar o futuro trabalhador, resignado na sua condição, de acordo com as regras de um mercado onipresente e longe das possibilidades de emancipação e busca de autonomia e liberdade que esse mesmo *lazer* poderia/pode potencializar.

REFERÊNCIAS

- CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. Lazer: concepções significados. **Licere**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 28-36, 1998. Disponível em: <<https://bit.ly/2rc690h>>. Acesso em nov.2018.
- CAMARGO, Luiz Octávio de Lima. *O que é lazer?* São Paulo Brasiliense, 1989.
- CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. **Projeto Pedagógico Institucional – PPI**. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI: Organização Acadêmica. 2005-2010. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2005. (mimeo).
- CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI**. Política Institucional 2011-2015. Organizadores: Maria Rita Neto Sales Oliveira, Anadel Aparecida Baptistella, Ramon Augusto Ferrão. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2EhPOLU>>. Acesso em nov.2018.
- COLTEC - Colégio Técnico da UFMG. **Proposta Pedagógica**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Belo Horizonte: COLTEC/UFMG, 2009.
- DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Politécnica. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.274-281.
- 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.
- GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó: Argos, 2013.
- GOMES [WERNECK], Christianne Luce. A constituição do lazer como um campo de estudos científicos no Brasil: implicações do discurso sobre a cientificidade e autonomia deste campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 12, 2000, Balneário

Camboriú. **Coletânea...** Balneário Camboriú: Roca/Universidade do Vale do Itajaí, 2000. p. 77-88. Disponível em: <<https://bit.ly/2OkWORN>>. Acesso em nov.2018.

GOMES [WERNECK], 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. Disponível em: <<https://bit.ly/2yyR9fV>>. Acesso em nov.2018.

GOMES, Christianne, PINTO, Leila Mirtes de Magalhães. O lazer no Brasil: Analisando práticas culturais, cotidianas, acadêmicas e políticas. In: GOMES, Christianne *et al* (Orgs.). **Lazer na América Latina/Tiempo libre, ocio e recreación em Latinoamérica.** 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 67-122. Disponível em: <<https://bit.ly/2A7qLMd>>. Acesso em nov.2018.

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

GUIMARÃES, A. Vitor. Atividades e manifestações culturais relacionadas ao lazer na trama curricular da educação profissional e tecnológica. **Revista Trabalho & Educação**, v.25, n.1, p.67-87, jan./abr.2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2KGMTUL>>. Acesso em nov.2018.

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). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2THXJuv>>. Acesso em nov.2018.

GUIMARÃES, A.; ARANHA, Antônia Vitória Soares. Educação profissional e lazer. **Revista pedagógica**, v.16, n.33, JUL./DEZ. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2r62i4J>>. Acesso em nov.2018.

GUIMARÃES, A.; ARANHA, Antônia Vitória Soares. O trabalho nas escolas de EPT. **Revista Trabalho & Educação**, v.24, n.1, p.85-109, jan./abr.2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2IZRoE8>>. Acesso em nov.2018.

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

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

MANACORDA, Mario Alighiero. **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. Disponível em: <<https://bit.ly/2Jffzn5>>. Acesso em nov.2018.

MARCASSA, Luciana Pedrosa. Ócio. In: GOMES, Christianne Luce. **Dicionário crítico do lazer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.165-172.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Algumas aproximações entre lazer e sociedade. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lazer e sociedade.** Múltiplas relações. Campinas: Editora Alínea, 2008. p. 11-25. [Também publicado em **Animador Sociocultural:** Revista

Iberoamericana, v. 1, n. 2, p. 1-20, set.2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2P6c15i>>. Acesso em nov.2018].

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Lazer: concepções e significados. **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.37-43, 1998. Disponível em: <<https://bit.ly/2NEubd1>>. Acesso em: nov.2018.

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

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

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

MARINHO, Alcyane; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Dos clássicos aos contemporâneos: revendo e conhecendo importantes categorias referentes às teorias do lazer. In: PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis (Org.). **Teorias do lazer**. Maringá: EDUEM, 2010. p.11-41.

MARX, Karl. **Capítulo VI Inédito de 'O Capital'**. Resultados do Processo de Produção Imediata. São Paulo: Editora Moraes, 1985.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. O processo de produção do capital. 27 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. (Livro I, v.1).

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico (Livro 4 de *O Capital*). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. (Série Perspectiva do Homem, 135)

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. Disponível em: <<https://bit.ly/2OqyLks>>. Acesso em nov.2018.

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

MASCARENHAS, Fernando. **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. Disponível em <<https://bit.ly/2yz5Ks0>>. Acesso em nov.2018.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out.-dez.2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2QNnW8C>>. Acesso em nov.2018.

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

PADILHA, Valquíria. **Shopping Center**: a catedral das mercadorias. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006b.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**: introdução crítica. 17 ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.

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. Disponível em: <<https://bit.ly/2P27p3D>>. Acesso em nov.2018.

PINTO, Leila Mirtes Santos de Magalhães *et al.* Recreação, lazer e educação física/ciências do esporte: conhecimento e intervenção. In: GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Educação física/ciências do esporte: intervenção e conhecimento**. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1999. p.101-127.

SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5.ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicia. *Trabalho, Educação & Saúde*, Rio de Janeiro, n.1, p.131-152, 2003. Disponível em: <<https://bit.ly/2ygPUmd>>. Acesso em nov.2018.

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: <<https://bit.ly/2iXolli>>. Acesso em nov.2018.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnicia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SILVA, Maurício R. da. A exploração do trabalho infantil e suas relações com o tempo de lazer/lúdico: quando se descansa se carrega pedra! **Licere**, Belo Horizonte, v.4, n.1, p.9-20, 2001. Disponível em: <<https://bit.ly/2CliocL>>. Acesso em nov.2018.

SILVA, Maurício R. da. “Exercícios de ser criança”. O corpo em movimento na educação infantil. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R 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 EBAP da Universidade Federal de Minas Gerais** (UFMG). Belo Horizonte: UFMG, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2RLIBLq>>. Acesso em nov.2017.

UFMG. Comissão permanente do Vestibular – COPEVE. **COLTEC 2012**. Quantitativo por curso. Belo Horizonte: COPEVE/UFMG, 2012a. Disponível em: <<https://bit.ly/2RLIBLq>>. Acesso em nov.2018.

UFMG. Comissão permanente do Vestibular – COPEVE. **Edital do Processo Seletivo 2013 da EBAP da Universidade Federal de Minas Gerais** (EBAP/UFMG). Belo Horizonte: UFMG, 2012b. Disponível em: <<https://bit.ly/2RLIBLq>>. Acesso em nov.2018.

UFMG. Comissão permanente do Vestibular – COPEVE. **COLTEC 2013**. Relação candidato/vaga. Belo Horizonte: COPEVE/UFMG, 2013a. Disponível em: <<https://bit.ly/2RLIBLq>>. Acesso em nov.2018.

UFMG. Comissão permanente do Vestibular – COPEVE. **Edital do Processo Seletivo 2014 da EBAP da Universidade Federal de Minas Gerais** (UFMG). Belo Horizonte: UFMG, 2013b. Disponível em: <<https://bit.ly/2RLIBLq>>. Acesso em nov.2018.

Data da submissão: 12/10/2018

Data da aprovação: 17/10/2018