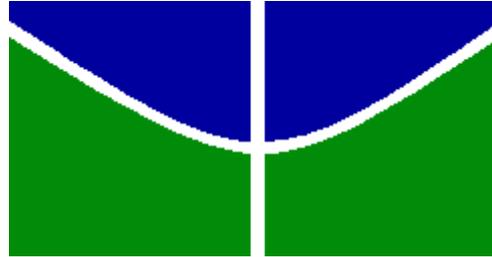


**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**



**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS DE LAZER DE  
ESTUDANTES E PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE  
EDUCAÇÃO INTEGRAL DO RIO DE JANEIRO**

**Mestrando: João Alberto Chagas Lima**

**Orientador: Professor Dr. Paulo Bareicha**

Brasília,  
Julho 2013

**Universidade de Brasília – UnB**  
**Faculdade de Educação**  
**Área de concentração: Educação e Comunicação**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS DE LAZER DE  
ESTUDANTES E PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE  
EDUCAÇÃO INTEGRAL DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação apresentado ao Programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção de título de Mestre.

Área de concentração: Educação e comunicação (EC)

**João Alberto Chagas Lima**  
**Orientador: Prof. Dr. Paulo Bareicha**

Brasília, DF

2013



Obra de Raul Mendes "Forró Medina"

Fonte: <http://cristianesilvalima.blogspot.com.br/2010/06/prova.html>

Dedico este trabalho aos meus pais  
João Moreira Lima  
Balbina Chagas Lima (in memoriam);  
a meu filho Matheus Moreira Lima; a  
minha companheira Martha Lemos de Almeida;  
aos meus irmãos Luiz Fernando Chagas Lima e  
Mauro Henrique Chagas Lima aos meu  
sobrinhos Dr. Philipe Moreira Lima, Prof<sup>ª</sup>.  
Luana Fazolo Freire Lima e a  
Pedro Luiz dos Santos Lima

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Paulo Bareicha, meu orientador, que soube me guiar generosamente e de maneira certa, no percurso das descobertas.

À Prof. Dra. Jaqueline Moll, com quem descobri a necessidade de mudança do quadro secular da educação brasileira.

À Prof<sup>a</sup>. Dra Luciana Câmara Fernandes Bareicha pela análise preliminar dos dados do EVOC.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Luitgarde Oliveira Cavalcante Barros que me apresentou a vida acadêmica.

À Christiane Moraes Rosa que me mostrou o caminho ao me indicar a escola Dr. Antoine Magarinos Torres Filho.

Às amigas Maristela Ferreira Lima e Luana Gomes de Almeida pelo incentivo.

À Prof<sup>a</sup>. Lenita Souza Vilela pelas portas abertas do CIEP Dr. Antoine Magarinos Torres Filho para a pesquisa.

Aos Professores e professoras do atenderam a nossa solicitação.

Aos alunos e alunas que atenderam a nossa solicitação e responderam ao responderem ao instrumento de pesquisa viabilizaram este trabalho.

A Prof<sup>a</sup> Dra. Cintia Inês Boll e a Prof<sup>a</sup>. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida pelas palavras de incentivo.

Aos meus amigos que, assim como eu, acreditaram neste trabalho.

**Universidade de Brasília – UnB**  
**Faculdade de Educação**  
**Área de concentração: Educação e Comunicação**

**João Alberto Chagas Lima**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS E DE LAZER DE  
ESTUDANTES E PROFESSORES DE UMA ESCOLA DE  
EDUCAÇÃO INTEGRAL DO RIO DE JANEIRO.**

Projeto de dissertação apresentado ao Programa de pós-graduação em educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção de título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Paulo Sergio de Andrade Bareicha (Presidente- FE/UnB)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cintia Inês Boll (UFRGS)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida (FE/UnB)

---

Prof. Dr. Lucio França Teles (Suplente - FE/UnB)

Brasília, DF  
2013

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar as Representações Sociais (RS) de educação integral e lazer na perspectiva de estudantes e professores, no contexto da educação integral, a fim de responder a seguinte questão norteadora: Como as RS de lazer e educação integral de estudantes e professores podem interferir na construção de práticas de lazer em escolas de educação integral? Participaram da pesquisa 64 estudantes e 19 professores do CIEP da comunidade do Borel do Rio de Janeiro-RJ. Utilizou-se instrumento de pesquisa para conhecer as RS dos participantes. Os resultados apontam que as RS de lazer dos alunos referem ao brincar em família e para os professores dizem respeito aos interesses artísticos e aos interesses sociais do lazer. A casa que é apontada em primeiro lugar pelos professores e em segundo lugar pelos alunos como o local onde mais praticam atividades de lazer. Para os alunos a escola é o principal ambiente de prática do lazer, sendo os interesses físico-esportivos os mais referidos e os artísticos em seguida. Os dados observados apontam que as práticas de lazer dos alunos na escola se aproximam das atividades de educação física e das artes. Quanto à educação integral, as RS dos professores apontam para preocupações com o currículo e com as práticas pedagógicas, o que é próprio da organização do trabalho na escola. Já os alunos ressaltam a ampliação do tempo para estudar na escola, o que refere maior preocupação com alteração do ritmo cotidiano. Percebe-se que as experiências de situações de aprendizagem devem permitir que aos estudantes construir relações entre conteúdos escolares e questões presentes em sua comunidade. Os dados apontam que para os professores a educação é circunscrita à escola e para os alunos esta deve fazer uma abertura para fora da escola. Tendo em vista que o Programa Mais Educação foi implantado desde 2008, entende-se que a noção de integralidade da educação deve abranger também o ensino médio e a universidade. Este trabalho nos levou a pensar na possibilidade de investigar e questionar a prática de lazer também em alunos e professores do ensino médio e do ensino superior. Do mesmo modo, pesquisas futuras poderão versar sobre a diversidade do lazer e a ocupação dos equipamentos e lugares públicos, o efeito da prática do lazer na saúde de professores e alunos, a inclusão das famílias nas práticas de lazer da escola – conteúdos de interesse para o aprimoramento de políticas de educação integral.

Palavras Chave: Lazer, educação integral, representações sociais, práticas pedagógicas, currículo.

## ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the Social Representations (SR) of comprehensive education and leisure at the perspective of students and teachers in the context of comprehensive education in order to answer the following question: How SR of leisure and comprehensive education of students and Teachers can interfere with the construction of leisure practices in comprehensive education schools? 64 students took part from research and 19 teachers from CIEP community of Borel's Rio de Janeiro-RJ. It was used research tool to know the participants' SR. The results point that the students' leisure of SR refer to the play in family and teachers relate to artistic interests and social interests of leisure. The house is appointed in first place by teachers and secondly by students as the place where more practice leisure activities. For students school is the main place to practicing leisure, being the physical-sporting interests the most mentioned and then the artistic. The observed data show that the leisure practices of students in school approach of physical education and the arts. As comprehensive education, teachers' SR point to concerns about the curriculum and teaching practices, which is characteristic of the organization of work in school. While students emphasize the extension of time to study in school, which relates more concerned with changing the daily rhythm. It is realized that the experiences of learning situations should allow students to build relationships between school subjects and issues present in their community. The data indicate that for teachers education is limited to school and for students it should make this an opening out of the school. Given that the More Education Program was established since 2008, it is understood that the notion of comprehensiveness in education should also cover high school and college. This work led us to think about the possibility to investigate and question the practice of leisure also on students and high school teachers and higher education. Similarly, future research may be about the diversity of leisure and occupation of public places and equipment, the effect of leisure practice in the health of teachers and students, the inclusion of families in the leisure practices of the school - content of interest to improvement of policies of comprehensive education.

Keywords: Leisure, comprehensive education, social representations, pedagogical practices, curriculum.

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição absoluta e percentual das evocações dos professores para a categoria interesses artísticos do lazer.....	61
Tabela 2 - Distribuição absoluta e percentual das evocações dos professores para a categoria interesses sociais do lazer.....	63
Tabela 3 - Distribuição absoluta e percentual das evocações dos professores para a categoria subjetividades/divertir-se/sensações do lazer.....	64
Tabela 4 - Distribuição absoluta e percentual das evocações dos professores para a categoria interesses turísticos do lazer.....	65
Tabela 5 - Distribuição absoluta e percentual das evocações dos professores para a categoria tempo do lazer.....	66
Tabela 6 - Distribuição absoluta e percentual das evocações dos professores para a categoria físico-esportivos do lazer.....	67
Tabela 7 - Distribuição absoluta e percentual das evocações dos professores para a categoria Liberação e prazer.....	69
Tabela 8 - Dados Unifatoriais e Multifatoriais, distribuição absoluta e percentual sobre: quais os tipos de lazer são mais importantes na visão dos professores e tipos de lazer vivencia dos/praticados por eles.....	72
Tabela 9 - Espaços onde vivencio/pratico atividades de lazer.....	80
Tabela 10 - Equipamentos de Lazer localizados no bairro da Tijuca/RJ.....	81
Tabela 11 - Distribuição das respostas dos alunos para lazer conforme frequência e ordem de evocação.....	98
Tabela 12 - Ação escola Comunidade: atividades escolhidas pelo CIEP para serem desenvolvidas nos finais de semana junto com a comunidade do Borel...	102
Tabela 13 - Plano de atendimento elaborado pelo CIEP Dr. Antoine Magarinos Torres Filho para o desenvolvimento do Programa Mais Educação 2013.....	104
Tabela 14 - Distribuição absoluta e percentual das evocações sobre o tipo de	

lazer praticados pelos alunos – interesses artísticos.....	105
Tabela 15 - Distribuição absoluta e percentual das evocações sobre o tipo de lazer praticados pelos alunos liberação e prazer.....	105
Tabela 16 - Distribuição absoluta e percentual das evocações sobre o tipo de lazer praticados pelos alunos – interesses físicos.....	106
Tabela 17 - Distribuição absoluta e percentual das evocações sobre o tipo de lazer praticados pelos alunos – interesses sociais.....	107
Tabela 18 - Distribuição absoluta e percentual das evocações sobre o tipo de lazer praticados pelos alunos – interesses intelectuais.....	108
Tabela 19 - Distribuição absoluta e percentual das evocações sobre o tipo de lazer praticados pelos alunos – interesses intelectuais.....	109
Tabela 20 - Representações Sociais da Educação Integral para alunos do CIEP Dr. Antoine Magarinos Torres Filho.....	111

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Representação percentual unifatorial: quais as mais importantes formas de lazer.....	74
Gráfico 2 - Representação percentual unifatorial: quais as mais importantes formas de lazer que pratico.....	74
Gráfico 3 – Representação percentual multifatorial: quais as mais importantes formas de lazer.....	76
Gráfico 4 - Representação percentual multifatorial: quais as mais importantes formas de lazer que pratico.....	77
Gráfico 5 - Representação percentual: horários que disponíveis para o lazer.....	78
Gráfico 6 - Distribuição absoluta e percentual unifatorial das respostas a respeito de Educação Integral.....	87
Gráfico 7 - Distribuição absoluta e percentual das evocações sobre “Educação Integral”.....	88
Gráfico 8 - Distribuição absoluta e percentual das evocações de “Educação Integral”, por ordem decrescente de importância.....	89
Gráfico 9 - Distribuição absoluta e percentual das evocações de “Educação Integral” a respeito das atividades de lazer praticadas na escola.....	92
Gráfico 10 - Palavras do núcleo central – lazer.....	99
Gráfico 11 - Evocações periféricas do segundo quadrante.....	100
Gráfico 12 - Elementos periféricos: palavras do terceiro quadrante.....	101
Gráfico 13 - Evocações do Núcleo central da Educação integral para estudantes.....	112

Gráfico 14 - Representação gráfica referente às palavras do 2º quadrante sobre educação integral - elemento periférico.....	113
Gráfico 15 - Evocações ocorrentes no 3º quadrante sobre educação integral.....	114
Gráfico 16- Evocações ocorrentes no 4º quadrante a respeito de educação integral para alunos.....	114

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Quadro Resumo	29
Figura 2 - Distribuição absoluta e percentual dos professores que participaram da pesquisa.....	60
Figura 3 - Distribuição percentual dos interesses culturais do lazer dos professores.....	61
Figura 4 - Equipamentos não específicos de lazer localizados no território do CIEP Dr. Antoine Magarinos Torres Filho.....	81
Figura 5 - Educação Integral segundo os professores do CIEP Dr. Antoine Magarinos Torres filho.....	85
Figura 6 - Educação Integral: Mudança qualitativa na educação.....	86
Figura 7 - Críticas à proposta de educação integral.....	98
Figura 8 - Distribuição absoluta dos alunos participantes da pesquisa.....	119
Figura 9 - Comparações das evocações de professores e alunos sobre educação integral.....	114

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	16
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	19
<b>1.1 A Teoria das Representações Sociais</b> .....	19
1.1.2 Para que servem as Representações Sociais? .....	20
1.1.3 O conceito de Representações-Sociais .....	21
1.1.4 A teoria do núcleo central.....	25
1.1.4.1 Sistema Central e Sistema Periférico das Representações Sociais.....	26
1.2 Teorias e Representações Sociais do Lazer.....	28
<b>1.3 Escola e Comunidade: Uma relação possível</b> .....	34
1.3.1 Educação, território e parceria entre escola e comunidade.....	36
<b>1.4 Programa Mais Educação: Educação Integral e Lazer</b> .....	41
1.4.1 Educação e Lazer na escola de Integral .....	46
<b>2 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS</b> .....	52
2.1 Problematização (questão norteadora).....	53
2.2 Local .....	53
2.3 Sujeitos Participantes.....	55
2.4 Instrumento de pesquisa e coleta de dados .....	55
2.5 Análise .....	56
<b>3 REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO LAZER NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO CIEP DR. ANTOINE MAGARINOS TORRES FILHO</b> .....	59
<b>4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO CIEP DR. ANTOINE MAGARINOS TORRES FILHO</b> .....	82
<b>5 RESULTADO DA PESQUISA COM OS ALUNOS</b> .....	96
5.1 Representações sociais de lazer para os alunos .....	97
5.2 Representações sociais da educação integral para os alunos.....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	116
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	120
<b>APÊNDICE I – Instrumento de pesquisa</b> .....	128
<b>APÊNDICE II – Termo de livre consentimento e esclarecimento</b> .....	131

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho tem como objetivo investigar a relação entre educação integral e lazer na perspectiva de estudantes e professores no contexto do CIEP Dr. Antoine Magarinos Torres Filho, localizado à Rua São Miguel s/n (Comunidade Pacificada do Borel) – Tijuca – Rio de Janeiro/RJ, que participa do Programa Mais Educação.

De acordo com os escritos de Gomes (1980, p. 5), o Borel está localizado no declive das montanhas do vale do Maracanã onde havia muitos terrenos devolutos. Nas margens deste vale encontram-se, os morros de Casa Branca, A Área do Coronel, Candelária e Catrambi. Acima destes fica a Floresta da Tijuca.

Efetivamente a ocupação do Borel tem seu início em 1921, quando Manoel Isidério subalugava os terrenos do morro para a construção de barracões de madeira ou pau-a-pique (espécie de parede feita com uma trama de ripas ou varas coberta com barro) com cobertura de zinco (GOMES, 1980, p, 5)

Quando algum pretendente a aluguel tentava fazer uma casinha melhor de alvenaria, ele não lhe dava permissão, alegando que fazia aluguéis baratos para trabalhadores de baixa renda. A madeira havia no morro, era só subir e catar; barro tinha com abundância, bastava trazer de fora o zinco para a cobertura e caixotes para fazer as portas e janelas. Seu Isidério alugava as terras do “seu” morro àquela gente pobre e carente de moradia. (GOMES, 1980, p, 6).

Mais adiante, na página 22 item 2.2, retomaremos a história do Borel e as lutas dos seus moradores para garantir o direito a moradia.

Importante frisar que recentes políticas públicas, como o Programa Mais Educação (PME), sugerem novos caminhos para se pensar uma proposta pedagógica que possa dar conta de uma educação integral a partir do diálogo ampliado entre escolas e comunidades e entre os saberes escolares e os comunitários. Reduzir a distância existente entre escola e comunidade pode contribuir para a ampliação do repertório de experiências educadoras na vida dos estudantes.

Para transformar a escola num espaço onde a cultura local possa dialogar com os currículos escolares é importante que se reconheça que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora das escolas. As conquistas efetivas da escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras além do horário escolar, precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos das escolas. Os conhecimentos escolares precisam dialogar com os conhecimentos locais. Conforme disposto no Caderno Rede de Saberes Mais

Educação (BRASIL, 2009a, p.13) “espera-se, assim, colaborar para a elaboração de um paradigma de educação que reúna diversas áreas, experiências e saberes”.

O Programa de Educação Integral do Governo Federal, personificado pelo PME, propõe uma metodologia de trabalho que une diferentes e diversos Programas das três esferas governamentais (Municipal, Estadual e Federal), e aglutinando-os com o intuito de torna-los em mecanismos sensíveis de produção de conhecimento e cultura. O componente democrático que fundamenta o PME, permite que ele adquira diversos formatos e exprima as tendências vocacionais dos estudantes brasileiros, assim como, as experiências comunitárias possibilitam o debate em torno dos conteúdos escolares. Pela proposta indutora de educação integral constituída pelo PME, entende-se a educação integral como um valor e uma prática pedagógica desejada para o futuro dos habitantes do Rio de Janeiro e dos brasileiros.

A estratégia do PME pauta-se no fortalecimento do vínculo entre escolas e comunidades. Nesse contexto, a escola se apresenta como espaço privilegiado para o encontro dos diversos atores e para a construção coletiva de um ambiente saudável, por meio de trocas e produções compartilhadas de saberes e práticas a partir de ações conjugadas com as diretrizes definidas como territorialização (espaço escola/comunidade) e intersectorialidade (redes de saberes) em um dado território.

O território é espaço de produção da vida e, portanto, pode ser definido como espaço geográfico, histórico, cultural, social e econômico, sendo coletivamente construído e constituído. Considerando sua dinamicidade, observa-se a necessidade de elaboração de um projeto de intervenção que articule os vários recursos sociais além de outros presentes no território, uma vez que ali se encontram os equipamentos de lazer.

O lazer, como atividade contemplada na perspectiva da educação integral pode possuir características ainda não investigadas, principalmente o seu relacionamentos com a educação. Como foi dito anteriormente, o objetivo desta pesquisa é investigar, na perspectiva de estudantes e professores, as relações entre educação e lazer em uma escola de educação integral. O lazer pode ser entendido como uma atividade realizada em todas as idades. O PME contempla esta questão no ensino fundamental na atividade “recreação e lazer”, tendo o brincar como elemento fundamental da formação da criança e do adolescente (BRASIL, 2010 d, p. 05)..

De um modo geral o lazer é considerado um momento do não fazer, da preguiça e do ócio. Haja vista o livro Bertrand Russel, “Elogio do lazer”, de 1977,

também traduzido como “Elogio do ócio”. Segundo o dicionário Houaiss (2001), o ócio é classificado, entre outras definições, como “falta de disposição física; preguiça, moleza, mandriice, ociosidade”. Portanto, ócio é associado a algo pejorativo. Como algo classificado desta maneira pode ser benéfico a estudantes da educação fundamental a ponto de ser contemplado em macrocampo na perspectiva da educação integral de uma nação?

A essência do significado da educação integral coloca em destaque o papel central que a educação tem no desenvolvimento do ser humano como pessoa, cidadão, e sujeito da sua história. Assim, sempre que há algum questionamento sobre a educação, políticas educacionais, métodos e pedagogias e, ainda, as relações destas com o lazer, surge a seguinte questão: **como as representações sociais de lazer e educação integral de estudantes e professores podem interferir na construção de práticas de lazer em escolas de educação integral?**

Da mesma forma que as questões de lazer, as questões educacionais se relacionam com todas as demais esferas da vida do indivíduo e da comunidade. As pessoas vivem em algum lugar e tendem a viver juntas. Isso nos faz pensar em espaços mais ou menos delimitados de complexidade social. Mesmo a menor cidade divide seus habitantes e suas casas em grupos. Podemos chamar de comunidade os territórios ou bairros, um conjunto de bairros, algumas ruas, mas sempre são locais onde as pessoas conseguem alguma familiaridade social, geográfica e histórica, onde vivem processos sociais, econômicos e políticos relativamente comuns.

Não há como negar, toda escola está localizada em uma determinada comunidade com características culturais próprias. Algumas dessas escolas tornam-se centros dinamizadores de diversas experiências comunitárias por reunirem estudantes de distintos espaços sociais. Portanto, a realização do mapeamento dos espaços de lazer existentes no território se constituiu de vital importância para a pesquisa que fora realizada.

O conceito de comunidade reporta-se a ideia grega de cidade. Os assuntos da *polis* eram concebidos e tratados como interesses coletivos. Segundo Kalina e Kovadloff (apud SOUZA, 1999, p. 60):

A polis foi lugar onde o homem chegava a ser ele mesmo. Assim, para os gregos, muito mais do que lugar de trabalho, isto é, da produção, a polis foi o âmbito de encontro interpessoal, do diálogo e das celebrações (...) Ela pode estar

referida a vida comunitária em termos políticos, culturais e morais como econômicos.

Neste sentido, o conceito de comunidade aqui entendido, estará restrito ao espaço geográfico, ao espaço de moradia onde acontecem as possibilidades de articulação dos interesses comuns, dessa forma, tornam-se um espaço de exercício de poder social e criam condições para o exercício da cidadania.

### **1.1 Objetivo Geral**

Investigar as Representações Sociais de educação integral e lazer na perspectiva de estudantes e professores, no contexto da educação integral.

### **1.2 Objetivos Específicos**

- a) analisar as atividades de lazer vivenciadas por estudantes, professores, vinculados ao CIEP Dr. Magarinos Torres Filho;
- b) mapear os espaços de lazer da escola e do território onde a escola está localizada;
- c) Verificar quais os tempos (momentos) de lazer disponibilizado pelos respondentes;
- d) analisar as práticas e representações sociais de lazer de estudantes e professores de uma escola de educação integral do município do Rio de Janeiro.
  
- e) analisar as práticas e representações sociais de educação integral de estudantes e professores de uma escola de educação integral do município do Rio de Janeiro.

Nos próximos tópicos apresentaremos o Referencial Teórico, subdividido em “Teoria das Representações Sociais”, “Teorias do Lazer” e “Educação Integral e Lazer”. Em seguida o Referencial Metodológico para coleta e análise dos dados. Em Apêndice constam o Instrumento de Coleta de dados e Termo de livre esclarecimento e consentimento assinado pelos participantes.

# 1 REFERENCIAL TEÓRICO

## 1.1 A Teoria das Representações Sociais

Como verificaremos mais adiante, o lazer possui mais de uma definição. Portanto, não há uma resposta única à indagação a respeito do “que é lazer?” Dessa forma, podemos inferir que haja uma representação do conceito. As questões 1; 1a ; 1b; 1c; 2; 2a ; e 2b, contidas no instrumento de coleta de dados, Apêndice I, estão inseridas no âmbito das representações. Mas, antes de prosseguirmos, precisamos saber: o que são Representações Sociais? O que é uma representação?

Muitos são os sentidos utilizados para a palavra “representação”. Identificamos no Dicionário Aurélio Buarque de Holanda (2000), por exemplo, que o verbo representar é muito utilizado no sentido de “tornar presente” e de “significar”. Bareicha (2004), descreve que, no domínio científico, o conceito de Representação foi cunhado e estudado inicialmente como fenômeno psicológico e depois como fenômeno sociopsicológico. Nesse sentido, de modo geral, significa:

algo que é impresso em nossas mentes e que interfere nas decisões do indivíduo. Por exemplo, contemplando um belo quadro, ele nos apresenta uma paisagem. Podemos ter diferentes reações e atribuir significados às vezes contrastantes, que determinam tanto nossa visão de mundo, como as ações que teremos a partir dessa sugestão. O mesmo ocorre quando tomamos em mãos uma poesia, ou uma fotografia, ou quando apreciamos obras de arte em exposição no museu de Arte Contemporânea, um show com músicas de certo tipo, a cenografia de uma peça, um texto teatral, livros de literatura. Via de regra, temos uma reação semelhante a partir de qualquer informação com a qual tomamos contato, nos apropriamos e atribuímos significados (BAREICHA, 2004, p. 34).

Percebe-se que no caso dos temas Lazer e Educação Integral deve-se ter clareza das subjetividades das respostas às perguntas “o que é lazer?” e “o que é Educação Integral?”. Esta subjetividade advinda das diferentes visões de mundo nos convida constantemente a pensar e repensar os conceitos em questão, a criá-los e a recriá-los, a conhecê-los e a reconhecê-los, a rerepresentá-los e a representá-los. Entende-se que, as palavras que alguém emite, mostram que o ato de representação, da forma mais simples possível, é a apresentação de alguma coisa ao espírito de alguém.

Portanto, a realidade só pode existir a partir do olhar debruçado sobre ela e das significações atribuídas e

compartilhadas – ou seja, das representações que fazemos sobre o mundo que nos cerca e do sistema de crenças e valores organizado a partir dessas representações. As Representações Sociais são, portanto, um processo dinâmico de criação e recriação permanente de uma realidade em uma interação constante e dialética entre o indivíduo e o grupo a que pertence (BAREICHA 2004, 40).

### **1.1.2 Para que servem as Representações Social**

As Representações Sociais sobre um determinado conceito servem para que as pessoas que participam de sua permanente resignificação, saibam do que se trata, concordando minimamente com elementos que formam seu significado compartilhado. Segundo Abric (1989, apud BAREICHA, 2004, p, 45), as Representações Sociais possuem quatro funções que estão diretamente relacionadas entre si:

- 1) Função de saber;
- 2) Função de orientação às práticas;
- 3) Função identitária, salvaguardando a identidade grupal; e
- 4) Função de justificação das práticas adotadas pelos indivíduos e pelos grupos, a partir de suas representações.

Melhor explicando, em primeiro lugar, as Representações Sociais servem aos indivíduos e aos grupos para explicar, para compreender, para saber e para exercer ações coerentes e concretas sobre o real. Ou seja, permitem aos atores sociais elementos mínimos para aquisição e integração de conhecimentos dentro de uma perspectiva assimilável e compreensível, coerente com seu funcionamento cognitivo e com os valores e crenças que acreditam.

Em segundo lugar, as Representações Sociais orientam as práticas sociais e os discursos ideológicos dos sujeitos e dos grupos a que pertencem. Elas definem o que é lícito, o que é permitido, o que é tolerável ou o que é inaceitável em um dado contexto social. Assim, podemos discutir, por exemplo, o que é esperado e o que não é aceitável.

Em terceiro lugar, as Representações Sociais justificam e prescrevem práticas, na medida em que elas precedem e determinam o desenrolar de uma ação; do mesmo modo, elas são condicionadas pelas transformações das práticas em uma sociedade. Finalmente, as Representações Sociais preparam o indivíduo para a ação e

suscitam uma série de questões normativas. Isso porque as Representações são organizadas e constituídas por conhecimentos (cognições) que dão ao sujeito uma conduta de determinado tipo, condutas que são socialmente normatizadas. Há, portanto, uma série de normas e convenções que se espera que sejam seguidas. A não realização gera polêmica e conflito, por não se situar no cerne da Representação.

### **1.1.3 O conceito de “Representações-Sociais”.**

Émile Durkheim, em 1912, abordou a questão das representações primando por um enfoque sociológico e coletivo, e considerava um “erro grosseiro” uma tentativa de explicação psicológica dos fatos. Para o autor, a unidade básica de análise é de cunho sociológico, e vai do grupo social até a sociedade como um todo. Esta é regida por um tipo de “sistema” ou de “espiritualidade”, que chamou de “**consciência coletiva**”. Tratava-se de uma instância de controle que teria uma vida própria e reuniria, em um todo unificado e coerente, crenças, sentimentos, lembranças, ideias, aspirações e, obviamente, representações, que são compartilhadas pelos membros componentes da sociedade.

Para Durkheim, esta consciência coletiva erigida como um sistema, transcenderia as divisões sociais para formar o cimento da comunidade e lhe assegurar alguma perenidade. Para o autor, as representações coletivas: “são o produto de uma imensa cooperação que se estende não apenas no espaço, mas no tempo; para fazê-las, uma multidão de espíritos diversos associados, misturaram, combinaram suas ideias e sentimentos; longas séries de gerações acumularam aqui sua experiência e saber” (DURKHEIM, 1912, apud, ABRIC, 1989, p. 218).

Segundo sua teoria, a consciência coletiva imporia ao indivíduo maneiras de pensar e de agir, e se materializaria nas Instituições Sociais, através das regras sociais, morais, jurídicas, ou práticas cerimoniais, rituais religiosos, militares ou culturais que dão ritmo à vida de uma comunidade. As representações coletivas, suscitadas pela consciência coletiva, teriam como características em relação ao comportamento individual, serem autônomas, exteriores e coercitivas, sendo diversificadas quer por seus objetivos (artísticos, morais, religiosos, econômicos etc.), quer por sua natureza (material ou ideal). Assim, para Durkheim, as Representações são formas mentais socializadas que constituem a base fundamental dos julgamentos humanos.

Serge Moscovici (1978) retoma as teorias durkeimianas ressaltando os aspectos coletivos das Representações e incluindo-os como área de investigação da Psicologia Social. Moscovici (1984, apud SÁ, 1993, p.19) diferenciou o tipo de objeto de estudo que estava interessado em detrimento das representações coletivas de Durkheim:

As representações em que estou interessado não são as das sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornasse tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores – ciências oficiais, religiões, ideologias – e às mudanças pelas quais eles devem passar a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum (MOSCOVICI, 1984, apud SÁ, 1993, p. 22).

Bareicha (2004) refere que, para Durkheim, as representações coletivas seriam monolíticas e estáticas, se comportariam como um conjunto rígido, indivisível constitutivas de grupos sociais amplos – à imagem da sociedade europeia do século XIX. Já para Moscovici (1984, apud BAREICHA, 2004, p. 44) as Representações Sociais pugnam a dialética entre o indivíduo e a sociedade; são dinâmicas e mutantes; criadas e resignificadas em grupos mais restritos, mas de enorme poder transformador; como grupos organizados e classes sociais – suas proposições aproximam-se de um modelo que se assemelha à nossa sociedade moderna, dinâmica e globalizada.

Segundo Denise Jodelet (1989, apud BAREICHA, 2004, p. 50) o campo das Representações Sociais é uma interface, ou uma “passarela” entre o social e o individual, não havendo supremacia de um sobre o outro. A autora ressalta a riqueza da noção de Representações Sociais, que amplia possibilidades de articulação de saberes diferentes, tornando o campo transdisciplinar. Sua complexidade e seu caráter re-unificador das ciências humanas e sociais ocorre no momento em que os achados estão

articulando elementos afetivos, mentais e sociais, integrando-os; pondo lado a lado a cognição, a linguagem e a comunicação; levando em consideração ao mesmo tempo as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas intervêm (JODELET, 1989, p. 41, apud BAREICHA 2004, p. 51).

Esse conjunto de conceitos, afirmações e explicações, trazidos à luz pela investigação das Representações Sociais, segundo Moscovici (1976, p. 76, apud BAREICHA, 2004) devem ser considerados como teorias “do senso comum” ou “ciências coletivas *sui generis*”, através das quais se interpreta e se constrói realidades sociais. Os conhecimentos investigados são produzidos por indivíduos que pensam o vivido (objeto da investigação), mas que não o pensam e o vivenciam sozinhos. Moscovici concebe uma sociedade pensante, que troca e comunga informações, que altera e sedimenta constantemente seu modo de ver e agir sobre o mundo.

Celso Sá (1980, apud BAREICHA, 2004) distingue no conceito de “Representações Sociais” tanto um conjunto de fenômenos, objetos da investigação, quanto uma Teoria psico-sociológica do conhecimento, que os engloba, pesquisa e analisa. Com relação à teoria, o principal diferencial da proposta de Moscovici em relação às outras “psicologias-sociais” é a ênfase voltada ao social. Sua abordagem, dialeticamente, trata com o mesmo peso, o mesmo valor e a mesma medida, tanto os aspectos sociais quanto os aspectos individuais. Essa postura teórico-metodológica é desvinculada da tradição norte-americana, que destaca e prioriza os processos individuais em detrimento dos aspectos sociais.

Para Moscovici (1981, 1976, 1973 apud BAREICHA, 2004, p. 65) uma representação é um conjunto de elementos funcionais articulados entre si: “conjunto de conceitos, de enunciados e de explicações” nos quais podemos ver os equivalentes modernos dos mitos e crenças da sociedade; do mesmo modo trata-se de um conjunto de ideias, de imagens, de informações, de opiniões, de valores e de atitudes de um determinado grupo. Esse conjunto de elementos é organizado por um sistema cognitivo que dispõe de uma lógica e de uma linguagem particulares. Este sistema fica sempre e concretamente dependente: 1) de um objeto social que o suscita – um fenômeno, um evento, um fato, personalidades, grupos etc. e 2) do indivíduo, ou grupo, que o exprime e constrói a representação.

Vale ressaltar a especificidade apontada por Moscovici quanto à natureza da Representação Social:

representar uma coisa (...) não é com efeito simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando o outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de realismo (...) essas constelações intelectuais

uma vez fixadas nos fazem esquecer que são obra nossa, que tiveram um começo e que terão um fim, que sua existência no exterior leva a marca de uma passagem pelo psiquismo individual e social (MOSCOVICI, 1976, p. 56-57 apud, BAREICHA, 2004, p. 70).

Bareicha (2004) conclui que o campo das Representações Sociais agrega pesquisas que investigam as relações entre processos individuais de elaboração de conhecimentos, símbolos, cultura e ideologia, na construção de um conhecimento coletivo “do senso comum”, bem como seu impacto e sua influência nas ações coletivas consequentes. O Sistema de Representações Sociais possui três dimensões:

1. Um conjunto de informações no sentido amplo do termo. Isso diz respeito sobre o conhecimento dos sujeitos sobre o objeto em questão;
2. Uma atitude geral que marca disposições favoráveis e desfavoráveis do indivíduo e do grupo em relação ao objeto da representação; e
3. Um “Campo de Representação”, isto é, uma estrutura que organiza, articula e hierarquiza as estruturas elementares da informação.

De acordo com Bareicha (2004), podemos inferir que o todo é dinâmico, como dinâmica também é a maneira pela qual o ser humano se apropria da realidade e constrói constantemente sua visão de mundo. Ele faz com que algo novo se torne familiar, algo experimentado se torne imprescindível, agrega à sua realidade informações e a amplia. Questionando-se sobre a origem e o funcionamento das Representações Sociais, Moscovici, propôs dois processos interligados que explicam este funcionamento, a Objetivação e a Ancoragem, que veremos agora.

Segundo Moscovici (1961) a função de duplicar um sentido por uma Figura, dar materialidade a um objeto abstrato, naturalizá-lo, foi chamada de “objetivação”. A Objetivação funciona da seguinte maneira. Ao dispor de um conjunto de informações, o indivíduo seleciona aquelas socialmente disponíveis. Ele privilegia algumas informações em detrimento de outras, e as dissocia de seu contexto social inicial. Esta extração de informações que ecoam na pessoa, é acompanhada de um ajuste. Isto é, alguns elementos informativos exercem um papel mais importante que outros, ou pelo menos mais do que aqueles que ela tinha em sua estrutura social de origem. Este conjunto de informações que tem forte significação para o indivíduo,

formará um “núcleo figurativo” de representação. Quando os elementos que compõem esse núcleo se tornam perceptíveis, eles passam do status de conceitos abstratos para o de imagens. Dessa maneira, segundo o autor, esse núcleo figurativo se “naturaliza”. No final do Processo de Objetivação, o indivíduo terá à disposição uma estrutura hierarquizada de elementos, uma “pré-representação” de algum tipo. Objetivar elementos abstratos, complexos, novos, significa transformá-los em imagens concretas, significantes, que podemos conceber claramente e assimilar em quadros de referência e de conceitos familiares. Com esta simplificação, por um lado, perdemos a riqueza e o volume das informações; e, por outro, ganhamos em sua melhor compreensão. A assimilação dos quadros de referência que nos dá a compreensão da informação se dá através da Ancoragem.

A função de duplicar uma Figura por um sentido, fornecer um contexto inteligível ao objeto, interpretá-lo, foi chamado de “Ancoragem”. A Ancoragem consiste na comparação de informações novas àquelas que já existem no estoque de categorias familiares e funcionais que o sujeito já possui e que são facilmente acessíveis à memória. O objeto novo poderá assim, pertencer a uma categoria já existente, padronizando alguma adaptação indispensável (BAREICHA, 2004, p. 60).

Bareicha (2004) ressalta que, graças ao Processo de Ancoragem, o objeto de representação pode se integrar (e se re-integrar) ao sistema de valores do sujeito. O Processo de Ancoragem traduz igualmente a inserção social e a apropriação pelos grupos sociais de uma representação, porque esta se elabora em um contexto social, com todos os conflitos sociais e culturais, sendo este contexto perpetuamente o lugar de expressão.

Segundo Moscovici e Hewstone (1984, apud BAREICHA, 2004, p. 75), um conhecimento do senso comum é criado assim. Ele se torna uma construção autônoma, distinta da realidade que a suscita e a torna possível. O conjunto de todos estes conhecimentos relativos aos objetos sociais forma a base daquilo que podemos chamar “pensamento social”. Os processos de **Objetivação** e **Ancoragem** estão sincronizados no movimento de apropriação do real, participando igualmente em toda evolução e transformação das Representações.

#### **1.1.4 - A Teoria do Núcleo Central.**

Aprimorando a proposta de Moscovici, Abric (1976), propõe que a organização de uma Representação Social apresenta uma característica específica, a

de ser organizada em torno de um núcleo central considerando também a periferia desse núcleo, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação. O núcleo central também é chamado de “*núcleo estruturante de uma representação*” e possui duas funções: 1) **função geradora** – o núcleo tem a função de criar ou transformar o significado de outros elementos constitutivos da representação. Através dele é que os outros elementos ganham sentido e valor; 2) **função organizadora – o núcleo central determina a natureza dos elos**, unindo entre si os elementos da representação. O núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação.

O Núcleo Central tem por característica juntar as partes mais estáveis da representação, aquelas partes que asseguram certa continuidade em contextos móveis e mutantes. Qualquer modificação no Núcleo Central significa uma reorganização, uma transformação na representação. Através de análises quantitativas e qualitativas chega-se aos elementos centrais e aos elementos periféricos do Núcleo Central.

Em torno deste Núcleo Central que são organizados os “elementos periféricos”, que segundo Abric (1998) “constituem o essencial do conteúdo da Representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos”. Eles resultam da fixação da Representação na realidade vivenciada pelo sujeito e são um tipo de interface entre o Núcleo Central e a situação concreta na qual a representação é elaborada.

Segundo Abric (1998) e Flament (1989), os elementos periféricos do Núcleo Central das Representações possuem três funções: 1) **função de concretização** – permitir a formulação da Representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis; 2) **função de regulação** – adaptar a Representação às transformações do contexto; 3) **função de defesa** – “defender” a Representação de possíveis mudanças.

A transformação de uma Representação se opera a partir das mudanças nos elementos periféricos. As mudanças estão relacionadas à aceitação de novas categorias, à tolerância de novas práticas, à mudanças de perspectiva, à aceitação de novas interpretações, à imposição-incorporação de novas ideologias, a deformações defensivas etc.

#### **1.1.4.1 Sistema Central e Sistema Periférico das Representações Sociais**

Segundo Bareicha (2004, p. 36), o Núcleo Central e os Elementos Periféricos funcionam organicamente na Representação, isto é, cada um exerce uma função e um papel específico em relação ao outro. Através da existência desses dois Sistemas é que podemos compreender como uma Representação Social pode ser ao mesmo tempo estável e móvel, rígida e flexível, consensuais e contraditórias, social e individual. No Sistema Periférico é que poderão aparecer e serem toleradas as contradições, os contra-sensos, a heterogeneidade de opiniões e atitudes acerca do objeto da Representação.

O Sistema Central está intrinsecamente ligado ao social, portanto ligado às condições históricas, sociológicas, ideológicas, diretamente associadas aos valores e normas, definindo os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as Representações. Ele é a base propriamente social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo através dos comportamentos individualizados que podem parecer contraditórios (BAREICHA, 2004, p. 37). Já o Sistema periférico permite uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas. Como explica Abric:

“a homogeneidade de uma população não é definida pelo consenso entre seus membros, mas sim pelo fato de que sua Representação se organiza em torno do mesmo Núcleo Central, do mesmo princípio gerador do significado que eles dão à situação ou ao objeto com o qual são confrontados” (ABRIC, 1998, p. 34).

Em suma, se o Sistema Central garante certa estabilidade e coerência sócio-temporal à Representação é o Sistema Periférico que permite a criação de possibilidades de transformação devido à tolerância às diferenças de comportamentos e de conteúdos.

Este método se destaca pela construção de quadrantes onde estão dispostas, as evocações. É a técnica de análise que fornece a identificação dos elementos considerados centrais na representação, localizados no quadrante superior esquerdo, e daqueles que desempenham um papel periférico, localizados nos quadrantes superior direito, inferior esquerdo e inferior direito, mais marcadamente os elementos do último quadrante. Apresentamos abaixo um quadro resumo contendo configurações da estrutura das representações sociais e suas principais características.

Figura 1 - Quadro Resumo

Sistema central	Sistema periférico
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ligado à memória coletiva e a história do grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Permite a integração de experiências e histórias individuais</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Consensual</li> <li>Define a homogeneidade do grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tolera a heterogeneidade do grupo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estável</li> <li>Coerente</li> <li>Rígido</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Flexível</li> <li>Tolera as contradições</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Resiste às mudanças</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Evolutivo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Pouco sensível ao contexto imediato</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sensível ao contexto imediato</li> </ul>
<p><u>Funções</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Gera o significado das representações</li> <li>Determina sua organização</li> </ul>	<p><u>Funções</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Permite a adaptação à realidade concreta</li> <li>Permite a diferença de conteúdo.</li> </ul>

Fonte: COSTA, C.V. RS sobre a Educação Infantil – As vozes das Professoras. 2009. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2009, p.41.

## 1.2 Teorias e Representações Sociais do Lazer

Alves, (2009, p. 21), argumenta que as representações são um conjunto de padrões culturais, isto é, sistemas organizados de símbolos significantes que governam o comportamento do homem. Não são um ornamento da existência humana, mas constituem uma condição essencial e a base principal da especificidade da vida humana.

Melo e Alves (2003, p. 26) referem-se à cultura como um conjunto de valores, normas e hábitos que regem a vida humana em sociedade. A cultura é típica dos seres humanos, que organizados em comunidades cada vez mais complexas, necessitam estabelecer princípios para viver com alguma harmonia. Para o autor, no plano da cultura um conjunto de valores corresponde a um conjunto de representações. Ele observa que quando mudam os valores é plausível que mudem as

representações, bem como algumas mudanças de representações precedem às de valores.

Nota-se que quando referimos o conceito de cultura, na verdade, estamos nos referindo a “culturas”, principalmente quando estamos fazendo alusão à cultura brasileira dada as peculiaridades regionais do país. Melo e Alves, (2003, p. 28) apontam que na cidade do Rio de Janeiro, a vida no subúrbio da zona oeste apresenta características diferenciadas da realidade da sul. Como o lazer é inerente à existência humana, as possibilidades de diversão também são diferentes.

As representações sociais são parte do curso ordinário da vida e fornecem um “desenho interpretativo”, que ultrapassa o social ressignificando aquilo que parte de uma reflexão ética articulada sobre as condições do social sobre os dilemas comuns e extraordinários dos indivíduos, sobre como a sociedade é construída e como esta construção é vivida.

Melo e Alves (2003, p. 32), discorrem que os momentos de lazer pressupõem a busca pelo prazer. Entretanto, advertem que buscar o prazer não significa que sempre se alcance o resultado esperado: “quando as pessoas buscam lazer, espera-se que obtenham prazer, o que pode ser frustrado por problemas que eventualmente ocorram durante as atividades de diversão.”

Para Marcelino (1996, p. 27, 28) o lazer deve ser considerado como cultura vivenciada no tempo e espaço. Melo e Alves (2003, p. 31) acrescentam que as atividades de lazer são observáveis no tempo livre das obrigações profissionais, religiosas, domésticas ou decorrentes das necessidades fisiológicas.

Melo e Alves (2003, p. 32) definem as atividades de lazer a partir de dois parâmetros sendo um mais objetivo de caráter social (o tempo), e outro mais subjetivo, de caráter individual (o prazer). Para os autores, as atividades de lazer são: (i) atividades culturais, em seu sentido mais amplo, englobando os diversos interesses humanos, suas linguagens e manifestação; (ii) as atividade de lazer podem ser efetuadas no tempo livre das obrigações, profissionais, domésticas, religiosas, e das necessidades físicas e; (iii) as atividades de lazer são buscadas tendo em vista o prazer que possibilitam, embora nem sempre isso ocorra e embora o prazer não deva ser compreendido como exclusividade de tais atividades.

Segundo Silva et Al.. (2011a, p.12) o lazer enquanto fenômeno social pode ser definido como um fenômeno advindo da modernidade. Todavia isto não significa

que o divertimento seja algo recente. Pelo contrário, a história demonstra que ao longo do tempo sempre houve espaços e tempos sociais dedicados à diversão. Além do mais, diferentes sentidos e caracterizadas formas de organização marcaram o ato de divertir-se, o que não pode de forma alguma ser separado da conjuntura sociocultural de cada tempo.

Sendo assim, pode-se afirmar que o que se convencionou denominar de lazer nada mais é do que uma adequação específica da diversão no panorama de mudanças que se desencadeou a partir do século XVIII, que se reafirma no século XIX com a revolução industrial e se consolida no século XX. De acordo com Silva (2011a, p. 12), a fábrica, como uma das mais importantes invenções da história e responsável pelo avanço tecnológico, estava por trás dessas mudanças.

Verifica-se que este modelo de produção, representado pela produção fabril, causou diversos impactos sociais, como por exemplo, destacam-se o grande crescimento das cidades, que progressivamente foram substituindo as áreas rurais enquanto espaços privilegiados e, portanto, prioritários de habitação e convivência; desenvolveram-se novos mercados de consumo, em função, do excedente de produtos conseguidos em função do advento das novas tecnologias; dentre estes mercados, arquiteta-se uma lógica empresarial a em torno da diversão (SILVA 2011a, p. 12).

Cria-se assim uma indústria do lazer e do entretenimento que pautará de forma intensa a construção de um novo imaginário alicerçado nas ideias de espetáculo e consumo (SILVA 2011a, p. 12). Portanto, temos uma definição do lazer enquanto Mercadoria.

Entretanto, apesar da visão mercadológica do lazer, este campo não está livre de tensões, já que para a sua prática há a necessidade de tempo disponível, livre de obrigações. Este tempo livre maior, conforme expressam Melo e Alves (2003, p. 29), surge não como concessão dos donos dos meios de produção, mas sim como conquista das organizações das classes trabalhadoras. Neste processo, os detentores dos meios de produção estabelecem iniciativas de controle e de obtenção direta e indireta de lucros, na medida em que os trabalhadores entabulam resistências possíveis. Percebe-se que, contraditoriamente ao lazer-mercadoria, o lazer caracteriza-se por ser historicamente construído podendo surgir, de modo dialético, valores questionadores da sociedade como um todo, como por exemplo a diminuição da jornada de trabalho.

Ressaltam-se as distintas visões sobre este fenômeno social, destarte para Mascarenhas (2006, p. 76) que, ao contrário deste entendimento que percebe o lazer como mercadoria, forma tendencial dominante do lazer na contemporaneidade, descreve a coexistência de restos ainda vivos de formações sociais pretéritas que emergem sobre o presente, como, por exemplo, o ideal grego de *skholé*.

Lema (2009, p. 57) descreve que etimologicamente a raiz da palavra escola provém do latim *schola*, que por sua vez deriva do grego *skholé*. Para o autor, a escola tem tudo a ver com ócio, pois *skholé* é a maneira como os gregos denominavam o ócio.

Segundo Mascarenhas (2006 p. 77) *skholé* significa interrupção da atividade produtiva e, como consequência, ter tempo para si mesmo (isto corresponde ao significado literal de "tempo livre"). “O *skholé* não era sinônimo de não fazer nada, mas a oportunidade de desfrutar de um estado de paz e contemplação criativa”. Como destaca Lema (2009):

Los griegos fueron los primeros en destacar el valor del tiempo desocupado y disponible para uno mismo. Los filósofos en el auge de la Grecia clásica (Sócrates, Platón, Aristóteles) dignifican el concepto de ocio en tanto estado del individuo, que no se fundamenta en una porción de tiempo. Definen a la *skholé* como la libertad ante la necesidad de estar ocupado. Una libertad que nos predispone para el ejercicio de la contemplación intelectual de la belleza, la verdad y el bien, valores supremos del ser (LEMA , 2009, p.57).

Portanto a *skholé* era o espaço compreendido de formação de saberes não laboral, pode-se dizer que era o lugar dos saberes transcendententes que garantia o máximo enriquecimento pessoal. Por isso, ócio, entendido como lazer, se opõe ao trabalho (*askholé*) e o precede.

A diferença implica que o trabalho atua sobre o mundo, que nos cerca, com o objetivo de modifica-lo , o “*ocio implica contemplación de ese mundo. Comprender ese mundo y dejarse maravillar por sus valores supremos es la base de todo saber no utilitário*” (LEMA 2009, p. 57). Para definir lazer, Mascarenhas (2006, p. 77), reporta-se a este ideal grego de *skholé* que segundo ele:

O lazer é tão mais importante quanto mais se aproxima do ideal de ócio antigo – ou seja, a própria ideia de *skholé* –, associado à ausência de obrigações e identificado a um modo de vida inteiramente dedicado ao desenvolvimento físico e intelectual com fim em si mesmo. É uma forma de ser impregnada pela ideia de uma liberdade intrínseca que se desdobra no cultivo à

sabedoria, à felicidade, à beleza, dentre outras virtudes. Nesta perspectiva o lazer é avaliado em relação à atualização das potencialidades de uma essência fixa e permanente na qual estão inscritos traços e características ontológicas que lhe são inerentes. Por conseguinte, quanto mais o lazer se afasta deste ideal mais se desvirtua, renegando sua própria essência e desgastando sua positividade. Observa-se aí uma confusão que impõe sérias dificuldades ao campo para a apreensão daquilo que lazer e ócio são em si mesmos - isto é, para um entendimento do que são um e outro fenômeno em sua história e constituição identitária – o que dificulta nosso esclarecimento sobre as diferenças entre esses dois entes e as relações que estabelecem com outros aspectos da realidade (MASCARENHAS, 2006, p.77).

Para Marcelino (2008, p. 12), o lazer se constitui como “cultura vivenciada (praticada, fruída ou conhecida) no tempo disponível das obrigações profissionais, escolares, familiares, sociais, combinando tempo e atitude”. O lazer é apreendido como cultura no seu sentido mais extenso, vivenciada no tempo disponível. O caráter desinteressado desta vivência torna-se imprescindível para o seu entendimento. Isto é, “não se busca, pelo menos basicamente, outra recompensa além da satisfação provocada pela própria situação. A disponibilidade de tempo significa possibilidade de opção pela atividade ou pelo ócio” (MARCELINO, 2004, apud MARCELINO, 2008, p. 13).

Verifica-se que, do ponto de vista histórico, o conceito de lazer - quando se tem em conta o tema a partir de acontecimento afetos à vida social - não é consensual. Alguns autores ponderam que se o trabalho é algo inerente à vida das pessoas, ou seja, as pessoas sempre trabalharam, também paravam de trabalhar existindo assim um tempo de não-trabalho e que este tempo seria ocupado por atividades que pode-se chamar de lazer, mesmo nas comunidades tradicionais. Para outros, como Melo e Alves Junior (2003, p. 28), o fenômeno lazer é produto da sociedade moderna urbano-industrial.

Neste segundo grupo, Pellegrin (2006, p. 108) destaca que o lazer em uma sociedade capitalista é visto como um vasto campo de investimento. Neste sentido, a concepção de lazer baseia-se no consumo. Esta convergência é corroborada pela ausência de políticas públicas para o setor ou pela baixa qualidade das políticas existentes o que, segundo a autora, beneficia o modelo capitalista que se apropria progressivamente do tempo do não-trabalho do “tempo livre”, contribuindo para que ele se torne um tempo de consumo para a indústria do entretenimento em suas diversas formas. Segundo o dicionário Houaiss (2001), entende-se por

entretenimento ou diversão atividade que se pratica por um simples motivo: distrair, passar o tempo. Neste sentido, Pellegrin (2006, p.110) destaca que:

O lazer não é uma ideia, um valor abstrato algo que de repente passou a fazer sentido e a ter importância, um acontecimento acidental da história, e muito menos um ideal a ser seguido, como querem alguns. Historicamente o lazer faz parte das conquistas dos trabalhadores, e se ele existe hoje como fenômeno concreto é porque algumas condições históricas e objetivas se concretizaram e o tornaram possível. Quem nos ajuda a resgatar essa dimensão histórica que define o lazer é Mascarenhas (2008:28), ao afirmar que o lazer se caracteriza como “fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho que se materializa como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização da cultura, perpassado por relações de hegemonia, (PELLEGRIN, 2006, p.110).

Este debate conceitual, assim como as reflexões advindas sobre do tema, nos remete para a consideração do acesso ao lazer, como um dos direitos sociais promulgado pela Constituição brasileira de 1988. Neste sentido, Pinto (2008, p. 46) considera que a educação de cidadãos e cidadãs deve possibilitar que estes sejam capazes de identificar e viver oportunidades diversas e disponíveis nos tempos e espaços cotidianos, com condições de compreendê-las e ressignificá-las, consciente da sua importância em suas vidas e das contradições que limitam sua vivência plena.

Retomando a concepção de Marcelino (2008, p. 12), de que o lazer na sociedade urbano-industrial é concebido como cultura vivenciada no tempo disponível das obrigações sociais dos sujeitos, combinando os aspectos tempo e atitude, Marcelino utiliza o conceito de tempo disponível ao invés de tempo livre porque, segundo ele, nenhum tempo é livre de coerção social. Esta compreensão nos remete à educação para e pelo lazer, considerando que o lazer perpassa por todos os tempos da vida.

A cultura lúdica, que acontece ao longo da vida é fundante das experiências da infância e adolescência. A partir da juventude a vida ganha contornos diferentes com o lazer passando a integrar o cotidiano dos sujeitos, especialmente, como contraponto das suas obrigações sociais como os estudos, trabalho, vida familiar, dentre outras. Contexto que muda de sentidos e significados, especialmente, quando vivemos mudanças da fase adulta para a velhice. Portanto, a educação para e pelo lazer é um processo de construção continuada que não deve ser tratado da mesma maneira ao longo da vida (PINTO 2008, p. 51).

Entende-se que a educação para e pelo lazer é uma formação que distingue-se por ser assistemática. No entanto, garante sua intencionalidade educativa, ou seja, ela acontece a partir do momento em que as pessoas se educam para o uso do seu

tempo cotidiano, aprendendo desde as mais tenras idades o que é fundamental para sua qualidade de vida. Esse processo abarca a introdução aos conteúdos culturais do lazer, quais sejam: (i) interesses físicos; (ii) interesses artísticos; (iii) interesses manuais; (iv) interesses intelectuais; (v) interesses sociais; e (vi) interesses turísticos.

### 1.3 - Escola e Comunidade: Uma relação possível

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço e até me sinto ofendido com ela? [...]. Não há diálogo, se não há uma imensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar (FREIRE, 1987, p. 31-40).

Para o entendimento da escola contemporânea, deve-se buscar sua origem e seus fundamentos no século XVII. Século marcado pela transição da Idade Média para a Idade Moderna. Pereira et Al. (2007, p. 03) ressalta que as transformações ocorridas a partir da mudança na forma de trabalho, do artesanato para a manufatura, e conseqüentemente acentuando-se a divisão do trabalho. Também nesse período houve, segundo a autora, um grande desenvolvimento da ciência da natureza, expressada por meio do método empírico-analítico, ou seja, da observação e experimentação.

Segundo Pereira et Al. (2007, p. 03), não é possível esse debate ser realizado sem que haja referência a alguns pensadores que avalia-se como fundamentais na constituição da gênese da didática moderna como Comênio (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Bacon (1561-1627), Ratke (1571-1635) e Descartes (1596-1650).

Na Europa, no século XVIII, é produzida na Europa a obra que, Pereira et Al., (2007 p. 04) considera como a configuração do pensamento pedagógico da modernidade: O *Emílio*, de Jean Jacques Rousseau. Segundo a autora, neste ensaio Rousseau busca delinear as linhas gerais que deveriam ser seguidas com o objetivo de fazer da criança um adulto bom. Rousseau se preocupa com os princípios que podem evitar que a criança se torne má, já que o pressuposto básico é a crença na bondade natural do homem. Outro pressuposto de seu pensamento consiste em atribuir à civilização a responsabilidade pela origem do mal (PEREIRA et Al., 2007 p.4).

Sendo assim, infere-se que os objetivos da educação, segundo Rousseau, contem dois aspectos: o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança e

seu afastamento dos males sociais. Percebe-se que a tarefa de educar, a partir desse ponto de vista, é transferida do convívio familiar e comunitário para uma instituição escolar.

A escola pública, que de fato é uma conquista e um fato histórico de enorme importância, não está livre de problemas a serem resolvidos e de questões a serem exploradas. Uma das críticas que esta escola enfrenta, diz respeito à atualidade de seus conteúdos.

Esta atualidade consiste na possibilidade de aproximação das práticas escolares com outras práticas sociais e culturais existentes nos espaços urbanos. Portanto, a conjugação das diversas capacidades individuais a partir da conexão das dimensões cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológicas com as práticas escolares pode estar na base de uma nova escola pública. Assim pode-se pensar em um processo que “imbrica os saberes escolares aos saberes que circulam nas praças, nos parques nos museus, nos teatros, nos cinemas, nos clubes, nos espaços de inclusão digital, nos movimentos em favor dos direitos humanos, materializados na proteção das mulheres crianças e jovens” (MOLL, 2009, p.15).

O mundo globalizado trouxe consigo novas exigências e, portanto, a escola, inserida neste mundo deve preparar o aluno para conhecê-lo e nele atuar. Neste sentido, o papel mais importante a ser prestado pela educação pública é o de mediar o desenvolvimento dos educandos com relação à vida, levando-os a serem mais críticos e participantes junto às comunidades em que se encontram inseridos.

Entende-se que cabe à escola formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender a realidade em que vivem, preparados para participar da vida econômica, social e política do país e aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, com menos desigualdade social, onde as pessoas possam viver com mais dignidade.

Todavia, este indivíduo precisa ter uma formação que o torne capaz de entender, interpretar e transformar o mundo em que vive. Para tanto, é necessário o domínio de determinados conteúdos científicos e culturais. Portanto, a função básica da escola é garantir a aprendizagem de conhecimentos, de habilidades e de valores necessários à socialização desse indivíduo. Estas aprendizagens devem constituir-se em instrumentos para que o aluno compreenda melhor a realidade que o cerca. Favorecendo sua participação em relações sociais cada vez mais amplas, possibilitando a leitura e interpretação das mensagens e informações que hoje são

amplamente veiculadas, preparando-o não só para o mundo do trabalho, mas também para o exercício da cidadania e para a intervenção crítica e consciente na vida pública.

Sendo assim, faz-se, pois, necessário que a escola propicie o domínio dos conteúdos culturais básicos, da leitura e da escrita, das ciências, das artes, das letras. Sem estas aprendizagens, dificilmente ele poderá exercer seus direitos de cidadania. Rodrigues (1993, apud SALDANHA, NORONHA), referindo-se às competências que o aluno deve desenvolver na escola através destes conteúdos, descreve que:

Os educandos precisam compreender o que é uma sociedade capitalista, como ela se organiza e como se organizam as classes e os grupos sociais nesta sociedade. Precisam entender ainda como a cidade se desenvolve, as relações entre a cidade e o campo, e as relações fundamentais do mundo da produção; como a cultura se diversifica; qual o papel dos agentes culturais; como a ciência é produzida; qual o papel da ciência e da técnica no mundo moderno; como se organiza a vida política no município e no país; como ocorrem as relações internacionais; como as pessoas são manipuladas e como participam da construção e da reconstrução desse processo; por que existe a favela; por que é desvalorizado o trabalho na zona rural; por que uns ganham mais e outros menos; por que os salários não são estabelecidos em função da importância social da produção, (RODRIGUES, 1993, apud SALDANHA, NORONHA).

Neste sentido, os conteúdos curriculares não podem deixar de expressar e nem perder de vista as práticas e os problemas sociais. Importante destacar, que a organização das experiências e situações de aprendizagem devem permitir que os estudantes possam fazer relações entre esses conteúdos e as questões presentes em sua comunidade. É oportuno lembrar que escolas não são prisões, pelo contrário, devem servir para que os indivíduos alcancem maior grau de liberdade e autonomia. Portanto, é função da escola encorajar seus alunos/crianças a alcançar esta liberdade e esta autonomia. Espera-se que a escola hoje se preocupe em preparar o aluno para dar continuidade a seu processo de aprendizagem de forma independente, mesmo após deixar a escola.

### **1.3.1 Educação, território e parceria entre escola e comunidade**

Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano)

A expressão reta não sonha.

Não use o traço acostumado.

A força de um artista vem das suas derrotas.

Só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro.

Arte não tem pensa:

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.  
 É preciso transver o mundo.  
 Isto seja:  
 Deus deu a forma. Os artistas desformam.  
 É preciso desformar o mundo:  
 Tirar da natureza as naturalidades.  
 Fazer cavalo verde, por exemplo.  
 Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall.  
 Agora é só puxar o alarme do silêncio que eu saio por  
 aí a desformar.  
 Até já inventei mulher de 7 peitos para fazer vaginação  
 comigo.  
 Manoel de Barros - Poema - As lições de R. Q - Livro sobre Nada  
 (BARROS, 1996 apud GRÁCIA-RODRIGUES, 2010, p. 2)

Pode-se dizer que todo entendimento de sociedade passa pela educação. Neste sentido, a educação pode ser considerada fator de transformação ou conformação da sociedade. Segundo Granel e Villa (2009, P. 17), a concepção de civilização está intrinsecamente associada à de educação. Segundo os autores, “Sem uma educação consciente, não é possível gerar o esforço autorreflexivo que a cultura requer”. A formação deste cidadão remete-se ao ideal educativo grego de *Paideia*, ou seja, formação geral que tem por tarefa construir o homem como homem e como cidadão<sup>1</sup>. Neste sentido, a ideia de cidade está historicamente associada à ideia de *paideia*.

A cidade é em si mesma um agente educativo e assim foi entendida pelas diferentes civilizações. Um lugar onde as pessoas reúnem-se para conviver, para aprender, para participar da vida sociopolítica e para exercer seus direitos de cidadãos. (GRANELL e VILLA, 2009, p. 17).

Percebe-se que no caso brasileiro esta concepção de educação, tendo a cidade como território educativo e transformador, é necessária. Como diz o poeta Manoel de Barros (...) é preciso transver o mundo (...) é preciso desformar o mundo. E isto só é possível por meio da educação e para tanto é preciso repensar o quadro educacional secular existente. Neste sentido, o educador, assim como o artista, deve passar da subjetividade imaginativa para a práxis da intervenção no mundo, deve “transver o mundo”.

Nesta (re)leitura a educação é transformadora, torna-se basilar para a estratégia de mudança social. Transforma-se imperativa para o desenvolvimento e fortalecimento da democracia, e fator preponderante de redução permanente da desigualdade cultural, social e econômica. Assume papel estrutural essencial na tarefa de abolir as injustiças históricas ofertando aos cidadãos instrumentos que

<sup>1</sup> <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/paideia/conceitodepaideia.htm>

possam promover uma nação capaz de conhecer seus direitos, capaz de propor, de se organizar e lutar por melhores condições de vida.

Uma conclusão que se pode advir do exposto acima é que a qualidade inerente ao homem é a educabilidade que nos identifica, isto é, pertencem à nossa natureza particularidades, as quais vislumbram a apetência ou predisposição intencional para a educação.

De acordo com Freire (2001, p. 35), somos seres sociais e históricos e, apesar de condicionados nos reconhecemos como tais. Daí para podermos superar os limites do próprio condicionamento, teríamos necessariamente que entregar-nos à experiência de ensinar e de aprender.

A organização de sua produção, a educação das gerações mais jovens ou o culto de seus mortos, tanto quanto a expressão de seu espanto diante do mundo, de seus medos, de seus sonhos, que são uma certa “escrita” artística de sua realidade que ele sempre “leu”, muito antes de haver inventado a escrita ou a tentativa sempre presente de decifrar os mistérios do mundo pela adivinhação, pela magia e, depois, pela ciência, tudo isso teria de acompanhar mulheres e homens como criação sua e como instigação para mais aprender, para mais ensinar, para mais conhecer. (FREIRE, 2001, p.35)

Nos termos de Ferreira (2008, p. 3), a escola é fruto de transformações históricas que conduziram à adoção da organização em classe como modelo convencional de organização do trabalho escolar: um modelo racional e uniforme de educação. Os tempos e os espaços escolares, os agrupamentos e a progressão dos alunos, os programas e os manuais escolares, etc., passaram a definir uma organização pedagógica específica: uma organização serial da “relação educativa” correspondente a um processo de complexificação organizativa e administrativa em que a unidade padrão deixou ser o professor e passou a ser a “classe” constituída por um grupo homogêneo de alunos (BARROSO, 1995 apud FERREIRA 2008, p. 03).

Operou-se, conforme o autor, a passagem de uma “pedagogia individual” para uma “pedagogia coletiva”. Mas o que é mais característico deste modelo escolar convencional é que essa passagem tomou como referência o ensino individual, através da homogeneização dos grupos e da divisão dos exercícios escolares. Com esta característica homogeneizadora de educação, a criança passou a ser aluno e neste momento todos são iguais, ao atravessar os portões da escola a criança deixa de ser

criança e passa a ser aluno e volta a ser criança quanto o sinal toca e é hora de ir embora.

A especificidade dos contextos envolventes da escola e a diversidade dos modos de vida das crianças parecem não assumir grande relevância nessas concepções e práticas escolares uniformizadoras (FERREIRA, 2008, p.03). Não obstante, percebe-se a tendência de se considerar a organização e o funcionamento internos uniformes da escola como naturais e inquestionáveis.

Formas diversas de aprendizagem e de socialização que ocorrem nos meios familiar, comunitário, associativo, dentre outras, foram substituídas por esta, *forma escolar uniformizadora* de educação que se impôs histórica e culturalmente aos modos de educação citados, ocultando-os e, principalmente, desqualificando-os. A escola tornou-se lugar especializado no ensino de crianças, constituindo-se como um mundo à parte, separado de outros mundos sociais, como o trabalho, a convivência comunitária e a cidadania, nos quais se considera frequentemente, que só participam os adultos. (FERREIRA, 2008, p. 4)

Para a escola compreender-se como parte do tecido social é necessário que derrube seus muros e se abra para a comunidade onde esta inserida. Esta visão considera que sua função vai além do âmbito escolar, uma vez que o processo de aprendizagem se realiza em todas as circunstâncias de vida, em constante interação com o meio, como um movimento em que o sujeito se constrói e é construído em um ciclo infinito, e no qual a escola desempenha importante e fundamental papel, ou seja, tornar a pessoa cada vez mais humana (CHARLOT, 2000 apud REINHARDT 2008, p. 91).

A Escola que se abre à comunidade tem espírito sensível e olhar atento às realidades de vida, construindo cidadania e solidariedade a partir do processo educativo da gestão. Esta é uma tarefa grandiosa, que exige muito esforço, dedicação e permanente ação-reflexão, sendo considerada categoria ética porque rompe a barreira dos preconceitos e das diferenças, tornando possível a convivência humana de forma mais fraterna. (SEQUEIROS 2000, apud REINHARDT 2008 P.91).

Compreende-se que a educação necessita materializar-se como um projeto comum da escola e da comunidade. Entende-se que a partir dessa possibilidade surgirão as probabilidades de mudanças que permitirão alcançar, como citado, essa educação transformadora e, também, a criação das condições para a implantação do que Paulo Freire (1987, p.30) define como “ação cultural para a liberdade”.

Para Fernandes et Al. (2008 p.1), “desde a antiguidade a cidade ocupa um papel central na educação dos seus habitantes e das suas gerações jovens”. Visto que as cidades já foram organizadas desde antes de 3.500 a.C, Santos (1988 p.19), ressalta que o renascimento das cidades se dá no momento no qual se conhece um movimento bastante intenso de trocas.

A cidade reúne um considerável número das chamadas profissões cultas, possibilitando o intercâmbio entre elas, sendo que a criação e a transmissão do conhecimento têm nela lugar privilegiado. Dessa forma, a cidade é um elemento impulsionador do desenvolvimento e aperfeiçoamento das técnicas. Diga-se, então, que é a cidade lugar de ebulição permanente. (SANTOS 1988 p.19).

Fernandes et Al. (2008, p. 1), descreve que a escola é uma criação da civilização urbana é a instituição que permitiu às classes urbanas, notadamente à burguesia, assumir a liderança econômica, cultural e política das sociedades modernas. Porém, o século XVIII, que assistiu ao desenvolvimento e a expansão crescente da escola, testemunhou também à sua utilização pelo Estado como instrumento para a educação e formação dos cidadãos de acordo com um projeto por ele assumido e infligido à sociedade. Segundo o autor foi tempo do Estado Educador. Este novo conceito de educação contribuiu para que a escola perdesse as ligações diretas com seu ambiente, no caso, a cidade ao se situar no horizonte do Estado-Nação com um projeto de conformação universal do cidadão, e conduzido e assumido pelo Estado e, conseqüentemente, fechada às influências locais.

Fernandes et Al. (2008, p. 1), aponta que esta perspectiva iluminista de Estado Educador, que teve início no século XVIII, descaracterizou as ligações da escola com a cidade, pois estas ligações representavam a contaminação da escola por “influências conservadoras e retrógradas que impediriam a criação do homem novo” (FERNANDES et Al. 2008, p.1).

Importante observar que, ao se identificar o papel educativo da cidade, uma instituição é imediatamente convocada para assumir um papel de liderança na coordenação e dinamização de uma política educativa com base neste espaço urbano: essa instituição é o município que, segundo deliberação do primeiro congresso de cidade educadora realizado em 1990 (La ciudad educadora, 1990; TRILLA, 1993, citado por FERNANDES et Al. (2008 p. 3), dispõem de instrumentos e recursos que permitem ter uma visão global e integrada das influências educativas do meio

urbano e dos riscos que a desatenção a essas influências podem acarretar para os cidadãos e para a qualidade das vivências urbanas. Mas também porque sendo o município o representante local de todos os residentes, assiste-lhe uma legitimidade própria num domínio tão relevante das políticas públicas como é a educação dos cidadãos.

Importa refletirmos sobre o movimento das Cidades Educadoras e as experiências efetuadas em várias cidades envolvidas, estes movimentos apontam para a implantação de uma política educativa local, centrada na cidade, liderada pelo município, que possui as estruturas políticas, amplamente compartilhadas pelas instituições e agrupamentos da cidade.

Reinhardt (2008, p. 91) afirma que quando a escola se propõe a trabalhar com parceiros, abrindo-se à comunidade, vivencia um espaço de humanização e participa de um roteiro que inclui desenvolvimento e promoção. Isso significa que o papel da gestão passa a ser concebido como solidário, porque agrega valores diferenciados, produz entendimentos e mobiliza pessoas, instituições, governo e sociedade em torno de projetos comuns e ações de relevância social.

Ressalta-se que a possibilidade de movimentação por diversos espaços para além dos muros da escola traz para os estudantes a possibilidade de acrescentar ao seu cabedal uma gama de repertórios relacionais, culturais, científicos, artísticos, extraordinários para (re)significação, compreensão da realidade e aumento da capacidade de intervenção positiva. Entende-se que o contexto atual da educação brasileira favorece a construção de parcerias cada vez mais sólidas entre a escola e os espaços urbanos, baseadas na participação, democratização dos processos decisórios, descentralização dos processos educativos. Neste sentido, nos termos de Carvalho, (2010, p. 17) há que se reforçar a criação de parcerias de múltiplos setores que poderão constituir-se e imperiosa para a implementação e a sustentabilidade de uma Educação Comunitária. Percebe-se que (...) “só a atuação efetiva e conjunta desses aliados poderá transformar todo um bairro ou uma cidade em um ambiente educativo, no qual os cidadãos aprendam a toda hora e em todo lugar” (BRASIL, 2010, p. 17).

#### **1.4 - Programa Mais Educação: Educação Integral e Lazer**

Criado pela Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) e regulamentado pelo Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL,

2010), o PME tem como objetivo contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando, a partir do projeto escolar, diferentes ações, projetos e programas nos Estados, Distrito Federal e Municípios por meio da ampliação de tempos e espaços educativos através de atividades no campo das artes, da cultura, do esporte, do lazer, da inclusão digital, das tecnologias de informação e comunicação, da tecnologia de aprendizagem e convivência, da saúde, da educação ambiental etc., articuladas com os projetos político-pedagógicos das redes/sistemas de ensino e das escolas.

A incorporação da educação integral na perspectiva da ampliação da jornada escolar apresenta-se como um dos novos desafios do MEC. Para a implantação efetiva de uma educação integral e integrada é preciso que as atividades para além das 4 horas diárias dialoguem com o projeto pedagógico das escolas e atendam aos múltiplos aspectos da educação integral propondo ações que superem as propostas de ações complementares à escola e a dicotomia de turno e contraturno.

O Programa Mais Educação é operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas e regiões prioritárias. Constitui ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, adolescentes e jovens, sujeitos de direitos que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações e exigência crescente de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. (BRASIL/MEC/FNDE, 2008, p. 01)

Conforme o Manual Operacional de Educação Integral 2012 (BRASIL/MEC/FNDE, 2012, p. 3), disponível no site do FNDE anexo a Resolução 21 de 22 de junho de 2012, esta estratégia deve ocorrer por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos estudantes. Trata-se, portanto, da implicação e da articulação dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de crianças, adolescentes e jovens na co-responsabilidade por sua formação integral. As atividades desenvolvidas para implementação da Educação Integral são coordenadas por um professor comunitário, vinculado à escola e os custos dessa coordenação, carga de 40 horas semanais, refere-se à contrapartida a ser oferecida pela secretaria de educação.

Importante ressaltar que, conforme dispõe o Manual de Educação Integral 2012 (BRASIL/MEC/FNDE, 2012, p.3), esta estratégia do Ministério da Educação visa induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. É elemento de articulação, no bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade que organiza em torno da escola pública, mediante ampliação da jornada escolar, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social.

O Programa Mais Educação tem em vista promover, estimular e apoiar, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, e que considerem as seguintes orientações contidas no Manual Operacional de Educação Integral 2012 (BRASIL/MEC/FNDE, 2012, p. 4):

- I. contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- II. promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
- III. integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
- IV. promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
- V. contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- VI. fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;
- VII. fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VIII. desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
- IX. estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

O Programa destina as escolas públicas das redes Municipais, Estaduais e do Distrito Federal que possuam estudantes matriculados no ensino fundamental, localizadas nos territórios prioritários para atendimento, apoio financeiro por intermédio de suas Unidades Executoras para: i) ressarcimento de despesas com

transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades de aprendizagem, culturais e artísticas, esportivas e de lazer, de direitos humanos, de educação ambiental, de inclusão digital e de saúde e sexualidade, que totalizem carga horária mínima de sete horas diárias; ii) cobertura de dispêndios com contratação de pequenos serviços e aquisição de materiais para manutenção; e iii) aquisição de kits de materiais para o desenvolvimento das atividades voltadas à Educação Integral.

As atividades fomentadas pelo Programa Mais Educação estão dispostas no Manual de Operação da Educação Integral 2012 (BRASIL/MEC/FNDE, 2012, p. 13) disponível no site do FNDE. São organizadas em macrocampos, assim denominados:

**a) Acompanhamento Pedagógico:** Instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizado dos educandos em Educação Integral.

**b) Educação Ambiental:** Induz a reflexão a partir de uma proposta ambiental para criação de uma escola sustentável. Estimula ações e processos estruturantes de educação ambiental, numa perspectiva sistêmica e integrada, abrangendo: o planejamento interdisciplinar; a inserção qualificada de temas socioambientais no currículo; o fortalecimento do diálogo escola/comunidade; e a construção da sustentabilidade em três eixos – prédio escolar, currículo e gestão.

**c) Atividades Culturais:** Incentivo à produção artística e cultural, individual e coletiva, dos educandos como possibilidade de reflexão a respeito da beleza sensível e do fenômeno artístico.

**d) Cultura Digital:** Utilização do microcomputador e de redes nas atividades educativas da geração pós-alfabética que hoje frequenta nossas escolas. Noções básicas de Informática. Fornecimento de conceitos básicos de informática, fomentando a inteligência geral, livre e colaborativa oferecida pela rede mundial de computadores.

**e) Promoção da Saúde:** Apoio à formação integral dos estudantes com ações de promoção e atenção à saúde, bem como prevenção de doenças e agravos, por meio de atividades educativas incluídas no projeto político pedagógico (projetos interdisciplinares, teatro, oficinas, palestras, debates e feiras) em temas da área da

saúde como saúde bucal, alimentação saudável, cuidado visual, práticas corporais, educação para saúde sexual e reprodutiva, prevenção ao uso de drogas (álcool, tabaco e outras), saúde mental e prevenção à violência. Desse modo, possibilitar o desenvolvimento de uma cultura de prevenção e promoção à saúde no espaço escolar, a fim de prevenir os agravos à saúde e vulnerabilidades, com objetivo de garantir a qualidade de vida, além de fortalecer a relação entre as redes públicas de educação e saúde.

**f) Comunicação e Uso de Mídias:** Criação de “ecossistemas comunicativos” nos espaços educativos, que fomentem práticas de socialização e convivência, bem como do acesso de todos ao uso adequado das tecnologias da informação.

**g) Investigação no Campo das Ciências da Natureza:** Organização, manutenção e acompanhamento de exposições, demonstrações e experimentos, incentivo à criação de Feiras de Ciência, à inscrição no Prêmio Ciências do Ministério da Educação e/ou à participação na Olimpíada Brasileira de Ciências. Investigação no campo das Ciências da Natureza na escola e comunidade, a fim de que ciência e tecnologia se constituam como dispositivos de reconhecimento e recriação.

**h) Educação Econômica/Economia Criativa:** Atividades baseadas em experiências que motivem a criatividade e o protagonismo juvenil, promovam a educação para o consumo consciente, responsável e sustentável dos recursos naturais e materiais, desenvolvam a consciência sobre a importância social e econômica dos tributos, bem como a participação no controle social dos gastos públicos, por meio da atuação de professores, estudantes e da comunidade em geral. Temas que poderão ser trabalhados: esporte, mercado e valor econômico; cultura e novas tecnologias; criatividade e individualidade; ciências da natureza e consumo consciente; protagonismo e empreendedorismo social; cultura digital e arranjos produtivos locais; sistemas solidários de economia; etc.

**i) Educação em Direitos Humanos:** A Educação em Direitos Humanos compreende um conjunto de atividades educacionais que tem a finalidade de promover o respeito dos direitos e liberdades fundamentais, contribuindo para a prevenção e combate ao preconceito, discriminação e violências. Essas atividades devem proporcionar

conhecimento, habilidades, competências e empoderamento para que os estudantes sejam protagonistas da construção e promoção duma cultura de direitos humanos.

**j) Esporte e Lazer:** Atividades esportivas ofertadas pelo Programa Mais Educação são baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas promotoras de sociabilidade, com ênfase no resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural. Ênfase na perspectiva lúdica das atividades, com livre escolha na participação e construção de valores pelos próprios sujeitos envolvidos, atribuindo significado às práticas desenvolvidas, com criticidade e criatividade.

Entendo ser necessário investigar que tipo de conteúdo do lazer é desenvolvido na escola, nota-se que, historicamente, em grande parte das escolas brasileiras a educação para o lazer se restringe as atividades esportivas ou quando muito a abordagem chega até aos interesses artísticos.

#### **1.4.1 – Educação e Lazer na Escola Integral**

Considerando o debate da relação intersetorial entre educação e lazer, Silva et Al. (2011a, p. 31) formulam a seguinte questão: o lazer é um conteúdo escolar? E a partir desta formulação discutem como os conteúdos escolares podem contribuir para uma melhor vivência dos momentos de lazer. Segundo os autores:

Há um elemento que não podemos deixar passar despercebido. Ao adotar a educação para o lazer como um dos parâmetros escolares, contrapondo o já discutido excesso de ênfase na educação para o trabalho, essa nova perspectiva pode mesmo provocar mudanças nos currículos escolares, reorientando a prioridade dos conteúdos elencados e a forma como são abordados, fundamentalmente transcendendo o ensino mecânico dos conteúdos, buscando-se que tenham alguma forma de relação com a vida dos estudantes e alunas (SILVA, et Al., 2011a, p. 31).

Para aprofundar esse debate, devemos falar dos conteúdos culturais do lazer. Silva et Al.,(2011a, p. 31) apresentam, a partir dos estudos de Joffre Dumazedier, uma classificação das atividades de lazer e procura dividi-las de acordo com o interesse central desencadeado, aquele que motiva, de modo preponderante e não único, o indivíduo a buscar a atividade.

Não devemos considerar os limites da classificação como falhas, mas como ocorrências possíveis e aliados em nosso trabalho de programação, que, aliás, não deve se restringir à mera seleção de uma série de atividades soltas, mas estar ligado a um intuito maior, onde estão contemplados nossos objetivos educacionais, nossa visão de mundo, nossa intencionalidade de intervenção (SILVA et Al., 2011a, p. 31).

Quando se pensa em educação e lazer no espaço escolar há que se reportar ao conceito de interdisciplinaridade que segundo Silva et Al., (2011a, p. 18) “envolve as interações existentes entre duas ou mais disciplinas, num esforço de comunicação e de procura de um ponto comum, podendo, muitas vezes resultar em um novo corpo disciplinar”.

Marcelino (1987, apud SILVA, 2011a, p. 18) constata que:

A educação para o lazer, feita pela escola, tem sido quase sempre restrita, de um lado ao esporte – “educação física”, mais ligada aos interesses físicos e do outro, à literatura, à música e ao desenho, mais diretamente ligados aos interesses artísticos e intelectuais. Os demais interesses do lazer não são cobertos por disciplinas específicas (MARCELINO, apud SILVA, 2011a, p. 18).

Ademais, pode-se argumentar que os interesses manuais do lazer estão presentes em diversas práticas curriculares, tais como: artesanato, horta escolar, jardinagem. Entretanto, estes conhecimentos estão, segundo Marcelino (1987, apud SILVA, 2011a, p. 19), atreladas a disciplinas “educação para o trabalho”. Estas manifestações, quando ocorrem, estão sempre vinculadas na perspectiva do trabalho.

Dado o debate entre educação para o trabalho e educação pelo e para o lazer. Esta pesquisa verificou se os professores e estudantes percebem alguma relação entre lazer e educação integral.

#### **a) Interesses Físicos**

As atividades físicas, entre as quais os esportes, estão entre os seus principais expoentes. Estão diretamente ligadas a diversos estilos de vida. Silva et Al.. (2011a, p. 32) descreve que:

Na escola, majoritariamente, esses conteúdos são tratados no âmbito da disciplina Educação Física. Obviamente que para que tal matéria traga contribuições para o processo de educação do lazer, deve reorientar suas estratégias de forma a ampliar os conteúdos abordados, para além dos esportes mais usuais, incorporando inclusive outras práticas corporais e informações que possam permitir aos estudantes melhor gerir e entender o seu espaço social, (SILVA et Al. 2011a, p. 32).

Entretanto, nada impede que este tema seja trabalhado por outras áreas, como estratégia de atrair os estudantes para conteúdos específicos, como por exemplo,

pode-se citar a dança, incorporando, desta forma, conteúdos de outras áreas de conhecimento.

### **b) Interesses Artísticos**

O que é Arte? De acordo com Melo e Alves Jr (2003, p. 42) encontramos, sem dúvida, a arte nos museus, bibliotecas, cinemas, teatros, centros culturais, nas manifestações populares. Mas também não se pode deixar de perceber que a “experiência estética não é exclusiva das manifestações artísticas; está presente em muitas esferas da vida, no esporte e até nos produtos industriais que consumimos diariamente”, (MELO E ALVES JR, 2003, p. 42).

A experiência estética é a mola propulsora que faz avançar a busca da arte e do prazer que as diversas linguagens artísticas oportunizam. Entende-se que, em se tratando do lazer, os interesses artísticos ao serem abordados na escola, deve incentivar à produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes como possibilidade de reconhecimento e recriação estética de si e do mundo e contribuir para educar a sensibilidade dos estudantes.

É possível, como considera Dumazedier (1980, p. 135), “aproximar as obras de arte das diversas categorias da população por meio da utilização de espaços públicos como espaços ideais para divulgação e meio de acesso às obras”.

Todavia, não se pode deixar de considerar a arte advinda da cultura popular, e até da cultura de massa, das quadras de escolas de samba, nas tradições folclóricas, nas rodas de pagode, nas casas de forró, etc. “A arte está dentro de cada um de nós, podendo ser estimulada se nossa sensibilidade for educada para tal”, (SILVA et Al., 2011a, p. 33)

### **c) Interesses Manuais**

Conforme definido por Silva et Al. (2011a, p. 34),

Os interesses manuais são aqueles cujo prazer se encontra fundamentalmente na manipulação de objetos e produtos, sendo bastante confundidos com os *hobbies*, embora entre esses sejam também encontradas atividades relacionadas a atividades não necessariamente manuais. Entre as atividades de interesse manual podemos encontrar a jardinagem, a carpintaria, a marcenaria, a costura, a culinária, (SILVA et Al. (2011a p. 34).

Há que se entender os limites na classificação, que deve ser encarada mais como um guia, ou seja: uma atividade pode ser interpretada sob o ponto de vista de

mais de um interesse do lazer. Em muitos casos as atividades manuais confundem-se com as interesses artístico do lazer. Silva et Al (2011, p. 34) cita como exemplo, atividade exercida exclusivamente como forma de lazer, de distração ou passatempo ou seja, se alguém tem por *hobby* cuidar de jardim vai querer seu jardim esteticamente bonito. Assim como um indivíduo que usa seu tempo disponível para praticar um *hobby*, segundo os autores atividade que a princípio poderia ser confundido com trabalho, como a arte da marcenaria vai se preocupar em produzir móveis bonitos, de bom gosto. Assim, infere-se que a preocupação básica não é de performance ou de formação para o mundo do trabalho mais o prazer proporcionado pela atividade.

#### **d) Interesses Intelectuais**

Se no item anterior a transversalidade entre o que se classifica como interesses manuais e interesses artísticos do lazer causa alguma confusão, quando se trata da discussão sobre os interesses intelectuais do lazer esta confusão torna-se ainda maior, pois, conforme descreve Dumazedier (1980, p. 148), “é evidente que se pode adquirir um conhecimento através de um filme, de uma peça de teatro ou de um romance, assim como se pode experimentar a beleza inerente à abstração matemática, (DUMAZEDIER (1980, p. 148). O autor acrescenta ainda que:

Há sempre os casos limítrofes, contíguos às fronteiras, ora do conhecimento estético, ora do conhecimento científico. O lazer obtido com a leitura de um bom romancista, a que interesses se condiciona: artísticos ou intelectuais. Se o leitor receptor penetrar no universo da obra e, mas que isso sentir-se satisfeito logo à primeira leitura, o interesse é estético. (...) Todavia, se a leitura de um romance de Jorge Amado, por exemplo, for crítica, com o objetivo de comparar a linguagem da Bahia com a de São Paulo, para analisar os padrões frasais e o vocabulário original do autor, não é mais conhecimento estético que vem em primeiro lugar, a leitura está voltada para o campo da linguística de caráter científico, (DUMAZEDIER, 1980, p. 148).

Infere-se que no caso dos interesses intelectuais do lazer, pode-se dizer que, estes podem ampliar nos estudantes a compreensão e as oportunidades de prazer advindas por obras de interesses cognitivos, seja a partir da leitura de livros, revistas, etc, seja por meio de jogos conhecidos como intelectuais, tais como: xadrez, dama, gamão, *bridge*, etc. Tratar-se-ia de dar aos estudantes um caráter mais atraente aos conteúdos escolares, oportunizando que estes sejam encaradas pelos estudantes como

algo útil, para além da obrigação de aprovação nas provas. Entretanto, há que se atentar para o caráter voluntário das atividades de lazer. Dumazedier (1980, p. 151) expõe que sendo voluntárias, “... não incluem as atividades escolares, ou as universitárias, resultantes de uma obrigação imposta, seja pela família, ou pelo poder público”, (DUMAZEDIER, 1980, p. 151).

#### **e) Interesses Sociais**

“Todas as atividades de lazer tendem a envolver grupos e desenvolver a sociabilidade” (MELO E ALVES JR 2003, p. 47). Sendo assim, pode-se inferir que a cidade é um grande equipamento para a prática do lazer pois, com suas praças, parques, bares/restaurantes, etc., possibilita a promoção de encontros e passeios, bem como a de uma grande variedade de atividades coletivas que promovem encontros e convivências.

#### **f) Interesses Turísticos**

A opção pelas viagens para ocupação do tempo de lazer é um fator marcante em nossa sociedade. Conhecer novos lugares, novas pessoas, novas culturas e, principalmente, sair por um determinado tempo da rotina é o início dessa busca por satisfação, relaxamento, divertimento, ou mesmo fuga da realidade. Desperta o imaginário e o interesse do ser humano. Sair da rotina em busca do novo parece ser objetivo de muitos, atualmente (FRANZINI, 2003, p.4).

Entende-se que o turismo, enquanto fenômeno social, está vinculado diretamente com o tempo livre e com a cultura do lazer. Entretanto, no caso da escola, as atividades podem ir para além dos muros das escolas, como no caso do lazer social, a cidade se constitui como um grande equipamento para incentivo a prática do turismo. Neste sentido, Silva et Al. (2011a, p. 36) expõe que “os passeios pela cidade, visitas a espaços públicos certamente potencializam a compreensão dos conhecimentos disciplinares e podem transcender o tempo escolar, constituindo-se em conhecimento de alternativas para os estudantes usufruírem em seus momentos de lazer” (SILVA et Al. 2011a, p. 36).

Portanto, entendo que uma prática educacional que considere o lazer nos seus diversos interesses culturais pode provocar mudanças nos currículos escolares oportunizando a (re)orientação dos seus conteúdos e a (re)configuração de como eles

são tratados em sala de aula e principalmente relacionando-os com a vida dos estudantes.

## 2 - PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Como dito anteriormente, o interesse desta pesquisa foi investigar o lazer e suas relações com a educação integral. Como referenciais teóricos e metodológicos utilizamos a teoria das representações sociais e as teorias do lazer.

Para a sua consecução elaborou-se um questionário contendo questões estruturadas, objetivas; e questões abertas de caráter subjetivo. As questões estruturadas foram tratadas por Análise de Evocação. Este tipo de análise também é conhecida como “análise prototípica ou categorial” e tem como princípio a análise da ordem e da frequência de uma lista de palavras emitidas pelos sujeitos a partir de um termo indutor proposto pelo pesquisador conforme pode ser constatado no instrumento de coleta de dados encontrado no Apêndice 1.

Participaram da pesquisa 64 estudantes e 19 professores. Para análise dos dados, referente às respostas de evocações dos estudantes utilizou-se o programa “EVOC”. Observa-se que este programa só consegue executar a partir de 60 questionários, número mínimo estatisticamente válido. Tendo sido formada a lista para cada termo indutor, procedeu-se à análise cruzando-se os dados da frequência de ocorrência de cada palavra ou expressão na população investigada com a ordem de aparição do termo. Cada um dos termos obteve uma frequência média e uma ordem média de aparição (uns em relação aos outros). Há, portanto, quatro categorias possíveis para se classificar as palavras e expressões. Como descrito a seguir, as duas primeiras indicam a posição da palavra em relação à Representação, sendo mais central ou mais periférica.

No primeiro caso, verificou-se a existência de um elemento “forte” que possibilitou uma frequência de evocação forte e uma ordem de aparição fraca. Ele pertence à classe de elementos considerada como **a mais importante** pelas e para as pessoas respondentes. Ele compôs uma zona mais **central** da representação, e ajudou na verificação da hipótese de que houve um núcleo central da representação estudada. No segundo caso, o elemento “fraco” possuiu uma frequência de aparição fraca e uma ordem média elevada. Ele foi apresentado em uma zona **periférica** da representação.

No terceiro e no quarto casos ocorreu: ou uma frequência forte e uma ordem de aparição elevada, ou uma frequência fraca e uma ordem média igualmente fraca. Eles compuseram uma zona **ambígua** na Representação. Estivemos diante de

elementos mais periféricos ainda, mais flutuantes, porque suas avaliações variaram muito. Estas zonas são importantes porque podem desequilibrar a organização e a representação. São zonas potenciais de mudança e pudemos ter uma ação potencial privilegiada na dinâmica da representação. A análise interpretativa dos dados foi feita à luz das questões abertas e subjetivas, organizando o sentido atribuído aos termos pelas pessoas. A análise dos dados subjetivos foi realizada pelo método proposto por Bardin (1977).

## **2.1 Problematização (questões norteadoras)**

Como as Representações Sociais de lazer e educação integral de estudantes e professores podem interferir na construção de práticas de lazer em escolas de educação integral?

## **2.2 Local**

A escolha do município do Rio de Janeiro deveu-se à experiência de educação integral implantada nos anos de 1980 com a instalação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Por conseguinte, a opção pelo CIEP Dr. Antoine Magarinos Torres Filho considerou o tempo de existência do estabelecimento de ensino que completou 20 anos de funcionamento oferecendo aos estudantes educação integral. Este CIEP, também desenvolve, desde 2009, o programa municipal Escolas do Amanhã.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro o projeto Escolas do Amanhã tem por objetivos reduzir a evasão escolar e melhorar a aprendizagem em 152 escolas do ensino fundamental localizadas nas áreas mais vulneráveis da cidade. O programa desenvolve um conjunto de ações nas áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, Esporte, Arte e Cultura, e conta com educação em tempo integral.

Ressalta-se que além do exposto, o desenvolvimento do Programa Mais Educação e a parceria com o Projeto Bairro Educador também contribuíram para a escolha desta escola.

O Bairro Educador (BE) é um projeto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, integrado ao programa Escolas do Amanhã. É executado, desde junho de 2010, pelo Centro Integrado de Estudos e Programas Sociais de

desenvolvimento sustentável (CIEDS), com o apoio da Associação Cidade Escola Aprendiz.

O CIEDS, Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável, entidade fundada em 1998, é uma Instituição Social Sem Fins Lucrativos, filantrópica detendo titularidade de Utilidade Pública Federal. Atua em todo o território nacional, com sede na Cidade do Rio de Janeiro, filial em São Paulo e escritório de representação no Ceará. Sua estrutura de recursos humanos é composta por 865 (oitocentos e sessenta e cinco) profissionais de diversas áreas do conhecimento<sup>2</sup>.

O Bairro Educador atua como facilitador da integração entre escolas e comunidades. O projeto aponta para uma nova maneira de pensar a educação e de ressignificar o papel da comunidade no processo educativo.

O Bairro Educador promove um processo educativo que integra o Projeto Político Pedagógico de cada escola, o uso do bairro como espaço ampliado das unidades escolares e atividades culturais e esportivas num movimento contínuo de melhoria da educação e rendimento escolar.

O CIEP Dr. Antoine Magarinos Torres Filho, localiza-se à Rua São Miguel s/n, Comunidade do Borel – Tijuca – Rio de Janeiro/RJ. A ocupação do morro do Borel data de 1921, quando ocorreu a remoção dos Morros do Castelo e de Santo Antonio. Em 31 de dezembro de 1931, foi fundada a terceira Escola de Samba do Rio de Janeiro o GRES Unidos da Tijuca, no Morro do Borel. (IBASE, 2006, p. 20)

O nome do morro deriva de "Irmãos Borel" dois irmãos franceses que tinham uma fábrica de cigarros no local, praticamente em frente à fábrica de cigarros Souza Cruz (hoje Reynolds) que comprou a fábrica dos irmãos franceses, local onde muitos moradores do Borel trabalhavam.

A história da comunidade do Borel está ligada a resistência de seus moradores contra o processo de remoção movido pela Borel Meuren Ltda, empresa subsidiária da Seda Moderna no início dos anos de 1950 da qual o advogado Dr. Antoine Magarinos Torres filho ocupou papel fundamental na organização dos moradores (IBASE, 2006, p. 22). Segundo o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE, 2006, p. 22), o que se viu a partir deste movimento foi uma

---

<sup>2</sup> Informação disponível em: <http://www.cieds.org.br/sobre-o-cieds>.

sucessão de processos históricos que culminaram com a criação da União dos Trabalhadores Favelados (UTF), idealizada como uma experiência cooperativa dos moradores do Borel, destinada a fazer frente aos custos necessários à ação judicial contra a remoção dos moradores do Borel. Segundo Gomes, (1980, p. 21) pode-se afirmar que a criação da UTF ocorreu no dia 21 de abril de 1952 por sugestão do Dr. Antoine Magarinos Torres Filho ao propor a criação de uma instituição que pudesse representar os moradores do Borel.

A UTF, primeira organização de moradores, aglutinava, além das lutas políticas, escolas de samba, clube, etc. Organizava torneios, festas e diversas atividades, como a eleição da Rainha da Festa.

### **2.3 Sujeitos Participantes**

Estudantes e Professores da escola, são os sujeitos da presente pesquisa. Professores(as) que eventualmente podem estar exercendo atividades de coordenação do Programa Mais Educação na escola ou ocupando cargo de direção, coordenação pedagógica também serão considerados(as) . Estes sujeitos foram especialmente escolhidos por ocuparem uma posição estratégica na escola, ou seja, considerou-se significativo para a pesquisa a percepção que estas pessoas possuem sobre o lazer e a Educação Integral.

### **2.4 - Instrumento de pesquisa e coleta de dados**

Optou-se pela elaboração de um instrumento de coleta de dados que desse conta de compreender o que professores e estudantes pensam sobre lazer e educação integral. Neste sentido, o instrumento de pesquisa demonstra ser um elemento facilitador, pois possibilita a análise da estrutura e organização de uma representação social além de ser considerado como uma técnica de coleta de dados.

Objetivou-se como forma de identificar as RS dos professores e alunos a elaboração de instrumento de pesquisa sob a técnica de associação livre com a intenção de provocar a produção de palavras relacionadas e, posteriormente, justificar sua produção organizando as respostas em categorias de análise. Para tanto, o instrumento de pesquisa de evocação (modelo disponível no apêndice (A) deste trabalho) é composto de questões de livre associação a respeito dos temas “Lazer” e “Educação Integral” em que professores e estudantes foram levados a preencherem

as frases: “Para mim lazer é ...” e “ Para mim educação integral é ...”, em seis espaços a serem preenchidos por frases ou palavras singulares.

Na questão subsequente os respondentes devem listar dentre as seis respostas as três que consideram como mais relevantes (evocadas). Além destas questões, foi solicitado aos professores e estudantes que listassem dentre as formas de lazer citadas. 1) “ Quais as que você pratica e porque esta atividade e não outra?”; 2) “no seu dia-a-dia que tipo de lazer você vivencia (pratica)?”; 3) “Que tipo de lazer você frequentemente escolhe?”; 4) “Em que momento do dia você participa ou realiza alguma atividade de lazer?” e; por último, 5) “ Quais são os espaços em que você pratica o lazer?”

Em relação à educação integral, além da pergunta citada acima, “ para mim educação integral é...” foram elaboradas as seguintes questões: 1) “Dê o significado da palavra palavra/frase que você apontou como sendo a mais importante e em primeiro lugar.” 2) “Quais as atividades de lazer você realiza/pratica na escola?”; 3) “ Em sua opinião existe relação entre educação integral e lazer? Se sim, qual? Importante, destacar que os instrumento de pesquisa não solicita que os respondentes se identifiquem.

## 2.5 - Análise

Para Bauer (2008, p. 191) a Análise de Conteúdo implica tratar estatisticamente as unidades de texto. Refere-se aos procedimentos sistemáticos, metodicamente explícitos e replicáveis: não sugere uma leitura válida singular dos textos. Pelo contrário, a codificação irreversível de um texto o transforma, a fim de criar nova informação desse texto.

Não é possível reconstruir o texto original uma vez codificado; a irreversibilidade é o custo de uma nova informação. A validade da Análise de Conteúdo deve ser julgada em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa. Um *corpus* de texto oferece diferentes leituras, dependendo dos vieses que ele contém. A AC não é exceção; contudo, ela traça um meio caminho entre a leitura singular verdadeira e o "vale tudo", e é, em última análise, uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social. Ela não pode nem avaliar a beleza, nem explorar as sutilezas de um texto particular (BAUER, 2008, p. 191).

Conforme sugerido por Bauer (2008, p.190), a Análise de Conteúdo consiste em um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas. Ainda que uma grande quantidade das análises clássicas de conteúdo culmine em descrições numéricas de algumas características do *corpus* do texto,

considerável atenção está sendo dada aos "tipos", "qualidades", e "distinções" no texto, antes que qualquer quantificação seja feita. Deste modo, a análise de texto faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais.

Bardin (2004) define a Análise de Conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Segundo Bardin (2004, p.26):

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de "fala" a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas.

Ainda de acordo com Bardin (2004), este método baseia-se em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias. A autora sugere algumas etapas sequenciais de análise: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência ou dedução e a interpretação.

Seguindo as etapas de análise, começamos com uma leitura geral ou flutuante (primeiras leituras em que surgem as primeiras hipóteses ou questões norteadoras em função das teorias conhecidas) para, posteriormente, nos debruçarmos em leituras mais detalhadas. Após a leitura flutuante, devem-se escolher índices, que surgirão das questões norteadoras ou das hipóteses, e organizá-los em indicadores critérios específicos propiciadores de dados. Mas nem sempre as hipóteses são estabelecidas na pré-análise, estas podem surgir, assim como as questões norteadoras, no decorrer da pesquisa.

Conforme ensina Bardin (2004), na fase seguinte – exploração do material – são feitos recortes em unidades de registro e unidades de contexto, que passam a ser codificadas em forma de categorias. Nesta etapa, é o momento da codificação, momento em que os dados brutos são transformados e organizados em unidades agregadas, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo. A codificação compreende a escolha de unidades de registro, a seleção de regras de contagem e a escolha de contextos e categorias. Buscamos, neste momento,

extrair do texto pontos de semelhanças e de contrastes a partir de hipóteses estabelecidas na pré-análise e dos objetivos do trabalho. “A análise categorial pretende tomar em consideração a totalidade de um texto, passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (BARDIN 2004, p. 32).

Finalmente, a Análise de Conteúdo, como exposto por Bauer (2008, p.194), pode reconstruir "mapas de conhecimento" à medida que eles estão corporificados em textos. As pessoas usam a linguagem para representar e compreender o mundo. Para reconstruir esse conhecimento, a AC pode necessitar ir além da classificação das unidades do texto, e orientar-se na direção de construção de redes de unidades de análise para representar não apenas por elementos, mas também cognitivamente, suas relações.

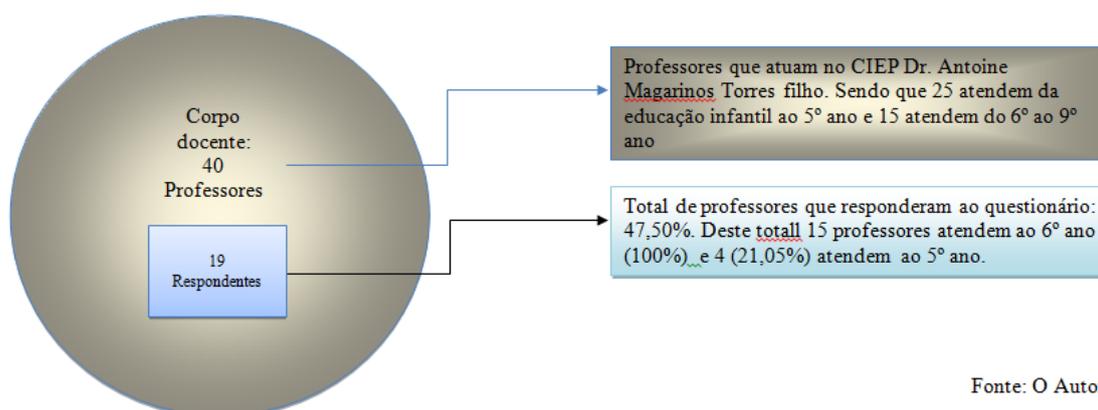
Pelas características qualitativas e textuais da presente pesquisa, o método de Análise de Conteúdo de Bardin (2007) e Bauer (2008), mostrou-se adequado para o tratamento do problema proposto.

### 3 REPRESENTAÇÃO SOCIAL DO LAZER NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO CIEP DR. ANTOINE MAGARINOS TORRES FILHO

(...) existe uma política de lazer com respeito ao trabalho, que não admite equívocos, neste momento. Um lema para essa afirmação seria: o lazer nega a ociosidade, é um complemento do trabalho. O lazer supõe o trabalho e a ociosidade o nega (DUMAZEDIER, 1980, p. 18).

Neste capítulo são apresentadas os resultados, as análises e a discussão dos dados coletados com os professores participantes. O CIEP possui 40 (quarenta) professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental, dos quais 19 (dezenove) participaram da pesquisa. Na Figura 2 observamos a distribuição absoluta e percentual dos professores participantes.

**Figura 2 – Distribuição absoluta e percentual dos professores que participaram da pesquisa**

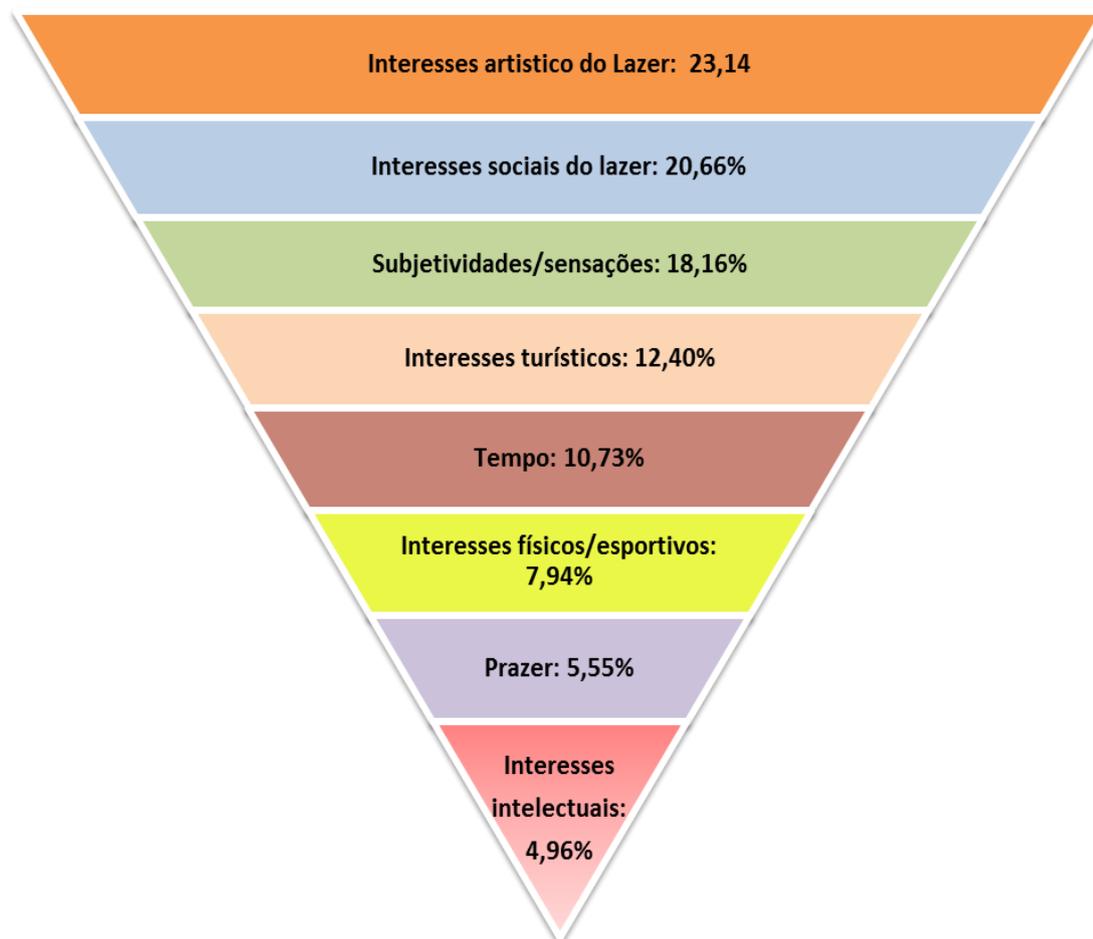


Dos 40 (quarenta) professores do CIEP, 25 (vinte e cinco) atendem aos alunos da pré-escola até o 5ª ano, e 15 (quinze) aos alunos do 6º ao 9º ano. Todos professores do 6º ao 9º ano responderam as perguntas e 4 (quatro) da educação infantil ao 5º ano o fizeram. No total, 47,50% dos professores, participaram da pesquisa.

A primeira pergunta do instrumento de pesquisa solicitou aos professores que respondessem “quais as palavras ou frase que vem a sua mente quando você pensa a respeito de lazer”. Trata de uma questão de associação de palavras e teve como objetivo mapear uma representação dos interesses culturais do lazer. As respostas evocadas foram ordenadas quanto ao conteúdo e surgiram novas categorias diferentes dos interesses culturais do lazer propostos por Dumazedier (1980, p. 101-

169) e por Silva et Al (2011, p. 31-37). Os dados a respeito dos interesses culturais do lazer encontram-se na Figura 3.

**Figura 3 - Distribuição percentual dos interesses culturais do lazer dos professores.**



Fonte: O autor

Na Figura 3 identificamos que os interesses artísticos (23,14%), sociais (20,66%), e subjetividades/sensações (18,16%) foram as unidades de análise que abarcaram o maior número de evocações sobre lazer emitidas pelos professores. As 3 (três) juntas perfazem em total de 61,96%. Além destas unidades de análise foram referidos os interesses turísticos (12,40%), o tempo (10,73%), os interesses esportivos (7,94%), prazer (5,55%) e os interesses intelectuais (4,96%). Destacamos que subjetividades/sensações, tempo e prazer são categorias que surgiram espontaneamente da evocação dos professores e que não participam diretamente do que a literatura especializada convencionou chamar de “interesses de lazer” (DUMAZEDIER, 1980; SILVA et Al. As 3 (três) unidades juntas perfazem um total de 34,44%. Isso significa que na evocação dos professores ocorre cerca de 1/3 de

interpretações periféricas que não participam das interpretações usuais dadas ao lazer. Do mesmo modo os interesses intelectuais são os que menos ocorrem (4,96%) na evocação dos professores.

Com relação aos interesses artísticos do lazer foram evocadas 28 (vinte e oito) respostas subdivididas em 8 (oito) temas: cinema, televisão teatro, jogos, dança, música, arte e atividades lúdicas. Os dados encontram-se na Tabela 1.

**Tabela 1 – Distribuição absoluta e percentual das evocações dos professores para a categoria interesses artísticos do lazer.**

		Absoluto	%
Arte	Cinema	8	28,57%
	Assistir filme (TV)	4	14,29%
	Teatro	4	14,29%
	Jogos	3	10,71%
	Dançar	3	10,71%
	Música	2	7,14%
	Arte	2	7,14%
	Atividades lúdicas	2	7,14%
	<b>Total da categoria</b>	<b>28</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: O autor

A categoria “cinema” é evocada pela maioria dos respondentes (28,57%). Juntas as categorias “cinema” e “televisão” perfazem quase a metade (42,96%) das respostas evocadas, mostrando uma tendência no entendimento da categoria. Do mesmo modo, a categoria “jogo” associada à categoria “atividades lúdicas” acumulam 17,86% das respostas. A categoria “jogos” foi incluída nos interesses artísticos devido à referência pedagógica aos jogos teatrais, aos jogos dramáticos, às brincadeiras e às atividades lúdicas, muito utilizadas não apenas na educação como também na didática artística. Também não foi possível definir se a referência à música ou à arte significam produções artísticas (pintar, tocar um instrumento, confecção de artesanato, fotografar, filmar, etc) ou contemplação (ouvir música, ida a um museu, centro cultural, pontos de cultura, etc).

A arte, personificada conceitualmente pelos interesses artísticos, que segundo Silva et Al. (2011a, p. 33), pode ser encontrada nos museus, bibliotecas, centros culturais, mas também no âmbito da cultura popular e da cultura de massa, nas quadras de escolas de samba, nas tradições folclóricas, nas rodas de pagode, nas casas de forró. Neste sentido, a arte não seria produzida apenas por virtuosos, artistas

que segundo o dicionário Houaiss (2001) são pessoas que atingiram um altíssimo grau de conhecimento e domínio técnico na execução de sua arte, mas também por qualquer indivíduo, desde que tenha sensibilidade e ter sido educada para tal.

Melo e Alves Jr. (2003, p. 44), destacam que a arte não deve ser vista apenas no sentido da contemplação, mas deve ser despertado nos indivíduos seu senso de produção artística. A prática de educar para o lazer deve levar a cada um a percepção de que é possível se obter prazer no ato de pintar, cantar, tocar, representar, escrever, ler, etc.

Neste sentido, percebe-se que o “lazer artístico” dialoga com o Programa de educação integral Mais Educação a partir das atividades culturais contidas no macrocampo “Cultura, Artes e Educação Patrimonial”. Neste macrocampo são sugeridas as ofertadas em escolas públicas de ensino fundamental das atividades de “artesanato popular”, “banda fanfarra”, “canto coral”, “capoeira”, “cineclube”, “danças”, “desenho”, “educação patrimonial”, “ensino coletivo de cordas”, “escultura”, “grafite”, “hip hop”, “iniciação musical por meio da flauta doce”, “leitura e produção textual”, “mosaico”, “percussão”, “pintura”, “práticas circenses” e “teatro”.

Entendo que a dimensão cultural do lazer no ambiente escolar pode contribuir para qualificar a prática pedagógica. Pinto (2008, p. 48) observa que a relação entre lazer e educação é um processo/produto de formação humana, e explica que “como processo educativo o lazer atua sobre os meios de reprodução da vida em sua dimensão sociocultural mais visível e prática”. Vista nesta perspectiva a relação do lazer com o Programa Mais Educação, tende a provocar mudanças nos currículos escolares.

Silva et Al. (2011a, p. 31), afirma ainda que a relação entre o lazer e a educação possibilita a reorientação da prioridade dos conteúdos elencados e a forma como são abordados, fundamentalmente transcendendo o ensino mecânico dos conteúdos, buscando-se que tenham alguma forma de relação com a vida dos estudantes.

A Tabela 2 informa a distribuição absoluta e percentual das respostas evocadas para a categoria interesse social do lazer. Receber e sair com amigos responde por quase a metade das respostas (48,00%). São referidos ainda, estar e sair com a família (36,00%), namorar (8,00%).

Apesar da literatura pesquisada não tratar do fenômeno comunicacional das redes sociais, entendo ser importante incluir dentre os conteúdos culturais do lazer social, “se comunicar pela internet”, evocada por 8,00% dos professores respondentes.

**Tabela 2 – Distribuição absoluta e percentual das evocações dos professores para a categoria interesses sociais do lazer.**

		Absoluto	%
<b>Relacional</b>	Social	Receber/sair com amigos	12 48,00%
		Estar/sair com a família	9 36,00%
		Namorar	2 8,00%
		Se comunicar pela Internet	2 8,00%
		<b>Total da categoria</b>	<b>25 100,00%</b>

Fonte: O autor

Os dados da Tabela 2 nos mostram a seguinte configuração: a promoção de encontros, a organização de grupos seja para confraternizar com amigos ou para estreitar os laços familiares surgem como preferências para os respondentes. Estas categorias juntas, “receber e sair com amigos” e “estar e sair com a família”, representam 84,00% das respostas evocadas pelos professores.

É fato que o tempo liberado das obrigações relativas ao trabalho por um lado é preenchido pelas obrigações familiares e sociais. Entretanto, estas obrigações que podemos definir como institucionais, podem se transformar em lazer seja pela participação em programas familiares ou simplesmente pelo prazer de estar dentro do grupo familiar. Silva et Al.(2011a, p. 35), explica que “a princípio todas as atividades de lazer tendem a envolver grupos e desenvolver a sociabilidade”. Todavia, a autora destaca que quando se trata dos interesses sociais do lazer o interesse motivador é precisamente o fato de “promover de forma pronunciada tais encontros, como festas, frequência em bares/restaurantes e saídas noturnas, e notadamente os passeios e atividades turísticas em geral” (SILVA et Al., 2011a, p. 35).

Com relação ao que denominamos de subjetividades/sensações contidas nas respostas evocadas pelos professores, a categoria alegria (13,64%), apresenta o maior número de evocações. A seguir aparecem distrair, prazer, rir, diversão, saúde, energia, satisfação, encontrar-se, algo que goste (todas com 9,09%) e felicidade (4,55%).

As informações da Tabela 3 visam apresentar o perfil de algumas subjetividades evocadas pelos professores respondentes sobre o lazer. Infere-se que

as sensações e vivências relatadas, que mobilizam afetos e emoções, nesta categoria, podem estar associadas aos interesses do lazer (físicos, artísticos, manuais, intelectuais, sociais e turísticos). Todavia, não foi possível identificar quais destes interesses suscitaram tais sentimentos, mas fica evidente, pelas respostas, a busca pelo prazer.

**Tabela 3 – Distribuição absoluta e percentual das evocações dos professores para a categoria subjetividades/divertir-se/sensações do lazer.**

Categorias evocadas para o conceito de lazer				
		Absoluto	%	
Subjetividade/divertir-se	Sensações	Alegria	3	13,64%
		Distrair	2	9,09%
		Prazer	2	9,09%
		Rir	2	9,09%
		Diversão	2	9,09%
		Saúde	2	9,09%
		Energia	2	9,09%
		Satisfação	2	9,09%
		Encontrar-se	2	9,09%
		Algo que goste	2	9,09%
		Felicidade	1	4,55%
		<b>Total da categoria</b>		22

Fonte: O autor

A Tabela 3 tem por objetivo evidenciar as sensações dos professores, que responderam ao instrumento de pesquisa, quando levados a pensar numa resposta sobre a questão “para mim lazer é”:

Dumazedier (2001, p. 32) descreve que qualquer que seja a função do lazer, esta é, inicialmente, liberação e prazer. Neste sentido, o autor define três categorias que correspondem a três funções mais importantes do lazer: a função de descanso; b) a função de divertir-se, recreação e entretenimento; c) e a função de desenvolvimento.

Por descanso entende-se que esta função está ligada à liberação da fadiga. Já o divertir-se, recrear-se e entreter-se, é função ligada à superação do tédio e da monotonia. Georges Fiedmann (1955, apud DUMAZEDIER, 2001, p. 33) já alertava sobre o nefasto efeito da monotonia das tarefas parcelares sobre a personalidade do trabalhador. No mesmo sentido, Henri Lefebvre desenhou os contornos da análise sobre os efeitos nefastos das alienações do homem contemporâneo que levam a um

sentimento de privação e a necessidade de ruptura com o universo cotidiano. (LEFEBVRE, 1958. apud DUMAZEDIER, 2001, p. 33).

E a função desenvolvimento permite,

criar novas formas de aprendizagens voluntárias, a serem praticadas durante toda a vida e contribuir para o surgimento de condutas inovadoras e criadoras. Suscitará, assim, no indivíduo libertado de suas obrigações profissionais comportamentos livremente escolhidos e que visem ao completo desenvolvimento da personalidade, dentro de um estilo de vida pessoal e social. (DUMAZEDIER, 2001, p. 33).

É neste contexto que entendemos as respostas evocadas pelos professores nesta categoria, como dito acima, a despeito das sensações expressadas não poderem ser identificadas, todas dizem respeito à busca do prazer.

Com relação aos interesses turísticos do lazer foram evocadas 15 (quinze) respostas subdivididas em 4 (quatro) temas: viagens e passeios (53,33%), praia (26,67%), parques (6,67%). Os dados encontram-se na Tabela 4.

**Tabela 4 – Distribuição absoluta e percentual das evocações dos professores para a categoria interesses turísticos do lazer.**

Categorias evocadas para o conceito de lazer			
Natureza/turismo		Absoluto	%
		Natureza e viagens na natureza	Viagens e passeios
	Praia	4	26,67%
	Parques	2	13,33%
	Sol: contemplando a natureza	1	6,67%
	<b>Total da categoria</b>	<b>15</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: O autor

A Tabela 4 demonstra que a quebra da rotina temporal e espacial, proporcionada pelo turismo, permite a busca de novos relacionamentos e o contato com novas culturas. As viagens representam mais da metade das emissões para a categoria.

Silva et Al. (2011a, p. 36) destaca que a busca pelo prazer, tem na categoria turismo a cidade como equipamento fundamental de lazer para seus habitantes. Neste sentido, há que se considerar que “passear pela cidade” e “visitas a espaços públicos” como atividades potenciadoras do lazer.

Entendo que o fenômeno do turismo está diretamente ligado ao tempo livre e à cultura do lazer. Neste sentido, Bahl (2004, apud GUEDES 2009, p. 19) descreve que o lazer é considerado um dos pilares de sustentação para o turismo pois, estas

duas atividades se mesclam. O turismo pode ser interpretado como uma forma de lazer, assim como pode-se utilizar parte do tempo de lazer para a prática do turismo.

O que se entende por turismo? A Organização Mundial do Turismo (OMT) o define como sendo o conjunto de atividades que realizam as pessoas durante suas viagens e estadas em lugares diferentes do seu entorno habitual. Por “entorno habitual”, entende-se o espaço ao redor do domicílio somado àqueles em que o indivíduo circula frequentemente (GUEDES, 2010, p. 20).

Inferre-se que as evocações “viagens e passeios” e a “praia”, tem uma relação intrínseca com a cidade. Juntas estas atividades somam 80,00% da preferência dos professores.

A Tabela 5 informa a distribuição absoluta e percentual das respostas evocadas para a categoria tempo do lazer. Tempo livre surge com (23,08%). São referidos ainda, preparar para o dia seguinte, cuidar da casa, abstrair do trabalho, fora da rotina e não cumprir horário.

**Tabela 5 – Distribuição absoluta e percentual das evocações dos professores para a categoria tempo do lazer.**

Categorias evocadas para o conceito de lazer			
		Absoluto	%
Tempo	Sair da rotina	Tempo livre	3 23,08%
		Preparar para o dia seguinte	2 15,38%
		Cuidar da casa	2 15,38%
		Abstrair do trabalho	2 15,38%
		Fora da rotina	2 15,38%
		Não cumprir horário	2 15,38%
		<b>Total da categoria</b>	<b>13 100,00%</b>

Fonte: O autor

Como visto anteriormente, o tempo se constitui unidade de análise essencial quando se pensam as condições essenciais para a prática do lazer. A “disponibilidade de tempo” significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa (MARCELLINO, 2005, p. 28 apud MARCELLINO, 2007, p. 12). As respostas evocadas nos fazem a pensar que “não fazer nada” é uma possibilidade dos momentos de lazer, mas, como explica Melo et Al. (2003, p. 30), não é a única.

Inferre-se que toda e qualquer que seja a opção para a realização de atividade de lazer, esta envolve sempre a satisfação de aspirações dos seus praticantes, sejam elas estéticas, (como ida ao teatro, ao museu ao cinema ou a vernissage), esportivas (onde o mais importante é o movimento, exercícios físicos) ou turísticas, (via de

regra, quebra da rotina temporal ou espacial por meio de realização de viagens e passeios), por exemplo. O grupo de respostas evocadas na categoria “tempo”, Tabela 5, nos mostra a dificuldade de alguns professores perceberem com clareza o direito constitucional do lazer, conforme estabelecido no Capítulo II da Constituição Federal. (BRASIL, 1988).

Tempo livre ou tempo disponível, é condição *sine qua non* para a realização de atividades de lazer, não sendo, portanto, uma atividade. As respostas seguintes, preparar para o dia seguinte, abstrair do trabalho, fora da rotina e não cumprir horário reduz o lazer a atividades compensatórias do mundo do trabalho. Neste sentido, “o lazer torna-se uma alternativa, ou decorrência, do tempo de trabalho” (GUTIERREZ E ALMEIDA, 2008, p. 93).

O lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais. (DUMAZEDIER, 2001, p. 34).

Neste sentido, infere-se que as respostas evocadas nesta Tabela, “tempo livre” “preparar para o dia seguinte”, “cuidar da casa”, “abstrair do trabalho”, “fora da rotina”, e “não cumprir horário” não devem ser consideradas como lazer, haja vista, estarem vinculadas ao mundo do trabalho e às obrigações familiares.

Os interesses físicos-esportivos do lazer foram evocados em 10 (dez) respostas subdivididas em 4 (quatro) temas: academia/exercícios, futebol, caminhar e nadar. Os dados encontram-se na Tabela 6.

**Tabela 6 – Distribuição absoluta e percentual das evocações dos professores para a categoria físico-esportivos do lazer.**

Categorias evocadas para o conceito de lazer			Absoluto	%
Físico	Esportivos	Academia/Exercícios	4	40,00%
		Futebol	2	20,00%
		Caminhar	2	20,00%
		Nadar	2	20,00%
	<b>Total da categoria</b>		10	100,00%

Fonte: O autor

Silva et Al. (2011a, p. 32) destacam que as atividades físicas estão entre as atividades culturais mais difundidas pelos meios de comunicação e estão diretamente ligadas a diversos estilos de vida.

A Tabela 6 demonstra que a categoria conceitual interesses físicos do lazer, entre os quais se encontram os esportes, fornece informações acerca do estilo de vida dos professores. Os dados mostram que, dentre as respostas evocadas “exercitar em academias” (40,00%), “futebol” (20,00%), “caminhar” (20,00%) e nadar (20,00%) representam esta categoria.

Dumazedier (1980, p. 111), escreve que “por interesses físicos não se deve entender, exclusivamente, a prática dos exercícios físicos e do esporte”. Para o autor, “os interesses físicos pressupõem a participação ativa e voluntária dos indivíduos nas atividades relacionadas com a cultura física, isto é, um novo enfoque da prática esportiva e da assistência ao espetáculo” (DUMAZEDIER, 1980, p. 112).

A prática esportiva restringe-se ao esporte **não** performativo. O esporte aqui entendido é o de participação, de modo voluntário, compreendendo as modalidades desportivas praticadas com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e educação e na preservação do meio ambiente (BRASIL, 1998).

Com relação a prática de exercícios em academia e caminhar fica clara a participação ativa dos professores. Todavia, nas evocações “futebol” e “natação” esta participação não fica clara, podendo ser ativa, (jogar uma “pelada” ir à piscina recreativa de clubes), ou simplesmente admiração pelos espetáculos esportivos. Dumazedier (1980, p. 125) esclarece que a “cultura dos admiradores é antes de tudo, uma iniciação à poesia do espetáculo esportivo, uma abertura à poesia dos gestos, dos movimentos dos grupos; em segundo lugar, é uma formação do espírito crítico relativo à qualidade do jogo....”.

A Tabela 7 nos informa a distribuição absoluta e percentual das respostas evocadas para a categoria liberação e prazer. Foram evocadas 7 (sete) categorias e 3 (três) temas. Descansar representa 57,14% das evocações dos professores, ou seja, mais da metade da categoria. São referidos ainda, momentos relaxados (28,57%) e dormir (14,29 %). Dentre as características do lazer, esta categoria que denominamos de liberação e prazer foi citada numa frequência que podemos inferir como significativa. Segundo Dumazedier (2001, p. 32) o lazer é caracterizado pela “liberação e prazer” e uma das suas funções é justamente o descanso.

**Tabela 7 – Distribuição absoluta e percentual das evocações dos professores para a categoria Liberação e prazer**

		Categorias evocadas para o conceito de lazer		
Liberação e prazer	Repouso, recreio e diversão		Absoluto	%
		Descansar	4	57,14%
		Momentos relaxados	2	28,57%
		Dormir	1	14,29%
<b>Total da categoria</b>		<b>7</b>	<b>100,00%</b>	

Fonte: O autor

Esta função é caracterizada por proporcionar a “liberação das tensões provenientes do trabalho, é reparadora das deteriorações físicas e nervosas consequentes do estresse e angústias advindas das tensões resultantes das obrigações cotidianas.” (DUMAZEDIER, 2001 p. 32).

A Tabela 7 possibilita o entendimento de que o “descanso”, os “momentos relaxados” e o “dormir” são evocações a serem consideradas quando se pensa sobre o que é lazer. Estes dados podem ser um indicativo da fadiga e das tensões provocadas pelos afazeres do dia-a-dia.

A leitura foi a única evocada para a categoria intelectual do lazer. Nela os respondentes declaram a preferencia pela leitura de livros, jornais e revistas.

Nesta categoria, consideram-se como interesses intelectuais do lazer os conhecimentos para além das qualidades artísticas, como a apreciação da beleza, ou seja, do conhecimento estético de algo. “No caso do conhecimento estético é a imaginação que domina o real, no conhecimento cognitivo, o real deve dominar, sobrepor-se à imaginação”. (DUMAZEDIER, 1980, p. 151).

Salienta-se que os interesses intelectuais do lazer têm como base a cognição. Melo e Alves Jr. (2003, p. 46) citam como exemplo desta categoria os jogos intelectuais: xadrez, dama, gamão, *bridge*. Além destes, alguns jogos eletrônicos também podem ser incluídos nesta categoria.

Os interesses intelectuais destacam-se pelo caráter voluntário, estão vinculados à “sensibilidade individual ou coletiva referem-se a um conhecimento enraizado na sensibilidade individual e no vivido na cultura adquirida; são intelectuais porque possuem caracteres predominantemente cognitivos e não estéticos” (DUMAZEDIER, 1980, p. 151).

O quantitativo de categorias e as frequências com que foram evocadas pelos professores nesta primeira fase da pesquisa, a partir da indagação: Quais as palavras ou frases que veem a sua mente quando você pensa a respeito de: Para mim lazer é...

Cada um dos professores respondentes tiveram a opção de dar 6 (seis) respostas a essa pergunta. A esse respeito, as respostas dos professores mostram, em números absolutos, os seguintes dados: categorias citadas (43) e a frequência com que foram citadas 126 vezes.

Jofre Dumazedier (1980), descreve os benefícios que as ações de lazer podem exercer sobre o indivíduo, sobretudo para o físico, para a mente, para o desenvolvimento de sua sociabilidade, e até mesmo para a sua formação profissional (p. 18). Para este autor, o lazer distingue-se como possibilidade de flexibilização que pode questionar algumas situações. Notadamente sobre o tempo demandado para o trabalho.

Gutierrez e Almeida (2008, p. 95), comentam que Dumazedier compartilha de uma concepção social onde o trabalho é o motor que move toda a sociedade. É o que, segundo os autores, se convencionou chamar sociedade do trabalho. Segundo os autores, Dumazedier percebe o lazer, enquanto:

Atividade distinta e específica da vida social, com o advento da Revolução Industrial e a segregação dos espaços de convivência familiar, comunitários e profissionais, ou seja, vamos encontrar na história da definição do lazer um aspecto genético de “não-trabalho” (GUTIERREZ E ALMEIDA, 2008, p. 95)

Ainda tratando da relação entre lazer e trabalho, surge como pressuposto para se pensar a sociedade a necessidade de um novo paradigma que possa considerar uma organização social onde a categoria trabalho não seja preponderante. Neste sentido, surge a necessidade de se considerar as demais esferas da vida social. A possibilidade mais adequada e lógica, segundo Gutierrez e Almeida (2008) é a adoção de categorias de análise mais abrangentes, com uma tradição de pesquisa mais antiga e rica, como as do campo da cultura.

Desse modo, com o advento de novas formas de trabalho surgidas com a modernidade e com o abrandamento de horários de trabalho, pode-se inferir que o lazer, enquanto seu oposto, ou seja, o outro lado da mesma moeda, por assim dizer, vai ser valorizado na análise na mesma proporção em que a categoria trabalho perde espaço. Para Gutierrez e Almeida (2008), este é o tipo de raciocínio mecânico que funciona mal quando se trata de questões humanas. Portanto, entende-se a necessidade de se pensar o lazer para além da dicotomia lazer-trabalho.

Entretanto, não se pode deixar de se considerar a contribuição de Dumazedier. Os dados evocados pelos professores corroboram de forma evidente

com a percepção que “o lazer nada mais é que o conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, divertir-se, recrear-se, entreter-se ou informar-se, após desembaraçar-se das obrigações profissionais” (DUMAZEDIER 179, p. 34, apud GUTIERREZ E ALMEIDA, 2008 p.97). Pode-se inferir que o lazer, neste ponto de vista, restringe-se ao ato de reposição de energia da jornada de trabalho.

Por outro lado, a procura pelo prazer individual, plenificado pelo envolvimento de sua extensão para o maior número possível de pessoas também é uma forma onde se expressa o lazer. Habermas, citado por Gutierrez e Almeida (2008, p. 100) na Teoria da Ação Comunicativa, também oferece a possibilidade de construir um entendimento do lazer superando a dicotomia lazer-trabalho.

Aqui o lazer estaria fundamentado e definido a partir da sociabilidade espontânea, constituída no mundo da vida, e não no mundo do trabalho presente no sistema poder e moeda. O lazer e o trabalho, a partir de uma visão influenciada por Habermas, encontram-se em marcos conceituais distintos, isto é, enquanto o princípio do lazer encontra-se no mundo da vida, o trabalho está nos sistemas dirigidos pelos meios poder e moeda, com ênfase para o sistema moeda característico das relações econômicas (GUTIERREZ E ALMEIDA 2008, p. 100).

Por Mundo da vida, entende-se o mundo vivido, segundo Guimarães (2012, p. 32) na reflexão fenomenológica, “o mundo que percebemos como tal se manifesta na consciência. O mundo será sempre o mundo percebido. O conceito de mundo da vida está relacionado com decisiva intimidade à estrutura perceptiva da consciência humana”. Por sistema poder e moeda, entende-se o sistema econômico no qual o mundo do trabalho está inserido. Gutierrez e Almeida (2008, p. 100) esclarecem que:

O Mundo da vida e os Sistemas estão integrados no entendimento geral de sociedade contemporânea, o Mundo da Vida se caracteriza por ações comunicativas, e o Sistema, pelas ações estratégicas. Apesar de a sociedade contemporânea definir-se pela dualidade Sistemas e Mundo da Vida, o primeiro, para existir, ancora-se e coloniza o segundo através de uma diferenciação sistêmica, transformando modos comunicativos em estratégicos (ALMEIDA E GUTIERREZ, 2004, apud GUTIERREZ E ALMEIDA, 2008, p.100).

Pode-se inferir que o lazer definido por Dumazedier caracteriza-se como prática de consumo no mercado e manifesta-se no âmbito do sistema dirigido pelo meio moeda.

Por outro lado, as formas de lazer ligadas à cultura e à interação espontânea e livre de pessoas e grupos manifestam-se no espaço do mundo da vida. Observa-se que, também, esta característica do lazer apareceu nas respostas dos professores. “A interpretação do objeto lazer, incorporando a contribuição habermasiana, permite assim a superação da dicotomia lazer–trabalho de uma forma original” (ALMEIDA E GUTIERREZ, 2004 apud GUTIERREZ E ALMEIDA, 2008, p, 101).

A pesquisa realizada com os professores descrevem as preferências destes pelas atividades de lazer explicitadas neste capítulo. Dumazedier (1980) descreve que o espaço de lazer difere de todos outros. Segundo o autor este espaço não compreende os espaços da família, da escola, do trabalho, da igreja, dentre outros. “É um espaço vivencial, onde o objeto precípua é o viver pelo viver, é ter oportunidade de ocupar o tempo livre para exprimir as necessidades individuais, físicas, sociais, artísticas, etc.” (DUMAZEDIER 1980, p. 55). Neste sentido, pode-se inferir que no espaço do lazer, por ser um espaço diferente dos outros, também podem ser observados sensações psicológicas tais como: tédio, solidão, necessidade de ser aceito, sobrevivência emocional, etc. A estas sensações denominamos de introspectivas, conforme demonstrado na Tabela 8 a seguir.

Ainda nesta primeira fase da pesquisa sobre o lazer, trabalhamos com dados unifatoriais e multifatoriais, dados absolutos e percentuais, modalidade de lazer entendidas como tendo fatores diferentes, ou seja: uma mesma resposta pode ser classificada, por exemplo, como interesses sociais e/ou artísticos.

**Tabela 8 - Dados Unifatoriais e Multifatoriais, distribuição absoluta e percentual sobre: quais os tipos de lazer são mais importantes na visão dos professores e tipos de lazer vivencia/praticados por eles.**

Interesses do Lazer - dados unifatorial e multifatorial								
	Importante		Vivencio /pratico		Importante		vivencio /Pratico	
	Unifatorial 1-a1	%	Unifatorial 1-b1	%	Multifatorial	%	Multifatorial	%
<b>Físico-esportivos</b>	00	0%	05	35,71%	15	15%	10	15,63%
<b>Artísticos</b>	00	0%	02	14,29%	18	18%	12	18,75%
<b>Manuais</b>	00	0%	00	0%	01	1%	02	3,13%
<b>Sociais</b>	09	64,29%	06	42,86%	25	25%	15	23,44%
<b>Intelectuais</b>	01	7,14%	00	0%	10	10%	14	21,88%
<b>Turísticos</b>	01	7,14%	01	7,14%	15	15%	08	12,50%
<b>Genérica</b>	03	21,43%	00	0%	10	10%	02	3,13%
<b>Introspectiva</b>	00	0%	00	0%	06	6%	01	1,56%
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>	<b>064</b>	<b>100,%</b>

Fonte: o autor

Os dados elencados na Tabela 8 decorrem das respostas dadas pelos professores quando solicitados a classificar entre as 6 (seis) respostas dadas à primeira questão do instrumento de pesquisa: quais as 3 (três) palavras ou frases mais importantes (unifatorial 1-a1). Os dados observados, na Tabela 8, nos permitem concluir que quanto à importância, os interesses sociais do lazer aparecem com 64,29%; os interesses que denominamos de genéricos (usualidades) 21,43%; e, por último os interesses intelectuais e turísticos, com 7,14% da preferência dos professores.

A Tabela 8 (unifatorial 1-b1) nos permite conhecer as atividades de lazer vivenciadas/praticadas pelos professores no seu tempo disponível. Neste caso, os interesses sociais aparecem em primeiro lugar com 40,00%, seguidos pelos interesses físicos-esportivos com 33,30% e por último os interesses artísticos com 13,30%.

Na coluna multifatorial mais importante, observada na Tabela 8, as escolhas dos professores obtiveram a seguinte configuração: os maiores percentuais associados a estas opções são: os interesses sociais 25%; os interesses artísticos 18%; os interesses físicos-esportivos e os turísticos 15% cada; interesses intelectuais e genéricos 10% cada; introspectivos 6% e, por último, os interesses manuais, com 1%.

A última coluna da Tabela 8, multifatorial, fornece informações sobre o lazer vivenciado/praticado pelos professores do CIEP Dr. Antoine Magarinos Torres Filho. De acordo com as informações, os interesses sociais representam 23,44%, os interesses intelectuais, 21,39%, os interesses artísticos, 18,75%, os interesses físicos, 15,65%, os interesses turísticos, 12,50%, os interesses manuais e o que chamamos de genéricos, 3,13%, cada um, e por fim, a introspecção surge com 1,56%.

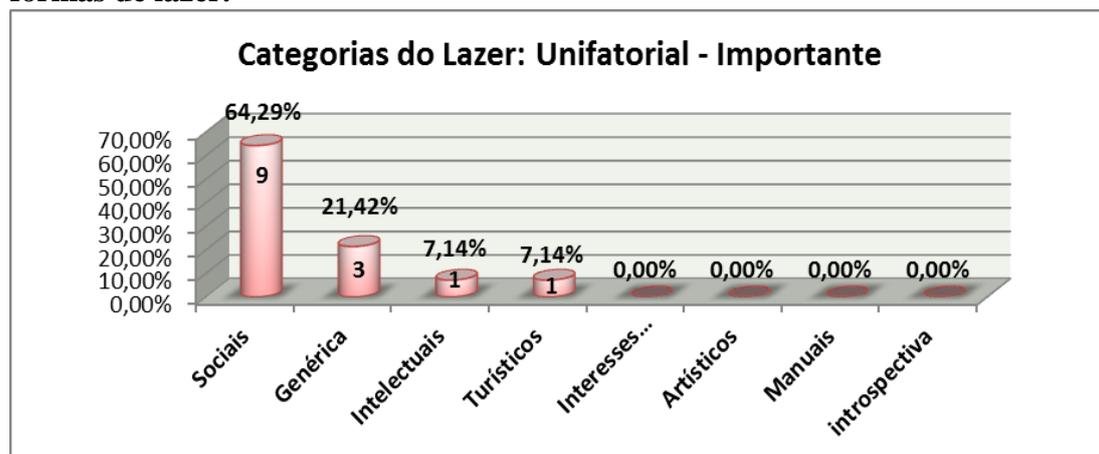
Nota-se que quando os professores são levados a hierarquizar opiniões sobre o que é lazer e o que é praticado por cada um deles (unifatorial 1-a1 e b1), os valores da coluna dois sofrem alterações significativas com relação à primeira. Os interesses sociais permanecem com grande importância, na primeira coluna (unifatorial 1-a1) surge com 64,29%, como na segunda coluna (unifatorial 1-b1), com 40,00%. Todavia os interesses físicos que não são citados como importantes na primeira coluna (unifatorial 1-a1), na segunda, referente ao lazer que vivencio/pratico (unifatorial 1-b1), aparecem com 33,30%. No mesmo sentido os interesses artísticos que não são citados como importantes na primeira coluna (unifatorial 1-a1), surgem como prática para 13,30% dos professores (unifatorial 1-b1).

Por outro lado, os interesses intelectuais, turísticos e o que denominamos de genéricos citados como importantes (unifatorial 1-a1), não são citados como prática na coluna dois (unifatorial 1-b1).

#### a) Dados unifatoriais:

O Gráfico 1 mostra que quando sugerido aos professores para elencar, dentre as 6 (seis) categorias de lazer respondidas na primeira questão do instrumentos de pesquisa, quais as 3 (três) mais importantes, 64,29% dos respondentes elegeram os interesses sociais como a maior expressão do lazer; a categoria genérica, recebeu esta denominação por as respostas não se encaixarem em nenhum dos outros interesses culturais do lazer, ficou em segundo lugar, com 21,42% das preferências dos professores; já o lazer intelectual e o lazer turístico foram considerados como importantes por apenas 7,14% dos respondentes.

**Gráfico 1 - Representação percentual unifatorial: quais as mais importantes formas de lazer.**



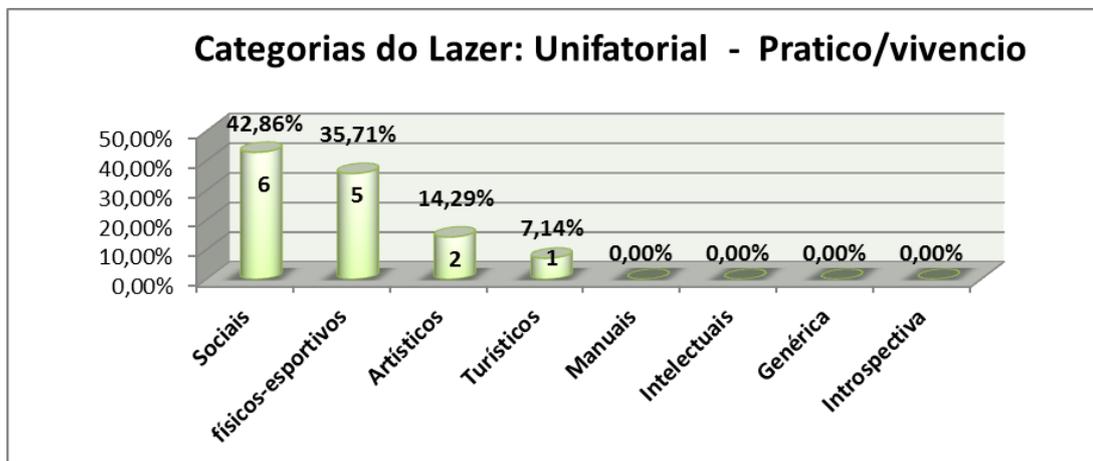
Fonte: O autor

Nota-se que os interesses físico-esportivos, os artísticos, os manuais, assim como, os introspectivos, que recebeu esta denominação por estar afeito a sensações psicológicas e portanto, não se inserindo nos interesses culturais do lazer, não foram citados por nenhum dos professores como sendo importantes.

O Gráfico 2, permite visualizar que, quando indagados sobre quais atividades de lazer praticam, o lazer social permanece como a prática favorita da maioria dos professores (42,86%). As atividades físico-esportivas, que no Gráfico anterior é considerada sem importância, surgem em 35,71% das respostas; do mesmo modo os interesses artísticos, que passam a ter importância e aparecem em 14,29% das

escolhas; e, por último, porem não menos importante, o lazer turístico aparece como vivência para 7,14% dos respondentes.

**Gráfico 2 - Representação percentual unifatorial: quais as mais importantes formas de lazer que pratico.**



Fonte: O autor

Observa-se que os interesses manuais, intelectuais, os genéricos e os introspectivos não foram mencionados pelos respondentes. Portanto, infere-se que, apesar de alguns terem sido citados como importantes, não são praticados.

#### b) Dados multifatoriais:

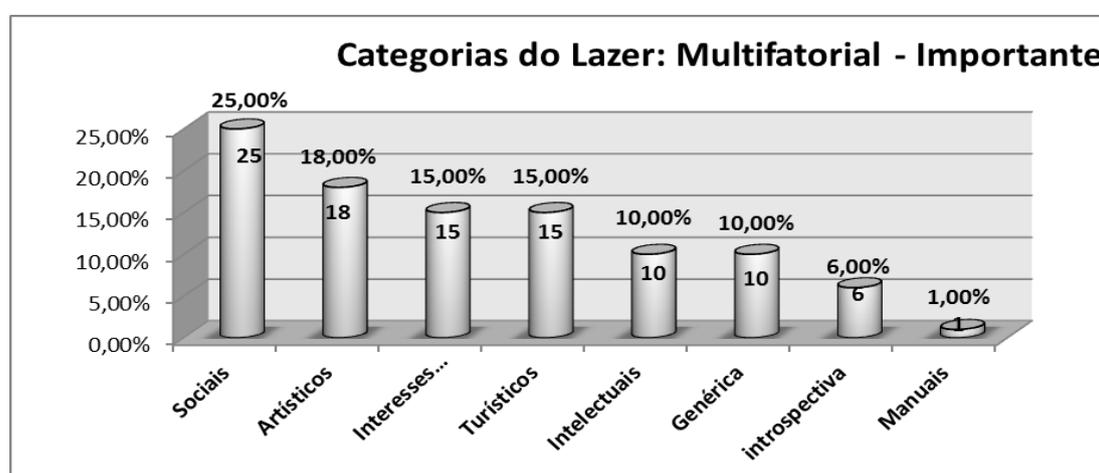
Os dados multifatoriais presentes na Tabela 8, demonstram que as respostas podem ser interpretadas como afeitas a mais de um interesse do lazer. Quando evocadas sob o ponto de vista da opinião de cada um dos respondentes, se obtém a seguinte configuração: a exemplo dos dados unifatoriais, os interesses sociais do lazer apresentam-se como primeira opção dos professores respondentes (25,00%); seguidos dos interesses artísticos (18,00%); interesses físicos (15,00%); interesses intelectuais (10,00%); interesses genéricos (10,00%); introspectivos (6,00%) e, por fim, os interesses manuais (1,00%).

Quando perguntados sobre o lazer que cada um pratica, os dados da Tabela 8, coluna multifatorial, tipo de lazer que vivencio/pratico, também mostram que os interesses sociais do lazer têm prioridade quando da escolha por uma atividade de lazer. Como dito anteriormente, os maiores percentuais estão associados aos interesses sociais (23,44%); seguidos pelos interesses intelectuais (21,88%); os interesses artísticos (18,75%); os interesses físicos (15,63%); os interesses turísticos

(12,50%); os interesses manuais e os genéricos (3,13%) cada um, e por último, a opção introspectiva (1,56%).

Neste caso, também é apresentada uma diferença entre o que cada um considera importante e o que fazem no seu tempo de lazer. Nos Gráficos a seguir estas representações ficam mais evidentes. A análise multifatorial nos permite analisar respostas que podem ter mais de uma interpretação e, portanto, podem pertencer a mais de um interesse cultural do lazer. Sempre haverá casos limitrofes, contíguos a fronteiras entre os interesses culturais do lazer. Os dados do Gráfico 3 nos mostram esta configuração multifatorial.

**Gráfico 3- Representação percentual multifatorial: quais as mais importantes formas de lazer**



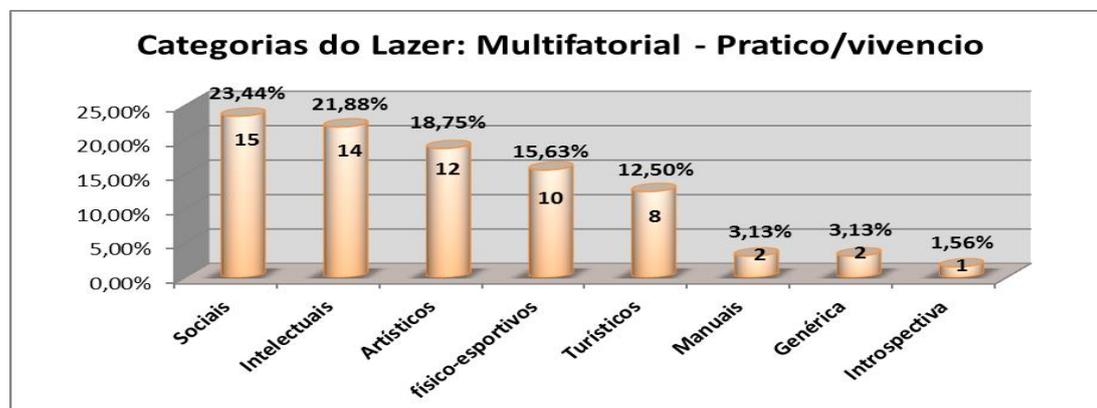
Fonte: O autor

Os dados contidos no Gráfico 3 demonstram que, assim como na análise unifatorial, na análise multifatorial, quando perguntados sobre o que consideram como mais importante dentro entre as 6 (seis) respostas à pergunta “ para mim lazer é...”, os interesses sociais permanecem como tendo a preferência dos professores (25,00%); em seguida os dados mostram os interesses artísticos (18,00%) como sendo a segunda opção em grau de importância; os interesses físicos e os turísticos surgem em terceiro com (15,00%); os interesses intelectuais e o que denominamos de genéricos aparecem em terceiro lugar (10,00%) e, por fim, o que chamamos de introspecção e os interesses manuais aparecem em penúltimo e último lugar na escala de importância dos professores com 6,00% e 1,00%, respectivamente.

No Gráfico 4 expomos os dados absolutos e percentuais sobre a representação multifatorial sobre que tipo de lazer praticado. A partir das respostas evocadas pelos

respondentes temos a seguinte hierarquização: social, intelectual, artísticos, físico-esportivos, turísticos manuais, genérico e introspectiva.

**Gráfico 4 - Representação percentual multifatorial: quais as mais importantes formas de lazer que pratico**



Fonte: O autor

O Gráfico 4 mostra as atividades de lazer praticadas pelos professores. Nota-se que a coincidência entre o que consideram mais importante com o que é praticado está restrita aos interesses sociais do lazer. Assim temos o social com 23,44%, o intelectual com 21,88%, o artístico com 18,75%, físico-esportivos com 15,65%, turísticos com 12,50%, os manuais com 3,13%, a genérica (3,13%) e a introspectiva com a (1,56%).

#### c) Tempos de lazer:

Os dados expostos no Gráfico 5 são significativos tendo em vista que eles nos mostram este tempo liberado, desobrigado dos afazeres relacionados ao trabalho dos professores. Segundo Feix (2007):

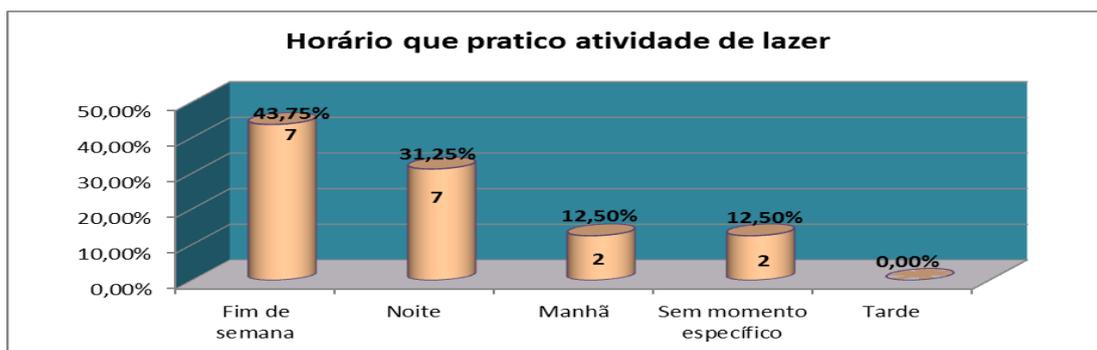
O lazer é necessário, sempre há um tempo para o futebol, para o carnaval, para um bate-papo. Esse tempo de lazer existe na vida das pessoas, independentemente da classe social. O que irão variar são as condições de vida e a forma de realizá-lo. Alguns com maior poder aquisitivo viajam, vão ao teatro, ao cinema, compram brinquedos e frequentam clubes. Outros se restringem a ver televisão, participar de festas, jogar com os amigos ou ir ao futebol. Ainda existem diferenças de acesso ao lazer entre homens e mulheres, os quais possuem tempo disponível que são culturalmente desiguais. Pouco tempo sobra para as mulheres, pois elas executam uma jornada dupla de trabalho, ficando o divertimento em segundo plano. (FEIX, 2007, P.37)

Ressalta-se que nem sempre este tempo liberado se reverte automaticamente para o lazer. Pois outros compromissos sociais, tais como: obrigações familiares e domésticas, trabalho extra, religião, cuidado com a saúde, aperfeiçoamento

profissional, busca por mais dinheiro, que acabam negligenciando o lazer. (CURI e ZINGONI, 2006, p. 68)

Em relação ao tempo para realizar o lazer, o Gráfico 5 mostra que majoritariamente os finais de semana correspondem ao tempo reservado para as atividades de lazer dos professores.

**Gráfico 5 - Representação percentual: horários que disponíveis para o lazer**



Fonte: O autor

Os dados do Gráfico 5 demonstram que fim de semana (43,75), horário noturno (31,25%), horário da manhã (12,50%) e sem horário específico (12,50%) são as respostas emitidas. A partir destes dados é possível inferir que o tempo para as práticas de lazer está restrito aos finais de semana e às noites. Todavia, os tempos de lazer tendem a pressionar o tempo do trabalho. Segundo Dumazedier (1980, p. 19) há no mundo atual, notadamente nas empresas, uma corrente a favor do abrandamento dos horários de trabalho. Na verdade, convém, conforme exposto por ele, que um certo número de militantes culturais do lazer sejam militantes do abrandamento dos horários de trabalho.

#### **d) Espaços de lazer:**

Entende-se que em termos do dia-a-dia o espaço para o lazer se apresenta para a grande maioria da população, e também no caso dos professores do CIEP investigado, conforme pode ser verificado na Tabela 9. O espaço para a prática do lazer é o espaço da cidade. “O espaço para o lazer é o espaço urbano. As cidades são os grandes espaços e equipamentos de lazer” (MARCELINO et Al. 2007, p. 15).

Espaços e equipamentos são componentes dinâmicos de uma Política Pública de Lazer, estando em constante transformação. Hoje, nas grandes cidades, vivendo o dilema entre o Ser e o Ter, as pessoas, principalmente os jovens, estão optando por viver o Estar,

e se isso for considerado em termos do espaço, o “trajeto” é o lugar, e o tempo da noite é o principal espaço do lazer, (...) (ALMEIDA; TRACY, 2003 apud MARCELINO et Al. 2007, p. 15).

Entretanto, constata-se nos espaços urbanos a existência de equipamentos caracterizados como “templos de consumo”, mas que em determinado tempo tornam-se espaços de lazer, tais como os *shoppings centers*. Entretanto, segundo Marcelino et Al. “a população local, geralmente não tem acesso privilegiado a eles” (2007, p.16). Alguns desses espaços de lazer, apesar de ter sua entrada grátis, criam, pelas suas estruturas, “catracas invisíveis” o que inibe a entrada de pessoas humildes.

Marcelino et Al. (2007, p.16) descrevem que os equipamentos específicos de lazer (teatros, cinemas, bibliotecas, clubes, etc), ou estão centralizados ou estão localizados em espaços para públicos segmentados. Os autores destacam o caráter de “santuário”, de alguns desses equipamentos e as dificuldades para a utilização de equipamentos não específicos de lazer. Como por exemplo, o próprio lar, os bares, as escolas, entre outros. Acrescenta que:

Requixa (1980) enfatiza a necessidade de integração, dentro de uma política de lazer, de equipamentos privados e públicos, de um lado, e de outro, de equipamentos específicos e não específicos. Como equipamentos não específicos entende os que, na origem, não foram construídos para a prática das atividades de lazer, mas que depois tiveram sua destinação específica alterada, de forma parcial ou total, criando-se espaços para aquelas atividades. O autor coloca que hoje os espaços das cidades precisam ser aproveitados de modo a se tornarem polivalentes. Entre esses equipamentos não específicos estão: o lar, a rua, o bar, a escola, etc. Já os equipamentos específicos são construídos com essa finalidade, podendo ser classificados pelo tamanho, atendimento aos conteúdos culturais, ou outros critérios. (REQUIXA 1980 apud MARCELINO et Al, 2007, p. 16)

Outro dado a ser considerado diz respeito à atração exercida pelos espaços situados para além do espaço urbano. O contato com a natureza é um grande atrativo que faz com que as pessoas procurem atividades fora das cidades. Todavia, nota-se que esta procura não está afeita somente aos valores advindos desse contato com a natureza. “Mas também à vontade de quebrar a rotina, ficando distante de um lugar comum e sem maiores novidades, onde já se passou todo um período geralmente enfadonho”. (MARCELINO 2007 et Al., p. 16).

Na Tabela 9 é possível observar os dados coletados a partir das respostas dadas à questão: Quais são os espaços em que você pratica o lazer? Nota-se que em

sua grande maioria que os espaços utilizados pelos professores são espaços não específicos de lazer. Aqui cabe uma distinção entre os conceitos de espaço e equipamentos que repetidas vezes se confundem:

Santini (1993) coloca que existem duas formas de entendimento para essa diferença entre os conceitos. O primeiro entendimento propõe que os conceitos sejam utilizados como sinônimos. Já o segundo sugere uma distinção clara entre espaço e equipamento. Espaço é entendido como o suporte para os equipamentos. E os equipamentos são compreendidos como os objetos que organizam o espaço em função de determinada atividade. Seguindo o segundo ponto de vista apontado por Santini, conclui-se que é possível se exercer atividades de lazer sem um equipamento, mas não é possível o lazer sem a existência de um espaço (MARCELINO et Al. 2007, p. 16)

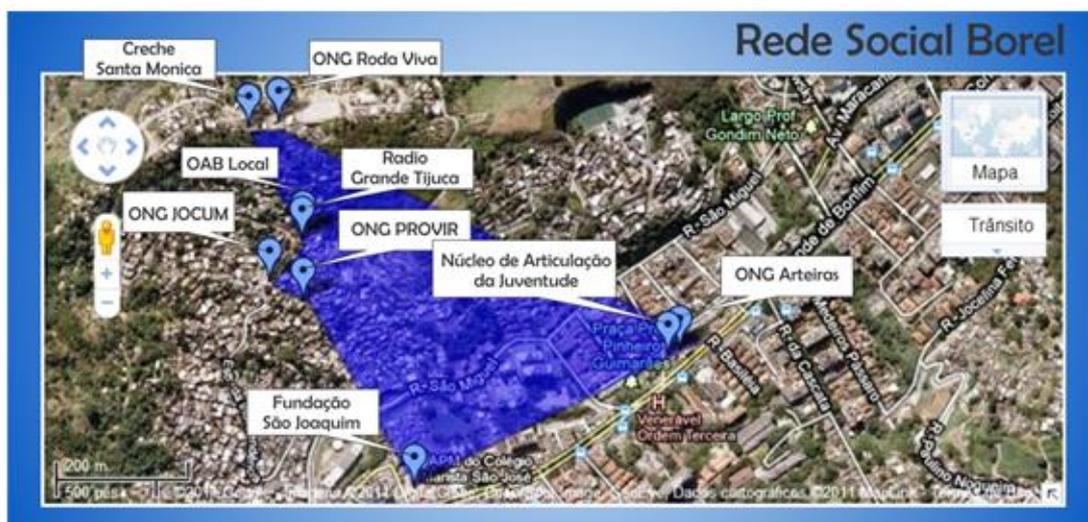
**Tabela 9 – Espaços onde vivencio/pratico atividades de lazer**

<b>Espaços onde pratico lazer</b>		
	<b>Absoluto</b>	<b>%</b>
<b>Em casa</b>	13	26,53%
<b>Na Natureza</b>	10	20,41%
<b>Bares/casas de show/Restaurantes/bailes/boate</b>	7	14,29%
<b>Praia</b>	4	8,16%
<b>Cinema</b>	4	8,16%
<b>No ônibus</b>	2	4,08%
<b>Academia</b>	2	4,08%
<b>Shopping</b>	2	4,08%
<b>Clube</b>	1	2,04%
<b>Festas</b>	1	2,04%
<b>Viagem</b>	1	2,04%
<b>Museus</b>	1	2,04%
<b>Casa de amigos</b>	1	2,04%

Fonte: O autor

Os dados da Tabela 9 nos mostram as respostas dos professores à pergunta sobre o local de prática do lazer. Assim, temos como preferência dos professores o espaço do lar, que ocupa a primeira opção como local de prática do lazer com 26,53%; aa natureza, 20,41%; bares, casas de show, restaurantes, bailes e boate 14,29%; cinema 8,18%; praia, 8,16%; *shoppings*, 4,08%; academia, 4,08%; ônibus (caso de leitura de livros, jornais, revistas, etc) 4,08%; clubes 2,04%; festas, 2,04%; viagem, 2,04%; museus, 2,04% e casa de amigos, 2,04%.

**Figura 4 – Equipamentos não específicos de lazer localizados no território do CIEP Dr. Antoine Magarinos Torres Filho.**



Fonte: Acervo da assessoria de Comunicação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Além destes equipamentos expostos na Figura 4, existem no bairro da Tijuca, nas proximidades da comunidade do morro do Borel, os seguintes equipamentos de lazer:

**Tabela 10 – Equipamentos de Lazer localizados no bairro da Tijuca/RJ**

Equipamento	Endereço
Centro Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro	Rua José Hígino, 115 – Tijuca;
Biblioteca Popular da Tijuca	Rua Guapeni, 61 – Tijuca
Teatro Ziembinski	Av. Heitor Beltrão, s/nº Tijuca
Centro Municipal de Referência da Música Carioca Artur da Távola	Rua Conde de Bonfim, 824 – Tijuca
Teatro da Música de Guignol da Tijuca	Praça Xavier de Brito, s/nº Tijuca
Cine Tijuca no Shopping Tijuca	Av. Maracanã, 987 – Tijuca
Tijuca Tênis Clube	Rua Conde de Bonfim, 451 – Tijuca.

Fonte: O autor

Podemos inferir que a adoção de um modelo de educação integral como a Cidade Educadora pelo CIEP poderia proporcionar não apenas aos alunos, como também aos professores, oportunidades educativas no macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial.

#### **4 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO CIEP DR. ANÍSIO MAGARINOS TORRES FILHO**

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo nas diferentes circunstâncias da vida.

(Relatório Jacques Delors - UNESCO Educação: um tesouro a descobrir – COSTA, 2008, p. 194).

Não há como se pensar em escola de tempo integral ou em educação integral sem que se mencione a colaboração de Anísio Teixeira, com a criação da Escola Parque e de Darcy Ribeiro com os CIEP.

Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEP foram construídos no Estado Rio de Janeiro na década de 1980 e no início dos anos 1990, foram inspirados, segundo Darcy Ribeiro (2002, p. 67), na Escola Parque criada por Anísio Teixeira em 1950 como escola de educação integral, na cidade de Salvador-BA, como parte do complexo denominado Centro de Educação Carneiro Ribeiro.

Darcy Ribeiro (2002), em depoimento declara que:

No Rio, recentemente, no momento de fazer a Escola-Parque verifiquei que não dava porque as Escolas-Classe eram muito ruins. Porque havia tal desprezo pela população pobre da Baixada Fluminense e em São Gonçalo, Nova Iguaçu, que elas não caberiam neste sistema. Então os CIEP correspondem a uma espécie de junção, num mesmo prédio, da Escola Parque com a Escola-Classe, utilizando-se as mesmas ideias de Anísio. (RIBEIRO, 2002, p, 67 - 68).

Inspirado nas ideias de Anísio Teixeira é que foi construído o CIEP Dr. Antoine Magarinos Torres Filho com a finalidade de oferecer educação integral às crianças e aos adolescentes residentes na comunidade do morro do Borel localizado no bairro da Tijuca na Cidade do Rio de Janeiro - RJ.

Entende-se que educação integral é uma educação escolar mediada por uma pedagogia vivencial e experimental organizada em um currículo diversificado que oferece diferentes aprendizagens aos alunos. A ideia que este conceito traz é a de uma “educação com responsabilidades ampliadas, em geral com forte atuação nas áreas da cultura, dos esportes, das artes, ultrapassando a atuação restrita à típica

instrução escolar, que está presente em programas educacionais de diversos países e em diversas épocas” (GABRIEL E CAVALIERE 2012, p. 280).

Ainda segundo Gabriel e Cavaliere (2012, p.280) a educação integral “indica a pretensão de abarcar diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários”.

Neste sentido, os escritos de Gadotti (2009, p. 97) descrevem a necessidade de superação de uma educação fragmentada expressada pelo currículo escolar.

O princípio geral da educação integral é, evidentemente, o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social, etc. com a educação possibilita a integralidade da educação. (GADOTTI, 2009, p. 97 - 98).

Sobre o currículo integrado acredita-se que as possibilidades interdisciplinares e as possibilidades de relações interdimensionais, capazes de equilibrar as relações com as dimensões da vida, devem ser consideradas. Nesse sentido podemos entender o interdisciplinar como “as interações existentes entre duas ou mais disciplinas, num esforço de comunicação e de procura de um ponto comum, podendo muitas vezes resultar em um novo corpo disciplinar.” (FAZENDA 1988, apud SILVA, 2011b, p. 18). Já as relações interdimensionais são definidas por Costa (2008) como:

(...) uma educação, que seja capaz de reequilibrar as relações entre razão ciência e a técnica; a dimensão do sentimento, da afetividade; da dimensão do desejo, das pulsões, dos impulsos, da corporeidade e; da dimensão da relação do homem com o mistério da vida. Trata-se de abrir os projetos pedagógicos para outras dimensões do humano acolhendo, valorizando e dignificando aspectos como a sensibilidade, a corporeidade, a transcendentalidade, a criatividade, a subjetividade, a afetividade, a sociabilidade, a convivialidade e tantas outras dimensões relacionadas com o *logos*, *pathos*, o *eros* e o *mytho*. (COSTA, 2008, p. 197).

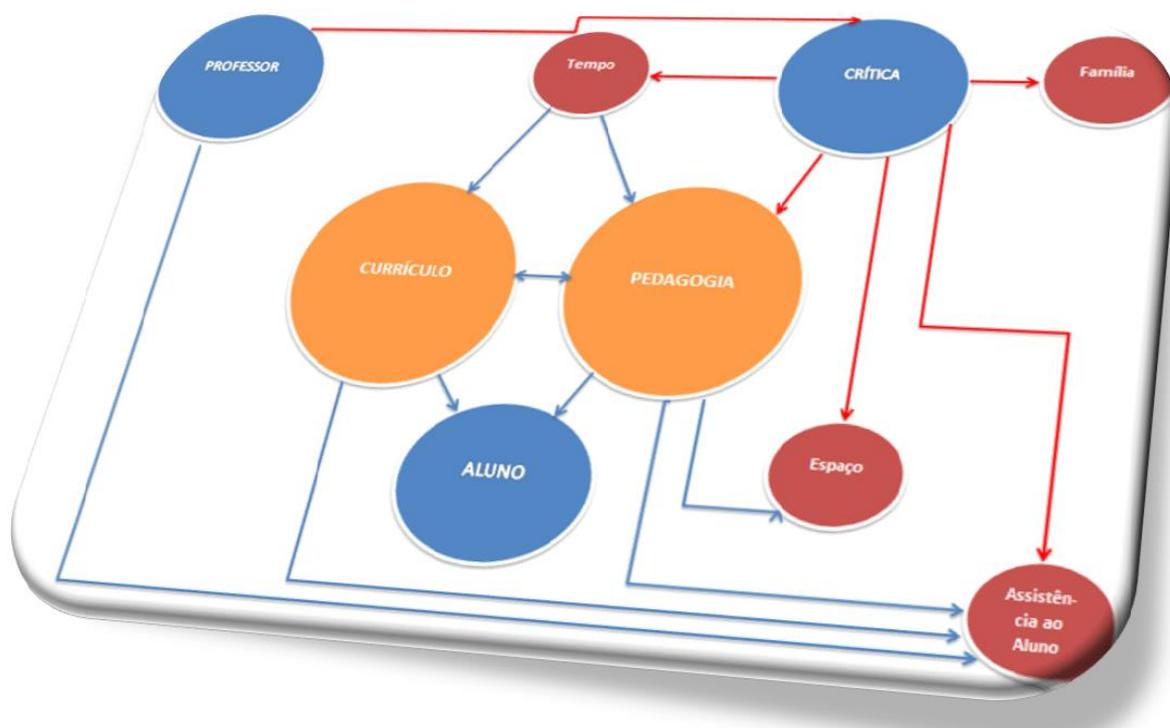
Neste sentido, ainda segundo Gadotti (2009, p. 98) “não se trata de apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer, etc.”. Entretanto, esta educação possui muitas críticas e carece de melhores definições, como as do papel do professor, da

família, da utilização do espaço e do tempo, assim como, do reconhecimento das virtudes de seu caráter assistencial. Esta é a conclusão da primeira leitura do material analisado a partir das respostas dos professores à pergunta contida no instrumento de pesquisa: “Quais as palavras ou frases que veem a sua mente quando você pensa a respeito de: para mim educação integral é...”.

As respostas analisadas foram traduzidas em Figuras a fim de ilustrar as Representações Sociais a respeito de educação integral oferecidas pelos respondentes. De um modo geral, a Educação Integral pode ser representada a partir dos elementos “proposta pedagógica” e “currículo”, conforme observado nas Figuras abaixo.

A Figura 5 evidencia a representação das respostas evocadas pelos professores respondentes, revelando uma preocupação com proposta pedagógica e com o modelo curricular que atendam às exigências de uma educação integral, integrada e em tempo integral.

**Figura 5 – Educação Integral segundo os professores do CIEP Dr. Antoine Magarinos Torres filho.**



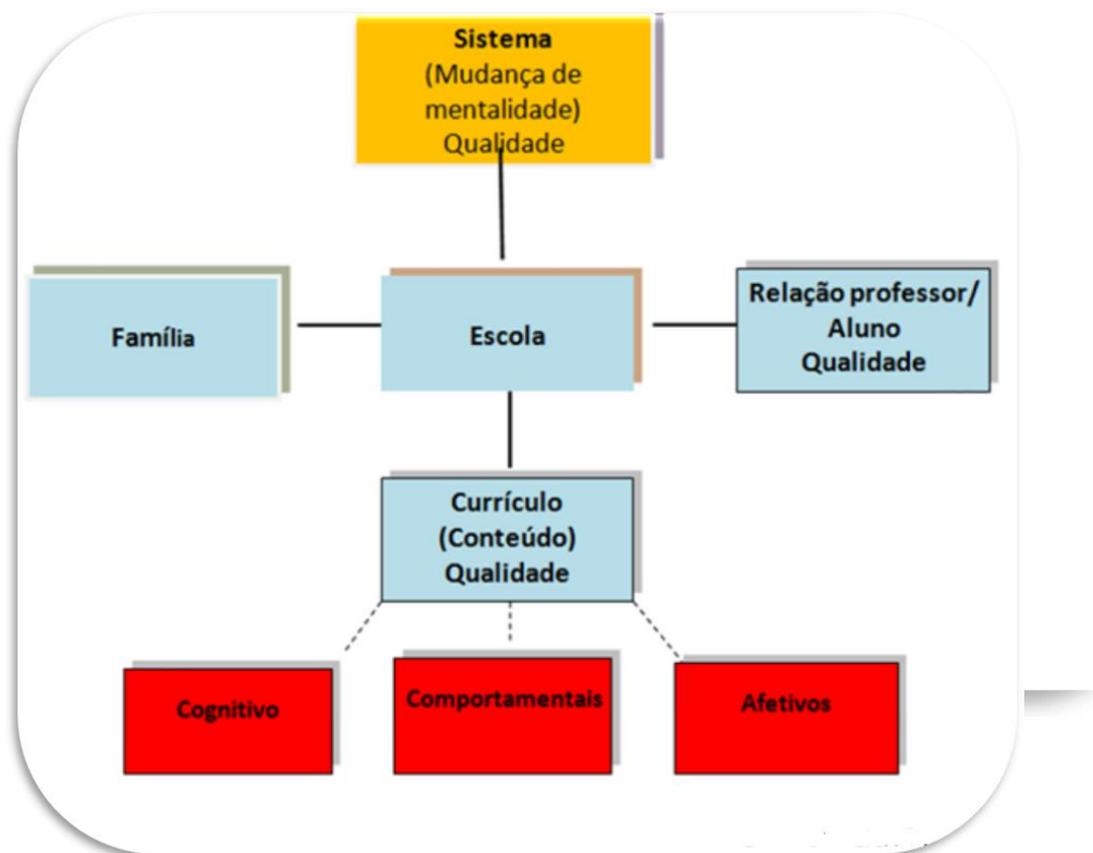
Fonte: O autor

Críticas a esta proposta educacional também aparecem com grande relevância. A assistência ao aluno, o espaço, o tempo e a participação da família

também estão entre a preocupação dos professores quando se pensa em uma política de educação integral.

Na Figura 6 a preocupação dos professores com uma mudança qualitativa na educação é ressaltada. Segundo eles, esta transformação passa por alterações estruturais no sistema de ensino, pela participação da família na escola, pela melhoria da relação entre o professor e o aluno, e pela conseqüente mudança curricular. Para os professores o currículo deveria abranger outros aspectos educacionais proporcionando uma educação interdimensional, que fosse capaz de reequilibrar as relações entre os saberes escolares e os saberes da vida.

**Figura 6 – Educação Integral: Mudança qualitativa na educação**



Fonte: O autor

A Figura 6 fornece informações sobre a necessidade de uma transformação qualitativa na educação. Esta mudança, segundo os professores, pauta-se na mudança de mentalidade personificada pela mudança do sistema educacional onde a escola

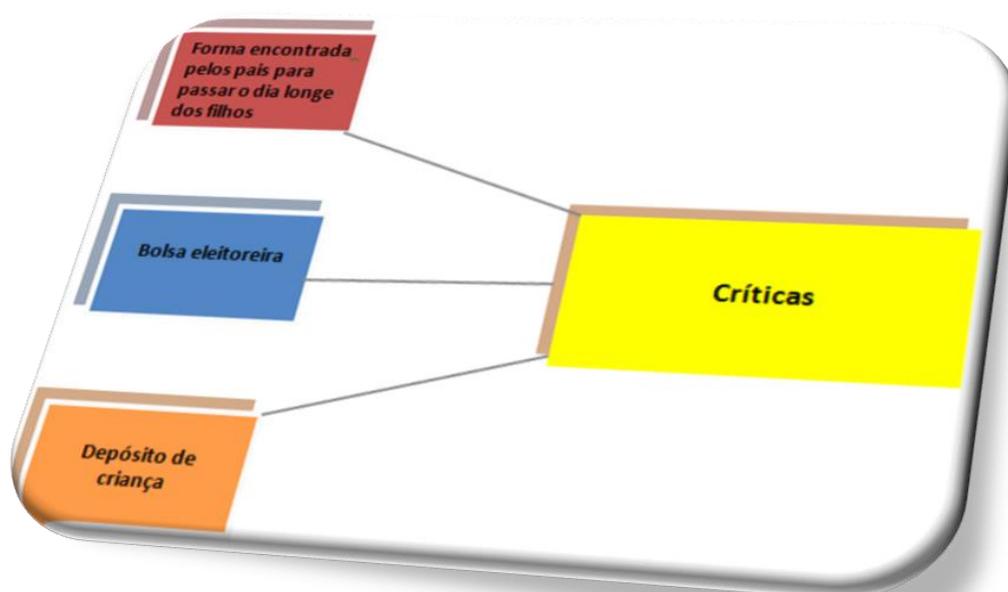
passa a ser uma instituição que cuida, que forma e que assiste a criança, sendo necessária a participação da família neste processo.

Segundo os respondentes, a relação entre professor e aluno precisa ter outra configuração. Neste mesmo sentido, os conteúdos curriculares precisam incorporar conteúdos para além da cognição, agregando a afetividade e uma relação que consiga trabalhar as diversas dimensões dos seres humanos.

A Figura 7 apresenta as críticas dos professores à proposta de educação integral. Para alguns deles a educação integral é a forma encontrada para que os pais fiquem longe dos seus filhos. Outros contestam a associação do programa de educação integral com os programas assistenciais do governo, notadamente, com o Programa Bolsa Família, classificando-o de “bolsa eleitoreira”. Alguns veem a escola integral como “depósito de criança”, forma dos pais transferirem suas responsabilidades para com os filhos para os professores.

A falta de tempo e a falta de espaço que, a princípio, pressupõe-se como não sendo problemas, pois o CIEP foi construído com a finalidade de aumento do tempo e de espaços para a educação, também recebem críticas de alguns professores e, por último, a pouca participação da família nos processos escolares, também foi citada.

**Figura 7 – Críticas à proposta de educação integral.**



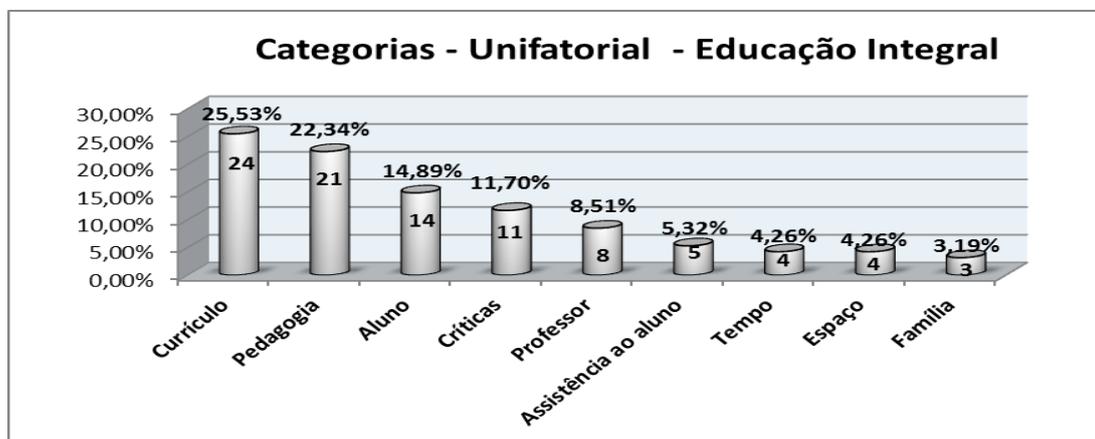
Neste debate os professores encontram na literatura especializada, opiniões de diversos autores que corroboram suas opiniões. No rol das críticas, a que considero mais importante é a que aponta uma intenção de confinamento das crianças à escola. Ressalta-se que esta crítica, que reduz a escola integral a um lugar de exceção, não resiste quando comparadas às propostas de Anísio Teixeira, que inspiraram Darcy Ribeiro quando da criação dos CIEP e que se constituem como uma das referências para o Programa Mais Educação. As escolas criadas por Anísio “representaram, para seus alunos, não um lugar de confinamento, e sim uma oportunidade para uma vida melhor”. (GONÇALVES, 2006, p. 2). Para este autor:

As escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual pertenceu, tanto nos anos 30 quanto nos anos 50 e 60, não foram vistas pelos alunos que as frequentaram como locais de confinamento. Pelo contrário, constituíram (sic) a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonogados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor (NUNES, C., 2001, p. 12-13, apud GONÇALVES 2006, p. 2).

Entendo que essa reflexão é oportuna na medida em que a proposta de implantação de uma política de educação integral está sendo discutida em todas as unidades federativas a partir do Programa Mais Educação.

As representações absolutas e percentuais das respostas evocadas pelos professores à primeira pergunta do instrumento de pesquisa: “quais as palavras ou frases que vem a sua mente quando você pensa a respeito de educação integral” podem ser observadas no Gráfico 6. Trata-se de uma questão de associação de palavras e teve como objetivo mapear uma representação da educação integral.

**Gráfico 6 – Distribuição absoluta e percentual unifatorial das respostas a respeito de “Educação Integral”**

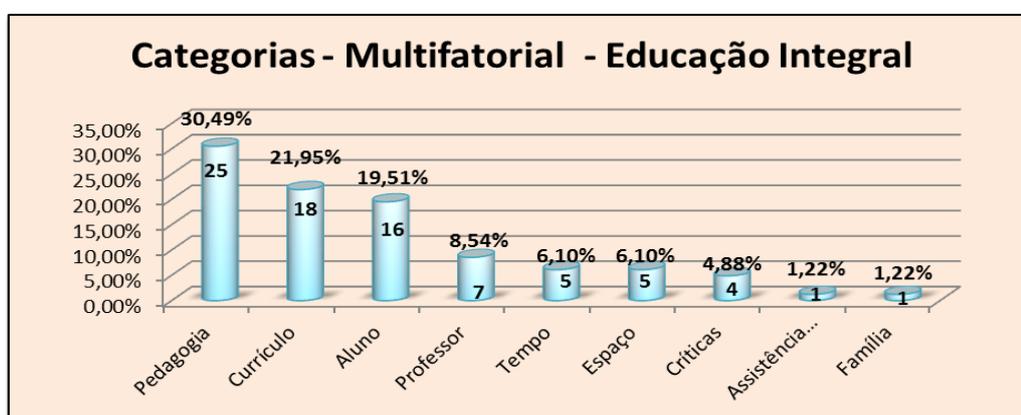


Fonte: O autor

As unidades de análise “currículo” (25,53%) e “pedagogia” (22,34%) são as mais referidas pelos professores. São citados também “alunos” (14,89%), “críticas” (11,70%), “professor” (8,51%), “assistência ao aluno” (5,32%), “tempo” (4,26%), “espaço” (4,26%) e “família” (3,19%).

O Gráfico 7 fornece informações multifatoriais sobre o que os professores consideram mais importante dentre as seis palavras/frases dadas como resposta a questão sobre “o que é educação integral”. Cada um selecionou dentre as 6 (seis) respostas anteriores, três que consideram mais importantes. Os dados apresentam uma nova configuração quando comparados à Tabela anterior.

**Gráfico 7 – Distribuição absoluta e percentual das evocações sobre “Educação Integral”.**



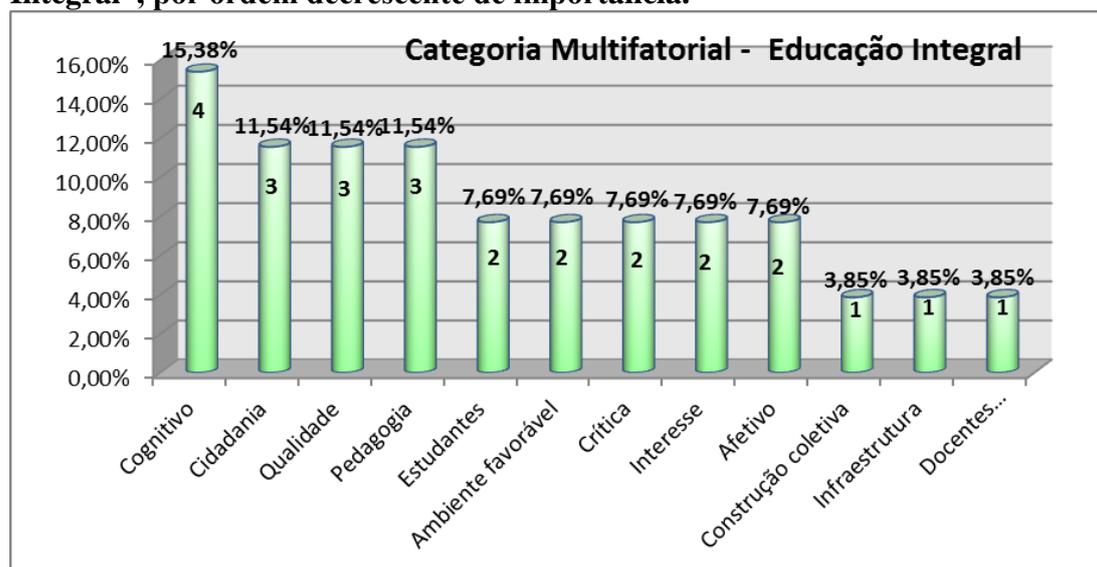
Fonte: O autor

As informações do Gráfico 7 nos permitem identificar o que, na visão dos professores, há de mais importante a partir de uma análise multifatorial sobre a representação de educação integral. As respostas evocadas nos mostram que: pedagogia (30,49%), currículo (21,95%), aluno (19,51%), professor (8,54%), tempo (6,10%), espaço (6,10%), críticas (4,88%), assistência ao aluno (1,22) e família (1,22%), são as evocações dos professores.

A proposta pedagógica, o currículo e os alunos aparecem como as categorias mais importantes. Com relação à participação docente, a questão financeira, a falta de formação e a ausência na participação na discussão sobre o currículo surgem como problemas. Os quesitos “tempo” e a “falta de espaço”, itens essenciais para educação integral, já apontadas anteriormente, que eram evidências, quando analisados no conjunto de outras respostas, perdem força, assim como “assistência ao aluno” e “família”, que aparecem por último nas respostas evocadas.

Os dados representados no Gráfico 8 demonstram o que os professores consideram mais importante e o que vem em primeiro lugar quando pensam em uma política de educação integral. Assim temos, da maior para a menor importância: a dimensão cognitiva, a cidadania, a qualidade, os aspectos pedagógicos, os estudantes, o ambiente favorável, a crítica, o interesse, a construção coletiva, infraestrutura e docentes bem remunerados.

**Gráfico 8 – Distribuição absoluta e percentual das evocações de “Educação Integral”, por ordem decrescente de importância.**



Fonte: O autor

O Gráfico 8, tendo por referência a representação que cada professor tem sobre o conceito de educação integral, demonstra que a dimensão cognitiva (15,38%) a cidadania (11,54%) qualidade (11,54%), estudantes (7,69%), ambiente favorável (7,69%), crítica (7,69%), interesse (7,69%), afetivo (7,69%), construção coletiva (3,85%) infraestrutura (3,85%) e docentes (3,85%).

Esses elementos evocados pelos professores expõem suas preocupações e anseios para com os processos de ensino aprendizagem, ou seja, com “os princípios classificatórios derivados de constatações, percepções e/ou ações que norteiam a passagem das representações simbólicas à experiência e também da organização hierárquica e da utilização no pensamento e linguagem daqueles mesmos princípios” (HOUAISS, 2001).

Esta preocupação com o aspecto cognitivo nos remete a outra grande preocupação dos professores: o currículo – que é referido em todas as respostas à pergunta sobre educação integral.

A grande desigualdade educação existente em nossa sociedade, se evidencia claramente entre ricos e pobres, mas também dentre outros grupos sociais restringindo as oportunidades educativas entre grupos raciais, brancos e negros, e entre os diversos estratos de nossa sociedade notadamente entre crianças e jovens da periferia das grandes cidades.

Entende-se que o currículo deve reconhecer que as crianças e adolescentes são seres históricos marcados por vontades próprias relacionadas aos aspectos físico, emocional, social, cognitivo, que por sua vez, interagem entre si. Estas quatro dimensões estão relacionadas ao modo de vida e as experiências culturais e sociais advindas dos relacionamentos dessas crianças e adolescentes com o meio social e natural onde vivem.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 112) o currículo deve ser:

Constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos (BRASIL, 2013, p. 112).

Percebe-se nas evocações dos professores, dispostas nas representações gráficas sobre educação integral, quatro palavras recorrentes: currículo, cognição, professores e alunos/estudantes. Portanto, infere-se que estas sejam as grandes preocupações dos professores.

Em resposta à indagação, “se existe relação entre educação integral e lazer”, os professores responderam que “sim, existiria se os docentes fossem ouvidos, ao fazerem a “grade” da escola ao início de cada ano letivo”, outro disse que sim desde que os “docentes fossem bem remunerados e reconhecidos”. Deste modo, tendo em vista estas e outras respostas, infere-se que os professores não são ouvidos quando da elaboração do planejamento escolar ou da elaboração do Projeto Político Pedagógico ou se recusam a participar (não querem ser ouvidos). Assim, considerando as

respostas dos professores, uma pergunta se faz necessária. Qual o papel dos professores quando se pensa no currículo da escola?

Compreende-se que as preocupações dos professores do CIEP corroboram a expectativa de mudança constatada por Arroyo (2011). Ele nos traz alguns depoimentos que ajudam a entender a mudança que se opera na identidade do educador a partir do convívio com seus alunos.

com os alunos com que trabalho tive de aprender a ser educador; “eu acho que o que mudei foi minha relação com o aluno. Hoje, eu vejo que o meu foco é o aluno. O meu foco não é mais a matemática, antes era a matemática. Estou na sala de aula com o foco na matemática e na educação [...]. O que eu vejo de mudança significativa na minha prática é que meu foco saiu da matemática e foi para o aluno [...]. Hoje eu tenho uma preocupação maior em perceber a turma, em perceber os alunos e orientar minhas ações pelo que eu percebo que eles trazem diariamente do que na lista de matemática. Eu acho que essa é a grande mudança ou diferença [...]. (ARROYO, 2011, p.24)

Miguel Arroyo, ao refletir sobre a dificuldade de alguns professores em ensinar algo distante da realidade da sua vida e da vida dos seus alunos, demonstra que "as tensões existentes entre a identidade docente atrelada às verdades que é ensinada e a identidade pessoal e coletiva unidas às verdades vivenciadas". (ARROYO, 2011, p. 29). Essas tensões, segundo o autor, ocorrem quando as realidades científicas não condizem com a realidade social vivenciada por professores e alunos, quando isso acontece os profissionais tendem a entrar em crise.

Os dados do Gráfico 9 nos permitem observar que os professores estão divididos quando levados a responder sobre o lazer praticado na escola. O Gráfico mostra que alguns professores não veem a escola como espaço-equipamentos de lazer. Por outro lado, o mesmo quantitativo descreve que os interesses sociais do lazer são praticados na escola. Ou seja, acham que em alguns momentos é prazeroso estar na escola em atividades para além das atividades docentes. Importante ressaltar que também foram evocadas atividades referentes aos interesses artísticos, aos interesses intelectuais, à diversão e aos interesses turísticos.

**Gráfico 9 – Distribuição absoluta e percentual das evocações de “Educação Integral” a respeito das atividades de lazer praticadas na escola.**



Fonte: O autor

Os dados do Gráfico 9 mostram que 27,78% dos professores não veem a escola como espaço ou equipamento de lazer. Por outro lado, 27,78% declaram que o lazer, enquanto conteúdo social é vivenciado/praticado no espaço escolar. Outros 16,67% declaram que praticam atividades inerentes às artes como atividade de lazer; 11,11% declaram que praticam alguma atividade de lazer voltada para os interesses intelectuais do lazer. O mesmo percentual, 11,11%, diz respeito aos que referem o lazer como diversão; e, os últimos 5,56% apontam o lazer turístico, que pode ser entendido como passeios com os alunos pela cidade. Entendo que todas essas atividades fazem parte do que podemos chamar de “lazer da escola”. Pois a escola pode disponibilizar aos seus professores e alunos, por exemplo, exposições de artes, sessões de cinema, peça de teatro, uma biblioteca com uma variedade de livros, jornais e revistas, f etc.

#### **a) Educação integral e lazer**

Não consta do instrumento de pesquisa enviado ao corpo docente nenhuma questão específica sobre o currículo escolar. Todavia, muitas das respostas dos professores nos remetem ao assunto, notadamente, quando se trata de jornada ampliada a partir do tema educação integral.

Ao serem indagados sobre se existe relação entre educação integral e lazer, diversas manifestações corroboram a ideia de integração entre as duas áreas de conhecimento. Segundo um dos professores respondentes é “através de atividades

lúdicas e prazerosas que podemos proporcionar o conhecimento de uma forma agradável” (professor 1).

Na construção de uma agenda de educação integral não pode faltar o debate sobre o currículo, pois corre-se o risco das atividades formativas serem reduzidas a atividades realizadas no contraturno, definidas como atividades complementares; e, assim, a educação integral poderia se transformar em, apenas, mais tempo na escola. Neste caso, perder-se-ia toda a possibilidade de integração entre educação integral e lazer. Neste sentido, Santomé (1998, p.125, apud DETONI e GOMES, 2012) escreve que:

No desenvolvimento do currículo, na prática cotidiana na instituição escolar, as diferentes áreas do conhecimento e experiência deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo com esse trabalho na construção e reconstrução do conhecimento e dos conceitos, habilidades, atitudes, valores, hábitos que uma sociedade estabelece democraticamente ao considera-los necessários para uma vida mais digna, ativa, autônoma, solidária e democrática. (SANTOMÉ, 1998, p.125, apud DETONI e GOMES 2012, p. 272).

A relação entre educação integral e lazer, também fica evidente na resposta de outro professor. Segundo ele “a educação integral deve proporcionar um espaço amplo, de diversão, com atividades, que estimulem o aluno que trabalha, não apenas o conteúdo em sala, mas seu desenvolvimento social, suas relações. Através do lazer, se obtém muito aprendizado. É só estar no lugar certo com a pessoa certa”. (professor 5)

Pinto (2008) ao refletir sobre a relação entre lazer e educação e descreve esta relação como sendo:

(...) um tempo-espaço oportunidade de reunir pessoas de todas as idades em suas vivências. Entretanto, o próprio tempo de lazer, como também outros tempos e espaços educativos – por exemplo, o escolar – podem tratar a “educação para o lazer de modo diferentes”. A educação pelo lazer é uma modalidade de formação humana que se caracteriza por situações sistematizadas, sem contudo deixar de ter e garantir sua intencionalidade educativa (PINTO, 2008, p. 51).

Continuando com as respostas evocadas pelos professores sobre a pergunta que relaciona educação integral e lazer, contida no instrumento de pesquisa, outros declararam que:

- a) Não se educa só ao LETRAR, se educa para vida, em todos os momentos de lazer e de trabalho. Acredito que o trabalho tem que ser fonte de PRAZER E LUDICIDADE. (Professor 2);
- b) a educação integral deveria oferecer diversas opções de lazer de qualidade, uma vez que os alunos passam o dia todo na escola, no entanto, apesar do esforço de diretores e funcionários para que isto aconteça, a verba destinada limita em muito a qualidade deste projeto na prática. (Professor 3);
- c) Sim. Quando a escola for escola e ter o momento escola e o momento lazer. (Professor 4);
- d) A educação integral e o lazer se completam na formação do universo do conhecimento adquirido. (Professor 5).

Voltando à discussão sobre currículo, entende-se que assim como o lazer, a educação integral requer a criação de novos tempos e espaços para vivências sociais culturais, ambientais, etc. Neste sentido Padilha (2012) expõe que ela deve:

Trabalhar pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais: em síntese, conhecer-pensar-criar-fazer-ser. (...) quando nos voltamos à discussão sobre currículo, estamos no âmbito das decisões concernentes a quais conhecimentos devem ser ensinados, o que deve ser ensinado e por que ensinar este ou aquele conhecimento. (PADILHA, 2012, p. 191 - 192)

Porque que a escola não inclui lazer dentre as suas atividades regulares? Pode-se listar, a partir das respostas dos professores do CIEP Antoine Magarinos Torres Filho, algumas hipóteses como respostas. Tais como:

- a) O professor só tem benefício na escola advindos do trabalho realizado, ou seja, recebimento do salário, neste caso pode-se inferir que na escola o professor não tem outra atividade para além do trabalho;
- b) Atividade estudantil de aprendizado não é trabalho. Entretanto, em linhas gerais não se pode deixar de dizer que, a princípio, o tempo escolar se aproxima do tempo do trabalho (SILVA et Al., 2011a, p. 15):

Crescentemente a ideia de que a função da escola é preparar para o mundo do trabalho, o que em muitas oportunidades significa a supervalorização de conhecimentos advindos das ciências da natureza (física, química, biologia, etc), uma secundarização das disciplinas ligadas às ciências humanas e sociais (história, geografia, sociologia e filosofia quando essas existem, etc), e não raras as vezes uma desvalorização das cadeiras ligadas à sensibilidade (artes plásticas, educação física, música, etc). (SILVA et Al., 2011a, p. 15).

Em alguns momentos as atividades escolares apresentam-se como agradáveis e prazerosas. Todavia não se pode esquecer que este é um tempo de obrigações, cheio de tarefas a serem realizadas. Como observa Silva et Al. (2011a, p. 15), a própria divisão do tempo no interior da escola lembra e reforça a ideia da jornada de trabalho. Haja vista, que até mesmo os pais buscam as crianças após seu o horário de trabalho.

## 5 - RESULTADO DA PESQUISA COM OS ALUNOS

Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com preenchimento escrito pelos sujeitos. Participaram 64 estudantes do 5º e 6º anos do ensino fundamental. Todos os responsáveis pelos alunos assinaram termo de livre esclarecimento e consentimento de para que as informações prestadas pudessem ser analisadas como resultado desta pesquisa. O modelo do termo de livre esclarecimento e consentimento encontra-se no Apêndice. Os dados coletados oriundos das questões de livre evocação de palavras foram tratados por meio do *software* denominado EVOC, destinada a pesquisadores que adotam a teoria das Representações Sociais (RS) como referencial teórico.

Como foi apontado no Referencial Teórico, Jodelet (1985, p. 474), afirma que as RS são “uma forma de conhecimento específico e um saber do senso comum cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente caracterizados”. A partir das análises do *software EVOC* obtém-se uma organização hierárquica das evocações produzidas de acordo com as suas frequências, com a ordem de evocação e de sua importância para os sujeitos.

Barcellos et Al. (2005, p. 216) descreve que a técnica de evocação permite o acesso à Representação Social a partir da apresentação de uma palavra indutora aos indivíduos. Solicita-se que cada respondente manifeste todas as palavras, expressões ou adjetivos que lhe venham à cabeça a partir do termo indutor. A partir desta associação livre a RS é construída e pode ser expressa em gráficos e tabelas.

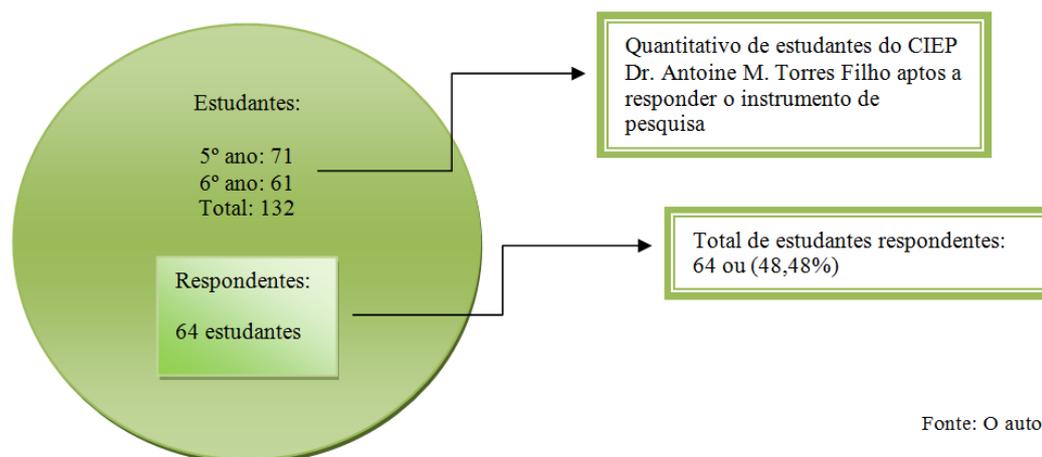
Para Sant’anna (2012) o EVOC foi adaptado de outras fontes estatísticas a fim de proporcionar exatamente a informação que os pesquisadores da abordagem estrutural das Representações Sociais precisam. Essa abordagem tem origem na proposta de Jean-Claude Abric (1976), segundo a qual toda RS está organizada em torno de um “núcleo central”, sendo este o elemento fundamental responsável pela organização e significação da representação (ABRIC, 2001, apud SANT’ANNA, 2012, s.p.).

O conjunto de programas EVOC visa permitir a identificação, a partir de uma lista ordenada de evocações livres, dos elementos centrais e periféricos da representação conforme define a teoria do núcleo central. Pereira (2005) explica que as técnicas elaboradas por Vergès cruzam as frequências das evocações (natureza quantitativa) com as ordens das evocações (natureza qualitativa)

para construir uma tabela de contingências de quatro quadrantes separados por esses cruzamentos, (SANT'ANNA, 2012, s/p).

Conforme dados do Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC), 132 alunos cursam o 5º e o 6º ano do ensino fundamental no CIEP Antoine Magarinos Torres Filho em 2012. Destes, 64 (48,48%) preencheram o instrumento da pesquisa.

**Figura 8 – Distribuição absoluta dos alunos participantes da pesquisa.**



A partir da análise dos dados coletados, utilizando *software* EVOC, construímos dois quadros, um referente às representações sociais de lazer e outro referente às representações sociais de educação integral. Conforme o modelo das RS oferecido pelo EVOC, cada quadro é composto por quatro quadrantes com os elementos da evocação.

Com relação ao lazer, foram emitidas 364 palavras, sendo 178 palavras diferentes e 186 palavras repetidas. A média das ordens médias de evocação, ou seja, o *rang* foi igual a 3,7, ao passo que a frequência intermediária ficou estabelecida em 9.

Quanto a educação integral, os respondentes emitiram 352 palavras e expressões, sendo 168 palavras diferentes e 284 palavras repetidas. A média das ordens médias de evocação, ou seja, o *rang* foi igual a 3,8 ao passo que a frequência intermediária ficou estabelecida em 9.

### 5.1 - Representações sociais de lazer para os alunos:

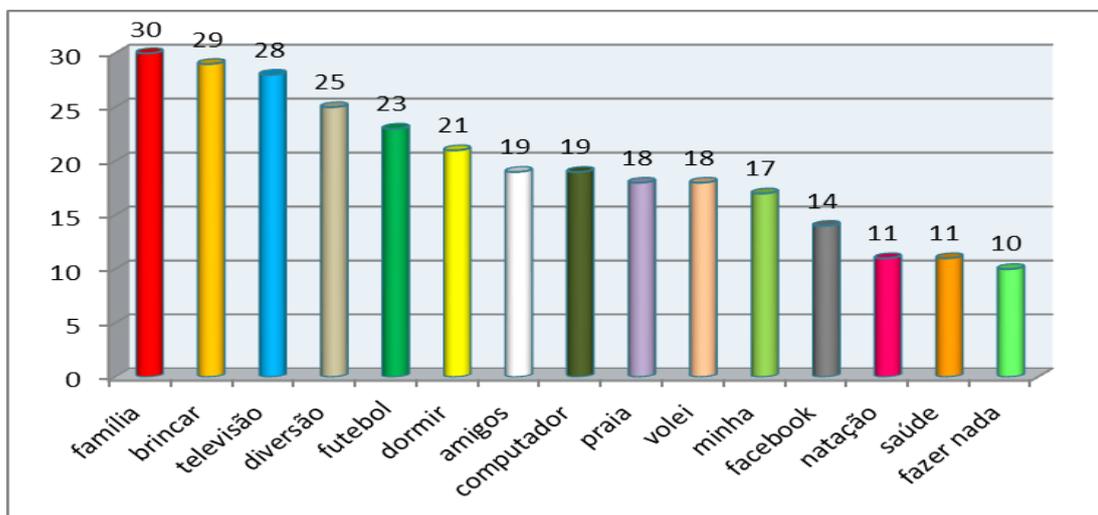


suscetíveis a bruscas variações. Os demais quadrantes compõem a periferia do núcleo. O quadrante superior direito (2º quadrante) é constituído pelos elementos intermediários, também chamados de periféricos; são as palavras que apareceram muito e reforçam o sentido do núcleo, porém não foram classificadas como principais, mas podem se aproximar do núcleo central ou se tornar parte dele. Podemos afirmar com base no percentual analisado por meio do EVOC, que 46,88% dos alunos respondentes consideram essenciais a participação da família quando se pensa em lazer.

Além da “família” e do “brincar”, também são considerados como elementos do núcleo central da representação social sobre o lazer televisão, diversão, futebol, dormir, computador, amigos, praia, vôlei, minha, facebook, natação, saúde, fazer nada. A Tabela nos mostra a distribuição das palavras e seu respectivo quantitativo de evocações. No quadrante superior esquerdo estão **família** (30), **brincar** (29), **televisão** (28), **diversão** (25), **futebol** (23), dormir (21), **amigos** (19), **computador** (19), **praia** (18), **vôlei** (18), **minha** (17), **facebook** (14), **natação** (11), **saúde** (11), **fazer nada** (10).

Para melhor exposição e visualização, das palavras referente ao núcleo central apresentamos o Gráfico abaixo:

**Gráfico 10 - Palavras do núcleo central - lazer**



Fonte: O autor

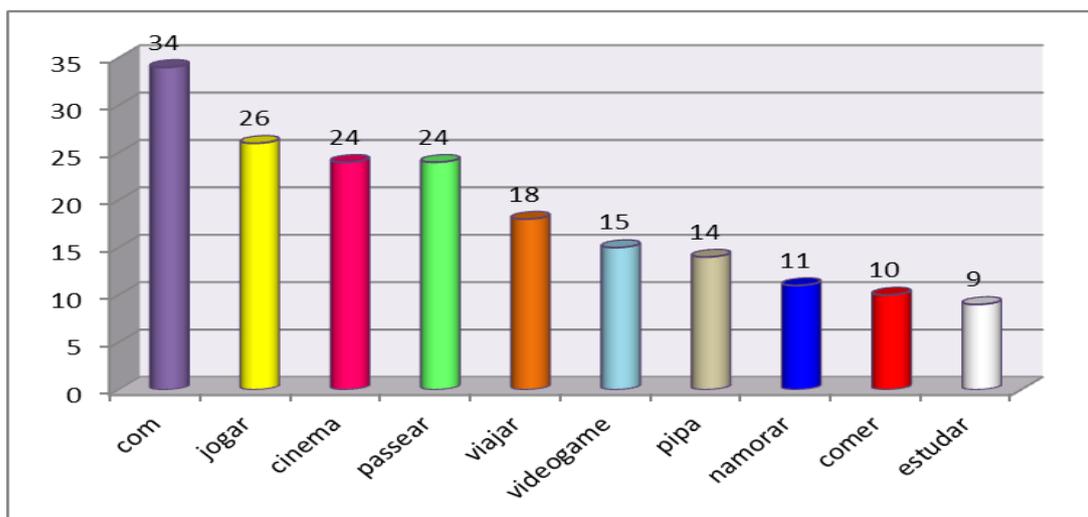
Baseado na Teoria do Núcleo Central formulada por Abric, em 1976, entende-se que em torno do Núcleo Central e organizados por ele, estão os elementos periféricos. Esses elementos denominados de periféricos, segundo Abric (1998) compõem as representações e articulam-se com os elementos presentes no núcleo

central. São palavras menos evocadas, entretanto são representações presentes e que podem se modificar facilmente, porquanto são sensíveis ao contexto imediato. Indicam possíveis mudanças em relação ao objeto da representação, e esses elementos podem se tornar as representações futuras do núcleo central.

O segundo e terceiros quadrante também são elementos intermediários, denominados de periféricos, são dados menos acentuados nas estruturas da representação, todavia, bastante significativos em sua organização, já que possuem representações que permeiam o núcleo central e podem facilmente tornarem-se parte integrante do núcleo, explicando a sua dinamicidade.

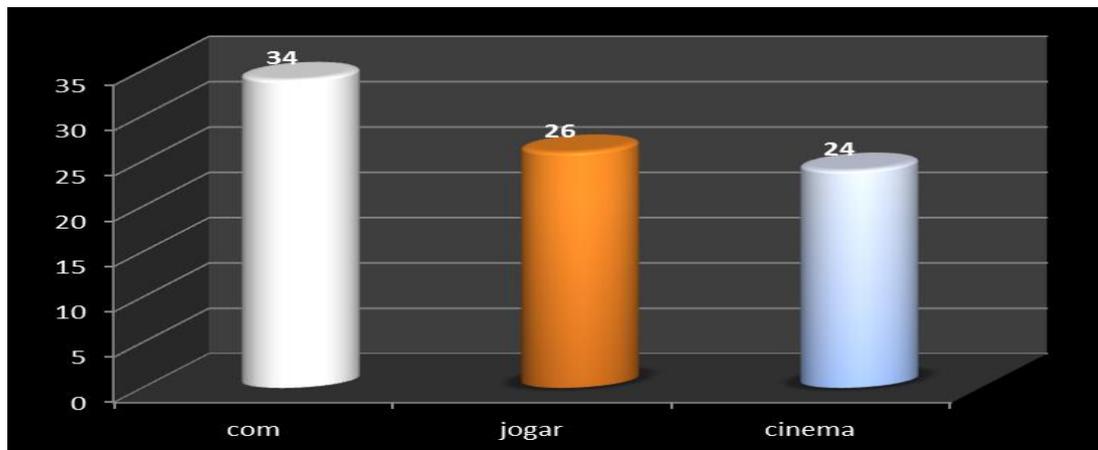
Nesta pesquisa percebe-se como possíveis elementos intermediários, **com** (34), **jogar** (26), **cinema** (24), **passar** (24), **viajar** (18), **videogame** (15), **pipa** (14), **namorar** (11), **comer** (10) e **estudar** (9). São as palavras de maior frequência depois das integrantes do núcleo central, são bem citadas, porém com menos importância para o grupo pesquisado.

**Gráfico 11 – Evocações periféricas do segundo quadrante**



Fonte: O autor

Observa-se a palavra **com** como significativa de experiências coletiva e, neste caso, pode-se inferir que para os alunos o lazer nunca é praticado só, mas com a família, com os amigos (divertir-se com, dormir com, ir a praia com, brincar com, ver televisão com, etc.) No quadrante inferior esquerdo, terceiro quadrante, são citados 3 palavras com grande frequência “**descansar**” e “**visitar parentes**” (8) e com menor frequência **educação** (5). Os elementos periféricos presentes do quarto quadrante, não obstante serem as palavras mais afastadas do núcleo central, na realidade aproximam-se da prática possível e por vezes até desejável.

**Gráfico 12 - Elementos periféricos: palavras do terceiro quadrante**

Fonte: O autor

O conjunto de respostas evocadas permite uma categorização e interpretação segundo os conteúdos culturais do lazer (SILVA et Al. 2011a, p. 31). Podemos inferir que, para os alunos assim como para os professores o lazer é um ato social. As atividades de lazer nos permitem vislumbrar o quão importante é a função de socialização do lazer, sobretudo, quando nos proporciona sensações prazerosas advindas de reuniões e festas de família.

Silva (2011a) destaca que a “grande maioria da população desenvolve suas atividades de lazer, prioritariamente, no ambiente doméstico. O lar é o principal equipamento não específico de lazer” (SILVA et Al. 2011a, p. 29). Nesta mesma linha, figuram como propícios a exercerem esta função os bares, as ruas, às escolas, etc. Não obstante, percebe-se que o crescimento das atividades de lazer dentro dos lares é proporcional a queda de prestígio das ruas onde a violência urbana tende a fazer com que as pessoas fiquem dentro das suas casas.

Esta violência também afetou os moradores do Borel, como a chacina cometida por policiais militares em 16 de abril de 2003 que vitimou quatro moradores da comunidade<sup>3</sup> e a violência do tráfico de drogas que assola as comunidades dos morros do Rio de Janeiro. Em 7 de junho de 2010 foi instalada no Borel uma Unidade de Polícia Pacificadora, conhecida também pela sigla UPP. As UPP se constituem em um projeto da Secretaria Estadual de Segurança Pública do Rio de Janeiro que pretende instituir polícias comunitárias em favelas principalmente na capital do Estado.

<sup>3</sup> <http://www.redecontraviolencia.org/Artigos/893.html>

Nota-se a necessidade de vinculação de outros espaços à prática do lazer e, a meu ver, este espaço é o da escola, que precisa ser utilizado com as atividades inerentes ao lazer. Mas, onde as atividades de lazer, especificamente do lazer social, pode convergir para a escola?

Como dito anteriormente, o Programa de educação integral Mais Educação privilegia os espaços fora da escola como espaços educativos. Entretanto os espaços das escolas podem ser espaços utilizados para além das atividades cognitivas se constituindo também como espaço de encontro, de convivência, de confraternização e de lazer, haja vista que em algumas localidades este é único espaço disponível.

Neste sentido, a ação Relação Escola Comunidade, - ação vinculada ao Programa Mais Educação - tem como característica a abertura das escolas públicas nos finais de semana para o oferecimento de atividades esportivas e culturais para a sociedade circunvizinha. Essa estratégia leva a uma maior socialização da comunidade que pode intervir nos espaços públicos abertos às práticas sociais. Abaixo apresentamos a Tabela ilustrativa das ações que serão realizadas em 2013 nos finais de semana, pelo CIEP Dr. Antoine Magarinos Torres Filho:

**Tabela 12 - Ação escola Comunidade: atividades escolhidas pelo CIEP para serem desenvolvidas nos finais de semana junto com a comunidade do Borel.**

Área Temática	Oficina	Duração	Partic.	turno	Espaço utilizado
Cultura e Arte	Rádio	6 meses	20	Manhã	Biblioteca
Cultura e Arte	Rádio	6 meses	20	Tarde	Biblioteca
Cultura e Arte	Dança	6 meses	20	Manhã	Pátio de recreação
Cultura e Arte	Dança	6 meses	20	Tarde	Pátio de recreação
Esporte/Lazer/Recreação	Capoeira	6 meses	20	Manhã	Pátio de recreação
Esporte/Lazer/Recreação	Capoeira	6 meses	20	Tarde	Pátio de recreação
Esporte/Lazer/Recreação	Futsal	6 meses	20	Manhã	Quadra
Esporte/Lazer/Recreação	Futsal	6 meses	20	Tarde	Quadra
Formação Educativa Complementar	Contação de Histórias	6 meses	20	Manhã	Biblioteca
Formação Educativa Complementar	Contação de Histórias	6 meses	20	Tarde	Biblioteca
Qualificação para o Trabalho/Geração de Renda	Artesanato/ Trabalhos Manuais	6 meses	20	Manhã	Outros espaços - Escola: refeitório
Qualificação para o Trabalho/Geração de Renda	Artesanato/ Trabalhos Manuais	6 meses	20	Tarde	Outros espaços - Escola: refeitório
Qualificação para o Trabalho/Geração de Renda	Flores	6 meses	20	Manhã	Outros espaços - Escola: refeitório
Qualificação para o Trabalho/Geração de Renda	Flores	6 meses	20	Manhã	Outros espaços - Escola: refeitório
Qualificação para o Trabalho/Geração de Renda	pintura em tecido	6 meses	20	Manhã	Outros espaços - Escola: refeitório
Qualificação para o Trabalho/Geração de Renda	pintura em tecido	6 meses	20	Tarde	Outros espaços - Escola: refeitório
Qualificação para o Trabalho/Geração de Renda	Corte e Costura	6 meses	20	Manhã	Outros espaços - Escola: refeitório
Qualificação para o Trabalho/Geração de Renda	Corte e	6 meses	20	Tarde	Outros espaços

Trabalho/Geração de Renda	Costura				- Escola: refeitório
Cultura e Arte	Percussão	6 meses	20	Manhã	- Escola: sala de multi-uso
Cultura e Arte	Percussão	6 meses	20	Tarde	- Escola: sala de multi-uso

Fonte: SIMEC/MEC

Percebe-se que as atividades escolhidas pelo CIEP para serem realizadas durante os finais de semana, mesmo aquelas voltadas para a qualificação para o trabalho e geração de renda, estão próximas e dialogam com os interesses do lazer.

Importa ressaltar que além da ação descrita acima, o CIEP aderiu em 2013 ao Programa Mais Cultura. De acordo com o SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento e avaliação do MEC - o Mais Cultura nas Escolas é uma iniciativa interministerial firmada entre os Ministérios da Cultura e da Educação, que tem por finalidade fomentar ações que promovam o encontro entre experiências culturais e artísticas em curso na comunidade local e o projeto pedagógico de escolas públicas contempladas com o Programa Mais Educação.

O plano de atividades culturais desenvolvido pela escola se encaixa na ação “criação circulação e difusão da produção artística” atividades de formação cultural e aprendizado que compreendam as manifestações populares e eruditas que fazem uso de linguagens artísticas como artes cênicas (circo, teatro, dança, mímica, ópera), audiovisual (cinema, vídeo, TV), música, artes da palavra (literatura, cordel, lendas, mitos, dramaturgia, contação de histórias), artes visuais (artes gráficas, pintura, desenho, fotografia, escultura, grafite, *performance*, intervenções urbanas)

O Projeto cultural apresentado pretende desenvolver ações de apoio à criação artística e produção musical através de oficinas de Arte e composição em parceria com o NEAE – Núcleo Experimental de arte Educação, grupo que faz consultoria para escolas em eventos além de promover cursos e oficinas para professores e alunos na temática arte e educação<sup>4</sup>.

Além disso, o Programa Mais Educação ao incentivar atividades culturais e esportivas, tais como: teatro, capoeira, percussão, cineclube, ensino coletivo de cordas, iniciação musical, por meio de flauta doce, grafite, hip-hop, futebol, vôlei, basquete de rua, recreação e lazer/brinquedoteca, corrida de orientação, tênis de mesa, xadrez, etc., tende a qualificar as atividades de lazer.

<sup>4</sup> <http://www.neae.com.br/?cmbArea=1>.

**Tabela 13 – Plano de atendimento elaborado pelo CIEP Dr. Antoine Magarinos Torres Filho para o desenvolvimento do Programa Mais Educação 2013**

Macrocampo/atividade	1º anoº	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7ª ano	8ª ano	9º ano	Total
ESPORTE E LAZER / Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas ( basquete, futebol, futsal handebol, voleibol, xadrez)	92	85	89	79	71	61	0	0	0	477
ESPORTE E LAZER / Judô	92	85	89	79	71	61	0	0	0	477
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL / Percussão	92	85	89	79	71	61	0	0	0	477
CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL / Capoeira	92	85	89	79	71	61	0	0	0	477
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO (OBRIGATÓRIA) / Orientação de Estudos e Leitura	92	85	89	79	71	61	0	0	0	477

Fonte: SIMEC/MEC

A Tabela 13 demonstra a supremacia das atividades lúdicas, sobre as disciplinas tradicionais e, por conseguinte, refutam o reforço a estas atividades. Destarte, a existência de várias formas de se lidar com as atividades culturais e esportivas dentro do espaço escolar, entendo que o principal desafio da educação é a inclusão e o desenvolvimento destas atividades na perspectivas do lazer. Para Pinto (2008) “O lazer apresenta-se como um espaço de (re)construção das relações sociais e de conhecimento...” (p.48).

Nesta pesquisa, fica evidenciado que o lazer entendido pelos estudantes é o social, como visto anteriormente, as principais palavras evocadas e que constam do núcleo central (família, brincar, televisão, diversão, futebol, dormir, amigos, computador, praia, vôlei, minha, facebook, natação, saúde, e fazer nada) são reforçadas pelo segundo quadrante que reafirma esta característica.

Importante frisar a existência distinta dos elementos centrais e periféricos, que podem implicar na estabilidade ou mudança nas representações, bem como de uma relação destas com as práticas do lazer (JODELET, 2013). Neste sentido Flament (2001) descreve que:

Na realidade, a periferia da representação serve de pára-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente. Os desacordos da realidade são absorvidos pelos esquemas periféricos, que, assim, asseguram a estabilidade (relativa) da representação. (FLAMENT, 2001, p. 178, apud OLIVEIRA, 2005, p.130).

Cabe ressaltar que, nesta pesquisa sobre lazer e educação integral, a realidade social dos adolescentes tenha desencadeado essas representações sociais. Assim sendo, pode-se imaginar a importância do contexto social quando levados a responder sobre o que é lazer. Infere-se que a representação social é a representação do grupo, apreendida por cada um dos seus membros, que passa a reproduzi-la individualmente.

A seguir apresentamos os resultados, as análises dos dados coletados a partir das respostas dos alunos sobre que tipo de lazer você frequentemente escolhe. Com relação aos interesses artísticos do lazer, vivenciados pelos alunos, foram evocadas 21 (vinte e uma) respostas subdivididas em 5 (cinco) temas: televisão, cinema, dançar, música e leitura. Os dados localizam-se na Tabela 14.

**Tabela 14 - Distribuição absoluta e percentual das evocações sobre o tipo de lazer praticados pelos alunos – interesses artísticos**

		Tipos de lazer que frequentemente pratico/vivencio		
Arte	Artístico		Absoluto	%
		Televisão	12	57,14%
		Leitura	03	14,25%
		Dançar	02	9,52%
		Música	02	9,52%
		Cinema	02	9,52%
		<b>Total da categoria</b>	<b>21</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: O autor

A categoria “televisão” é evocada pela maioria dos respondentes (57,14%). Portanto, esta categoria representa mais da metade das respostas evocadas, mostrando uma tenência no entendimento da categoria. A categoria “leitura” acumula um percentual de 14,25% das respostas. As categorias “dançar” (9,52%), “música” (9,52%) e “cinema” (9,52%) fecham esta representação. Somadas elas representam 28,56% das preferencias dos estudantes. Com relação a “música”, considero importante esclarecer que a citação refere-se tanto à prática (tocar percussão) quanto à contemplação (ouvir música).

A Tabela 15 demonstra em dados absolutos e percentuais da categoria que denominamos de “liberação e prazer”. Foram evocadas 20 (vinte) respostas subdivididas em 5 categorias que por sua vez se subdividem nas 3 (três) funções do Lazer definidas por Dumazedier (2001, p.32): “divertimento, descanso e desenvolvimento”.

**Tabela 15 - Distribuição absoluta e percentual das evocações sobre o tipo de lazer praticados pelos alunos liberação e prazer**

<b>Tipos de lazer que frequentemente pratico/vivencio</b>			
		Absoluto	%
<b>Liberação e prazer</b>	Divertir	Brincar	09 45,00%
		Computador	05 25,00%
		Ficar na rua	01 5,00%
	Descansar	Dormir	01 5,00%
	Desenvolver	Passear	04 20,00%
	<b>Total da categoria</b>		<b>20</b>

Fonte: O autor

Na função divertimentos foram evocados pelos estudantes: “brincar” (45,00%), “computador” (25,00%) e “ficar na rua” (5,00%). Na função descansar: “dormir” (5,00%) e na função desenvolvimento: “passear” (20,00%). Os interesses físico-esportivos nos dão pistas sobre os conteúdos escolares praticados pelos alunos. A Tabela 16 demonstra que foram evocadas 35 (trinta e cinco) respostas subdivididas em 6 (seis) categorias: vôlei, futebol, piscina, educação física, judô, e jogar fliperama.

Dentre as possibilidades do lazer, divertimento e descanso e desenvolvimento importante destacar esta última que, apesar de ser quase invisível, é de grande importância. Silva (2011c) descreve esta possibilidade da seguinte forma: “trata-se do desenvolvimento pessoal e social que o lazer enseja. No teatro, no turismo, no esporte, na festa, etc., estão presentes oportunidades privilegiadas, porque espontânea, de tomada de contato, percepção e reflexão sobre pessoas e as realidades nas quais estão inseridas” (p. 29).

A categoria conceitual interesses físicos-esportivos do lazer, Tabela 16 que, via de regra, seus elementos (esporte, atividade física, etc), fornecem informações acerca do estilo de vida dos alunos, ou seja, pode-se verificar o nível de sedentarismo da crianças e adolescentes.

**Tabela 16 - Distribuição absoluta e percentual das evocações sobre o tipo de lazer praticados pelos alunos – interesses físicos**

<b>Tipos de lazer que frequentemente pratico/vivencio</b>			
		Absoluto	%
<b>Físico</b>	Esportivos	Vôlei	12 34,29%
		Futebol	11 31,43%
		Piscina	04 11,43%
		Educação Física	04 11,43%
		Judô	03 8,57%
		Jogar Fliperama	01 2,86%
		<b>Total da categoria</b>	

Fonte: O autor

A Tabela 16 nos permite ver, a partir das respostas evocadas as representações dos estudantes a respeito de suas práticas esportivas: “vôlei” (34,29%), “futebol” (31,43%), “piscina” (11,43%), “educação Física” (11,43%) “judô” (8,57%) e “jogar fliperama” (2,86%) representam esta categoria.

A Tabela 17 trata da distribuição absoluta e percentual das respostas evocadas para a categoria interesse social do lazer. Interagir com outras pessoas por meio da rede social *Facebook* responde por (31,25%), “namorar” (31,25%). São citados ainda, conversar com amigos (18,75%) e ficar com a família (18,75%).

Como já foi dito, a literatura pesquisada não trata do fenômeno das redes sociais. Todavia, entendo ser importante incluir dentre os conteúdos culturais do lazer social “internet/facebook”.

**Tabela 17 - Distribuição absoluta e percentual das evocações sobre o tipo de lazer praticados pelos alunos – interesses sociais**

		Tipos de lazer que frequentemente pratico/vivencio		
		Absoluto	%	
<b>Relacional</b>	Social	<i>Internet/Facebook</i>	05	31,25%
		Namorar	05	31,25%
		Conversar com amigos	03	18,75%
		Ficar com a família	03	18,75%
<b>Total da categoria</b>		16	100,00%	

Fonte: O autor

Silva (2011b, p.19) refletindo sobre “o lazer como eixo estruturador e estruturante interdisciplinar na escola”, descreve que o tema estaria próximo de disciplinas do ensino médio como Sociologia, Filosofia, Psicologia. Mas, acredito ser importante o tema lazer ser tratado também no ensino fundamental, notadamente, em uma proposta de educação integral. Ressalta-se que não se ensina o lazer, se vive o lazer. Entretanto, entendo que este direito constitucional preconizado pelo Art. 6<sup>a</sup> Capítulo II dos Direitos Sociais da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente deva ser parte integrante de uma política de educação integral que pretende ser dialógica e interdisciplinar.

Importa frisar que o Programa Mais Educação tem como preceito contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens, além de ofertar as escolas um conjunto de atividades educacionais que tem a finalidade de promover o respeito dos direitos e liberdades fundamentais.

Percebe-se que na maioria das vezes as atividades de lazer tendem a envolver pessoas, esse envolvimento se dá no cinema, no estádio de futebol, na prática do futebol, na ida ao teatro, etc. No entanto o caráter motivador é exatamente estas atividades. Por outro lado, no interesse social do lazer o caráter motivador é o próprio encontro que, segundo Silva (2011a, p. 35), deve ser valorizado, principalmente se levarmos em conta “o processo de fragmentação e individualização excessiva no âmbito da nossa sociedade contemporânea.” Neste sentido, acredito que “a arte do encontro” contida na estrutura do lazer, deva ser melhor observada quando se discute o lazer na escola.

A Tabela 18 demonstra em dados absolutos e percentuais da categoria interesses intelectuais do lazer. Foram evocadas 3 (três) respostas subdivididas em 2 categorias: inglês (66,67%) e matemática (33,33%).

**Tabela 18 - Distribuição absoluta e percentual das evocações sobre os tipos de lazer praticados pelos alunos – interesses intelectuais**

Tipos de lazer que frequentemente pratico/vivencio			Absoluto	%
<b>Intelectual</b>	Estudo	Inglês	2	66,67%
		Matemática	1	33,33%
<b>Total da categoria</b>			3	100,00%

Fonte: O autor

Nesta categoria, consideram-se como interesses intelectuais do lazer estão ligados a cognição, a necessidade de informação e ao estudo, ou seja, da aprimoração do conhecimento. Portanto, para além das qualidades estéticas. Pode-se inferir que, sendo assim, os interesses intelectuais do lazer estão conectados ao conceito ordenador e dominador da realidade pela razão, a ciência e a técnica. O lazer turístico foi citado apenas por um estudante e, conseqüentemente, apenas uma evocação.

Ao se analisar os dados evocados pelos alunos ao responder a pergunta “que tipo de lazer você frequentemente escolhe”, contida no instrumento de pesquisa. Percebe-se que a maioria das respostas evocadas estão ligados a educação física, exceto jogar fliperama as outras atividades, vôlei, futebol, piscina e corroboram com a discussão feita por Marcelino (1987) que constata que “a educação para o lazer, feita pela escolas, tem sido quase sempre restrida, de um lado ao esporte – “educação física”, mais ligada aos interesses físicos, e do outro, a literatura, a música e o desenho, mais diretamente ligados aos interesses artísticos.” (MARCELINO, 1987, apud SILVA, 2011b, p. 18). Por conseguinte, estas duas categorias, atividade física e

atividades artísticas, receberam um maior número de evocações dos alunos. Na Tabela 19 é possível observar os dados sobre os espaços utilizados pelos estudantes para a prática do lazer.

**Tabela 19– Espaços onde vivencio/pratico atividades de lazer**

<b>Espaços utilizados pelos alunos para a prática do lazer</b>		
	<b>Absoluto</b>	<b>%</b>
<b>Na escola</b>	38	28,79%
<b>Em casa</b>	34	25,76%
<b>Na rua</b>	21	15,91%
<b>Na comunidade</b>	13	9,85%
<b>Passear</b>	05	3,79%
<b>No campinho</b>	04	3,03%
<b>Na casa da família</b>	03	3,03%
<b>Na casa de amigos</b>	02	1,52%
<b>Na igreja</b>	02	1,52%
<b>Na praça</b>	02	1,52%
<b>Na praia</b>	02	1,52%
<b>Na quadra</b>	02	1,52%
<b>Na laje</b>	01	0,76%
<b>No morro</b>	01	0,76%
<b>No Shopping</b>	01	0,76%
<b>Piscina</b>	01	0,76%
<b>Total</b>	132	100,00%

Fonte: O autor

Nota-se que em sua grande maioria os espaços utilizados pelos alunos, a exemplo dos professores, são espaços não específicos de lazer. Os dados da Tabela 19 nos mostram as respostas evocadas pelos alunos à pergunta “sobre o local de prática do lazer”. Assim, temos como preferencia dos estudantes: “Na escola” (28,79%); “Em casa” (25,76%); “Na rua (15,91%); “Na comunidade” (9,85%); “Passear” (3,79%); “No campinho” (3,03%); “Na casa da família” (3,03%); “Na casa de amigos” (1,52%); “Na igreja” (1,52%); “Na praça” (1,52%); “Na praia” (1,52%); “Na quadra” (1,52%); “na laje” (0,76%); “No morro” (0,76%); “No *Shopping*” (0,76%); Na “Piscina” (0,76%). A Tabela 19 demonstra que foram evocadas 132 (cento e trinta e duas) respostas subdivididas em 16 (dezesesseis) categorias.

Nota-se que alguns alunos ao responderem sobre os locais onde praticam atividades de lazer citaram a palavra “passear”. Infere-se que estes alunos ou não entenderam a questão ou a referência à palavra “passear” está ligada ao contexto de

viagem, ao local de destino. Por exemplo, “fui passear na casa da minha tia”. Entretanto, parece-me que o trajeto, até a casa tia, apresenta-se como sendo mais interessante do que o destino. Foi nesta perspectiva que incluímos o “passear” como local de prática do lazer.

Percebe-se que pelas respostas evocadas pelos estudantes, que a escola, como local privilegiado para o desenvolvimento das atividades de lazer, pode a partir de uma ação educativa canalizar a integração entre lazer, escola, família e comunidade. Marcelino (1987), pondera que a escola pode ser entendida como “um centro de cultura e os professores como animadores culturais que detenham uma competência técnica e uma opção política”. Segundo ele, essa proposta, baseada na pedagogia da animação, “deve ser entendida como reflexões que estimulem a busca de caminhos alternativos concretos de atuação no campo cultural” (MARCELINO, 1987 apud SILVA et Al. 2011b, p. 31).

Silva et Al. (2011b), consideram necessária e essencial a participação da escola na relação entre o lazer e o processo educativo. Os autores ponderam que:

Não queremos, de maneira alguma a inclusão do lazer como mais uma disciplina no currículo. Não se vai “aprender” a utilizar o “tempo disponível” em cargas horárias semanais, fixadas dentro de currículos tecnicistas, assim como não se aprende a trabalhar na disciplina “educação para o trabalho” (SILVA et Al. 2011b, p. 31)

Percebe-se que para dar conta dessa proposta que sugere o alargamento das questões que envolvem a relação ensino aprendizagem e que possa dar conta de uma educação pelo e para o lazer, retirando-o da “ilha” das atividades extracurriculares é a educação integral.

Entendo que o Programa Mais Educação enquanto uma tecnologia educacional, estimula o processo de implantação de uma educação integral e integrada, pode contribuir para retirar o lazer do isolamento que se encontra nas escolas, ou seja, relegado a atividades complementares e a atividades realizadas no “contraturno”.

Importante frisar, que o Programa Mais Educação estimula uma prática educacional, propõe inclusão de práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade.

## **5.2 Representações sociais da educação integral:**

Os estudantes responderam sobre quais as palavras ou expressões que lhe vinham à mente diante da expressão “educação integral”. A tabela 20 apresenta estes dados.

**Tabela 20 - Representações Sociais da Educação Integral para alunos do CIEP Dr. Antoine Magarinos Torres Filho**

		Rang < 3,8		Rang >= 3,8	
Fréquence >= 9	Aprender	29	3,138	Amizades	13 4,308
	Conhecimento	12	3,417	Brincar	17 3,882
	Educação	22	3,545	Colegas	20 3,800
	Escola	9	3,111	Com	10 4,100
	Estudar	45	3,067	Experiência	9 4,444
	Ler	22	3,455	Fazer	32 4,156
	Mais aulas	16	3,750	Mais	101 3,861
	Professores	15	3,200	Não	9 4,556
	Recreação	18	3,500	Oficinas	15 5,133
	Tempo	41	3,073	Para	13 4,077
	Todo	10	2,500	Respeitar	68 3,941
Fréquence < 9				Ter	9 4,222
				Trabalho	16 4,563
Fréquence < 9					

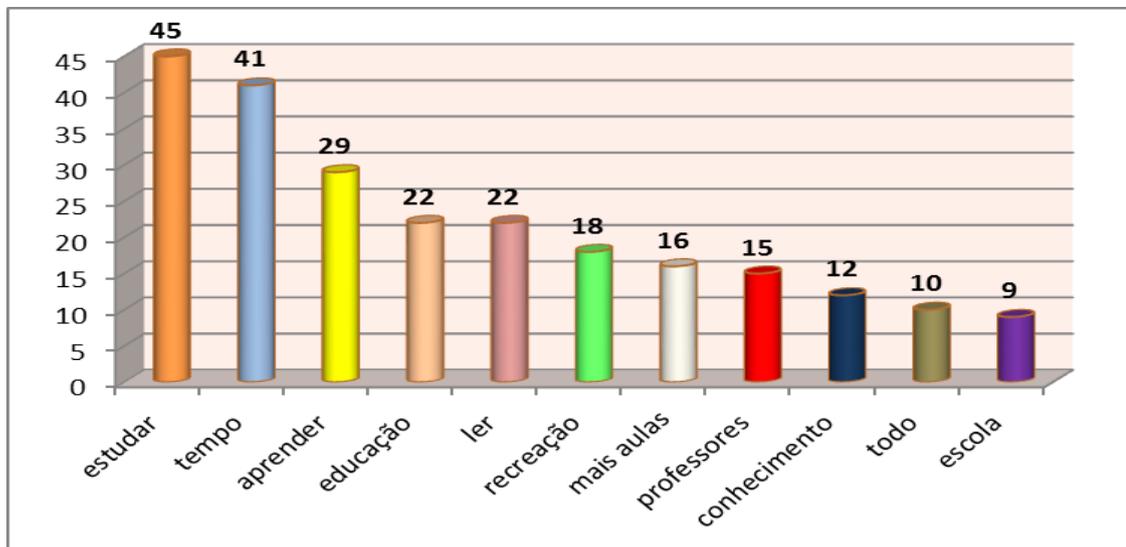
Fonte: Tela elaborada a partir dos resultados adquiridos pelo programa EVOC

Assim, como exposto na Tabela 11, os dados da Tabela 20 também foram elaborados a partir dos resultados adquiridos pelo EVOC. Em relação à educação integral, os dados analisados nos permitem afirmar que o mesmo quantitativo de alunos (46,88%) consideram essencial **estudar** quando se pensa em educação integral. Essa palavra, **estudar**, apresenta a maior frequência de evocações, tornando-se um dos elementos centrais do núcleo da Representação. Também são considerados como elementos do núcleo central da representação social sobre Educação integral **tempo**, **aprender**, **educação**, **ler**, **recreação**, **mais aulas**, **professores**, **conhecimento**, **todo**, e **escola**.

A distribuição das palavras e a quantidade de evocações referente a cada uma delas estão dispostas no quadrante superior esquerdo (1º quadrante) assim caracterizadas: **estudar** (45), **tempo** (41), **aprender** (29), **educação** (22), **ler** (22), **recreação** (18), **mais aulas**, (16), **professores** (15), **conhecimento** (12), **todo** (10),

**escola** (9). Para tornar mais visível as palavras do núcleo central apresentamos o gráfico a seguir:

**Gráfico 13 - Evocações do Núcleo central da Educação integral para estudantes**



Fonte: O autor

A Teoria das Representações Sociais surge como uma inovação no modo de interpretar o comportamento dos indivíduos e dos grupos sociais. Moscovici (2003, apud BARCELLOS, 2005, p.215), afirma que “elas são formadas por influências recíprocas e por negociações implícitas no curso das conversações, onde as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores”. Durante este percurso, os indivíduos passam a obter um repertório comum de interpretações e explicações, regras e procedimentos, socialmente construídos e constituídos, que podem ser aplicados à vida cotidiana.

Atualmente, a palavra representação ganha significado, não apenas vinculada diretamente à relação pensamento/linguagem, mas tomada também como conjunto de ideias, ou concepções, que os sujeitos podem ter, em torno de certas realidades, constantes dos respectivos universos culturais, ou seja, o que pensam as pessoas sobre determinadas realidades, (BARCELLOS, 2005, p. 215).

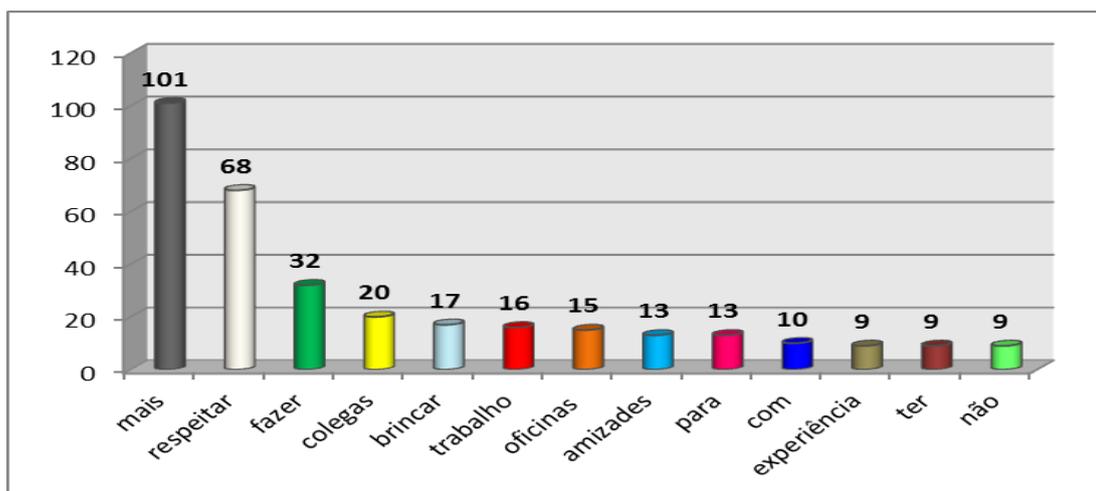
A representação social pode ser considerada como uma forma de senso comum, incluindo-se aí o saber prático que, de acordo com Sá (2002 apud BARCELLOS, 2005, p.215), liga um sujeito a um objeto. Não se pode desprezar a ideia de que o homem é um ser social e como tal troca opiniões e ideias sobre os mais diversos assuntos que despertam interesse e curiosidades individuais e nos seus iguais e ao interagirem, desenvolvem conceitos advindos de uma lógica própria, formada, sobretudo, pela coleta e troca de informações e julgamentos valorativos

advindos de várias fontes e de experiências pessoais ou do grupo com o qual pertence e interage.

É neste contexto que identificamos as representações sociais dos alunos do CIEP Dr. Antoine Magarinos Torres Filho, sobre educação integral. No quadrante superior esquerdo e no Gráfico 13 estão colocadas às palavras referentes ao núcleo central. A seguir apresentaremos, no Gráfico 14, os elementos intermediários, palavras do quadrante superior direito denominado de periférico.

Constam deste quadrante 13 (treze) palavras evocadas pelos alunos assim distribuídas: **mais** (101), **respeitar** (68), **fazer** (32), **colegas** (20), brincar (17), **trabalho** (16), **oficinas** (15), **para** (13), **amizades** (13), **com** (10), **experiência** (9), **não** (9), **ter** (9).

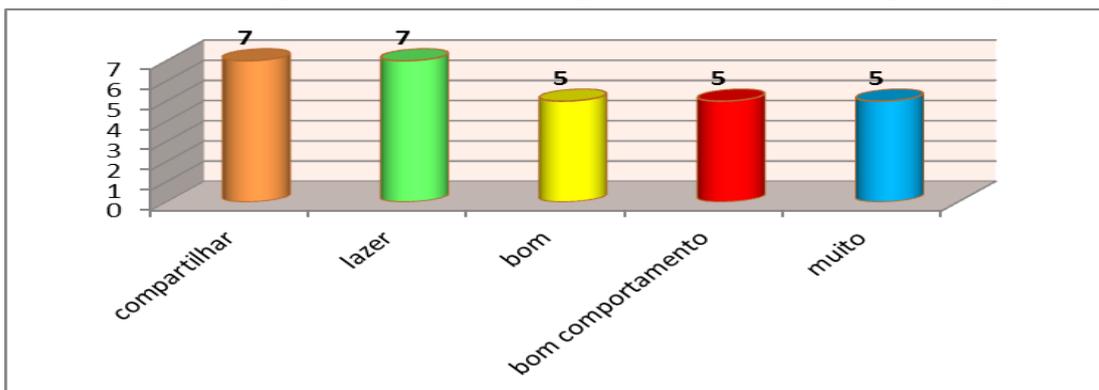
**Gráfico 14 - Representação gráfica referente às palavras do 2º quadrante sobre educação integral - elemento periférico**



Fonte: O autor

Aprende-se que pelas palavras respostas evocadas um novo paradigma da educação integral surge como representação social dos alunos. O termo educação integral, que surgiu em sistemas escolares que viam a escola como espaço para a formação integral dos indivíduos, emerge, com outra conotação. É possível deduzir, que as questões sociais parecem sobrepor-se as dimensões pedagógicas. Assim, palavras como “**mais**”, “**respeitar**”, “**trabalho**”, “**brincar**”, “**oficinas**”, “**fazer**”, parecem corroborar esta tendência. Não obstante ser o brincar um elemento fundamental da formação da criança e do adolescente e, portanto, parte integrante da prática pedagógica. No Gráfico 15 são apresentadas as respostas do 3ª quadrante.

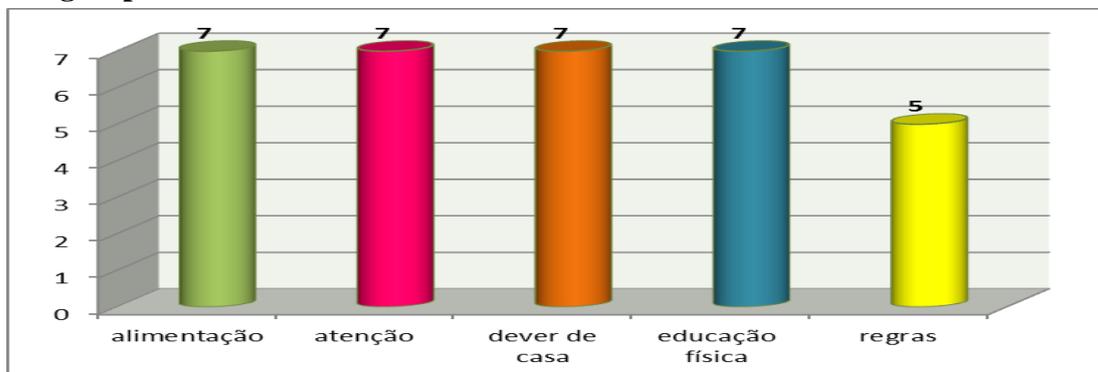
**Gráfico 15 – Evocações ocorrentes no 3º quadrante sobre educação integral**



Fonte: O autor

No quadrante inferior esquerdo, terceiro quadrante, aparecem com frequência 7 (sete) os elementos **compartilhar e lazer**. Com frequência 5 (cinco) foram citadas **bom, bom comportamento e muito**. Em relação aos elementos periféricos localizados no segundo e terceiro quadrante, observa-se que apresentam uma relação próxima, uns com os outros pois todos podem relacionar-se com a palavra lazer. Finalmente, no Gráfico 16 são apresentadas as evocações do último quadrante

**Gráfico 16 – Evocações ocorrentes no 4º quadrante a respeito de educação integral para alunos**



Fonte: O autor

No quadrante mais isolado e aparentemente menos significativo, observamos que a tensão entre os aspectos assistência e formação ocorrem. Neste sentido, alimentação, atenção e dever de casa estão próximos dos aspectos assistencial da educação e a educação física da formação integral e do lazer.

Importante ressaltar, que temos como parâmetros para pensar na relação da educação integral e com o lazer o Programa Mais Educação. Segundo Moll (2012), para a efetiva implantação de uma educação integral é necessário “baixar os muros das escolas, só assim será possível promover o diálogo da escola com o que está no seu entorno em termos de políticas e equipamentos públicos, saberes e práticas

culturais” (p. 142). Para a autora para a efetiva implantação de uma educação integral em tempo integral é necessário dinamizar as relações escola/comunidade, comunidade/escola, professores/agentes culturais, agentes culturais/professores, políticas educacionais/políticas sociais, entre outras.

No caso da relação entre o lazer e a educação integral, objeto desta dissertação, a integração entre os atores da educação é imprescindível. A aproximação entre a realidade dos alunos, a realidade dos professores e a missão da escola é o desafio para os próximos anos na educação integral. No caso do lazer, a casa é o principal lugar para sua prática, conforme apontando pelos respondentes. Entretanto, o aspecto coletivo, de se fazer alguma atividade com alguém, também é predominante no conjunto de respostas.

Já no que diz respeito à educação integral, a ideia de ampliação do tempo de estudos e a diversificação curricular, revelam que a proposta sugerida pelo Programa Mais Educação está assimilada, assim como as práticas de décadas desta forma de organização escolar naquele CIEP, carecendo um aprofundamento da experiência que pode conduzir a uma transformação tanto das práticas quanto das representações sociais.

Entendo que é a partir destes pressupostos que se dará a relação entre educação integral e lazer, espaço privilegiado onde os alunos poderão usufruir de práticas diversificadas, conscientes e interativas do lazer.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da perspectiva das Representações Sociais, como proposta por Moscovici (1978) e Abric (1998), investigamos as respostas de professores e estudantes do CIEP Dr. Antoine Magarinos Torres Filho, a respeito de lazer e de educação integral. O problema de pesquisa apontou a possibilidade de serem construídas práticas de lazer em escolas de educação integral.

Assim, procurou-se identificar quais formas de lazer são conhecidas e praticadas por professores e alunos e como estas práticas e concepções se aproximam. Foi identificada disposição para diferentes práticas pelos dois grupos, sendo realizadas majoritariamente atividades coletivas. A educação integral, proposta realizada no CIEP a cerca de vinte anos, é entendida por esta geração de estudantes como “mais tempo para estudar na escola”, e por professores como “práticas pedagógicas que inovam o currículo”.

O desafio é promover, no âmbito de políticas educacionais, a aproximação entre estas práticas e concepções de lazer e educação integral. Como foi dito anteriormente, o caminho para esta aproximação encontra-se na promoção do diálogo conceitual e prático entre os elementos que compõem a periferia e o núcleo da representação social. Entendemos por políticas educacionais, tanto as políticas públicas de âmbito federal, como o Programa Mais Educação, quanto o próprio Projeto Político Pedagógico da Escola - e, ainda, o mais importante, que é a integração das diferentes políticas em todas as esferas de execução.

O diálogo conceitual implica no questionamento recíproco entre os elementos da periferia e do núcleo. Por exemplo, é sólida a relação entre “família e lazer” na concepção de lazer dos estudantes. Nesse sentido, poderia a família praticar lazer na escola? Poderia esta prática tornar-se um componente curricular? Por outro lado, a ampliação do tempo de estudar na escola poderia implicar também a família?

Já o “diálogo prático” diz respeito à experimentação das atividades de lazer na escola que incluam e integrem estudantes, famílias e professores. Estes questionamentos provavelmente promoverão uma turbulência na periferia do conceito facilitando alteração histórica destes, favorecendo a aproximação entre lazer e educação integral.

O diálogo constitutivo entre educação integral e lazer abrangido por este trabalho converge para o esforço e o desejo de se constituir no âmbito da educação

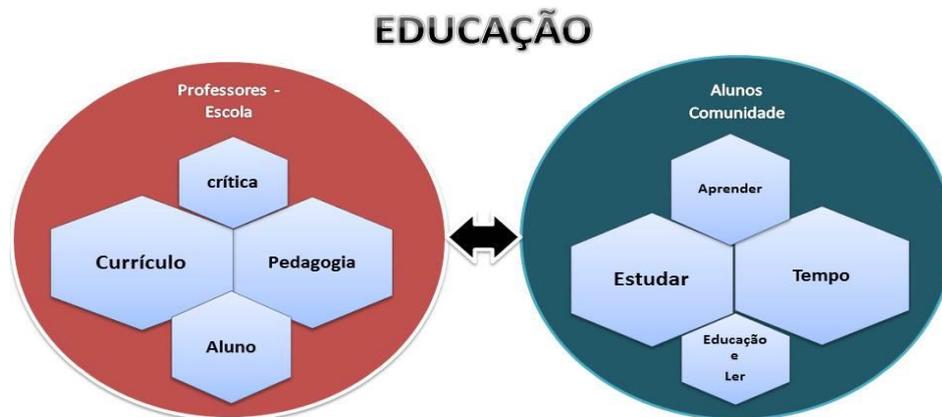
integral o estreitamento entre escola e comunidades. Este desejo pela construção de um novo paradigma de educação passa necessariamente pelo reconhecimento dos professores e alunos como seres históricos multidimensionais.

Nesta perspectiva a aproximação das práticas escolares com outras práticas sociais e culturais existentes nos espaços urbanos e a junção das diversas capacidades individuais, a partir da conexão das dimensões cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológicas com as práticas escolares, pode estar na base de uma nova escola pública. Paraphrasing Manoel de Barros (2002) é preciso “desformar” a escola. É preciso repensar a (re)criação do quadro educacional secular existente, onde o “brincar em família” ou o “mais tempo na escola para estudar” não sejam temas dicotômicos, mas dois elementos essenciais.

Importante destacar, que a organização das experiências e das situações de aprendizagem deveriam permitir que os estudantes pudessem fazer relações entre conteúdos e as questões presentes em sua comunidade. Entretanto, para os professores, esta premissa, constante do programa de educação integral, parece-me não ser importante. Para os professores a educação integral é circunscrita à escola. Já para os alunos parece haver uma abertura para fora da escola.

Aí é que pode estar à entrada para uma ação pedagógica que reconheça os saberes e práticas dos alunos - incluindo o lazer; e que permita a expansão dos conhecimentos, saberes e práticas dos professores - oferecendo o entendimento e a possibilidade de se criar um território educativo além da escola - ensinando a ambos como co-construir uma cidade educadora. A Figura 9 nos mostra a representação sociais de professores e alunos sobre o conceito de educação integral.

**Figura 9 – Comparações das evocações de professores e alunos sobre educação integral**



Fonte: O autor

A Figura 9 representa as evocações das Representações Sociais dos professores e alunos e aponta que a diferença entre os dois grupos se dá no caráter “conservador” apresentado pelos professores (congruente com sua formação e com as políticas públicas vigentes) e as possibilitadas “inovadoras” dos alunos (onde a maior inovação é a aceitação de seus saberes e práticas como pertinentes ao contexto escolar).

Importante citar que o artigo 3º do Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010 que institui o Programa Mais Educação, onde são referidos 5 objetivos, dentre os quais destaco:

- a) Promover o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;
- b) Favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;
- c) Convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.

Entendemos que esta noção de integralidade da educação deve abranger também o ensino médio e a universidade. De certo a Universidade pública já esta

sendo preparada para receber os alunos da educação integral, prova é a abertura em cotas de 50% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas. O momento atual é de ajuste da Universidade, mas, com certeza, ela estará preparada para receber com qualidade, em 2020, alunos que ingressaram no primeiro ano de ensino fundamental e que participam do Programa Mais Educação desde 2008.

Em próximos estudos já podemos começar a investigar e questionar a prática de lazer também em alunos e professores do ensino médio e do ensino superior. Outra questão a ser colocada é sobre o conhecimento informal a respeito do adoecimento de professores e alunos, dado que não foi referido em momento algum desta dissertação mas, sabemos que existe.

Como continuidade desta pesquisa podemos já nos perguntar: se os professores tivessem mais atividades de lazer, aumentariam sua produtividade? e se esse lazer fosse integrado com seus estudantes, aumentaria a qualidade das relações e das produções no seu trabalho?

Em consonância com Costa (2008) podemos indagar, ainda, como possibilidade de desdobramento desta pesquisa, no ensino médio e no ensino superior os temas:

- Será que o conhecimento e o incremento de atividade de lazer possibilita a melhora da produção de conhecimento? (logos)
- Será que existe relação entre a prática do lazer e o adoecimento dos professores e alunos? (patos)
- Será que a prática regular integrada do lazer (entre professores e alunos) redundaria na melhoria das relações interpessoais em satisfação e prazer? (eros)
- Como o lazer sendo uma atividade regular influenciaria a percepção e a representação social que cada ator tem do processo educativo, de si mesmo, da sociedade e do seu ser no mundo? (mytho)

Estes possíveis desdobramentos desta pesquisa serão avaliados com cuidado e atenção a fim de organizar um projeto de Doutorado que dará continuidade formativa engajada à perspectiva do lazer e da educação integral.

## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In MOREIA A. S. OLIVEIRA, D.C (orgs). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB Editora, 1998.

ALVES, Rafael Júnio Andrade - Lazer e Ruralidades: As Práticas e Representações Sociais de Lazer no Meio Rural e Presidente Bernardes-MG. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa – Viçosa- MG, 2009.

ARROYO, Miguel G. - Currículo, território em disputa. Petrópolis- RJ: Vozes. 2011.

BARCELLOS, Priscila Andrade de O. et Al. - As Representações Sociais dos Professores e Alunos da Escola Municipal karla Patrícia, Recife, Pernambuco, sobre o Manguezal – Ciência e Educação, vol. 11, nº 2 , 2005 – Disponível em <http://www2.fc.unesp.br/cienciaeducacao/viewarticle.php?id=72> – acessado em julho 2013.

BAREICHA, Paulo Sergio de Andrade. Representações Sociais do Teatro. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2004.

BARROS, Manoel de. Retrato do Artista Quando Coisa. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BAUER, Martin W. e GASKELL George - Pesquisa Qualitative com Textos Imagem e Som – Um manual prático - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL - MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – Caderno Pedagógico Cultura e Artes. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=8211&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8211&Itemid=) acessado em outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. MEC – Propostas Pedagógica do Programa Escola Aberta -2007.

\_\_\_\_\_. Escola Cidadã, Cidade Educadora - Projetos e práticas em processo – 2005.

\_\_\_\_\_. LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96.

\_\_\_\_\_. O Plano Nacional de Educação (PNE)Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 Plano de Desenvolvimento da Educação(PDE).

\_\_\_\_\_. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) acessado em julho de 2013.

\_\_\_\_\_. Programa Mais Educação, Portaria Interministerial nº 17 24 de abril de 2007. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) Acessado em junho de 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto 7.083 de 27 de janeiro 2010. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acessado em junho 2013.

\_\_\_\_\_. Rede de Saberes Mais Educação, Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral, Série Mais Educação, 1ª edição, Brasília, MEC, 2009.

\_\_\_\_\_., Rede de Saberes Mais Educação, Gestão Intersetorial no Território, Série Mais Educação, 1ª edição, Brasília, MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil, Brasília, MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Bairro-Escola Passo a Passo. Acesso em 03 de maio de 2012. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=8192&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8192&Itemid) - acessado em outubro de 2012.

\_\_\_\_\_. Constituição: República Federativa do Brasil – Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 9.615 de 24 de março de 1998 que Institui Normas Gerais sobre o Desporto. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19615consol.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19615consol.htm) acessado em junho de 2013;

\_\_\_\_\_. MEC - Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro por Meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2008.

\_\_\_\_\_. MEC - Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro por Meio do Programa Dinheiro Direto Na Escola – PDDE, NO EXERCÍCIO DE 2010.

\_\_\_\_\_. MEC – Série Mais Educação – Educação integral – Texto Referência para o Debate Nacional - Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / 2009.

\_\_\_\_\_. MEC – Gestão Intersetorial no Território - Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / 2009.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB/SECADI/CNE – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral . – Brasília:MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394/1996 - Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) - acessado em 27 de agosto de 2010.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da – Por uma Educação Interdimensional. In GOMES, Candido Alberto - Múltiplos Olhares – Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

COSTA, Cleusa Vieira da – Representações Sociais sobre a Educação Infantil – As vozes das professoras. Dissertação de Mestrado em educação. Faculdade de Humanidades e Direito. Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo-SP, 2009

CURI, Carlos Roberto Jamil e ZINGONI, Patrícia – Dimensões Políticas do Lazer – Vol. 5 – lazer e Cidadania. Brasília: CNI/SESI. 2006.

DETONI, Andre e GOMES, Aurélia Lopes – Educação Integral: tempo e currículo integrado. In CORÁ, Elsio José, LOSS, Adriana Salette e BEGNINI, Sergio (orgs). Chapecó, UFFS, 2012

DUMAZEDIER, Jofre Sociologia Empírica do Lazer. São Paulo: Perspectiva, 1979.

\_\_\_\_\_. Lazer e Cultura Popular. São Paulo Perspectiva, 2001.

\_\_\_\_\_. Valores e conteúdos culturais do lazer. São Paulo, SESC, 1980.

FEIX, Eneida – O Esporte e lazer da Cidade e as Fases da Vida. In (org) MARCELINO, Nelson Carvalho (et Al.) Brincar, Jogar e Viver: Programa Esporte e Lazer da Cidade – Ministério do Esporte – Brasília, 2007.

FERNANDES, António Sousa (et Al.) - Cidade Educadora: Novas Perspectivas das Políticas Educativas - Disponível em:

[www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/42.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/42.pdf) - acessado outubro de 2012.

FERREIRA, Fernando Ilídio - As crianças e a comunidade: uma perspectiva intergeracional da educação – VI Congresso Português de sociologia – 2008 – Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências sociais e Humanas.

FRANZINI, Raquel Xavier Gomes - O Turismo como opção de lazer – disponível em <http://site.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/oturismo-N1-2003.pdf> - acessado em junho de 2013;

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido: 17º ed. Rio de janeiro: Paz e Terra 1987.

\_\_\_\_\_. Política e educação: Ensaios 5º ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa Época).

GABRIEL, Carmen Tereza e Cavaliere, Ana Maria – Educação Integral e Currículo Integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In MOLL, Jaqueline ...[et Al.] - Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços – Porto Alegre: Penso, 2012.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil – Inovações em Processo, São Paulo, EDL, 2009.

\_\_\_\_\_.- A escola na cidade que educa, 2005. Disponível em:

[http://www.4shared.com/get/i\\_83rahe/A\\_Escola\\_na\\_Cidade\\_que\\_Educa\\_.html](http://www.4shared.com/get/i_83rahe/A_Escola_na_Cidade_que_Educa_.html)

acessado em 31 de julho de 2011.

GONÇALVES, Antonio Sérgio, - Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral - Artigo publicado no “Cadernos Cenpec” n.º 2 – Educação Integral – 2º semestre 2006.

GRÁCIA-RODRIGUES, Kelcilene – O Substrato do Poético em “As Lições De R.Q.”, de Manoel De Barros Disponível em:

[http://www.textopoetico.com.br/index.php?view=article&catid=20%3Avol-9-2010-2o-sem&id=118%3Ao-substrato-do-poetico-em-as-licoes-de-rq-de-manoel-de-barros&format=pdf&option=com\\_content&Itemid=31](http://www.textopoetico.com.br/index.php?view=article&catid=20%3Avol-9-2010-2o-sem&id=118%3Ao-substrato-do-poetico-em-as-licoes-de-rq-de-manoel-de-barros&format=pdf&option=com_content&Itemid=31)

– acessado em: outubro de 2012.

GOMES, Manoel. As lutas do Povo do Borel – Rio de Janeiro, Edições Muro, 1980;  
GRANELL, Carmen G; VILA, Inacio. A cidade Como Projeto Educativo. *Patio – Revista Pedagógica*, 17-19, Porto Alegre, 2009.

GUEDES, Bruna dos Reis Monteiro - Turismo E Lazer na Terceira Idade Uma Interface Possível. Dissertação de Mestrado Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.

GUIMARÃES, Aquiles Côrtes - O Conceito de Mundo da Vida. Cadernos da EMARF, Fenomenologia e Direito, Rio de Janeiro, v.5, n.1, p.1-150, abr./set.2012. Disponível em:

[http://www.ifcs.ufrj.br/~sfjp/revista/downloads/o\\_conceito\\_de\\_mundo\\_da\\_vida.pdf](http://www.ifcs.ufrj.br/~sfjp/revista/downloads/o_conceito_de_mundo_da_vida.pdf)

- Acessado em junho de 2013

GUTIERREZ, Gustavo e ALMEIDA, Marco Bettinas – Cultura e Lazer: Uma Aproximação Habermasiana, Lua Nova, São Paulo, 2008.

HOUAISS, Antonio. Dicionário Eletrônico Houaiss da língua Portuguesa versão 1-0 - Objetiva, 2001.

HOLANDA, Adriano - Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica - Análise Psicológica (2006). Disponível em:

[www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf](http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf) - acessado em 04 de julho de 2011.

JODELET, Denise - Representações sociais: um domínio em expansão. Disponível em

<http://portaladm.estacio.br/media/3432753/jodelet-drs-um-dominio-em-expansao.pdf> - acessado em junho 2013.

LEMA, Ricardo - Apuntes para (re)pensar el rol del maestro comunitario desde los conceptos de ocio, tiempo libre y recreación. In: Ministerio de Desarrollo Social -

Hacer escuela ... entre todos. PMC-Programa de Maestros Comunitarios año 2 – n°. 22 – Montevideo, Uruguay, 2009 – Disponível em:

<http://industriales.utu.edu.uy/archivos/informatica/Materiales%20por%20Cursos/FPBi/agxppdwn.pdf> - acessado em janeiro de 2013;

MARCELINO, Nelson Carvalho. (Et Al.) - Cadernos Interativos - elementos para o desenvolvimento de políticas, programas e projetos intersetoriais, enfatizando a relação lazer, escola e processo educativo. Brasília/DF – UNESCO ( trabalho apresentado na modalidade produto) 2010.

\_\_\_\_\_. Lazer e Sociedade: algumas aproximações, Campinas/SP Ed. Alinea – 2008 (coleção Estudos do Lazer).

\_\_\_\_\_. Políticas Públicas de Lazer. In – MARCELINO, Nelson Carvalho (org) – Lazer e sociedade: Múltiplas Relações, Campinas/SP Ed. Alinea – 2008.

\_\_\_\_\_. Espaços e equipamentos de lazer em região metropolitana: o caso da RMC - Região Metropolitana de Campinas / Nelson Carvalho Marcellino, Felipe Soligo Barbosa, Stéphanie Helena Mariano, Alice da Silva, Érica Aparecida de Oliveira Fernandes. Curitiba, PR: OPUS, 2007.

\_\_\_\_\_. et Al. Lazer, Cultura e Patrimônio Ambiental Urbano – Políticas Públicas, Curitiba, OPUS, 2007.

MASCARENHAS, Fernando – Em busca do ócio perdido: Idealismo, panaceia e predição à sombra do lazer. IN - PADILHA Valquíria.(org) - Dialética do Lazer, São Paulo/SP Ed.Cortez – 2006.

MELO, Vitor . Andrade ; ALVES Jr Edmundo de Drummond. - Introdução ao Lazer. Barueri/SP: Ed. Manole – 2003.

MOLL, Jaqueline. Um Paradigma Contemporâneo para a Educação Integral – Revista Pátio nº 51. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação Integral no Brasil: itinerários na construção de uma política pública possível. Varios Autores.Tendências para a educação integral. -- São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

\_\_\_\_\_. Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade: novos itinerários educativos. Revista Pátio. Porto Alegre: Artmed, ano VI, n.24.

MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978;

\_\_\_\_\_. Representações Sociais: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

NUNES, Clarice - Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil – in MAURÍCIO, Lucia Velloso (organizadora) Educação Integral e Tempo Integral – Em Aberto, v. 22, n. 80,- INEP - Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Denise Cristina de et Al. Positividade e a Negatividade do Trabalho nas Representações Sociais de Adolescentes - Psicologia: Reflexão e Crítica, 2005 - disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v18n1/24826.pdf> - acessado em junho 2013

PELLEGRIM, Ana. De – Lazer, corpo e sociedade: articulação críticas e resistências políticas. In - PADILHA V.(org) - Dialética do Lazer, São Paulo/SP Ed.Cortez – 2006.

PEREIRA, Liliam. Alves, FELIPE, Dalton Aparecido FRANÇA, Fabiane Freire. (2007). Origem da Escola Pública Brasileira : A Formação do Novo Homem. Maringá, PR. Disponível em:[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/\\_GT3%20PDF/ORIGEM%20DA%20ESCOLA%20P%DABLICA%20BRASILEIRA.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT3%20PDF/ORIGEM%20DA%20ESCOLA%20P%DABLICA%20BRASILEIRA.pdf) – acessado em outubro de 2012.

PINTO, Leila Mirtes dos Santos de Magalhães. - Lazer e Educação: desafios da atualidade. IN – MARCELINO, N. C (org) – Lazer e sociedade: Múltiplas Relações, Campinas/SP Ed. Alínea – 2008.

REINHARDT, Rosemari D. - Parceria entre a escola e a comunidade na perspectiva da gestão solidária – 2008 - Boletim da Saúde 21 N° 2 – Agosto 2008. P. 65 89.

RIBEIRO, Darcy. Balanço crítico de uma Experiência Educacional. Disponível em: [http://www.fundar.org.br/darcy\\_educa\\_ciep-gp\\_balancritico.htm](http://www.fundar.org.br/darcy_educa_ciep-gp_balancritico.htm) - acessado em 25 de outubro de 2012.

RIBEIRO, Esperança (et Al.) - CIDADES EDUCADORAS: do conceito ao potencial solidário na prevenção dos maus-tratos na infância – 2010 . Disponível em: - <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium38/11.pdf> - acessado em 31 de julho de 2012;

RODRIGUES, Kelcione Grácia - O Substrato do Poético em “As Lições de R.Q.”, de Manoel de Barros. Disponível em: [http://www.textopoetico.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=118&Itemid=31](http://www.textopoetico.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=118&Itemid=31) – Acessado em 25 de outubro de 2012.

SÁ , Celso Pereira (org). Textos em Representações Sociais: Petrópolis: vozes, 1993;

SALDANHA, Liliam Maria Leda e NORONHA, Evangelina Martins - Escola Pública Democrática: Funções e Compromissos. Disponível em: [http://www.mp.go.gov.br/ancb/documentos/Educacao/Textos\\_diversos/ESCOLA%20P%C3%9ABLICA%20DEMOCR%C3%81TICA.doc](http://www.mp.go.gov.br/ancb/documentos/Educacao/Textos_diversos/ESCOLA%20P%C3%9ABLICA%20DEMOCR%C3%81TICA.doc) - Acessado em 22 de junho de 2010.

SANT’ANNA, Hugo Cristo – open Evoc: Um Programa de Apoio à Pesquisa em Representações Sociais Psicologia social: Desafios Contemporâneos. Disponível em

<http://academia.edu/2226246/openEvoc> Um programa de apoio a pesquisa em R e apresentacoes Sociais - Acessado em julho de 2013.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do Espaço Habitado*. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

\_\_\_\_\_. Milton. *A Natureza do Espaço*. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2002.

SILVA, Débora Alice Machado (et Al.) - *Dimensão Cultural do Lazer no cotidiano Escolar*. Brasília - DF: Gráfica e Editora Ideal – 2011a – (Cadernos interativos – elementos para o desenvolvimento de políticas, programas e projetos intersetoriais, enfatizando a relação lazer, escola e processo educativo; nº 6).

\_\_\_\_\_, Débora Alice Machado (et Al.) - *Lazer na Escola Brasileira*. Brasília - DF: Gráfica e Editora Ideal – 2011b – (Cadernos interativos – elementos para o desenvolvimento de políticas, programas e projetos intersetoriais, enfatizando a relação lazer, escola e processo educativo; nº 5).

\_\_\_\_\_, Débora Alice Machado (et Al.) *a Importancia da Recreação e do Lazer* – 2011c – (Cadernos interativos – elementos para o desenvolvimento de políticas, programas e projetos intersetoriais, enfatizando a relação lazer, escola e processo educativo; nº 4).

SOUZA, Maria. Luiza de - *Desenvolvimento de Comunidade e Participação*. São Paulo - Cortez Editora, 1999.

#### Sites:

Da chacina de 2003 à UPP: o Borel como exemplo de mobilização das favelas contra a violência do Estado –

<http://www.redecontraviolencia.org/Artigos/893.html>

## APÊNDICE I - Instrumento de Pesquisa



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação

**Orientador: Professor Dr. Paulo Sergio de Andrade Bareicha**  
**Pesquisador: João Alberto Chagas Lima**

Estamos interessados em conhecer sua opinião a respeito de lazer e educação integral. Lembramos que não existe resposta correta, apenas queremos conhecer a sua forma de pensar. Não precisa se identificar com o seu nome.

Nas próximas questões preencha todas as alternativas conforme o enunciado.

1) Quais as palavras ou frases que veem a sua mente quando você pensa a respeito de:

(favor **preencher todas as alternativas**)

PARA MIM LAZER É...

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

1.a) Agora dentre as 6 palavras/frases acima citadas, indique nos quadros abaixo as que você considera como as mais importantes em sua opinião:

1ª mais importante \_\_\_\_\_

2ª mais importante \_\_\_\_\_

3ª mais importante \_\_\_\_\_

1.b) Das diversas formas de lazer citadas. Quais as que você pratica e porque esta atividade e não outra?

---



---



---

---

---

2) No seu dia-a-dia que tipo de lazer você vivencia (pratica)?

---

---

---

---

2.a) Que tipo de lazer você frequentemente escolhe?

---

---

---

---

---

2.b) Em que momento do dia você participa ou realiza alguma atividade de lazer?  
(Por exemplo: jogar bola no campinho da comunidade, ler um livro)

---

---

---

---

---

2.c) Quais são os espaços em que você pratica o lazer?

---

---

---

---

---

3 -Quais as palavras ou frases que veem a sua mente quando você pensa a respeito de:

(favor **preencher todas as alternativas**)

## PARA MIM EDUCAÇÃO INTEGRAL É...

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

3. a) Agora dentre as 6 palavras/frases acima citadas, indique nos quadros abaixo as que você considera como as mais importantes em sua opinião:

1ª mais importante \_\_\_\_\_

2ª mais importante \_\_\_\_\_

3ª mais importante \_\_\_\_\_

3.b) Dê o significado da palavra/frase que você apontou como sendo a mais importante e em primeiro lugar:

---

---

---

---

---

4) Quais as atividades de lazer você realiza/pratica na escola?

---

---

---

---

5) Em sua opinião existe relação entre educação integral e lazer? Se sim, qual?

---

---

---

---

Agradecemos a sua participação.

Uma cópia do resultado desta pesquisa será enviada para a biblioteca da escola.

**TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO**  
(maiores de 18 anos)

Eu,

\_\_\_\_\_, li e entendi as informações fornecidas sobre “ Educação Integral e Lazer” e, sentindo-me esclarecido (a) concordo livremente em participar dessa pesquisa e com todas as informações do Termo do Consentimento e Livre esclarecimento anexado a esse documento.

Rio de Janeiro de \_\_\_\_\_ de 2012

Assinatura do Participante RG \_\_\_\_\_ Órgão \_\_\_\_\_

**TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO**  
(menores de 18 anos)

Eu,

\_\_\_\_\_, pai/mãe do(a) estudante \_\_\_\_\_ li e entendi as informações fornecidas sobre “ Educação Integral e Lazer” e, sentindo-me esclarecido (a) concordo que meu/minha filho(a) participe livremente dessa pesquisa e com todas as informações do Termo do Consentimento e Livre esclarecimento anexado a esse documento.

Rio de Janeiro de \_\_\_\_\_ de 2012

Assinatura do Participante RG \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
João Alberto Chagas Lima  
Aluno do Mestrado  
Faculdade de Educação - UnB

**APÊNDICE II - Termo de Consentimento e livre esclarecimento**

**Universidade de Brasília**  
**Faculdade de Educação**

**TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO**

*(participantes maiores de 18anos)*

Prezado(a) senhor(a),

Sou pesquisador da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e, atualmente desenvolvo a pesquisa de mestrado cujo título é “**Educação e Lazer na Perspectiva de Uma Escola de Educação Integral**”, necessitamos da sua colaboração para responder a um questionário neste dia. Para este estudo alguns professores gestores foram selecionados para participarem e agradecemos a sua disposição em responder ao nosso instrumento de pesquisa.

A pesquisa será realizada por meio de aplicação de questionário e respondido individualmente com opiniões livres para cada participante. Não existem respostas corretas, apenas queremos saber o que você pensa a respeito do tema em questão. Não é necessário identificar pelo nome para que fique tranquilo quanto a preservação da sua identidade.

Através desse termo, você está sendo convidado(a) a participar, como indivíduo(a), dessa pesquisa. No caso se você concordar em participar, por favor, assine ao final do documento. A sua participação não é obrigatória, a qualquer momento você poderá desistir de participar e solicitar a anulação do seu termo de consentimento.

Se você concordar, as respostas fornecidas serão analisadas e discutidas teoricamente no trabalho de dissertação que está em elaboração e podem vir a serem publicadas em contextos científicos e/ou acadêmicos.

Você não terá nenhum gasto decorrente da sua participação e também não haverá nenhum tipo de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa. O tempo de duração do mestrado é de 2 anos e nesse momento estamos no último ano de trabalho.

No final deste semestre será concluído e os seus resultados divulgados na defesa do trabalho na Universidade de Brasília. Caso tenha interesse em receber informações a respeito desses resultados, peço que deixe o seu endereço eletrônico atualizado que informaremos a respeito ( de preferência em caixa alta para não temos dúvidas com as palavras).

Uma cópia deste termo ficará com você, com o endereço eletrônico do pesquisador e o endereço do Comitê de Ética em pesquisa da UnB. Assim, a qualquer tempo, você poderá tirar dúvidas sobre pesquisa e/ou sua participação.

Contamos com sua colaboração

João Alberto Chagas Lima

Aluno do Mestrado

FE-UnB

**Endereço do Pesquisador Responsável:**

João Alberto Chagas Lima. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Campus Darcy Ribeiro. Prédio FE3. CEP. 70.910-900. Brasília DF

**Comitê de Ética em Pesquisa:**

Comitê de Ética em Pesquisa. Universidade de Brasília. Campus Darcy ribeiro. Prédio da Reitoria. CEP 70.910-900. Brasília DF

**Orientador da Pesquisa** Educação e Lazer na Perspectiva de Uma Escola de Educação Integral. **UnB.** Dr. Paulo Sergio de Andrade Bareicha.

