



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO/ DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TÁBITA CRISTINA MODESTO NASCIMENTO

**O TEMPO LIVRE E A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA DA JU-
VENTUDE DO CAMPO: Um estudo com jovens estudantes
do Assentamento João Batista II - PA.**

BELÉM, PA

2017

TÁBITA CRISTINA MODESTO NASCIMENTO

**O TEMPO LIVRE E A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA DA JU-
VENTUDE DO CAMPO: Um estudo com jovens estudantes
do Assentamento João Batista II - PA.**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Professora Dra. Lúcia Isabel da Conceição Silva

BELÉM, PA

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)

N244t Nascimento, Tábita Cristina Modesto.

O tempo livre e a produção da existência da juventude do campo : um estudo com jovens estudantes do Assentamento João Batista II - PA / Tábita Cristina Modesto Nascimento ; orientadora Lúcia Isabel da Conceição Silva. – Belém, 2017.

145 f.

Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

1. Juventude rural – Assentamento João Batista II (Castanhal, PA).
 2. Estudantes – Administração do tempo. 3. Tempo – Aspectos sociológicos.
- I. Silva, Lúcia Isabel da Conceição (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 306.4812098115

TÁBITA CRISTINA MODESTO NASCIMENTO

**O TEMPO LIVRE E A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA DA JUVENTUDE
DO CAMPO: Um estudo com jovens estudantes do Assentamento
João Batista II - PA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, linha de pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr. Lúcia Isabel da Conceição Silva. Avaliado e aprovada em: 26 de maio de 2017

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr. Lúcia Isabel da Conceição Silva/ Orientadora: PPGED/UFPA

**Prof.^a. Dr.^a. Elza Margarida de Mendonça Peixoto PPGE/UFBA – Examinadora
externa**

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges / PPGED/UFPA – examinador interno

**BELÉM
2017**

DEDICATÓRIA

A todos os camponeses (em especial àqueles pertencentes ao Assentamento João Batista II/Castanhal/PA) que acreditam que é possível ter na terra um espaço de luta e de afirmação de sua história, reconhecendo seus limites e as suas possibilidades na defesa do Lugar. Propagando seus saberes e suas práticas culturais. E reconhecendo ainda, que o Campo é um espaço digno para se viver!

Aos meus Companheiros na vida, exemplos de força e esperança... Ciete, Edinaldo, Ellen e Mariana!

Ao meu Camarada de Vida, de Luta, de Conquistas, de Aventuras, de Amor... O Lutador do Povo... Marcelo "Russo"!

AGRADECIMENTOS

No longo caminho que percorremos nessa trajetória acadêmica, muitos foram aqueles que direta, ou, indiretamente contribuíram para essa conquista. Desta forma seria quase impossível conseguir descrever em poucas palavras o sentimento que carrego nesses dois anos de pesquisa...

A Lúcia Isabel, pela paciência em minhas ausências ocasionadas pela distância física, pelas orientações e pelos aprendizados. E aos companheiros do GEPJUV, com seus ensinamentos e os muitos diálogos, com as amizades sinceras e as parcerias, mesmo na distância... Rosely, Mateus, Cândida, Rodrigo, Tatiene e Laura.

Aos todos/as Camaradas da LEPEL/UFPA, em especial ao grupo de professores (Zaira, Jose, Dalva, Marcelo, Ney, Robson), por poder compartilhar com vocês o Sonho, uma Ideologia, por possibilitar grandes reflexões e inúmeros ensinamentos que se constituíram no alicerce desta produção. Ao Rafael Martins, companheiro das muitas reflexões e atividades de pesquisa... Por dividir as dúvidas, por compartilhar as ideias, e a sua amizade nesses dois anos.

Ao PPGED/UFPA, e todos àqueles que o compõem... Servidores, Professores, Técnicos... Pelo convívio e pelos sorrisos acolhedores, a cada chegada após longas horas de viagem, e de atividade docente.

A Francinaide Alves... Por acreditar na minha capacidade, e por compreender minhas ausências no trabalho, tentando de todas as formas possíveis, ajudar-me, mesmo quando isso não cabia a sua função. Pela amizade e as sempre belas palavras nesses 8 anos de convívio, com sua humildade e simplicidade de uma grande mulher.

A Silvia Emanuelli (Manú), Ângela e Seu Sabá, por terem possibilitado minha inserção no Campo, facilitado minha coleta de dados na mediação com a juventude e a escola, pelas longas e agradabilíssimas conversas e com elas as aprendizagens. Aos jovens do Assentamento João Batista II por participaram da pesquisa e a equipe da Escola Roberto Remigi, por me permitiram adentrar nesse espaço e conhecê-lo em suas virtudes e contradições.

Aos Professores Doutores Elza Peixoto e Carlos Nazareno Borges, por fazerem parte dessa conquista, avaliando e colaborando com esse processo nas bancas de qualificação e defesa dessa pesquisa.

Aos meus amados Pais Luciete e Edinaldo Nascimento exemplos de luta. A minha irmã Ellen pela sua força nos momentos mais difíceis. A minha sobrinha Mariana pelo carinho e amor incondicional. A vocês que sempre me apoiaram nessa e em todas as outras caminhadas, mesmo quando parecíamos distantes, vocês estavam presentes em meu coração e davam-me forças para continuar.

Ao meu Camarada, Amigo, Amor... Marcelo "Russo", exemplo de vida e de luta... Pelo seu companheirismo... Pelas reflexões... Pela presença constante... Por acreditar em mim, mesmo quando nem mesmo eu acreditava. Por compartilhar as ideias... Pelos ensinamentos... Por ser um parceiro completo nas tarefas do dia-a-dia da casa, de estudo e do trabalho... Pelo afeto e amparo nos momentos de alegria e principalmente nos momentos de angústias... Por fazer-me acreditar que é possível fazer diferente, e assim me fazer querer lutar... E, principalmente por me permitir ter a honra de caminhar ao teu lado, ao lado de um Lutador do Povo...

Como diria o poeta um Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, mas um sonho que se sonha junto é realidade... Esse sonho, só foi possível porque tive a felicidade de poder contar com cada um/a... A Vocês, meus SÍNCEROS AGRADECIMENTOS!

***À sombra do meu opres-
sor ergo-me diariamente e vou
buscar na Luta da Classe Tra-
balhadora, a razão para viver e
acreditar que a Revolução é
possível!***

Tábita Nascimento

NASCIMENTO, Tábita C. Modesto. **O TEMPO LIVRE E A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA DA JUVENTUDE DO CAMPO: Um estudo com jovens estudantes do Assentamento João Batista II - PA.** 2017. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém. 2017

RESUMO

O Tempo é uma construção histórica, ou seja, é uma construção fruto da modernização da sociedade, que foi sendo moldado ao longo do desenvolvimento dos modos de produção e incorporando elementos destes em sua definição. As noções do tempo variam cultural e historicamente e por questões de classe. Na sociedade do capital, para a classe burguesa, o tempo assume proporções ligadas ao produtivismo e a obtenção de lucros. Para a classe trabalhadora, o tempo está intimamente relacionado ao pressuposto de toda a existência humana, seu primeiro ato histórico, a produção de meios para a satisfação das necessidades próprias da sua vida material. Nesta mesma sociedade, o Tempo considerado Livre, como vem sendo caracterizado hoje, também está intimamente ligado ao processo de constituição do sistema capitalista, desta forma, assume a premissa de ser aquele tempo que sobra após o cumprimento da jornada de trabalho. Esta pesquisa tem por objetivo analisar o uso do Tempo Livre de jovens estudantes da Escola do Campo, partindo da identificação e categorização das atividades desenvolvidas pelos jovens em sua cotidianidade. Foi realizada uma pesquisa de campo com 27 jovens, sendo 16 do sexo masculino e 11 do sexo feminino. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário e entrevistas com lideranças da comunidade. Como metodologia de análise utilizou-se a Análise de Conteúdo. Os primeiros resultados a que chegamos, mostram a necessidade de mais pesquisas científicas, principalmente nacionais, sobre o Tempo Livre e a Juventude, à medida que o Tempo Livre é tratado na maioria dos estudos levantados, de forma secundarizada, ou seja, apenas como um espaço para se pensar as práticas de atividades físicas, sem um olhar da totalidade dos fatos e da compreensão histórica do Tempo. Outros resultados que obtivemos por meio da pesquisa de campo, ressaltam diferenças por gênero na ocupação do tempo residual, ou seja, as jovens ocupam seu tempo com atividades domésticas e os jovens acabam por desempenhar outras atividades ditas de lazer com mais frequência. Percebemos ainda que, os jovens estão em sua maioria desenvolvendo atividades de lazer-descanso, como “assistir televisão”, “acessar a internet”, “usar o celular”, influenciados também pelos avanços tecnológicos, quanto pela ausência de espaços e oportunidades na comunidade. Concluimos ainda que os jovens no Assentamento João Batista II, ainda não superaram no seu Tempo Livre a mera reprodução de atividades veiculadas pelos meios de comunicação (como jogar futebol e usar as redes sociais), tanto pelo falta de opção (já que o poder público municipal pouco efetiva políticas sociais de esporte e lazer), quanto pela não compreensão das possibilidades de emancipação oriundas do Tempo residual.

Palavras-Chave: Tempo Livre. Tempo Residual. Tempo de Trabalho. Juventude. Juventude do campo.

NASCIMENTO, Tábita C. Modesto. **The FREE TIME AND THE PRODUCTION OF THE EXISTENCE OF YOUTH OF THE FIELD: a study with young students in the João Batista II Settlement - PA.** 2017. 145p. Dissertation (Masters in Education) - Universidade Federal do Pará. Belém. 2017

ABSTRACT

Time is a historical construction, that is to say, it is a construction fruit of the modernization of the society, that was being shaped along the development of the modes of production and incorporating elements of these in its definition. The notions of time vary culturally and historically and for class reasons. In the society of capital, for the bourgeois class time takes on proportions linked to productivism and profit-making. For the working class, time is closely related to the presupposition of all human existence, its first historical act, the production of means for the satisfaction of the necessities of its material life. In this same society, Time considered Free, as it has been characterized today, is also closely linked to the process of constitution of the capitalist system, in this way, it assumes the premise of being that time left over after completing the work day. This research aims to analyze the use of Free Time of young students of the School of the Field, starting from the identification and categorization of the activities developed by young people in their daily lives. A field survey was carried out with 27 young people, of whom 16 were male and 11 were female. As a data collection instrument, a questionnaire and interviews with community leaders were used. As Analysis methodology, Content Analysis was used. The first results to which we have arrived through show the need for more scientific research, mainly at the national level, on Free Time and Youth, as Free Time is reflected in most studies, That is, only as a space to think about the practices of physical activities, without a look at the totality of facts and the historical understanding of Time. Other results that we have obtained through the field research highlight differences by gender in the occupation of residual time, that is, the young women spend their time with domestic activities and the young men end up performing other leisure activities more frequently. We also noticed that young people are mostly developing leisure-time activities such as "watching television", "accessing the internet" and "using the cell phone", which are also influenced by technological advances and lack of spaces and opportunities in the community. We also conclude that the young people in the João Batista II Settlement have not yet overcome in their Free Time the mere reproduction of activities carried out by the media (such as playing football and using social networks), both for lack of choice (since the public power Municipal social policies of sport and leisure), as well as for the lack of understanding of the possibilities of emancipation arising from residual time.

Keywords: Free Time. Residual Time. Working Time. Youth. Youth of the field.

LISTA DE SIGLAS

AD	Atividades Domésticas
AE	Atividades Estudo
AL	Atividades Laborais
ALAZ	Atividades de Lazer
ALC	Atividades de lazer Coletivas
ALD	Atividades de Lazer-Descanso
ALI	Atividades de Lazer Individualizadas
APVGTR	Atividades de Produção da Vida no Gozo ao Tempo Residual
APVTF	Atividades de Produção da Vida no Tempo de Trabalho e no Tempo de Formação
ARCNH	Atividades de Reposição e Construção das necessidades Humanas
ARFH	Atividades de Reposição das Forças Humanas
AS	Atividades Sociais
ASI	Atividades Socio-interacionistas
AT	Atividades de Trabalho
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNEC	Conferência Nacional de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IES	Instituição de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Inatividade Física no Lazer
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra

LISTA DE FIGURAS E MAPA

Figura 01	Acampamento montado no ano de 1998 – João Batista II	73
Figura 02	Acampado Baleado na fazenda Bacuri.....	74
Figura 03	Manifestação no Acampamento João Batista II.....	74
Figura 04	A distribuição de alimentos pelo INCRA.....	75
Figura 05	Antiga escola no barracão do Assentamento.....	77
Figura 06	Novo prédio da escola Roberto Remigi – inaugurado em 2008.....	78
Figura 07	Corredores da escola.....	79
Figura 08	Entrada da Biblioteca.....	79
Figura 09	Bloco de salas de aulas e laboratório de informática.....	80
Figura 10	Parque da escola.....	80
Figura 11	Pátio/Refeitório da escola.....	81
Mapa 01	Localização de Castanhal/PA e do Assentamento João Batista II.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Unidade de Registro 1: Atividades desenvolvidas pelos jovens.....	87
Quadro 02	Unidade de Registro 2: : Atividades que os jovens não gostariam de fazer ou que diminuiriam o tempo de realização das mesmas.....	89
Quadro 03	Unidade de Registro 3: Atividades que os jovens fariam por mais tempo ou com mais frequência.....	89
Quadro 04	Unidade de Registro 4: Atividades que os jovens gostariam de fazer, mas não fazem.....	90
Quadro 05	Unidade de Registro 5: Atividades que os jovens acreditam que realizam em seu Tempo Livre.....	91
Quadro 06	Categorização Inicial das atividades desenvolvidas pelos jovens.....	92
Quadro 07	Categorização Intermediária das atividades desenvolvidas pelos jovens.....	93
Quadro 08	Categorização Final das atividades desenvolvidas pelos jovens.....	94
Quadro 09	Unidade de registro 6.....	102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Sexos dos participantes.....	95
Gráfico 02	Idade dos jovens participantes da pesquisa.....	95
Gráfico 03	Série dos jovens participantes da pesquisa.....	96
Gráfico 04	As atividades que os jovens não gostariam de fazer, ou fariam por menos tempo.....	98
Gráfico 05	Atividades que os jovens fariam por mais tempo ou com mais frequência.....	99

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. MATRIZ TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	21
2.1 – <i>O prisma da pesquisa</i>	21
2.2 – <i>Os instrumentos da coleta de dados</i>	24
2.3 – <i>O lócus da pesquisa</i>	24
2.4 – <i>Procedimentos para a análise dos dados</i>	26
3. DISCUTINDO CONCEITOS E AS CATEGORIAS CENTRAIS.....	28
3.1 – <i>A compreensão do Tempo</i>	35
3.2 – <i>O Tempo Livre</i>	38
3.3 – <i>Tempo Livre e Tempo de Trabalho</i>	40
3.4 – <i>A constituição histórica do tempo Livre enquanto fenômeno social.</i>	45
3.5 – <i>A educação para o Tempo Livre</i>	50
3.6 – <i>Juventude, juventude do campo e Tempo Livre.</i>	54
4. COMPREENSÃO DO CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DE FORMAÇÃO DO ASSENTAMENTO JOÃO BATISTA II	70
4.1 – <i>A formação do Assentamento João Batista II</i>	72
4.2 – <i>A Escola Roberto Remigi: história de luta</i>	76
5. O TEMPO RESIDUAL E A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA DA JUVENTUDE DA ESCOLA ROBERTO REMIGI.....	83
5.1 – <i>A coleta de dados</i>	85
5.2 – <i>A pré-análise do material coletado</i>	86
5.3 – <i>Resultados</i>	87
5.4 – <i>Discussão dos resultados encontrados</i>	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
<i>Apêndice 01: Questionário</i>	122
<i>Apêndice 02: Transcrição dos dados dos questionários – 1ª parte</i>	126
<i>Apêndice 03: Transcrição dos dados dos questionários – 2ª parte</i>	133
<i>Apêndice 04: Quadro 10: Unidade de registro 7 - Dados sobre a realidade dos jovens no ambiente escolar.</i>	134
<i>Apêndice 05: Transcrição das entrevistas</i>	140

1. INTRODUÇÃO

A minha curiosidade científica e, em sua raiz, a necessidade de pesquisar o tema em questão aprofundou-se a partir de um estudo realizado no ano de 2012, ainda em fase de conclusão do meu curso de pós-graduação *latu senso*, quando me propus a investigar o Tempo Livre na Escola do Campo¹, pesquisa na qual me saltaram aos olhos as problemáticas referentes à relação campo-cidade e suas influências no Tempo Livre da comunidade assentada João Batista II.

No entanto, a necessidade de pesquisar as temáticas referentes à Educação do Campo² surgiu ainda em meio ao meu processo de graduação e do meu envolvimento com uma comunidade rural de trabalhadores assentados em um projeto de extensão vinculado à Universidade Federal do Pará, no qual, de 2010 a 2013, atuei na condição de voluntária como professora/formadora de jovens educadores para o esporte e lazer em áreas de Reforma Agrária³. Neste projeto, as questões do Lazer e o objeto Tempo Livre, perpassaram constantemente as questões da Escola do Assentamento, em virtude desta estar no centro das manifestações culturais da comunidade.

¹ Pesquisa intitulada “O Tempo livre na Escola do Campo: um olhar a escola Roberto Remigi” desenvolvida no Assentamento João Batista II (Castanhal/PA) no ano de 2012 como requisito de obtenção do título de especialista em Educação Física para o Ensino Básico pela Faculdade de Castanhal/FCAT

² “A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação.

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.” (CALDART 2012, p. 257)

³ Projeto de Extensão vinculado a Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará – Campus Castanhal, intitulado Formação de Educadores (as) sociais para o Esporte e Lazer em Áreas de Reforma Agrária. Financiado pelo Ministério da Educação no de 2013. PROEXT/MEC

Soma-se a isso o fato de ter sido criado⁴ no Fórum Paraense de Educação no Campo e no IX Tapiri Pedagógico,⁵ a campanha encampada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), “Fechar Escola é Crime”. Esta campanha começa a se aprofundar na discussão da Escola do Campo, ou seja, na importância de se manter esses espaços de aprendizado e produção de conhecimento dentro das áreas rurais, em virtude de,

Segundo dados do Censo Escolar Inep/MEC, ao longo da última década, o número de escolas do campo brasileiras sofreu uma redução de 31,46%, ou seja, 32.512 unidades a menos.

Boa parte das 70.816 instituições na área rural registradas em 2013 (uma década antes eram 103.328), continua sem infraestrutura adequada, (...).⁶

Pensa-se que analisar o Tempo Livre da juventude inserida na Escola do Campo faz-se importante na medida em que poderá ajudar a compreender as formas de produção da existência da juventude, bem como o entendimento de como ela se constrói no campo e os desafios que se desenrolam dessa construção. E ainda contribuirá para os debates que mostram a importância de se manter espaços educacionais do campo, como aqueles encampados pela proposta enraizada na campanha “Fechar Escola é Crime”.

Compreendemos dessa forma que a atual conjuntura político-social do país, e, por conseguinte a Luta pela Reforma Agrária no Brasil perpassa pela defesa fundamental da educação pública, como garantia de direitos à classe trabalhadora. Desta maneira, o debate em torno da campanha acima citada, nos conduz aos desa-

⁴ Esclareço que não faço referência ao termo “Criado” em seu sentido estrito do “nascer”, mas sim de começarem a florescer as contribuições e a busca de possíveis estratégias para o enfrentamento do fechamento das escolas do campo. Entendendo, esses espaços (Fórum Paraense de Educação no Campo e IX Tapiri Pedagógico) como marcos, da campanha “Fechar a escola é crime”, mas que suas discussões já tomavam corpo dentro dos movimentos sociais do campo.

⁵ Evento este foi organizado em dezembro de 2011, com a participação na coordenação por parte do projeto de extensão. O “Tapiri Pedagógico” se concretiza como uma das atividades e ações organizadas pelo Fórum Paraense de Educação do Campo/FPEC. O Fórum Paraense tem sua sede no ICED/UFPA e reúne seus membros em plenárias mensais, que contam com a participação de representantes de Movimentos Sociais, Poder Público, Professores, estudantes e Pesquisadores. Tais eventos visam a discussões e estudos temáticos, na intenção de contribuir para a elaboração de Políticas Educacionais para os povos do Campo.

⁶ Reportagem publicada no site da Escola Fazendária da Secretaria Estadual da Fazenda de SC. Disponível em:

http://www.escolafazendaria.sef.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=898&Itemid=1 Acessado em: 11 de outubro de 2014.

fios emergentes da organização do Campo⁷ e de suas atividades como necessárias à reafirmação de um novo projeto histórico de sociedade.

Caldart, Cerioli, Kolling (2002) nos ajudam a compreender esse espaço (a escola do campo), quando nos mostram a importância desse lugar na vida das crianças e jovens, como podemos constatar no trecho a seguir.

A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente. (CALDART, CERIOLI, KOLLING 2002, p. 24)

A proposta de estudo aqui apresentada tem seu eixo norteador pautado em duas discussões centrais. A primeira, e não mais importante que a segunda, está no fato de entendermos a Educação do Campo⁸ como um poderoso mecanismo de

⁷ Entende-se Campo como um território que é sinônimo de Campesinato, e este “é o conjunto de famílias camponesas existentes em um território. As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado.” (COSTA, CARVALHO 2012, p.113)

⁸ “A Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a “consciência de mudança” que seu nome expressa:

- Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.
- Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem.
- Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela.
- Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem, contradições que, por sua vez, a análise e a atuação específicas ajudam a melhor compreender e enfrentar. E isso se refere tanto ao debate da educação quanto ao contraponto de lógicas de produção da vida, de modo de vida.
- Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.
- A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contrahegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm consti-

emancipação da classe trabalhadora que historicamente teve seus direitos aviltados, ou seja, trata-se de compreender e problematizar o sujeito do campo em meio aos seus processos de formação, de acesso à cultura e as suas condições históricas de sociedade. Assim sendo, a essência de uma emancipação humana deve versar em seu trabalho pedagógico,

[...] a formação de um homem que se considere um membro de uma coletividade internacional constituída pela classe trabalhadora em luta contra um regime agonizante e por uma vida nova, por um novo regime social em que as classes sociais não existam mais. Em termos mais concretos, é preciso que a nova geração compreenda, em primeiro lugar, qual é a luta travada atualmente pela humanidade; em segundo lugar, qual o espaço que deve ser ocupado por cada um adolescente; e finalmente, é preciso que cada um saiba, em seus respectivos espaços, travar a luta pela destruição das formas inúteis, substituindo por um novo edifício (PISTRAK, 1981, p.34).

A segunda discussão desta proposta parte das manifestações das Práticas Corporais⁹ de Tempo Livre oriundas do espaço de formação – a escola – que cotidianamente sofre influência de fatores externos a ela e à comunidade e que deve primar por uma educação emancipatória em torno do lazer, como nos afirma Silva e Silva (2004, p. 25)

No caso de uma educação emancipatória que se realize no âmbito do lazer, seu objeto fundamental é a conquista do Tempo Livre. Nesta ótica, o lazer passa a ser um espaço/tempo particular, uma dimen-

tuído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro. • Seus sujeitos têm exercitado o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia. • A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta. • A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo). • Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva.” (CAL-DART 2012, p. 261 e 262)

⁹ “No campo da Educação Física, o termo “práticas corporais” vem sendo valorizado pelos pesquisadores que estabelecem relação com as ciências humanas e sociais, pois aqueles que dialogam com as ciências biológicas e exatas operam com o conceito de atividade física. Esta dualidade parece ser um grande entrave ou, talvez, apresente-se como uma potencialidade, pela interface que a Educação Física estabelece com as ciências humanas e sociais e com as ciências biológicas e exatas. Esta interface, ao mesmo tempo que dificulta as relações e os consensos mínimos, também exige criatividade, reflexão e autoavaliação constantes.” (LAZZAROTTI FILHO *et al*, 2010, p. 25)

são determinada da vida humana estratégica, a partir do qual travaremos uma luta global e de hegemonia pela destruição das “formas inúteis” substituindo-as por “um novo edifício”.

Neste sentido, busca-se por meio desta proposta uma análise de conjuntura que compreende a Escola como um espaço de luta que dispõe de um conhecimento sistematizado, imprescindível à classe trabalhadora em sua luta contra as relações capitalistas de produção¹⁰, relações estas que determinam e são determinadas também pelas práticas corporais, pelo lazer e pelas manifestações sociais estabelecidas no Tempo Livre. Ao aspirar esse perfil de Escola – engajada com os processos da formação do ser social e de superação das forças coercitivas de poder existentes no sistema capitalista, busca-se a compreensão desse tempo em seus limites e em suas possibilidades, em direção à superação do usufruto alienado do Tempo Livre e das práticas corporais estabelecidas nesse tempo social.

Assim compreendido, o tema em questão parte do princípio do conhecimento como socialmente referenciado, ou seja, fruto das relações concretas da realidade e que parte desta na busca de elementos para análise e compreensão da sociedade. Portanto, o estudo tratará da construção e sistematização de um conhecimento com compromisso social, partindo da premissa do lugar desse conhecimento – a escola pública do campo, com todas as manifestações constituídas e determinadas dentro dela, com um olhar específico, às atividades de Tempo Livre de jovens do Campo.

¹⁰ Cabe frisar, que quando nos referimos às relações de produção, estamos trazendo os conceitos postos por Marx, em sua obra *Contribuição a Crítica da Economia Política*. Segundo Marx (2008, p. 45) “na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. **O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual.** Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então.” Assim compreendido, o modo de produção capitalista atual é aquele responsável pela produção, distribuição e consumo de bens e serviços na sociedade, e está baseado nas relações assalariadas de produção. Suas características, encampadas dentre outras coisas, pelo produtivismo exacerbado, a necessidade constante de obtenção de lucro por parte dos grandes empresários, e o trabalho estranhado, acabam por atuarem em todas as instituições sociais, inclusive na escola. Este espaço acaba por ser condicionado pelo modo de produção e determinando a consciência do ser social, causando dentre outras coisas, o estranhamento desse espaço e a formação dos jovens para as relações de produção existentes, e não para a superação das condições estabelecidas no seio das relações sociais de produção.

A crítica ao Tempo Livre se constrói na perspectiva da necessidade de maior produção, consciente e autônoma das práticas corporais de Tempo Livre, na consolidação desse tempo enquanto uma construção coletiva, e não a mera reprodução padronizada dessas práticas.

O presente estudo toma como pressupostos a busca por elementos estruturantes que possam ressignificar as questões de lazer e respaldar esse tempo enquanto construção coletiva de práticas corporais coerentes com a realidade dos sujeitos do campo – um espaço constituído a partir da conquista da terra, caracterizado por suas expressões de luta e de organização social, em particular a este estudo, um assentamento campestre. O tema também nos remete a uma importante discussão em torno das relações de Tempo Livre e Tempo de Obrigações – entendendo este como Tempo de “regras”, “coisas a cumprir” e, aquele enquanto Tempo de desobrigação, no entanto, não necessariamente ausente de seus compromissos de classe trabalhadora.

Nesta relação entre Tempo Livre e Tempo de Obrigações nos deparamos com questões que são, no mínimo, inquietantes para o diálogo que está sendo proposto. Se o Tempo Livre é, em tese, um tempo de desobrigação, e a escola, como foi se constituindo historicamente em nossa sociedade, é um espaço enraizado em questões de ordem “necessárias” (ao ensino e aprendizado, à formação para o futuro, ao estudo), ou seja, a escola enquanto obrigação para os seus alunos, como se dá, então, a produção de práticas corporais em torno do Tempo Livre se o próprio local onde se propõe a produzir, criar e ressignificar o tempo e espaço está intimamente ligado às obrigações dos sujeitos? Há Tempo Livre na escola, em especial na Escola do Campo, disponível ao usufruto dos jovens? A escola deve ser um espaço em que o Tempo Livre opere na perspectiva emancipatória? Mais ainda, como ressignificar estas mesmas práticas corporais e quais os limites e possibilidades desta ressignificação transformar a escola e os sujeitos?

Essas inquietações nos conduzem a pensar uma relação estabelecida socialmente – Escola e Controle do Tempo. Desta forma, compreender o marco da história das instituições de ensino, é compreender as relações de poder e de controle do tempo estabelecidas dentro delas.

Para Veiga-Neto (2002), a Modernidade¹¹ fez com que a escola fosse dividida em tempo e espaços determinados, proporcionando com isso a hierarquização daqueles que a compõem em sua essência, ou seja, os alunos/as. Os espaços e tempos fixados pela Modernidade levaram à homogeneização das turmas, por uma pseudonecessidade de que todos estivessem em um mesmo ponto do pseudodesenvolvimento para ocupar um determinado lugar e um tempo na escola. É a espacialização do tempo, onde este passou a ser redutível ao espaço e pensado a partir dele, ou seja, a nova forma de compreensão do espaço-tempo ocasionada pelo capitalismo.

Compreendemos e corroboramos a ideia de Oliveira *et al.* (2009, s/p) de que “O espaço e o tempo escolar não são neutros, e sim definidos pelos determinantes dos modos de ensino e aprendizagem. Eles também educam e fazem parte da cultura das instituições educativas”. Diante desses apontamentos esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o uso do Tempo e do tempo Livre e suas implicações na produção da existência de jovens estudantes da Escola do Campo. Para tal alcance os seguintes objetivos específicos são propostos:

- Caracterizar o uso do tempo e do tempo Livre pelos jovens estudantes da escola do campo
- Identificar as práticas corporais desenvolvidas no Tempo Livre pelos jovens do campo;
- Analisar as práticas corporais desenvolvidas na comunidade na qual a escola está inserida.

¹¹ A Modernidade citada por Veiga-Neto (2002), como marco da divisão da escola em tempos e espaços, diz respeito ao projeto de sociedade, ou seja, como um paradigma que opera profundas mudanças a partir da ruptura do pensamento medieval dominado pela Escolástica e o estabelecimento da autonomia da razão.

2. MATRIZ TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1 - O prisma da pesquisa

Este projeto de pesquisa tem como base o Materialismo Histórico-Dialético, por acreditar que este referencial é aquele que melhor se aproxima do compromisso social com a produção do conhecimento, dada a sua consistência teórica e a sua possibilidade de vincular a pesquisa com coerência histórica e a relevância social desta para com a Classe Trabalhadora.

Iniciamos nossas reflexões neste dado momento, levantando o conceito de teoria, entendido como fundamental para as análises à luz do Materialismo Histórico-dialético. Em Netto (2011) entendemos que para Marx, a Teoria não se reduz ao exame sistemático das formas de um objeto, mas é, sobretudo, uma modalidade peculiar de conhecimento, e este se apresenta como uma especificidade da teoria, como podemos perceber no trecho abaixo.

(...) o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A Teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. (NETTO 2011, p. 20 grifos do autor)

Para tanto busco em Cheptulin (1982) e Kosik (1976) a justificativa deste referencial. Para Cheptulin, o Materialismo Histórico Dialético enquanto instrumento de pesquisa “(...) estuda as formas gerais do ser, os aspectos e os laços gerais da realidade, as leis do reflexo desta última na consciência dos homens” (1982. p. 01). Neste sentido, as categorias e as leis da dialética como essenciais à interpretação filosófica e, portanto, indissociáveis da função ideológica, gnosiológica e metodológica da investigação.

Em Kosik (1976, p. 32), destaca-se que

*(...) a dialética materialista como método de explicação científica da realidade (...) **não é o método da redução; é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade**, é o método do desenvolvimento e da explicação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.*

A dialética enquanto método científico é compreendida na tradição marxista materialista como uma dialética epistemológica, que se define por um conjunto de leis e princípios que regem a totalidade da realidade, ou seja, ela também é ontológica e, por fim, é uma dialética relacional, por captar o movimento da história (BOT-TOMOTE, 2001). Sob o prisma do materialismo histórico, a dialética compreende o mundo não como um conjunto de coisas acabadas, mas como um processo de complexos, de múltiplas determinações sociais.

Portanto, esta realidade sobre a qual a concepção materialista se debruça traz consigo todas suas contradições, conflitos e transformações evidenciando que as idéias (*sic*) são, de fato, reflexos do mundo exterior e objetivo vivenciado pelos sujeitos e, por isso, as idéias (*sic*) independem do pensamento, são representações do real. (GOMIDE, 2013, p.2)

Frigotto (2008) aponta como grande desafio do pensamento, trazer para o plano racional a dialética do real, buscando a essência do fenômeno, aquilo que está por trás da aparência, ou seja, o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade.

Assim, buscaremos por meio do Método Dialético, a compreensão da Totalidade do Tempo Livre dos jovens assentados. Entendendo a Totalidade como categoria fucral para a compreensão dessa realidade, a fim de conhecer a realidade não apenas nos seus aspectos fenomênicos, mas em suas múltiplas determinações, em sua mediação com o todo.

Em Kosik (1976, p.35), a “Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido.”. Desta forma, o fenômeno aqui entendido com Tempo Livre só poderá ser compreendido, em um dado momento histórico, “[...] do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real” (NOZAKI, 2004, s/p), ou seja, no processo histórico de ascensão da sociedade do capital, no contexto pós revolução industrial.

No entanto, cabe ressaltar que por meio da categoria Totalidade, não se pretende conhecer ingenuamente “[...] todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade de seus aspectos e propriedades”, pois “A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir *todos* os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta.” (KOSIK, 1976, p.36).

Olhar-se-á também como necessário à compreensão do Tempo Livre, a categoria Emancipação. Nesse sentido a categoria marxiana “Emancipação Humana” será abordada nesta pesquisa enquanto fundante das análises de compreensão do sujeito do campo. Para Marx (2010, p.54)

Toda emancipação é *redução* do mundo e suas relações ao *próprio homem*.

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e por outro, a *cidadão*, a pessoa moral.

Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado *ente genérico* na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “*forces propres*” [forças próprias] como forças *sociais* e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força *política*. (grifos do autor)

Assim compreendida, a Emancipação Humana só acontecerá quando o homem alcançar a sua Emancipação Política, que se baseia

No fato de que uma parte da sociedade civil se emancipa e alcança o domínio universal; que uma determinada classe, a partir da sua situação particular, realiza a emancipação universal da sociedade. Tal classe liberta a sociedade inteira, mas apenas sob o pressuposto de que toda a sociedade se encontre na situação de sua classe, portanto, por exemplo, de que ela possua ou possa facilmente adquirir dinheiro e cultura. (MARX, 2013. P. 160)

Mais adiante, Marx destaca a emancipação humana fundada:

[...] na formação de uma classe com grilhões radicais, de uma classe da sociedade civil que não seja uma classe da sociedade civil, de um estamento que seja a dissolução de todos os estamentos, de uma esfera que possua um caráter universal mediante seus sofrimentos universais e que não reivindique nenhum direito particular porque contra ela não se comete uma injustiça particular, mas a injustiça por excelência, que já não possa exigir um título histórico, mas apenas o título humano. [...] uma esfera, por fim, que não pode se emancipar sem se emancipar de todas as outras esferas da sociedade e, com isso, sem emancipar todas essas esferas – uma esfera que é, numa palavra, a perda total da humanidade e que, portanto, só pode ganhar de si mesma por um reganho total do homem. Tal dissolução da sociedade, como um estamento particular, é o proletariado. (2013 p. 162 – grifos do autor).

Logo, compreende-se a Emancipação Humana como uma expressão concreta das relações humanas e do ser social, ou seja, naquilo que cabe ao universo desta pesquisa, trata-se da emancipação das forças coercitivas do uso do Tempo Livre por jovens do campo, como componente da formação omnilateral desses sujeitos.

2.2 – Os instrumentos da coleta de dados

Para o levantamento de dados da realidade concreta, foi proposto como instrumento a realização de um questionário¹² aplicados aos jovens que estão inseridos na escola e entrevistas com algumas lideranças da comunidade a fim de compreender melhor o contexto social do assentamento.

A aplicação do questionário ocorreu dentro do ambiente escolar, nos intervalos disponibilizados pela escola (mediante diálogo prévio com a coordenação pedagógica). Ressalto que a aplicação do questionário foi feita com os jovens entre 15 e 29 anos. O instrumento teve como objetivos identificar as atividades desenvolvidas pelos jovens na comunidade na qual a escola está inserida, bem como compreender os processos de construção dessas práticas dos Jovens do campo.

2.3 – O lócus da pesquisa

O diálogo com os dados da realidade concreta foi feito na Escola Roberto Remigi que está localizada em um Assentamento Rural do Município de Castanhal (localizado no nordeste paraense, com acesso no km 74 da BR 316).

Conhecida como Assentamento João Batista II, a comunidade conta hoje com aproximadamente 157 famílias (número estabelecido pelo projeto de Assentamento do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária). A mesma possui apenas uma escola, na qual foi desenvolvido o estudo aqui proposto.

A escola é mantida pelo Poder Público municipal de Castanhal/PA desde o ano de 2008, porém já se faz presente no seio daquela comunidade desde o ano de 1998, quando da ocupação da área por famílias militantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹³.

¹² Questionário disponível em Apêndice 1

¹³ Apresentaremos melhor o contexto histórico do Assentamento João Batista II, no capítulo 5 desta dissertação.

Localizamos no seio desta proposta de investigação a Juventude Campesina como os sujeitos de análise e compreensão, à medida que, segundo Castro *et al.* (2009) a categoria Juventude se revela como um novo campo de pesquisa, ainda não consolidados no meio acadêmico. E que, portanto, necessita ser olhado para além de seus processos migratórios do campo para a cidade, como tem se perpetuado nas produções literárias sobre a juventude rural.

Brumer (2007) ao fazer uma análise da produção acadêmica no que diz respeito à tendência migratória dos jovens rurais, nos mostra que existe uma ênfase nas representações negativas a respeito do campo e da atividade agrícola. Para a autora o campo é visto como um espaço marcado pelo estigma da inferioridade.

Castro *et al.* (2009, p. 23-24) aponta nesta mesma direção quando afirma que “a imagem de jovens desinteressados pelo campo e atraídos pela cidade não é nova, faz parte da literatura clássica sobre campesinato”. Segundo Valadares *et al.*, (2016) a saída dos jovens está relacionado a questões demográficas, como podemos perceber no trecho a seguir.

É verdade que a saída de jovens do meio rural faz parte de um movimento demográfico geral, reflexo do processo de urbanização de nossa sociedade. Entretanto, este deslocamento não pode ser interpretado como algo inexorável. (VALADARES, *et al.* 2016)

Desta forma, na dicotomia campo *versus* cidade, o campo é interpretado como atrasado e a cidade entendida como símbolo da modernidade. No senso comum constrói-se a ideia de que estar no campo é “falta de oportunidade”, ou é para os “menos capacitados”, inculcando na mentalidade dos jovens conflitos das mais diversas ordens.

A compreensão da existência desses conflitos de ordem cultural (no que diz respeito às opções que a cidade e o campo oferecem de acesso à cultura e ao lazer), trabalhista (no que se refere às questões financeiras desta juventude), sociais (principalmente aqueles provenientes do seio familiar) e, ainda, das questões educacionais (na relação entre escola do campo e a escola da cidade, entendendo esta – no senso comum – como sendo a mais valorizada, mais importante e até mais adequada) nos levam a acreditar que os jovens do campo são os sujeitos de investigação ideais para esta pesquisa, ou seja, imersos em contradições de seu lugar e, das possibilidades de organizar seu Tempo Livre no campo.

Em síntese Castro (2012) nos ajuda a compreender esse segmento e os conflitos antes apresentados, a partir da origem que aqui denominamos camponesa. Para esta autora, “Os jovens estão indo embora!” do campo o que demonstra que,

Essa expressão sintetiza uma imagem do jovem do campo no Brasil. A juventude do campo é constantemente associada ao problema da ‘migração do campo para a cidade’. Contudo, ‘ficar’ ou ‘sair’ do meio rural envolve múltiplas questões em que a categoria jovem é construída e seus significados, disputados. A própria imagem de um jovem desinteressado pelo campo contribui para a invisibilidade da categoria como formadora de identidades sociais e, portanto, de demandas sociais (CASTRO, 2012, p. 439).

Assim, no contexto em que se inserem, os jovens do campo, apresentam-se cada vez mais “divididos” pelas opções, ou ainda, pela ausência destas, portanto, a juventude do campo, é aqui assumida/compreendida como segmento consolidado dentro de um projeto histórico de sociedade, logo, tratam-se de sujeitos históricos e fruto de múltiplas determinações sociais.

2.4 - Procedimentos para a análise dos dados

Para a análise dos dados da pesquisa foi adotada como técnica a Análise de Conteúdo, que segundo Bardin (1977, p.42) consiste em,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Obedecendo as três etapas cronológicas de Bardin (1977), ou seja, a Pré-análise, a exploração do material (momento em que constará da definição das categorias e da codificação) e o Tratamento dos resultados, inferência e Interpretação.

Na Pré-análise foi feita a “leitura flutuante” dos questionários respondidos e organizadas as respostas em um quadro por questão e formuladas as primeiras hipóteses.

No segundo momento, o da exploração do material foram escolhidas as unidades de codificação e posterior identificação das categorias, aglutinação (quando houve possibilidade) de respostas semelhantes e/ou de uma mesma categoria.

No terceiro momento, o de Tratamento dos resultados, inferência e interpretação, foram procedidos análises mais aprofundadas dos dados buscando abstrair destes a totalidade de seus sentidos e significados.

3. DISCUTINDO CONCEITOS E AS CATEGORIAS CENTRAIS DO ESTUDO

Iniciamos nossa reflexão entendendo e concordando com Saviani (2013) em que a função da Escola é especificamente educativa e propriamente pedagógica, ligada à produção de conhecimento. A escola, enquanto um dos espaços em que se propaga a educação tem como principal função o Trabalho Educativo.

Para Saviani,

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2013, p. 13)

No entanto, historicamente a Escola enquanto espaço de construção de ideias, teorias, símbolos e valores vêm sendo construída ao longo dos anos como instituição que tem, ao menos é o que se constata nas entrelinhas de seu projeto, (já que isso não está posto explicitamente, dada a responsabilidade que se tem ao assumir tal premissa) a tarefa de manter e reproduzir a ordem social vigente, ou seja, a manutenção de uma sociedade de classes, que atende aos ditames do capital.

A escola que conhecemos e na qual passamos longos períodos de nossas vidas resultou de um processo histórico em que a burguesia (classe social em construção na época do surgimento da escola) lutava para a afirmação de seu projeto de sociedade, que confrontava duramente o modo de produção feudal. Esse processo durou mais de seis séculos e seu projeto se tornou vitorioso no século XVIII. (FRIGOTTO, 2011).

Ainda segundo Frigotto (2011), apesar da escola ter se constituído (ao menos no plano ideológico) após a construção dessa nova sociedade, dentro do tripé, fortemente influenciado pelo lema da Revolução Francesa *Liberté, Egalité, Fraternité* (liberdade, igualdade e fraternidade), ou seja, uma instituição pública, gratuita, universal e laica, que deveria primar pelo desenvolvimento das culturas, pela intergeracionalidade, essa mesma escola, desde o início, foi se estruturando de forma ambígua e contraditória, na perspectiva de reconstrução de uma classe – a burguesa.

Brandão corrobora as ideias de Frigotto, quando afirma que,

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como idéia (sic), como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida. **Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens**, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. (BRANDÃO, 2007, p.10). (grifos meus)

Brandão (2007, p.12) ainda ressalva que, “[...] na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer (...)”.

Se em sua essência a Escola se constituiu enquanto espaço de reafirmação daquilo que é considerado o “certo” para a classe burguesa (ou seja, a manutenção da ordem social vigente), o que diríamos quando escutamos notícias de que espaços escolares politicamente construídos e vinculados às conquistas de Movimentos Sociais Organizados foram fechadas?

É possível constatar que houve uma grande redução no número de escolas rurais. Os dados de 2014 do censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), registram que mais de 37 mil estabelecimentos de ensino rurais foram fechados nos últimos 15 anos em todo o país. Somente em 2014 foram 4.084 unidades a menos, e o Pará está entre os cinco estados que mais perderam unidades de ensino do campo, tendo um total de 332 escolas fechadas.¹⁴ Esse fato demonstra a grande fragilidade do sistema educacional brasileiro, principalmente no que diz respeito ao meio rural, em que a Escola Pública é quase sempre a única forma de Política Pública presente na comunidade, o que demonstra ainda mais o descaso do Poder Público para com essas comunidades.

Segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Educação está garantida como um direito de todos e dever do Estado (Art. 205), assim sendo, seria coerente indagarmos o porquê do fechamento de determinadas escolas, qual a justificativa desse fechamento, se não o próprio descaso do Poder Público com essas comunidades rurais (em que pese não se tratar apenas do descaso, mas da própria constituição do projeto político e histórico de sociedade). A Escola do Campo fez e ainda

¹⁴ Matéria publicada por Maura Silva na página do MST em 24 de junho de 2015. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. último acesso em: 02/08/16 as 11:20hs

continuará fazendo parte do processo de luta pela terra, ainda que em suas raízes, dentro do Movimento Camponês, seja vista pela classe dominante enquanto desestruturada pedagogicamente, na medida em que não prega os preceitos da burguesia.

E aqui se faz importante esclarecer que o Campo concentra hoje uma população com número significativo de residentes, ou seja, pessoas que dependem da sua sustentabilidade oriunda dos labores da terra. Segundo Taffarel e Santos Júnior (2011), em 2004, os dados do INEP apontaram que cerca de 30,8 milhões de cidadãos brasileiros viviam no campo em franca desvantagem social, e que destes apenas 6,6% da população rural economicamente ativa apresentava rendimento real acima de três salários mínimos. E completavam:

O desamparo e a vulnerabilidade da população do campo refletem nos altos índices de analfabetismo e no baixo desempenho escolar: 25,8% da população rural adulta (de 15 anos ou mais) é analfabeta, (...). (TAFFAREL E SANTOS JÚNIOR 2011. p. 186)

Dadas as circunstâncias apresentadas até o presente ponto desta dissertação e os dados levantados acima, já se pode entender o porquê da necessidade da implantação e permanência das Escolas do Campo. Ou seja, a necessidade de incluir a Educação do Campo na agenda política do país, que já em 2004, por meio do Texto da Declaração Final da II Conferência Nacional de Educação de Campo – CNEC/04 exigia “a formulação de um projeto de escolarização sustentado em concepções de campo, educação e desenvolvimento que fortaleçam os sujeitos coletivos e os movimentos sociais do campo” (SOARES *et al.* 2009, p. 27)

Os trechos a seguir, retirados da declaração final alicerçam a compreensão da longa jornada de luta dos movimentos sociais do campo na busca pela consolidação de seu projeto de educação.

A nossa caminhada se enraíza nos anos 60 do século passado, quando os movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo na luta pela reivindicação de direitos. [...] (p.3) Respeitando a diversidade dos sujeitos que aqui representamos e, ao mesmo tempo, construindo a unidade necessária para a tarefa que nos colocamos, queremos aqui reafirmar o nosso compromisso coletivo com uma visão de campo, de educação e de política pública [...] (p.6) Defendemos um tratamento específico de educação do campo com dois argumentos básicos: - a importância da inclusão da população do campo na política educacional brasileira, como condi-

ção de construção de um projeto de desenvolvimento nacional, soberano e justo, [...] e a condição da diversidade dos processos produtivos e culturais que são formadores dos sujeitos humanos e sociais do campo...”. (p.8) (CNEC, 2004)

Segundo SOARES, *et al.* (2009) as populações que vivem no campo constroem nesses espaços suas relações sociais múltiplas e diversificadas, desenhadas a partir do próprio local de moradia. Esses espaços buscam a consolidação de um projeto de educação que atenda as suas demandas e que compreenda as suas contradições.

Assim, a permanência das escolas do campo se constitui como integrante dos “Territórios da Educação do Campo” e esses territórios educativos “(...) nos desafiam para construirmos as condições educacionais apropriadas para o desenvolvimento de um modo de vida em que a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho estão acima da mercadoria.” (FERNANDES 2012, p. 15)

Contudo, a escola que objetivamos deve se constituir como um ambiente de possibilidades e repleta de fazeres pedagógicos, e para tanto precisa ser pensada na perspectiva revolucionária, à medida que se compreende como um espaço de apropriação da experiência humana e como necessária ao processo de tomada de consciência da classe trabalhadora. Logo, deve-se estabelecer um divisor de águas em relação ao o quê, para quê, para quem, contra quem e contra o quê ela educa. O lugar comum desta reflexão é a Educação e a Escola, como um dos locais onde se faz Educação.

Nesta esfera, se entendermos a Educação como prática de cidadania, construída na perspectiva de uma verdadeira liberdade e de direito, precisa também ser uma Educação que “ensine” para o Tempo Livre na mesma perspectiva de Liberdade e Direito.

Entretanto, a Escola (que assumiu várias finalidades, de acordo com o contexto histórico no qual se encontrava) como instrumento da classe burguesa, estabelece a construção de outro sujeito, o do consumo e, portanto, atrelado a uma falsa liberdade.

Podemos compreender essas várias finalidades quando acessamos o estudo de Silva, em que o autor nos apresenta as funções assumidas pela escola ao longo da história social. Para o autor,

A escola desde a modernidade no processo de expansão foi colocada para diferentes finalidades, religiosa, em Comenius, econômica, em Smith e civil em Rousseau. Após o século XIX, a escola pública passou a assumir um discurso conservador de acordo com os interesses político-ideológicos da burguesia. Na prática a burguesia reduziu a educação a um valor econômico, visando exclusivamente à formação da força de trabalho, recortando o homem em sua humanidade, ao reduzi-lo a uma mercadoria e instrumento de trabalho. Os investimentos na educação quando este acontece visa um retorno imediato, fazendo da educação e do conhecimento transmitido em capital a ser investido. (SILVA, 2011, p. 153).

Assim, se a educação caminha para a construção de um Ser “consumidor”, e não para a construção de um Ser “cidadão”, é possível supor que o seu Tempo Livre é profundamente determinado, mas não pelas subjetividades e pela liberdade, mas sim, pelas questões de consumo que envolve, por exemplo, o fetiche da sobreposição do Ser pelo Ter.

Para Severiano e Estramiana (2012), na atual sociedade do trabalho e do consumo, centrada em uma ética produtivista, e no hedonismo exacerbado, ou seja, na busca constante pelo prazer, o Tempo Livre é visto como mais uma mercadoria a ser consumida, instrumentalizada pela indústria cultural, a fim de desencadear no sujeito a sensação de bem estar, ainda que os “produtos” a serviço do Tempo Livre estejam compenetrados de uma lógica reprodutivista do capital e das relações fetichizadas por ele estabelecidas.

Contudo, vale ressaltar o fato de que somos sujeitos socialmente determinados e historicamente construídos. Logo, as questões que envolvem o fetiche – em que é mais importante a ostentação daquilo que o indivíduo possui, em detrimento do que ele realmente é – estão intimamente ligadas às questões da sociedade capitalista em que vivemos, em que a mídia e o bombardeio de informações diárias nos dizem o que fazer, como fazer e porquê fazer, e por vezes não paramos para refletir sobre as reais demandas de nossa sociedade, nos tornando assim fantoches nas mãos das grandes corporações.

Harvey nos apresenta esse diálogo sobre a necessidade da busca desenfreada pela estética, quando analisa a modernidade. Em seu discurso, sugere que o aspecto mais perturbador desse movimento é a “mudança radical de uma estratégia racional e instrumentalizada para uma estratégia mais conscientemente estética de realização das metas iluministas.”. No movimento modernista a exploração estética “surteu em parte da necessidade de chegar a um acordo com a imensa variedade de

artefatos culturais, produzidos sob condições sociais bem diferentes, que o crescente comércio e contato cultural revelavam” (HARVEY, 2013, p. 28).

Segundo Harvey (2013), no século XVIII a busca pela experiência estética, com a finalidade em si mesma se tornou o marco do modernismo, gerando ondas que enalteciam o “subjetivismo radical”, o “individualismo desenfreado” e a “busca da autorrealização individual”.

Desta forma, podemos perceber que o fetichismo (ao qual me referi nos parágrafos anteriores) tem suas raízes cravadas no seio do processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista ainda no século XVIII, não sendo, portanto, fenômeno estanque do século presente. E que a inversão de valores éticos em detrimento da estética foi fortemente influenciada por questões comerciais/mercantis, que estão na base do capital.

Reflexões como essa, podem ser encontradas no trabalho de Ferreira (2008, p. 5), quando o mesmo faz uma análise das relações de Tempo e Tempo Livre dentro de uma sociedade capitalista. Segundo o autor, “[...] se o tempo é desumano, o ‘Tempo Livre’ também o é, se o trabalho é desumano, tudo o que ele produzir (desumanizantemente, uma mercadoria-humana) também assim será.”.

E ainda, nos estudos de Maya em que o autor afirma as reflexões de Ferreira, quando diz que,

Se o trabalhador se aliena em sua atividade de trabalho, percebendo um mundo onde as relações humanas são reificadas, é lógico pensar que a alienação se estende também ao tempo livre, que também aí não é dono de si mesmo e que as atividades exercidas durante o tempo livre sob a influência da lógica da produção de mercadorias reproduzem, reforçam e legitimam as relações de trabalho capitalistas. (MAYA, 2008, p.33)

Compreendemos que tanto as reflexões de Ferreira (2008), quanto as de Maya (2008) trazem um olhar crítico e coerente sobre as relações oriundas de uma sociedade capitalista e imersas no processo de alienação. Neste momento projetamos essas análises ao âmbito escolar, quando falamos de tempo e Tempo Livre dentro desse ambiente.

Se na Escola o Tempo de Obrigações (e aqui retrato o tempo disponível para as atividades pedagógicas) é tratado de forma massificante e alienante, na medida em que repassa as informações/conteúdos de forma descontextualizada, aligeirada, imposta aos alunos, o Tempo Livre disponibilizado a estes mesmos alunos também

será massificante. Assim o Tempo Livre da escola poderá não ser tão atrativo e repleto de manifestações de práticas corporais importantes ao desenvolvimento dos sujeitos. Ou ainda, este tempo poderá representar uma tentativa “frustrada”, em contraposição ao tempo de obrigações que é tratado de forma massificada.

No entanto, vale ressaltar que a compreensão do Tempo e do espaço no ambiente escolar é fruto de um processo histórico que almejava o controle e a disciplina dentro desse ambiente. Essa necessidade é resultante da Revolução Industrial, que na sociedade ocidental repercutiu diretamente na educação, desta forma, segundo Thompson (1991, p.70) as escolas eram entendidas como “(...) instituição externa à fábrica cujo auxílio teria que ser pedido para se inculcar a noção de ‘economia do tempo’”.

As mudanças ocorridas na sociedade mudaram também a mentalidade das pessoas gerando a inversão de valores, à medida que o tempo da ociosidade, aqui tratado no objeto Tempo Livre, passa a ser classificado como “tempo perdido” e na perspectiva religiosa, como “pecado grave”. Segundo Tuma (1999, p.41),

O pensamento pedagógico vai, então, transformando seu “olhar” sobre a função da educação e realizando investimentos necessários para a construção de eficientes sistemas para a supervisão moral, controle das massas e organização do trabalho, distanciando-se pouco a pouco, da influência religiosa, que ainda permanece.

O tempo educacional era colocado como fundamental para manutenção da ordem e da disciplina, e principalmente para o exercício do controle que abrangia as atividades espirituais, cognitivas ou de lazer (TUMA 1999). Com isso podemos perceber a massificação do tempo pedagógico de hoje, como consequência do próprio processo de consolidação da escola. Processo esse que estava na raiz dos preceitos burgueses e nos moldes do projeto iluminista da Revolução Industrial. Assim entendido, passaremos às discussões acerca do objeto de estudo desse projeto, e para tal partimos da compreensão do Tempo na sociedade capitalista.

3.1 - A compreensão do Tempo

Ao nos propormos a compreensão do Tempo Livre, partimos de uma concepção de tempo como construção social, para tanto buscamos em Postone (2014, p. 233) sua expressão histórica, que diz que “(...) as noções de tempo variam cultural e historicamente — sendo a distinção mais comum aquela entre as concepções cíclica e linear de tempo.”.

Cotidianamente somos impelidos a pensar no fator Tempo como determinado e determinante de nossas ações. Na sociedade do capital, quando falamos da classe burguesa este fator assume proporções gigantescas associadas ao produtivismo e à necessidade constante de obtenção de lucros.

Quando nos referimos à classe trabalhadora, o Tempo está intimamente ligado à produção de meios que permitam a garantia do “pressuposto de toda existência humana”, “(...) o pressuposto de que os homens tem de estar em condições de viver para ‘fazer história, (...) precisa-se antes de tudo, de comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais.”, ou seja, o primeiro ato histórico que “(...) é, pois, a produção de meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, [...]” (MARX e ENGELS, 2007, p. 32, 33).

Como construção histórica, o Tempo vem sendo moldado ao longo do desenvolvimento dos modos de produção e incorporando elementos destes em sua definição. Na Europa ocidental, antes do desenvolvimento da sociedade capitalista predominavam as concepções de Tempo entendido não enquanto categoria autônoma, mas como fenômeno determinado por outros fatores associados à terra, às condições climáticas e até mesmo por determinantes religiosos (POSTONE, 2014). A este Tempo, Postone denomina Tempo Concreto.

Outra concepção abordada pelo autor acima citado é o Tempo Abstrato, ou seja, uma variável independente, cuja origem pode estar intimamente ligada à pré-história do capitalismo, ou seja, à Alta Idade Média. Para Postone, as concepções de Tempo podem estar relacionadas a determinadas estruturas. Segundo ele,

Elas podem estar relacionadas a um tipo de prática social determinada e estruturada, que implicou a transformação do significado social do tempo em algumas esferas da sociedade europeia no século XIV e, até o final do século XVII, estava prestes a se tornar socialmente hegemônica. Mais especificamente, **as origens históricas do conceito de tempo abstrato devem ser vistas à luz da constituição da realidade social com a disseminação das relações sociais**

baseadas na forma-mercadoria. (POSTONE, 2014, p. 235, negrito nosso)

O Tempo e a concepção de temporalidade são essenciais para a existência humana. Nossas ações estão objetivamente submetidas à lógica do Tempo, mas este também assume uma dimensão subjetiva, “(...) cada momento vale pela densidade das emoções, pela gradação da afetividade de que está carregando” (BACAL, 1988, p.13).

Ainda segundo Bacal (1988),

(...) as diferentes formas de sentir e pensar, de agir e estabelecer critérios e valores estão em íntima relação com os padrões culturais. Mesmo que se rejeite a concepção do homem como socialmente determinado, não é possível descartar a influência do meio sobre o quadro de valores psicológicos e morais, bem como sobre o comportamento dos indivíduos. Todavia, se o meio molda e modela o ser humano, e ao Livre-arbítrio que compete a função de determinar, em última instância, sua forma de ser e agir. Não ocorresse isso, ficariam sem explicação as mudanças sociais, que são inclusive documentadas pela História, independentemente de outras ciências atestarem que a atitude dos homens a respeito das características do seu ambiente material e imaterial é uma função da realidade culturalmente definida (BACAL, 1988, p.18).

Assim, o Tempo deve ser compreendido a partir do momento histórico no qual se insere. Segundo Almeida (2016, p. 89)

Em cada época há determinados valores, determinada cultura e determinada forma de organização do trabalho, o que faz com que os indivíduos se enquadrem em uma ordem social vigente, o que não quer dizer que esse enquadramento os deixam apáticos e sem vontade de mudança.

Na sociedade do capital, o tempo passou a ser cada vez mais racionalizado, burocratizado e compartimentalizado, na busca constante de eficiência na realização das tarefas de trabalho. Com isso

(...) o estabelecimento de torres com relógios, a posse e o uso generalizado de cronômetros individuais, medindo as horas, minutos e segundos, servem para sistematizar a divisão do tempo, mas, paralelamente, esse novo conceito de duração, em que sobressai o aspecto quantitativo, terá influências de diversa ordem sobre o pensamento e o comportamento do homem atual (BACAL, 1988, p.20).

A autora ainda salienta que,

A necessidade de tal divisão constitui um dos fatores determinantes da rigorosa organização das atividades produtivas, modificando as relações interpessoais no trabalho, a configuração da vida familiar e o próprio valor atribuído ao tempo. Constatase, então, que às mudanças fundamentais na tecnologia seguiram-se alterações rápidas e de grande alcance nos demais aspectos da cultura (BACAL, 1988, p.20).

Nesse sentido, “a divisão social do trabalho no modo de produção capitalista tem influência direta sobre a divisão social do tempo, o que faz com que se tenha diversos tipos de tempo de acordo com o trabalho que se exerce na sociedade”. (ALMEIDA 2016, p. 89)

A afirmação de Almeida acerca dos diversos tipos de tempo faz referência diretamente a obra de Bacal.

Para Bacal (1988) existem os seguintes períodos de tempo: tempo liberado, tempo necessário, e tempo livre. O tempo necessário é aquele tempo no qual se realiza o trabalho; o tempo liberado é aquele no qual se realiza as atividades antes ou depois do seu período de trabalho (comer, beber, se deslocar até o trabalho, pagar as contas, levar os filhos na escola etc.) e o tempo livre (...). (ALMEIDA, 2016, p. 89)

Compreendemos, portanto, que as diferentes situações de trabalho estão intimamente relacionadas às diferentes noções de tempo. Como na sociedade as práticas materiais de produção mudam historicamente (no tempo) e no espaço, a noção de tempo e espaço sofrem alterações. “Em suma, cada modo distinto de produção ou formação social incorpora um agregado particular de práticas e conceitos do Tempo e do espaço”. (HARVEY, 2013 p.189)

A categoria Tempo, portanto, deve ser compreendida em sua expressão abstrata, ou seja, à “luz da constituição da realidade social”, para tanto deve ser compreendida a partir do modo de produção vigente – O sistema capitalista. Essa visão do Tempo pode ser encontrada em David Harvey, quando este diz que, “Dessa perspectiva materialista, podemos afirmar que as concepções do tempo e do espaço são criadas necessariamente através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social” (HARVEY, 2013, p. 189). O Tempo e o espaço devem ser compreendidos a partir de significados objetivos que considerem os processos materiais, e que será somente por meio da investigação desses processos que podemos fundamentar de maneira adequada os conceitos desses fenômenos.

3.2 - O Tempo Livre

O homem, ao longo de sua constituição enquanto homem foi sendo condicionado quer seja por suas necessidades básicas (biológicas, fisiológicas e/ou psicológicas), quer seja pelas necessidades determinadas pela sociedade. Um dos condicionantes que mais operam na vida do homem moderno é o Tempo Livre, entendendo este em contraposição ao Tempo de Trabalho, ou seja, o tempo liberto de suas condições de subsistência. Mas, o que vem a ser Tempo Livre?

O trabalho de Severiano e Estramiana (2012, p. 69), nos apresenta um conceito linear do que vem a ser a categoria Tempo Livre. Para os autores,

Ordinariamente, a categoria de “tempo livre” aponta para aquele tempo disponível ao homem após as suas atividades laborais. Ou seja, trata-se de um tempo de não trabalho no qual o homem estaria liberto dos constrangimentos do tempo de trabalho, seja para dedicar-se a outras atividades não laborais, seja para o descanso.

Outra conceituação que temos da Categoria Tempo Livre que também é tratada de forma linear (à medida que se apresenta de forma direta) e denotativa do termo é aquela apontada por Adorno (1995 *apud* SEVERIANO E ESTRAMIANA, 2012, p. 69) quando diz que este tempo é classificado no dicionário sociológico *Wörterbuch der Soziologie* como “mero tempo de não-trabalho; tempo para restauração da força de trabalho; espaço para formas de descontração e de divertimento e espaço relacional destinado a fins não ‘objetivos’”.

Temos nos escritos de Nascimento (2012) outro conceito, baseado nos estudos de Pablo Waichman, considerado um pouco mais avançado do que seja essa categoria. Segundo a autora,

No que diz respeito ao Tempo Livre, Waichman (2002) define este, como sendo: (i) a subtração de uma parte do seu tempo heterocondicionado; (ii) o tempo dedicado de modo efetivo a atividades autocondicionadas de manifestação da liberdade; (iii) com o conteúdo desse Tempo Livre sendo constituído por práticas de descanso, recreação e criação, e transformação da realidade; e (iv) com atividades direcionadas para a confirmação e auto-afirmação da personalidade individual e social. (NASCIMENTO 2012, p. 13)

Para Waichman (2002), esses pontos caracterizam os diversos aspectos do Tempo Livre, como os negativos que se manifestam na primeira afirmação. O aspecto psicológico e subjetivo expresso na segunda afirmação. O aspecto fático e objetivo na terceira afirmação e o aspecto positivo e teleológico na quarta afirmação.

O Tempo Livre que buscamos se constitui desta forma, como um fenômeno social, oriundo de muitas reflexões acerca do tempo/espço da sociedade, principalmente do modo de produção (entendido pela classe burguesa, como o mais avançado), ou seja, na sociedade moderna capitalista esse fenômeno surge lado a lado ao conceito de tempo de trabalho.

Deixamos claro aqui, que não nos referimos ao conceito dialético de trabalho abordado por Codo, que afirma pressupor o trabalho "(...) uma relação de dupla transformação entre o homem e a natureza, geradora de significado." (CODO 1997, p. 26). Mas, ao trabalho assalariado, alienado, fruto de uma relação com o capital, e consequentemente, mecanismo que busca formas de satisfazer as necessidades básicas biopsicofisiológicas e as impostas pelas relações sociais.

O Tempo Livre neste caso é um tempo livre de obrigações que segundo Muné (*apud* WAICHMAN, 2002. p. 112) pode ser definido descritivamente como,

“[...] modo de manifestar-se o tempo pessoal, que é sentido como Livre quando dedicado a atividades autocondicionadas de descanso, recreação e criação para compensar-se, e, por último, afirmar-se a pessoa individual e socialmente.”

Waichman (2002) ainda define Tempo Livre como sendo não um tempo de desocupação e/ou liberação das obrigações, mas um tempo de liberdade para a liberdade, como transformação do homem, do Jovem da criança/aluno e consequentemente da sociedade.

Desta forma o Tempo Livre deve ser entendido como um momento de liberdade, de transformação do homem e da sociedade em que vive, de rompimento das condições repressivas em que são ofertadas as atividades e as práticas sociais para o usufruto deste tempo. A este Tempo Livre deve caber o compromisso com a liberdade de expressão, com a afirmação de identidades, com a luta da classe trabalhadora contra as forças coercitivas da classe dominante.

Mas será que de fato existe este tempo Livre à classe trabalhadora e aos filhos desta? Para responder a tal questionamento entraremos previamente na relação existente entre Tempo Livre e Tempo de Trabalho, compreendendo o conceito de Trabalho proposto pela teoria marxista, para então estabelecer o marco histórico (abordado no item 4.4) que permitiu se pensar no tempo Livre enquanto fenômeno social.

3.3 – Tempo Livre e Tempo de Trabalho

Etimologicamente falando, a palavra trabalho deriva do latim *tripalium* ou *tripalus*, uma ferramenta de três pernas que imobilizava cavalos e bois para serem ferrados. Curiosamente era também o nome de um instrumento de tortura usado contra escravos e presos, que originou o verbo *tripaliare* cujo primeiro significado era "torturar".

Com o advento da sociedade capitalista, esta palavra sofre uma inversão de valores na perspectiva de atribuir um caráter dignificador do homem – “O Trabalho dignifica o homem” e na busca de direcionar o homem à sociedade industrial. Muito dessa valoração foi fortemente influenciada pelo cristianismo, como podemos notar nos escritos de Marcellino (2002, p. 57),

Todos nós sabemos da influência da ética protestante, enobrecedora do trabalho, para a criação de um clima favorável a adaptação do homem à sociedade industrial. No caso brasileiro, não podemos deixar de considerar o caráter majoritário da Igreja Católica, e sua influência enquanto formadora de valores sociais.

Marilena Chauí em sua introdução ao livro “O Direito à Preguiça” de Paul Lafargue nos situa historicamente nessa compreensão da inversão de valores atribuídos ao trabalho. Ao apresentar a versão bíblica para um dos sete pecados capitais – a preguiça, diz ela,

Ao ócio feliz do Paraíso segue-se o sofrimento do trabalho como pena imposta pela justiça divina e por isso os filhos de Adão e Eva, isto é, a humanidade inteira, pecarão novamente se não se submeterem à obrigação de Trabalhar. Porque a pena foi imposta diretamente pela vontade de Deus, não cumpri-la é crime de lesa-divindade e por essa razão a preguiça é pecado capital, um gozo cujo direito os humanos perderam para sempre. (CHAUÍ 1999, p. 09 e 10)

Para Chauí, os laços que prendem a preguiça e o pecado impostos pela Religião são invisíveis, mas que marcam com escárnio, condenação e medo, a história da civilização dos povos.

É assim que aparecem para os brasileiros brancos as figuras do índio preguiçoso e do negro indolente, construídas no final do século XIX, quando o capitalismo exigiu a abolição da escravatura e substituiu a mão-de-obra escrava pela do imigrante europeu, chamado trabalhador livre (...). É ainda a mesma imagem que aparece na construção, feita por Monteiro Lobato no início deste século, do Jeca Ta-

tu, o caipira ocioso devorado pelos vermes enquanto a plantação é devorada pelas saúvas. (CHAUÍ 1999, p. 10)

Nesse imaginário trabalhado sorrateiramente pelo cristianismo que operam as figuras preconceituosas do “nordestino preguiçoso”, “a criança de rua”, “o mendigo”, culpando o trabalhador desempregado pelo seu desemprego e tirando a responsabilidade de um sistema opressor.

Chauí (1999, p. 11) nos mostra ainda que “a ideia do trabalho enquanto desonra e degradação não é exclusiva da tradição judaico-cristã”. Essa ideia pairava no imaginário dos mitos que narravam a história das sociedades, julgando o trabalho como forma de punição para se viver. Essa ideia,

Também aparece nas sociedades escravistas antigas, como a grega e a romana, cujos poetas e filósofos não se cansam de proclamar o ócio um valor indispensável para a vida livre e feliz, para o exercício da nobre atividade política, para o cultivo do espírito (pelas letras, artes e ciências) e para o cuidado com o vigor e a beleza do corpo (pela ginástica, dança e arte militar), vendo o trabalho como pena que cabe aos escravos e desonra que cai sobre os homens livres pobres. (CHAUÍ 1999, p. 11).

Max Weber, ao escrever *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*, procurou estabelecer a relação entre o capitalismo e o trabalho (em sua versão virtuosa e não mais como punição). Weber considerava que o capitalismo e a mercadoria existiam em todo o tempo e em toda a parte, pois partia da ideia de que a marca distintiva do Ocidente era a razão como capacidade de explicação dos fenômenos naturais e sociais. (CHAUÍ 1999).

Por sorte o capitalismo ocidental moderno se distingue dos demais por sua racionalidade específica e pelo vínculo que, por “afinidade eletiva”, se estabeleceu entre o ascetismo moral protestante calvinista, o puritanismo, e a economia. (CHAUÍ 1999, p. 13).

Segundo Max Weber, no calvinismo é que se tornou regra moral a expressão “mãos desocupadas, oficina do diabo”. Nesse adágio é que se encontra a metamorfose do trabalho. Para ele, no puritanismo houve a valorização da vida secular, e desta forma propagou-se a ideia de que ser cristão virtuoso é seguir um conjunto de normas de conduta em que o trabalho surge como obrigação moral e como racionalizador da atividade econômica, que gera lucro. (CHAUÍ, 1999)

Para Max Weber (*apud* CHAUÍ, 1999, p. 14),

De fato, o *summum bonum* dessa <<ética>>, a obtenção de mais e mais dinheiro, combinada com o estrito afastamento de todo o gozo espontâneo a vida, é, acima de tudo, completamente destituída de qualquer caráter eudemonista ou mesmo hedonista, pois é pensado tão puramente como uma finalidade em si, que chega a parecer algo superior à <<felicidade>> ou à <<utilidade>> do indivíduo [...]. O homem é dominado pela produção de dinheiro, pela aquisição encara-da como finalidade última da vida.

Apesar de sua escrita contra o Marxismo, e de sua não compreensão do capitalismo enquanto um modo de produção econômica, historicamente determinado e que inclui a Reforma Protestante, como uma ideologia, Weber julga ter a mudança nas concepções de trabalho (de fruto do pecado, à dignificador do homem) coincidido com o advento do capitalismo. Assim a racionalidade capitalista ocidental adota uma ética que é racional para o capital. (CHAUÍ, 1999)

Percebemos na citação anterior a relação que se estabeleceu entre o Trabalho e “o gozo espontâneo a vida” (aqui entendido como o direito ao Lazer/Tempo Livre), uma relação de afastamento, de negação da necessidade de produção da vida nos seus aspectos culturais.

Os discursos em torno do Lazer e consequentemente do Tempo Livre são hegemônicos e apesar de terem a possibilidade de ser contestados, estão impregnados de juízo de valor do senso comum. As associações em torno dessas duas categorias são muitas e acabam por enfatizar atributos negativos, ora considerando o “não fazer” que pode ser entendido como “coisa de desocupado”, ora atribuindo, sem maiores análises da totalidade do fenômeno em questão, como “coisa para passar o tempo”.

Ainda nesse senso comum é possível verificar a contraposição entre Tempo Livre e Tempo de Trabalho, colocando-os de formas opostas e não os considerando como faces de uma mesma moeda, ou seja, como produtos do sistema capitalista.

Nesta forma de sociedade, falar de Tempo Livre não se constitui em uma análise apenas das atuais práticas corporais produzidas e reproduzidas pelo conjunto dos homens em um dado momento histórico, mas de uma análise do todo concreto, na perspectiva de abstrair deste, não apenas a sua aparência, mas a essência e suas múltiplas determinações. Para a compreensão desse todo concreto, faz-se necessário compreender o significado do Trabalho. Desta forma para Netto, Braz (2011, p. 40)

[...] as condições materiais de existência e reprodução da sociedade – vale dizer, a satisfação material das necessidades dos homens e mulheres que constituem a sociedade – obtêm-se numa interação com a natureza: a sociedade, através dos seus membros (homens e mulheres), transforma matérias naturais em produtos que atendem às suas necessidades. Essa transformação é realizada através da atividade a que denominamos *trabalho*.

Assim compreendido, abstraímos de Engels (1979, p.215) que o Trabalho é a essência do gênero humano “a condição fundamental de toda a vida humana”. Buscamos em Marx (1989, p. 50), a complementação dessa ideia, quando ele afirma ser o trabalho “[...] indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana.” Ou seja, é aquilo que diferencia o homem¹⁵ dos animais como nos Afirma Marx e Engels,

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material. (Marx, Engels, 1974, p. 19)

O que difere o homem dos outros animais é a sua capacidade de chegar a um resultado que já estava presente em sua representação ideal. Assim a atividade laboral exige a vontade orientada a um fim, que se manifesta com a atenção, durante a realização de sua tarefa. (MARX, 2013)

Ainda segundo Marx (2013, p. 255 e 256)

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade.

¹⁵ Cabe salientar, que quando nos referimos a homem, o fazemos na compreensão dos sujeitos do gênero humano, construído necessária e concretamente por Homens e Mulheres.

O trabalho é, pois, um processo que se estabelece dialeticamente entre o homem e a natureza. Processo este que o homem por suas forças próprias, põe em ação, medeia e regula o seu metabolismo com a natureza. Como forma de realizar esse processo e “A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos.” (MARX 2013, p.255).

O trabalho envolve o homem em uma relação dialética, pois à medida que ele modifica a natureza, é ao mesmo tempo modificado por ela, ou seja, nessa relação o homem tem a sua natureza modificada a partir do trabalho.

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto. Seu produto é um valor de uso, um material natural adaptado às necessidades humanas por meio da modificação de sua forma. O trabalho se incorporou a seu objeto. Ele está objetivado, e o objeto está trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia sob a forma do movimento, agora se manifesta, do lado do produto, como qualidade imóvel, na forma do ser.

Para Marx (2013), é por meio do processo de trabalho que o homem produz valores de uso, ou seja, produz o necessário a satisfação de suas necessidades humanas. Essa é uma condição universal da relação dialética entre homem e natureza, uma condição natural da vida humana, e que independe de qualquer forma particular de vida, e é comum a todas as formas de organização social.

Compreendido assim o conceito da categoria Trabalho, a relação deste com o Tempo Livre se constitui em uma relação de interdependência, ou seja, a própria regulamentação do tempo de trabalho na sociedade atual permitiu aos patrões o controle do tempo da vida dos trabalhadores. O valor do tempo necessário para a produção passa a ser medido pelo dinheiro, o qual passa a ser o dominante do processo de trabalho.

O mais-trabalho (o trabalho intensificado) provoca tanto o controle e domínio da classe burguesa, como também a alienação do trabalho (o trabalho estranhado), e como consequência, a alienação do trabalho pressupõe a alienação do Tempo Livre.

Faria, Ramos (2014, p.71) nos mostram essa relação entre Tempo de Trabalho e Tempo Livre. Para eles,

A concepção de tempo livre refere-se ao tempo de não trabalho, e não ao tempo produtivo ocioso, porque o tempo livre do trabalhador empregado é o tempo que o trabalhador tem ou dedica para si mesmo, tanto para seu lazer e seu repouso (chamado também de tempo socialmente supérfluo) como para sua própria formação (educação), para atividades lúdicas, artísticas ou culturais e para o convívio familiar e social (tempo socialmente disponível).

Na sociedade do trabalho atual, o avanço do desemprego estrutural cria um tempo livre para a grande massa dos trabalhadores, ao mesmo tempo que aqueles que ainda se encontram no mercado de trabalho sofrem maiores pressões e são acometidos com a intensificação, a precarização, a ocupação provisória desses postos etc., como consequência desse cenário desestruturante, o Tempo Livre toma corpo e constitui-se como forma hegemônica do lazer mercadoria.

Diante desses apontamentos surge a necessidade de pensar a Totalidade das relações que se estabeleceram no seio de nossa sociedade, e que deram origem ao Tempo Livre, como veremos a seguir.

3.4 – A constituição histórica do tempo Livre enquanto fenômeno social.

(...) com a divisão do trabalho está dada a possibilidade, e até a realidade, de que as atividades espiritual e material – de que a fruição e o trabalho, a produção e o consumo – caibam a indivíduos diferentes, (...).
(MARX, ENGELS, 2007, p. 36).

Muitas são as teorias que tentam explicar a origem do que aqui chamamos de Tempo Livre, a partir da compreensão do Lazer nos diferentes modos societais. Peixoto (2007a), quando se refere aos estudos das origens do lazer, nos mostra que,

Os estudos do lazer brasileiros – sem realizar grandes incursões históricas – resolveram o problema da origem histórica do lazer de duas formas: (1) realizando levantamentos dos sentidos de *ócio* e *scholé* nas sociedades greco-romanas; (2) remetendo a origem do lazer ao momento histórico da transição entre o que chamam de *sociedade tradicional* para a *sociedade moderna*. Nos dois casos, percebemos a carência dos critérios que justificam a referência a esses momentos históricos como momentos centrais para tal opção. (PEIXOTO, 2007a, p. 58)

Desta forma como tentativa de não cometermos equívocos, buscaremos na teoria marxiana e nas obras marxistas, a compreensão desse fenômeno social a partir do modo de produção predominante na atualidade – O Modo de Produção Capitalista.

Marx e Engels, ao afirmarem que a partir da divisão social do trabalho o usufruto das atividades intelectuais (espirituais e materiais) da produção e do consumo, cabia a indivíduos diferentes, deixam evidente que a classe trabalhadora no século XIX, estava impedida de acessar essas atividades, à medida que, só as era possível acessar, quando o trabalhador conseguisse suprir suas demandas necessárias à produção de sua existência. (PEIXOTO, 2007a)

Ao explicitar esta questão, Marx e Engels constroem as condições teóricas (e políticas) para que compreendamos que, historicamente, este **direito social ao gozo do tempo livre para uma atividade livre** esteve sempre restrito a uma parcela da sociedade, que, detendo a posse dos meios de produção (MARX, 1989a, p. 202-203; MARX, 1989b, p. 828-882), pelo uso da ideologia ou da força, estabelece-se como classe dominante, atribuindo a escravos, servos ou trabalhadores livres a manutenção das condições necessárias à sua existência privilegiada; ou seja, aprisionando as classes que efetivamente realizam a produção, à condição de produtores da existência de toda a sociedade, impedindo-as de ter *acesso ao direito social ao gozo do tempo livre para uma atividade livre* que, na divisão social do trabalho, *apenas a classe dominante vai possuir*. (PEIXOTO 2007a, p. 59 – grifos da autora)

Peixoto vai nos dizer, e aqui deixamos evidente nosso acordo, diante desses apontamentos, que **“é no modo capitalista de produção que, pela primeira vez, estão colocadas as condições para que, na divisão social do trabalho, a classe que realiza a produção da vida possa reivindicar o *direito social ao gozo do tempo livre para uma atividade livre*.”** (PEIXOTO 2007a, p.61 – grifos da autora)

A autora ainda nos permite seguir com essa delimitação histórica do “surgimento” do conceito de Tempo Livre, quando nos afirma que,

(...) é no século XIX que a problemática do tempo livre para uma atividade livre, vai adquirir condições objetivas para efetivar-se, resultante, simultaneamente, do desenvolvimento das forças produtivas, das relações de produção e da organização da classe trabalhadora. (PEIXOTO 2007a, p. 61 – grifos da autora)

No entanto, apesar desse recorte histórico, de que é a partir do século XIX que estão dadas as condições para se pensar o Tempo Livre, faz importante ressal-

tar que como nos aponta Cunha, o aparecimento do Tempo Livre (ou como ele nos apresenta, “Tempo Residual¹⁶”) é anterior a industrialização¹⁷,

Os estudiosos do assim chamado “tempo livre” têm dito e repetido, *ad nauseam*, que este surgiu e se desenvolveu com a Revolução Industrial. Mas o fato evidente é que o tempo residual dá o seu primeiro grande salto em uma época adiantada de transformações qualitativas do capitalismo, principalmente, do ponto de vista social. Foi preciso a conjugação das lutas operárias, sempre tardias em relação à própria gênese do proletariado industrial, do advento da grande empresa, da modificação da natureza da mais-valia e do desenvolvimento do imperialismo para que o tempo de produção regredisse. Os tempos residual e de lazer são produtos políticos de emancipação, cujas fronteiras se situam na capacidade de crescimento do produto social, da produtividade e, conseqüentemente (*sic*), do *nível de vida* da população trabalhadora (CUNHA 1987, p. 38-39).

Para entendermos melhor essa citação de Cunha, entraremos agora em sua conceituação de Tempo Livre, ou como ele mesmo denomina, o tempo para as atividades de lazer, mas antes se faz necessário a divisão do tempo por ele proposta, tendo como base a obra marxiana.

Ao conjunto da produção do trabalho de todos os indivíduos, Cunha (1987) denominou *produto social* e estabeleceu “o nome de tempo de trabalho, ou tempo produtivo, ao tempo necessário à criação do produto social” (CUNHA, 1987, p. 11). Ao analisar a história do tempo de trabalho, Cunha ressalta ser este, resultante de três fatores básicos: das forças produtivas, do modo societal (as relações sociais de produção) e do “grau de organização e de autonomia ou poder daqueles que produzem ou mantêm a vida diária, ou seja, dos trabalhadores.” (CUNHA, 1987, p.12)

Cunha ressalta ainda que, aparentemente, quando se estabelecem a relação entre o desenvolvimento das forças produtivas e o tempo de trabalho, ou seja, quanto mais avançadas são elas (forças produtivas), e quanto mais complexas forem as relações sociais, menor será o tempo de trabalho exigido para a obtenção desse produto social. No entanto, diz ele, “As forças produtivas e as relações sociais de

¹⁶ Na obra de Cunha (1987) deve-se compreender “Tempo Residual” como correlato de Tempo Livre, ou seja, como “é um tempo que se subtrai ao tempo produtivo. Ele é residual pelo fato de o tempo produtivo ser o principal e determinante das sociedades atuais”. Desta forma, assumiremos no decorrer dessa dissertação os dois termos como sinônimos, assim sempre que houver a menção ao termo Tempo Livre, deverá se entender como Tempo Residual dentro da definição de Cunha.

¹⁷ Ao contrário do que muitos apontam como surgimento do Tempo Livre, colocando este tempo apenas como fruto da Revolução Industrial.

produção não implicam o aumento automático e contínuo declínio do tempo de trabalho. Elas são condições básicas, indispensáveis, mas não as determinantes.”.

Apenas no processo de lutas políticas da classe trabalhadora que se estabeleceram no seio das relações de produção é que foi possível se pensar em um recuo do tempo produtivo e na “transformação desse tempo em outra coisa qualitativamente diferente, não “produtiva”.” (CUNHA, 1987, p.12).

Outra classificação do tempo para Cunha é o Tempo Residual, ou seja, aquele em que os indivíduos “não exercem esforços economicamente produtivos”. É um tempo vivido cotidianamente e que é sentido como residual ou complementar. É o período fora do trabalho, o qual ele denomina “tempo não-produtivo”. No entanto, diz ele, que para a melhor compreensão desse tempo afirma que “Pessoal e subjetivamente, um indivíduo pode julgar produtivo, para si mesmo, o tempo não-produtivo. Por exemplo, ao fazer consertos domésticos, aprender ou tocar música, relacionar-se com os filhos.” (CUNHA 1987, p.13)

Mas é que estamos fixando como produtivo aquele tempo obrigatório em que se criam ou se conservam riquezas materiais potencialmente apropriáveis por toda a sociedade. [...] Acontece que o tempo não-produtivo (residual, complementar) adquire, também para a sociedade, um valor ou uma função produtiva. [...] Porque ele recupera as nossas forças (nos permite descansar ou divertir) e nos dá condições de consumir (comer, viajar, comprar). Dito de maneira mais acadêmica, o tempo não-produtivo ainda conserva um valor socialmente produtivo, pois resgata as condições mínimas de retorno da força viva de trabalho e libera os indivíduos para o consumo. Ora, sendo o consumo um dos momentos inevitáveis do circuito econômico (produzir distribuir, trocar, consumir), então o tempo não-produtivo converte-se em tempo indispensável à produção. É a sua finalidade e ponto de partida. Tudo ao mesmo tempo.

A terceira concepção de tempo é segundo Cunha, o tempo e as atividades de lazer – O Tempo de lazer, que depende das conquistas políticas e do grau de organização da classe trabalhadora. Neste tempo “[...] as imposições do trabalho e as necessidades sociais e físicas do tempo residual passarão a exercer efeitos atenuados.”. É o tempo em que a necessidade de produção do produto social já se encontra temporariamente realizado. (CUNHA 1987, p. 18)

Convencionalmente aquilo que poderia vir a ser o diferenciador desses três tempos citados anteriormente, seria a capacidade de flexibilização de escolha ou ainda a forma como o sujeito se relaciona com a atividade e sua objetivação, dando

ao tempo de lazer uma pseudopossibilidade de escola, uma pseudossensação de liberdade.

Mas não se trata ainda de uma escolha ou de uma construção livre. Alguns autores chegam a dar ao lazer, como sinônimo, a expressão “tempo livre”. É um traçado plano, achatado. O conteúdo do tempo de lazer permanece sujeito a uma série de circunstâncias sociais, culturais, econômicas, ideológicas e físicas, da mesma forma que a qualidade ou a força de trabalho que se vende ou se troca. (CUNHA 1987, p. 19)

Ainda segundo Cunha o lazer será possível a depender da capacidade de consumo e da posição ocupada na estrutura social. É diretamente relacionado ainda com o “capital escolar” e as experiências desenvolvidas no processo de socialização. O lazer, portanto, é fruto da economia política “sendo gerado e apropriado em decorrência das relações sociais.”. (CUNHA 1987, p. 19 e 20)

Desta forma, compreendemos que aquilo que se convencionou chamar de tempo livre, não é verdadeiramente livre, pois depende de um conjunto de fatores, como tempo de trabalho (Tempo produtivo), tempo para realização das atividades domésticas, de descanso, de reposição das forças de trabalho (Tempo não-produtivo ou residual).

Apesar dos avanços tecnológicos, que *a priori*, se entendeu como benéfico ao trabalhador, diminuindo o tempo necessário à produção de mercadorias, e, portanto, aumentando o tempo destinado a outras atividades intelectuais e materiais, esses mesmos recursos tecnológicos (que cada vez mais tem se alcançado níveis impen-sáveis de facilidades à produção), contraditoriamente, ocasionaram o aumento na produção de bens de serviços e de consumo, gerando a intensificação do trabalho alienado.

A quantidade adicional de bens e serviços é conseguida então com um número de horas igual ou até mesmo reduzida de trabalho. Esse fato caracteriza aquilo que Marx denomina de mais-valia relativa. Cunha (1987, p. 34) vai nos dizer que, “Em termos genéricos, o método de produção da mais-valia relativa consiste em capacitar o trabalhador, com o acréscimo da produtividade do trabalho, a produzir mais com o mesmo dispêndio de trabalho, no mesmo tempo.”. Essa mais-valia vai agir diretamente no tempo livre da classe trabalhadora, pois com a intensificação e precarização do trabalho “[...] a qualidade do tempo livre não consegue romper a função

de meio compensatório de forças sociais e econômicas que lhe são subjacentes.” (CUNHA 1987, p. 21)

O Tempo Livre a uma atividade verdadeiramente livre só será possível mediante a superação do modo de produção capitalista, como nos aponta Peixoto (2007a) em suas considerações finais,

[...] apenas a superação do modo capitalista de produção e reprodução da existência permitirá superar todos os imensos limites à atividade livre a que a produção histórica do lazer remete: a superação da divisão social do trabalho e da distribuição desigual dos bens socialmente produzidos; portanto, à superação das classes e da luta de classes; conseqüentemente (*sic*) à superação da lógica das mercadorias e da conversão de todas as necessidades humanas a mercadorias. (PEIXOTO 2007a, p.304)

Cunha (1987, p. 64) nos ajuda a sintetizar bem o diálogo estabelecido por Peixoto, quando diz que, “Simplesmente que não pode haver libertação, nem efetividade humana, nem felicidade enquanto a divisão do trabalho for um fato concreto e uma expressão sinônima da propriedade privada.”.

3.5 – A educação para o Tempo Livre

Neste momento apontarei algumas considerações que compreendo como importantes à construção de uma nova postura que vai ao encontro da necessidade de transformação da educação.

Situar-se-á a discussão como uma possibilidade de se pensar a educação para além da simples transmissão de conhecimento, ou seja, a necessidade de pensar uma educação para o Tempo Livre, que faça frente às disputas de classe que emergem no seio da apropriação privada dos meios de produção. Para tanto, situamos a educação brasileira, no atual contexto sócio político.

A educação no Brasil tem sido a grande contradição do momento, e,

Se por um lado temos os discursos oficiais e não-oficiais, veiculados pela mídia, que colocam a educação no centro das preocupações políticas e sociais, como a chave para o desenvolvimento tecnológico, científico, econômico e cultural de nosso país, por outro lado, convivemos com uma política e uma realidade educacional concreta que em nada se aproximam do que defende o discurso em voga. O que temos, de fato, é uma situação digna de sérias preocupações. Principalmente, no que diz respeito às escolas e salas de aula, onde o re-

flexo do quadro político, econômico e social do país é mais visível e crítico. (ROSSLER, 2006, p. 4)

Apesar dos discursos que a colocam como a grande resolução dos problemas, o que vemos nas políticas educacionais são cada vez mais posturas reacionárias (que implicitamente, buscam a manutenção de um *status quo* da burguesia). Como nos afirma Rossler (2006), as políticas educacionais brasileiras têm operado na lógica de tratar a educação com a adaptação pragmática à realidade cultural imediata e alienada dos alunos, que conseqüentemente causam o empobrecimento dos conteúdos curriculares e tratam a educação como uma mercadoria a serviço do capital.

Para Roberto Leher em entrevista ao Brasil de Fato (2015), o atual estágio de educação no Brasil é desanimador. Para ele os recentes processos de fusões de grupos educacionais como Kroton e Anhanguera e na criação do movimento *Todos pela Educação (TPE)* sintetizam o novo momento da educação brasileira.

Para Albuquerque (2015), responsável pela matéria (com a entrevista de Roberto Leher) do Brasil de Fato, ocorrem os seguintes movimentos.

No primeiro caso, ocorre uma inversão de valores, em que o primordial não é mais a educação em si, mas a busca de lucros exorbitantes por meio de fundos de investimentos. No segundo, a defesa de um projeto de educação básica em que a classe dominante define forma e conteúdo do processo formativo de crianças e jovens brasileiros.

Para Leher *apud* Albuquerque (2015, s/p), “o movimento se organiza numa espécie de Partido de classe dominante, ao pensarem um projeto de educação para o país, organizarem frações de classe em torno desta proposta e criar estratégias de difusão de seu projeto para a sociedade.”.

Os setores dominantes se organizaram para definiram como as crianças e jovens brasileiros serão formados. E fazem isso como uma política de classe, atuam como classe que tem objetivos claros, um projeto, concepções clara de formação, de modo a converter o conjunto das crianças e dos jovens em capital humano.

Em última instância, é com isso que eles estão preocupados: em como fazer com que a juventude seja educada na perspectiva de serem um fator da produção. Essa é a racionalidade geral, e isso tem várias mediações pedagógicas.

A aparência é de que estão preocupados com a alfabetização, com a escolarização, com o aprendizado, etc. E de fato estão, mas dentro dessa matriz de classe, no sentido de educar a juventude para o que

seria esse novo espírito do capitalismo, de modo que não vislumbrem outra maneira de vida que não aquela em que serão mercadorias, apenas força de trabalho. (LEHER, 2015, s/p)

Segundo Costa (2011, p. 02), a educação que tem se propagado no modo de produção capitalista, visa cada vez mais, os interesses do mercado de trabalho. Reproduzido nos sistemas de ensino, uma lógica competitiva, individualista e excludente. Para este autor,

As políticas públicas educacionais dos Estados capitalistas cumprem importante função para a manutenção e a reprodução de um tipo majoritário de educação que se desenvolve em seus sistemas de ensino, de caráter individual, competitiva e subsidiada pelo decreto de méritos quase sempre duvidosos e excludentes, voltada para uma qualificação que atenda aos interesses dos mercados de trabalho, ao mesmo tempo em que constrói uma hierarquia rígida sobre a possibilidade de seu acesso por parte dos indivíduos. (COSTA, 2011, p. 02),

Essa lógica de reprodução mercadológica da Educação brasileira, nos leva a tentar compreender os processos burgueses que se efetivam no seio da instituição escola, desta forma, uma problemática é inevitável, no caminhar desse texto: como garantir uma educação para o Tempo Livre numa perspectiva Emancipatória, diante dos constantes ataques a educação pública?

Compreendemos que a educação para o Tempo Livre não se constitui em um caminho fácil e linear a ser percorrido, haja vista que os conflitos e os interesses são diversos e atendem a consciência de classes, quer seja da burguesia, quer seja da classe trabalhadora. Assim educar para o Tempo Livre é ir ao encontro de um projeto de homem e de sociedade, é superar os processos meramente burocráticos de transmissão de conhecimento.

Educar para o Tempo Livre é proporcionar o desenvolvimento da autonomia para viver com qualidade e criticidade no acesso às práticas corporais socialmente referenciadas e historicamente construídas. Uma educação para o Tempo Livre deve pensar nos elementos culturais que fazem com que o homem se constitua como tal.

A educação para o Tempo Livre requer a compreensão do ócio enquanto fenômeno humano, um momento de construção e reconstrução da realidade. Para tal, o processo educativo e a escola como o ambiente no qual se materializa esse processo, tem que permitir a superação de dicotomias impostas pelo sistema capitalista

e as “leis” do mercado, como os pares dialéticos trabalhados nesta produção: Tempo de Trabalho e Tempo Livre.

Esta mesma educação deve apreender os significados sociais das práticas corporais que compõem o universo de possibilidades do Tempo Livre e que são referenciadas pelo tipo de sociedade que temos. Deve compreender o mundo dos sentidos e significados expressos nos Esportes, nas Danças, nas Lutas, nos Jogos, e nas demais formas de manifestações artísticas e culturais que emanam do seio das relações sociais e intergeracionais.

Para Silva, Silva, D’Castro, Luna (2007)

Finalmente, numa educação para o tempo livre, a intergeracionalidade se estabelece pelo diálogo entre as gerações no sentido de refletir sobre os elementos clássicos da cultura e sobre o processo de modernização necessária dos valores de uso, ou seja, no processo de construção da história. (SILVA, SILVA, D’CASTRO, LUNA, 2007, p.87)

De acordo com Bramão (2000), “De uma maneira geral, o tempo ocupado do homem esteve sempre relacionado com o tempo dedicado à produção de bens necessários à sobrevivência e à vida do indivíduo e/ou do grupo”. Diante desta colocação, percebemos que quando se trata das necessidades básicas do homem, elas não se limitam apenas às questões referentes à alimentação, saúde e educação, mas também ao tempo de descanso, ao tempo livre das obrigações para subsistência diária, ao lazer como espaço de afirmação de sujeitos. Portanto, educar para o Tempo Livre é possibilitar o desenvolvimento pleno dos indivíduos, e para isso se faz necessária uma formação de caráter ampliado, desde a mais tenra idade, até os mais altos níveis de construção do conhecimento.

Para Rossler (2006), o desenvolvimento pleno do indivíduo não acontece se este for reduzido somente à esfera do cotidiano. Ou seja, se somente atender às necessidades básicas a níveis biológicos, o homem não conseguirá de forma não alienada, alcançar os mais altos níveis da consciência humana, assim limitar-se-á as suas necessidades materiais e subjetivas cotidianas, apenas o necessário para se reproduzir como indivíduo. Logo este homem estará limitado as suas particularidades e ao pragmatismo das relações sociais.

Desta forma, compreendemos a real necessidade e o papel social da Educação, em uma perspectiva revolucionária da classe trabalhadora. Portanto, educar

para o Tempo Livre requer, (o que muitos burgueses/capitalistas podem chamar de recuo no desenvolvimento) uma revolução tanto nos modos de produção, indo de encontro a um sistema comunal, quanto na forma como a Educação Brasileira se configura, a fim de garantir que o processo de construção do conhecimento consiga construir a humanidade necessária ao homem, em sua formação ontológica.

A educação precisa ainda, possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente construídos, aos elementos da cultura em que está inserida, pois como Duarte (1993) nos aponta, o processo de constituição da individualidade humana se dá em razão da apropriação da cultura. Todos os elementos de nossa cultura, sejam eles materiais ou simbólicos, consistem em objetivações genéricas. E o homem só assim se torna, quando delas se apropria dessas objetivações.

3.6 - Juventude, juventude do campo e Tempo Livre.

A palavra Juventude compreende uma complexidade dada a extensão e ambiguidade que o termo carrega. “Podemos apreendê-la como uma faixa etária, uma etapa da transição da vida de todas as pessoas, um contingente populacional, uma categoria social, uma geração” (MALVASI; TEIXEIRA, 2010, p. 21 e 22).

Dentro dos marcos legais do Brasil a juventude é compreendida enquanto uma etapa do desenvolvimento humano que se estende dos 15 aos 29 anos de idade, como podemos constatar no § 1º do art. 1º do capítulo I da Lei no 12.852/2013 que “Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE” (BRASIL 2013).

De acordo com a Política Nacional da Juventude (NOVAES *et al.* 2006, p.20), é muito recorrente no senso comum, a compreensão da Juventude como uma fase de preparação a vida adulta, reduzindo suas necessidades apenas ao processo de escolarização para a formação profissional,

Mas a vivência juvenil na contemporaneidade tem se mostrado mais complexa, combinando processos formativos com processos de experimentação e construção de trajetórias que incluem a inserção no mundo do trabalho, a definição de identidades, a vivência da sexualidade, da sociabilidade, do lazer, da fruição e criação cultural e da participação social. (NOVAES *et al.* 2006, p.20),

De acordo com o último censo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) em 2010, o número de Jovens no Brasil era de 51.340.493 pessoas, ou seja, um quarto da população brasileira, que estava em 190.755.799 pessoas. Só no Estado do Pará, (o lócus da presente pesquisa), o número de residentes é de 7.581.051, dos quais 2.243.646 são jovens, o que corresponde a 29,5% da população paraense. (IBGE, 2010)

Ao se analisar esses números percebe-se o grande quantitativo de jovens no Brasil, número este que nos impede de fazer quaisquer generalizações que tendam à homogeneização de uma geração. Assim,

Consideramos o conceito de juventude uma “provocação ao pensamento”, pois é, no limite de sua caracterização da diversidade de comportamentos humanos, uma definição imprecisa, historicamente construída, em permanente – e, cada vez mais rápida – mutação. (MALVASI, TEIXEIRA, 2010, p. 22)

O conceito de Juventude toma espaço no imaginário social no final do século XIX (principalmente em países como Estados Unidos, França e Alemanha) e meados do século XX, tornando-se, portanto, objeto de preocupação acerca do modo de ser e agir, ditos peculiares dessa fase da vida.

Savage (2009, p. 29) situa, em seu livro (*A criação da juventude - como o conceito de teenage revolucionou o século XX*), que no último quarto do século XIX, os fatos que permearam a sociedade a induziram a reconhecer “que não era mais adequado pensar que a idade adulta vinha imediatamente após a infância”, mas que algumas características peculiares indicavam que existia outra etapa da vida que “ainda não tinha um nome”

Compreendemos então, a juventude enquanto uma categoria, que deve ser analisada por meio dos condicionantes históricos e sociais nos quais estão inseridos. Para Malsavi, Teixeira (2010, p. 23) esta é uma fase complexa que carrega “uma série de predicados sociais” construídos culturalmente e perpassados implicitamente ao imaginário das pessoas. Assim a compreensão dessa categoria implica reconhecê-la enquanto historicamente construída e socialmente referenciada, medida pela totalidade como nos apontam Dayrell e Carrano, para quem

Construir uma noção de juventude na ótica da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento numa perspectiva de totalidade, que ganha contornos específicos no conjunto das

experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim pre-determinado, muito menos como um momento de preparação que será superado ao se entrar na vida adulta (DAYRELL, CARRANO, 2002, p.3).

Ao olharmos a realidade do campo brasileiro, o total de pessoas em 2010, segundo o IBGE era de 29.830.007. Na região Norte a população era de 4.199.945 pessoas, e só no Pará havia em 2010, 2.389.492 pessoas residentes no campo.

Como podemos perceber em Carneiro (2011, p. 243) quando falamos do campo no Brasil é perceptível que os estudos que fazem uma análise do universo da população jovem do campo, ainda são recentes, “O interesse dos pesquisadores brasileiros sobre o universo social e cultural dos jovens rurais é recente, sendo bastante limitada a bibliografia disponível”.

Nesta relação juventude e campo há uma dada complexidade, à medida que este espaço engloba as nuances de luta pela conquista da terra e pela garantia de direitos das comunidades camponesas, o que impacta sobremaneira a construção deste sujeito “jovem”. Assim quando nos referimos ao espaço/território do campo, percebemos que historicamente, os processos de modernização do espaço do campo brasileiro, trouxeram profundas mudanças nas relações sociais como podemos perceber nos escritos de Silva, Mendonça (2010, p. 13),

O processo de modernização da agricultura no Brasil, iniciado na década de 1950, teve como objetivo o aumento da produção, da produtividade e do trabalho, alterando as relações sócio-econômicas no espaço agrário brasileiro. Esse processo desencadeou agressões ao meio ambiente e modificou as relações sociais de produção e de trabalho, historicamente desenvolvidas na agricultura tradicional, voltada para as necessidades básicas dos camponeses.

Como consequência dessa modernização, ao longo dos anos vários trabalhadores e trabalhadoras do campo foram “expulsos” de suas terras, provocando uma reconfiguração do espaço agrário brasileiro “em prol do agronegócio”, (que tomando como referência o projeto histórico de sociedade que objetivamos), é compreendido erroneamente como mais avançado para o campo.

As disputas territoriais são muitas, a expansão do agronegócio sucroenergético e o grande capital, mais especificamente a concentração fundiária, a superexploração da força de trabalho e as disputas entre a cana-de-açúcar e os cultivos ali-

mentares são apontados pelos estudiosos da questão agrária, como os grandes responsáveis por uma série de impactos no espaço do campo brasileiro.

Soma-se a isso a possibilidade de severos impactos ambientais caso esta cultura territorializasse (...) porções espaciais geograficamente localizadas em ecossistemas bastante ameaçados, como é o caso do Pantanal mato-grossense e a Amazônia. (SOUZA, 2008, p. 5)

A terra no Brasil, bem como as formas de uso dela, está em constantes disputas entre o campesinato e o capital monopolista e essas disputas causam uma reconfiguração do campo e afeta diretamente o modo de vida dos camponeses, como é possível constatar no trecho a seguir.

A nova organização espacial se efetivou a partir da desagregação dos tradicionais ocupantes de terras que, em sua maioria, se dedicavam à pecuária extensiva. A expulsão dos camponeses (pequenos e médios proprietários) e trabalhadores da terra (meeiros, parceiros, arrendatários, agregados etc.), que praticavam a agropecuária e agricultura camponesas, se efetivou quando foram obrigados a ceder o direito de usufruto da terra àqueles que possuíam capital financeiro e experiência acumulada, portadores do progresso e do desenvolvimento, ou seja, o agronegócio. (SILVA, MENDONÇA 2010, p. 14 e 15).

Essa reconfiguração alterou ainda, a forma de olhar os sujeitos do campo, à medida que colocou em evidência alguns processos, como o trabalho assalariado e invisibilizou outros. Como foi o caso da inserção da juventude no mundo culturalmente globalizado que foi invisibilizado pelos processos de reestruturação do campo brasileiro, onde o jovem foi visto apenas na ótica do trabalho, ou seja, enquanto “mais uma” mão-de-obra a angariar fundos para a subsistência de sua família. (CARNEIRO, 2011).

Segundo Ferreira *et al* (2013), quando nos referimos à juventude nos dias atuais, olhamos as duas faces de uma mesma moeda. Se por um lado, o contexto de organização e formação da juventude destaca sua capacidade de organização e mobilização, no Brasil e mundo afora¹⁸, por outro, e em particular a juventude marginalizada no campo e nas periferias das cidades, apresenta-se cada vez mais empurrada para longe das melhores condições de educação, trabalho e qualidade de vida dentro de seus espaços de moradia.

¹⁸ Temos como exemplo desta capacidade de mobilização, às manifestações que eclodiram no Mundo e no Brasil neste Junho/julho de 2013 televisionadas por nossa imprensa. E que tiveram suas representações no estado do Pará.

Neste aspecto, contamos com um intenso processo de urbanização do campo (das águas e da floresta), em todos os aspectos da vida humana (econômica, cultural, educacional, alimentar, mídia, lazer etc.) que, de maneira permanente, expulsa principalmente a juventude do campo para a cidade, num “moderno” processo de êxodo rural. (Ferreira *et al*, 2013 s/p)

Como consequência dessa expulsão, das disputas territoriais citadas anteriormente, temos a possibilidade da perda de identidade do jovem enquanto sujeito do campo, e do processo de aculturação que está intimamente relacionado com as práticas corporais produzidas nesse espaço.

Ainda de acordo com as reflexões de Ferreira *et al* (op. cit.) nos deparamos com uma contraditória escalada mundial de mobilização e organização contra o avanço do Capital, e identificamos uma “conformação” dos conflitos entre Capital e Trabalho na juventude atual, particularmente na juventude brasileira. Este estado conformativo não se caracteriza pela aceitação consciente e lúcida do estado da arte econômico, cultural, social e político do país, mas, sobretudo, do processo de persuasão que marcos da elite brasileira (mídia e a indústria cultural, sobretudo) tem sobre a juventude, seus hábitos e costumes e, portanto, suas metas de vida.

Neste sentido, entendemos que estes fatos influenciam diretamente nas Práticas Corporais produzidas, reproduzidas ou recriadas pelos jovens em seu Tempo Livre, à medida que a mídia estabelece (ainda que de forma implícita) determinados padrões nos fazeres tanto dos jovens, quanto dos ambientes por eles frequentados. Assim, compreender as contradições sociais (tanto no que diz respeito à indústria cultural, quanto ao espaço do campo) que operam na lógica de configuração das práticas corporais de Tempo Livre, ajuda a materializar a função social da Educação do campo, por meio da compreensão dos determinantes sociais que operam na lógica da reprodução de práticas corporais de Tempo Livre da juventude e que consequentemente, podem ser reproduzidas no âmbito da escola do campo.

Como mencionado anteriormente, quase um quarto da população brasileira é composta por jovens com idades entre 15 e 29 anos. E é de fato, este segmento um dos mais desfavorecidos socialmente. Vulnerável ao uso e tráfico de drogas, suscetível à violência doméstica e urbana, à prostituição, ao trabalho penoso e desvalorizado, ou seja, sua inserção social é profundamente marcada por determinantes sociais e precárias condições de vida (POCHMANN, 2004).

Silva (2013) nos mostra essa vulnerabilidade dos jovens, quando apresenta os dados de sua pesquisa “Entre risco e proteção: o ser jovem em Belém do Pará”.

Nesse estudo, a autora chegou à conclusão que “Em relação à exposição à violência fora do contexto familiar a configuração de eventos de violência é alta, especialmente entre os meninos.”. (SILVA 2013, p. 34)

Dentre os eventos de violência, os dados dessa pesquisa mostraram que 59,7% (30,1% - Masculino e 29,6% - Feminino) dos jovens já haviam sofrido “ameaça ou humilhação”, 33,5% (23,9% - Masculino e 9,6% - Feminino) já havia sofrido “soco ou surra”, 19,7% (13,3% - Masculino e 6,4% - Feminino) afirma ter sofrido “agressão com objetos”, 10,9% (5,7% - Masculino e 5,2% - Feminino) diz que “mexeu no meu corpo contra a minha vontade” e 4,9% (3,1% - Masculino e 1,8% - Feminino) afirma ter sofrido violência com “relação sexual forçada”. (SILVA 2013, p. 34)

Os jovens têm sido nas últimas décadas, as principais vítimas da violência no Brasil, com a concentração dos índices de homicídio envolvendo a juventude. Entre 15 e 19 anos de idade, a taxa de homicídio é de 43,7%, que salta para 60,9% quando se trata da faixa etária entre 20 e 24 anos e atinge 51,6% entre aqueles de 25 a 29 anos (WASELFISZ 2012 *apud* SILVA, 2013, p.35).

Quando observado o contexto intrafamiliar, a violência também se fez presente, na realidade dos jovens participantes desse estudo. Em Silva (2013) percebemos que

Dentre os principais autores da violência intrafamiliar, os dados destacaram a mãe na situação de “soco e surra” com 51,68% e “agressão com objetos” com um total de 64,1% e em seguida nestas mesmas situações, aparece o pai respectivamente com 23,03% e 19,82%. No que se refere a “ameaças e humilhações” aparecem como principais autores a madrastra com 28,08% e os avós com 15,16%. Na situação “mexeu no meu corpo contra minha vontade” destaca-se o padrasto com 17,24%, avós com 10,34% e outros com 51,72%. A situação de relação sexual forçada não aparece relacionada a nenhum dos parentes mais próximos citados, sendo inteiramente praticada por outros que podem ser parentes ou não. De forma geral, a maior exposição à violência é por eventos de violência verbal (ameaças ou humilhações) com um percentual de 29,3% e violência física (soco, surra e agressão com objetos). (SILVA 2013, p.33/34)

Este estudo de Silva (2013), nos ajuda a compreender melhor a exposição dos jovens e a vulnerabilidade deles na conjuntura social. A exposição dos jovens a fatores de risco e proteção são inevitáveis, mas os desafios mediante as inúmeras demandas da juventude são grandes e carecem de políticas sociais que possam garantir seus direitos universais.

Segundo Sarriera *et al.* (2007b) os jovens vivem uma fase onde ficam mais expostos às novas e, até mesmo atraentes, experiências, e estas podem afetar sua vida, tanto positiva, quanto negativamente. Com isso, a discussão em torno do Tempo Livre e a juventude se justifica, à medida que contribuirá para compreensão dos processos de inserção dos jovens no meio social e ao usufruto do Tempo Livre de forma crítica e consciente.

A investigação sobre a dinâmica da ocupação do tempo livre pelos jovens é de significativa importância para se compreender os sentidos do próprio tempo da juventude nas sociedades. A dinâmica sociocultural da vida juvenil expressa, em grande medida, a realidade efetiva dos aspectos que organizam a vida dos jovens nas culturas vividas no lazer e no tempo livre. (BRENNER, DAYRELL, CARRANO, 2011, p. 175)

Quando nos referimos à Juventude Campesina e Tempo Livre, percebemos que essa discussão ainda se faz pouco presente na literatura acadêmica¹⁹. Após um levantamento realizado no banco de dados do Periódicos CAPES em 2015 (ano de início dessa produção, afim de conhecer as produções e aquilo que tem se discutido em torno da temática) foi percebido que a própria discussão sobre Tempo Livre e Juventude (de forma geral), ainda é pouco disseminada na academia. A época do levantamento foram encontrados apenas 27 artigos que faziam diálogo entre juventude e Tempo Livre, são eles:

Pfeifer, Martins, Santos (2010); Sarriera *et al.* (2007a); Arazuri, Elizondo, Rhoden (2006); Fitas, Silva, Virella (2014); Constantinidis (2012); Coledam *et al.* (2014); Bezerra *et al.* (2015); Shoen-Ferreira, Aznar-Fariasa, Silvaes (2009); Naiff, Naiff (2008); Andrade (2006); Soares *et al.* (2011); Malta *et al.* (2011); Werlang, Borges, Fensterseifer (2005); Oliveira, Codina (2012); Marulanda, Garcia, Villegas (2012); Chaparro (2009); Sarriera *et al.* (2013); Iwantschuk, Navarro (2011); Vasters, Pillon (2011); Sales-Nobre, Jornada-Krebs, Valentini (2009); Pitanga *et al.* (2014); Loch, Porpeta, Brunetto (2015); Sarriera *et al.* (2007b); Sarriera *et al.* (2007c); Martins, Gontijo (2011); Dellazzana, Freitas (2010); García-Castro, Sánchez (2010).

Com uma leitura mais direcionada a esses artigos, podemos perceber que poucos fazem uma referência direta ao Tempo Livre enquanto objeto de estudo,

¹⁹ É possível averiguar essa condição por meio de uma busca no banco de dados do Periódicos Capes, como a associação dos descritores “Tempo livre” e “Juventude do Campo”.

buscando conceituar esse tempo e compreender os determinantes sociais do mesmo. (SARRIERA *et al.*, (2007a), OLIVEIRA, CODINA (2012), SARRIERA *et al.* (2013), SARRIERA *et al.*, (2007b), GARCÍA-CASTRO, SÁNCHEZ, (2010), SARRIERA, *et al.*, (2007c))

Os outros estudos dialogam tratando o Tempo Livre como um elemento de análise dos dados, uma variável dentro de outros objetos de estudo, como podemos perceber em Pfeifer, Martins, Santos (2010), em que o Tempo Livre dos adolescentes pesquisados não é discutido, ou seja, os autores não olham o contexto sócio histórico do Tempo Livre na sociedade em que os jovens estão inseridos. Este estudo buscou olhar apenas as interferências que o lazer sofre em relação às classes socioeconômicas, mas não se aprofunda nos determinantes desse lazer. À medida que faz apenas uma caracterização das atividades de lazer dos jovens, deixa de olhar a concretude e a totalidade da categoria Tempo Livre.

Constata-se também em estudos como os de Soares *et al.* (2011); Malta *et al.*, (2011); Arazuri, Elizondo, Rhoden (2006); Fitass, Silva, Virella (2014); Constantinidis (2012); Coledam *et al.* (2014); Bezerra *et al.* (2015); Shoen-Ferreira, Aznar-Fariasa, Silveiras (2009); Naiff, Naiff (2008); Andrade (2006); Werlang, Borges, Fensterseifer (2005); Marulanda, Garcia, Villegas (2012); Chaparro (2009); Iwantschuk, Navarro (2011); Vasters, Pillon (2011); Sales-Nobre, Jornada-Krebs, Valentini (2009); Pitanga *et al.* (2014); Loch, Porpeta, Brunetto (2015); Martins, Gontijo (2011); Dellazzana, Freitas (2010) que o Tempo Livre da juventude é tratado como uma variável para delimitar o tempo/ espaço para a prática de atividades diversas desse grupo societal.

Artigos como os de Pfeifer, Martins, Santos, (2010), Soares *et al.* (2011), Arazuri, Elizondo, Rhoden (2006), Coledam *et al.* (2014), Andrade (2006), Chaparro (2009), Sales-Nobre, Jornada-Krebs, Valentini (2009); Pitanga *et al.* (2014), Loch, Porpeta, Brunetto (2015), têm buscado outros objetos para compreender o tempo livre dos jovens. Com isso os objetos “Atividade Física” e “Lazer” aparecem como práticas mais comuns “para ocupar o Tempo Livre”. No entanto, esses artigos versam sobre os mais diversos recortes, que se localizam desde a influência dos fatores socioeconômicos e de gênero no lazer de adolescentes (como se constata no estudo de Pfeifer, Martins, Santos (2010), que chegam à conclusão de que o nível socioeconômico torna o lazer das moças diferenciado), até o tempo destinado à prá-

tica de atividade física, que é considerado pela literatura como mais adequado, como é possível notar nos objetivos apontados no estudo de Coledam *et al.* (2014).

Assim, os objetivos do presente estudo foram: a) Analisar a concordância entre dois pontos de corte (300 e 420 minutos) com relação à prevalência de jovens ativos; e b) identificar os fatores associados à atividade física em cada ponto de corte. (COLEDAM *et al.* 2014, p. 216)

Nesses estudos percebemos ainda que a categoria Tempo Livre acaba sendo esvaziada e pormenorizada mediante o debate sobre atividade física. E que esse debate recebeu apenas o recorte biológico (ou seja, a busca pela qualidade de vida dos jovens, apenas pelo viés da saúde, deixando de compreender a qualidade de vida como um processo das várias instâncias da vida do indivíduo). Ainda que em estudos como o de Sales-Nobre, Jornada-Krebs, Valentini (2009), tenha se chegado à conclusão de que nem sempre a associação entre atividade física e qualidades físicas e de vida perpassa por um caminho retilíneo.

(...) o estudo permite concluir que mesmo os adolescentes de hábitos de lazer fisicamente ativo não necessariamente alcançarão resultados satisfatórios nas qualidades físicas que exijam movimento ativo, tais como resistência aeróbica e força/resistência abdominal (...). (SALES-NOBRE, JORNADA-KREBS, VALENTINI 2009).

Com isso, o grande número de estudos que optam por este recorte da saúde dos jovens como consequência da prática de atividades físicas, pode ser fruto do que dissemina a mídia e a indústria cultural brasileira que colocam hoje no centro do discurso, a atividade física como solução única e exclusiva para os problemas de saúde pública dos jovens – Obesidade, hipertensão, sedentarismo etc.

Em alguns estudos como os de Malta *et al.* (2011), Bezerra *et al.* (2015), Marulanda, Garcia, Villegas (2012) e Vasters, Pillon (2011) o Tempo Livre da juventude aparece como fator de risco ou proteção a depender do contexto que se analisa. Em Malta *et al.* (2011), por exemplo, os autores fazem uma análise da importância do contexto familiar para a prevenção ao uso de drogas. Para eles as

Práticas familiares, como fazer pelo menos uma refeição com pais ou responsáveis cinco ou mais vezes por semana, e **o fato de os pais ou responsáveis saberem o que os adolescentes fazem no tempo livre, nos últimos 30 dias, tem efeito protetor para o adolescente.** (MALTA *et al.* 2011, p. 174 – Grifos meu)

Vasters, Pillon (2011), em seu estudo sobre o uso de drogas e as percepções acerca do tratamento, afirmam que o Tempo Livre é entendido como um fator de risco que pode aumentar as possibilidades de jovens aderirem ao consumo de drogas, como é possível observar no trecho abaixo,

Alguns aspectos foram relatados pelos adolescentes como **fatores que aumentam a vontade ou a intensidade do uso de drogas**, sendo eles: **tempo livre**, companhias, locais ou situações (festas), problemas pessoais (separação dos pais, morte), sentimentos (raiva, solidão, ansiedade), dependência/rotina do uso. Observa-se, novamente, a contribuição de aspectos relacionados **ao tempo livre, companhia de amigos usuários de drogas e os eventos sociais** como fatores que podem atuar sobre o aumento da vontade/intensidade do uso de droga. (VASTERS, PILLON, 2011, p.05 – **grifos meus**)

Em Bezerra *et al.* (2015), buscou-se analisar a associação da exposição ao consumo de bebidas alcoólicas e ao tabagismo com a inatividade física no lazer (INL) e o comportamento sedentário, com isso os autores chegaram à conclusão que o consumo dessas drogas lícitas não está associado à inatividade física em adolescente. Pelo contrário, o consumo está diretamente relacionando as atividades físicas de final de semana, em que os jovens usam o Tempo Livre para realizar atividades de lazer e confraternizar com os amigos. Nesse estudo é possível perceber que a ocupação de um tempo “ocioso” é compreendida de forma negativa, funcionando como um “gatilho” para a inserção dos jovens no mundo das drogas.

O principal resultado neste estudo foi a identificação de que a exposição ao consumo de bebidas alcoólicas e ao tabagismo foram fatores inversamente associados a INL. Uma das possíveis explicações para esta relação inversa se deve ao fato de que as atividades físicas de final de semana, são realizadas em eventos sociais e de lazer, aos quais o consumo de bebidas alcoólicas normalmente está vinculado. (BEZERRA *et al.* 2015, p.04)

Outros estudos como os de Fitas, Silva, Virella (2014), Constantinidis (2012), Iwantschuk, Navarro (2011), Martins, Gotijo (2011), Dellazzana, Freitas (2010), envolvendo as temáticas “Atividades extracurriculares” e “atividades de ocupação” nos mostram que o Tempo Livre, classificado como não estruturado (Ver televisão, ouvir música e sair com os amigos) tem um efeito deletério para a “adaptação emocional” e os hábitos de trabalho. Em Constantinidis (2012), o autor discute a noção de Tempo Livre associado ao ócio, que ao longo do processo histórico da humanidade tem resguardado valores negativos. Em seu estudo, apresentou que o sentido do termo

ocupação encontrado na literatura, perpassa as noções de dominação das paixões, sentimentos e sentidos, na busca da preservação da razão que “é hierarquicamente superior a essas outras instâncias e delas separada.” (p. 693).

O estudo de Iwantschuk, Navarro (2011) que buscou analisar os efeitos que as atividades extracurriculares têm sobre o desempenho escolar, constatou que apesar da importância do Tempo Livre,

(...) a participação em atividades extracurriculares não aponta valores significantes perante o desempenho escolar, mas que, a quantidade de horas que eles passam na escola, apresenta um indicativo mais positivo para a melhoria do desempenho. (IWANTSCHUK, NAVARRO 2011, p.268)

Percebemos nesses estudos (Fitas, Silva, Virella (2014), Constantinidis (2012), Iwantschuk, Navarro (2011), Martins, Gotijo (2011), Dellazzana, Freitas (2010)) o discurso ideológico do capital em relação ao Tempo Livre, ou seja, como tempo desnecessário aos jovens e conseqüentemente à classe trabalhadora. Nesse discurso o trabalho aparece como dignificador do homem, a fim de extrair de sua consciência a concreta importância da “liberdade à liberdade” do Tempo Livre, ou seja, do acesso ao Tempo Livre pela classe trabalhadora.

Essas publicações²⁰ encontradas que tratam do Tempo Livre, nos aponta a necessidade de um olhar mais atento para com as discussões acerca da categoria em sua relação dialética com a juventude. Ou seja, a necessidade de compreender o Tempo Livre enquanto um espaço de ações afirmativas dos sujeitos, um tempo de construção de autonomia e principalmente um tempo/espaço crítico e consciente de sua situação no mundo, enquanto classe social.

É, ao menos, curioso perceber como o discurso em torno do Tempo Livre é mais frequentemente tratado em associação com outras categorias, ou ainda analisado por meio de outros debates, a exemplo, os debates do Lazer e da Atividade Física, que já trazem em seus acervos outra gama de “novos” termos e conceitos a serem discutidos.

²⁰ Pfeifer, Martins, Santos (2010); Sarriera *et al.* (2007a); Arazuri, Elizondo, Rhoden (2006); Fitas, Silva, Virella (2014); Constantinidis (2012); Coledam *et al.* (2014); Bezerra *et al.* (2015); Shoen-Ferreira, Aznar-Fariasa, Silvares (2009); Naiff, Naiff (2008); Andrade (2006); Soares *et al.* (2011); Malta *et al.* (2011); Werlang, Borges, Fensterseifer (2005); Oliveira, Codina (2012); Marulanda, García, Villegas (2012); Chaparro (2009); Sarriera *et al.* (2013); Iwantschuk, Navarro (2011); Vasters, Pillon (2011); Sales-Nobre, Jornada-Krebs, Valentini (2009); Pitanga *et al.* (2014); Loch, Porpeta, Brunetto (2015); Sarriera *et al.* (2007b); Sarriera *et al.* (2007c); Martins, Gontijo (2011); Dellazzana, Freitas (2010); García-Castro, Sánchez (2010).

Peixoto (2007, p. 563) nos ajuda a compreender essas associações e os campos de debate que se inserem na discussão do Tempo Livre quando traz “(...) como exemplo, a teia escola/educação/processos pedagógicos/jogo/ brinquedo/ brincadeira/ lúdico/ lazer.”. Ainda segundo essa autora,

Na produção do conhecimento referente aos estudos do lazer, todas as discussões que abordam o problema da educação para e pelo lazer passam por esta teia de categorias, cujos significados variam conforme os referenciais teóricos e as visões de mundo de que partem os pesquisadores. (PEIXOTO, 2007, p. 563)

Exemplificamos essa supremacia dos discursos em torno do Lazer e da Atividade Física trazendo um trecho de um dos artigos, no qual os autores, Sales-Nobre, Jornada-Krebs, Valentini (2009) tratam o Tempo Livre, não como categoria, mas como tempo destinado as atividades físicas e de lazer, à medida que deixam de contextualizar o Tempo Livre, e desta forma deixam compreender essa localização histórica e social, como determinante as condições de práticas de atividades físicas e das atividades de lazer na e da juventude.

No estudo de Sales-Nobre, Jornada-Krebs, Valentini (2009, p. 713), cujo objetivo foi “Identificar os hábitos de lazer, o nível de atividade física e a aptidão física relacionada à saúde de adolescentes brasileiros de ambos os sexos.”

Os resultados mostraram que não existe relação linear entre hábitos de lazer sedentário e aptidão física relacionada à saúde. Tanto os rapazes quanto as moças se consideraram fisicamente ativos, verificando-se, porém, uma maior predisposição dos rapazes para a prática do lazer ativo nos momentos de tempo livre, com uma consequente (*sic*) melhor aptidão física relacionada à saúde. (SALES-NOBRE, JORNADA-KREBS, VALENTINI, 2009, P. 713).

Quando olhamos para o objeto de estudo do artigo de Arazuri, Elizondo e Rhoden (2006), percebemos que não há a preocupação central com o Tempo Livre, e que, portanto, ele não é objeto de análise em sua compreensão de totalidade, apenas aparece enquanto um momento para as atividades físico-desportivas.

Sendo assim, com este estudo se pretende: conhecer e avaliar o grau de satisfação da população universitária riojana com os serviços de atividades físico-desportivas da Universidade de La Rioja. Com a finalidade de delimitar ainda mais o estudo propomos os seguintes objetivos específicos:

1. conhecer o grau de satisfação da comunidade universitária de La Rioja com respeito a cada atributo dos serviços de atividades físico-desportivas;

2. avaliar em que medida o grau de satisfação influi no comportamento físico-desportivo atual, assim como o lugar da prática físico-desportiva na satisfação para com os serviços;
3. definir os perfis dos universitários *riojanos* em função do grau de satisfação com os serviços de atividades físico-desportivas;
4. constatar a existência de determinadas variáveis preditoras da satisfação com os serviços de atividades físico-desportivas da Universidade de La Rioja. (ARAZURI ELIZONDO, RHODEN 2006, p. 18)

Como já mencionado nesta produção, o lazer na sociedade do capital assume, muitas vezes, um caráter associado ao Tempo Livre, à preguiça, ao não trabalho, e com isso, ganha uma moldagem pejorativa, à medida que é visto, por muitos, de forma discriminada. Para Constantinidis, (2012, p. 693) “O tempo Livre associado ao ócio resguarda valores negativos através dos tempos. Incorporou ao longo da história o valor maléfico, promotor do enfraquecimento das virtudes.”. No entanto, como nos afirmam Brenner, Dayrell, Carrano, (2011, p. 178) a relação Tempo Livre e Lazer não se constitui, necessariamente em uma relação direta, à medida que

A existência de tempo livre não implica necessariamente lazer. O tempo livre do trabalho muitas vezes pode significar o espaço da penúria, da opressão e da falta de oportunidades. Este é o caso dramático do desemprego e da desocupação, situação vivida por uma expressiva parcela de jovens brasileiros. O lazer é atividade social e historicamente condicionada pelas condições de vida material e pelo capital cultural que constitui sujeitos e coletividades.

Cabe neste momento, ressaltar ainda o conceito de lazer que Peixoto (2011) traz, na perspectiva de compreender este fenômeno compreendendo as suas múltiplas determinações.

A pergunta sobre o que é o lazer não pode continuar a ser respondida na forma reduzida e recorrente à alusão ao **tempo** em que ocorre, à **atividade** que se pratica ou ao modo como os indivíduos se sentem ou agem neste tempo e nesta atividade – à **subjetividade**. Não pode ser resolvida com o recurso à crítica abstrata às categorias que têm estruturado as explicações vigentes, como no obscuro debate sobre o caráter do tempo (é um tempo livre, é um tempo disponível?). Nem tão pouco pode ser solucionada em formulações conceituais retóricas, escolásticas e a-históricas. A pergunta sobre o que é o lazer só pode ser respondida quando acompanhada da questão prática que trata do modo como ele se produz em um contexto histórico determinado. Assim, a possibilidade de saber o que é o lazer depende da investigação dos processos históricos que permitem e determinam a sua produção, que devem ser reconhecidos entre a forma particular do seu acontecimento em uma dada formação social no movimento das relações complexas e contraditórias que este contexto particular estabelece com o modo como se processa a produção universal em um dado momento histórico. (PEIXOTO 2011, p. 336-337) (**grifos da autora**).

Ou seja, discutir o Tempo Livre por meio de outras categorias, é envolver-se em uma teia de conceitos que perpassam a ontologia do ser social e os vários outros determinantes. É claro que nossa compreensão perpassa a necessidade de análise dessas outras práticas e os determinantes sociais que as influenciam, e não as estamos negando, mas compreendemos a importância de ir além, nos discursos do Tempo Livre para entendê-lo enquanto manifestação de uma sociedade marcada pelas influências do mercado, e enraizadas nos preceitos capitalistas. Esta importância de ir além, se refere ainda a compreensão dos processos neoliberais oriundos do modo de produção vigente, a discussão do tempo produtivo, o trabalho produtivo que gera mais valor ao capital, a mercadorização do tempo.

Desta forma, ao afirmarmos a necessidade de compreender essa categoria, partimos de uma conceituação do que ela vem a ser dentro de uma sociedade do Trabalho. Segundo Maya (2008, p. 34)

Assim, tempo livre significa aquele tempo de não trabalho em que não há uma atividade imposta desde fora ou autoimposta, quando o indivíduo pode escolher livremente aquilo com que deseja ocupar-se (ou não ocupar-se). Ficam (*sic*) portanto excluídos da noção de tempo livre o período dedicado às tarefas domésticas (na maior parte dos casos obrigatórias, especialmente para as mulheres), bem como o tempo dedicado ao sono, alimentação e demais necessidades físicas. A chave para a compreensão do conceito de tempo livre é a ideia de não obrigatoriedade (*sic*), não imposição de qualquer espécie, pressupondo que o indivíduo tenha ao menos a *possibilidade* de escolher livremente.

O autor ainda faz um destaque acerca de como esse fenômeno tem sido compreendido dentro da sociedade capitalista,

O tempo livre, dentro do quadro das relações capitalistas, geralmente é encarado como uma compensação ao sofrimento imposto pelo trabalho e/ou como uma simples forma de reprodução da força de trabalho. Porém já há bastante tempo é mais do que isso: foi incorporado ao processo produtivo, àquilo que denominamos lógica da produção de mercadorias. O tempo, na sociedade capitalista, transformou-se em uma mercadoria que pode ser adquirida num mercado de bens simbólicos e consumida de acordo com as possibilidades de cada um. (MAYA, 2008, p. 43)

Diante desses apontamentos, e das pesquisas apresentadas sobre Tempo Livre e Juventude, vale ressaltar que quando falamos de Campesinato, os estudos

são ainda menos presente na literatura acadêmica, e não atendem a demanda de compreensão dessa população e a quantidade de jovens existentes no Campo.

Segundo Barcellos, Mansan (2014, p. 202) “Atualmente no Brasil, conforme o IBGE (2010), cerca de oito milhões de jovens (15 a 29 anos) estão no espaço do Campo, representando 27% de toda a população que vive nesse espaço.”. O número de Jovens do Campo é significativo, o que demanda um olhar mais atento a este sujeito social. Esse olhar perpassa pela necessidade de implementação de políticas públicas voltadas para o Campo brasileiro, como promotora de melhores condições de vida e como possibilidades de acesso às Práticas Corporais historicamente construídas e referenciadas pelo conjunto dos homens em sociedade.

Podemos perceber essa carência de políticas públicas e sua consequente influência nas condições de vida da Juventude do Campo, nos resultados da pesquisa “Perfil da juventude brasileira”, em que “A ausência de políticas públicas com efeitos sobre a juventude do campo é verificada no pequeno número de jovens (13%) que atribuem importância às políticas do governo na mudança de suas condições de vida.” (CARNEIRO, 2011 p. 257).

No entanto, faz-se importante ressaltar, que as políticas públicas devem partir de uma realidade concreta do *lócus* para o qual se destina, não sendo, portanto, possível a homogeneização das realidades concretas dos vários jovens do Brasil, ainda que na realidade, esse conceito não tenha sido alcançado quando fazemos referência ao diálogo com o Tempo Livre, como nos afirmam Brenner, Dayrell, Carrano, (2011, p. 175) “O erro de se compreender a juventude como uma realidade homogênea aparece no senso comum em relação ao tempo livre e ao lazer com expressiva frequência”.

Ainda segundo Brenner, Dayrell, Carrano, (2011), essa busca por homogeneizar o tempo da juventude, se dá pela percepção da “essência” desse tempo, enquanto “momentos de fruição de divertimentos” e um possível distanciamento do mundo do trabalho, sendo este entendido, principalmente como característica do “mundo adulto”. Com isso, esse tempo social, ou seja, o Tempo Livre, ainda é entendido como “potencialmente negativo e, em geral, pensado em oposição ao trabalho, este entendido como tempo de positividade no que se refere à formação humana.”. (BRENNER, DAYRELL, CARRANO, 2011, p. 176), visão esta que desvaloriza o Tempo Livre, colocando-o à margem da formação do ser social.

Compreendemos desta forma, o Tempo Livre e as Práticas Corporais da Juventude do Campo como tempo e espaço de possibilidades de aprendizagem das relações humanas em um contexto de liberdade de experimentação, e que constroem uma identidade de classe. Assim segundo Brenner, Dayrell, Carrano, (2011, p. 177) “No espaço-tempo do lazer, os jovens consolidam relacionamentos, consomem e (re)significam produtos culturais, geram fruição, sentidos estéticos e processos de identificação cultural”.

Diante desses apontamentos, buscaremos no capítulo seguinte, trazer uma contextualização dos processos que culminaram com a criação do Assentamento João Batista II, e as disputas que se estabeleceram como marco da produção da existência da juventude nesse espaço. Essa contextualização do lócus da pesquisa servirá como pano de fundo para os diálogos que serão apresentados na análise dos dados dessa dissertação, e sustentará os pressupostos da compreensão dos sujeitos que participaram desse estudo.

4. COMPREENSÃO DO CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO DE FORMAÇÃO DO ASSENTAMENTO JOÃO BATISTA II

Iniciamos essas reflexões neste dado momento, trazendo o conceito de Assentamento na concepção do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Para este órgão,

Basicamente, o assentamento rural é um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas pelo Incra onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário. Cada uma dessas unidades, chamadas de parcelas, lotes ou glebas é entregue pelo Incra a uma família sem condições econômicas para adquirir e manter um imóvel rural por outras vias. A quantidade de glebas num assentamento depende da capacidade da terra de comportar e sustentar as famílias assentadas. O tamanho e a localização de cada lote é determinado pela geografia do terreno e pelas condições produtivas que o local oferece.²¹

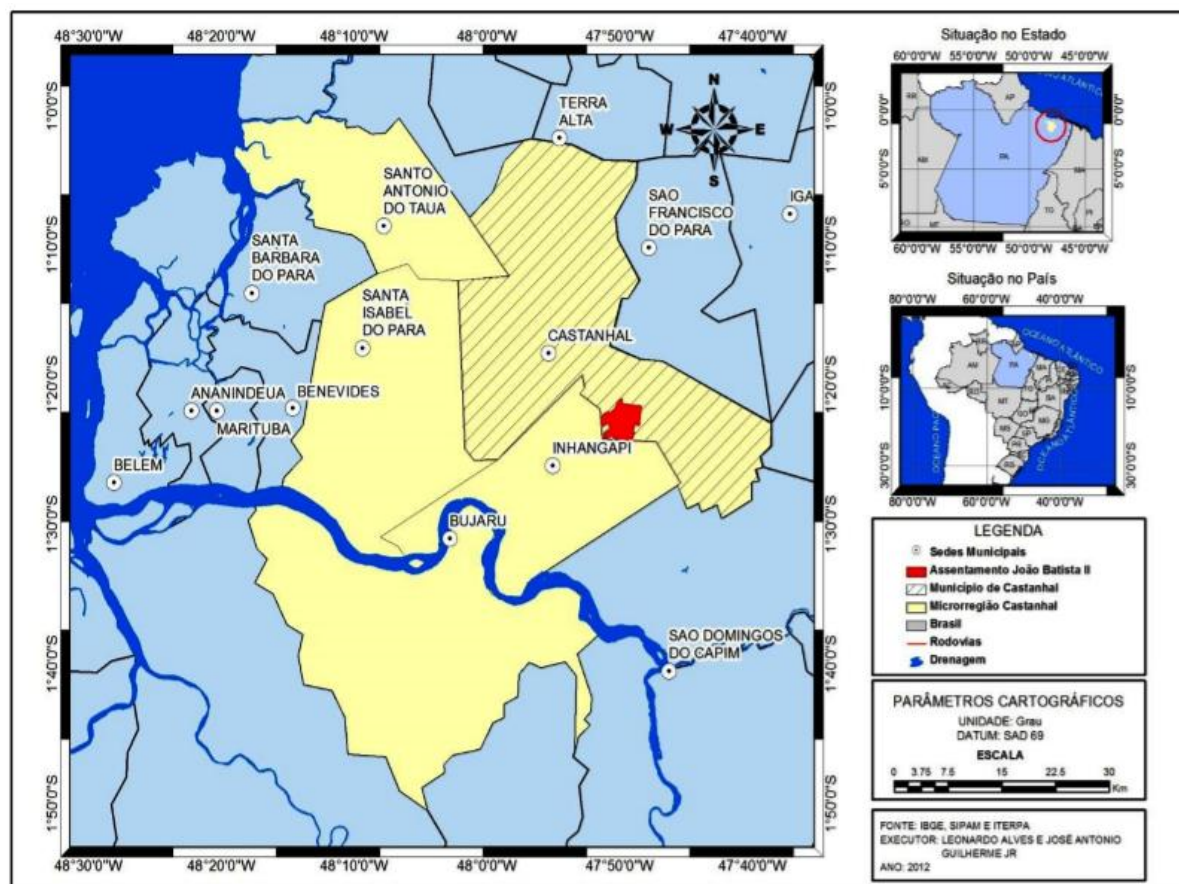
O projeto de assentamento João Batista II, localizado no município de Castanhal/PA foi estabelecido no local onde antes se localizava a fazenda Tanari, tendo como principal via de acesso, a rodovia BR-316, distante 12 km do centro de Castanhal, tendo seu percurso completado com mais 8 km de estrada de terra até o assentamento (ver mapa 01).

O assentamento conta com uma área de 1.761,76 ha e tem capacidade para assentar 157 famílias. A fazenda foi desapropriada em 30 de maio do ano 2000 e a imissão de posse pelo Incra ocorreu apenas em novembro do mesmo ano, após várias manifestações e ocupações.

Os limites da área do assentamento são: ao Norte (Igarapé Bacuri e as Fazendas Malvina, José Padilha e Sérgio); Sul (Rio Inhangapi); Leste (José Coelho e Luiz Gusmão); Oeste (Igarapé Pitimandeu e Pantaleão Jorge e Silva). Em termos de uso do solo, temos a seguinte configuração: 1500 ha de pastagem, 119 ha de capoeira e mata, 64 ha destinado a agrovila, 10 ha de área destinada para reserva ambiental e 70 ha é a área do patrimônio (escola, igreja, posto de saúde e agroindústria). (GUILERME JÚNIOR, 2013, p. 46 e 47)

²¹ Dados obtidos por meio do site <http://www.incra.gov.br/assentamento>. Último acesso em 30/01/2017

MAPA 01 – LOCALIZAÇÃO DE CASTANHAL/PA E DO ASSENTAMENTO JOÃO BATISTA II



Fonte: IBGE/ ITERPA, 2005

Entre as décadas de 20 e 30, predominava na área uma grande mata primária, que servia para a prática de extrativismo vegetal. Com a chegada de colonos, as roças de mandioca, arroz, milho e feijão começavam a tomar lugar das grandes árvores. Entre os anos de 1950 e 1960 as terras eram pertencentes ao Estado, apesar de serem ocupadas por colonos que tinham como o principal meio de transporte o trem do trecho Belém-Bragança. (MENDONÇA, 2004)

Até a década de 1960 as relações sociais estabelecidas na área onde hoje é o assentamento, davam-se em graus parentais, que se dispersaram com a chegada dos fazendeiros, como por exemplo, a chegada de Domingos Rangel, que foi o último proprietário da fazenda Tanari (Fazenda Bacuri). Sua presença era marcada por intimidações aos colonos em conflitos intensos e até mesmo mortais com o objetivo de conseguir suas terras. (MENDONÇA, 2004)

Com o asfaltamento da BR-316 nas décadas de 1970 e 1980, o governo passou a liberar incentivos e a relação entre fazendeiros e políticos foi se estreitando,

causando a expropriação das terras dos colonos e transformando a área em uma grande propriedade. (MENDONÇA, 2004)

4.1 - A formação do Assentamento João Batista II

De acordo com Guilherme Júnior (2013), a formação do assentamento João Batista II está relacionada às demandas do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), entre elas, a localização estratégica, ou seja, próximo à capital²² e a formação “de uma frente de massa para contribuir em outras mobilizações” (p.49).

A escolha da fazenda ocupada foi feita por meio de um levantamento das propriedades do nordeste paraense, dentre elas estavam a Fazenda Camelo (Município de Benevides), Fazenda Pirelli (Em Santa Isabel do Pará) e a Fazenda Tanari (Localizada no Município de Castanhal/PA). Como esta última encontrava-se hipotecada pelo Banco do Brasil e o seu proprietário já havia falecido, foi então escolhida pelo movimento. (GUILHERME JÚNIOR, 2013)

Sua ocupação teve início no dia 15 de novembro de 1998, onde por volta das 13hs, 830 famílias ocuparam os fundos da Fazenda Tanari (Figura 01). Por questões estratégicas, apenas uma parte dos membros da família participava da ocupação para assegurar moradia, os demais eram posteriormente trazidos pelos assentados.

Com o proprietário da Fazenda já falecido, no momento da ocupação não houve conflitos, no entanto, passados dois dias de ocupação, os funcionários da fazenda munidos pelas forças policiais entraram em conflito com os assentados. (GUILHERME JÚNIOR, 2013)

²² Segundo o autor, para a direção regional do MST, havia a necessidade de um assentamento nas proximidades de Belém, com o intuito de possibilitar o fortalecimento das pressões políticas, das marchas e das ocupações. (GUILHERME JÚNIOR, 2013)

Figura 01 – Acampamento montado no ano de 1998 – João Batista II



Fonte: GUILHERME JÚNIOR (2013) - retirada do acervo pessoal de Márcio Costa, dezembro de 1998

Com a hipoteca da fazenda, fazendeiros²³ da região assediavam constantemente os ocupantes na tentativa de comprar a área. Desta forma o clima de insegurança era grande e tomou proporções no sétimo dia de acampamento, quando um integrante do MST foi baleado em uma emboscada nas proximidades da fazenda. (Figura 02). O fato gerou uma reorganização dos assentados que resolveram transferir o acampamento a uma área próxima da entrada da fazenda, onde estrategicamente poderiam controlar o fluxo de pessoas e impedir novos ataques. Com essa reorganização espacial das famílias, houve a exigência de ocupação total da Fazenda, em que foi exigida a retirada do gato e a desocupação da propriedade por parte dos funcionários. (GUILHERME JÚNIOR, 2013)

²³ Com a morte do proprietário da Fazenda, seus filhos alugavam o pasto para outros fazendeiros.

Figura 02 – Acampado baleado na Fazenda Bacuri



Fonte: GUILHERME JÚNIOR, 2013 - Jornal Liberal, novembro de 1998

Com os conflitos estabelecidos, a imprensa e principalmente os jornais locais associavam a imagem dos acampados com a de transgressores e invasores, peiorando a imagem do movimento. Diante da pressão dos fazendeiros, e do clima tenso estabelecido, os integrantes do MST organizaram manifestações (figura 03), que resistiam as tentativas de despejo e as violências contra os acampados. (GUILHERME JÚNIOR, 2013).

Figura 03 – Manifestação no Acampamento João Batista II



Fonte: GUILHERME JÚNIOR, 2013 - Jornal Liberal, novembro de 1998
Segundo Mendonça (2004, p. 59),

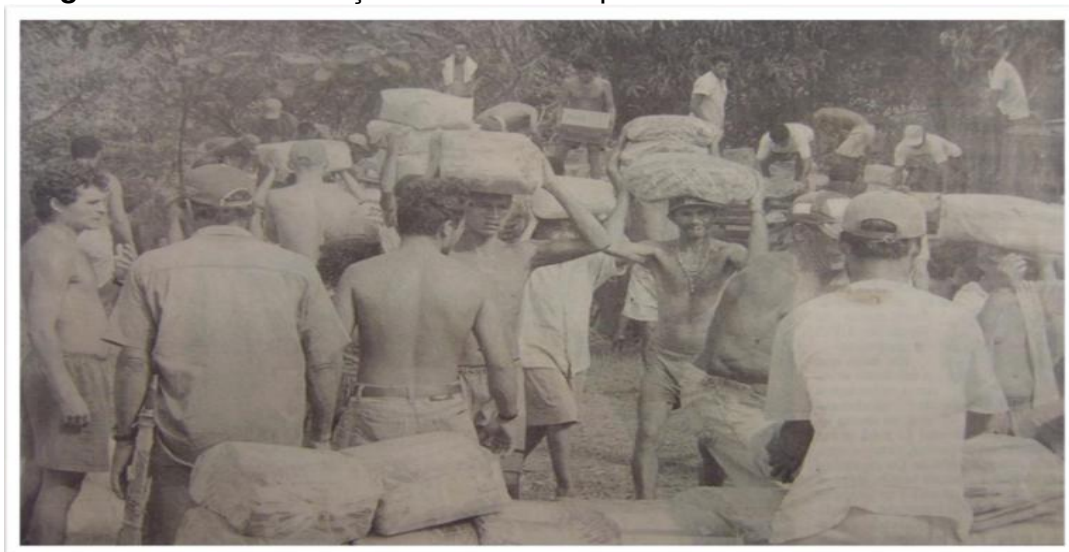
Em maio de 1999 foi publicado no Diário Oficial da União, a desapropriação da fazenda Tanari, mas somente em outubro as famílias transferem-se para a área e iniciam a construção das primeiras casas e plantação das primeiras roças, visando a subsistência. A área do PA foi então subdividida em quadras destinadas às casas, e foi feita a localização de ruas, igreja, escola e posto de saúde, resultando no modelo de agrovila idealizado pelos assentados com auxílio do MST.

Tanto Mendonça (2004), quanto Guilherme Júnior (2013) ressaltam em seus estudos, a precariedade com que essas famílias recém assentadas viviam, dependendo de doações do INCRA (Figura 04).

Na primeira metade de 2000 a situação das famílias era precária, porque ainda não haviam colhido o que plantaram, e as famílias sobreviviam de uma cesta básica fornecida pelo INCRA de forma irregular, do extrativismo e da venda de mão-de-obra às propriedades da redondeza. (MENDONÇA, 2004, p. 59 e 60)

Os primeiros passos dos camponeses no Acampamento João batista II, ocorreram sobre o signo da precariedade estrutural e da subsistência mínima, (...) As famílias dependiam de doações e das cestas básicas fornecidas pelo INCRA, a equipe de alimentação era responsável pela distribuição de forma mais equitativa dos alimentos, pois algumas famílias tinham uma número maior de pessoas, o que demandava maior quantidade de alimentos, desse modo, existia um controle no sentido de equilibrar a distribuição. (GUILHERME JÚNIOR, 2013, p. 58)

Figura 04 – A distribuição de alimentos pelo INCRA



Fonte: Guilherme Júnior (2013)

Essa precarização das condições de vida dos assentados se estende até os dias atuais, apesar dos avanços que a comunidade apresenta, desde a estrutura das moradias e a produção na terra, até os acessos a educação e a saúde.

As opções de trabalho, principalmente no que se refere a juventude, se restringem ao trabalho no lote (próprio e de outros assentados), a prestação de serviços domésticos à outras famílias da comunidade, e o arrendamento de terras para os fazendeiros da região.

Essa precarização se dá em razão também ausências de políticas sociais que a comunidade enfrenta, ou seja, da não atuação do poder público no que diz respeito ao saneamento básico, a assistência efetiva a saúde e melhores condições de vida.

4.2 - A Escola Roberto Remigi: história de luta

Roberto Remigi foi um italiano, amigo e colaborador do MST, e representante no Brasil, da entidade MANETESE da Itália, que em sua passagem por Castanhal/PA no ano de 2001, “foi sensível à luta pela ocupação da terra” e a luta do movimento (LIMA 2007, p.150). No ano de 2001 em sua homenagem, após a sua morte ocasionada pela dengue, a comunidade opta por dar a então escola Anton Semyonovich Makarenko, o nome de Roberto Remigi.

A história que relata o início de uma prática educativa no assentamento João Batista II, está diretamente entrelaçada com os princípios educativos do MST, e com a ocupação da fazenda Tanari. Suas práticas, desta forma, tiveram início junto às primeiras lonas pretas do então acampamento no dia 15 de novembro de 1998, e nesse período o trabalho educativo se dava de dia para as crianças, e à noite aos adultos.

Inicialmente a escola funcionou em um barracão coberto de palha e lona preta e construída pela comunidade do então acampamento. Sem energia elétrica, à noite as aulas eram iluminadas pelas lamparinas dos trabalhadores. Organizado o assentamento, a escola instalou-se no antigo barracão (Figura 05) da fazenda ocupada e até o final de 1999 a escola não possuía nenhum vínculo com a Secretaria Municipal de Educação e o ato educativo era realizado voluntariamente pelo coletivo de educação, escolhido pela comunidade.

Figura 05 – Antiga escola no barracão do assentamento



Fonte: Adriane LIMA (2007)

As palavras de Lima (2007, p. 150) retratam bem a realidade da escola naquele período.

Trata-se de um barracão cuja estrutura física está bastante comprometida. Sua estrutura geral é de madeira e está gasta, o pátio é de terra batida, as salas de aula apresentam muitas goteiras e no chão, ainda, há resto de um piso de cimento, o quadro é pequeno e de giz, as cadeiras são de madeira e antigas, oferecendo pouco conforto para os alunos. A cozinha é um barracão apresentando os mesmos problemas estruturais; a biblioteca recentemente recebeu uma remessa de livros, doados pelo projeto Vaga-lume; na sala da diretora estão um computador e os materiais didáticos para a escola (cartolina, piloto, crepom A4 e giz), os equipamentos como DVD e televisão ficam na casa de uma pessoa responsável da escola, ora com a Coordenadora do Assentamento, ora com a Secretária da Escola.

Lima (2007, p. 158), no entanto, ressalta no parágrafo transcrito a seguir, que apesar das condições precárias em que se encontrava a escola, o Trabalho Educativo desenvolvido emanava a luta pelo direito à terra, e a supressão das forças coercitivas de poder, e o fortalecimento dos trabalhadores.

A escola Roberto Remigi (...), mesmo com a precária estrutura física, considerada como barracão, consegue desenvolver-se como um lugar de encontro e circulação de pessoas e de saberes culturais, enfrentando as divergências políticas internas que são cotidianas da comunidade. A relação entre saberes acontece no espaço interno da escola, não somente no sentido formal, mas na construção de uma prática educativa preocupada com a formação política dos sujeitos da comunidade e com o fortalecimento da luta do Movimento Sem Terra. (LIMA 2007, p. 158)

Apenas no ano de 2008 foi inaugurado, pelo então prefeito do município de Castanhal/PA, o prédio atual da escola, localizado em uma área central do assentamento.

Figura 06 – Novo prédio da escola Roberto Remigi – inaugurado pela prefeitura em 2008



Fonte: Guilherme Júnior (2013)

A administração escolar estava até o ano de 2016, submetida a uma escola Polo (Escola Paulo Freire – Agrovila Cupiúba). No dia 18 de abril de 2016, por meio de publicação do Diário Oficial do Município de Castanhal (Edição nº 372) houve o desmembramento da E.M.E.I.E.F Roberto Remigi da Escola Municipal de ensino infantil e fundamental Paulo Freire, criando assim um novo Distrito Educacional, localizado no assentamento João Batista II, nucleando à Escola Roberto Remigi as Escolas Municipais Santa Terezinha e José Isaias (Ambas da zona rural de Castanhal).

Estruturalmente, a escola conta hoje com salas de aulas, biblioteca, Cozinha e refeitório, banheiros, secretaria, sala de informática, sala de professores e áreas livres gramadas. Podemos perceber a estrutura atual da escola nas figuras 07, 08, 09, 10, 11.

Figura 07 – Corredores da escola



Fonte: A própria autora – Pesquisa de Campo

Figura 08 – Entrada da biblioteca



Fonte: A própria autora – Pesquisa de Campo

Figura 09 – Bloco de salas de aula e laboratório de informática



Fonte: A própria autora – Pesquisa de Campo

Figura 10 – Parque da escola



Fonte: A própria autora – Pesquisa de Campo

Figura 11 – Pátio/Refeitório da escola



Fonte: A própria autora - Pesquisa de Campo.

A educação desenvolvida no assentamento desde o primeiro dia de ocupação, apesar das contradições enfrentadas na atualidade, está ligada à proposta de educação do MST, que tem como uma de suas finalidades, considerar as raízes históricas e sociais presentes no campo brasileiro, “(...) aprofundando valores, costumes e posturas que emanam de uma relação comunitária, produzindo a ação coletiva e cooperada.” (LIMA, 2007, p. 218).

No entanto, foi constatado por meio das observações (durante a coleta de dados e das entrevistas com algumas lideranças da comunidade), que a escola Roberto Remigi tem aos poucos, perdido sua identidade camponesa e cada vez mais reproduzido os valores hegemônicos urbanizados. Como percebemos na fala da entrevistada 3, a seguir.

Tá perdendo, tá perdendo sim, a bandeira que nos identificava, o mastro caiu e aí a gente se pergunta um pro outro, quem tirou? Ah não, quebrou! o vento forte! tá mais aí, no entanto a gente não levantou outro mastro, né!

A escola sendo, desta forma, gerida não mais pelos coletivos de educação da comunidade, mas por pessoas que vem dos centros urbanos e que pouco conhecem a realidade do campo e da comunidade. Essa problemática podemos perceber na

fala da entrevistada 2, em que a mesma se refere a essa perda da identidade da escola do campo, em razão de, dentre outros fatores, a gestão urbanizada da escola

Então, acho que esse distanciamento, né, dos professores, da localidade, para conduzir o processo e também essa questão de uma gestão nucleada, né, uma gestão que vem do urbano e que de certa forma não dá conta de coordenar 3, 4 escolas, isso vai gerando uma série de problemas, inclusive a auto-organização docente para que haja um planejamento, essas paradas para refletir sobre a questão social da comunidade isso é uma coisa, né, esse olhar de uma educação formal que é prestada pelo estado, pelo governo municipal.

Os desafios, portanto, são muitos, e as contradições maiores ainda. Em Caldart (2004) compreendemos melhor os desafios de uma educação no campo

O desafio teórico atual é o de *construir o paradigma* (contra-hegemônico) *da Educação do Campo*: produzir *teorias*, construir, consolidar e disseminar nossas *concepções*, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as idéias (*sic*) que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos. (CALDART 2004, p. 11 – *Grifos da autora*)

Os desafios são muitos no campo brasileiro, desde as questões afetas às necessidades básicas do ser humano na consubstanciação do seu primeiro ato histórico, até os conflitos gerados pelo agronegócio. No entanto, a história de luta retratada neste capítulo, nos mostra a realidade e o contexto social e educativo de formação do Assentamento João Batista II.

Desta forma, para fecharmos esse capítulo, trazemos a seguir um trecho da pesquisa de Lima (2007) que bem sintetiza o papel da educação na Escola e na comunidade,

A Educação é concebida como um meio e um fim para os moradores do Assentamento. É um meio de constituição e fortalecimento do Movimento através de um trabalho de formação voltado para a politização das consciências e uma finalidade, pois compreendem que a democracia social pretendida só é possível com seres humanos dignificados por uma educação humanizadora. (LIMA 2007, p. 247)

5 - O TEMPO RESIDUAL E A PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA DA JUVENTUDE DA ESCOLA ROBERTO REMIGI.

Cabe iniciar minhas reflexões nesse capítulo relatando os sentidos e significados encontrados na minha trajetória em busca dos dados da realidade concreta.

O primeiro sentimento foi (com o “perdão” da palavra pouco acadêmica) desesperador. Muitas foram as visitas, e com elas as observações, mas poucos foram os retornos, já que por questões externas às minhas vontades, não conseguia realizar a coleta de dados.²⁴

Com o retorno das aulas apenas em 08 de março pude, finalmente, ter o primeiro contato com os jovens do ensino médio. No entanto, nada foi como esperado, pois a recusa dos jovens em participar da pesquisa, foi grande e impactante.

Temos nessa recusa algumas hipóteses. A primeira é de que os jovens apenas não estavam interessados, talvez pela própria ausência de conhecimento da academia, e, portanto, a não compreensão da importância de uma pesquisa acadêmica para a produção de um conhecimento.

A segunda envolve diretamente a dúvida em uma das nuances da pesquisa, ou seja, a identificação ou não dos sujeitos. Durante a apresentação da pesquisa, dos seus objetivos e de sua importância, foi deixado claro, que os jovens não seriam de nenhuma forma identificados, no entanto, o olhar de desconfiança foi constante e este poderia ser um dos indicadores para a não adesão à pesquisa.

A terceira hipótese levantada é de que a não participação se deu em razão da não identificação do próprio sujeito com o campo e com a escola²⁵ e os seus processos históricos de luta, ou seja, o sentimento de não pertencimento a esses espaços, tendo na atividade de estudo apenas uma obrigação e não a possibilidade de acesar um conhecimento historicamente construído e socialmente referenciado.

Essa terceira hipótese ficou latente nos diálogos estabelecidos nas muitas idas ao assentamento e com algumas lideranças da comunidade, em que os mesmos demonstram preocupação com a formação sociopolítica dos jovens assentados.

A fala do entrevistado 1 nos ajuda a compreender melhor esse processo.

²⁴ O Longo período de recesso da escola impedia o contato mais proximal com os jovens

²⁵ Consideramos também a própria configuração recente dos espaços da escola, como já mencionado no capítulo anterior, que resgata o perfil de escola urbanizada e desvinculada da realidade dos alunos.

Essa questão ela se dá justamente, é como eu falei a partir de uns 5 anos a gente não tá tendo mais essa formação né, essa formação da concepção de vida, concepção de mundo, da defesa do território então e ficou uma questão muito a critério da juventude e cada um procura fazer a sua disputa né, o seu critério, sem ser um critério político. Uma política, mas uma política descompromissada, então a gente vê que é essa coisa e é nesse sentido nem mesmo eles dão tanta atenção ao próprio conhecimento tradicional, vão para a escola só para cumprir uma função, uma coisa, mas não estão muito ligados a essa questão, é obrigação. Então a gente vê o desinteresse muito grande. A grande coisa deles é justamente essa cultura trazida dos centros dos bairros pra comunidade né e os meios de comunicação que são acessíveis hoje, então é nisso que está a coisa deles, a visão deles é esse andar da coisa.

Há uma questão muito distante, né essa questão deles se aderirem a essa questão dessa identidade camponesa, essa coisa né, até porque existe muitos meios que é usado para denegrir essa imagem de camponês, ou seja, as vezes na própria forma de conteúdo né é dito que o emprego tá no centro urbano, né, a vida tá lá né, que o campo já deu o que tinha que dá, que o campo não é para a juventude e a outra coisa, tem a concepção também de família, estuda pra ti não ficar na inchada, pra ti não ficar nesse meio de que eu vivo até hoje. Mas dentro disso também, eu acredito que tá a grande questão da formação, ou seja, do grande debate, a juventude hoje ela não se apodera mais do debate político, [...]

O não pertencimento foi percebido ainda quando observávamos as relações mantidas entre os jovens e demais pessoas envolvidas com a escola, as rodas de conversa, as brincadeiras desenvolvidas durante os intervalos de aulas. A escola, aparentemente, não era entendida com o espaço de formação, mas apenas como simples espaço de socialização.

Diante dessas condições, é que no decorrer do processo de coleta de dados se julgou indispensável a entrevista com algumas lideranças da comunidade, tendo como questionamento central “Como você percebe a juventude do assentamento?” Esse diálogo foi estabelecido com uma liderança do grupo de jovens, uma pessoa da comunidade (também envolvida nos processos de luta do MST) e com uma funcionária da escola, as três consideradas referências na comunidade.

Feitos esses apontamentos iniciais, partimos agora para o diálogo e a apresentação dos passos realizados para ter em mãos os dados da realidade dos jovens do assentamento João Batista II.

5.1 - A coleta de dados

O processo de coleta de dados se deu em várias frentes e investidas na comunidade. Algumas idas aconteceram ainda em dezembro de 2016, para realizar os primeiros contatos com a equipe administrativa, oficializar a autorização da coleta de dados, identificar o número de alunos, apresentar a pesquisa, seus objetivos e propostas. No entanto, pela proximidade com a data de encerramento das aulas²⁶, a coleta teve que ser adiada.

Outras incursões foram feitas em janeiro de 2017, porém ainda sem o retorno das aulas, ficamos apenas no campo das observações na comunidade, seus espaços e manifestações de lazer, onde pudemos constatar a ausência de espaços para a ocupação do tempo “não produtivo”. A comunidade desta forma, conta apenas com um campo de futebol, em gramado, uma praça sem nenhuma infraestrutura (de terra batida e rodeada de mato) e os igarapés no entorno da vila. Neste período, foi feita ainda a aplicação do questionário piloto, com uma jovem estudante do 3º ano do ensino médio, de 18 anos de idade.

Novas visitas foram realizadas em fevereiro, porém em apenas uma (dia 25.02), conseguimos coletar o primeiro grupo de questionário, no total 09, aplicados a um grupo de jovens (todos são alunos da escola do assentamento) que se reúne semanalmente para diálogos dos mais diversos gêneros.

O segundo grupo de questionários aplicados e coletados foram conseguidos apenas em março, quando houve o retorno das atividades pedagógicas na escola. Neste período conseguimos coletar 18 questionários, totalizando para fins de análise de dados, o número de 27 jovens.

Para a aplicação do questionário nesses 27 jovens, seguimos os determinados pontos:

- Apresentação da pesquisadora e de sua trajetória acadêmica e de envolvimento com a comunidade;
- Apresentação dos objetivos da pesquisa e sua importância na comunidade;
- Entrega do termo de consentimento livre e esclarecido e do questionário;

²⁶ Segundo a coordenação escolar o calendário acadêmico na escola Roberto Remigi teve que ser encerrado antecipadamente em razão da ausência de merenda e de transporte escolar para alunos e professores, ambos sob responsabilidade da gestão municipal, que por questões financeiras cortou o fornecimento sem se preocupar com as atividades pedagógicas.

- Apresentação do questionário, com a leitura das questões, objetivando esclarecimento de possíveis dúvidas no preenchimento;
- Finalizando com o tempo de (em média) 15m para que os jovens respondessem ao questionário.

5.2 – A pré-análise do material coletado

Após recolhidos os questionários, os dados contidos foram transcritos para uma planilha virtual do programa Excel, divididos em três sub-planilhas onde: *i)* uma na qual constam os dados sobre as atividades gerais desenvolvidas pelos jovens; *ii)* a segunda, onde constam os dados sobre o conceito de Tempo Livre por eles entendido; *iii)* e a terceira constando os dados sobre a realidade dos jovens no ambiente escolar.

A partir dessa planilha, partiu-se para a *Leitura Flutuante* desse material, já anteriormente definido como *corpus* de análise, juntamente com as entrevistas feitas com algumas lideranças da comunidade²⁷.

As primeiras hipóteses levantadas a partir desta leitura do material foram:

- a) Há uma forte influência de uma sociedade patriarcal e machista no assentamento, havendo, portanto, a presença das relações de gênero na ocupação ao tempo produtivo e não produtivo, ou seja, diferenciação sexual das atividades desenvolvidas, onde as mulheres diretamente envolvidas nas atividades domésticas, quando não estão trabalhando ou estudando. E os homens, também nessas condições de não trabalho, ou não estudo, estão sempre mais ocupando atividades de lazer, do que as atividades originárias do trabalho doméstico.
- b) O tempo não produtivo é ocupado por atividades mais passivas, influenciadas diretamente pelo uso das tecnologias e as redes sociais por elas possibilitadas. Desta forma, as práticas corporais coletivas desenvolvidas pela juventude do campo, tem perdido espaço para as atividades de lazer-descanso e de lazer individualizado.

²⁷ Essas entrevistas tiveram como objetivo, compreender melhor o contexto dos jovens na comunidade e os processos políticos e sociais que os formam, as contradições do lugar, dando voz a pessoas influentes na comunidade e diretamente envolvidas nos processos sociopolíticos. Os dados obtidos serviram como pano de fundo das discussões e das análises realizadas.

- c) A terceira hipótese é de que, apesar da história de formação do assentamento, as lutas travadas pelo MST e a então conquista da terra, ou seja, apesar de todo o olhar revolucionário que originou o João Batista II e os processos pedagógicos de formação político social dos assentados, o usufruto do Tempo Livre da juventude do campo, não trás elementos de superação da mera reprodução das atividades de lazer veiculadas pelos meios de comunicação brasileira.

5.3 – RESULTADOS

A Ocupação do tempo pelos jovens

Nesta fase do processo de análise dos dados, foram definidas, segundo a metodologia de Bardin, as unidades de registros que seriam analisadas. Desta forma, tomamos como unidade de registro 1, as atividades desenvolvidas pela juventude e citadas por eles no questionário. No total percebeu-se 51 tipos de atividades desenvolvidas, dentre as 144 ocorrências de atividades citadas pelos jovens, como podemos constar no Quadro 01.

Quadro 01: Unidade de Registro 1: Atividades desenvolvidas pelos jovens

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	Atividades elencadas pelos jovens	Nº de ocorrência nos questionários	Percentual
	1. Assistir televisão	11	7,6%
	2. Jogar Vôlei	10	6,9%
	3. Jogar futebol/bola	11	7,6%
	4. Tarefas de Casa	9	6,2%
	5. Roçar/Capinar	7	4,8%
	6. Estudar	7	4,8%
	7. Dormir	6	4,1%
	8. Nadar no Igarapé/Rio	5	3,4%
	9. Igreja	5	3,4%
	10. Limpar/Arrumar a casa	4	2,7%
	11. Cuidar do filho	4	2,7%
	12. Usar a Internet	4	2,7%
	13. Lanchar	4	2,7%
	14. Escola	3	2,0%
	15. Assistir filme	3	2,0%
	16. Usar o Celular	3	2,0%
	17. Ler	3	2,0%
	18. Ir ao lote	3	2,0%

	19. Varrer o quintal	2	1,3%
	20. Jogar dominó	2	1,3%
	21. Jogar vídeo game	2	1,3%
	22. Pescar	2	1,3%
	23. Sair com os amigos/as	2	1,3%
	24. Plantar	2	1,3%
	25. Tomar café	2	1,3%
	26. Lavar Louça	1	0,6%
	27. Ajudar a mãe	1	0,6%
	28. Cozinhar	1	0,6%
	29. Cuidar da avó	1	0,6%
	30. Fazer café	1	0,6%
	31. Escrever	1	0,6%
	32. Brincar	1	0,6%
	33. Jogar bilhar	1	0,6%
	34. Jogar queimada	1	0,6%
	35. Luta de gangue	1	0,6%
	36. Jogar	1	0,6%
	37. Andar de moto	1	0,6%
	38. Pegar passarinho	1	0,6%
	39. Andar de bicicleta	1	0,6%
	40. Tocar violão	1	0,6%
	41. Cantar	1	0,6%
	42. Conversar com amigos	1	0,6%
	43. Encontro de Jovens	1	0,6%
	44. Viajar	1	0,6%
	45. Telefonar	1	0,6%
	46. Namorar	1	0,6%
	47. Trabalhar	2	1,3%
	48. Vaqueiro	1	0,6%
	49. Tirar Leite	2	1,3%
	50. Acordar	1	0,6%
	51. Almoçar	1	0,6%
	Total: 144		

FONTE: A própria autora

Definiu-se a unidade de registro 2, como sendo do universo das atividades definidas as *atividades que os jovens não gostariam de fazer ou que diminuiriam o tempo de realização das mesmas*, como observa-se no Quadro 02, a seguir:

QUADRO 02 – UNIDADE DE REGISTRO 2: *Atividades que os jovens não gostariam de fazer ou que diminuiriam o tempo de realização das mesmas*

Atividades que os jovens não gostariam de fazer ou que diminuiriam o tempo de realização das mesmas.	Atividades elencadas	Nº de ocorrência nos questionários	Percentual
	1. Lavar louça e roupas/Limpar e arrumar a casa/ tarefas de casa/Varrer e limpar quintal/ cozinhar/ dar comida ao filho	12	27,2%
	2. Assistir televisão/filme	6	13,6%
	3. Ir à roça e ao lote/Roçar/Plantar	7	15,9%
	4. Jogar Bilhar	1	2,2%
	5. Dormir a noite	4	9,0%
	6. Tirar leite	1	2,2%
	7. Luta de gangue	1	2,2%
	8. Ir ao igarapé/tomar banho no igarapé	2	4,5%
	9. Matemática	1	2,2%
	10. Acessar a internet	1	2,2%
	11. Usar o celular/Jogar no celular	2	4,5%
	12. Andar de moto	1	2,2%
	13. Jogar futebol	1	2,2%
	14. Jogar dominó	1	2,2%
	15. Trabalhar	2	4,5%
	16. Libras	1	2,2%
	Total: 44		

FONTE: A própria autora

Definiu-se a unidade de registro 3, como sendo dentro do universo das atividades citadas (que aparecem no quadro 05) as *Atividades que os jovens fariam por mais tempo ou com mais frequência*, como observa-se no Quadro 03, a seguir:

QUADRO 03 – UNIDADE DE REGISTRO 3: *Atividades que os jovens fariam por mais tempo ou com mais frequência*

Atividades que os jovens fariam por mais tempo ou com mais frequência	Atividades elencadas	Nº de ocorrência nos questionários	Percentual
	1. Jogar bola	15	21,4%
	2. Jogar vôlei	9	12,8%
	3. Ir a escola/ Estudar	8	11,4%
	4. Assistir televisão	5	7,1%
	5. Conversar/ sair com os amigos/ Sair	4	5,7%

	6. Dormir	4	5,7%
	7. Ler/ ler a bíblia	4	5,7%
	8. Usar a internet/ usar o celular/ ficar no zap	3	4,2%
	9. Andar de moto	2	2,8%
	10. Cuidar do filho	2	2,8%
	11. Natação	2	2,8%
	12. Cuidar dos animais	2	2,8%
	13. Viajar	1	1,4%
	14. Vaqueiro	1	1,4%
	15. Capinar a roça	1	1,4%
	16. Tocar violão	1	1,4%
	17. Cantar	1	1,4%
	18. Pegar passarinho	1	1,4%
	19. Brincar	1	1,4%
	20. Ir a Igreja	1	1,4%
	21. Namorar	1	1,4%
	22. Língua portuguesa	1	1,4%
		Total:70	100%

FONTE: A própria autora

Como unidade de registro 4, foi definido dentro do universo das atividades apresentadas (que aparecem no quadro 01) as *Atividades que os jovens gostariam de fazer, mas não fazem*. Como se observa no Quadro 04, a seguir:

QUADRO 04 – UNIDADE DE REGISTRO 4: *Atividades que os jovens gostariam de fazer, mas não fazem*

Atividades que os jovens gostariam de fazer e não fazem.	Atividades elencadas	Nº de ocorrência nos questionários	Percentual
	1. Jogar futebol (feminino)	3	15,7%
	2. Atividade física	2	10,5%
	3. Viajar	2	10,5%
	4. Academia	2	10,5%
	5. Andar de moto	2	10,5%
	6. Acessar a internet	1	5,2%
	7. Jogar basquetebol	1	5,2%
	8. Fazer trilhas	1	5,2%
	9. Cavalgar	1	5,2%
	10. Atividade esportiva	1	5,2%
	11. Namorar	1	5,2%
	12. Trabalhar	1	5,2%
	13. Criar galinhas de granja	1	5,2%
		Total: 19	

FONTE: A própria autora

Como unidade de registro 5 , definiu-se as *Atividades que os jovens acreditam que realizam em seu Tempo Livre*. Como é possível notar no Quadro 05, a seguir:

QUADRO 05 – UNIDADE DE REGISTRO 5: Atividades que os jovens acreditam que realizam em seu Tempo Livre.

Atividades que os jovens acreditam que realizam em seu tempo livre.	Atividades elencadas	Nº de ocorrência nos questionários	Percentual
	1. Jogar bola	7	17,5%
	2. Assistir televisão	5	12,5%
	3. Jogar vôlei	5	12,5%
	4. Acessar a internet/ ficar no celular	4	10%
	5. Ler/ Ler a bíblia	4	10%
	6. Sair com os amigos /Conversar	2	5%
	7. Brincar	2	5%
	8. Andar de moto	1	2,5%
	9. Pegar passarinho	1	2,5%
	10. Ir ao igarapé	1	2,5%
	11. Cavalgar	1	2,5%
	12. Tocar violão	1	2,5%
	13. Compor música	1	2,5%
	14. Dever de casa/ estudar	1	2,5%
	15. Fazer cabelo e unha	1	2,5%
	16. Pescar	1	2,5%
	17. Capinar	1	2,5%
	18. Ir ao Lote	1	2,5%
	Total: 40		

FONTE: A própria autora

A unidade de registro 6, foi definida como sendo a concepção de Tempo Livre defendida pelos jovens que responderam o questionário, como poderemos observar no Quadro 09, que será apresentado mais adiante.

Os dados obtidos sobre a realidade dos jovens na escola, quais atividades e espaços disponíveis, a compreensão de tempo livre dentro desse ambiente, ou seja, a segunda parte do questionário foi aglutinada e formou a unidade de registro 7. Esses dados constam no quadro em apêndice 4.

Após a definição das unidades de registro, dentre as atividades elencadas pela juventude investigada, foram criadas oito categorias iniciais, nas quais as atividades foram enquadradas. São elas: **a)** *Atividades domésticas (AD)*; **b)** *Atividades de trabalho (AT)*; **c)** *Atividades de reposição das forças humanas (ARFH)*; **d)** *Atividades*

de estudo (AE); **e)** Atividades sociais (AS); **f)** Atividades de lazer-descanso (ALD); **g)** Atividades de lazer individualizadas (ALI); **h)** Atividades de lazer coletivas (ALC).

No Quadro 06, a seguir, podemos observar a inclusão detalhada, das atividades nas respectivas categorias.

QUADRO 06 – CATEGORIZAÇÃO INICIAL das atividades desenvolvidas pelos jovens

CATEGORIAS INICIAIS							
Atividades domésticas (AD)	Atividades de trabalho (AT)	Atividades de reposição das forças humanas (ARFH)	Atividades de estudo (AE)	Atividades sociais (AS)	Atividades de lazer-descanso (ALD)	Atividades de lazer individualizadas (ALI)	Atividades de lazer coletivas (ALC)
Lavar Louça - Tarefas de Casa - Limpar/Arrumar a casa - Ajudar a mãe - Varrer o quintal - Cozinhar - Cuidar da avó - Cuidar do filho - Fazer café.	Rochar/Capinar - Ir ao lote - Trabalhar - Vaqueiro - Tirar Leite - Plantar.	Dormir - Acordar - Tomar café - Lanche - Almoçar.	Escola - Estudar - Escrever -	Conversar com amigos - Igreja - Encontro de Jovens - Sair com os amigos/as - Viajar - Telefonar - Namorar.	Assistir televisão - Assistir filme	Usar a Internet - Usar o Celular - Jogar vídeo game - Andar de moto - Pegar passarinho - Pescar - Nadar no Igarapé/Rio - Ler - Andar de bicicleta - Tocar violão Cantar.	Jogar Vôlei Jogar futebol/bola Brincar Jogar dominó Jogar bilhar Jogar queimada Luta de gangue Jogar

FONTE: A própria autora

As categorias intermediárias foram definidas como: **a) Atividades laborais (AL); b) Atividades de lazer (ALAZ); c) Atividades de reposição e construção das necessidades humanas (ARCNH); d) Atividades sociointeracionistas (ASI).** No Quadro 07, a seguir vemos a inclusão das atividades nessa categorização de análise.

QUADRO 07 – CATEGORIZAÇÃO INTERMEDIÁRIA das atividades desenvolvidas pelos jovens

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS			
Atividades laborais (AL)	Atividades de lazer (ALAZ)	Atividades de reposição e construção das necessidades humanas (ARCNH)	Atividades sócio-interacionistas (ASI)
Lavar Louça Tarefas de Casa Limpar/Arrumar a casa Ajudar a mãe Varrer o quintal Cozinhar Cuidar da avó Cuidar do filho Fazer café Roçar/Capinar Ir ao lote Trabalhar Vaqueiro Tirar Leite Plantar	Usar a Internet Usar o Celular Jogar vídeo game Andar de moto Pegar passarinho Pescar Nadar no Igara-pé/Rio Ler Andar de bicicleta Tocar violão Cantar Assistir televisão Assistir filme	Escola Estudar Escrever Dormir Acordar Tomar café Lanchar Almoçar	Jogar Vôlei Jogar futebol/bola Brincar Jogar dominó Jogar bilhar Jogar queimada Luta de gangue Jogar Conversar com amigos Igreja Encontro de Jovens Sair com os amigos/as Viajar Telefonar Namorar

FONTE: A própria autora

No processo de criação da categorização final elencamos as atividades de produção material da existência humana em duas categorias de análise: **a) Atividade de produção da vida no tempo de trabalho e no tempo de formação (APVTF); b) Atividades de produção da vida no gozo do tempo residual (APVGTR).** Essas atividades foram divididas conforme vemos a seguir, no Quadro 08.

QUADRO 08 – CATEGORIZAÇÃO FINAL das atividades desenvolvidas pelos jovens

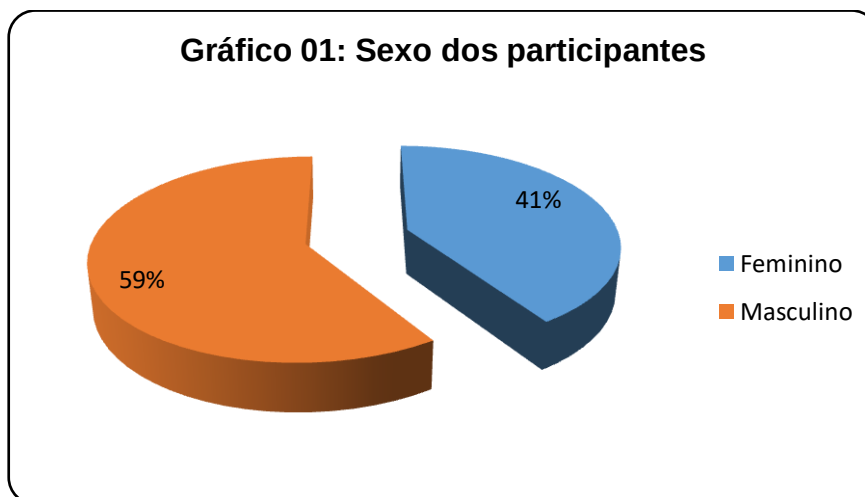
CATEGORIAS FINAIS - Atividades de produção material da existência humana	
Atividade de produção da vida no tempo de trabalho e no tempo de formação (APVTF)	Atividades de produção da vida no gozo do tempo residual (APVGTR)
Lavar Louça Tarefas de Casa Limpar/Arrumar a casa Ajudar a mãe Varrer o quintal Cozinhar Cuidar da avó Cuidar do filho Fazer café Roçar/Capinar Ir ao lote Trabalhar Vaqueiro Tirar Leite Plantar Ir a Escola Estudar Escrever Dormir Acordar Tomar café Lanchar Almoçar Cuidar dos animais	Usar a Internet Usar o Celular Jogar vídeo game Andar de moto Pegar passarinho Pescar Nadar no Igarapé/Rio Ler Andar de bicicleta Tocar violão Cantar Assistir televisão Assistir filme Jogar Vôlei Jogar futebol/bola Brincar Jogar dominó Jogar bilhar Jogar queimada Luta de gangue Jogar Conversar com amigos Igreja Encontro de Jovens Sair com os amigos/as Viajar Telefonar Namorar

FONTE: A própria autora

5.4 – Discussão dos Resultados encontrados

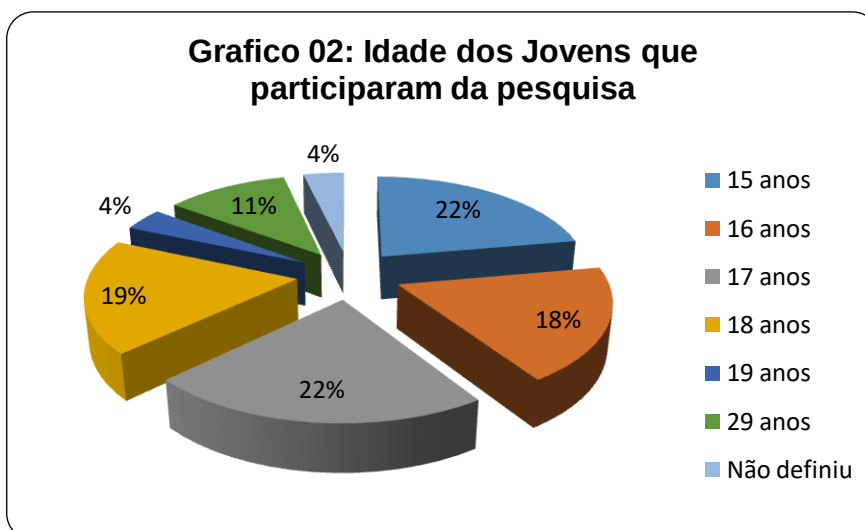
5.4.1 – o Perfil da juventude que participou da pesquisa.

Como mencionado anteriormente, participaram desta pesquisa, o total de 27 jovens, residentes no assentamento João Batista II. Destes 16 são do sexo masculino e 11 do sexo feminino. O percentual do gênero, vemos no gráfico 01 a seguir.



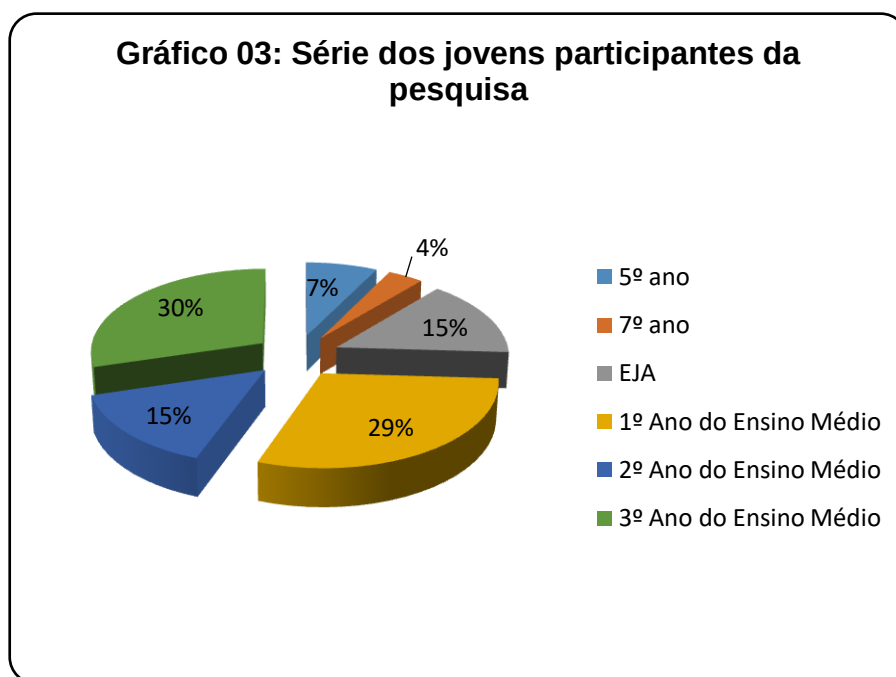
Fonte: A própria autora

Dentre os participantes temos a seguinte distribuição de idades: 6 jovens de 15 anos, 5 jovens de 16 anos, 6 jovens de 17 anos, 5 jovens de 18 anos, 1 jovem de 19 anos, 2 jovens de 29 anos e 1 jovem que não definiu a sua idade. O percentual de idade dos jovens apresentamos no gráfico 02.



Fonte: A própria autora

Podemos notar no gráfico 03 o percentual de distribuição dos jovens nas séries que estudam. Desta forma temos 8 jovens cursando o primeiro ano do ensino médio, 4 cursando o segundo ano do ensino médio, 8 cursando o terceiro ano do ensino médio, 1 cursando a sétima série do fundamental, 2 cursando o quinto ano do ensino fundamental e 4 cursando a Educação de Jovens e Adultos (EJA).



Fonte: A própria autora

5.4.2 – A interpretação dos dados da realidade concreta dos jovens

5.4.2.1. – As práticas mais comuns entre os jovens – A ratificação da hipótese A.

Constata-se por meio da unidade de registro 1 – onde foram observadas as atividades elencadas pelos jovens no seu dia-a-dia, que “Assistir televisão” é a atividade mais comum entre os jovens, seguido das práticas de “Jogar Vôlei”, “Jogar Futebol”.

É válido ressaltar que o hábito de assistir a televisão é uma prática comum entre os jovens de ambos os sexos, em que das 11 ocorrências nos questionários, 6 foram citadas pelas mulheres, e 5 foram citadas pelos homens.

Como já citado anteriormente, Fitas, Silva, Virella (2014), consideram o hábito de assistir televisão um Tempo Livre não estruturado, e para esses autores essa não

estruturação assume um papel deletério para a “adaptação emocional” e os hábitos de trabalho.

As atividades de lazer coletivo – jogar vôlei e jogar futebol, igualmente tiveram 10 ocorrências nos dados. Nestas atividades percebemos que há a predominância da separação de gênero. Com isso, das 10 ocorrências de “jogar vôlei”, 8 foram citadas por jovens do sexo masculino e apenas 2 por jovens do sexo feminino, bem como nas atividades de jogar bola/futebol, as ocorrências em sua maioria foram citadas por meninos (9 ocorrências), e apenas 1 ocorrência foi citada por uma jovem.

Esses dados vão de encontro, aos dados da Unidade de registro 4 (Atividades que os jovens gostariam de fazer, mas não fazem), em que a atividade mais citada foi a prática do jogo de futebol feminino. Vemos nas falas das jovens K e U (respectivamente), a justificativa para essa ausência, *“Não jogo porque não tem time feminino”*, e *“pq não tem bola e algumas meninas pararam de jogar”*. Vemos, portanto, que as relações no assentamento revelam certa diferenciação sexual de trabalho, de acordo com o sexo daqueles que realizam.

A realização de “tarefas de casa” aparece entre as atividades mais desenvolvidas pelos jovens. No entanto, nota-se ainda por meio dos dados, que várias atividades semelhantes foram descritas, como limpar a casa, cuidar do filho, lavar a louça, ajudar a mãe, cozinhar, cuidar da avó, fazer café, varrer o quintal. Desta forma, quando aglutinamos essas atividades na categorização inicial *Atividades domésticas (AD)*, percebemos que a ocorrência dessas atividades foi bem maior, ou seja, em 24 ocasiões esse grupo de atividades foi citado. E desse conjunto, apenas 3 ocorrências deram-se pelos jovens do sexo masculino

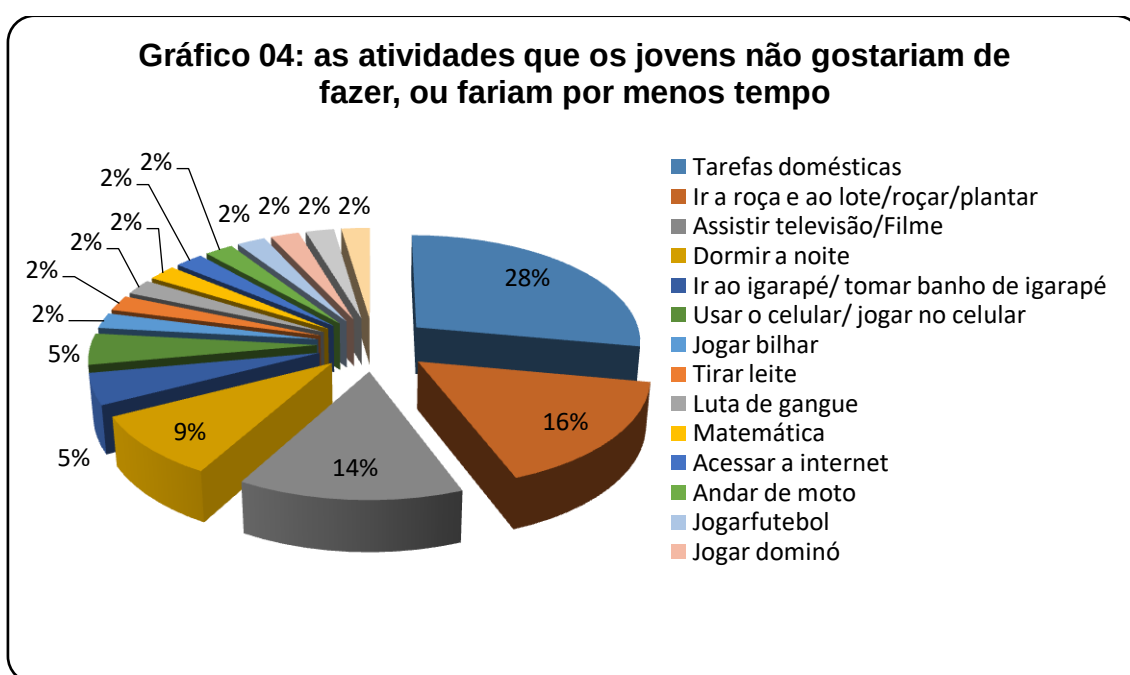
Com isso 87,5% das Jovens realizam em seu cotidiano atividades domésticas quando não estão trabalhando ou estudando. Do total de mulheres entrevistadas, apenas uma jovem não relatou em seu questionário as tarefas domésticas como parte de sua rotina diária. Em oposição, tivemos apenas 3, (18,7%) entre os 16 jovens do sexo masculino que participaram da pesquisa, que relataram a realização tarefas domésticas, sendo elas “Lavar a louça” (Jovem A), “Ajudar a mãe” (Jovem F), “Limpar o quintal” (Jovem S).

Esses dados acima, nos possibilitam ratificar a hipótese A, pensada a partir da leitura flutuante do material coletado, ou seja, a hipótese de que há a presença das relações de gênero na ocupação do tempo da juventude do assentamento, em que as meninas são mais responsáveis pelas atividades domésticas, do que os me-

ninos. Dessa forma, seu tempo livre das atividades de estudo, ou de trabalho, é bem mais ocupado com tarefas e afazeres domésticos, evidenciando o olhar patriarcal e machista na ocupação do tempo residual.

Essa hipótese fica ainda mais explícita quando olhamos a quinta atividade mais destacada entre os jovens “Roçar/capinar”. Nessa atividade a predominância de realização foi nos jovens do sexo masculino, ou seja, das 7 ocorrências, 5 foram citadas pelos homens, e apenas 2 pelas mulheres. Isso reforça o padrão na separação de gênero nas atividades da juventude do assentamento João Batista II.

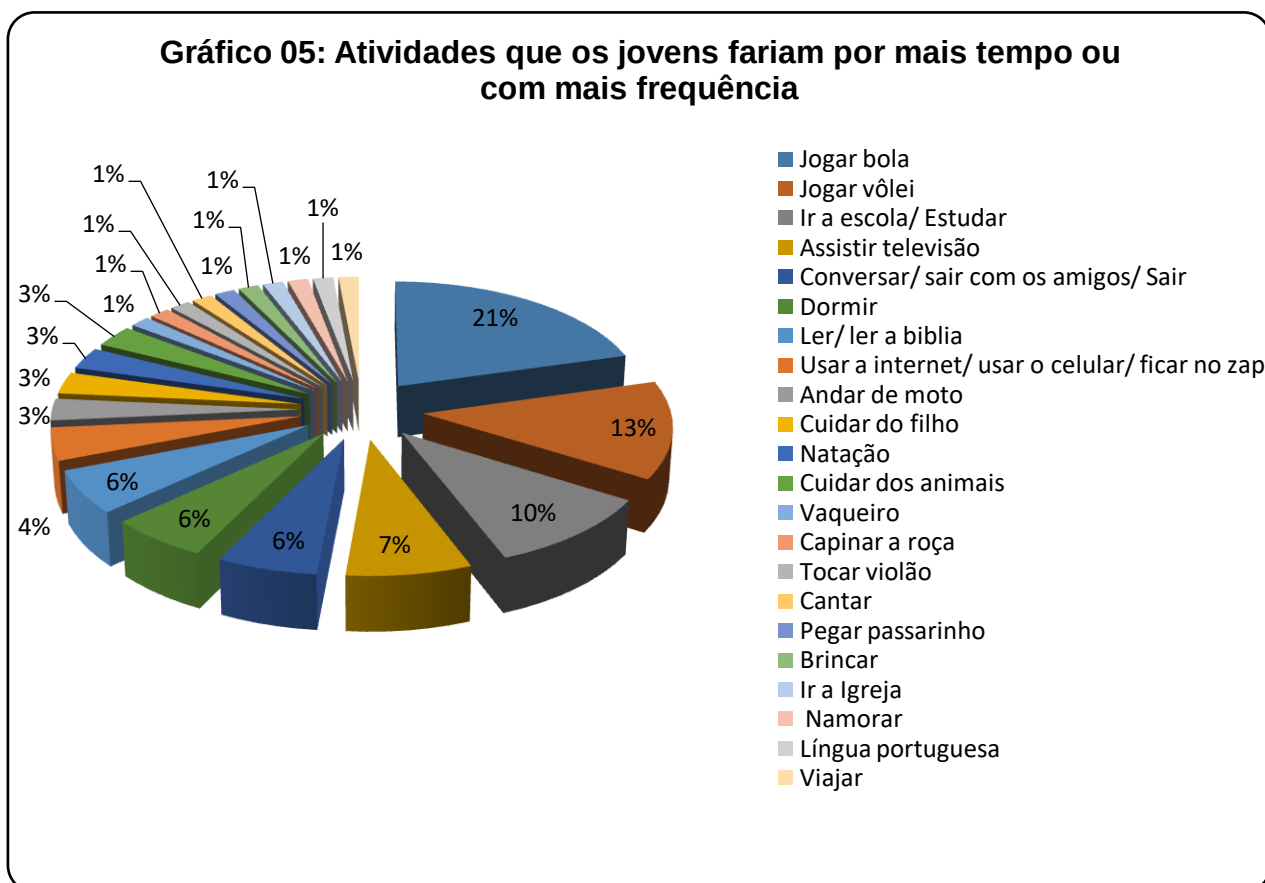
5.4.2.2. – *As atividades que os jovens não gostariam de fazer ou que diminuiriam o tempo de realização das mesmas. A negação das Atividades laborais (AL) e o enaltecimento das Atividades de lazer (ALAZ).*



Fonte: A própria autora

No gráfico 04, foi possível verificar que dentre as atividades elencadas, aquelas que os jovens não gostariam de fazer são justamente as tarefas domésticas, ou seja, eles diminuiriam o Tempo para as *atividades domésticas (AD)* e as tarefas de trabalho no lote (ambas incluídas na categoria intermediária *Atividades laborais - AL*).

Esses dados podem ser interpretados como uma necessidade emergente dos jovens, em ter seu tempo mais ocupado com as atividades vistas como mais prazerosas, ou seja, as *Atividades de lazer* (ALAZ). Fato este possível de ser constatado a partir da unidade de registro 3 representado também no gráfico 05, em que “Jogar bola” e “Jogar vôlei” aparecem como as atividades que os jovens optariam, se tivessem oportunidade, para fazer por mais tempo, ou com maior frequência.



Fonte: A própria autora

Percebemos ainda no Gráfico 05, que na categorização final das atividades²⁸, os jovens optam por desenvolver com maior frequência, as *atividades de produção da vida no gozo do tempo residual (APVGTR)*, composta pelas atividades de lazer individual, de lazer descanso, de lazer coletivo e as atividades sociais, que juntas aparecem 50 vezes (72,4%) nos questionários, em detrimento das *atividades de produção material da vida no tempo de trabalho e de formação – APVTF*, (atividades

²⁸ Verificável no quadro 08

domésticas + de trabalho + atividades de estudo e de reposição das forças humanas), que aparecem apenas 19 vezes (27,5%) dentre os jovens pesquisados.

5.4.2.3 – A Hipótese B.

“O tempo não produtivo é ocupado por atividades mais passivas, influenciadas diretamente pelo uso das tecnologias e as redes sociais por elas possibilitadas. Desta forma, as práticas corporais coletivas desenvolvidas pela juventude do campo, tem perdido espaço para as atividades de lazer-descanso e de lazer individualizado.” – Hipótese B

Por meio das análises das categorizações iniciais (*Atividade de lazer-descanso; Atividades de lazer individual; Atividade de lazer coletivo*), percebemos que há na hipótese b levantada certa coerência em sua afirmação. Ou seja, as práticas de lazer-descanso, aqui entendidas como “assistir televisão” e “assistir filme”, e de lazer individual, delimitadas como “usar o celular”, “usar a internet”, “ler”, “jogar vídeo game”, “pescar”, “nadar no igarapé/rio”, “andar de moto”, “pegar passarinho”, “andar de bicicleta” e “tocar violão”, apareceram 38 vezes nos questionários, enquanto que as atividades de lazer genuinamente coletivas (“Jogar vôlei”, “jogar futebol/bola”, “jogar dominó”, “brincar”, “jogar bilhar”, “jogar queimada”, “luta de gangue” e “jogar”) apareceram apenas 27 vezes.

Deixamos claro que a categorização “Atividades de lazer individualizado”, não necessariamente subentende-se como práticas que só são possíveis de ser realizadas sozinho, mas são aquelas que a condição de estar acompanhado ou não, não interfere na possibilidade de realização por parte do jovem. Em contrapartida, o que aqui neste estudo está sendo delimitado como “práticas de lazer coletivas” são as atividades que só se efetivam com a presença de outros pares.

Diante desses dados, podemos constatar que a hipótese b levantada inicialmente, tem sua ratificação por meio dos dados demonstrados na unidade de registro 1. No entanto, alguns apontamentos relevantes precisam ser postos como possibilidades para entender a ocorrência dos fatos.

A primeira análise que fazemos, portanto, nessa frente, diz respeito às possibilidades e os espaços de lazer disponibilizados para e pela comunidade João Batista II. Nas idas a campo, e como já mencionado anteriormente, a comunidade conta

com poucas opções (oficiais²⁹) de lazer e de entretenimento, sendo este um fator decisivo na ocupação do Tempo Livre dos jovens pelas práticas corporais coletivas. Percebemos na fala da entrevistada 3, está constatação, quando a mesma coloca em evidência a problemática da ausência de opções.

[...] na maioria mesmo eu percebo que tão perdidos, não tem opção de lazer, né, só tem o campo de futebol que eles praticam, alguns jogam futebol, tem a quadra ali que eles brincam o basquetezinho no final da tarde, né, isso é um ponto positivo que se encontram lá, mas em contrapartida, tem os vícios, bares no final de semana, é as festas a bebida, muitos estão também entrando já no vício das drogas e comercializando também aqui dentro, né, tem pontos né, então eu percebo que é uma juventude que tá meio perdida, [...] (ENTREVISTADA 3)

Essa fala da entrevistada 3 vai ao encontro da discussão que realizamos na sessão sobre juventude do campo e tempo livre. No estudo de Vasters, Pillon (2011) o Tempo Livre é considerado um fator que pode aumentar a vontade ou a intensidade do uso de drogas. Essa associação está diretamente relacionada à falta de opção da juventude, ou a ausência da compreensão dos limites e possibilidades desse tempo/espço.

Cabe ressaltar que essa ausência diz respeito, tanto a políticas públicas de lazer que não estão sendo ofertadas pelo poder público como deveriam, mas também a própria compreensão de atividades de lazer e de tempo livre que perpassa no imaginário da juventude e de pessoas da comunidade. Desta forma, é possível perceber que a comunidade possui inúmeras frentes de ocupação do tempo, possibilitadas pela sua vasta biodiversidade, pelos rios e igarapés, amplos espaços para desenvolvimento das atividades de aventura, dentre outros, porém que não são vistas pelos jovens e consequentemente pelos demais moradores, como opções de ocupação ao Tempo Livre. O que nos leva ao debate ocasionado pela terceira hipótese, a seguir.

5.4.2.4 – O Tempo Livre e o Tempo de formação

Diante da unidade de registro 6, observada no quadro 09, podemos classificar o Tempo Livre a partir de 6 categorizações: I) tempo restante; II) Tempo para fazer o

²⁹ Compreenda-se “Oficiais” como as atividades de lazer e de ocupação do tempo livre que são produzidas nos centros urbanos e reproduzidas pela comunidade.

que gosta; III) Tempo de não fazer nada; IV) Tempo para lazer e diversão; V) Tempo de não obrigação; VI) Tempo para si mesmo.

QUADRO 09 – UNIDADE DE REGISTRO 6

Jovem	O que é Tempo Livre?
A	"é um tempo que temos de sobra quando agente faz as coisas de casa, nossas obrigações e sempre tem um tempinho livre"
B	"É um tempo em que você não precisa está cumprindo as suas responsabilidades e faz as coisas que mais gosta."
C	"Quando não tem nada para fazer"
D	"É quando não tem nada para fazer"
E	"Tempo livre para mim é sair com amigos viajar sem si preocupar com nada"
F	"Não sei"
G	"É um tempo de paz, sossego"
H	"Hora de lazer honde você apenas se diverte etc"
I	"Tempo livre é um momento que você tira do seu dia para descansar e fica com seus familiares."
J	"Não Faço nada"
K	"Tempo livre, pra mim é o tempo em que não estou fazendo o meu dever como ser humano"
L	"É um tempo que a gente tem para nós"
M	"é o tempo que você se diverti"
N	"Quando não tem nada para fazer"
O	Não respondeu
P	"Tempo Livre não é nada, pois eu não tenho"
Q	"Pela parte da tarde"
R	"Tempo livre é aquele que você não tá fazendo nada, ai você escolhe o que fazer dele"
S	"Quando augo não esta planejado para mim fazer no dia seguinte"
T	"É o tempo que temos para brincar"
U	"Tempo Livre e aonde e o seu tempo de curtir fazer aquilo que você não pode fazer por que não tem tempo por que está muito ocupada"
V	"Tempo Livre é quando a gente tira algumas horas livres do dia para descansar"
X	"A quando você não tem nada pra face so si dedica a você"
Z	"É o tempo que a gente pode fazer o que quizer"
W	"É um espaço de tempo que a pessoa preenche com algo que ela dezeja fazer"
Y	"Hora vaga (um tempo que eu não estou trabalhando)"
XZ	"É um tempo que eu não estou fazendo nada"

FONTE: A própria autora

Nota-se que o conceito de Tempo Livre encontrado nas respostas, é em sua grande maioria associado ao Tempo de não fazer nada e ao Tempo de lazer e diversão. Subentende-se assim, a compreensão deste tempo como momento de libe-

ração das obrigações, quer sejam de trabalho, quer seja das atividades domésticas, ou ainda das atividades de estudo desenvolvida pelos jovens.

Esse quadro 09 nos permite ainda um olhar mais atento para as relações de trabalho existente no campo. A intensificação da jornada de trabalho daqueles que sobrevivem dos labores na terra. As relações que se estabelecem entre as forças produtivas e os instrumentos de produção.

Nesse sentido, entende-se que o processo como tem se implementado a Reforma Agrária e consequente assentamento das famílias no campo, fruto da luta de classes junto ao MST, trouxe consigo problemas que aprofundaram a discussão do Tempo Livre da Juventude, ou, na verdade a discussão da ausência desse tempo, dado as condições de vida e de produção da subsistência das famílias.

O processo de assentamento no campo é historicamente realizado de forma problemática, haja vista a configuração como a Reforma Agrária tem sido assumida no Brasil, que não consegue dar conta de promover adequadamente a democratização do acesso à terra e tampouco de prover a oferta de bens sociais, serviços e equipamentos públicos aos assentados, ocasionando a precarização do modo de vida da população, ou seja, as famílias são assentadas sem a posse das forças produtivas, e estas sendo precárias para os labores na terra, ocasionam a sobrecarga de trabalho e pouco retorno econômico e financeiro.

O desenvolvimento de agricultura familiar é muito intenso e contínuo. Nesse sentido, as respostas que os jovens colocam nesse quadro, nos mostram que o Tempo Livre no campo está intimamente relacionado com uma vida intensa de trabalho, em decorrência do estágio de desenvolvimento das forças produtivas e da trajetória histórica de constituição do assentamento João Batista II.

Uma contradição é verificada na resposta do jovem P, onde o mesmo diz que “Tempo livre não é nada, pois eu não tenho”, no entanto, em seu quadro de atividades mais desenvolvidas, o mesmo colocou exclusivamente as atividades (Jogar bola, tomar banho no rio, Assistir televisão e ficar no zap) consideradas de lazer. Essa contradição pode ser fruto de certa impaciência para com o questionário (e consequentemente a pesquisa), já que em outros momentos do questionário o jovem não quis responder as perguntas, deixando boa parte do questionário em branco. Ou ainda, pode ser a sua contradição fruto da não compreensão do Tempo Livre como fenômeno sociopolítico da sociedade capitalista.

Em diálogo também com a unidade de registro 5 (Apresentada no quadro 05), notamos que os jovens citam principalmente, como atividades que ocupam o seu Tempo Livre, a prática de Jogar bola e assistir televisão. Ainda que outras tenham aparecido, como Acessar a internet/ ficar no celular; jogar vôlei; Ler/ Ler a bíblia; Sair/conversar com os amigos; Brincar; Andar de moto; Pegar passarinho; Ir ao igarapé; Cavalgar; Tocar violão; Compor música; Dever de casa/ estudar; Fazer cabelo e unha; Pescar; Capinar; Ir ao Lote, consideradas como *Atividades de produção da vida no gozo do tempo residual (APVGTR)*, com exceção de “Capinar” e “ir ao lote”.

A realidade da escola Roberto Remigi

A análise da compreensão do Tempo Livre por meio da investigação do ambiente escolar foi realizada a fim de perceber esse espaço para além da sua rotina de aulas, entendendo-o, a princípio, enquanto possibilidades de instrumentalização da classe trabalhadora e buscando sua relação com a produção e reprodução das atividades desenvolvidas pelos jovens em seu tempo residual. No entanto, os dados levantados apontaram outras frentes de reflexões, que será apresentado a seguir.

A unidade de registro 7 (apêndice 4) nos aponta a escola como um espaço de múltiplas experiências, dentre elas, a escola enquanto espaço de socialização. Dentre as práticas/atividades realizadas pelos jovens, encontramos além das rotinas de aulas/estudos/tarefas (que foram citadas por 18 vezes), os jovens elencaram as atividades como: conversar (9 ocorrências), Merendar (3 ocorrências), usar o celular (1 ocorrência), tirar foto (1 ocorrência), namorar (2 ocorrências), ler (4 ocorrências), Assistir filme (1 ocorrência), Brincar (2 ocorrências), jogar bola (1 ocorrência), tirar sarro (1 ocorrência), bagunçar (1 ocorrência), dormir (1 ocorrência), ir a biblioteca (2 ocorrência), Mediação de leitura (1 ocorrência), faltar aula (1 ocorrência).

Em relação ao Tempo Livre, os jovens foram questionados a respeito da existência ou não desse tempo na escola, desta forma, dos 27 jovens, 5 não responderam a esse questionamento, 20 responderam que sim (há a presença de Tempo Livre na escola) e apenas 2 responderam que não existe.

Das atividades por eles elencadas, que julgam realizar no Tempo Livre, conversar com os amigos foi a mais citada³⁰. O que pode ser um indicativo da falta de opção/opções de espaços adequados para o desenvolvimento de outras práticas. Já que os espaços (citados pelos jovens) possíveis na escola são: áreas livres em gramado e biblioteca, o que indica a ausência de espaços de construção e reconstrução da realidade por meio do tempo de produção da vida no gozo do tempo residual.

Quando questionados a respeito da importância ou não de ter tempo livre na escola, 19 responderam positivamente. Em suas respostas esses jovens evidenciaram essa necessidade justificando que esse tempo é necessário, sobretudo “para descansar a mente”, demonstrando dessa forma, que a rotina pedagógica da escola, acaba sendo sacrificante e com pouco sentido e significado na vida dos jovens.

Dos demais participantes da pesquisa, 6 não responderam a essa pergunta, e apenas 2 responderam “Não”. Desses dois jovens que responderam negativamente, apenas uma justificou ser o Tempo Livre desnecessário, pois atrapalha a capacidade de focar no assunto estudado, ou seja, para esse jovem o tempo livre na escola acaba sendo visto como negativo a sua formação.

Esse caráter negativo foi anteriormente discutido nesta dissertação, onde encontramos em Constantinidis (2012) a associação do Tempo Livre ao ócio e aos valores negativos destes, ou seja, o Tempo Livre como negativo para a formação do sujeito. Para Constantinidis, (2012, p. 693) “O tempo Livre associado ao ócio resguarda valores negativos através dos tempos. Incorporou ao longo da história o valor maléfico, promotor do enfraquecimento das virtudes.”

Retomamos nesse momento, as inquietações acerca da escola enquanto espaço de obrigação, colocadas no início desta produção, quando questionamos se há ou não a presença do Tempo Livre na escola. Diante dos dados, constatou-se que os alunos consideram Tempo Livre, como sendo os intervalos das aulas e do lanche. E ainda que nesses tempo/espacos as possibilidades possam ser as mais diversas para as atividades e práticas corporais, constatou-se que são poucas as experiências vividas nesses Tempos Livres na escola, o que pode ser consequência da ausência de espaços atrativos, ou ainda, a necessidade de descanso ocasionado pela massificação da produção e construção do conhecimento.

³⁰ Outras atividades também foram citadas como, jogar xadrez, acessar a internet, praticar esporte, namorar, mexer no celular, brincar, atentar as meninas, tirar sarro, comer, escutar música, ir à biblioteca.

Em relação a massificação do tempo escolar, dizemos que, se o tempo de aulas é construído de forma massificada, enfadonha, pouco atrativa, o Tempo Livre nesse espaço pode vir a ser, um tempo pouco efetivo na construção de práticas corporais que contribuam para o processo de emancipação dos sujeitos.

No entanto, ainda respondendo aos questionamentos e problemáticas desta produção, considera-se que a escola precisa ser constituída em um espaço em que o Tempo Livre opere na perspectiva de emancipar política e humanamente os jovens que a compõem, para tal há a necessidade de um recuo nos processos de construção (burgueses) da escola, ou seja, indo ao encontro de outra pedagogia, pautada nos princípios socialista de construção da sociedade.

O papel da escola, em especial a escola do campo, deve ser o de garantir os elementos de luta pela reforma agrária, pelo direito a terra, a soberania alimentar, ao trabalho, ao território. Seu objetivo deve ser Instrumentalizar os jovens da classe trabalhadora para atuarem como protagonistas nas transformações políticas e sócias, provocando neles a consciência em si e para si no que diz respeito à produção da vida nas suas mais diversas interfaces, em especial as nuances desta dissertação, a ocupação do tempo de forma conscientemente crítica.

No entanto, nos dados percebemos que as atividades desenvolvidas na escola, pela juventude do campo tem apenas reproduzido a lógica urbanizada do tempo livre e do tempo de formação, consequentemente essa lógica se estende ao tempo livre na e da comunidade. Assim, diante desses dados, podemos aferir que a escola Roberto Remigi, pouco tem atuado no processo de emancipação da classe trabalhadora.

6.4.2.5 – A categorização final: Atividades de produção da vida no tempo de trabalho e de formação versus Atividades de produção da vida no gozo do tempo residual – A ratificação da terceira hipótese.

Para encermos a análise dos dados, optamos por trazer à tona novamente a terceira hipótese, ou seja,

A terceira hipótese é de que, apesar da história de formação do assentamento, as lutas travadas pelo MST e a então conquista da terra, ou seja, apesar de todo o olhar revolucionário que originou o João Batista II e os processos pedagógicos de formação político social dos assentados, o usufruto do Tempo Livre

da juventude do campo, não trás elementos de superação da mera reprodução das atividades de lazer veiculadas pelos meios de comunicação brasileira.

Ao chegarmos à categorização final, percebemos que das 144 ocorrências das mais diversas atividades citadas pelos jovens participantes da pesquisa, 66 (ou seja, 45,8%) foram em relação às atividades de produção da vida no tempo de trabalho e de formação, e 78 (ou seja, 54,1%) ocorrências foram em relação às atividades de produção da vida no gozo ao tempo residual, ou seja, do Tempo Livre.

É possível notar que não houve uma diferença muito grande entre essas duas categorias de ocorrências. No entanto, é coerente afirmar que apesar de alguns jovens não terem citado em seus questionários atividades como comer, dormir, ou ir à escola, é sabido que todos os jovens realizam esse tipo de atividade como parte fundante de sua rotina diária, para produzir sua vida em sua cotidianidade, o que com certeza, iria aumentar o número de ocorrências de produção da vida no tempo de trabalho e de formação.

Os dados nos direcionam ainda para a questão da militância da juventude. Nessa frente de análise podemos perceber no quadro 01 que dentre as atividades citadas pelos jovens, há a ausência de atividades voltadas à militância junto ao MST (como movimento social organizado que proporcionou em suas lutas a criação do assentamento.).

Essa ausência pode ser fruto de um processo identitário da juventude que nos aponta que apesar dos jovens que participaram da pesquisa, residirem em um assentamento do MST, os mesmos aparentemente não tem uma identidade camponesa muito forte que permita as ações voltadas para as lutas e disputas dos trabalhadores rurais.

Os jovens como um todo têm estado cada vez mais submetidos às pressões ideológicas dos meios de comunicação, com isso, aderem com maior frequência aos modismos vindos dos grandes centros urbanos. Essa adesão reflete diretamente na concepção de campo, de mundo e de sociedade, o que pode vir a ser, um dos fatores que influenciam na não militância juntos aos movimentos sociais organizados que possibilitaram a construção do assentamento.

Entendemos desta forma que a juventude investigada, possui um tempo considerado por eles, livre, por meio do qual produzem sua vida com as atividades sociais e de lazer. No entanto, assim como afirmado na terceira hipótese, este tempo

livre pouco apresenta elementos de “*superação da mera reprodução das atividades de lazer veiculadas pelos meios de comunicação brasileira.*”.

Essa afirmação pode ser consequência daquilo que discutimos anteriormente em que Brenner, Dayrell, Carrano, (2011, p. 178) nos colocam a centralidade da discussão do Tempo Livre como não diretamente associado ao lazer, pois “O tempo livre do trabalho muitas vezes pode significar o espaço da penúria, da opressão e da falta de oportunidades.”. Apesar dos autores terem escrito essa discussão há seis anos atrás, esse é o retrato da atual conjuntura sociopolítica brasileira em que o desemprego tem assombrado a classe trabalhadora, e consequentemente a juventude, quer seja ela da cidade, ou, do campo.

A classe trabalhadora tem sido a mais afetada no atual cenário político e econômico brasileiro. Esse cenário provoca a precarização das condições de vida de boa parte da população. Mascarenhas já em 2004 alertava sobre as condições da sociedade contemporânea e os complexos processos em curso. Para o autor,

Na sociedade contemporânea, ante o complexo quadro das transformações em curso, um sem número de invenções, materiais, equipamentos e máquinas, dotados de avançada tecnologia, contraditam com o cenário de precarização e pauperização das condições de vida de uma parcela crescente da população. A despeito do acelerado desenvolvimento das forças produtivas, possivelmente capazes de assegurar bem estar a todos os seres humanos, metade do mundo encontra-se em situação de pobreza, com mais de 1 bilhão de pessoas trabalhando em condições de subemprego. Paradoxalmente, ao passo que cresce também o desemprego, a miséria e a indigência, a despeito das reais necessidades humanas, intensifica-se a produção de supérfluos e descartáveis, diretamente ligada às “necessidades capitalísticas”. Por sua vez, em reforço às desigualdades, a violência do mercado imputa aos indivíduos particulares toda a responsabilidade pelos infortúnios de uma dualização social cujas implicações corroboram para com o processo de naturalização da exclusão, instaurando entre nós um perverso sistema de “darwinismo social”. (MASCARENHAS, 2004, p. 73)

Essa “dualização social” citada pelo autor provoca consequências no acesso aos direitos básicos da população, e como desdobramentos dessa condição socioeconômica, se agravam os problemas como trabalho infantil, exploração sexual, o trabalho escravo, a fome etc. Em decorrência do capital, a globalização associada às políticas neoliberais do governo se materializa na desintegração dos direitos sociais, dentre eles, o direito ao lazer e ao Tempo Livre. (MASCARENHAS, 2004). Po-

demos observar melhor esse diálogo no trecho a seguir, onde o autor nos coloca as consequências da lógica produtiva-distributiva do capitalismo.

Junto com conquistas como educação, saúde, proteção ao trabalho, seguridade social etc, o direito ao lazer, igualmente entendido como um pressuposto de cidadania, encontra-se sob ameaça. Ao condicionar a efetivação desses direitos, tidos supostamente como inalienáveis, às regras mercantis da competição, da capacidade individual e da liberdade de mercado, ou seja, ao princípio do mérito, a economia-mundo revela o quão desumana é a lógica produtiva-distributiva vigente, expondo a limitada capacidade civilizatória do capitalismo. (MASCARENHAS, 2004, p.74)

Diante desses apontamentos, entendemos que o Tempo Residual, também chamado de Tempo Livre, tem suas condições estruturadas pelo mercado e pelas condições de classe. Com isso, o desemprego, que tem crescido nos últimos anos no Brasil³¹, provoca a precarização do acesso ao Lazer e as possibilidades de usufruto do Tempo Livre ficam restritas as condições financeiras, já que como apontado, o Lazer, na sociedade do capital se constitui enquanto uma mercadoria.

Chegamos ao final dessa análise, concluindo que enquanto classe trabalhadora, não dispomos de um tempo verdadeiramente livre, pois como nos aponta Cunha (1987, p. 19 e 20)

[...] não se trata de uma escolha ou de uma construção livre. [...] O conteúdo do tempo de lazer permanece sujeito a uma série de circunstâncias sociais, culturais, econômicas, ideológicas e físicas, da mesma forma que a qualidade ou a força de trabalho que se vende ou se troca. O lazer será possível de acordo com a capacidade de consumo e com a posição ocupada na estrutura social, conforme o capital escolar e as experiências vividas no processo de socialização, de acordo com hábitos adquiridos ou predisposições psíquicas.

Cunha ainda ressalta que o tempo de lazer permanece como categoria interna da economia política, ou seja, está circunscrito à produção, distribuição, troca e consumo da sociedade. Segundo ele,

³¹ “A Organização Internacional do Trabalho (OIT) prevê aumento da taxa de desemprego no Brasil para 12,4% em 2017, quase 1 ponto percentual maior do que no ano passado. Isso representará incremento de 1 milhão e 200 mil pessoas desempregadas no país, como efeito da pior recessão dos últimos tempos. A estimativa da OIT é de que o Brasil terá 13,6 milhões de desempregados até o fim deste ano. Mas as cicatrizes da crise econômica vão se arrastar, elevando para 13,8 milhões o número de pessoas sem trabalho no país em 2018.”
Números fornecidos pela OIT, matéria “Brasil terá 1,2 milhão de desempregados a mais em 2017, prevê OIT”, do site do jornal Valor, reportagem escrita por Assis Moreira em 12/01/2017. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/4834848/brasil-tera-12-milhao-de-desempregados-mais-em-2017-preve-oit>. último acesso em 24/04/2017.

É por essa razão que as classes de uma sociedade praticam lazeres diferenciados, seja em relação à forma, ao conteúdo, ao seu grau ou intensidade – mesmo naqueles países com menores disparidades de renda e desequilíbrios sociais. E quanto mais acentuada a hierarquia de classes, maiores se apresentam as distinções do tempo e das atividades de lazer. (CUNHA, 1987, p.20)

O Tempo Livre para a classe trabalhadora, na verdade, não passa de um mero tempo residual (Ou seja, o tempo que lhe sobra após ter cumprido com as suas tarefas de trabalho e de estudo, bem como as tarefas domésticas). A qualidade desse tempo não consegue romper a função de meio de compensação de suas forças sociais e econômicas que lhe são subjacentes (CUNHA, 1987). Pode-se a partir dessa compreensão entender o motivo pelo qual tantos jovens tenham citado o “assistir televisão” como parte de sua rotina, pois se trata de uma forma de lazer-descanso, como possibilidade de recuperar a sua força social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de acreditar que conseguimos atender aos objetivos propostos inicialmente pela pesquisa, chega-se a essa reta final de nosso diálogo com a certeza de que muito precisa ser olhado para o Assentamento João Batista II, a fim de que se possa garantir a compreensão do todo concreto, e com isso as possibilidades de formação de sujeitos emancipados humana e politicamente.

Tem-se a certeza ainda, dado o tempo de produção desta pesquisa, associado aos processos de formação política e a produção diária da vida, como forma de realização de nosso “primeiro ato histórico”, que não conseguimos nesta dissertação, esgotar a essência do fenômeno Tempo Livre e suas múltiplas determinações na sociedade do capital. No entanto, essa busca pelos dados da realidade concreta acerca do fenômeno, nos possibilitou um olhar mais sensível para com os processos de formação da juventude do campo e a compreensão do Tempo Livre.

Esses processos vão além do diálogo com a escola e invadem cada vez mais a comunidade em suas mais diversas instituições (Família, Igreja, Associações etc). Contudo, a escola precisa ser o lugar onde a formação se dê na busca pela construção de outro sujeito e com ele um outro projeto histórico de sociedade, e não um espaço engajado na afirmação (reprodução) do atual modo de produção.

A expectativa inicial era que, no João Batista, essa premissa da escola enquanto um espaço de luta fosse bem mais forte, haja vista o processo de conquista da terra, do direito à educação e da busca por melhores condições de vida. No entanto, o que foi constatado, é que cada vez mais, a escola (em especial a que oferta a modalidade do Ensino Médio) tem perdido seu viés de válvula de construção da emancipação dos homens, e assumido a característica de reafirmação do projeto burguês de sociedade, estando desta forma, deslocada da história da comunidade.

Considera-se pertinente, frisar ainda que dada a extensão da compreensão da sociedade e de suas nuances, este estudo trás consigo uma série de limites que, não necessariamente se constituem como barreiras intransponíveis, ao contrário, elas são os precursores de estudos vindouros.

Com esse estudo esperamos ter contribuído para a compreensão do campo e da juventude nele presente, com seus processos de reprodução e construção do Tempo Livre entendendo-os como parte de um todo, a sociedade capitalista. Ou seja, o Tempo Livre e o lazer não apenas como uma parcela do tempo, e muito menos

algo oposto ao tempo de trabalho, mas uma forma de vida que integra o homem em sua (nunca vivida) e sempre almejada plenitude.

À juventude do João Batista II cabe a tarefa de repensar o lugar onde produzem diariamente sua existência, buscando novas formas de se contrapor ao projeto hegemônico, usufruindo conscientemente do seu tempo disponível e criando possibilidades de superação das forças coercitivas do lazer comercializado.

À comunidade cabe o papel de repensar a juventude, não na busca de uma homogeneização desse público, mas na tentativa de compreender os processos que envolvem esse segmento, seus anseios e suas contradições com o lugar.

À escola fica a tarefa de respeitar e valorizar os processos identitários dessa juventude e da comunidade como um todo, a formação do assentamento, os princípios de uma educação do campo com sentido e significado na vida do Assentamento. Cabe a ela compreender os processos de formação do campo, a luta do MST (que deu origem a escola), e com isso fazer o intercâmbio entre a produção do conhecimento e o lugar de onde fala, e sobretudo, aliar os processos de identidade dos jovens e de construção das lutas comunitárias.

E a nós da academia fica a necessidade constante de compreender a sociedade e suas contradições, para além de sua aparência, buscando sua essência e os determinantes sociais que atuam como forças do capital. Cabe ainda um olhar localizado para as práticas e saberes culturais dos povos amazônidas em suas mais diversas expressões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Felipe M. *Tempo livre e consumo na sociedade capitalista*. Sinais n. 19 Jan-Jun 2016, Vitória. ISSN: 1981-3988. Disponível em <http://periodicos.ufes.br/sinais/article/viewFile/13261/9747> último acesso em 21/08/2016 às 18h06.

ALBUQUERQUE, Luiz Felipe. Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros. *BRASIL DE FATO (online)*, São Paulo 01 de jul. 2015

ANDRADE, Marcela A. P.. *El centro cultural. Una puerta abierta a la memoria*. Cuadernos de Antropología Social Nº 24, pp. 175–188, 2006 FFyL – UBA – ISSN: 0327-3776.

ARAZURI, Eva Sanz; ELIZONDO, Ana P. de L.; RHODEN, I. *A satisfação com o serviço de atividades físicas desportivas de tempo livre: o caso da comunidade universitária de “La Rioja” (Espanha)*. Revista Movimento. Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 13-42, setembro/dezembro de 2006.

BACAL, Sarah. *Lazer: teoria e pesquisa*. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

BARCELLOS, S. B. e MANSAN, P. R. A. *Juventude rural e políticas públicas no Brasil: Balanço, perspectivas e questões para o debate* in: Juventude rural e políticas públicas no Brasil / Marilda Aparecida de Menezes, Valmir Luiz Stropasolas, Sergio Botton Barcellos, organizadores. – Brasília: Presidência da República, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Portugal: Edições 70, 1977.

BEZERRA, j.; et al. *Consumo de bebidas alcoólicas e tabagismo: associação com inatividade física no lazer e comportamento sedentário*. Revista Andaluza de Medicina del deporte. 2015;8(l):l-6

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRAMÃO, Maria Beatriz Fernandes - *A educação para o tempo livre: uma reflexão breve sobre ATL*. Saber e Educar. N.º5 (2000), p.147-162

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos).

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. [Estatuto da Juventude (2013)]. *Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 103 p.

BRENNER, Ana K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P.; Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. *in: Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo. 2ª reimpressão. 2011.

BRUMER, A. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. (Orgs.). *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CALDART, R. S. CERIOLI, P. R. KOLLING, E. J. (org.) *Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo*, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C., JESUS, S. M.(Org.) *Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional. 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5)

CALDART, R. Educação do Campo. *In: Dicionário da Educação do Campo*. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARNEIRO, Maria José. Juventude Rural: projetos e valores. *in: Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo. Editora Fundação Perseu Abramo. 2ª reimpressão. 2011.

CASTRO, Elisa Guaraná de. Juventude do Campo *in: CALDART, R. S. et. al. (org). Dicionário da Educação do Campo*, Rio de Janeiro, São Paulo, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CASTRO, E. G. *et al.* Os jovens estão indo embora? Juventude rural e a construção de um ator político. Rio de Janeiro: Mauad X Edur, 2009.

CODO, W. (1997). *Um diagnóstico do trabalho (em busca do prazer)*. In A. Tamayo, J. Borges-Andrade & W. Codo (Eds.), *Trabalho, organizações e cultura* (pp. 21-40). São Paulo, SP: Cooperativa de Autores Associados.

COLEDAM, Diogo H. C. *et al.* *Concordância entre dois pontos de corte para atividade física e fatores associados em jovens*. Revista Paulista de Pediatria 32(3): 215-222, ISSN (versão Impressa): 0103-0582. 2014

CONSTANTINIDIS, T. C. (2012). “*Cabeça vazia, oficina do diabo*”: concepções populares do termo ocupação e a terapia ocupacional. Psicologia & Sociedade, 24(3), 691-700.

COSTA, Fábio L. O. A mercantilização da educação no Brasil sob a lógica da especulação financeira. Fineduca – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v.1, n.7, 2011. Disponível em: <HTTP://seer.ufrgs.br/fineduca> (issn: 2236-5907)

COSTA, Francisco de Assis. CARVALHO; Horácio Martins de. Campesinato. *In: Dicionário da Educação do Campo*. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CUNHA, Newton. A felicidade imaginada: a negação do trabalho e do lazer. São Paulo - Editora brasiliense – 1987

CHAPARRO, Rafael E. A. *Medición de la actividad física en el Tiempo libre de los habitantes de la Localidad de usaquén, 2008*. Hacia la prooción de la salud, volumen 14, nº. 1, enero – junio 2009, págs 13-22. Issn 0121-7577

CHAUÍ, M. Introdução. *In: LAFARGUE, Paul. O direito a preguiça*. 2 ed. São Paulo : Hucitec; Unesp, 1999.

CHEPTULIN. Alexandre. A dialética Materialista – Categorias e Leis da dialética. São Paulo – Editora Alfa-omega. 1982

CNEC. II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Declaração Final. Luziânia, 2004.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. C. R. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. Anais. 25ª Reunião Anual Anped: Caxambu, 2002, p.01-33.

DELLAZZANA, Letícia L.; FREITAS, Lia B. de L. *Um Dia na Vida de Irmãos que Cuidam de Irmãos*. Psic.: Teoria e Pesquisa, Brasília, Vol. 26 n. 4, pp. 595-603 Out-Dez 2010.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico social da formação do indivíduo*. Campinas – SP, Autores Associados, 1993

ENGELS, Friedrich. *Esboço de uma crítica da economia política*. Temas de ciências humanas, São Paulo, n. 5, p. 1-29, 1979.

FARIA, José Henrique De; RAMOS, Cinthia Letícia. *Tempo dedicado ao trabalho e tempo livre: os processos sócio-históricos de construção do tempo de trabalho*. RAM, REV. ADM. MACKENZIE, 15(4) • São Paulo, SP • Jul./Ago. 2014 • ISSN 1518-6776 (impresso) • ISSN 1678-6971 (on-line). <http://dx.doi.org/10.1590/1678-69712014/administracao.v15n4p47-74>

FERNANDES, Bernardo M. Territórios da Educação do Campo. *In: ANTUNES-ROCHA, M. I. et al. (orgs.) Territórios educativos na educação do campo: escolar, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (coleção Caminhos da Educação do Campo; 5)

FERREIRA, M. P. de A. *O lúdico brinca de esconde*. II Congresso Norte Brasileiro de Ciências do Esporte.Os desafios na formação de professores em educação física e os impactos na prática pedagógica. 2008.

FERREIRA, M. P. de A. et al. *A formação de formadores e o processo de organização do trabalho pedagógico em um projeto de esporte e lazer em áreas de reforma agrária*, In Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/V Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Brasília 2013. Disponível em <http://www.cbce.org.br/br/anais/>

FITAS, Ana L.; SILVA, Paula C. F. E. da; VIRELLA, Daniel. *Atividades extracurriculares e outras ocupações de tempo livre em adolescentes - um modelo para investigação fundamentado por grupos focais*. Adolescência e Saúde, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 32-38, jan/mar 2014

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 11 ed. – São Paulo: Cortez, 2008. (Biblioteca da Educação, série I, Escola; v.11)

FRIGOTTO, G. Prefácio in *Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro* / Célia Regina Vendramini e Ilma Ferreira Machado (organizadoras). 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GARCÍA-CASTRO, Juan D.; SÁNCHEZ, Rolando P. *Tiempo libre en adolescentes escolarizados de dos clases sociales de Costa Rica*. Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv 8(1): 439-454, 2010

GOMIDE, Denise Camargo. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. Anais da XI Jornada do Histedbr: a pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios da sua institucionalização. Cascavel PR, 23 a 25 de outubro de 2013. ISSN: 2177-8892. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_45_dcgomide@gmail.com.pdf. Último acesso em 11/08/2016, às 11:38hs.

GUILHERME JUNIOR. José Antônio. *Reprodução camponesa em área de assentamento na Amazônia: um estudo no Assentamento João Batista II, Castanhal* – Pará. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Belém 2013.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 24 ed. Edições Loyola, São Paulo, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Síntese de Indicadores Sociais*. 2000-2010.

IWANTSCHUK, Philippe de A.; NAVARRO, Antonio C. *O efeito da relação das atividades extracurriculares sobre o desempenho escolar de alunos de ensino fundamental ii e ensino médio*. Revista Brasileira de Futsal e Futebol, Edição Especial: Pedagogia do Esporte, São Paulo, v.4, n.10, p.267-274. Jan/Dez.2011. ISSN 1984-4956

LAZZAROTTI FILHO, Ary et al. *Movimento* - Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 11-29, janeiro/março de 2010

LEHER, Roberto. Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros. Depoimento [01 de julho de 2015]. São Paulo: Revista Brasil de Fato de São Paulo. Entrevista concedida a Luiz Felipe Albuquerque.

LIMA, Adriane R. S. de. *Cartografia de saberes nas práticas educativas cotidianas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST na Amazônia Paraense*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

LOCH, Mathias R.; PORPETA, Roberto H.; BRUNETTO, Bruna C. *Relação entre a prática de atividade física no lazer dos pais e a dos filhos*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. 2015; 37(1):29-34

KOSÍK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MALTA, Deborah C.; et al. *Família e proteção ao uso de tabaco, álcool e drogas em adolescentes, Pesquisa Nacional de Saúde dos Escolares*. Rev Brasileira Epidemiológica 2011; 14(1) Supl.: 166-77

MALSAVI, Paulo A.; TEIXEIRA, Maria de L. T.; Violentamente pacíficos: desconstruindo a associação juventude e violência. – São Paulo: Cortez, 2010. – (coleção construindo o compromisso social da psicologia/ coordenadora Ana Mercês Bahia Bock)

MARCELLINO, N. C. Estudos do Lazer: uma introdução. 3ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2002. – (Coleção educação física e esportes)

MARTINS, Sofia; GONTIJO, Daniela T. *Tempo de engajamento nas áreas de ocupação de adolescentes inseridos em uma escola pública*. Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 162-171, maio/ago. 2011.

MARULANDA, Flor A. T.; GARCIA, Nelson G.; VILLEGAS, John F. R. *La lúdica como método psicopedagógico: uma experiência para prevenir la farmacodependencia em jóvenes*. Avances en Psicología Latinoamericana/Bogotá (Colombia) Vol. 30(1)/pp. 81-92/ 2012/ ISSN1794-4724-ISSN 2145-4515

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política – o processo de produção de capital*. Livro 1. Volume I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____, Contribuição à crítica da economia política. 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____, O Capital. São Paulo: Boitempo, 2013

_____, Sobre a Questão Judaica. São Paulo: Boitempo, 2010

_____, Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. 3ª Edição – São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F., A ideologia Alemã. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. La ideologia alemana. Montevideo / Barcelona, Pueblos Unidos / Grijalbo, 1974.

MASCARENHAS, F. *“Lazerania” também é conquista: tendências e desafios na era do mercado*. Movimento, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p.73-90, maio/agosto de 2004

MAYA, P. V. R. Trabalho e tempo livre: uma abordagem crítica. In JACQUES, MGC., et al. org. Relações sociais e ética [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 31- 47. ISBN: 978-85-99662-89-2. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6j3gx/pdf/jacques-9788599662892-07.pdf> último acesso: 01/12/2015

MENDONÇA, Yuri V. S. de.; *Assentamento rural: da propriedade privada á produção coletiva: o caso dos Pa's Cupiuba e João Batista II*. Dissertação de Mestrado em Planejamento Urbano e Regional – UFRJ – 2004

MOREIRA, Assis. “Brasil terá 1,2 milhão de desempregados a mais em 2017, prevê OIT”. Jornal Valor. (Online). Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/4834848/brasil-tera-12-milhao-de-desempregados-mais-em-2017-preve-oit>. Último acesso em 24/04/2017.

NAIFF, Luciene A. M.; NAIFF, Denis G. M. *Educação de jovens e adultos em uma análise Psicossocial: representações e práticas sociais*. Psicologia & Sociedade; 20 (3): 402-407, 2008.

NASCIMENTO, T. C. M. *O tempo livre na escola do campo: um olhar à escola Roberto Remigi*. Monografia de especialização. FCAT – Castanhal/2012.

NETTO, J. P. Introdução ao estudo do método de Marx. 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011

NETTO, J. P.; BRAZ, M. Economia Política: uma introdução crítica. 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2011

NOVAES, Regina C. R. et al. Política Nacional de Juventude: diretrizes e perspectivas. – São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

NOZAKI, Hajime T. *Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão*. 2004. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

OLIVEIRA, Cristiane E. de A. et al. Questões sobre o tempo no espaço escolar. s/d. Disponível em: http://www.ufjf.br/espacoeducacao/files/2009/11/cc07_1.pdf Acesso em 24/42/2016.

OLIVEIRA, Adélia A. S.; CODINA, Nuria, *Investigación-Intervención Psicosocial: Experiencia Visitada desde la Psicosociología del Tiempo Libre*. Rev. Psico v. 43, n. 4, pp. 510-516, out./dez. 2012

PEIXOTO, E. M. M. *Estudos do lazer no Brasil: apropriação da obra de Marx e Engels*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. – Campinas, SP – 2007a

PEIXOTO, Elza. *Levantamento do estado da arte nos estudos do lazer: (brasil) séculos xx e xxi – alguns apontamentos*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 561-586, maio/ago. 2007

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. Notas introdutórias sobre a teoria e as categorias centrais para a pesquisa da problemática do lazer. Revista HISTEDBR Online, Campinas, número especial, p. 332-346, abr2011 - ISSN: 1676-2584.

PFEIFER, Luzia I.; MARTINS Yara M. e SANTOS, Jair L. F. *A Influência Socioeconômica e de Gênero no Lazer de Adolescentes*. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Jul - Set 2010, Vol. 26 n. 3, pp. 427-432

PISTRAK. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

PITANGA, Francisco G. *et al.* *Prevalência e fatores sociodemográficos e ambientais associados à atividade física no tempo livre e no deslocamento em adultos*. Revista Motricidade vol. 10, n. 1, pp. 3-13, 2014

POCHMANN, M. *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez. 2004.

POSTONE, Moishe. *Tempo, Trabalho e dominação social: uma reinterpretação da teoria crítica de Marx*. 1 ed. – São Paulo : Boitempo, 2014.

ROSSLER, João Henrique. *Sedução e alienação no discurso construtivista*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea).

SALES-NOBRE, F. S.; JORNADA-KREBS, Ruy; VALENTINI, N. C.; *Práticas de lazer, nível de atividade física e aptidão física de moças e rapazes Brasileiros*. Rev. salud pública. 11 (5): 713-723, 2009

SARRIERA, J. C. *et al.* *A relação entre pesquisadores e escolas públicas: Um diálogo a partir do tempo livre*. Psicologia & Sociedade; 19 (1): 85-89; jan/abr. 2007a.

SARRIERA, Jorge C. *et al.* *Significado do Tempo livre para Adolescentes de Classe Popular*. Rev. Psicologia ciência e profissão, 27 (4), 718-729. 2007b.

SARRIERA, *et al.* *Uso do Tempo livre por Adolescentes de Classe Popular*. Psicologia ciência e profissão, 27 (4), 718-729 2007c.

SARRIERA, J. C. *et al.* *O bem-estar pessoal dos adolescentes através do seu tempo livre*. Estudos de Psicologia, 18(2), 285-295 abril-junho/2013.

SAVAGE, Jon. *A criação da juventude, como o conceito de teenage revolucionou o século XX*. Tradução de Talita M. Rodrigues. – Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed.rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERIANO, Maria de Fátima Vieira; ESTRAMIANA, José Luis Álvaro. “*Tempo livre*” e “*tempo do trabalho*”: a dissolução das fronteiras temporais. Quaderns de Psicologia | 2012, Vol. 14, No 2, 67-76. ISSN: 0211-348

SILVA, Anderson J. da; MENDONÇA, Marcelo R. Juventude No Campo: formação, qualificação e geração de renda a partir da agroecologia. Rev. Espaço em Revista vol. 12 nº 1 jan/jun. 2010. ISSN: 1519-7816

SILVA, J. A. de A. da e SILVA, K. N. P. *Círculos Populares de Esporte e Lazer: Fundamentos da Educação para o Tempo livre*. Recife: Bagaço, 2004.

SILVA, Jamerson A. de A. da; SILVA, Katharine N. P.; D’CASTRO, Raphael J.; LUNA, Rudson A. M. de. Formação Continuada. In: FERREIRA, Marcelo P. de A.; MARCELINO, Nelson C. *Brincar, jogar, viver Programa Esporte e Lazer da Cidade - Volume II - nº 01* (Janeiro/2007). ISBN 978-85-60719-01-3

SILVA, João Carlos da. *Escola pública e classes sociais em marx: alguns apontamentos*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 146-155, abr 2011 - ISSN: 1676-2584.

SILVA, L. I. C. (2013). Entre risco e proteção: o ser jovem em Belém do Pará. Relatório final de pesquisa. Belém: ICED/UFPA.

SHOEN-FERREIRA, Teresa H.; AZNAR-FARIASA, Maria; SILVARES, Edwiges F. de M. *Desenvolvimento da Identidade em Adolescentes Estudantes do Ensino Médio*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 22(3), 326-333. 2009

SOARES, E. de A. L.; et al. *A escola do campo e a cultura do trabalho no mundo da infância e da adolescência em Pernambuco*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOARES, Marcelo M.; et al. *Estudo Epidemiológico Sobre os Objetivos dos Adolescentes com a Prática de Atividade Físico-Desportiva*. Revista Brasileira de Medicina do Esporte – Vol. 17, No 2 – Mar/Abr, 2011

SOUZA, Marcos A. de. *A dinâmica territorial da expansão do agronegócio sucroalcooleiro: contribuições teóricas para a atuação dos movimentos sociais*. Revista AGRÁRIA, São Paulo, no 9, pp. 3-24, 2008

TAFFAREL, C. Z. SANTOS JÚNIOR, C. de L. Diretrizes curriculares para a educação do campo: uma contribuição ao debate in Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro / Célia Regina Vendramini e Ilma Ferreira Machado (organizadoras). 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. (2011)

THOMPSON, E. P. *O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo*. In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

TUMA, Magda M. *A disciplina e o controle do tempo no espaço escolar: processo histórico e representações de professores*. 1999: Anais do 3º Encontro perspectivas do ensino de história. Disponível em <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/5712/4607>.

VALADARES, Alexandre A. *et al.* Os significados da permanência no campo: vozes da juventude rural organizada. In: *Dimensões da experiência juvenil brasileira e novos desafios às políticas públicas* / organizadoras: Enid Rocha Andrade da Silva, Rosana Ulhôa Botelho. – Brasília : Ipea, 2016.

VASTERS, Gabriela P.; PILLON, Sandra C. *O uso de drogas por adolescentes e suas percepções sobre adesão e abandono de tratamento especializado*. Rev. Latino-Am. Enfermagem 19(2):[08 telas] mar - abr 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. Educação e sociedade. v. XXIII, n. 79, ago. 2002, p. 163-186.

WAICHMAN, Pablo. Tempo livre e recreação: um desafio pedagógico. 3ªed. São Paulo: Papirus, 2002.

WERLANG, Blanca S G.; BORGES, Vivian R.; FENSTERSEIFER, Liza. *Fatores de risco ou proteção para a presença de ideação suicida na adolescência*. Revista Interamericana de Psicologia, Vol. 39, Num. 2 pp. 259-266. 2005

Apêndice 01: **Questionário: O Tempo livre de Jovens estudantes da Escola do Campo**

Idade: _____ Sexo: _____ Data: _____ Série: _____



A - Sobre a utilização do tempo pelos/as jovens

Pensando em seus dias comuns, preencha o quadro abaixo com as atividades que você costuma fazer durante todo o dia.

Atividade	Onde faz?	Com quem você faz?	Quanto tempo leva em média do seu dia?	Você faz por obrigação?	Você faz por escolha própria?
1.				() Sim () Não	() Sim () Não
2.				() Sim () Não	() Sim () Não
3.				() Sim () Não	() Sim () Não
4.				() Sim () Não	() Sim () Não
5.				() Sim () Não	() Sim () Não
6.				() Sim () Não	() Sim () Não
7.				() Sim () Não	() Sim () Não
8.				() Sim () Não	() Sim () Não
9.				() Sim () Não	() Sim () Não
10.				() Sim () Não	() Sim () Não

1) Se você pudesse, quais das atividades elencadas você não faria?

2) Se você pudesse, quais das atividades elencadas você faria com mais frequência ou por mais tempo?

- 3) Se você pudesse diminuir o tempo de algumas atividades, de qual ou de quais você faria?

- 4) Se você pudesse aumentar o tempo de uma ou algumas atividades, qual ou quais você faria?

- 5) Que outras atividades você gostaria de fazer? E por que você não faz?

- 6) Quais as atividades do quadro você considera que faz em seu tempo livre?

- 7) Em sua opinião, o que é Tempo livre?

B - A respeito do Tempo na Escola do Campo

Pensando em sua rotina na escola, preencha o quadro abaixo com as atividades mais comuns que você costuma desenvolver.

Atividade	Onde faz?	Com quem você faz?	Quanto tempo leva em média do seu dia?	Você faz por obrigação?	Você faz por escolha própria?

1.				() Sim () Não	() Sim () Não
2.				() Sim () Não	() Sim () Não
3.				() Sim () Não	() Sim () Não
4.				() Sim () Não	() Sim () Não
5.				() Sim () Não	() Sim () Não
6.				() Sim () Não	() Sim () Não
7.				() Sim () Não	() Sim () Não
8.				() Sim () Não	() Sim () Não
9.				() Sim () Não	() Sim () Não
10.				() Sim () Não	() Sim () Não

8) Você tem Tempo livre durante o seu turno de estudo na escola?

A. () Sim

B. () Não

9) Quais as atividades que você desenvolve durante esse Tempo livre da sua Escola?

10) Você acredita que é importante ter um Tempo livre na Escola?

A. () Sim. Porquê? _____

B. () Não. Porquê? _____

11) Quais os espaços que a escola dispõe para a realização de atividades no Tempo livre?

A. ☐ Áreas livres

B. ☐ Biblioteca

C. ☐ Quadras

D. ☐ Campinhos de areia ou grama

E. ☐ Outros, _____

	12.1-Você usa?	12.2-Quais as atividades você desenvolve nesses espaços?	12.3-Usa esses espaços	12.4-Você usa em atividades...
Áreas livres	☐ Sim ☐ Não		☐ Sozinho ☐ Em grupo	☐ livres ☐ Orientadas por professores
Biblioteca	☐ Sim ☐ Não		☐ Sozinho ☐ Em grupo	☐ livres ☐ Orientadas por professores
Quadras	☐ Sim ☐ Não		☐ Sozinho ☐ Em grupo	☐ livres ☐ Orientadas por professores
Campos de areia ou grama	☐ Sim ☐ Não		☐ Sozinho ☐ Em grupo	☐ livres ☐ Orientadas por professores
Outros				

XZ	29	M	3ª etapa	Tiro Leite	Lote	Sozinho	1h30	Slm	Roçar no lote	Cuidar dos ani- mais	Ne- nhuma	Cuidar dos ani- mais	Criar galinhas de gran- ja. Não faço pela falta de verba	Ler
----	----	---	-------------	------------	------	---------	------	-----	------------------	----------------------------	--------------	----------------------------	---	-----

Apêndice 03: Transcrição dos dados dos questionários – 2ª parte

Sujeito	O que é Tempo Livre
A	"É um tempo que temos de sobra quando agente faz as coisas de casa, nossas obrigações e sempre tem um tempinho livre"
B	"É um tempo em que você não precisa está cumprindo as suas responsabilidades e faz as coisas que mais gosta."
C	"Quando não tem nada para fazer"
D	"É quando não tem nada para fazer"
E	"Tempo livre para mim é sair com amigos viajar sem si preocupar com nada"
F	"Não sei"
G	"É um tempo de paz, sossego"
H	"Hora de lazer honde você apenas se diverte etc"
I	"Tempo livre é um momento que você tira do seu dia para descansar e fica com seus familiares."
J	"Não Faço nada"
K	"Tempo livre, pra mim é o tempo em que não estou fazendo o meu dever como ser humano"
L	"É um tempo que a gente tem para nós"
M	"é o tempo que você se diverti"
N	"Quando não tem nada para fazer"
O	Não respondeu
P	"Tempo Livre não é nada, pois eu não tenho"
Q	"Pela parte da tarde"
R	"Tempo livre é aquele que você não tá fazendo nada, ai você escolhe o que fazer dele"
S	"Quando augo não esta planejado para mim fazer no dia seguinte"
T	"É o tempo que temos para brincar"
U	"Tempo Livre e aonde e o seu tempo de curtir fazer aquilo que você não pode fazer por que não tem tempo por que está muito ocupada"
V	"Tempo Livre é quando a gente tira algumas horas livres do dia para descansar"
X	"A quando você não tem nada pra face so si dedica a você"
Z	"É o tempo que a gente pode fazer o que quizer"
W	"É um espaço de tempo que a pessoa preenche com algo que ela dezeja fazer"
Y	"Hora vaga (um tempo que eu não estou trabalhando)"
XZ	"É um tempo em que eu não estou fazendo nada"

Apêndice 04 - QUADRO 10: Unidade de registro 7 - Dados sobre a realidade dos jovens no ambiente escolar

Su- jeito	Atividades de- senvolvidas na Escola	Onde faz?	Com quem faz?	Quan- to tem- po Leva?	Faz por obriga- ção?	Você tem tem- po livre du- rante seu tur- no da esco- la?	Quais ativida- des você de- senvolve nesse tempo livre?	Voê acredi- ta que é im- portan- te ter um tempo livre na escola?	Por que?	Quais os espaços que a esco- la dispõe para a rea- lização de atividades no tempo livre?	Você usa esses espaços?	Quais ativida- des você desen- volve nesses espa- ços?	Você usa esses espa- ços?	Você usa esses espa- ços em ati- vidades...
A	Aulas	Sala	Turma	3 a 4h	Não	Sim	Conversar com amigos; jogar xadrez; acessar a internet	Sim	para des- cançar a mente de tanto assunto das disci- plinas	Areas livre	Sim	Conver- so	Em grupo	Livre e ori- entada
	Conversar com os amigos	Sala	Amigos	20 a 30m	Não					Biblioteca	Sim	Leitura	Sozi- nho	Livre e ori- entada
	Fazer as ativida- des	Sala	Turma	1 a 2h	Não									
B	estudar	Escola	Amigos e profes- sores	4h	Não	Sim	Converso com os amigos	Sim	Para po- der con- versar mais com os amigos e profes- sores	Areas Li- vres	Sim	Conver- sar	Grupo	Livres
	Conversar com os amigos	Escola	Amigos	15m	Não					biblioteca	Sim	Empres- tar ou ler um livro	Sozi- nho	Orientadas
C	Estudo	Sala	Amigos	6h30 m	Não	Sim	Conversar com os amigos	Sim	Para ficar melhor de execitar a aula	Biblioteca	Sim	Ler	Sozi- nho	Orientada
	Intervalo	Refei- torio	Amigos	30m	Não						àrea Livre	Planta	Grupo	Livre
											Quadras	Volêi	Grupo	Livre
											Campos de areia ou grama	Tira fatos	Grupo	Livre
D	Estudo	Sala	Amigos	5h30	Sim	Sim	vou falar com minhas amigas	Sim	Para que eu relaxe	Áreas Li- vres	Sim	Planta	Grupo	Livres

	Merendo	refeitorio	Amigos	25m	Não				a minha cabeça		Biblioteca	Ler	Sozinho	Orientado
	Tiro fato	escola	Amigos	1h	Sim						Quadras	Escreva	Grupo	Orientado
											Campo de grama ou areia	Brinca	Em grupo	Livres
E	Conversar	Escola	Amigos	30h	Sim	Sim	Ficar conversando, Praticar esporte, namorando, mechendo no celular	Sim	porque fica só dentro de sala e chato	Áreas Livres	Sim	Conversar	Grupo	Livres
	Estudar	Escola	Só	30h	Não					Biblioteca	Sim	Ver filme	Grupo	Livres
	Usar o celular	Escola	Só	30h	Não					Campo de areia ou grama	Sim	Amigos	Grupo	Livres
	Namorar	Escola			Não									
	Ler				Não									
	Assistir filme													
F	Brincar	Grama	amigos	15m	sim	Sim	Brincar	Sim	Para brincar de luta	Áreas Livre	Sim	Brinco, jogo bola	Grupo	Livres
	Assistir video									Biblioteca	Sim	Estudar e assistir video	Grupo	Livres
	Jogar bola									Campo de areia ou grama	Não	Está sujo de mato		
	estudo									Outros - Corredor				
G	Brincar	Grama	Amigos	15m	Não	Sim	Atento as meninas e brinco com os amigos	Sim	Para brincar de luta, roubar beijos	Áreas Livres	Sim	Brinca e jogar bola	Grupo	Livres
	Estudar	Sala e Biblioteca	Amigos	4h	Não					Biblioteca	Sim	Assisto, pesquiso e leio	Grupo	Orientadas
	Ler	Sala	Colegas	30m	Não					Campos de areia ou grama	Não	Está sujo de mato		
	Educação Física	Campo	Amigos e prof.	45m	Sim					Outros - corredor				

H	Não respondeu a segunda parte do questionário													
I	Conversar	Escola	Amigos	15m	Não	Sim	Nenhuma	Sim	Para descansar a mente	Campo de areia ou grama	Sim	Jogar bola	grupo	Livre
	Namorar	Escola	Namorada	15m	Não					Biblioteca	Sim	Ler	Sozinho	Livre
J	Não respondeu o quadro com a rotina da escola					Sim	Nenhuma	Não	"nada"	Biblioteca	Sim		Grupo	livre
											Áreas livres		Sozinho	orientadas
											Quadras		grupo	Livres
											Campos de areia ou grama		Grupo	Livres
K	Estudar	Escola	Alunos	4h	Não	Sim	Converso com os amigos	Sim	Porque é sempre bom se distrair um pouco sai da rotina da sala de aula	Biblioteca	Sim	Ler e Jogar jogos	Sozinho	Livres
	Conversar	Escola	Alunos	o tempo que der	Não					Campos de areia ou grama	Sim	Jogar jogos e conversar	Grupo	Livres
L	Estudo	Escola		4h	Não	Sim	Não respondeu	Sim	Para Aprender		Biblioteca			
M	Tiro sarro com os amigos	Escola	Amigos	5h	Não	Sim	Tiro sarro	Sim	Para aliviar a mente	Biblioteca	Sim	Leio	Grupo	Livres
										Quadras	Áreas livres	tiro sarro	Grupo	Livres
											Não	Jogo bola	Grupo	Livre
											Campos de areia ou grama	Jogo bola	Grupo	Livre
N	Estudar	Sala	Grupo	Não Sei	Não	Sim	Nada	Sim	Porque tem que ter	Tudo	Áreas livres	Converso	Grupo	Livres e orientadas
	Conversar	Corredor	Amigos	Não Sei	Não						Biblioteca	leio	Grupo	Livres

	Ler	Biblioteka	Sozinho	Não Sei	Não						Quadras	Jogo	Grupo	Livres e orientadas
	Bagunço	Todo canto	Amigos	Não Sei	Não						Campo de grama ou areia	Me divirto	Grupo	Livres
O	Escrever	Escola	Colegas	4h	Sim	Não	Brinco de porrada	Sim	Não sei	Lajota	Areas livres	Nada	Grupo	Livres
	Dormir	Sala	Sozinho	2h	Não						Biblioteca	Ler livro	Grupo	Livres
	Faltar aula	Escola	Colegas	1h	Sim						Quadras - não tem	nada	Grupo	Livres
											Campos de areia ou grama	nada	Grupo	Livres
P	Não respondeu - colocou apenas "nenhuma"					Não	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Lajota	Áreas livres	durmo	grupo	Livres
											Biblioteca	Leio	Sozinho	Livres
											Quadras	Jogo jogos	Grupo	Livres
											Campos de areia ou grama	Jogo futebol	Grupo	Livres
Q	Estudar	Escola	Professor	3h	Sim	Não respondeu o restante do questionário								
R	A aluna não respondeu a essa parte do questionário, pois disse que eram os primeiros dias na escola													
S	Vou a biblioteca	Biblioteca	Sozinho	30m	Não	Sim	Me alimento e escuto música	Sim	"Para repousar a mente ou seja, se distrai um pouco"	Biblioteca	Sim	Leitura	Sozinho	Livres
	Assisto aula	Sala	Colegas	2 a 3h	Não									
T	Não colocou nenhuma resposta	Escola	Colegas	2h	Sim	Sim	Biblioteca	Sim	Porque a gente tem mais tempo para estudar	Biblioteca	Sim	Ler	Sozinho	Orientadas
											Áreas livres	Conversar	grupo	Livres
											Quadras - não tem	nada	grupo	orientadas
											Campo de grama	nada	grupo	Orientadas

											ou areia			
U	Conversar	Escola	Amigos	35m	Não	Sim	Conversar com meus amigos	Sim	Para não se tornar chato	Biblioteca	Sim	Leitura	Sozinho	Livres
	Estudar	Escola	Amigos	4h	Não						Áreas livres	Nada	Sozinho	Livres
											Campos de areia ou grama	Jogo bola	Grupo	Livres
V	Merendo	Escola	Amigos	15m	Não	Sim	Assistir filme na biblioteca	Sim	Para descansar a mente	Biblioteca	Sim	Pesquisa	Grupo	Orientadas
	Conversar	Escola	Amigos	15m	Não									
X	Fazer o dever	Sala			Não	Não respondeu o restante do questionário								
	Merendar	Copa			Não									
	Assistir aula	Sala			Não									
Z	Biblioteca	Escola	Amigos	30m	Não	Sim	Bater papo, biblioteca	Sim	Porque nos ficamos muito sobrecarregada com o assunto da matéria	Biblioteca e campinhos de grama ou areia	Areas livres	At. Culturais	Grupo	Livres e orientadas
	Bater papo	Escola	Amigos	15m	Não						Biblioteca	Videos e leitura	Sozinho e grupo	Livres e orientadas
	Estudar	Escola	Amigos e pr.	45m/a	Não									
W	Não respondeu essa parte do questionário													
Y	Estudar	Sala	Amigos e prof	4h	Sim	Sim	Brincadeiras	Sim	Para nós podemos desenvolver atividades educacionais	Áreas livres	Sim	Brincadeiras	Grupo	Livres e orientadas
	Mediação e Leitura	Biblioteca	Sozinho	15m	Não					Biblioteeca	Sim	Mediação e leitura	Sozinho e grupo	Livres e orientadas
	Brincadeiras	Sala	Amigos e prof	15m							Campos de areia ou grama	Futebol e Vôlei-bol	Grupo	Livres e orientadas

XZ	Não respondeu	Sim	Vou a Bibliote- ca	Não	Se você tem um tempo livre você não foca no assun- to que foi dado	Biblioteca	Sim	Ler livros	Sozi- nho	Livre
----	---------------	-----	-----------------------	-----	---	------------	-----	---------------	--------------	-------

Apêndice 05: TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS – 23 e 25 de Março de 2017

Entrevistado 1

Pergunta 1: Como você percebe a formação sociopolítica da juventude do assentamento?

Resposta: Essa questão ela se dá justamente, é como eu falei a partir de uns 5 anos a gente não tá tendo mais essa formação né, essa formação da concepção de vida, concepção de mundo, da defesa do território então e ficou uma questão muito a critério da juventude e cada um procura fazer a sua disputa né, o seu critério, sem ser um critério político. Uma política, mas uma política descompromissada, então a gente ver que é essa coisa e é nesse sentido nem mesmo eles dão tanta atenção ao próprio conhecimento tradicional, vão para a escola só para cumprir uma função, uma coisa, mas não estão muito ligados a essa questão, é obrigação. Então a gente vê o desinteresse muito grande. A grande coisa deles é justamente essa cultura trazida dos centros dos bairros pra comunidade né e os meios de comunicação que são acessíveis hoje, então é nisso que está a coisa deles, a visão deles é esse andar da coisa. Então, mas eu acredito que, como agente estava falando, nós estamos pensando de esse projeto abranger de uma forma de que ele se apodere, que ele acolha essa juventude com uma outra concepção, porque muitas das vezes também a gente quer que o jovem, não tu é do campo, tu tem que trabalhar nisso e nesse sentido, tu tem que coisar e mais a gente quer que justamente esse projeto revigore eles de que não assim, tu tem escolha, tu tem liberdade, tu não pode perder tua identidade e deixar de construir uma história de povo, essa é a grande coisa, e acredito que a gente pode ainda dar passo para reverter essa situação, mas por enquanto está no entrave ainda.

Pergunta 2: Como você avalia o processo identitário dos jovens do assentamento?

Há uma questão muito distante, né essa questão deles se aderirem a essa questão dessa identidade camponesa, essa coisa né, até porque existe muitos meios que é usado para denegrir essa imagem de camponês, ou seja, as vezes na própria forma de conteúdo né é dito que o emprego tá no centro urbano, né, a vida tá lá né, que o campo já deu o que tinha que dá, que o campo não é para a juventude e a outra coisa, tem a concepção também de família, estuda pra ti não ficar na inchada, pra ti não ficar nesse meio de que eu vivo até hoje. Mas dentro disso também, eu acredito que tá a grande questão da formação, ou seja, do grande debate, a juventude hoje ela não se apodera mais do debate político, né, eles vota, eles tem um candidato, mas é simplesmente isso para ver se tem um emprego, uma coisa, mas não tem mais aquela questão de um debate, de um espaço, né, aproveitar um espaço para fazer isso. Espaços temos muitos que qualquer parte você sabe também que como estudante, como formadora, de que qualquer espaço é espaço para se discutir política, mas eles não pegam esse espaço para isso, eles pegam para aquela cultura que é trazida, que é americanizada e coisa assim, então essa é uma questão que é o grande problema, a gente pensa que não, mas é muito forte dentro de uma comunidade pequena onde as pessoas são menos instruído culturalmente e aí ela abrange de cheio e acaba que eles ficam sem achar que não tem outra opção, que a opção é essa aqui e que a outra é a outra e deixa para lá, né.

Oh sem querer de falar de procedimentos éticos, mas eu acho que as religiões elas também não trabalham para a afirmação da identidade do indivíduo, trabalham só meramente pela salvação, pelo medo do pecado, pela alienação, até acho que aí já é um começo, coisa assim. A família é como a gente tem essa concepção e as vezes o desaculturação, né, essas coisas, são famílias humildes, simples, né mas

que também aqui no assentamento eles não podem dizer que isso nunca foi discutido e mesmo com as famílias sem um aprendizado de grandes séries, mas tiveram orientação por muito tempo então não são tão ingênuos assim, mas abandonaram esse processo, né, de formação né a partir de casa, então nesses dois seguimentos já vejo, a outra coisa veio a descrença das concepções políticas, né, no nosso tempo mais coisa a gente tinha os partidos de esquerda como essa grande coisa, os movimentos estudantis, hoje em dia as escolas do campo, elas não tem um movimento estudantil, não tem uma coordenação estudantil, tem aquela de botar pressão e dizer olha, o regulamento aqui é assim, não usa boné, não entra de bermuda, não entra de camisa meia manga e vai pra sala estudar, então essa é a coisa que a gente tem, a outra coisa é justamente isso que você fala, eu acho que acredito que o ambiente é muito daquilo que você toma pra si a concepção de vida e a escola é essa coisa que você já fica reprimido, você poxa, tenho medo de pisar pra cá, se eu pisar na grama eu posso ser chamado a atenção, se eu vou para o refeitório eu sei que a senhora lá, não to culpando ninguém, mas é a coisa, ela tá abrindo o pacotinho lá, pra poder fazer o suco e nós com tanta área, uma área do campo, que se discute educação do campo como um todo, nós temos um espaço que não produz nem sequer a horta para cozinha. Então eu acho que falta, né, falta política, né, ou seja, as enxurradas da repressão, da coisa, foi levando também essa questão de uma organicidade política no assentamento, na coisa, pra se evidencia. Um tempo desse eu vi uma reportagem, de parece que em castanhal tem uma escola, João coelho e tava falando que lá na escola tem um grande processo de horticultura essas coisas que alimenta a escola, é um bairro, né, quer dizer, tá muito melhor que a João batista que vem pra cá para ser essa diferencial e não faz.

Entrevistado 2

Pergunta 1: Como você percebe a formação sociopolítica da juventude do assentamento?

Resposta: Sim então, a gente já trabalha com essa juventude de 2009 prá cá, quando a gente começou a ofertar o ensino fundamental maior e também o ensino médio, junto a isso também teve um trabalho de ampliação da oferta de ensino para outras comunidades, então grande parte dos nossos alunos aqui, também vem de outras comunidades, principalmente do fundamental maior e do ensino médio. Isso também acho que tem a ver com o que a gente vai ter como amostragem dessa questão da identidade, né. O que é que perpassa no relato deles enquanto pertença ao lugar, pertença a escola a história. E outro fator que eu agrego a isso é que quando a gente amplia o ensino fundamental maior, inclusive para outras comunidades, a gente também tem uma decaída da mão-de-obra local, porque nos temos professores formados para o ensino fundamental menor de primeiro ao quinto, né, recentemente alguns fizeram a licenciatura, mas até então, já estão quatro anos com a licenciatura e não estão trabalhando nas séries afins que é o ensino médio, que são formações pra educação do campo, para atender o ensino médio e ensino fundamental maior, no entanto, nós permanecemos no fundamental menor. Então, acho que esse distanciamento, né, dos professores, da localidade, para conduzir o processo e também essa questão de uma gestão nucleada, né, uma gestão que vem do urbano e que de certa forma não da conta de coordenar 3, 4 escolas, isso vai gerando uma série de problemas, inclusive a auto-organização docente para que haja um planejamento, essas paradas para refletir sobre a questão social da comunidade isso é uma coisa, né, esse olhar de uma educação formal que é prestada pelo esta-

do, pelo governo municipal. Do outro lado, a gente tem um movimento social, que no local está desarticulado porque nós temos a pertença, eu e outras professoras do lugar, enquanto uma militância na educação, tudo, mas a gente não tem uma unidade, não é assim que não tenho um boa relacionamento, mas a gente não buscou uma auto-organização novamente. Esse processo de desarticulação do coletivo de educação que a gente tinha a cinco ou seis anos atrás, né, acho que pela ocupação da escola pela maioria dos assentados e hoje a gente tem o inverso então a gente enfraqueceu e cada um ficou no seu lugar, mas a gente percebe a necessidade de se auto-organizar novamente e sabe, construir algumas demandas principalmente de formação política. Hoje no assentamento a gente tem alguns grupos, que acredito que discute política ou está reiniciando de novo que é o grupo de jovens que já falei em outros momentos, que é um grupo que surge da igreja, mas também coordenado por nós, e a gente busca tratar dessa formação política que é uma necessidade, mas a própria dinâmica social do assentamento não tem uma preocupação com o coletivo maior de pessoas para pensar a juventude, pra criar mecanismo para que essa juventude também ela acesse esses espaços de formação.

Pergunta 2: Como você avalia o processo identitário dos jovens do assentamento?

Resposta: Então, vou falar sobre os jovens daqui, da vila e não com o olhar da escola, porque são jovens de quatro comunidades. É pelos meios que eu participo, de grupos, meus filhos são jovens, então eu sempre to eu acho que pela ligação que a gente teve com eles desde a pré escola, né, e a gente permanece até hoje, eles são jovens que eles tem pelo que eu converso, eles têm uma clareza dessa questão da identidade, é Carol Jeferson, bia etc, eles tem uma clareza da importância do lugar, da história do lugar que eles moram, mas também eles tem a necessidade de ter uma formação, né, é profissional, não não que se negue porque eu vejo eles fazerem tantas coisas pra resistir no lugar que vivem, tanta dinâmica que eles criam pra continuar interagindo no lugar que vivem, o final de semana se reúnem no igarapé e fazem um almoço, e fazem um jantar e fazem uma festa e se reúnem pra internet e se reúnem pra fazer alguma coisa, alguma ação solidária, né pela igreja, então eu acredito que são jovens que tem assim uma timidez muito grande pra falar, muito grande mesmo pra expressar, eles só se expressam mesmo no meio daquelas pessoas que tem uma convivência, tanto é que no grupo de jovens se vem outra pessoa eles travam, mas se tão com a gente aqui que já tem aquele vínculo, aquele contato, agente constrói muita coisa e eles trazem essa demanda muito grande pra gente, então agora, nessa questão dessa formação política eu acredito que a gente precisa melhorar mais, né, porque é, eles estão passivos, eles tem conhecimento de muita coisa que acontece no local, no mundo, mas eles estão ali no passivo, podem dialogar com a forma, sei lá que eles pudessem transformar a realidade tudo, mas eles estão passivos, não sabem por onde ir, não tem, e eles não tiveram como os jovens de 10 anos atrás, não tiveram uma vida orgânica de marcha, de movimento, né, que que trouxe uma formação política, uma formação mais ativa, né do sujeito mais emancipado, tal. Essa é uma grande diferença, não participa de uma organicidade de movimento.

Entrevistada 3

Pergunta 1: Como você percebe a formação sociopolítica da juventude do assentamento?

Resposta: Bom eu vejo, né que os nossos jovens eles estão muito ociosos, é quando a gente no início da formação da comunidade, a gente tinha um momento de formação que seria o conjunto das famílias que se encontravam em núcleos de famílias, então lá a gente discutia, encaminhava os problemas sociais da comunidade e tinha esse olhar pra juventude, pra criança, pro idoso, mas no atual momento, na atual conjuntura, o que eu percebo são os jovens meio que perdidos, né, sem alternativas de, por exemplo, eles tem a alternativa de trabalho no lote, no entanto são poucos que contribuem com a família no lote, né, alguns tão buscando a sobrevivência trabalhando, é, como diarista, né, em fazendas, ganhando sua diária, aqui, ali, mas assim uma organização mesmo dos jovens não existe. Surgiu a pouco tempo um grupo, mas esse grupo ele não pode falar pela juventude do assentamento porque são poucos, né, os jovens que estão agregados a esse grupo, mas na maioria mesmo eu percebo que tão perdidos, né, não tem opção de lazer, né, só tem o campo de futebol que eles praticam, alguns jogam futebol, tem a quadra ali que eles brincam o basquetezinho no final da tarde, né, isso é um ponto positivo que se encontram lá, mas em contrapartida, né tem os vícios, bares no final de semana, é as festas a bebida, muitos estão também entrando já no vício das drogas e comercializando também aqui dentro, né, tem pontos, né, então eu percebo que é uma juventude que tá meio perdida, viu Tábita, sem nenhuma perspectiva de futuro pra eles né, a escola é um espaço que, é eles tão dando continuidade aos estudos, né, uns vem para estudar mesmo, concluir o ensino, visualizam uma faculdade lá na frente, mas outros a gente vê pelo próprio comportamento, pelo conversar, né, que vem pra sair de casa, para um passeio, né, aqui é uma distração pra eles de segunda a sexta, mas assim não tem muito interesse pelos estudos, né. Foi um processo muito demorado pra gente conseguir trazer pra cá o ensino médio, né, pra essa escola, porque a realidade, né era tirar os estudantes daqui, levar pra castanhal, né, aí eles teriam que sair cedo, né, cinco da tarde, retornar madrugada, uma da manhã, isso quando o transporte não quebrava, é quando o transporte quebrava eles, muitos chegavam a vir a pé, chegavam na comunidade a pé, porque não consertavam o transporte, aí só no outro dia, e aí na escola eles se encontram, o momento que eles se encontram, azaração, né, interesse a menininha, a garota tudo que tão afim, mas assim o estudo mesmo, o foco pra o futuro, a gente, são poucos que a gente percebe esse interesse, focado mesmo nos estudos, a questão da leitura, eu to na sala de leitura tentando desenvolver um projeto que incentive, né, essa leitura esse interesse pelo, pela leitura, mas é, a gente percebe que eles, levam tudo na brincadeira né, aí você tem que ter um jeitinho de ir conquistando esses jovens.

Pergunta 2: Como você avalia o processo identitário dos jovens do assentamento?

Resposta: Eu penso, Tábita que essas inquietações elas se dão também pela gente não ter uma referência aqui, mais assim organizativa, política, porque organicamente a gente tá desorganizado, aqui, né. Então quando a gente tinha assim uma referência, tava atuante participante de encontro, de formações, é congressos, ia voltava, reunia fazia o encontro com a comunidade, dava o retorno, encaminhava as questões, é, da comunidade juntos, a gente conseguia ééé vitórias mais rápidos, né, mas a gente, nós estamos mesmo aqui muito desarticulado, né, você pode perceber a

própria estrutura da escola, né, quando a gente estava mais organizado, a gente não ficava com um piso desse tanto tempo sem ser trocado, uma escola sem uma pintura, uma reforma completa né, os problemas que a gente solicitava eram mais rápidos, né de ser viabilizados, hoje tá muito complicado, né, porque nós é, a liderança que a gente tem quanto comunidade não se preocupa com o social mesmo, né, de reunir pra articular, pra, não temos mais essa força, perdemos essa força, né, e aí, os jovens é um grupo que fica a parte mesmo, cada um por si e os que são mais fácil de ser conduzidos para o grupo ali eles tem essa facilidade, aí então rola de tudo né, no grupo, o grupo daqueles, né que se desviam assim do que é bom do que é mais coerente pra vida do jovem, pro futuro.

A escola tá perdendo sua identidade. Tá perdendo, tá perdendo sim, a bandeira que nos identificava, o mastro caiu e aí a gente se pergunta um pro outro, quem tirou?, quem tirou? A não quebrou, o vento forte, tá mais aí, no entanto a gente não levantou outro mastro né, a bandeira a gente usa aqui nos momentos das segundas feiras, pra cantar o hino, tudo, mas ela deveria está hasteada aí na frente, mas assim, a gente, a gente tá ainda querendo reerguer isso, né, colocar a bandeira que é o marco, né, marcar o nosso território de conquista, de lutar, ali na frete e dentro das práticas aos poucos né, pelo menos eu confio acredito nisso, né, com esses pequenos que amanhã serão adolescentes, jovens, pelo menos eles conhecerem a história né, conhecer a história dos seus pais, né e saber porque, né, ele hoje mora no assentamento, o que é que isso significou né, pra o pai dele pra mãe, o que é ter um lote, uma casa de alvenaria, hoje, né, que lá na cidade ele não tinha né, ou morava agregado ou uma situação que se aqui não está NE, mas quando ele veio né, também não tava boa né, a situação, né, vivendo de aluguel, sem emprego, sem uma perspectiva.

(A pesquisadora faz um comentário, da veiculação nos meios de comunicação, do campo como um espaço atrasado...)

E a gente sabe que não, né, convivendo a gente percebe que aqui é um local de muitas condições de você ter sobrevivência, local de sobrevivência, local de vivência, onde você é até mais fácil para trocar aquilo que você sabe com o outro né, compartilhar com o outro que não tem, é um local mesmo de produção, de produzir a vida, so que precisa de uma melhor articulação, né, enquanto comunidade né. As mulheres, as mulheres, já fugindo um pouco, já que estamos falando de juventude, as mulheres é um outro núcleo que tem muitas mulheres habilidosas que sabem fazer artesanato, da própria natureza, extrair, mas ela faz o que ela sabe e fica ali guardado, né, a outra também sabe e fica ali né, mas não tem assim um momento delas estarem ensinando pra outra, trocando, né, e isso que elas sabem poder gerar uma renda né, agregar valor ao trabalho delas, falta também essa outra contrapartida de colaboração.

Tinha, a áurea a Miriam, elas estão, tem um grupo que tá limpando lá aonde era a escola, o antigo barracão, primeiro elas estão recuperando, elas estão na ideia de recuperar aquela área, e fazer um barracão lá para elas se encontrarem, se reunirem e festejar alguma conquista né, celebrar.