

Tatiana Domingues Pereira

**A INTERFACE LAZER E GÊNERO NO COTIDIANO DE JOVENS APRENDIZES:**  
um estudo no contexto da Fundação CDL Pró-Criança

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG

2020

Tatiana Domingues Pereira

**A INTERFACE LAZER E GÊNERO NO COTIDIANO DE JOVENS APRENDIZES:**  
um estudo no contexto da Fundação CDL Pró-Criança

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Estudos do Lazer.

Área de concentração: Identidade, sociabilidades e práticas de lazer

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Cláudia Porfirio Couto

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG

2020

P436i Pereira, Tatiana Domingues  
2020 A interface lazer e gênero no cotidiano de jovens aprendizes: um estudo no contexto da Fundação CDL Pró-Criança. [manuscrito] / Tatiana Domingues Pereira – 2020.

260 f., enc.: il.

Orientadora: Ana Claudia Porfirio Couto

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 217-248

1. Lazer – Teses. 2. Jovens da Cidade - Teses. 3. Lazer e educação – Teses. 4. Interação social - jovens - Teses. I. Couto, Ana Cláudia Porfirio. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Danilo Francisco de Souza Lage, CRB 6: nº 3132, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
 ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL  
 CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS DO LAZER

### ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO / TESE

ATA DA 65ª DEFESA DE TESE DE DOUTORADO  
**TATIANA DOMINGUES PEREIRA**

Às 14h00min do dia 11 de dezembro de 2020 reuniu-se de forma virtual (via videoconferência pela plataforma "Google Meet") a Comissão Examinadora de Tese, indicada pelo Colegiado do Programa para julgar, em exame final, o trabalho "O LAZER PARA AS JOVENS APRENDIZES: um estudo de caso na Fundação CDL Pró-Criança", requisito final para a obtenção do Grau de Doutora em Estudos do Lazer. Abrindo a sessão, a Presidenta da Comissão, Profa. Dra. Ana Claudia Porfírio Couto, após dar a conhecer aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra para a candidata, para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu, sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

Membros da Banca Examinadora	Aprovada	Reprovada
Profa. Dra. Ana Claudia Porfírio Couto (Orientadora)	X	
Profa. Dra. Beatriz Akemi Takeiti (UFRJ)	X	
Profa. Dra. Elisângela Chaves (UFMG)	X	
Prof. Dr. Jose Alfredo de Oliveira Debortoli (UFMG)	X	
Profa. Dra. Liana Romera (UFES)	X	

Após as indicações a candidata foi considerada: **APROVADA**

O resultado final foi comunicado publicamente, para a candidata pela Presidenta da Comissão. Nada mais havendo a tratar a Presidenta encerrou a reunião e lavrou a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 11 de dezembro de 2020.

Assinatura dos membros da banca examinadora:

Profa. Dra. Ana Claudia Porfirio Couto

Profa. Dra. Beatriz Akemi Takeiti

Profa. Dra. Elisângela Chaves

Prof. Dr. Jose Alfredo de Oliveira Debortoli

Profa. Dra. Liana Romera



Documento assinado eletronicamente por **Jose Alfredo Oliveira Debortoli, Servidor(a)**, em 19/12/2020, às 15:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Claudia Porfirio Couto, Professora do Magistério Superior**, em 20/12/2020, às 13:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elisângela Chaves, Professora do Magistério Superior**, em 21/12/2020, às 07:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Liana Abrao Romera, Usuário Externo**, em 11/01/2021, às 13:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Beatriz Akemi Takeiti, Usuário Externo**, em 11/01/2021, às 14:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0488051** e o código CRC **A40CC80F**.

*Dedico este trabalho ao meu marido, Bruno,  
e aos meus filhos, Ana Luísa e Leonardo,  
pelo apoio incondicional e  
por fazerem parte da minha vida!*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre esteve ao meu lado, dando-me forças para continuar, quando a cabeça e as mãos davam sinais de cansaço.

A toda a minha família, especialmente aos meus pais, que são a minha base e me ensinaram o valor da integridade, da dignidade e da ética.

Ao meu marido Bruno, e aos meus filhos Ana Luísa e Leonardo, pela compreensão e incentivo em todos os momentos. Amo vocês!

Aos meus amigos e amigas, por se manterem presentes na minha vida, mesmo quando precisei estar ausente.

Aos amigos da FAMINAS-BH, em especial à Rosália e à Rosilaine, que sempre me incentivaram com palavras amigas.

À professora e orientadora Dr<sup>a</sup>. Ana Cláudia Porfírio Couto, pessoa fundamental neste processo, que me apoiou com sua paciência, dedicação, compreensão e palavras incentivadoras nos momentos mais difíceis. Agradeço por ter sonhado comigo meus sonhos e tê-los tornado possíveis.

Aos professores do Doutorado em Estudos do Lazer na UFMG, pelas contribuições e ensinamentos.

A todos os integrantes do GESPEL, pelas trocas de ideias, discussões, sugestões e parceria.

Aos professores que, gentilmente, aceitaram fazer parte da banca, o professor José Alfredo Oliveira Debortoli e as professoras Beatriz Pakeiti, Elisângela Chaves e Liana Romera.

Às supervisoras do Programa Educação e Trabalho (PET), principalmente à Janaína, pela disponibilidade de ajuda, sempre.

Às jovens aprendizes, protagonistas desta pesquisa.

Enfim, a todos que me ajudaram na elaboração deste trabalho, meu eterno agradecimento.

*Chega um momento em sua vida, que você sabe:*

*quem é imprescindível para você,*

*quem nunca foi,*

*quem não é mais,*

*quem será sempre!*

*(Charles Chaplin)*

## RESUMO

Ser mulher, jovem, trabalhadora e estudante são dimensões marcadas por assimetrias nas práticas culturais, econômicas, políticas, educacionais e de lazer. Assim, esta tese teve como objetivo verificar as percepções das jovens aprendizes, integrantes do Programa Educação e Trabalho (PET) desenvolvido pela Fundação CDL Pró-Criança, sobre a influência do trabalho, da escolarização e do gênero em suas práticas de lazer. A metodologia adotada caracterizou-se como qualitativa, quantitativa, bibliográfica, descritiva e documental. Na coleta de dados, para identificar o que as jovens entendem sobre o lazer e descrever a percepção das mesmas sobre as práticas de lazer no seu tempo disponível, aplicou-se um questionário e foi realizada uma entrevista semiestruturada. Outra entrevista semiestruturada foi realizada com as supervisoras do programa, para investigar como o lazer é abordado pelo PET. Os resultados apontaram que tanto as jovens quanto as supervisoras entendem por lazer momentos de diversão com amigos, família, ou sozinho; descansar; se distrair; curtir o fim de semana; ter tempo livre e fazer o que se quer sem obrigação. No que tange aos conteúdos culturais do lazer realizados pelas jovens, houve maior incidência nos interesses sociais e virtuais. As jovens relataram ter tempo para usufruir o lazer, entretanto, boa parte delas alegou dificuldades de acesso relacionadas à falta de dinheiro e à falta de segurança. Na categoria trabalho, constatou-se que a opção das jovens por participarem do PET se deu, principalmente, como uma forma de se inserirem no mercado de trabalho, tendo como principal vantagem a aquisição de experiência profissional. O trabalho como aprendizes, na percepção das jovens, não interfere nos estudos. No que se refere ao gênero, não percebem diferenciação na distribuição e na quantidade de tarefas quando, comparadas ao sexo oposto, mas ressaltam que para eles há uma assimetria quanto às tarefas domésticas. Foi possível levantar, por meio da entrevista com as supervisoras que, apesar da pouca carga horária destinada às atividades culturais, percebe-se a importância do lazer para as jovens, de modo que o assunto é desenvolvido de forma transversal nas disciplinas do programa. Verificou-se, ainda, a influência do fator renda nos tipos de lazer vivenciados pelas jovens. Quanto ao uso de dispositivos móveis, mesmo pertencendo a famílias de baixa renda, é reduzido o número de casos de alunos sem acesso, embora seu uso seja proibido no programa. As supervisoras apontaram que as jovens também percebem a diferença de fruição do lazer de acordo com o gênero, além de reconhecerem a centralidade do trabalho para as mesmas e concordarem que elas estão privadas do lazer em virtude do trabalho e do estudo, aliado a outros tipos de atividades. E, segundo as supervisoras, o trabalho não interfere no rendimento escolar das alunas. A análise dos resultados permitiu tecer uma discussão com os teóricos pesquisados e apontar algumas sugestões ao PET, no sentido de implementarem uma educação pautada no lazer.

**Palavras-chave:** Juventudes. Jovem Aprendiz. Trabalho. Gênero. Lazer.

## ABSTRACT

Being a woman, young, worker and student are different dimensions marked by asymmetries in cultural, economic, political, educational and leisure practices. This dissertation aimed to verify the perceptions of the young trainees attending the Education and Work Program (PET) developed by CDL Pró-Criança Foundation, about the influence of their jobs, education levels and gender on their leisure practices. The adopted methodology was qualitative, quantitative, bibliographical, descriptive and documental. During data collection, a questionnaire was applied along with a semi structured interview putting young trainees together, in order to identify what the youths understand about leisure and to describe their perception of leisure practices in their spare time. Another semi structured interview was composed by the program supervisors for investigating how leisure is addressed by PET. Results showed that either young ladies or supervisors understand leisure as diverting moments with friends, families or even alone, relaxing, entertaining, enjoying the weekend, enjoying the spare time and doing whatever is wanted without obligations. Regarding cultural activities practiced by the young trainees, social and virtual interests prevailed. The youths reported they had time for enjoying leisure although a significant number of girls revealed difficulties related to money availability and the lack of security. With respect to their jobs, joining PET was mainly an alternative for entering the job market, considering the acquirement of work experience as the principal advantage. Their job as trainees, in her perceptions, do not interfere in their studies, once they still have free time for enjoying leisure activities. With regard to gender, they do not notice differences in the distribution or in the amount of responsibilities when compared to the opposite sex, even if they think there is an asymmetry concerning housework. Finally, it was possible to conclude through the supervisors' interview that despite the low leisure-time load spend in cultural activities, professionals are aware of the importance of leisure for the youths and the issue is transversally addressed in the program subjects. The supervisors also recognize the influence of income in the sort of leisure enjoyed by the youths. When considering the use of mobile devices, even in low income families, supervisors reported rare cases of students without access. The use of these tools is still forbidden during the program. As well as the youths, the supervisors also notice differences in leisure enjoyment when it comes to gender. They recognize how the job plays a central role in the youths' lives and they agree the girls are deprived of leisure because of the time spent working, studying and performing other activities. According to them, the job does not interfere in the students' school performance. Analysing the results, a discussion involving prospected theoreticians was prepared, leading to suggestions towards improving the program in order to develop an education based on leisure.

**Keywords:** Youth. Young trainee. Work. Gender. Leisure

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Estrutura Curricular do PET .....	121
Gráfico 1: Renda total da família .....	146
Gráfico 2: Quando está no seu lazer, como considera esse tempo? .....	169

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Motivos de ter escolhido o PET .....	148
Tabela 2: Vantagens de ser aprendiz .....	149
Tabela 3: Outras atividades além do trabalho como jovem aprendiz.....	152
Tabela 4: Se pudesse modificar um hábito na sua vida.....	154
Tabela 5: O que entende por lazer .....	155
Tabela 6: Como passa as férias.....	169
Tabela 7: Limitações para o acesso ao lazer.....	170
Tabela 8: Situação financeira e falta de segurança.....	172

## LISTA DE SIGLAS

ANTDJ	Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude
CDL	Clube dos Dirigentes Lojistas
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COEP	Comissão de Ética em Pesquisa
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
COVID-19	Coronavírus Disease 2019
CTPS	Carteira de Trabalho e Previdência Social
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPP	Empresas de Pequeno Porte
ESFL	Entidades Sem Fins Lucrativos
EUA	Estados Unidos da América
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
GESPEL	Grupo de Estudos em Sociologia e Pedagogia do Esporte e do Lazer
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LGBTI	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros e Intersexuais
ME	Microempresas
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OCNEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OECD	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PET	Programa Educação e Trabalho
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Tecnologia da Informação
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.</i>
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 JUVENTUDE(S) E LAZER: O ENTRELAÇAMENTO DE RELAÇÕES COMPLEXAS</b> .....	25
<b>2.1 As juventudes e suas diferentes vertentes</b> .....	25
<b>2.2 Estudos do Lazer: aspectos introdutórios</b> .....	33
2.2.1 Os jovens e a fruição do tempo destinado ao lazer.....	48
<b>3 GÊNERO, JUVENTUDE E LAZER: DESAFIOS A SEREM TRANSPOSTOS</b> .....	60
<b>3.1 Gênero: construindo uma identidade</b> .....	61
<b>3.2 Os estudos das relações de gênero</b> .....	72
<b>3.3 A influência do gênero no lazer das jovens</b> .....	75
<b>4 TECENDO RELAÇÕES ENTRE JUVENTUDE, TRABALHO, GÊNERO E ESCOLARIZAÇÃO</b> .....	80
<b>4.1 Breve discussão sobre trabalho</b> .....	80
<b>4.2 As transformações no mundo do trabalho e seus efeitos na juventude</b> .....	83
4.2.1 A vulnerabilidade das mulheres e das jovens mulheres no mercado de trabalho.....	89
<b>4.3 A juventude e a transição escola-trabalho</b> .....	96
<b>4.4 A escolarização do jovem para o mercado de trabalho</b> .....	102
<b>5 A LEI DA APRENDIZAGEM E O LAZER NA FORMAÇÃO DE JOVENS APRENDIZES</b> .....	112
<b>5.1 A lei da aprendizagem e o jovem aprendiz</b> .....	112
<b>5.2 O programa educação e trabalho - PET - da Fundação CDL Pró-criança</b> .....	119
<b>5.3 O lazer como parte da formação dos jovens</b> .....	123
<b>5.4 Fatores que impactam o acesso às práticas de lazer de jovens estudantes e trabalhadores</b> .....	130
<b>6 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	135
<b>7 SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO, DA ESCOLARIZAÇÃO E DO GÊNERO E SUA INFLUÊNCIA NAS PRÁTICAS DE LAZER</b> .....	144
<b>7.1 Perfil socioeconômico das jovens aprendizes</b> .....	144
<b>7.2 Percepção das jovens sobre trabalho e influência do gênero nas atividades laborais</b> .....	148
<b>7.3 O lazer e sua vivência pelas jovens aprendizes</b> .....	155
<b>7.4 Acesso ao lazer pelas jovens aprendizes</b> .....	168
7.4.1 O impacto da situação financeira do lazer das jovens .....	171
<b>7.5 Escutando o que as meninas têm a dizer: análise das entrevistas</b> .....	173
<b>7.6 Ouvindo o outro lado: a análise da entrevista realizado com as supervisoras</b> ....	182
<b>7.7 Discussão dos resultados</b> .....	193
<b>8 CONCLUSÃO</b> .....	210
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	217
<b>APÊNDICES</b> .....	249

## 1 INTRODUÇÃO

A preocupação política e social orientada para a detecção de fontes de desigualdades – nas suas várias expressões – está longe de se restringir aos aspectos mais óbvios e evidentes, nomeadamente aos que decorrem dos posicionamentos diferenciais em relação ao sistema produtivo. A posição que cada indivíduo ocupa, os respectivos ganhos e privações, as suas possibilidades e os seus interditos não são, de forma alguma, situações isoladas, mas uma manifestação de seus modos de inserção na sociedade. Isso porque estamos diante de uma sociedade que multiplica os fundamentos e justificações para a diferenciação seletiva: o gênero, mas também a idade, os níveis de rendimento e etnia, os valores culturais ou religiosos - fatores que condicionam, conjuntural e estruturalmente, os modos de vida dos sujeitos, tanto em relação a suas práticas quanto a suas representações, aspirações e necessidades, revertendo-se, também, sobre os modos de pensar e usar o tempo (PERISTA,1999).

É nessa perspectiva que se enquadra a realização do presente estudo, envolvendo as dimensões: gênero, juventudes, trabalho, escolarização e lazer, que são áreas marcadas por desigualdades e discriminações na sociedade.

As condições de vida de mulheres e homens não são produtos de um destino biológico, mas fruto de construções sociais que têm como base material o trabalho e se exprimem por meio de sua divisão social entre os sexos, como postulam Melo e Castilho (2009). Para as autoras, essa divisão sexual do trabalho reflete o fato de que a maioria dos homens exerce suas atividades no mercado de trabalho capitalista (o chamado trabalho produtivo) e as mulheres dividem seu tempo “naturalmente” entre a produção de mercadorias fora de casa e a realização de tarefas domésticas relativas aos cuidados da família (o dito trabalho reprodutivo).

No trabalho produtivo, notam-se as desigualdades e discriminações existentes em relação ao gênero. Como aponta Borges (2009. p. 4),

[...] as mulheres vêm enfrentando há muito tempo fortes discriminações de gêneros baseadas em diferenças biológicas. Essas discriminações disseminam o preconceito prejudicando as mulheres de exercerem seu papel como cidadãs, fora de seu lar, bloqueando sua evolução no mercado de trabalho.

A desigualdade de gênero cria desafios para as mulheres no mercado de trabalho e, apesar das muitas conquistas, Ramalho e Figueiredo (2013) declaram que o trabalho feminino ainda sofre bastante discriminação e desvalorização, embora contribua significativamente com a renda familiar. Mesmo tendo ganhado espaço no mercado de trabalho, a mulher tem que se desdobrar para conciliar seus múltiplos papéis na sociedade, tentando desempenhá-los da melhor maneira possível.

A divisão do trabalho proveniente das “relações sociais de sexo” reservou às mulheres a esfera reprodutiva e aos homens, a esfera produtiva, estabelecendo uma relação assimétrica entre os sexos, que cria e reproduz, concomitantemente, as desigualdades de papéis e funções na sociedade. As relações sociais entre os sexos apresentam-se desiguais, hierarquizadas, marcadas pela exploração e opressão de um sexo em contraponto à supremacia do outro.

As discussões sobre gênero, portanto, para Viana e Ridenti (1998) e Scott (1994), buscam superar a visão naturalizante das diferenças entre homens e mulheres, uma vez que ela acaba por atribuir às especificidades biológicas a inferioridade feminina e a dominação masculina, justificando desigualdades e injustiças presentes na relação entre homens e mulheres. A partir da utilização do conceito de gênero, a inferiorização das mulheres passou a ser questionada e a relação entre homens e mulheres – caracterizada, muitas vezes, pela assimetria e pela hierarquização – passou a ser vista como permeada por relações de poder.

As mulheres, de maneira geral, enfrentam dificuldades no mercado de trabalho, segundo dados do DIEESE (2013, p.1),

as mulheres representam mais da metade da população desempregada e, quando ocupadas, recebem rendimentos menores do que o dos homens. A discriminação de gênero é um fator determinante para as possibilidades de acesso e permanência no mercado de trabalho bem como das condições de trabalho. A necessidade de transformar as condições, nas quais elas se inserem e estão inseridas, constitui-se como um desafio relevante para a construção de novas relações sociais.

Percebe-se, assim, que a mulher enfrenta obstáculos para se inserir no mercado de trabalho, no entanto, quando essa mulher é jovem esses desafios tendem a aumentar ainda mais. Estudo realizado pela OIT (2017) destaca as vulnerabilidades contínuas das mulheres jovens no mercado de trabalho. Em 2017, a taxa global de participação das mulheres jovens na força de trabalho foi de 16,6 pontos percentuais menor que a dos homens jovens. As taxas de

desemprego das mulheres jovens também são significativamente maiores do que as dos homens jovens. Além disso, a diferença de gênero na taxa de jovens que não estão trabalhando nem estudando ou recebendo treinamento é ainda maior: globalmente, esse grupo corresponde a 34,4% das mulheres jovens, comparado a 9,8% dos homens jovens.

Não obstante as desigualdades de gênero existentes, o índice de desemprego entre a população jovem é um fator preocupante, visto que a taxa de desocupação da população com idade de 18 a 24 anos chegou a 29,7% no segundo trimestre de 2020 (IBGE, 2018).

Para Fukuda, Brasil e Alves (2007), há diferenças históricas, socialmente constituídas pela humanidade nas suas vivências culturais, que conduzem a diferentes comportamentos e atitudes de homens e mulheres. Buscando apontar os fatores de risco e proteção relacionados ao gênero que impactam a juventude, as autoras apontam a existência de diferentes ciências e perspectivas epistemológicas que vêm a se ocupar dessa temática, o que evidencia a amplitude da influência que as diferenças de gênero exerce nos processos de socialização dos jovens. Para essas autoras, além da diferenciação do sexo, são muitos os registros que enfatizam a desvalorização da mulher no que tange a vários aspectos sociais e econômicos, sendo alguns deles: o benefício público, o acesso a cargos políticos, a violência doméstica, a inserção no mercado de trabalho e outros.

Assim, analisar como as diferenças de gênero influenciam as vivências e expectativas dos jovens deve ser alvo de reflexões no contexto da sua vida escolar e profissional. Como postula Novaes (2009), a condição juvenil é vivida de forma desigual e diversa, em função da origem social, dos níveis de renda, dos locais de moradia, das disparidades entre espaço urbano e rural, das desigualdades entre regiões do mesmo país, dentre outros fatores. Além disto, há as desigualdades de gênero, preconceitos e discriminações em relação a etnias, orientação sexual, gosto musical, pertencimentos associativos, religiosos, políticos e, até mesmo, relativos a torcidas organizadas.

Nesse sentido, a articulação entre gênero e juventude apresenta uma importante contribuição para a desconstrução de algumas concepções vigentes sobre juventude, assim como para uma maior compreensão dos contextos sociais/relacionais a partir dos quais as/os jovens elaboram suas visões de mundo e constroem suas identidades.

Essas concepções vigentes são associadas a diversas imagens inerentes ao imaginário do que é um “ser jovem”. Soares (2010) destaca que tais imagens associam-se a elementos como potência criativa, rebeldia, transgressão, inconformismo, aventura, beleza e até indolência para o trabalho ou o fato de ser um potencial desviante. Para o autor, essas construções são acomodadas ou acionadas segundo a adesão ou distanciamento dos jovens em relação aos papéis que lhes são delegados nos arranjos familiares: trabalho, estudo e/ou cuidado com os afazeres domésticos. Os papéis sociais dos jovens dentro dos arranjos familiares são, por sua vez, estabelecidos de acordo com as condições de vida, valores culturais e expectativas dos grupos socioeconômicos aos quais pertencem.

Ainda no que tange aos papéis sociais dos jovens, há que se elucidar a associação entre o lazer e a juventude. Myskiw, Forell e Stigger (2014, p. 2) declaram “que a construção de sentidos do lazer não está imune aos dramas cotidianos da vida urbana”. Assim, é possível compreender que as ações/situações de lazer vivenciadas pelos sujeitos são constituídas por processos sociais e culturais e pelas relações com seus pares. Tal afirmação fica visível quando se observa a pouca circulação de jovens que estudam à noite em determinados espaços públicos de lazer, visto que os mesmos estão fechados nos momentos em que aqueles têm tempo livre.

Tomar por base o lazer para estudar o jovem na sociedade atual mostra-se, portanto, segundo Requiza (1980), como um desafio a trilhar. Isso porque, segundo o autor, o próprio tema “lazer” está visivelmente sujeito a reservas, notadamente no âmbito acadêmico, onde é considerado por muitos como irrelevante.

Em complemento, Magnani (1984, p. 22) afirma que tal dificuldade se dá porque o lazer estaria no “oposto daquilo que se considera o lugar padrão da formação da consciência de classe”, ou seja, em oposição ao campo do trabalho, considerado de vital importância, já que serve aos propósitos de uma sociedade capitalista.

No entanto, pesquisas como a de Peixoto (2007), que realizou mapeamento do estado da arte nos Estudos do Lazer no Brasil nos séculos XX e XXI, mostraram o crescimento nos estudos do lazer no período selecionado. A autora dividiu a sua análise em quatro ciclos.

O primeiro ciclo (1891-1968) da produção do conhecimento foi marcado pela publicação de 67 trabalhos em 77 anos, uma média de 0,87 trabalho/ano; o segundo ciclo (1968-1979) foi

marcado pela publicação de 89 trabalhos em 11 anos, com uma média de 8,1 trabalhos/ano; já o terceiro ciclo (1979-1989) computou a publicação de 125 trabalhos em 10 anos, com uma média de 12,5 trabalhos/ano e, por último, o quarto ciclo (1990...) foi marcado pela publicação de 2383 trabalhos em 17 anos, com uma média de 140,2 trabalhos/ano.

Nesse sentido, constata-se o crescimento da produção científica nos estudos do lazer, o que vem ao encontro dos dizeres de Uvinha (2001), que afirma que o tema lazer, mesmo sem conquistar o devido mérito no nosso país é, atualmente, um dos elementos que aparece com mais destaque na vida cotidiana, especialmente quando o assunto é qualidade de vida. Bruhns (1993, p. 271) destaca que “o fenômeno do lazer vem se apresentando como justificativa para muitas práticas e opções de vida; a sociedade vem se urbanizando cada vez mais em consequência do avanço industrial, mudam-se concepções, os conceitos e os comportamentos”.

Uvinha (2001) ainda trata do atual engajamento da população brasileira, sobretudo a urbana, nas discussões que envolvem o campo do lazer, seja pela demanda cada vez mais emergente por qualidade de vida, seja pelo expressivo investimento que esse campo tem proporcionado ao setor de serviços.

Vale estacar a questão dos jovens aprendizes que, em função do pouco tempo livre, relegam as atividades de lazer a segundo plano, em virtude das demandas laborais e das atividades escolares. Essa realidade é confirmada por Ferreira (2010), ao destacar que o lazer também sofre e vai sofrer alterações, sempre condicionado à lógica do trabalho. O tempo livre que poderia ser destinado ao lazer é intensamente usado na preparação para o trabalho e na busca por sua garantia, tendo em vista a competitividade profissional, a aquisição de bens ou serviços, entre outras questões valorizadas pela sociedade do consumo.

Outro fato que merece atenção é o papel desempenhado pela construção do gênero. Green (1998) explora a importância do lazer como um tempo/espço para a construção da identidade feminina e argumenta que as regras de gênero são aprendidas e repassadas quando as mulheres experimentam o lazer coletivamente. Nesse processo de construção de identidade, definições do que seja comportamento “normal” ou “anormal” são difundidas e internalizadas. Portanto, esse processo, segundo o autor, pode ser fortalecedor e encorajador para várias mulheres, mas opressor e incapacitante para aquelas que não correspondem à norma. Assim, Green (1998) sugere que estudos sobre esses relacionamentos e relações de poder entre as mulheres, que são

construídos e mantidos em espaços de lazer, devem ser melhorados e mais amplamente explorados.

Quando se analisam as relações de gênero, percebem-se as dificuldades enfrentadas pelas jovens aprendizes para se inserirem no mercado de trabalho. Como afirma Lima *et al* (2013), a discriminação pela orientação sexual, cor de pele, religião ou classe social é tema polêmico em nível mundial, principalmente no que diz respeito ao gênero no âmbito do trabalho, isso porque a mulher é considerada frágil e titular dos afazeres domésticos e da criação dos filhos.

Os jovens sofreram amplamente os impactos da reestruturação nos anos 90 no Brasil, que representou restrição de vagas para trabalhadores com menor escolaridade. A partir da década de 2000, com a criação da Secretaria da Juventude, passaram a ser alvo de políticas específicas. Dentro das políticas priorizadas, a área ligada a trabalho e emprego tem recebido grande atenção, reunindo ações voltadas para fortalecer as chances de inserção profissional e ascensão social. O Estatuto da Juventude preconiza, no Art. 14, que “o jovem tem direito à profissionalização, ao trabalho e à renda, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, adequadamente remunerado e com proteção social” (BRASIL, 2013).

Por outro lado, percebe-se o papel pouco significativo do lazer na vida desses jovens que trabalham e estudam. De maneira geral, a revisão da literatura indica uma preocupação com o desenvolvimento juvenil, caracterizado pela ausência de lazer, segundo declara Bronfenbrenner (1996). Sabe-se que o desenvolvimento contínuo da juventude é afetado pelo contexto social e institucional no qual o sujeito se insere. O desenvolvimento das capacidades humanas depende da relação entre as características pessoais do sujeito e os diversos ambientes, desde o imediato até os mais remotos, nos quais o jovem está inserido direta ou indiretamente, pontua o autor.

O lazer refere-se a um conjunto de atividades que possibilitam o desenvolvimento do jovem por meio da construção de novas relações, de trocas de experiências, de descoberta de novas vivências, busca e construção da identidade do sujeito, de acordo com Pfeifer, Martins e Santos (2010). Já Bonato, Sarriera e Wagner (2012) acrescentam que a participação e o envolvimento com o lazer dependem, em grande parte, do contexto em que vivem os jovens. De acordo com as especificidades de cada realidade, a restrição de recursos de lazer se faz presente em maior ou em menor grau.

Dada a situação apresentada, o Programa Educação & Trabalho (PET), promovido pela Fundação CDL Pró-Criança, insere no mercado de trabalho jovens aprendizes com idade entre 15 e 20 anos, provenientes de famílias de baixa renda. O Programa, além de proporcionar a oportunidade do primeiro emprego, promove uma formação profissional e cidadã que possibilita aos aprendizes atuarem com qualidade e responsabilidade nos diversos segmentos empresariais.

No entanto, ao analisar a rotina de jovens mulheres, trabalhadoras/estudantes, observa-se que os momentos dedicados às práticas de lazer são mais escassos, quando comparados, por exemplo, às práticas de alunos que têm como compromisso apenas as demandas escolares. No tocante ao programa PET, observa-se que a estrutura curricular dedica 16 horas das 400 horas de carga horária total do curso a práticas culturais e esportivas. Assim, questiona-se: quais as percepções das jovens aprendizes, integrantes do PET desenvolvido pela Fundação CDL Pró-Criança, sobre a influência do trabalho, da escolarização e do gênero em suas práticas de lazer?

A presente pesquisa tem como objetivo geral verificar as percepções das jovens aprendizes, integrantes do PET desenvolvido pela Fundação CDL Pró-Criança, sobre a influência do trabalho, da escolarização e do gênero em suas práticas de lazer. E, como objetivos específicos propõe-se a: a) identificar o que as jovens entendem por lazer; b) descrever a percepção das jovens sobre as práticas de lazer no seu tempo disponível; c) levantar como o lazer é abordado pelo PET; d) apontar as influências do trabalho, da escolarização e do gênero nas práticas de lazer das jovens aprendizes.

Faz-se necessário, portanto, adotar uma perspectiva ampla, que possibilite entender melhor tanto os contextos e as condições em que o trabalho das jovens pode ocorrer quanto as percepções e os significados que elas constroem acerca das relações entre gênero, trabalho, escola e lazer.

Diante desse contexto, a importância desta pesquisa justifica-se em virtude do significativo contingente de população jovem no Brasil, atualmente; dos altos índices de desemprego dessa população e da necessidade de conhecer os interesses de lazer dessas jovens, para compreender melhor seus contextos, desde o mundo social até as necessidades individuais.

A tese está organizada em 8 (oito) capítulos. O capítulo 1 corresponde a esta introdução, que situa o leitor sobre as temáticas gênero, juventudes, trabalho, escolarização e lazer, além de refletir sobre como tais categorias se relacionam e são marcadas por desigualdades e discriminações na sociedade, bem como apresentar os objetivos que orientam a pesquisa.

O capítulo 2 destina-se a apresentar as construções dos estudiosos em torno dos significados de juventude e de lazer e seus entrelaçamentos. Tem-se a preocupação de mostrar como o lazer se configura como uma das principais dimensões da vivência juvenil na contemporaneidade, proporcionando aos jovens possibilidades de ser usufruído em vários espaços, além de abordar a sua importância na construção da identidade desses sujeitos. Ademais, aborda-se como os jovens usufruem do tempo destinado ao lazer.

No capítulo 3, são esboçadas as interfaces gênero e juventude, focalizando a condição de vulnerabilidade social a que estão submetidas as jovens provenientes de famílias de baixa renda, que encontram na escolarização e no trabalho uma forma de se sentirem incluídas e aceitas numa sociedade marcada pela exclusão social. Coube, ainda, nesse momento, uma discussão sobre as desigualdades de gênero, destacando a possibilidade concreta de construir relações de gênero mais democráticas. Questionou-se, ainda, as desigualdades nas vivências das práticas de lazer das mulheres, quando comparadas ao sexo oposto.

O capítulo 4 é um momento dedicado à explanação sobre a centralidade do trabalho na vida dos jovens, os desafios enfrentados por eles para o ingresso no mercado de trabalho, a influência do gênero nas desigualdades entre homens e mulheres no trabalho e a importância da escolarização na formação e preparação dos jovens para o mercado.

O capítulo 5 destina-se a apresentar como a Lei da Aprendizagem contribui para a formação dos jovens aprendizes para o mercado de trabalho; descrever o funcionamento do PET desenvolvido pela Fundação CDL Pró-criança; analisar o lazer como necessidade social para os jovens do programa e apontar caminhos sobre como ele pode ser pensado no espaço escolar. Também foram apresentados os impactos das atividades laborais e das obrigações escolares nas práticas de lazer dos jovens.

No capítulo 6, descreve-se o percurso metodológico adotado nesta pesquisa com vistas a verificar as percepções das jovens aprendizes sobre a influência do trabalho, da escolarização e

do gênero em suas práticas de lazer. Foram apresentados o tipo de pesquisa adotado, sua conceituação, critérios para a seleção dos sujeitos pesquisados e os procedimentos realizados para a coleta e o tratamento dos dados.

O capítulo 7 divulga os resultados obtidos por meio do questionário e das entrevistas semiestruturadas realizados. Primeiramente, apresenta-se o perfil socioeconômico das jovens aprendizes pesquisadas e, na sequência, a percepção das mesmas em relação à influência do gênero nas atividades laborais, como vivenciam o lazer e as dificuldades encontradas em relação ao acesso. Por fim, apresentou-se a análise dos grupos focais realizados com as jovens aprendizes e com as supervisoras do PET.

E, para finalizar, no capítulo 8, realiza-se um apanhado geral, apresentando as principais conclusões do estudo, além de algumas reflexões e sugestões para trabalhos futuros relacionados ao tema.

## **2 JUVENTUDE(S) E LAZER: O ENTRELAÇAMENTO DE RELAÇÕES COMPLEXAS**

Neste capítulo, serão apresentadas as diferentes visões dos autores sobre a juventude. Na literatura, encontram-se paradoxos e lacunas nas definições do que é ser jovem. Não há, nesse sentido, um consenso do que se entende por juventude ou mesmo do tempo em que ela acontece. Assim, podemos perceber que a definição de juventude não é tão simples quanto parece, isso porque tal conceito não dispõe de uma definição fixa e/ou consensual. Não obstante, existem teóricos e pesquisadores que contribuem para o entendimento dos jovens e da juventude e podem nos ajudar a compreender melhor o conceito.

Caso consideremos a juventude como uma fase do ciclo de vida humana em que são notórias as intensivas mudanças de ordem física, cognitiva e afetiva, em um curto período de tempo, que também são permeadas pelas condições sociais as quais os jovens estão submetidos, o lazer se configura como uma das dimensões da vivência juvenil na contemporaneidade. Desse modo, podemos considerá-lo fundamental para a elaboração de referências, identidades e formação de valores para a juventude, além do seu potencial quanto ao desenvolvimento pessoal e social dos jovens.

### **2.1 As juventudes e suas diferentes vertentes**

A juventude, em suas diferentes formas e representações, tem estado no centro dos debates, estudos e políticas nos últimos anos, seja como problema social, seja como esperança para o futuro. Nos países em desenvolvimento ou naqueles mais economicamente avançados, os jovens têm ocupado as páginas dos jornais e os estudos acadêmicos de maneira central. A ideia de um mundo onde cada vez mais os jovens se inserem na vida econômica dos países está presente em discussões em larga escala, inclusive pela escassez, cada vez maior, de oportunidades para essa inserção (SOARES, 2010).

Segundo Abramovay e Esteves (2007), a juventude alcançou maior visibilidade nos últimos quinze anos no Brasil, como produto da intersecção de vários domínios da vida social e da ação de diferentes autores. Abramo (2008) também percebe essa importância ao apontar que, atualmente, os assuntos relacionados aos jovens têm feito parte dos círculos acadêmicos e dos discursos políticos com uma intensidade que, até então, não se havia verificado no país.

Mas, se por um lado o interesse pela juventude é grande e notório, existe, por outro lado, a dificuldade relacionada à definição do que é juventude. Ao fazerem a discussão da história dos jovens, da antiguidade à era moderna, Levi e Schmitt (1996, p. 7) confirmam a complexidade no conceito de juventude, dizendo que “o primeiro problema que se apresentou diz respeito às dificuldades para definir o que seja de fato a juventude”.

Nesse sentido, Bastos e Carrano (2004) afirmam que jovem e juventude têm sido categorias sociais exaustivamente estudadas e constantemente redefinidas. As transformações em torno dessa dimensão começam por um período em que não existia sequer a fase da adolescência ou da juventude demarcada, sendo valorizados os comportamentos de antecipação da vida adulta (PAIS, 2009). Depois disso, instaurou-se a concepção de juventude como um período de transição muito bem delimitado, que contempla o cumprimento de critérios específicos (fisiológicos, psicológicos e sociais) para alcançar o patamar de adulto (CAMARANO; KANSO; MELLO, 2006; MORAES, 2008).

A definição da juventude adotada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), conforme Silva e Silva (2011), refere-se a uma categoria sociológica que representa um momento de preparação do sujeito para assumir o papel de adulto na sociedade e abrange o período dos 15 aos 24 anos. No Brasil, são considerados jovens, pela Política Nacional da Juventude, todo cidadão entre os 15 e 29 anos (BRASIL, 2005). A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), órgãos que representam o marco oficial do surgimento de uma preocupação estatal com a juventude brasileira, criados em 2005, seguem a delimitação de 15 a 29 anos, dividida nos seguintes subgrupos: 15 a 17 anos – jovem-adolescente; 18 a 24 anos – jovem-jovem; 24 a 29 anos – jovem adulto.

Contudo, Andrade (2008) destaca que a adoção do recorte etário de 15 a 29 anos, no âmbito das políticas públicas, é bastante recente. Tal modificação surge devido à necessidade de ampliação dessa faixa até os 29 anos, em virtude da maior expectativa de vida da população em geral e das dificuldades enfrentadas por essa geração para ganhar autonomia, em função das transformações no mundo do trabalho. É importante ressaltar, porém, que essa definição etária não passa de um arbitrário cultural, que tem pautado as ações governamentais voltadas à juventude do país. Nesse sentido, admite-se que a definição de juventude tem se complexificado com o passar dos anos.

Quanto à classificação da juventude tomando por base a faixa etária, Sposito (1997), Sales e Paraíso (2010) apontam para a necessidade metodológica de se fixar alguns critérios relativos à faixa etária, o que constitui um procedimento inicial útil para a organização da pesquisa sobre juventude, pois compreende uma primeira delimitação como ponto de partida. De toda forma, mesmo nesse caso, Sposito (1997) afirma de que é preciso considerar as condições sociais em que se opera o desenvolvimento dos ciclos de vida em sociedades como a brasileira.

Assim, podemos dizer que a juventude se estabelece como um momento específico na vida dos sujeitos, podendo ser caracterizada por meio de faixas etárias, recurso usado com frequência em pesquisas estatísticas, embora não seja suficiente, como menciona Singer (2007). Debert (2004) contribui para essa discussão ao citar a importância da descronologização. Ao fazer uma discussão sobre a idade cronológica, ela argumenta que

os critérios e normas da idade cronológica são impostos nas sociedades ocidentais não porque elas disponham de um aparato cultural que domina a reflexão sobre os estágios de maturidade, mas por exigência das leis que determinam os direitos e os deveres do cidadão (DEBERT, 2004, p. 40).

A autora ressalta que não se pode falar de um processo linear de transição para a vida adulta, tendo em vista que não se obedece a marcos etários preestabelecidos, assim a transição é marcada por idas e vindas.

Bourdieu, em 1978, afirmava que “a juventude é apenas uma palavra”. Em entrevista, o sociólogo explicitou que as divisões por idade eram arbitrárias e que os limites da juventude eram objetos de manipulação por parte dos detentores do patrimônio, cujo objetivo era manter em estado da juventude, isto é, de irresponsabilidade, os jovens nobres que poderiam pertencer à sucessão (BOURDIEU, 1983, p. 112).

Já Margulis e Urresti (1998), ao contrário de Bourdieu, falam que a juventude é mais que uma palavra. Esses autores concordam que a idade é ordenadora da atividade social, mas mostram que conceitos relativos à idade são ambíguos e de difícil definição, sendo, por vezes, imprecisos e com limites tênues. Ressaltando a importância do conceito de juventude nos estudos sociológicos, esses autores discorrem que

la juventud, como toda categoría socialmente constituida, que alude a fenómenos existentes, tiene una dimensión simbólica, pero también debe ser analizada desde otras dimensiones: se debe atender a los aspectos fácticos, materiales, históricos y políticos

en que toda producción social se desenvuelve (MARRGULIS; URRESTI, 1998, p. 17).

Percebe-se que somente a faixa etária não é suficiente para definir a juventude, uma vez que se deve levar em consideração as condições sociais, culturais, geográficas, ideológicas e políticas que podem interferir na formação e no amadurecimento do sujeito.

Nesse sentido, a juventude é entendida por Dayrell (2003) como uma categoria definida histórica e socialmente, portanto não possui caráter universal, homogêneo ou estável. Assim, mesmo que o recorte etário seja considerado como delimitação inicial da definição da juventude, essa delimitação não pode ser considerada somente a partir de sua dimensão biológica, pois são diversos os fatores sociais que definem a entrada na vida adulta.

A generalização em torno da juventude pode, de igual modo, ser compreendida através da forma como as sociedades percebem essa etapa da vida, dando origem ao mito da juventude homogênea, que consiste em identificar todos os jovens com alguns deles, como explica Braslavsky (1986). Logo, as condições que legitimam a extensão da juventude para uns jovens são, assim, criadas no processo de identificação. Aliado a esse processo, surge a recusa dessa condição por parte de outros jovens. O mito da juventude homogênea é fortalecido por fenômenos que aproximam os jovens no domínio do lazer. Essa teoria foi desconstruída por Pais (2003), na obra intitulada “Culturas Juvenis”. Na realidade, o autor defende que a juventude aparece socialmente dividida em função das suas origens sociais, perspectivas e interesses. Contudo, a juventude pode ser homogênea, se a compararmos com outras gerações ou heterogênea, se a encararmos como um conjunto de atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros.

Nesse ínterim, Frigotto (2004) é imperativo, ao incorporar o sentido da diversidade e das diversas possibilidades do ser jovem atribuídas a questões históricas, sociais e culturais. Por esse motivo, alguns trabalhos acadêmicos e publicações sobre a juventude abordam o tema como juventudes, no plural, em vez de juventude.

Dessa forma, deve-se pensar o conceito de juventude considerando não só o momento histórico, mas também as diferenças entre uma sociedade e outra ou até dentro de uma mesma sociedade. Nesse sentido, Abramo (2008) aponta para uma nova perspectiva de estudo da juventude, que a considera não como uma categoria genérica, mas, acima de tudo, valoriza as especificidades

das experiências juvenis e a sua diversidade. Por conseguinte, Abramo também defende que o termo juventude, no singular, já não é adequado e sim juventudes, no plural, de modo a abarcar toda a sua multiplicidade: gênero, classe social, etnia, contextos e grupos de convivência, gostos, estilos de vida, entre outros.

Novaes (2000) também corrobora a opinião de que se deve falar em várias juventudes, coexistentes em um mesmo tempo e espaço social, tomando o cuidado de não demarcá-las a partir da concepção de “etapas de vidas” sequenciais. Reis (2006) também se contrapõe à ideia de homogeneizar, tipificar e categorizar as experiências juvenis, considerando que as adolescências/juventudes devem ser compreendidas e analisadas em cada contexto sociocultural.

Em complemento, Filipouski e Nunes (2012) declaram que não existe uma juventude, mas várias. Elas diferem quanto à classe social, às referências culturais, ao lugar em que vivem e às relações que estabelecem com as famílias ou o contexto próximo. Isso significa dizer que não existe uma juventude, mas jovens que vivem situações plurais bastante desiguais.

Considera-se, também, que a juventude é demarcada por algumas transformações físicas, psicológicas e biológicas, que ocorrem a partir de determinada faixa etária, mas o conceito de juventude não se resume a esses sinais corporais e psicológicos. Enfatizando essa amplitude do conceito, Levi e Schmitt (1996) ressaltam que a juventude caracteriza-se por seu caráter de limite, embora também não se resuma a isso. Para esses autores, a juventude

[...] se situa no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas de adolescência [...]. Nesse sentido, nenhum limite filosófico basta para identificar analiticamente uma fase da vida que se pode explicar melhor pela determinação cultural das sociedades humanas [...] (LEVI; SCHMITT, 1996, p. 08).

Muito além da classificação etária, Novaes *et al.* (2006) discutem o caráter genérico e impreciso dessa classificação na "Política Nacional da Juventude: diretrizes e perspectivas". Para os autores, ser jovem no Brasil é estar imerso numa multiplicidade de identidades, posições e vivências, de modo que é necessário pensar a juventude em termos plurais.

Quanto ao corte cronológico, Castro e Abramoway (2002a) destacam que a definição de juventude implica uma transversalidade, pois confronta vivências e oportunidades de uma série

de relações sociais, como trabalho, educação, gênero, raça etc. Embora a juventude seja considerada, geralmente, como uma totalidade cujo principal atributo é dado pela faixa etária na qual está circunscrita, deve-se tomá-la também como um conjunto social diversificado, para que diferentes traços e perfis da juventude surjam, relacionados ao pertencimento de classe social, à situação econômica, aos interesses e às oportunidades ocupacionais e educacionais específicas.

Ainda nesse sentido, Debert (2004) afirma que, no processo de descronologização, as experiências dos jovens não se ajustam a um modelo de trajetória linear, de modo que cada indivíduo pode viver os processos de transição para a vida adulta de maneira diferente.

A juventude refere-se ao “período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero” (UNESCO, 2004, p. 23). Nesse mesmo sentido, Sposito (1997, p. 163) fala que “a caracterização do jovem deve ser traçada sob o ponto de vista relacional, ou seja, a partir de uma forma peculiar de relação que ele mantém com o mundo adulto e, conseqüentemente, de sua busca de distanciamento do universo infantil”. Já Elizalde (2011, p. 100) complementa que

[...] a juventude é muito mais que um período que vai desde a adolescência até a idade adulta; é muito mais que uma faixa etária. A juventude é uma construção social a partir da qual a sociedade inventa uma nova categoria social. Deve-se recordar que somente a partir do auge da burguesia capitalista europeia, em meados do séc. XIX, é que começa a ser visível um tipo novo de sujeito, os jovens. Eles já não necessariamente, de forma imediata, terão de assumir a responsabilidade de encontrar os meios para uma sobrevivência pessoal e familiar. Tudo isso poderá esperar, enquanto se preparam, em termos de educação, para posteriormente assumirem suas obrigações no mundo dos adultos.

Melo, Souza e Dayrell (2012) dizem que a juventude vai se constituir de acordo com a realidade sócio-histórica vivenciada pelo sujeito. Isso quer dizer que diferentes sociedades e diferentes grupos sociais constroem suas juventudes de maneira singular, assim a diversidade dessa fase compreende classes sociais, etnias, valores, posições religiosas, espaços geográficos, gênero e muitos outros. Dessa forma, caracterizar a juventude como uma fase que possui duração preestabelecida ou como uma passagem para a vida adulta é errôneo, pois essa visão pode provocar redução das questões relacionadas às vivências juvenis. Afinal, a juventude constitui

um processo amplo e complexo na vida do sujeito, de modo que não pode ser simplesmente reduzida a uma fase de transição.

É relevante mencionar que a maioria das abordagens e ações relativas aos jovens recai sobre seu processo de socialização e suas possíveis disfunções; orientando-se pela preocupação social com as falhas no desenvolvimento e com a considerada pouca capacidade da juventude para ajustar-se às atribuições dos adultos. A problematização é quase sempre moral, de preocupação com a coesão da sociedade e a integridade moral do indivíduo, “do jovem como futuro membro da sociedade, integrado e funcional a ela” (ABRAMO, 1997, p. 29).

Como explicam Menandro, Trindade e Almeida (2010), as práticas juvenis – sejam elas revitalizadoras, conservadoras ou até de omissão – são concretizadas dependendo de condições específicas, sociais, econômicas, culturais, demográficas etc.

Observa-se que os autores Abramo (1997), Menandro, Trindade e Almeida (2010) têm procurado enfatizar a importância de conceber a juventude não como um fenômeno natural e universal, mas como uma categoria socialmente construída, em circunstâncias históricas, econômicas, sociais, políticas e culturais particulares.

Sarriera, Câmara e Berlim (2006, p. 21), ao tratarem da juventude, referem-se a uma condição social, compreendida “[...] como um conjunto de estatutos que assume e de funções sociais que desempenham uma determinada categoria de sujeitos na sociedade, então, no caso dos jovens, determinada pela situação de transição de dependência familiar à plena autonomia social”.

Para esses autores, além de uma condição social, a juventude é um momento experienciado como confuso e pouco definido na transição de papéis e na falta de emancipação social. Abramo (1997, 2008) ressalta que a juventude está marcada por transições entre dependência e autonomia e que os variados processos de inserção contemplam aspectos pessoais e sociais, tais como sexualidade, participação cultural e política e inserção no trabalho. Esses aspectos manifestam modos de ser jovem e, no decorrer da história, como já mencionado, flutuam de potencial transformador para risco e vulnerabilidade social.

Quapper (2001) aborda a necessidade de aprender a compreender as juventudes a partir das diversidades sociais, considerando o juvenil como uma produção que está de acordo com o

contexto de desenvolvimento de cada grupo de jovens e seu tempo histórico. O juvenil é um modo de sobreviver à tensão existencial entre o direcionamento da sociedade para que os jovens cumpram com as expectativas em relação ao mercado, com um conjunto de normas sociais próprias do papel de futuro adulto, e as próprias expectativas e identidades. A relação com o social, um vetor dessa tensão, implica transformações na forma de ser jovem.

Não se pode negar a existência de diferentes visões sobre o que vem a ser jovem. Alguns autores demarcam a juventude pela faixa etária, outros como um ciclo de vida ou como uma categoria social, sendo analisada em cada contexto sociocultural. Para fins dessa pesquisa, por se tratar de um trabalho de cunho acadêmico, foi utilizado o corte cronológico, de modo a facilitar a delimitação da amostra da pesquisa, não se desfazendo da juventude caracterizada como uma condição social, marcada por comportamentos e atitudes que são representados, simbolicamente, como típicos da juventude e se referindo a momentos que podem ser vividos de formas diferentes e peculiares.

No entanto, ao abordar a temática, há evidências de que a complexidade do processo de preparação para a vida adulta, as condições sociais em que muitos sujeitos estão imersos, o acúmulo de exigências a serem satisfeitas nessa fase e as incertezas provenientes do mercado no qual estão inseridos representam fatores que tendem a fazer dessa etapa um período marcado por grandes desafios, principalmente quando consideramos a relação entre escola e trabalho na vida de jovens, especialmente aqueles de baixa renda.

Esses jovens, muitas vezes, pelo fato de terem que estudar e trabalhar para se sustentarem e/ou ajudarem no sustento da família, apresentam dificuldades na fruição das atividades de lazer. Embora o lazer ofereça diversas variedades de ocupações e benefícios (quando bem vivenciado), nem todos conseguem (ou querem) vivenciá-lo. Muitas vezes, o lazer é visto como um luxo, de forma que passa a ocupar os últimos lugares em uma lista de prioridades, transformando-se em privilégio de classes economicamente superiores. Além da falta de tempo, "a classe, o nível de instrução, a faixa etária e o sexo, entre outros fatores, limitam o verdadeiro lazer a uma minoria da população", como postula Marcellino (2003, p. 55).

Percebe-se que o tempo disponível da população jovem estudante e trabalhadora é escasso para descanso e lazer, sendo marcado por um cenário de trabalho precoce, com alta carga horária de

trabalho e estudo. Nesse sentido, torna-se importante entender o conceito de lazer e como os jovens usufruem das práticas de lazer em seu tempo livre.

## **2.2 Estudos do Lazer: aspectos introdutórios**

Neste tópico, serão abordados os aspectos conceituais do lazer, seus conteúdos culturais, a concepção do lazer na abordagem funcionalista e cultural, abarcando a relação entre lazer e cultura, além de apresentar como se dá o lazer dos jovens.

O lazer vem ganhando grande notoriedade na área científica, sob diversas perspectivas e em variadas áreas do conhecimento, levando em consideração seus múltiplos aspectos e as relações por eles estabelecidas, apresentando-se como possibilidade de descanso e divertimento, mas também como elemento essencial para a formação humana, potencializador de transformações sociais. O mesmo é um direito social e representação da cidadania, de modo que deve integrar o dia a dia de todos os cidadãos (SANTOS, 2015).

São muitas as definições e conceitos de lazer, suas dimensões de tempo e atividade, função, importância, a maneira como é usufruído e sua participação na vida do homem. A expressão lazer tem sua origem no latim *licere* e sua conotação remete ao “ser lícito, ser permitido, poder, ter o direito”. Comumente relacionado a situações de liberdade, atividades culturais, divertimento e/ou descanso, o lazer diz respeito as mais variadas dimensões da ação humana. Ao levar em consideração os estudos produzidos sobre o tema, “o lazer designa um amplo e complexo campo da vida social que inclui uma variedade de temáticas, tais como o tempo livre, o ócio e a recreação” (GOMES; PINTO, 2009, p. 68).

Com o crescimento da sociedade industrial e urbana, mudanças ocorreram nas relações de trabalho e hábitos culturais e é nesse cenário que intelectuais passaram a se ocupar com a temática de lazer e preconizá-lo como direito do trabalhador. De acordo com Marcellino (2010), a obra “Direito à Preguiça”, publicada em 1883 pelo socialista Paul Lafarge (1842-1911), pode ser considerada o primeiro manifesto em favor dos operários. Já nas primeiras décadas do século XX, o filósofo Bertrand Russel (1872-1970), mediante a obra “Elogios do lazer”, de 1932, enfatizou que era somente no tempo de lazer que os operários tinham a possibilidade de desfrutar aquilo que realmente queriam.

O autor que mais influenciou a concepção brasileira de lazer, segundo Sant'Ana (1994), foi o sociólogo francês Dumazedier, considerado referência em termos dos estudos do lazer no país. Seus estudos tiveram fundamentação na sociologia do lazer estadunidense, cuja origem data da década de 1920 e reconhece a necessidade de conhecimento e controle social do tempo livre dos trabalhadores.

Acerca dessas referências históricas do lazer, Puke e Marcellino (2012) apontam que o lazer encontra-se no intermédio das obrigações sociais e é permitido (retomando a sua referência etimológica), visto que possibilita a compensação física do indivíduo e seu preparo mental para a próxima jornada de trabalho. Ora, se o indivíduo já cumpriu o seu papel social, ou seja, trabalhou, é legítimo e legal que ele tenha um “tempo disponível” para si, pois esse tempo cumpre o papel de possibilitar a manutenção e a docilização do corpo social. Além disso, o lazer é “lícito” (mais uma referência à etimologia), uma vez que se refere ao tempo em que o indivíduo está suscetível ao engodo do mercado. Comprando, consumindo e desejando a aquisição dos produtos anunciados pelos modismos, o indivíduo contribui para a sustentabilidade da engrenagem capitalista. Assim sendo, o lazer aduz à alienação e se transforma em “trabalho” de um modo invertido, visto que não percebemos que, mesmo fora do ambiente do trabalho, continuamos atuando e alimentando a funcionalidade do mercado.

Tendo em vista tais ponderações, traçaremos uma discussão sobre os conceitos do lazer pautada em estudiosos do assunto, além de abordar as diferentes visões sobre as formas de usufruir o lazer, começando pelo uso do tempo livre, que está presente na definição elaborada por Dumazedier (2000, p. 34):

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

No entanto, a conceituação de lazer elaborada por Dumazedier é contestada por Faleiros (1980), que chamou a atenção para as inconsistências, incoerências e fragilidades da mesma. A autora salienta que Dumazedier procurou explorar as implicações do que considerou como lazer sem, no entanto, compreender a dinâmica social que permite a sua manifestação em nossa sociedade. Para ela, o autor pretendeu construir um conceito operacional, cuja utilização, no máximo, implica o preenchimento do tempo de lazer por atividades que atenderiam às suas

características, sem, entretanto, conseguir explicá-las. Dessa maneira, o lazer seria um “invólucro vazio”, a ser preenchido com determinadas atividades cuja importância está vinculada ao atendimento das necessidades de descanso, divertimento e desenvolvimento da personalidade.

Corroborando as ideias de Faleiros (1980), Gomes (2004) contesta a definição de lazer proposta por Dumazedier, pois considera que ela se fundamenta na oposição ao conjunto de necessidades e obrigações da vida cotidiana, especialmente, do trabalho profissional, interpretação essa passível de questionamentos. Trabalho e lazer, apesar de possuírem características distintas, integram a mesma dinâmica social e constituem relações dialéticas. É preciso considerar o dinamismo desses fenômenos, atentando para as inter-relações e contradições que apresentam.

Gomes (2004) acrescenta que, na vida cotidiana, nem sempre existem fronteiras absolutas entre o trabalho e o lazer, tampouco entre o lazer e as obrigações sociais, religiosas e políticas. Afinal, não vivemos em uma sociedade composta por dimensões neutras e desconectadas umas das outras. Nesse sentido, cita como exemplo uma pessoa que trabalha diante de um computador e pode acessar o seu e-mail ou outros *sites* durante o trabalho, mas com fins ligados ao lazer. Portanto, o lazer é uma dimensão da vida que se relaciona com as outras e, ao estudarmos esse campo de conhecimento, devemos levar em conta essa complexidade.

Embora o conceito de lazer elaborado por Dumazedier tenha recebido uma série de críticas, Marcellino (2010) expõe que, em virtude do seu caráter funcionalista, que não considera, entre outros aspectos, a dinâmica histórica e restringe-se às “ocupações” ou atividades, deve-se ressaltar sua importância histórica, por seu caráter abrangente, não segmentando o lazer neste ou naquele conteúdo, mas procurando entendê-lo a partir de uma perspectiva mais ampla.

Ainda quanto ao lazer, Reixia (1980, p. 35) preocupa-se com o seu aspecto educativo, definindo-o como “uma ocupação não obrigatória, de livre escolha do indivíduo que a vive e cujos valores propiciam condições de recuperação psicossomática e de desenvolvimento pessoal e social”. Medeiros (1980, p. 3) também reforça esse aspecto e considera que o lazer é “[...] o espaço de tempo não comprometido, do qual podemos dispor livremente, porque já cumprimos nossas obrigações de trabalho e de vida”.

Retomando o conceito de lazer proposto por Dumazedier, observa-se que tanto ele quanto Requixa reconhecem como característica do lazer a livre escolha. Entretanto, nos conceitos de Dumazedier e Medeiros, embora haja semelhanças, como situar o lazer fora das obrigações, verifica-se que Medeiros classificou o lazer como um espaço de tempo, enquanto Dumazedier o qualificou como um conjunto de ocupações.

Ao comparar a visão de Requixa com a de Medeiros, por outro lado, nota-se que, enquanto Requixa considera o lazer fruto da sociedade urbano-industrial, Medeiros o admite como presente em todas as épocas. Para Medeiros (1975), o lazer, ou seja, o tempo depois de atendidas as necessidades de sobrevivência e cumpridas as obrigações, embora esteja presente em todas as sociedades, sofre modificações, pois “cada qual o preenche a seu modo, de acordo com um estilo de vida pessoal e segundo os costumes do grupo a que pertence” (MEDEIROS, 1975, p. 4). A autora ainda afirma que as possibilidades e preferências para “ocupar” o lazer são muito amplas e a atitude diante do tempo livre sofre influência individual e coletiva. Dessa forma, ela relaciona o lazer à cultura, quer dizer, acredita que ele depende de hábitos, valores e normas do contexto social.

Revedo a compreensão de Dumazedier e situando o lazer como oposição ao trabalho, vale destacar que um autor que ampliou essas perspectivas foi Pronovost (2011). Ele diz que, qualquer que seja o leque dos valores selecionados, o lazer aparece claramente como um domínio secundário da vida humana, apontando que a maioria da população não faz do lazer um valor central.

No entanto, Guimarães (2018) defende que a perspectiva disseminada por Dumazedier se renova em Pronovost, em relação ao lazer no Brasil na década de 70, esclarecendo que as considerações do autor não parecem levar em conta a intensificação e a precarização do trabalho nem as várias alternativas de adaptação forçada dos trabalhadores como colaboradores nos vários postos que ocupavam. Ao mesmo tempo, a percepção expressa por Pronovost, no que diz respeito ao estabelecimento de um “novo equilíbrio” nos tempos sociais, sugere que o autor não considera os conflitos e as contradições das relações sociais e, particularmente, aquelas vividas no contexto brasileiro.

Todavia, é importante destacar que o próprio Pronovost (2011, p. 17) alerta para o fato de que “não é seguro” que suas análises “possam ser aplicadas aos países da América Latina, em

especial ao Brasil”, uma vez que os dados a partir dos quais trabalha levam em conta as sociedades estadunidense, canadense e francesa.

As iniciativas e propostas apresentadas por Pronovost e pelos autores supracitados nos levam a entender que o lazer é tudo aquilo que se opõe ao trabalho, ou seja, tem-se o tempo de trabalho e o tempo de lazer. Nesse sentido, Padilha (2002) diz que é preciso compreender o lazer como elemento de uma cultura no seu sentido mais amplo, podendo contribuir bastante para atenuar os efeitos provocados não só pelo trabalho como pelo ritmo acelerado da vida moderna. Para a autora, o lazer também tem componentes de descanso e divertimento, mas o que a visão funcionalista faz é reduzi-lo à função de válvula de escape, encarando-o simplesmente do ponto de vista compensatório e compreendendo-o apenas como entretenimento, desconsiderando seu potencial educativo e de desenvolvimento.

Além disso, ao pensar em lazer como única forma de recuperação do trabalhador, para Padilha (2002), elimina-se, logo de início, a possibilidade de trabalhar sem sofrer, sem perder algo que deva ser resgatado mais tarde pelo lazer. Elimina-se, ainda, a necessidade de alteração das condições desse trabalho que aliena, pois se o trabalho aliena, o trabalhador deveria se empenhar para encontrar caminhos de desalienação. Assim, atribuindo poderes mágicos ao lazer, esconde-se a possibilidade de transformação do sistema de trabalho, algo bem mais complexo, que a lógica simplista do funcionalismo não considera. Padilha (1992) alega que só é possível pensar num “novo lazer” a partir de uma nova sociedade. Por isso, a autora não concebe como “corretas” as abordagens funcionalistas, pois consideram a sociedade como estática e, para a constituição de novas conjunturas, é preciso adotar uma visão dinâmica da sociedade. Tecendo críticas à visão funcionalista, Padilha (2006, p. 10-11) discorre que

[...] era [é] possível estudar e pensar o lazer na contramão da corrente dominante do que se convencionou chamar, não ocasionalmente, de funcionalismo (que tem Dumazedier e seus seguidores como principais expoentes). De um lado, pode-se dizer de forma bastante sintética que a concepção funcionalista do lazer deve ser entendida como toda aquela compreensão organicista da sociedade como sendo um corpo ou uma máquina harmoniosa em que cada parte (ou órgão) contribui, com suas devidas funções, para seu equilíbrio. Na sociedade prevalece o consenso. Dá-se uma ênfase nos valores da sociedade tradicional, na nostalgia de um passado bom e o lazer é visto como ‘válvula de escape’ que tem funções poderosas, favorecendo a saúde física e mental. Assim, o lazer compensa o que se perde no trabalho e nas obrigações da vida cotidiana. O lazer recupera a força de trabalho para manter o equilíbrio do sistema de produção necessário ao progresso das sociedades. Nesta abordagem, normalmente, o trabalho é carregado de negatividade e o lazer é carregado de positividade.

A visão funcionalista do lazer se opõe, em primeira instância, ao ócio, no sentido de “parar para pensar”, o que evitaria a tensão existencial que “seria necessária para a percepção da problemática individual e social” (MARCELLINO, 2010, p. 36). Marcellino (2010, *apud* GOMES; PINTO, 2009, p. 104) afirma que

[...] o lazer não deve ser vivido apenas como uma recomposição da força de trabalho, compensação do trabalho ou das outras obrigações sociais, nem como válvula de escape de uma sociedade opressora, mas reconhecido pelas suas possibilidades como descanso, divertimento e desenvolvimento social, cultural, econômico etc.; ele pode se constituir em uma das oportunidades de atuar como alavanca de transformação e desenvolvimento construído na relação lazer-cultura-processo educativo conscientizador, com possibilidades de denúncia e anúncio de uma nova ordem social, pela vivência de novos valores, questionadores da existente.

Pode-se constatar, sobre a visão funcionalista do lazer, que há duas vertentes, uma segue a lógica do mercado capitalista e a outra volta-se para o próprio sujeito da ação, que tem, em suas mãos, o poder de ressignificar a funcionalidade do lazer em benefício próprio.

Essa visão funcionalista e compensatória, que encara o lazer como forma de recuperação do sujeito para o trabalho, tem sido pouco utilizada; discussões mais atuais têm sido feitas sobre o lazer, a partir de um referencial cultural que tem apresentado possibilidades de investigação relacionadas ao lazer e à cultura.

O tempo de lazer é marcado pelo tempo de não obrigação conquistado pelos trabalhadores. No entanto, Bramante (1998) entende que existe uma diferença mínima nos aspectos fundamentais entre o trabalho e o lazer, uma vez que os valores presentes no trabalho estão presentes no lazer e vice-versa. Assim sendo, uma prática de lazer pode ser determinada por horários, regras e responsabilidades que também fazem parte das normas básicas do trabalho.

Para Pinto (2003), a influência da lógica racional-funcionalista na definição de conceitos, sentidos e significados de lazer não evidencia a condição do lazer como direito humano, embora o lazer, há anos, seja reconhecido como “tempo livre”, pelas leis de trabalho (no Brasil, em 1943); pelo art. 24 da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), da qual o Brasil é signatário; e pelos artigos 217 e 227 da Constituição Brasileira de 1988, que garante o lazer como direito social.

O senso comum compreende o lazer de forma compensatória e funcionalista, relacionando-o, em geral, ao divertimento e ao descanso, desconsiderando o desenvolvimento social e pessoal

que ele pode promover. O lazer, porém, possui outros interesses ou conteúdos além do físico-esportivo e artístico: intelectual, social, manual (MARCELLINO, 2006) e turístico (CAMARGO, 1989). Dessa forma, acredita-se que, para uma verdadeira compreensão da discussão de lazer, seja necessário o encontro e o confronto de conhecimentos entre o senso comum e o conhecimento sistematizado.

Em acordo com as ideias de Marcellino (2006) e Camargo (1989), Bramante (1992) declara que o significado do lazer deve ser debatido tanto no âmbito do senso comum como no da própria universidade, para que todos possam compreender sua importância na vida dos indivíduos e da coletividade, na sociedade contemporânea e, notadamente, nos países do terceiro mundo, onde o lazer representa muito mais uma aspiração do que uma realidade.

Gomes e Pinto (2009) consideram os sentidos atribuídos ao lazer, no nível de senso comum, variados: descanso, folga, férias, repouso, desocupação, distração, passatempo, *hobby*, diversão, entretenimento, tempo livre. Além disso, para as autoras, algumas pessoas associam o lazer a determinadas práticas culturais, tomando-o sinônimo, por exemplo, de esporte, cinema, música etc. Outras, vinculam o lazer a ações como dançar, assistir TV e viajar.

Contudo, considerando os conhecimentos sistematizados sobre o assunto, o lazer designa um amplo e complexo campo da vida social, que inclui uma variedade de temáticas, tais como o tempo livre, o ócio e a recreação. Nessa perspectiva, no Brasil, a maioria das propostas opta pelo uso da palavra lazer porque, salvo exceções, esse termo indica um campo bem mais abrangente, que abarca, inclusive, a recreação. (GOMES; PINTO, 2009).

A cultura é o principal elemento constituinte do senso comum, de forma que as afirmações propostas pelo senso comum acabam tornando-se elementos culturais, na medida em que a repetição faz com que se enraízem na nossa cultura, tornando-as verdadeiras.

No que tange ao lazer, o senso comum acaba por reforçar a visão funcionalista, ao considerá-lo uma forma compensatória, compreendendo que os indivíduos podem dele usufruir somente após a realização das atividades laborais, relacionando-o, em geral, ao divertimento e ao descanso, sem levar em consideração o desenvolvimento social e pessoal.

Consequente, torna-se importante analisar o senso comum, por se tratar de uma forma de expressão cultural, sendo fundamental uma mediação de sentidos que torne possível aos sujeitos o acesso ao conhecimento sistematizado.

Assim sendo, o referencial cultural contribui para os estudos do lazer tanto no sentido de compreender a dinâmica das relações sociais, por mostrar uma alternativa e relacioná-los a outras dimensões da vida social, como do ponto de vista da pesquisa. Analisando as diferenças conceituais entre alguns estudiosos brasileiros do lazer, Gomes e Pinto (2009) verificaram uma tendência a compreendê-lo como uma dimensão da cultura.

Gomes (2003), considera o lazer como um fenômeno cultural, social e historicamente constituído. A autora reforça que o lazer é uma das dimensões da cultura, historicamente constituída a partir das ações (o que não exclui o ócio) do tempo, do espaço/lugar e dos conteúdos culturais vivenciados ludicamente pelos sujeitos. Construído conforme as peculiaridades do contexto na qual é desenvolvido, o lazer implica em “produção” de cultura – no sentido da reprodução, construção e transformação de diversos conteúdos culturais usufruídos por parte de pessoas, grupos e instituições.

Até aqui, foram apresentadas, brevemente, a visão de alguns autores, para que o leitor perceba como se deu a evolução do pensamento a respeito do conceito de lazer e o seu envolvimento com outros campos de estudo, além da lógica do trabalho. Todavia, existem mais pensadores dessa temática que, diante dos limites desta pesquisa, não foram tratados na discussão proposta. Desse modo, para o conceito de lazer, corroboro o pensamento de Gomes (2003) e, uma vez que o lazer é apresentado como um fenômeno cultural, devemos compreender um pouco sobre a cultura.

Sendo o lazer considerado como uma dimensão cultural, Alves V. (2003) chama a atenção para a necessidade de aprofundarmos os conhecimentos sobre a cultura, evitando análises superficiais sobre o lazer. Para a autora, cultura é uma palavra polissêmica, objeto de estudos de diversas áreas e que instiga várias correntes teóricas.

Para compreender a cultura, apresentamos os fundamentos em Geertz (1973), que descreve o conceito de cultura como semiótico, ao invés de simbólico e afirma que a preocupação dominante está nas questões de significado, de simbolismo e de interpretação. Nessa

perspectiva, cultura poderia ser interpretada como sistemas organizados de estruturas significantes. Estando o foco nas questões de significados e interpretações, o homem produz diversas culturas, dependendo do meio no qual está inserido. E essa cultura pode ser analisada e interpretada de várias maneiras, pois cada indivíduo vive numa realidade diferente, desenvolvendo sobre ela visões distintas.

Diante dessa concepção, os olhares sobre o lazer são diferentes e complementares, de modo que cada pesquisador adota um ponto de vista distinto para compreender o lazer (GOMES; PINTO, 2009). Nessa lógica, Marcellino (2010) entende o lazer como cultura vivenciada (praticada ou fruída) no tempo disponível das pessoas. O importante, como traço definidor, é o caráter desinteressado dessa vivência, pois nela não se busca, fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. Para o autor, a disponibilidade de tempo significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa em um tempo disponível que, por sua vez, implica liberação das obrigações de diferentes naturezas. Além disso, o autor observa que o lazer é um fenômeno historicamente situado, do qual podem emergir valores questionadores da ordem moral e social estabelecida.

De acordo com Melo e Alves Júnior (2003), o lazer é a dimensão da cultura e deve-se considerar que os valores determinam uma representação, portanto a mudança nos valores condiciona mudança nas representações. Nesse sentido, o lazer é influenciado pelos valores da sociedade.

Ainda na perspectiva do lazer como uma dimensão da cultura, Pinto (2007) compreende o lazer como tempo/espaço/oportunidade para vivências culturais lúdicas, ou seja, fundadas no prazer pela vivência da liberdade/autonomia. Para a autora, o lazer é um momento de escolha e de superação de limites sociais. Os sujeitos atribuem sentidos à duração, à posse/pertencimento dos lugares, aos modos de ser e conviver, aos afetos, fazeres e aprendizagens vividos. A essência dessa experiência reside, em parte, na resistência a uma ordem preestabelecida, na possibilidade de liberdade proporcionada pelo lazer. Liberdade construída no binômio produção/reprodução da vida sociocultural.

Entende-se o lazer como uma instância da vida humana e dimensão da cultura, que compõe um horizonte de práticas sociais vivenciadas ludicamente pelos sujeitos, estando presente na vida cotidiana em todos os tempos, lugares e contextos (GOMES, 2011). Para a autora, o lazer é

uma dimensão da cultura, construída socialmente a partir de quatro elementos inter-relacionados: tempo; espaço-lugar; manifestações culturais; ações fundadas no lúdico.

Tempo que corresponde ao usufruto do momento presente e não se limita aos períodos institucionalizados para o lazer (final de semana, férias etc.); Espaço-lugar, que vai além do espaço físico por ser um “local” do qual os sujeitos se apropriam no sentido de transformá-lo em ponto de encontro (consigo, com o outro e com o mundo) e de convívio social para o lazer; Manifestações culturais, conteúdos vivenciados como fruição da cultura, seja como possibilidade de diversão, de descanso ou de desenvolvimento; Ações, que são fundadas no lúdico – entendido como expressão humana de significados da/na cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com a realidade. (GOMES, 2004, p. 123).

Esses elementos, para Gomes (2004), são enraizados no lúdico e, mesmo passíveis de força e intervenção do contexto, não adquirem caráter de obrigação e não deixam ser vistos como um conjunto de ocupações a serem cumpridas. Por meio desses quatro elementos, é possível perceber como o lazer se insere nas diversas relações da nossa vida cultural.

Diante do exposto, ao considerar o lazer como cultura deve-se levar em conta que o lazer está presente em vários lugares (casa, rua, escola, trabalho, *shopping centers*, centros culturais, museus, bares, praças, parques etc.). No entanto, um dos principais fatores que deve ser analisado é a diversidade. Isso significa dizer que precisamos respeitar e valorizar as características específicas de cada grupo, pois cada um possui diferentes formas de acesso ao lazer, além de haver diferentes necessidades e interesses por parte dos sujeitos, variando de acordo com as suas características e momentos de vida (mulher, homem, criança, jovem, adulto, idoso etc.). Entretanto, nem sempre essas especificidades são respeitadas, como citam Cavalleiro e Salgado (1996, p. 109), "no campo da difusão cultural, uma das ações que comumente encontramos são os “pacotes” de lazer, onde, em alguns casos, a cultura do lazer é reduzida, ou ao supérfluo (se justificando exclusivamente pelo divertimento) ou aos padrões do mercado, ou melhor, da indústria cultural".

As concepções sobre o lazer vão tomando novas conotações com o passar do tempo, dentre elas estão a de tempo livre, que se refere a qualquer tipo de ocupação a qual o indivíduo pode se entregar após cumprir as suas obrigações profissionais. Por essa perspectiva, o lazer é entendido como um contraponto ao trabalho e precisamos considerar que há várias formas de desfrutar o tempo livre, o que vai depender das características culturais específicas de cada grupo.

Diversas são as discussões sobre o uso do tempo livre dos indivíduos com práticas de lazer. Nesse ínterim, Marcellino (2010) sinaliza que não há consenso entre os estudiosos do assunto e que duas grandes linhas de pensamento podem ser identificadas,

a que enfatiza o aspecto *atitude*, considerando o lazer como um *estilo de vida*, portanto independente de um tempo determinado, e a que privilegia o aspecto *tempo*, situando-o como liberado do trabalho, ou como *tempo livre* não só do trabalho, mas de outras obrigações – familiares, sociais, religiosas – destacando a qualidade das ocupações desenvolvidas (MARCELLINO, 2010, p. 28-29).

Na literatura, são encontradas diversas formas de classificar as atividades realizadas no tempo livre. Dumazedier (1975) relata que os conteúdos culturais do lazer podem ser classificados em 5 áreas de interesses, que são: a) manuais: onde predomina a capacidade de manipulação; b) intelectuais: onde a predominância está na busca de informações objetivas; c) sociais: quando se busca o relacionamento, o contato; d) físico-esportivos: onde o que prevalece é o movimento e e) artísticos: que abrange as diferentes manifestações artísticas. Camargo (1979) acrescenta um sexto conteúdo, que seria o interesse turístico, onde predominantemente, o que se busca, é a quebra da rotina temporal ou espacial, além do contato com novas paisagens e culturas.

Schwartz (2003), compreendendo o constante progresso e a modernização das relações sociais, adiciona a essas categorias os interesses virtuais, englobando as conexões de rede, como a internet e os jogos eletrônicos. Para a autora,

o conteúdo virtual não representa apenas uma nova “roupagem” para os outros conteúdos culturais, mas, configura-se como um elemento do tempo presente, com linguagem própria, capaz de alterar, até mesmo, o setting vivencial, isto é, onde a pessoa pode usufruir de novas dinâmicas de acesso cultural, exigindo, novas posturas, novas demandas e novos olhares, sem o ranço preconceituoso que normalmente perpassa toda e qualquer novidade (SCHWARTZ, 2013, p. 29-30).

Tendo em vista os conteúdos culturais do lazer descritos, Marcellino (2006) alega que o ideal seria que cada pessoa praticasse atividades que abrangessem os vários grupos de interesses, procurando, dessa forma, exercitar, no tempo disponível, o corpo, a imaginação, o raciocínio, a habilidade manual, o relacionamento social, o intercâmbio cultural e a quebra da rotina, quando, onde, com quem e da maneira que quisesse. No entanto, para o autor, o que se verifica é que as pessoas costumam restringir suas atividades de lazer a um campo específico de interesses. E, geralmente, o fazem não por opção, mas por não terem tomado contato com outros conteúdos.

Assim, Nodari *et. al.* (2016) defendem que, mais do que tentar enquadrar os usos do tempo livre em classificações, é importante perceber que as formas de apropriação desse tempo não são estáticas, lineares e nem sempre podem ser divididas em intervalos regulares. Elas podem e, muitas vezes, acontecem de maneira simultânea, formando uma verdadeira “teia”, em que uma interage com a outra.

Ainda nesse aspecto, Brenner, Dayrell e Carrano (2005) sugerem que as atividades relacionadas ao tempo livre sejam divididas em: atividades de lazer e entretenimento; atividades dentro de casa; atividades esportivas e atividades culturais. Já Franch (2000) apresenta diferentes classificações para apreender as diversas facetas que permeiam esse tempo: atividades individuais ou sociais; atividades realizadas dentro de casa; atividades de rua; e, ainda, atividades para matar, ocupar ou aproveitar o tempo. Outra classificação é realizada por Formiga, Ayrosa e Dias (2005), que dividem as atividades em hedonistas (hábitos de consumo que enfatizam o prazer individual e imediato), lúdicas (utilização de jogos, brinquedos e divertimento em geral, como caráter instrumental do lazer, podendo ser experimentado sozinho ou em grupo) e instrutivas (enfatizando a experiência de aperfeiçoamento e crescimento desenvolvido pelos sujeitos, tornando-os capazes de escolhas de lazer e transmissão de conhecimentos).

Nessa perspectiva, é relevante mencionar o exposto por Elias e Dunning (1992), que chamam a atenção para a “considerável confusão” na utilização dos termos “lazer” e “tempo livre”, que, costumeiramente, são empregados como sinônimos, como já foi observado anteriormente. Na tentativa de diferenciá-los, os autores consideram como “tempo livre [...] todo tempo liberto das ocupações do trabalho” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 107), além de descreverem um quadro de atividades referentes a esse período de tempo, que denominaram “espectro do tempo livre”, visando auxiliar a percepção dessa diferenciação.

Nesse sentido, os autores classificam tais atividades, de acordo com o grau da rotina, em três grupos. O primeiro grupo refere-se às atividades rotineiras, como alimentação, atividades domésticas, higiene etc.; o segundo grupo compreende as atividades de formação e autodesenvolvimento, tais como estudo não escolar, *hobbies*, trabalho voluntário, atividades religiosas etc.; e o terceiro grupo destina-se às atividades de lazer, como encontros sociais, viagens, caminhadas, jogos, viagens, jantar/almoço em restaurantes etc.

Essa classificação, para Elias e Dunning (1992), evidencia que conceber o tempo livre como sinônimo de lazer não é adequado, pois uma parte do tempo livre não é considerada como lazer, mas corresponde a outras atividades rotineiras e necessárias, desenvolvidas durante o tempo de não trabalho profissional. Para os autores, as atividades de lazer são atividades de tempo livre, mas nem todas as atividades de tempo livre são de lazer. Assim, o lazer não é concebido como oposição ao trabalho, mas sua finalidade é fazer oposição às rotinas da vida social, dentre as quais insere-se o trabalho profissional, sendo, portanto, uma das funções do lazer, a quebra da rotina, gerando uma tensão, excitação agradável e restauradora das energias despendidas nas outras atividades rotineiras.

Stênico e Paes (2016) discorrem sobre as contribuições dos autores supracitados, por ampliarem os debates em relação à temática do lazer, evidenciando que não se deve analisar o conceito de lazer apenas pelas exigências do mundo do trabalho, mas a partir das necessidades dos indivíduos de compensar as tensões resultantes do autocontrole e da repressão culturalmente internalizada.

Quanto ao tempo livre, Adorno (1995) alega que a expressão “tempo livre” indicaria a existência de um “tempo não livre”. Essa divisão do tempo subjugaria, quase totalmente, o tempo livre ao tempo de trabalho. O autor defende que o tempo livre deveria ser o tempo que o indivíduo tem por benefício e não privilégio, para decidir, escolher e organizar o que fazer segundo suas próprias vontades.

Franceschi Neto (1993, p.11-12) afirma que “o lazer ainda não faz parte do referencial de vida da grande maioria da população brasileira, seja pela falta de tempo livre ou pelo não acesso às atividades de lazer, sendo que somente é lazer para a pessoa o que faz parte de sua experiência de vida.” Nessa perspectiva, Isayama, Silva e Lacerda (2011, p. 165) manifestam que

O lazer vem sendo associado a descanso, a entretenimento alienado ou a possibilidade de consumo de conteúdos culturais passivamente. Essa forma de entender o lazer muitas vezes é resultante das barreiras presentes em nosso contexto, que, em decorrência do modo de produção vigente, mercantiliza essa vivência, tornando-a inacessível nos mais diferentes aspectos.

A função do lazer, para Elias e Dunning (1992, p. 137), não é apenas “[...] uma libertação das tensões, mas a renovação dessa medida de tensão, que é um ingrediente essencial da saúde mental”. Nesse sentido, os autores relatam que é importante compreender a discussão dessa

temática no contexto da sociedade atual, onde as tensões diárias e o estilo de vida moderno influenciam diretamente na saúde e na qualidade de vida dos sujeitos.

Nessa lógica, Lefebvre (1991, p. 62) defende que “[...] o lazer não é mais a festa ou a recompensa do labor, também não é ainda a atividade livre que exerce para si mesma. É o espetáculo generalizado: televisão, cinema, turismo”. Dessa forma, os espaços reservados ao lazer estão povoados de signos que não têm a produção e o trabalho por significados, entretanto, estão intimamente relacionados com o trabalho produtivo. O autor revela que a cultura de massa está incumbida de preencher cotidianamente o tempo de lazer. Nessa tarefa, a televisão é o principal meio de massificação, estruturada para criar e difundir mercadologicamente culturas, contribuindo para a alienação dos sujeitos.

Adorno (1998) relata que estamos diante de uma sociedade opressora e competitiva, de base capitalista e pautada nas necessidades de mercado, que é repressora das liberdades individuais. Para ele, os sujeitos são “indivíduos massificados”, ainda que de maneira inconsciente. Isso porque a cultura é padronizada e mercantilizada, do mesmo modo como acontece nas outras esferas da vida humana, onde tudo é mercadoria e o indivíduo tem seu senso crítico aprisionado. Vive-se em conformidade com um padrão estabelecido, ao qual dificilmente se oferece oposição e resistência.

Diante de uma sociedade marcada pelo capitalismo, a renda torna-se um fator preponderante para a aquisição dos serviços relacionadas ao lazer, o que é confirmado por Marcellino (2003, p. 49-50), ao esclarecer que

um indivíduo que tenha que se preocupar diariamente com a sua sobrevivência biológica, que vê o poder real do seu salário em curva decrescente, obrigando-o a trabalhar ainda mais para manter o já baixo padrão de vida, dificilmente poderá adotar atitudes produtivas no pouco tempo disponível que acaba lhe restando.

Nessa mesma linha de pensamento, Pimentel (2003) reforça que o consumo e as oportunidades são desiguais, mesmo que a indústria cultural tenda a homogeneizar os costumes. A falta de dinheiro, somada a problemas de espaço, pouco investimento do Estado e o avanço da sociedade cultural de massa, é vista por Almeida e Gutierrez (2011) como um dos principais fatores que fazem com que as classes menos favorecidas tenham no lazer um lugar de exclusão. Os autores ainda postulam que a grande massa da população de excluídos do lazer no Brasil possui poucas

alternativas, como a atividade física; a socialização em espaços públicos, em geral deteriorados; a visita aos parentes e as festas populares (ALMEIDA; GUTIERREZ, 2011).

Em um país em que a maior parte dos atrativos de lazer pertence à iniciativa privada, as famílias que possuem menores orçamentos acabam por relegar as atividades de lazer ao segundo plano, dando prioridade a saúde, alimentação, educação, entre outras esferas sociais, conforme ponderam Pedrão e Uvinha (2017). Assim, os mais pobres, enfrentam problemas relacionados à distância de suas casas em relação aos equipamentos específicos de lazer, tais como teatros, cinemas e parques, além de entraves no que diz respeito à falta de segurança pública, de modo que acabam ficando confinados no ambiente doméstico.

Diante do exposto até aqui, constata-se que os autores que utilizam a abordagem funcionalista apresentam o conceito de lazer com base no marxismo, considerando-o uma face oposta da vida cotidiana e assumindo a dicotomia trabalho e lazer. Já as concepções mais atuais sobre o lazer levam em conta, além das relações com o trabalho, a influência cultural, reconhecendo que a necessidade de criar uma articulação entre o sistema capitalista e o campo do lazer é preenchida pelas taxas de lucro. O lazer, portanto, torna-se um aparato do capitalismo.

Ressalta-se que, diante da concepção que afirma a dicotomia entre trabalho e lazer, muitos pesquisadores consideram que o sujeito usufrui das práticas de lazer quando tem um tempo livre. Em contraponto, Stênico e Paes (2016) sinalizam que o lazer e o trabalho não podem, definitivamente, ser considerados como campos opostos, nem mesmo complementares, mas como campos fundidos e imbricados.

Vale destacar, como aponta Guimarães (2014), que os estudiosos do lazer ainda não chegaram a uma única forma de entender o seu significado e conceito. Talvez, chegar a um consenso não seja, inclusive, fator primordial, pois concepções diferentes enriquecem cada vez mais o entendimento desse campo de estudo e as diferentes visões têm contribuído para que os estudiosos interpretem o fenômeno lazer de forma a proporcionar um amplo entendimento, sem serem guiados por um modelo ou conceito exato.

De toda forma, pode-se inferir que o conceito de lazer vincula-se ao panorama da sociedade industrial, onde o trabalho continua tendo uma importância maior na vida das pessoas. E como o jovem estudante e trabalhador se situa dentro desse contexto?

### 2.2.1 Os jovens e a fruição do tempo destinado ao lazer

Com a pretensão de analisar como os jovens estudantes e trabalhadores desfrutam de seu tempo livre, vale destacar a promulgação do Decreto-lei n. 5.452, em 1943, que dispõe sobre a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) e foi recebido como um avanço nas relações sociais brasileiras e um passo decisivo para o desenvolvimento econômico, social e humano da classe trabalhadora, conforme postulam Bahia e Brito (2017). A CLT regulamentou um período mínimo de descanso para os trabalhadores (art. 66); intervalo para repouso/alimentação no trabalho (art. 71); remuneração para repouso semanal (art. 67 a 69), feriados (art. 70) e férias (art. 129 a 153) (PINTO, 2009).

Essas mudanças na legislação trabalhista contribuíram para aumentar o tempo livre dos trabalhadores, de modo que pudessem usufruir mais as horas destinadas às práticas de lazer. No entanto, muitas pessoas não compreendem o tempo livre como uma possibilidade de desfrutar do lazer ou não priorizam isso em suas vidas. Esse fato pode ir ao encontro do que Magnani (1984) classifica como “ressonância social do lazer”, fenômeno que representa o fato de a população, em meio à rotina extenuante de trabalho, não perceber a importância que o lazer tem em sua vida e não enxergá-lo com um direito básico de felicidade, prazer e realização.

A variação desse tempo livre na vida dos indivíduos, seja maior ou menor, pode organizar-se conforme alguns padrões assimilados na sociedade, que apontam como se deve dispor o tempo para as diversas atividades e ajudam a determinar como os indivíduos utilizam e valorizam o sentido do tempo cotidiano para si (BAHIA; BRITO, 2017).

O lazer é um campo onde os jovens desenvolvem sua sociabilidade e experimentam situações que ajudam a estruturar suas novas referências e identidades, argumenta Abramo (1994). Para a autora, o lazer é considerado uma das dimensões mais significativas da vivência juvenil. Em relação às classes populares, especificamente, Abramo afirma que compreendem a juventude como um período em que se pode gozar a vida e se preparar para o futuro. O lazer é, então, está diretamente associado aos jovens e a diversão passa a ser vista como elemento constitutivo da condição juvenil.

Carrano (2003) acredita que as atividades realizadas no âmbito do lazer tornam-se um espaço/tempo privilegiado para a elaboração da identidade pessoal e coletiva dos jovens. Para o autor,

Os lazeres são vividos pelos jovens como uma oportunidade de afrouxamento ou suspensão das tensões impostas pelos processos de regulação moral e da denominada educação civilizante. Nos momentos de lazer os jovens podem encontrar a oportunidade de concentração sobre si próprios e de interação não obrigatória com o grupo de amigos. (CARRANO, 2003, p. 140).

Isayama e Gomes (2008) acrescentam que, quando se trata da juventude, é importante frisar que a dimensão da cultura e, conseqüentemente, a do lazer constituem-se como espaços privilegiados de práticas, representações, símbolos e rituais que participam da configuração da identidade juvenil. Assim, quanto às opções de lazer para a juventude, torna-se relevante reconhecer as diferentes expressões culturais gestadas e vividas pelos grupos, já que apresentam tensões e contradições de uma sociedade que, muitas vezes, tenta homogeneizá-las.

No entanto, sabe-se que esse sujeito jovem pertence a determinadas regiões geográficas e condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, entre outros aspectos, sendo esses fatores pistas para compreender o jovem em sua diversidade. Com isso, afirma-se que nenhuma juventude será igual, dado que cada sujeito é singular, interpreta e dá sentido ao mundo à sua maneira, ao seu modo, ao seu sabor. Cada jovem carrega “marcas” específicas e vive estilos de vida diferentes (ANDRADE; PACHECO, 2016).

Ao analisar a rotina de trabalhadores na atualidade, vê-se que muitos preocupam-se, cada vez mais, em vivenciar momentos de fruição do tempo livre com atividades relacionadas à arte, ao esporte, às festas, ao divertimento. Os momentos de diversão, entretenimento em família ou com amigos, são mais escassos entre estudantes que trabalham, quando comparados, por exemplo, às práticas de alunos que têm como compromisso apenas as demandas escolares, como adverte Zappaz (2016).

Nesse ínterim, Marcellino (2006) diz que os estudantes que trabalham são prejudicados quanto ao desfrute do lazer, por serem afetados pela não coincidência entre o período de férias do trabalho e o das férias da escola. Sem opção de mudança da rotina diária, a falta de lazer pode causar conseqüências desastrosas na saúde, convivência social e prazer de viver.

Ao estudar o tempo livre dos jovens, Pais (1990) utiliza a sociologia da vida cotidiana para demonstrar que a esfera do lazer é um dos aspectos fundamentais para entender a sociabilidade e as práticas cotidianas das juventudes. Ao investigar jovens pertencentes a três camadas sociais distintas (ricos, proletariados e classe média), o sociólogo português observa usos e apropriações do lazer que insinuam o fato de que a condição juvenil não pode ser concebida de forma homogênea. Mais precisamente, trata-se de uma gama de situações sociais e vivências – influenciadas não apenas pela ordem econômica – que evidencia a polissemia subjacente às experiências de ser e estar jovem.

Carrano (2003) expõe que, cada vez mais, a juventude tem se organizado em grupos de identidade articulados em torno de práticas culturais de tempo livre e lazer. Na opinião desse autor, o grande acento que a juventude coloca no tempo e nas atividades de lazer pode representar uma condenação do mito do progresso e seus apelos de renúncia ao prazer. Sobre essa experiência juvenil, Carrano (2003, p. 149) relata:

As relações sociais da juventude se organizam essencialmente em torno dos gostos, amizades, afetos, emoções e relações comuns, cujos centros encontram-se na música, nos espetáculos, nos esportes, nos divertimentos coletivos, nas festas; no âmbito de um “estilo de vida” e cujo eixo é o “encontrar-se”.

O autor acredita que as experiências vividas pelos jovens, na atualidade, através das práticas culturais desenvolvidas no tempo livre, podem comunicar a necessidade de construir o futuro em conjunto com a capacidade de viver intensa e radicalmente o presente.

Aquino e Martins (2007) dizem que o envolvimento em atividades de lazer e o uso que se faz do tempo livre podem trazer consequências positivas ou negativas para as pessoas, de modo que elas podem desenvolver seus potenciais e aumentar seu bem-estar, por um lado, ou usar o tempo de forma alienada, que não contribui para seu desenvolvimento pessoal.

Nessa direção, Sarriera *et. al.* (2007b) referem-se à importância da realização de estudos que tratem do tempo livre como uma oportunidade para o desenvolvimento pessoal saudável, no sentido de auxiliar a elaboração de políticas públicas e intervenções que tragam alternativas saudáveis de lazer. Os autores destacam que, em alguns casos, o tempo livre pode ser associado a momentos de tédio e de não saber o que fazer com o tempo.

O uso que os jovens fazem de seu tempo livre, segundo Nodari *et. al.* (2016), tem muito a nos revelar sobre sua relação com os contextos em que estão inseridos, sobre suas escolhas (ou falta delas), seus desejos, sonhos e projetos de vida. Contudo, quando se fala no tempo livre dos jovens de baixa renda, duas linhas de pensamento principais vêm sendo usualmente exploradas nos estudos: a) a ideia de um tempo ocioso, caracterizado pela falta de opções de escolha e, logo, em que não há muito o que fazer; e b) a ideia de tempo propício ao risco, afinal, já que não há muitas perspectivas para o seu uso, torna-se “mais fácil” envolver-se em situações “erradas” e “perigosas” nesse tempo livre.

Assim, torna-se relevante analisar como se dá o uso do tempo livre e das práticas de lazer no cotidiano de jovens estudantes e trabalhadores. Essa proposta encontra apoio nas ideias de Brenner, Dayrell e Carrano (2008), que compreendem que os espaços e as formas de ocupação do tempo livre dedicado ao lazer, pelas/os jovens, é fundamental no entendimento da sua condição juvenil. As/os jovens buscam distintas possibilidades de lazer, nas ruas com as/os amigas/os, no esporte e no ciberespaço.

Os autores ainda postulam que, quando vivenciam o lazer, os sujeitos buscam realizar atividades que proporcionem formas agradáveis de excitação, expressão e realização individual, permitindo, assim, que tenham uma fuga temporária da rotina cotidiana de trabalho, estudos e obrigações sociais. No entanto, salienta-se que a juventude e o lazer são categorias que vêm se construindo de forma equivalente nas últimas décadas, impregnadas pela indústria cultural e de consumo, desencadeando novas formas de ocupação do tempo livre, como pondera Barral (2006).

A ocupação do jovem com algo social ou afetivo, na sua dinâmica interpessoal, pressupõe que ele tenha satisfação com o que está fazendo. Nesse caso, ao enfatizar o lazer e a dedicação a essa atividade, sabe-se que cada pessoa terá uma maneira de passar seu tempo livre, principalmente quando já se cumpriram os afazeres e compromissos cotidianos, podendo o lazer ser caracterizado como uma meta que a pessoa pretende atender em suas necessidades básicas de repouso, diversão ou de enriquecimento intelectual e cultural (LEITE, 1995; GOMES, 2000).

Nonato (2013) pondera que o uso do tempo livre e o lazer das/os jovens refletem, na maioria das vezes, sua condição juvenil. O autor ainda esclarece que nem todo tempo livre é tempo de

lazer, “pois no tempo livre os sujeitos realizam diferentes atividades e precisam ainda cumprir algumas obrigações sociais [...] essas atividades são realizadas no tempo livre, mas não necessariamente considerado tempo de lazer” (NONATO, 2013, p. 84).

O modo como os jovens passam o seu tempo reflete as capacidades e limitações do ambiente em que vivem, de acordo com McHale, Updegraff, Kim e Cansler (2009). Entretanto, Pfeifer, Martins e Santos (2010) dizem que, diante do atual contexto de globalização, em que existe certa propensão à propagação de informações, as escolhas de atividades de lazer de jovens parecem ser influenciadas de forma bastante semelhante, independente do nível socioeconômico.

Na formação de um hábito de lazer, Argyle (1991) salienta que o indivíduo pode se orientar para realizar certas atividades de diversão diferenciadas, as quais podem ir da leitura, passeio com amigos, visitas familiares ao uso – e talvez, ao abuso – de drogas lícitas (bebidas, cigarros etc.). Para que a formação do hábito de lazer seja eficiente em relação à socialização e inibição de conflitos, tanto com seus grupos de identificação (pais, familiares, professores e amigos etc.) quanto consigo mesmo, é necessário que as atividades possam promover um reconhecimento no que diz respeito à aceitação e à prática social na escolha para diversão ideal e real desses jovens.

Formiga, Ayroza e Dias (2005) corroboram que um hábito de lazer corresponde geralmente ao que o sujeito aprendeu durante o seu desenvolvimento com os pares de iguais ou pares sacionormativos (pais, professores etc.), passando a repeti-lo e levando ao costume como, por exemplo, o gosto pela leitura, as práticas religiosas, a participação em festas etc.

Como explica Pellegrin (2006), a indústria do entretenimento passa a investir pesadamente na veiculação da concepção do lazer baseada no consumo, em suas mais diversas formas: no turismo, no esporte, na arte, entre outros. A publicidade e a propaganda investem no público jovem, pois

o estilo de vida da juventude é usado pela sociedade de consumo contemporânea como um parâmetro de criação, isso porque há uma “juvenilização” da sociedade que pontua esse momento da vida como aquele que se é mais feliz, mais bonito, mais saudável e, conseqüentemente, mais desejado. (...). Então, a juventude tem seu estilo projetado para os demais períodos da vida – e isto reforça a ideia de que a juventude é a fase em que o consumidor está mais aliado e mais fiel ao mercado (FÉLIX, 2003, p. 55).

Conforme analisa Groppo (2000, p. 284-285), “a “juvenilização” da vida contemporânea tornou-se a mais desejada aparência dos clientes da cultura de mercado”. Machado (2011) nos apresenta a relação entre a juventude e a indústria cultural, que se estreita ainda mais na década de 90, pois

Nos anos 90, e na primeira década desse milênio, a juventude começa a modelar uma nova identidade, resultante de diferentes identidades juvenis. Ao perceber isso, a mídia e a indústria procuram apropriar-se do espaço aberto pelos jovens, e passam a oferecer-lhes uma cadeia de produtos interligados ao sentimento de juventude, capazes de integrar os jovens, fortalecer o mercado de consumo e enriquecer a indústria capitalista. (MACHADO, 2011, p. 70).

O público jovem se torna alvo frequente das propagandas e modismos transmitidos pelo setor privado, que transforma o lazer em mercadoria e o comercializa, restringindo-o apenas aos que podem comprá-lo, ao mesmo tempo em que cria desejos em todos os alvos de sua publicidade. Assim, ocorre com frequência a alienação do lazer, que se aproxima cada vez mais das relações consumistas.

Bruhns (2001) ressalta que, nessa relação entre consumo e lazer, devem ser considerados elementos que se referem ao estilo de vida, à estrutura socioeconômica, dentre outros. Reforçando essa ideia, Gawryszewski (2003) afirma que o vínculo entre lazer e consumo assume características próprias, conforme a camada social em que se encontra, assim sendo, o consumo implica mais do que o preenchimento material de uma necessidade, denotando uma atitude de estandarização, que vai formular a imagem de uma classe social, ou seja, as atitudes (e compras) do indivíduo vão fornecer dados suficientes para que se reconheça seu *status* econômico. Isso é particularmente utilizado pelas elites que, a todo momento, criam modismos para se diferenciarem da massa trabalhadora.

Nesse sentido, o consumo de hábitos de lazer diferencia-se entre as realidades sociais, sendo um fator de afirmação e distinção/delimitação de fronteiras entre as camadas e grupos sociais. O lazer passa a ser mais um objeto de consumo rápido e com escolha restrita, acarretando a exclusão dos que não possuem possibilidades de consumir. Nas palavras de Völker (2007), torna-se necessário o reconhecimento da explícita intenção de exclusão de muitos, de desvalorização de tudo o que não envolva cifrões e de um prejuízo para a comunidade, que vê os recursos e opções advindas da indústria do entretenimento concentrados nas mãos de uma parcela muito pequena de pessoas. Esse apontamento é importante, sobretudo quando retornamos às análises de Bourdieu (2012), para quem a homogeneização dos grupos sociais a

partir dos meios de comunicação de massa não passa de ficção, uma vez que toda mensagem transmitida é recebida de forma diferente pelos diversos receptores, já que suas características sociais e culturais são diversificadas.

No entanto, Sarti (2003) contesta o mencionado acima, enfatizando ser um equívoco considerarmos as camadas populares como classes não consumidoras, definindo-as somente através dos discursos da carência e da falta. Segundo a autora, elas são, sim, consumidoras, porém participam de outras formas dos circuitos de consumo. Desenvolvem-se, nesses grupos, mecanismos adaptados, como tentativa de integrar-se à sociedade de consumo, assim, por exemplo, divide-se um ponto da internet entre várias casas, de modo a barateá-la; adquirem-se celulares de uma mesma operadora ou com mais de um chip, em busca de menores tarifas nas ligações; frequentam-se *lan houses* para acessar a internet, entre outros.

Barros (2009) complementa essa ideia, melhor relacionando o consumo das classes populares às novas tecnologias. Ele explica que, muito mais do que simples artefatos tecnológicos, objetos como o computador e o celular possibilitam ao indivíduo de baixa renda inserir-se na sociedade, funcionando como uma espécie de consumo de pertencimento. Daí o grande interesse desses indivíduos em adquirir produtos eletrônicos, que os conferem uma sensação de inclusão e os fazem sair de uma situação de invisibilidade.

Em virtude das diferentes escolhas realizadas pelos jovens quanto aos hábitos de lazer, Carrano (2003) adverte sobre a desconfiança dos pais quanto à liberdade vivida pelos jovens nos tempos e espaços de lazer. Eles não acreditam que a juventude seja capaz de utilizar de forma sadia o tempo livre de que dispõe. Assim, o tempo livre dos jovens é considerado potencialmente perigoso e torna-se alvo de ações e políticas públicas. Difunde-se a ideia de que é preciso oferecer atividades para que os jovens ocupem esse tempo e não se envolvam com “lazer impuros”. Não é raro, segundo a autora, que se associe a liberdade do lazer da juventude a crimes, consumo de drogas, violência e alienação social.

Outra preocupação recorrente no universo juvenil diz respeito à crescente utilização das novas tecnologias, como o uso expressivo da internet, do celular e das redes sociais, o que tem influenciado a linguagem, o comportamento e a forma de se relacionar com as pessoas e com o mundo, modificando os saberes, as maneiras pelas quais se constroem laços de afetividade, sociabilidade e lazer.

Pereira e Silva (2005) esclarecem que as novas tecnologias avançam para diferentes esferas da vida, das quais o lazer ganha destaque. Os grandes protagonistas dessas mudanças foram os jovens, principalmente crianças e adolescentes, com os jogos e o acesso à internet. Precisamos ressaltar que o computador e a internet, quando usados para o acesso a grupos de bate-papo, possuem aspectos de interesses sociais do lazer, pois representam a procura do "convívio" social.

A interação dos jovens com as novas tecnologias nos fazem pensar na dimensão que elas têm alcançado no cotidiano e como eles têm se apropriado dessas ferramentas, uma vez que o uso crescente da internet, assim como de outros artefatos tecnológicos, tem proporcionado mudanças na forma e na concepção de sociabilidade. Cada vez mais, esses instrumentos têm mediado as práticas sociais dos jovens, influenciando o modo como se relacionam, como interagem com o mundo, como vivem e registram suas experiências. De acordo com Pais (2006), a sociabilidade no ciberespaço<sup>1</sup> é bastante diferenciada, há lugar para relacionar-se afetivamente, entreter-se, passar o tempo, conhecer pessoas e reativar contatos.

Pereira e Silva (2005) ainda expõem que, em decorrência do forte crescimento da indústria tecnológica, principalmente entre os jovens, valoriza-se mais a vida virtual do que a real. Assim, o lazer é considerado, pelos jovens, como o tempo que desprendem com jogos online e redes sociais. Quanto às redes sociais, Sales (2010, p. 26) comenta que "nas redes sociais, por exemplo, os jovens estabelecem suas redes de relacionamento, criam formas de afiliação, assim esse tipo de interatividade proporciona identificação de gostos, de estilo de uma estética e linguagem própria". As redes sociais tornam-se uma poderosa ferramenta de socialização da juventude contemporânea, através da qual os jovens expressam, de maneira coletiva, suas experiências sociais de comunicação, informação e relacionamento.

Outra ferramenta de comunicação tida como indispensável ao universo juvenil é o celular que, nas palavras de Sales (2011), parece ser um coração que pulsa, fala e vibra dentro dos jovens. O celular tornou-se um dispositivo cada vez mais utilizado, devido à facilidade de mobilidade e por permitir aos jovens acesso a uma série de artefatos, como imagens, músicas, jogos, pessoas, livros, salas de bate-papo, enfim uma infinidade de possibilidades que podem ser alcançadas com um simples clique.

---

<sup>1</sup> O ciberespaço, segundo Lévy (1998, p. 104), refere-se ao "universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural".

O uso da tecnologia da informação é confirmado em pesquisa realizada por Aguiar (2017) com jovens aprendizes, no intuito de analisar aqueles que conciliavam trabalho com os estudos, sendo também analisada a dimensão das práticas sociais e culturais dos jovens, especialmente no que se refere ao uso do tempo livre e às práticas de lazer. O estudo mostrou que as jovens aprendizes do sexo feminino constroem outras possibilidades de existência e experiências de lazer. Na rua, no futebol e no ciberespaço elas resistem às condutas que controlam as relações de gênero nas práticas de diversão e sociabilidade, apesar da regulação de seus corpos. Foi confirmado que os recursos tecnológicos assumem um lugar de centralidade no entretenimento das jovens pesquisadas, elas vivenciam uma intensa relação com a internet e com as possibilidades que os aplicativos digitais permitem. A interação com os aplicativos é realizada no ambiente de trabalho, na instituição de formação teórica, nos deslocamentos entre escola-trabalho e casa e nas escolas.

O estudo de Aguiar (2017) constatou que, durante os dias da semana, a maioria das jovens frequenta, prioritariamente, três lugares: a escola, o trabalho e a casa e, nos finais de semana, algumas tentam escapar dessa rotina pesada, buscando diversas possibilidades de lazer: assistindo a séries, a novelas, escutando músicas, encontrando amigas/os em praças, parques e festas, participando de eventos, indo ao cinema, além de algumas jogarem futebol. No entanto, a maioria das pesquisadas tem suas vivências de lazer circunscritas ao perímetro da casa, dedicando-se a atividades como assistir à televisão, a séries e escutar música, como práticas de lazer.

Quanto à ocupação do tempo com atividades restritas ao ambiente doméstico, Rosa (2006) argumenta que a utilização de certos espaços em determinados dias e horários é diferente para meninas e meninos. Para as meninas, as práticas de lazer são limitadas, em sua maioria, ao ambiente doméstico. Santos E. (2008) corrobora essa ideia, afirmando que as meninas sofrem mais pressão para ficarem em casa e possuem mais restrições para realizarem atividades longe do universo residencial, familiar. Já aos meninos é dado o direito de experimentar sociabilidades noturnas nas ruas. Apesar de existir um grande envolvimento de meninos e meninas em atividades fora de casa, sua distribuição não é equilibrada em alguns espaços, como a praça, por exemplo.

Thompson, Rehman e Humbert (2005) afirmam que o tédio e o aborrecimento dos jovens na ocupação dos tempos livres levam a atitudes que possam prejudicar a sua saúde, particularmente na decisão do consumo de álcool e drogas. Barreiras intraclasses e interclasses limitam o acesso dos jovens a atividades de tempo livre. Podemos citar como barreiras intraclasses o gênero, a faixa etária, o espaço urbano e a violência e como barreira interclasses o fator econômico, como reitera Marcellino (2006). Esses fatores ainda podem estar alinhados ao fato de que

Nas médias e grandes cidades brasileiras, as periferias, os bairros populares, os morros e as favelas são verdadeiros desertos de equipamentos culturais; ainda que a média de equipamentos seja elevada, estes se encontram concentrados em centros culturais de difícil acesso físico e simbólico aos setores populares (BRENNER; CARRANO; DAYRELL, 2005, p. 179).

Influenciados pela classe social, pelo meio, pelo lazer e pelas produções simbólicas, os jovens produzem seus próprios espaços e tempos de sociabilidade, na tentativa de se afirmarem como quem são, isto é, jovens. Nesse sentido, Pais (1990) sugere que a sociologia da juventude deve dar centralidade não apenas às possíveis similaridades existentes entre os grupos aparentemente distintos de jovens, mas às suas singularidades sociais, expressas através de seus modos de agir e pensar.

Entende-se, portanto, que as práticas de lazer usuais acabam substituídas por atividades de repouso e/ou por aquelas que demandam um mínimo de esforço possível, haja vista a necessidade de recompor-se física e mentalmente. Tal condição ancora-se na possibilidade de, por meio das novas tecnologias, estar em vários espaços a partir da própria casa, fazendo uso do pouco tempo que realmente é livre, imprimindo, quem sabe, novas configurações à juventude trabalhadora do ensino médio noturno e às suas formas de usar o tempo.

Na visão de Elizalde (2011), tanto a juventude quanto o lazer podem representar um espaço de liberdade e dignificação da condição humana ou, contrariamente, podem ser uma forma de reforçar as injustiças, alienações e opressões sociais vigentes. Assim, constata-se que essas duas esferas podem mostrar um caráter conservador, no sentido de colaborar com a manutenção do injusto sistema vigente e, ao mesmo tempo, apresentar elementos que lhe concedem um caráter transformador (ELIZALDE, 2011).

É importante considerar que existem alguns contextos que podem não favorecer o lazer, limitando, dessa forma, a capacidade de exploração, a emergência de comportamentos, a autoestima e o convívio social (PRIMEAU; PARHAM, 2002). Dentre esses contextos,

destacam-se o cultural, que envolve as tradições, crenças, padrões de atividades e expectativas aceitas pela sociedade a qual o sujeito pertence; e o pessoal, que inclui idade, gênero, posição socioeconômica e educacional (AOTA, 2008).

Pfeifer, Martins e Santos (2010) investigaram a influência socioeconômica e de gênero no lazer de 74 adolescentes, estudantes de uma escola pública e outra privada de um município do interior do estado de São Paulo. O estudo constatou que, na categoria das atividades de lazer de vida diária, para o gênero feminino, as atividades relacionadas ao cuidado pessoal (arrumar cabelo e roupa) foram classificadas como muito importantes, sem haver diferenças estatisticamente significativas entre os níveis socioeconômicos. Esse resultado reflete a grande importância dada à autoimagem feminina na sociedade. O estudo de Cano, Ferriani, Medeiros e Gomes (1999), desenvolvido junto a adolescentes na mesma faixa etária e no mesmo município do interior de São Paulo, reforça esse aspecto, pois demonstrou que as moças buscam o padrão de beleza veiculado pela mídia.

Voltando aos estudos de Pfeifer, Martins e Santos (2010), na categoria das atividades de lazer culturais, observou-se que a maioria das atividades consideradas muito importantes ou importantes são de fácil acesso, sendo realizadas na própria casa ou em locais que podem compor o nicho dos participantes (escola, e/ou algum estabelecimento vizinho), destacando-se aqui “ouvir música” e “assistir à televisão”.

As pesquisas apresentadas nos levam a identificar que a maioria dos jovens que trabalham e estudam, por pertencerem a classes menos favorecidas, usam o pouco tempo livre com atividades realizadas dentro do próprio ambiente da casa, tendo grande incidência o uso da televisão como prática de lazer. Dentro desse contexto, Marcellino (2003) adverte que a situação dos jovens que possuem como principal obrigação as tarefas domésticas pode se configurar como preocupante, pois a população mais carente possui menores possibilidades de lazer em seus domicílios e acabam se tornando consumidores quase que apenas das programações da televisão.

Em outra interpretação da relação existente entre a televisão e o lazer, Peres (2001) coloca que é fundamental reconhecer a televisão como uma possibilidade de lazer e como um meio de informação sobre o lazer. No entendimento desse autor, a televisão pode ser um instrumento de estímulo à prática, quando há a promoção das atividades de lazer pela própria televisão, quando

informa sobre equipamentos de lazer e, até mesmo, quando alerta sobre a necessidade do lazer na vida das pessoas.

Percebe-se que o uso do tempo livre para as atividades destinadas ao lazer dos jovens vai depender de fatores pessoais, sociais, econômicos e do contexto em que estão inseridos. Há que se enfatizar que o lazer, como dimensão configurativa da cultura, não pode ser pensado fora da sociedade. Trata-se de um fazer social que, a um só tempo, se afirma como campo de pesquisa e como direto substantivo da construção da democracia.

### 3 GÊNERO, JUVENTUDE E LAZER: DESAFIOS A SEREM TRANSPOSTOS

Neste capítulo, será apresentada a contribuição da noção de gênero para a compreensão das juventudes, por permitir um maior entendimento dos contextos sociais/relacionais a partir dos quais as jovens elaboram suas visões de mundo e constroem suas identidades.

É mister enfatizar que a incorporação da noção de gênero aos debates sobre juventude é relevante, isso porque tanto gênero quanto juventude têm lugar de destaque, já que representam categorias primeiras de classificação: respectivamente, sexo e idade. (MULLER, 2004). Weller (2005) reitera que a articulação entre estudos sobre juventude e gênero apresenta uma importante contribuição para a desconstrução de algumas concepções vigentes sobre juventude.

Muller (2004) afirma que a compreensão dos processos sociais e individuais de produção de identidade de gênero é importante ponto de partida para combater a ideia corrente de que mulheres e homens são naturalmente talhados para certas tarefas e que a biologia melhor define quem deve fazer o quê.

Apesar do expressivo aumento da participação econômica de mulheres e sua presença no mercado de trabalho, contribuindo para reduzir os níveis desproporcionais de pobreza entre as mulheres e como medida importante para aumentar a renda familiar e estimular o desenvolvimento econômico, a incompatibilidade de gênero ainda prevalece, o que é confirmado por Alves (2016, p. 631), ao expor que

o caso brasileiro é interessante nesse aspecto, pois o país é conhecido por ter uma das legislações mais avançadas do mundo, mas, nem por isso, a igualdade de gênero foi alcançada na prática e em todas as esferas. Por um lado, as mulheres avançaram muito e até superaram os homens em algumas áreas, como na educação e na proteção social. As mulheres constituíam a maior parte da população analfabeta nos primeiros 450 anos da história do Brasil; porém, recentemente ultrapassaram os homens em todos os níveis educacionais, inclusive mestrado e doutorado. As mulheres brasileiras, atualmente, constituem cerca de 60% das titulações em grau universitário. A desigualdade de gênero, na educação, é reversa e tem se ampliado além do esperado. As mulheres são maioria das pessoas registradas no Cadastro Único que permite o acesso da população de baixa renda a vários programas sociais do Governo Federal. Também são maioria entre as pessoas que recebem benefícios da previdência social (sendo que a legislação atual favorece a aposentadoria feminina com 5 anos de antecedência em relação à masculina).

Ao pensar na reprodução das desigualdades sociais entre os gêneros, ainda há de se mencionar as diferenças existentes na vivência das atividades do âmbito do lazer, que estão relacionadas às relações patriarcais de dominação que ainda perduram na sociedade atual.

Dessa forma, aqui discute-se sobre o gênero, como se dão as relações de gênero e, principalmente, sobre o empoderamento feminino, além da influência do gênero no lazer dos jovens.

### **3.1 Gênero: construindo uma identidade**

É importante, ao estudar a juventude, um momento no qual os indivíduos estão em processo de construção de uma identidade, abordar a questão de gênero. Como aponta Muller (2004), usa-se a idade e o sexo/gênero dos sujeitos para posicioná-los socialmente, dando-lhes determinados *status* e construindo padrões de comportamentos que, acredita-se, serem adequados para homens e mulheres em cada idade. Esses posicionamentos estão diretamente ligados à construção de identidades e, por isso, a abordagem dos jovens como sujeitos plenos, agentes com identidades, só pode ser alcançada por uma perspectiva que não despreze a dimensão fundamental do gênero.

Alves (2002) aborda questões latentes para a juventude, como a redefinição da imagem corporal, em consequência da perda do corpo infantil e a aquisição do corpo do adulto; a culminação do processo de separação e individualização; a busca de modelos de identificação no grupo de iguais; a aquisição de uma identidade sexual e a assunção de um papel sexual (masculino ou feminino) e a alteração da relação com os pais e com os companheiros.

Pratta e Santos (2007a) dizem ser possível avaliar, empiricamente, na juventude, a emergência das alterações pubertárias, fisiológicas e somáticas; o alcance das operações formais, com a qualificação dos estilos cognitivos e das opções tomadas; o desenvolvimento do conceito de si mesmo e da autoestima; a problemática da identidade e a crise a qual está frequentemente associada.

Acredita-se que, no período da juventude, instala-se a crise de identidade, sendo impulsionada por uma profunda desestruturação, com desequilíbrios e instabilidade, por ser um momento de

modificações fisiológicas, de movimento rumo à independência social e financeira, de desenvolvimento da identidade e de assumir novos papéis voltados para a vida adulta.

Assim, por ser a juventude momento de construção de identidade, devemos entender o seu significado. Construir uma identidade, para Erikson (1972), implica em definir quem a pessoa é, quais são seus valores e quais as direções que deseja seguir na vida. O autor entende que identidade é uma concepção de si mesmo, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido.

Kimmel e Weiner (1998) complementam que, quanto mais desenvolvido o sentimento de identidade, mais o indivíduo valoriza o modo como é parecido ou diferente dos demais e mais claramente reconhece suas limitações e habilidades. Quanto menos desenvolvida está a identidade, mais o indivíduo necessita do apoio de opiniões externas para avaliar-se e compreende menos as pessoas como distintas.

Consoante a essas ideias, Hall (2006) postula que o sujeito pós-moderno assume diferentes identidades em diversos momentos, ou seja, no mesmo indivíduo coexistem identidades contraditórias, que são impulsionadas em diversas direções, ocasionando contínuos deslocamentos. O conceito de sujeito integrado e estável se desfaz, para o autor, constitui-se em fantasia acreditar que há uma identidade unificada, completa, segura e coerente.

Ainda na discussão, Ciampa (2012) afirma que a identidade transforma porque considera-se que ela é construída a partir de um processo de metamorfose, o que significa dizer que a identidade do sujeito está em constante transformação e construção. Ela se modifica na vida cotidiana, refletindo e servindo de reflexo na construção identitária dos que estão ao nosso redor: “a identidade do outro reflete na minha e a minha na dele (afinal, ele só é meu pai porque eu sou filho dele)” (CIAMPA, 2012, p. 59).

Quanto à construção da identidade, Ferreira (2018) diz sermos todos diversos. Para a autora, mesmo que pontos de nossa biologia sejam comum aos outros, a experiência vivenciada sobre o corpo é, de fato, bem singular para cada um. A imagem apresentada de nossos corpos pode ser utilizada para nos distinguir, seja pelo próprio sexo ou pelas características físicas que trazemos que, de certo modo, nos classificam desde o nosso nascimento. Entretanto, nosso sexo biológico não faz parte de nossas escolhas, o mesmo se configura a partir da terceira semana de

gestação e, posteriormente, conforme nos identificam, somos informados a qual sexo pertencemos, com a expectativa de que nos enquadremos dentro dos padrões de comportamento estabelecidos para homens e mulheres, de acordo com as representações sociais de cada um.

Nossa sociedade foi adquirindo, com o passar do tempo, uma ordem binária das coisas, em que uma opõe-se a outra, de forma que as divisões estabeleceram-se como uma ordem natural. Bourdieu (2011) atentou para as condições sociais das divisões binárias, sobretudo na divisão socialmente construída dos sexos, que legitima a dominação do homem sobre a mulher e pela divisão social do trabalho, que atribui atividades diferentes para cada um dos sexos. O autor esclarece que

o mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depósito de princípios de visão e de divisão sexualizantes. Esse programa social de percepção incorporada aplica-se a todas as coisas do mundo, antes de tudo, ao próprio corpo, em sua realidade biológica: é ele que constrói a diferença entre os sexos biológicos, conformando-a aos princípios de uma visão mítica do mundo, enraizada na relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, ela mesma inscrita, com a divisão do trabalho, na realidade da ordem social (BOURDIEU, 2011, p. 20).

Segundo Bourdieu (2011), a distinção presente no corpo, representada pelos sexos, age como uma justificativa natural da diferença socialmente construída, ocorrendo, com o passar do tempo, uma naturalização da noção do sexo como algo inato ao ser humano.

Verifica-se, então, que as representações de homem e mulher transmitidas pela sociedade contribuem intensamente para a formação dos indivíduos, trazendo modelos que cada um dos sexos deve ter como inspiração para seguir ou rejeitar. Dessa forma, tanto as mulheres como os homens trazem marcas de elementos externos, que possibilitaram a criação de uma representação de si e do mundo, como expõem Pátaro e Mezzomo (2014).

Para Louro (2008), ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura. Ainda que teóricos e intelectuais discutam quanto aos modos de compreender e atribuir sentido a esses processos, eles costumam concordar que não é o momento do nascimento e da nomeação de um corpo como macho ou fêmea que faz desse um sujeito masculino ou feminino. A construção do gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infindavelmente, afirma a autora.

A construção dos gêneros e da sexualidade, segundo Louro (2008), se dá por meio de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. Para a autora, aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, por meio dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos.

Dada a distinção entre homem-mulher pela diferenciação dos corpos, surge o conceito de gênero, para dizer das configurações dos papéis sociais representadas pelo sexo. Scott (1995) entende gênero como as relações estabelecidas a partir da percepção social das diferenças biológicas entre os sexos. Gênero, dessa forma, se classificaria pela noção social do ser homem/mulher, associada ao masculino/feminino.

Os termos sexo e gênero são utilizados em diferentes contextos, visto que são questões sociais diferentes. No entanto, é importante enfatizar a distinção de conceitos, pois não se trata de um fenômeno puramente biológico, uma vez que ocorrem mudanças na definição do que é ser masculino ou feminino ao longo da história, ou seja, não estamos perante um conceito universal, uma vez que este depende do momento histórico e das convenções culturais que cada sociedade impinge ao homem e à mulher, ou seja, o papel de gênero que lhe é atribuído (MIRÓN, 2008).

Ao separar sexo de gênero, devemos nos reportar à frase proferida por Simone de Beauvoir “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”. Trata-se de uma das frases do séc. XX com implicações importantes e cruciais para a superação das estruturas de poder-submissão entre os gêneros ainda hoje. Com essa frase, a autora pretendia ressaltar que existia algo natural, que nos preexiste, o sexo, assim como algo cultural e construído, que nos constitui hierarquicamente diferentes como masculinos ou femininos, o gênero (BEAUVOIR, 1987). Tecendo comentários sobre a frase de Beauvoir, Louro (2008) disse que a declaração causou grande impacto e provocou reflexões e teorizações exuberantes e férteis, polêmicas e disputadas, não só no campo do feminismo e dos estudos de gênero, como também no campo dos estudos da sexualidade.

A dualidade entre sexo e gênero é discutida por Butler (2003), para quem essa divisão funciona como uma espécie de pilar fundacional da política feminista e parte da ideia de que o sexo é natural e o gênero é socialmente construído. Para Butler (1998), o gênero não é binário senão múltiplo e ocorre de acordo com as condições de cada mulher e de cada homem, aparece como

o meio discursivo/cultural mediante o qual se produz uma “natureza sexuada” ou um “sexo natural”, embora os sexos pareçam ser binários, em sua morfologia e constituição, isso não ocorre. As pessoas são “transgêneros” e, cada vez mais, transcendem/transgridem a atribuição de gênero conforme foi determinado por seu sexo ao nascer. A forma de resistir às normas de gênero realiza-se por via de performances subversivas de gênero, que desestabilizam a equação sexo/gênero/desejo. Performances em que o sexo e o gênero não correspondam, por exemplo, ou em que a hegemonia da heterossexualidade é contestada cumprem esse papel de desestabilização.

A despeito dessa discussão, Boguea (2018) coloca que as categorias sexo e gênero começaram a ser analisadas dentro de uma lógica discursiva dicotômica, na qual sexo representa as características biológicas e gênero, as sociais/culturais. Nicholson (2000) considera o sexo como a representação da conformação biológica daquilo que seria naturalmente dado, enquanto gênero representaria o que é socialmente construído, os significados e símbolos moldados ao longo da história, ou seja, o gênero é pensado como referência à personalidade e aos comportamentos e o sexo como as características orgânico-biológicas, com ênfase nos órgãos genitais.

Corroborando essa ideia, Carrera (2010) afirma que sexo e gênero são sistemas relacionais que se transformam segundo as coordenadas socioeconômicas e culturais de cada época e espaço, ao mesmo tempo em que são realidades discursivas elaboradas socialmente com base na dicotomia homem-mulher, que sustenta o modelo rígido de dois sexos (homem/mulher) e dois gêneros (masculino/feminino) congruentes.

Boguea (2018) tem a mesma percepção de que as categorias sexo e gênero estão contidas uma na outra. O autor afirma que a questão a ser analisada é como as características de uma categoria, o sexo, são usadas nos discursos como determinantes das características da outra, o gênero. O que se tem é a sobreposição do caráter natural/orgânico, atribuído ao sexo, como determinante do caráter social/cultural, atribuído ao gênero. Assim, salienta que esse determinismo de uma categoria sobre a outra não deve ser pensado como referência para analisar as características do gênero, uma vez que cria uma relação de hierarquia entre sexo e gênero.

Assim, percebe-se que o gênero expressa um conjunto de relações que inclui o sexo, mas que transcende a diferença biológica. Enquanto sexo refere-se às categorias inatas do ponto de vista biológico, relacionado ao feminino ou ao masculino, o gênero relaciona-se aos papéis sociais relacionados ao homem e à mulher.

No entanto, quando pensamos na hierarquização entre as categorias de sexo e gênero, é necessário recorrer a Scott (1995), que define gênero como a forma de significação para as relações de poder, uma primeira forma de dar sentido a essas relações.

Matos (1997) complementa que gênero é uma categoria que procura destacar que os perfis masculinos e femininos se definem um em função do outro. Para o autor,

[...] perfis se constituem social, cultural e historicamente num tempo, espaço e cultura determinados. Não se deve esquecer ainda, que as relações de gênero são um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças hierárquicas que distinguem os sexos e são, portanto, uma forma primária de relações significantes de poder. Sendo uma de suas preocupações evitarem as oposições binárias fixas e naturalizadas, os estudos de gênero procuram mostrar que as diferenças culturais são sexualmente produzidas, por meio de símbolos, jogos de significação, cruzamentos de conceitos, relações de poder, conceitos normativos e relações de parentesco econômicas e políticas (MATOS, 1997, p. 97-98).

Nesse sentido, para Louro (2003, p. 77), o gênero refere-se “ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas numa dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto”. Ou seja, não é a diferença sexual entre homens e mulheres que delimita as questões de gênero, mas a maneira como ela é representada na cultura, através do modo de falar, pensar ou agir sobre o assunto.

Desse modo, percebe-se que o conceito de gênero se torna o desenvolvimento das noções de masculino e feminino como construção social e histórica. Nesse sentido, Scott (1995, p. 7) fala que

O gênero torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis adequados aos homens e mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Nessa perspectiva, segundo Boguea (2018), o gênero é formado a partir de elementos sociais, a partir daquilo que está presente na constituição da sociedade. A base da identidade de gênero de cada sujeito está na forma como se constitui a sociedade, no entanto vários discursos são

produzidos e reproduzidos dentro dos múltiplos espaços sociais e são os responsáveis pela atribuição de características e funções sexuais como parte de uma “constituição natural” do gênero.

No senso comum, as diferenças de gênero são interpretadas como se fossem naturais, determinadas pelos corpos. Ao contrário, as ciências sociais postulam que essas diferenças são socialmente construídas. Isso significa dizer que não há um padrão universal para comportamento sexual ou de gênero que seja considerado normal, certo, superior ou, *a priori*, o melhor. Somos nós, homens e mulheres, pertencentes a distintas sociedades, a diversos tempos históricos e a contextos culturais, que estabelecemos modos específicos de classificação e de convivência social. Assim, o conceito de gênero pode nos ajudar a ter um olhar mais atento para determinados processos que consolidam diferenças de valor entre o masculino e o feminino, gerando desigualdades (BRASIL, 2009). Nesse sentido, Goellner (2010, p. 75) acrescenta que

por gênero entende-se a condição social por meio da qual nos identificamos como masculinos e femininos. É diferente de sexo, termo usado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres e vice-versa. O gênero, portanto, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino. Em outras palavras, o corpo é generificado o que implica dizer que as marcas de gênero se inscrevem nele.

A autora ainda discorre que o gênero é a construção social do sexo e que é preciso considerar que aquilo que no corpo indica ser masculino ou feminino não existe naturalmente. Foi construído assim e por esse motivo não é, desde sempre, a mesma coisa. Há algum tempo, por exemplo, um homem que usasse cabelos compridos e brincos, provavelmente, teria a sua masculinidade questionada, visto que essas marcas eram consideradas femininas. Nos dias de hoje, essa suspeição já não se aplica porque os brincos fazem parte dos adornos corporais de brasileiros e brasileiras, assim como o uso de cabelos compridos, curtos, coloridos etc.

Pensando desse modo, Alves e Pitanguy (1985) definem gênero como uma construção sociocultural, que atribui ao homem e à mulher papéis diferentes dentro da sociedade e depende dos costumes de cada lugar, da experiência cotidiana das pessoas, bem como da maneira como se organiza a vida familiar e política de cada povo. Dentro desse aspecto, Izquierdo (1994) e Capelle, Melo e Brito (2002) consideram que a questão de gênero, em se tratando de

desigualdades entre homens e mulheres, não é um fato meramente biológico, mas pode ser entendido como construção social com o desenvolvimento dos papéis socioculturais.

Mesmo com a grande transformação das compreensões axiológicas que vêm ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero. Bourdieu (1995, p. 145) alega que

ao se aplicar a todas as coisas do mundo, a começar pela natureza biológica do corpo, [...], este programa social naturalizado constrói ou institui a diferença entre os sexos biológicos de acordo com os princípios de divisão de uma visão mítica do mundo, princípios que são eles próprios o produto da relação arbitrária de dominação dos homens sobre as mulheres, a qual está inscrita na realidade do mundo, enquanto estrutura fundamental da ordem social.

Nesse ínterim, Saffiotti (1987) diz que se reivindica a inclusão da categoria gênero, assim como etnia/raça, religião ou classe, na análise dos fenômenos sociais, com o objetivo de retirar da invisibilidade as diferenças existentes entre os sexos humanos que, por vezes, encobrem discriminações, tabus, mitos e estereótipos.

O uso do gênero como categoria de análise, segundo Araújo (2005), surgiu como algo inovador nos estudos feministas, mas, na prática, há algumas tensões na sua aplicabilidade. Há divergências entre os autores na utilização do conceito. A principal delas refere-se ao estatuto cognitivo do conceito, pois se questiona, com base em diferentes premissas, se gênero é uma categoria empírica ou se é, antes, uma categoria analítica.

Outra defensora do uso de gênero como categoria analítica é Tilly (1994) que, critica o caráter excessivamente descritivo dos estudos sobre a história das mulheres e defende a necessidade de se tomar o gênero como uma verdadeira categoria de análise, através de uma conceitualização que possa questionar os conceitos dominantes da disciplina histórica.

Saffiotti (1987), por sua vez, declara que gênero, assim como raça/ etnia e classe, não é apenas categoria de análise. Antes de ser concebido como constructo intelectual, opera na realidade empírica como categoria histórica.

No entanto, Suarez (1997) aborda o gênero como uma categoria empírica que se refere às classificações (pessoas, artefatos, eventos etc.) baseadas em metáforas sexuais. Conforme essa

definição, nota-se que a palavra não se refere às pessoas, aos artefatos ou aos eventos, mas à própria classificação que ordena essas coisas com base nas categorias primordiais masculino/feminino. O autor salienta que, como a classificação não opera na diferença entre homens e mulheres e sim nas categorias masculino/feminino, essa refere-se não apenas a pessoas (homem e mulher), mas também a objetos.

Tedeschi (2007) acrescenta que, no campo da pesquisa, gênero é um conceito que pode ser usado empiricamente para diferenciar e caracterizar categorias sociais e, analiticamente, para explicar as relações que se estabelecem entre elas. Visto dessa perspectiva, devemos admitir que gênero é um conceito firmado em alguns setores da sociedade e desconhecido por muitos outros. O autor ainda diz que

vale lembrar que o uso do conceito de gênero em seus aspectos empírico e analítico não é de forma alguma contraditório. Ao contrário, a análise das relações de gênero e de suas consequências para a sociedade como um todo não pode prescindir do conhecimento acerca da inserção social e do comportamento das mulheres e homens como categorias sociais. Entretanto, parece-me claro que apenas o viés empírico é insuficiente, porque encontra seu limite na simples constatação das diferenças e desigualdades. Dito de outro modo, o empirismo descreve o mundo tal como este é e, embora possa politizar seus achados por meio da demonstração das formas como as mulheres são vitimadas socialmente, conta com poucos recursos para apontar mudanças e soluções. A abordagem analítica, que, como disse, pressupõe o conhecimento empírico, tem maiores possibilidades de sinalizar o caminho da mudança, pois, por ser comparativa, percebe os homens vis-à-vis com as mulheres e, sendo relacional, consegue detectar os princípios legais, tradicionais, ideológicos e as representações que fundamentam as desigualdades de gênero (TEDESCHI, 2007, p. 112).

Assim, para fins dessa pesquisa, o gênero será considerado como categoria tanto empírica, na medida em que serão abordadas as diferenças e desigualdades entre os gêneros, quanto analítica, por tecer uma comparação entre homens e mulheres.

Cruz, Nascimento e Santana (2018) discorrem que o desenvolvimento histórico do conceito de gênero, apresentado de forma muito sucinta, tem contribuído não apenas para a emancipação e o direito das mulheres, mas também de grupos marginalizados, tais como lésbicas, gays, bissexuais, pessoas transgêneras e pessoas intersexuais (LGBTI). As concepções culturais acerca do gênero constroem, então, nossas ideias sobre o sexo, ao mesmo tempo em que nos fazem crer que esse é “prediscursivo” ou prévio à cultura, sendo, assim, considerado “natural”. A partir dessas reflexões, podemos esboçar uma nova definição de gênero, considerando-o como um sistema de saberes, discursos, práticas sociais e relações de poder que, em uma época e em um contexto determinado, estrutura os conteúdos específicos das representações do corpo

sexuado, da sexualidade e das diferenças físicas, socioeconômicas, culturais e políticas entre os sexos (e as relações entre eles).

Diante do discorrido, é importante frisar que a identidade de gênero corresponde à maneira como um indivíduo se sente e se apresenta para si e para os outros, como masculino ou feminino, ou ainda pode ser uma mistura de ambos, independentemente do sexo biológico (fêmea ou macho) ou da orientação sexual (homossexual, heterossexual ou bissexual). Ou seja, é a forma como nos reconhecemos e queremos ser reconhecidos, o que inclui a maneira de andar, falar, agir e vestir. Em relação à classificação identitária do gênero, Silva (1999, p.74) esclarece que

[...] gênero só existem dois: masculino e feminino. Entendemos por identidade de gênero o conjunto de traços construídos na esfera social e cultural por uma dada sociedade, que definem consequentemente, quais os gestos, os comportamentos, as atitudes, os modos de se vestir, falar e agir, de forma semelhante para homens e mulheres. As identidades de gênero tendem a estar em consonância com o sexo biológico do sujeito, porém, não são estruturas fixas, encerradas em si mesmas; pelo contrário, podem e estão continuamente se renovando, em ebulição e a cada momento podem ser novamente moldadas de outras formas. Elas também são impostas pelo processo de socialização, que impede construções singulares. [...] Nós podemos encontrar sujeitos masculinos ou femininos, que não necessariamente pertencem ao seu sexo biológico, e que podem fazer uma escolha afetiva e sexual do sexo oposto ao seu.

Guimarães (2013) verificou que tanto meninos quanto meninas desenvolvem atividades que são determinadas e valorizadas pela sociedade de acordo com o sexo biológico, assim as características e papéis socialmente atribuídos devem pertencer a qualquer indivíduo. Não devem ser criados modelos específicos para mulheres e homens, uma vez que esses modelos são desenvolvidos tendo em vista o que é esperado que façam, para que não se sintam excluídos pela sociedade. Entretanto, Menéndez e López (2005) discorrem que, ao longo da vida cotidiana, por diversos motivos, poderá haver uma tendência de ir contra os padrões de gênero estabelecidos pela ordem social, surgindo a necessidade de terminar com a ideia de uma identidade de gênero fixa.

É especificamente na fase da juventude que se encontram mais visíveis as mudanças tanto em nível biológico, psicológico e social, quanto em nível cognitivo, com o início da puberdade, que se apropria do componente sexual biológico e dos papéis de gênero, conforme frisa Miranda (2008). A respeito da apropriação dos papéis de gênero, a autora infere que

apesar da tendência para as crianças adaptarem comportamentos de gênero estereotipados, de tal forma reforçarem a sua identidade de gênero, e está se tornar consistente, outros fatores poderão interferir nos comportamentos e no processo de construção das identidades de gênero, como a crescente individualização que origina projetos singulares de identificação. Assim, instituições e sujeitos sociais atuam em simultâneo, mas não necessariamente de forma consensual, para o desenvolvimento das identidades de gênero, sendo este um conceito multidimensional, com diferentes componentes e significados em diferentes fases da vida (MIRANDA, 2008, p. 6).

Tendo em vista o exposto, percebe-se que a nossa identidade não está evidenciada em nossos corpos, ela se expressa de forma subjetiva em cada pessoa. Desse modo, faz-se necessário desnaturalizar o padrão de gênero já estabelecido em nossa sociedade, visto que, na maioria das vezes, determina-se a identidade de gênero de um indivíduo pela caracterização biológica, ou seja, pela presença dos genitais feminino ou masculino.

Os diferentes sistemas de gênero – masculino e feminino- e de formas de operar nas relações sociais de poder entre homens e mulheres são decorrência da cultura, e não de diferenças naturais instaladas nos corpos de homens e mulheres. Não faltam exemplos demonstrativos de que a hierarquia de gênero, em diferentes contextos sociais, opera em favor do masculino (BRASIL, 2009).

A efetiva igualdade entre mulheres e homens parece ainda longe de ser alcançada. Mecanismos mais sutis tendem, hoje, a (re)construir os papéis de gênero, permitindo o acesso legítimo das mulheres a um conjunto de direitos e esferas sociais, mas, simultaneamente, continuam a reprodução das desigualdades sociais que as separam dos homens, conforme destacam Amâncio (1994) e Bourdieu (2011).

Dentro da discussão realizada neste capítulo, percebe-se que a formação da identidade de gênero torna-se um importante fator no desenvolvimento do sujeito, sobretudo no que diz respeito às suas relações. Ao pensar no processo de construção da identidade de gênero, constata-se que estamos diante de algo fundamentalmente relacional, que age como uma resposta aos padrões normatizados sobre o sexo ou ainda no sentido de uma complementaridade da oposição binária entre homens e mulheres. Desse modo, o gênero não deve ser resumido à anatomia biológica dos corpos, mas entendido como um processo de construção da identidade, mediado por uma significação das expressões do feminino e do masculino no meio cultural.

Nessa perspectiva, a seguir, serão abordadas as relações de gênero e suas desigualdades, bem como o empoderamento feminino, através do qual as mulheres vêm demarcando o seu lugar na

sociedade e ocupando novos espaços, apesar de serem ainda vítimas de preconceitos e discriminações.

### **3.2 Os estudos das relações de gênero**

As relações de gênero são construídas historicamente, sendo fundamental analisar como estão estruturadas as relações sociais, considerando o processo dinâmico das relações dos indivíduos entre si. É no movimento entre as determinações socioestruturais, as conquistas culturais e as iniciativas dos indivíduos em sua singularidade que se definem formas de ser e agir quanto às relações de gênero (SANTOS, 2005). Assim, vão sendo construídos e redefinidos papéis que mulheres e homens assumem na sociedade.

Apesar dos avanços consideráveis das últimas décadas, a história das relações de gênero ainda é um tema em construção. Por certo, já houve notável desenvolvimento do estudo da temática em pouco tempo, mas a consolidação desse campo de estudos ainda é muito recente, conforme aponta Stearns (2011).

O estudo das relações de gênero nos remete a analisar as desigualdades de poder entre homens e mulheres e desmascara as construções sociais a respeito do feminino e do masculino. As desigualdades entre homens e mulheres, antes naturalizadas e justificadas em termos do determinismo biológico, passaram a ser vistas como socialmente construídas. Nessa perspectiva, Cruz, Nascimento e Santana (2018) afirmam que a análise das relações de gênero fundamenta-se na compreensão de que as distinções entre homens e mulheres são resultado de construções sociais, são produtos da cultura e não decorrem de dados biológicos.

Assim, as questões de gênero trespagam a observação que fazemos das relações sociais no trabalho, na política, enfim, convivemos permanentemente com relações de dominação, com relações de poder, em que o sexo feminino se mostra mais subordinado em diversos níveis na escala do poder masculino. Entende-se, então, que o gênero é uma das primeiras formas de distribuir e significar o poder (GUIMARÃES, 2013; TÉLLEZ, 2013).

As relações de gênero foram se firmando ao longo da história, configurando-se como construções culturais de identidades masculinas e femininas, envolvendo relações de poder e impondo comportamentos aos homens e às mulheres que nem sempre se desenvolveram por

meio da coerção física, mas foram inculcados na subjetividade humana “em toda a sua aparente liberdade e privacidade” (EAGLETON, 2005, p. 76). Diante disso, grande parte da humanidade acredita, equivocadamente, que essas desigualdades de gênero são “naturais”.

As relações de gênero estão ligadas às questões de poder, aqui entendido como dominação do homem sobre a mulher, ou seja, a valorização do masculino comparado ao feminino. Para Silva (2015, p. 58), “o poder que permeia as relações de gênero é atribuído ao masculino pelo ideário social que difunde a prerrogativa de que aquele detém a força física e, logo, o poder e a autoridade sobre o feminino”. Consequentemente, as relações de poder também se relacionam à força, à subordinação, ao controle e à violência.

As relações entre o gênero humano, ainda caracterizadas pela opressão e submissão das mulheres, não devem ser tratadas como um fato natural, como insistem alguns, embora se perceba que a naturalização desse processo de opressão das mulheres foi maquiada no decorrer dos milênios, por meio dos mitos que reforçaram o papel imposto de submissão das mulheres aos homens. Juntamente com a subjugação feminina, foi difundida a ideia de que às mulheres é reservado o mundo privado, de dissabores e de servidão, que perdurou por séculos. Entretanto, salutar se faz registrar que, em todos os períodos da história, também foram percebidos movimentos de resistência das mulheres contra a opressão masculina, como destacam Maders e Angelin (2010).

Cruz (2018) acrescenta que as relações de gênero na sociedade patriarcal fazem parte da dinâmica social das desigualdades, que pautam as chamadas diferenças naturais construídas socialmente entre os sexos masculino e feminino. Nesse sentido, as diferenças naturais, denominadas pelo seu sentido biológico, são instrumentos utilizados pela sociedade, a partir de critérios hierárquicos definidos, com o objetivo de distribuir os papéis sociais. A hierarquia é assim colocada como uma forma organizadora dos modelos classificatórios, como um modo de organizar o mundo, baseado no princípio do valor que confere significado às diferenças de valores de gêneros distintos.

Pode-se dizer que, nos dias de hoje, pelo menos nas sociedades ocidentais, homens e mulheres estão se distanciando dos modelos estereotipados de gênero e desenvolvendo novas formas de subjetividade, livres do imperativo das divisões traçadas pelas representações sociais até então vigentes. A ideia de que existe um modelo masculino ou feminino universal não se sustenta

mais. Sob a égide da pluralidade e da singularidade, surgem diferentes modos de ser, tanto da masculinidade e quanto da feminilidade, que convivem de forma já não tão conflituosa, com as matrizes hegemônicas de gênero ainda existentes, como explica Araújo (2005).

Nesse cenário, abre-se a possibilidade concreta de construir relações de gênero mais democráticas, nas quais o direito à igualdade e o respeito à diferença são as pedras angulares. Não é demais afirmar que esse continua sendo o ideal de relacionamento perseguido no casamento e na família, desde a modernidade, de acordo com Araújo (1999).

Dentre essas transformações, destacam-se as mudanças nas relações de gênero decorrentes da luta feminista pela igualdade de direitos e relações mais igualitárias entre homens e mulheres. Embora a assimilação das conquistas feministas não ocorra da mesma maneira nos diferentes segmentos e contextos sociais e culturais, é visível o seu impacto na reorganização das relações de poder dentro da família, no questionamento da dominação masculina, no declínio do poder paterno e na revisão de papéis tradicionalmente atribuídos ao masculino e ao feminino (BRUSCHINI, 2007; ARAÚJO; SCALON, 2005; CASTELLS, 2000).

A pós-modernidade tem demandado a modificação de papéis tradicionalmente atribuídos a homens e mulheres. Surge uma “nova mulher”, amparada pelas conquistas do movimento feminista; e um “novo homem”, que tenta se adequar às intensas modificações na caracterização da identidade masculina. Cria-se uma nova ética relacional, pautada na permissividade e na descartabilidade, em que as mulheres parecem mais organizadas, enquanto os homens vivem a “crise masculina”. Essa nova ordem quebra a figura de homem a partir da qual o menino é socializado, bem como o que lhe é exigido na idade adulta. Dessa maneira, a sociedade atual vive o desafio de construir uma nova maneira de ser e de se relacionar (AIDAR, 2007).

Em concordância com essa reflexão, Araújo (2008) diz que as mulheres têm desempenhado um papel revolucionário nesse processo. Conquistando novas posições no mundo social e no trabalho, aumentaram seu poder de negociação e decisão, ao se tornarem co-provedoras da família. E os homens, à medida que não conseguiam (ou não queriam) mais manter-se no lugar de principal provedor, foram obrigados a partilhar o poder com as mulheres.

A mulher que era dependente financeiramente do marido, com o tempo, além de constituir uma família, vem procurando construir sua própria identidade, buscando independência para traçar seu próprio caminho, mostrando sua capacidade e força de vontade (MACHADO, 2002).

Melo (2011) constata que, ao longo do tempo, as mulheres estão mudando seu comportamento para competir em igualdade com os homens. Elas vêm conquistando isso através da educação, capacitando-se para o mercado de trabalho e, de fato, há na sociedade uma geração de mulheres que luta por reconhecimento e valorização.

Destarte, é preciso levar em conta as relações de poder entre homens e mulheres e, dessa maneira, buscar solucionar não somente os problemas advindos das condições concretas materiais das mulheres, mas também mudar as relações sociais de gênero na sociedade, construindo democracias com equidade de gênero.

### **3.3 A influência do gênero no lazer das jovens**

O tempo destinado ao lazer é fruto das modificações ocorridas nos processos civilizatórios, devido ao processo de industrialização, que trouxe a redução da carga horária semanal de trabalho, a criação de leis e direitos trabalhistas etc. Esse tempo de lazer constitui-se num fenômeno tipicamente moderno, resultante das tensões entre capital e trabalho, que se materializam como um tempo e espaço de vivências lúdicas, lugar de organização de da cultura, tempo privilegiado para a vivência de valores que contribuam para mudanças de ordem moral e cultural (DIECKERT, 1984).

Nos dias de hoje, o lazer funda uma nova moral de felicidade. É um homem/uma mulher incompleto(a) e, de certo modo alienado (a), aquele(a) que não aproveita ou não sabe aproveitar seu tempo livre. Mesmo quando a prática de lazer é limitada pela falta de tempo, dinheiro, recursos ou limitada pela cultura, sua necessidade está presente e cada vez torna-se mais importante para o pleno desenvolvimento do ser humano, em todas as etapas a vida (PAIM *et. al.*, 2004).

No entanto, para Bonalume (2002), esse lazer precisa superar diversas barreiras, como a aptidão física, que exclui os portadores de deficiência, os obesos e os menos hábeis; a faixa etária e o sexo, que pelo senso comum, restringem o lazer como um direito de pessoas jovens e,

preferencialmente, do sexo masculino. Além disso, sabe-se que, com todas as conquistas alcançadas pelas mulheres, segundo Aquino (1996), elas acumulam múltiplas jornadas de trabalho, o que, em muitos casos, leva a uma limitação do tempo destinado ao lazer. Há, ainda, barreiras relacionadas ao nível socioeconômico, pois a discriminação aparece entre as classes sociais e dentro delas mesmas, determinando quem pode e quem não pode usufruir do lazer.

Consoante Pereira (2019), o lazer, como prática social, está imbricado em aspectos ideológicos que servem a relações assimétricas e de poder entre os gêneros. São atividades desenvolvidas em um momento específico que possuem como finalidade para o indivíduo o descanso, o divertimento e a recreação. Atividades que se apresentam, muitas vezes, como de livre escolha, mas que possuem vários condicionantes sociais. Assim sendo, o lazer pode ser entendido e trabalhado como uma prática social, na medida em que compreende ações reconhecidas e estruturadas socialmente e, com isso, são susceptíveis à forma como o meio social está organizado.

Ou seja, o lazer é influenciado pelo conhecimento social do meio em que ele é realizado e contribui para sua manutenção. Esse conhecimento engloba a forma como os indivíduos são vistos e os papéis por eles desempenhados na sociedade, sendo o gênero um dos grandes fatores que incidem nessa estruturação. Isso porque o conceito de gênero reflete a forma como são criados papéis e expectativas sobre os sexos feminino e masculino e as relações de poder existentes entre eles. Assim, contribui para a compreensão de como foram se estruturando as relações de poder entre os gêneros e como isso se reflete no conhecimento e nas práticas sociais, inclusive as de lazer. Nesse sentido, há uma ideologia que sustenta essa relação de poder e exerce um papel importante para a sua manutenção e prática. Por conseguinte, o lazer como prática social pode servir a essa ideologia e às relações de poder entre os gêneros.

Apesar de todos os avanços ocorridos nas últimas décadas, em praticamente todos os setores da sociedade, Badinter (1993) chama a atenção para o fato de, nos esportes, ainda haver muitos estereótipos de gênero. Os esportes que envolvem competição, contato físico e agressão, por exemplo, são considerados como melhor iniciação à virilidade, pois é nesse espaço que o homem ganha “*status* de macho”, mostrando publicamente seu desprezo pela dor, o controle do corpo, a força e a vontade de ganhar e vencer os outros.

Costa *et. al.* (2003) investigaram a relação entre gênero e construção social do corpo, tendo como objeto de estudo a prática de atividades físicas realizadas no tempo de lazer, chegando aos seguintes resultados: para os homens, as atividades mais praticadas foram o futebol e a caminhada e, para as mulheres, a atividade mais praticada foi a caminhada, seguida da ginástica.

De modo geral, com o mesmo discurso de fragilidade feminina, pautado muitas vezes em questões biológicas, o esporte apresenta-se como supostamente pertencente ao universo masculino. É o que se observa em dados obtidos em pesquisas realizadas no Brasil sobre o assunto. O IBGE, em sua Pesquisa Nacional de Amostra em Domicílio (PNAD) (IBGE, 2017), mostrou que existe a presença maior dos homens na prática de esportes do que das mulheres, sendo que eles representavam 53,9% e elas, 46,1% da amostra. Em esportes como futebol, ciclismo, atletismo, lutas e artes marciais, a presença masculina é superior à feminina, enquanto essa se vincula mais à dança, ao *ballet*, à caminhada, à ginástica rítmica e artística e ao *fitness*<sup>2</sup>.

Essa estruturação de preferências esportivas e a associação de um gênero a determinadas atividades mostram como traços de passividade e fragilidade ainda estão associados à mulher, visto que a presença masculina prevalece em esportes de caráter mais agressivo. O esporte, como uma área do lazer, também é perpassado por questões ideológicas que mantêm a lógica da relação de poder entre os gêneros e contribui para a sua reprodução e legitimação.

Independentemente da prática de quaisquer que sejam os conteúdos do lazer, o uso do tempo para homens e mulheres é efetivamente diferente, devido a fatores culturais e sociais. Na maioria das vezes, essas diferenças já começam na infância, com os adultos impondo atividades competitivas e agressivas para os meninos e atividades delicadas para as meninas (SAMPAIO, 2008).

O lazer é um campo onde os jovens desenvolvem sua sociabilidade e experienciam situações que ajudam a estruturar suas novas referências e identidades (ABRAMO, 1994). Para Moraes (2006), as formas de lazer desempenham um papel importante no estabelecimento das relações sociais da juventude e na criação de vínculos. Por estarmos vivendo em uma sociedade cada vez mais midiaticizada, os meios de comunicação como a televisão, a internet, o celular etc.,

---

<sup>2</sup> O IBGE, na elaboração da PNAD (2017), adotou, dentro da modalidade *fitness*, as seguintes atividades: hidroginástica, spinning, bicicleta ergométrica, esteira ergométrica, yoga, aeróbica, cardio fitness, pilates, step, alongamento, exercícios físicos, ginástica localizada, treinamento funcional e ginástica de academia.

também perpassam os processos de subjetivação dos jovens, influenciando, inclusive, suas práticas de lazer.

Cabe ressaltar que, com o advento de novas tecnologias, a virtualização dos espaços e a midiaticização da sociedade, os modos de subjetivação da juventude têm sofrido mutações, inclusive, quando consideramos as formas de lazer empregadas pelos jovens. Suas relações com o mundo estão cada vez mais mediadas pelas novas tecnologias e pela mídia, inclusive no campo do lazer (MIRANDA; SOUZA FILHO; SANTIAGO, 2014).

Pesquisa realizada por Leite e Pátaro (2010) objetivou estudar de que forma as diferenças de gênero expressam limites e/ou possibilidades no cotidiano, nas experiências, expectativas, escolhas e metas protagonizadas por jovens estudantes. Para atingir aos objetivos propostos, foram entrevistadas 30 jovens entre 15 a 17 anos, estudantes do Ensino Médio de um colégio da rede pública do município de Campo Mourão-PR. Os resultados mostraram que, nos relatos femininos, há marcas explícitas da responsabilidade das jovens nos afazeres domésticos. Para as participantes, a realização das tarefas de casa parece ser algo determinado e transmitido a elas. Em contrapartida, os jovens do sexo masculino parecem dedicar mais tempo aos estudos, cursos, ao trabalho e ao lazer. Assim, enquanto as jovens privilegiam atividades voltadas para o âmbito privado, as atividades dos jovens do sexo masculino voltam-se para o âmbito público.

As considerações de Sastre *et al.* (1999) nos auxiliam na interpretação desses dados, pois afirmam que os costumes que são atribuídos socialmente permitem que aceitemos com naturalidade que os homens situem-se em um *status* social superior ao das mulheres. Assim, no processo de educação e socialização, os meninos são, em geral, associados a atividades socialmente valorizadas, enquanto se relega às meninas atividades consideradas de segunda ordem, voltadas para a vida privada.

Estes autores ainda mencionam que as relações entre os direitos e as obrigações que regulam a vida privada de homens e mulheres são bastante diferentes. Uma vez que é admitido inocentemente que os homens sejam menos capacitados para cuidar das relações interpessoais e dar atenção aos vínculos afetivos que sustentam os núcleos familiares, essa atividade acaba sendo direcionada à mulher que, muitas vezes, acaba sendo a única responsável pela dimensão do cuidado. Este fato é enfatizado por Sposito (2003) ao dizer que as responsabilidades

tradicionais do trabalho doméstico feminino explicariam, em parte, o não acesso das mulheres jovens ao mercado de trabalho e ao sistema educacional.

O fato é que, embora alguns valores e papéis sociais e culturais relacionados ao gênero venham se alterando, outros permanecem. Isso porque os significados são passados de geração em geração, influenciando os papéis a serem desempenhados por homens e mulheres e, em alguns casos, manifestando-se em diferenças – e desigualdades – de gênero presentes na sociedade contemporânea muito mais que imaginamos.

Este capítulo traçou uma reflexão acerca do papel do gênero na construção da identidade juvenil, bem como sobre as relações de gênero, abarcando as desigualdades de poder entre homens e mulheres. Ao mencionar as desigualdades de gênero, foi realizada uma reflexão sobre a redefinição dos papéis das mulheres, considerando a importância do empoderamento feminino, que marca a conquista das mulheres ocupando mais espaços na sociedade. Ainda quanto às relações de gênero, foram levantadas as diferenças na fruição do tempo destinado ao lazer pelos jovens. Finalmente, vale a pena dizer que uma das diferenças mais marcantes, quando se fala na relação de gênero, acontece no âmbito do trabalho, que será tratado no próximo capítulo.

## **4 TECENDO RELAÇÕES ENTRE JUVENTUDE, TRABALHO, GÊNERO E ESCOLARIZAÇÃO**

Dentre os motivos que colocam a juventude como uma questão social a ser pesquisada, destacam-se as dificuldades e os problemas que os jovens enfrentam quanto às possibilidades de realizações futuras. Essas realizações incluem o trabalho, como espaço de aquisição de identidade social, autorrealização financeira, independência e; por outro lado, a escola, como espaço formativo, onde se estabelecem as sociabilidades dos jovens na busca por autonomia e autorrealização. Entretanto, a trajetória educacional e de trabalho do jovem é entrecortada por dificuldades que incluem a continuidade dos estudos e a inserção laboral (NARCISO, 2017).

Aspectos sobre as trajetórias e possibilidades de inserção da juventude no mercado de trabalho contemporâneo, a condição juvenil como elemento favorável ou dificultador dessa inserção, as possibilidades de acesso ao emprego das quais dispõe em meio à estrutura social atual e os efeitos da conjuntura atual na formação identitária do jovem contemporâneo são assuntos tratados constantemente no âmbito acadêmico e social, como declara Muniz (2019).

Assim, este capítulo tem como propósito destacar a centralidade do trabalho na vida da pessoa humana, mostrar os desafios dos jovens para se inserirem no mercado de trabalho e as implicações da questão de gênero quando se analisam as desigualdades entre homens e mulheres no trabalho. Discorre-se sobre a importância do processo de escolarização na formação dos jovens e na preparação dos mesmos para o mercado de trabalho.

No entanto, primeiramente, deve-se realizar uma breve explanação sobre a importância do trabalho na vida dos sujeitos.

### **4.1 Breve discussão sobre trabalho**

O trabalho, ao longo da história, vem sofrendo diversas mudanças, sendo influenciado por aspectos sociais, econômicos, organizacionais etc. O mundo do trabalho também passa por profundas mudanças relacionadas à inserção de novas tecnologias, foco no aprendizado, busca por conhecimento, novos modelos de organização do trabalho, necessidade de flexibilidade e agilidade etc. Em face a todas essas mudanças, torna-se relevante estudar o que vem a ser o trabalho e a sua importância para os indivíduos e para a sociedade.

O trabalho é um constructo histórico que aparece de distintas formas no desenvolvimento da humanidade. Em cada momento, ele traz consigo um conjunto de interesses políticos e econômicos, refletindo uma concepção específica. Assim, o conceito de trabalho contém elementos históricos que, ao longo dos anos, apresentam variações de significados cujas definições perpassam a forma como os homens se organizam para produzirem os bens necessários para o consumo e a subsistência. Por essa razão, o trabalho assume lugar central na vida das pessoas, delimitando espaços de mobilidade social e interferindo no modo de inserção do trabalhador na sociedade, além de representar um elemento constitutivo da identidade (DOURADO *et al.* 2009; LOURENÇO; FERREIRA; BRITO, 2013).

Etimologicamente, a palavra trabalho tem sua origem do latim *tripalium*, que era um instrumento utilizado por agricultores feito de três paus aguçados, às vezes, ainda munido de uma ponta de ferro. Porém, é da utilização desse instrumento como meio de tortura que a palavra trabalho significou, por muito tempo e ainda hoje, algo relacionado ao padecimento e ao cativo. Ao conteúdo semântico de sofrer, acrescentou-se o de obrar, esforçar-se e laborar. Em inglês e alemão, tanto a palavra *work* como *werk* relacionam-se com a ativa criação da obra. Já as palavras *labour* e *arbeit* se referem-se aos aspectos de cansaço e de esforço (ALBORNOZ, 1994).

Albornoz (1994, p. 12) diz que “trabalho, em sua origem, é sinônimo de dor, tortura, suor do rosto, fadiga. Em decorrência disso, a palavra trabalho carregou por muito tempo, e ainda hoje, a conotação de sofrimento”. Ainda nesse sentido, Blanch (2003) comenta que, ao contrário da perspectiva que considera o trabalho fonte de satisfação e de autorrealização, como elemento fundante para a construção do sujeito e de sua missão na vida, existem abordagens que atribuem conotações negativas ao trabalho.

A atividade laboral assume forma peculiar para cada indivíduo, que lhe atribui um significado, geralmente relacionado aos seus desejos e necessidades, sendo fonte de transformação e de realização pessoal. Dessa forma, o significado de trabalho assume interpretações subjetivas, já que o indivíduo lhe atribui uma importância distinta na própria vida. O trabalho, segundo Rosso, Dekas e Wrzesniewski (2010), é central para a vida do homem, embora cada cultura tenha valores e representações peculiares sobre o assunto.

Nos últimos tempos, Bernal (2010) menciona que, muito se tem discutido e publicado sobre a aceleração e a diversidade das transformações do mundo do trabalho, sobretudo aquelas concernentes e/ou decorrentes da introdução de novas tecnologias de produção, tais como a informatização, a automação, os novos modelos de gestão e as novas possibilidades de produtividade. Tem-se discutido o alcance dessas transformações para uma mudança acentuada na forma de conceber o trabalho, caracterizando o surgimento de um novo paradigma, redefinindo o lugar do trabalho na vida da sociedade e de cada indivíduo.

O autor ainda aponta como a busca incessante do capitalismo neoliberal por lucro, bem como a globalização produtiva, isto é, a lógica do sistema produtor de mercadorias, vem fragmentando os vínculos sociais e as políticas que asseguram à classe trabalhadora condições mínimas de sobrevivência, gerando uma imensa sociedade de excluídos e precarizados. Essa constatação também é percebida nos escritos de Dejours (1999), o qual assevera que, na sociedade atual, o indivíduo que perde o emprego passa por um processo de dissociação progressivo e tem os alicerces de sua identidade abalados. Por outro lado, aquele que permanece empregado evidencia um sentimento de medo em perder seu emprego e se tornar mais um “excluído”. Assim, em ambos os casos, existe uma forma de sofrimento por parte do trabalhador, seja por não ter emprego e, por conseguinte, não ter condições básicas de manter sua vida e de sua família, seja por permanecer constantemente ansioso e preocupado em não perder seu emprego para não passar por adversidades.

Nas sociedades modernas, para Giddens (2005, p. 306),

ter um emprego é importante para manter a autoestima. Mesmo nos lugares em que as condições de trabalho são relativamente desagradáveis, e as tarefas monótonas, o trabalho tende a representar um elemento estruturador na composição psicológica das pessoas e no ciclo de suas atividades diárias. Diversas características do trabalho são relevantes neste ponto: Dinheiro (o salário é o principal recurso do qual muitas pessoas dependem); Nível de atividade (o trabalho proporciona uma base para a aquisição e o exercício das aptidões e das habilidades); Variedade (o trabalho proporciona um acesso a contextos que contrastam com o meio doméstico); Estrutura temporal (para quem tem emprego regular, o dia normalmente se organiza em torno do ritmo do trabalho); Contatos sociais (o ambiente de trabalho muitas vezes proporciona amizades e oportunidades de participação em atividades comuns com outras pessoas); Identidade pessoal (normalmente, valoriza-se o trabalho pela sensação de identidade social estável que ele oferece).

Todos esses fatores apontam para a centralidade do trabalho na vida das pessoas. Trabalhar, ou não, influencia o equilíbrio psíquico e a manifestação da subjetividade dos sujeitos. Essa perspectiva da centralidade é fortalecida por Dejours (2007, p. 21), com a seguinte afirmação:

“o trabalho é e continuará central em face da construção da identidade e da saúde, da realização pessoal, da formação das relações entre os homens e mulheres, da evolução da convivência e da cultura”.

Por mais que haja argumentos colocando fim na centralidade do trabalho, o que se percebe é que as transformações no mundo do trabalho, em momento algum, deslocaram a categoria trabalho do centro da sociedade. O que ocorreu, de fato, foi uma mutação do sistema capitalista, que provocou a flexibilidade das relações laborais.

Assim, o trabalho pode ter concepções diferentes para os indivíduos, alguns o concedem como um fardo, como uma necessidade de sobrevivência; outros o consideram como fonte de prazer e realização pessoal e profissional. Independentemente de como o trabalho é concebido pelas pessoas, o fato é que sua falta pode gerar consequências diretas na identidade das mesmas, por ser considerado, pela maioria, relevante por sua centralidade.

Dessa forma, a centralidade do trabalho no modo de produção capitalista permanece presente e ele é compreendido, mesmo com todos os condicionantes, como categoria fundante para a realização dos indivíduos.

No próximo tópico, discutiremos sobre a importância do trabalho para os jovens e sua relação com o mercado.

#### **4.2 As transformações no mundo do trabalho e seus efeitos na juventude**

Após realizar uma discussão sobre o trabalho, devem-se destacar a relação dos jovens com o mercado de trabalho e as mudanças ocorridas no mundo produtivo que impactaram diretamente na empregabilidade da população jovem.

Quanto ao contexto do mercado de trabalho atual, Amazarray *et. al.* (2009) declaram ser marcado pela reestruturação produtiva e por novos discursos gerenciais, definindo um ideal de trabalhador como flexível e competitivo. A esse respeito, Nardi e Yates (2005) analisam criticamente o mundo do trabalho contemporâneo e descrevem a existência de uma nova ética, baseada no individualismo, que modifica a relação subjetividade e trabalho, explicitando novas exigências para a inserção laboral.

A reestruturação produtiva tem enfatizado a necessidade de um novo perfil de trabalhador, com maior nível de qualificação, escolaridade avançada, que assuma mais responsabilidades e seja mais participativo e comprometido com os objetivos da empresa. No que diz respeito à escolarização, por exemplo, podemos dizer que o ensino médio pode ser uma condição necessária, mas não suficiente para uma inserção exitosa no mercado de trabalho. Hoje em dia, o mesmo grau escolar não outorga as mesmas habilidades que antes, dado que os requisitos do mercado mudaram. Entretanto, a melhoria na quantidade e qualidade da educação é e continuará sendo uma condição simbólica para a inserção individual e coletiva no mercado de trabalho. Daí que melhorar a educação segue sendo uma das tarefas principais das políticas públicas, como acrescenta Narciso (2017).

Nesse contexto, a autora ainda afirma que o nível educacional não se mostra como um determinante na inserção dos jovens no mercado de trabalho, porque sua qualidade é questionável e o nível de escolaridade oscila, com trajetórias escolares interrompidas, seja para trabalhar ou devido à repetência, e a conseqüente desmotivação do jovem. A escolaridade não garante o acesso de jovens aos empregos, mas é uma condição essencial para uma inserção individual ou coletiva no mercado de trabalho. À medida em que o nível de escolaridade aumenta, a possibilidade de inserir-se no mercado aumenta para os jovens, uma vez que a demanda é por jovens com escolarização e qualificação.

O funcionamento do mercado de trabalho é desfavorável ao jovem. Diante da constante presença de um excedente de mão de obra no mercado, o jovem encontra as piores condições de competição em relação aos adultos, tendo de assumir, na maioria das vezes, funções de qualidade inferior na estrutura das empresas. Essa inserção, mesmo em condições desfavoráveis, parte da necessidade de obter uma renda para sustentar as despesas familiares ou a própria sobrevivência, o que costuma comprometer a possibilidade de formação escolar e de qualificação profissional, relata Pochmann (2000).

De forma complementar, León (2007) ressalta que, no Brasil, além de diferenças relativas à localização geográfica, o fenômeno do desemprego não atinge de maneira homogênea a totalidade da força de trabalho. Quando se analisa a composição dos mais atingidos pelo desemprego, segundo atributos individuais, nota-se, claramente, a presença de setores mais frágeis no interior da força de trabalho, entre eles encontram-se expressivos setores da juventude, que vêm sendo efetivamente atingidos em seu processo de inserção e permanência

no mercado, devido a diferentes fatores como: a progressão da idade; o seu rendimento e de sua família, a escolaridade de seus pais, a sua classe social e a falta de escolaridade adequada da maioria dos jovens.

O relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2009) mostra que a juventude é severamente atingida em momentos de retração do mercado e menos beneficiada em períodos de recuperação. Isso ocorre mesmo que os jovens estejam inseridos no mercado de trabalho em setores sujeitos às flutuações da demanda agregada. A própria dinâmica do mercado de trabalho e seus determinantes sociais e econômicos geram novas desigualdades e, por isso, o combate às desigualdades sociais não é suficiente para promover o trabalho decente, embora seja uma condição necessária.

Nota-se que, nesse contexto, como comprovou-se por estudos realizados por Pochmann (2000), os jovens enfrentam dificuldades adicionais para encontrar trabalho e nele se manterem, uma vez que, além de inexperientes, encontram poucas oportunidades. Isso fica significativamente mais grave entre jovens pobres, pois eles são impelidos a precipitar a ocupação de um posto de trabalho para obter uma renda, a fim de sustentar as despesas familiares ou garantir a própria sobrevivência, o que costuma comprometer a possibilidade de formação escolar e de maior qualificação profissional, as quais admitem, provavelmente, contribuiriam para a sequência de sua carreira de trabalho. Costanzi (2009, p. 19) acrescenta que

uma parte significativa da juventude brasileira apresenta grandes dificuldades em conseguir uma inserção de boa qualidade no mercado de trabalho. Frequentemente, essa inserção é marcada pela precariedade, o que torna difícil a construção de trajetórias de trabalho decente, elevadas taxas de desemprego e de informalidade, e baixos níveis de rendimentos e de proteção social evidenciam essa dificuldade. Em termos relativos, os jovens apresentam taxas de desocupação e informalidade superiores, e níveis de rendimento inferiores à média da população trabalhadora.

Quanto à dificuldade encontrada pelos jovens no acesso ao mercado de trabalho, Pais (1991) aponta os fatores que exprimem essa dificuldade e fortalecem a insatisfação, entre eles estão: a diminuição das oportunidades de emprego para os jovens, principalmente em decorrência da introdução de novas tecnologias, com as exigências de maior qualificação e experiência; a significativa mobilidade ocupacional dos jovens, com a circulação por diversas situações seja de trabalho (formação, aprendizagem, precário, temporário, em tempo parcial, etc.), seja de emprego (desemprego, inatividade, emprego); a precarização do trabalho juvenil, acompanhada pela periferação dos jovens em torno do mercado de trabalho secundário, tanto em

consequência da sua fraca especialização/qualificação, que os orientaria para o trabalho nos setores periféricos, quanto por uma preferência pelo trabalho “intermitente”, antes de buscarem estabilidade e assumirem maiores responsabilidades.

Pochmann (1998) acrescenta como outro fator de dificuldade a busca pelo primeiro emprego, aliado ao fato de que, em momentos de crise econômica, os jovens são os primeiros a perder o posto de trabalho, muitas vezes, sem quaisquer garantias trabalhistas. O ingresso no mundo do trabalho é alternado entre a procura e a passagem por diferentes ocupações que, geralmente, são mais instáveis e em condições de trabalho mais precárias que as dos adultos. Essa situação de inatividade do jovem está associada à passagem pelo sistema escolar, enquanto a situação de atividade diz respeito à entrada no mercado de trabalho.

Como fatores dificultadores do ingresso dos jovens no primeiro emprego, encontram-se a falta de experiência, a baixa escolaridade e a renda social. Muitos jovens abandonam os estudos para ajudar na renda da família e ficam sem tempo de concluir seus estudos. Desse modo, “a educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda” (FRIGOTTO, 2003, p. 41).

Nesse sentido, além da escolaridade, a experiência, sem dúvida, é fator relevante. Guimarães (2009) afirma que, para grande parte dos jovens, existe o agravante do percurso marcado pela ausência de experiências de trabalho, sobretudo aquela experiência registrada em carteira. O que se percebe é que, quando localizamos a população jovem ou ao menos parte considerável dessa população, nesse novo cenário criado a partir da reestruturação produtiva, falta para esses indivíduos uma experiência ocupacional e mesmo os níveis de qualificação desejados pelos ofertantes das vagas.

Atualmente, o padrão de inserção ocupacional dos jovens mostra-se instável, devido “à baixa capacidade da economia brasileira gerar postos de trabalho mais qualificados e em grande quantidade” (POCHMANN, 2000, p. 62). Apesar das mudanças que ocorreram nos últimos anos, com o aumento do emprego formal no Brasil, Narciso (2017) declara que a situação ocupacional dos jovens brasileiros ainda permanece precária e se caracteriza por elevadas taxas de desemprego e informalidade, além de baixos níveis de rendimento e elevado déficit de trabalho decente. Porém, o trabalho não perdeu sua importância e continua na ordem do dia,

especialmente para a população jovem, que o vê não somente como provedor de oportunidades de sobrevivência, mas como espaço de sociabilidade e construção identitária.

Nessa perspectiva de mudança de valor do trabalho para os jovens, Abdala (2005) ressalta que esses sujeitos possuem um papel importante na sociedade, sendo um recurso estratégico do desenvolvimento. Entretanto, os obstáculos para a inserção no mercado de trabalho têm aumentado e criou-se uma cultura de trabalho instável ou inexistente. Para o autor, a sociedade moderna tem contribuído para esse cenário, uma vez que produz a sensação de insegurança. Essa realidade ocorre especialmente para os jovens pertencentes aos setores pobres, o que resulta numa reprodução da pobreza, que se manifesta pelo ingresso precoce e acelerado no mercado de trabalho precário e informal. Diante da necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar, esses jovens acabam aderindo às propostas de trabalho que surgem, sem questionar suas condições.

A questão da relação entre os jovens e o mundo do trabalho tem sido retratada a partir de duas tendências principais. De um lado, destacam-se as ocupações precárias e desqualificadas que absorvem, em grande medida, a mão de obra juvenil; de outro, o problema do desemprego, que atinge majoritariamente esse grupo social. Ao analisar os dados da OIT, Cotanda (2011) observa que eles apontam que, em 2009, o desemprego atingiu os níveis mais altos da história e a metade da população desempregada era constituída por jovens entre 15 e 24 anos.

Essa situação é complexa e pode ser pensada tendo por referência os estudos de Castel (2010) ao concordar que a precarização do emprego inseriu-se como traço característico da dinâmica da sociedade contemporânea e, nesse ambiente, a juventude tem se destacado como grupo social com maior tendência para se inserir em ocupações desse tipo. O mercado de trabalho, através das empresas, eleva o nível das qualificações exigidas para admissão, o que invalida a força de trabalho juvenil mesmo antes que ela comece a servir. Esse é o mecanismo que alimenta o processo de exclusão da juventude no mercado de trabalho e faz com que os jovens não encontrem outra ocupação que não seja a possibilidade de estágio ou empregos com baixas remunerações e sem garantias sociais. Como o mercado de trabalho exige dos jovens qualificação, o que eles ainda não tiveram tempo ou condições para adquirir, eles se veem diante do desemprego ou de ocupações que, embora não exijam qualificação, não oferecem muito em troca.

Contanda (2011) diz que é possível observar a existência de um descompasso entre os sentidos que a população jovem atribui ao trabalho e a expectativa que se cria em torno dessa categoria, com as condições reais e formas de inserção as quais esse público tem tido acesso. Isso porque o trabalho representa mais do que apenas um meio para a sobrevivência dos indivíduos que dele se beneficiam, quer sejam jovens ou não. Além de proporcionar a sobrevivência dos indivíduos que dependem dele para a sua manutenção, o trabalho atua como elemento constitutivo das subjetividades do indivíduo, bem como de suas identidades e vínculos sociais.

No entanto, Martins (2001) coloca uma interrogação na centralidade do trabalho para os jovens. Para a autora, o trabalho continua importante, mas coexiste com elementos de liberdade e autonomia em busca de suas realizações. No entanto, Sorj (2000) apresenta visão diferente, ao mencionar que, mesmo que o trabalho tenha assumido novas formas em uma estrutura, mostrando-se não favorável para alguns grupos, ele continua sendo central para os indivíduos, visto que a maioria das pessoas tem no trabalho um dos elementos mais importantes na determinação de suas condições de vida. Leite (2009) reforça essa ideia, apontando que qualquer inserção ocupacional, por mais precarizada e deteriorada que seja, ainda é central na vida de uma pessoa, pois é ela que garante sua sobrevivência.

Não obstante, grande parte dos pesquisadores reconhece a necessidade e a relevância do desenvolvimento de políticas públicas de geração de trabalho, emprego e renda específicos para a juventude, uma vez que os jovens, como vimos, são impactados pelo processo de globalização e atingidos pelo desemprego, por diversas razões, de forma mais peculiar e ainda mais intensa do que os sujeitos pertencentes a outras faixas etárias.

Moura (2017) vai além, ao relatar que, no Brasil, a desigualdade social cria uma classe trabalhadora que sofre e não conhece outra forma de vida: sem exploração, sem humilhação, sem medo e sem assédios. Nesse contexto, em virtude de a sociedade brasileira reforçar o discurso que relaciona os jovens ao mundo da criminalidade, as famílias de assalariados acabam incentivando o ingresso de jovens no mundo do trabalho.

Nesse sentido, a autora diz ser possível apontar dois fatores que levam, cada vez mais precocemente, o ingresso de jovens no mundo do trabalho: a) a necessidade de complementação da renda familiar e (b) a representação social que define o trabalho como sendo o melhor caminho para esses jovens, os filhos de assalariados, como uma forma de evitar que ingressem

na criminalidade. Esse medo ronda as famílias que, muitas vezes, vislumbram o trabalho como sua única saída.

Os jovens pobres, segundo Cassab e Reis (2009), no processo de transição para a vida adulta, não encontram espaço para desempenhar os novos papéis socialmente estabelecidos, relacionados à vida produtiva. Para esses jovens, o trabalho, além de ser o único caminho para uma vida melhor, tem um sentido existencial, visto que proporciona perspectiva de futuro. Eles enfrentam grande dificuldade de inserção no mercado de trabalho, pois já carregam consigo as marcas de sua condição, cunhadas pela sociedade. Amplamente divulgado pela mídia, esses jovens possuem suas identidades mediadas pela ideia do jovem pobre marginal.

Dessa forma, a inserção laboral para jovens trabalhadores de classes populares, para Sarriera *et. al.* (2001), representa a possibilidade de transformação de sua realidade social para uma perspectiva melhor de futuro. Contudo, o estudo realizado por esses autores identificou que, diante dos elevados índices de desemprego, o nível de sofrimento dos jovens aumenta e diminui a possibilidade de realizarem escolhas profissionais bem definidas. Por vezes, ainda que exista a inserção laboral, os empregos caracterizam-se por precariedade e descumprimento das leis trabalhistas. Frente a essa configuração do mundo laboral, o jovem pode orientar-se para uma opção profissional desvinculada de sentido, que o insere em formas de trabalho degradantes, alienadoras e desprovidas de reais oportunidades de aprendizagem – justamente no momento em que está definindo sua identidade pessoal e profissional, como afirmam Amazarray *et. al.* (2009).

Uma das desigualdades mais evidentes enfrentadas pelos jovens para se inserirem no mercado de trabalho está relacionada à classe social. Essa diferenciação de classe torna-se mais complexa quando se introduz no debate o quesito gênero, como mostraremos na sequência.

#### 4.2.1 A vulnerabilidade das mulheres e das jovens mulheres no mercado de trabalho

A noção de divisão sexual do trabalho e suas implicações teórico-analíticas são particularmente úteis para pensar questões como as desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho. Apesar dos avanços e conquistas das mulheres no mundo do trabalho, essas ainda sofrem desigualdades de gênero no mercado, numa situação que se agrava ainda mais quando se refere às jovens mulheres.

Na divisão sexual do trabalho, operada pelo capital, dentro do espaço fabril, geralmente as atividades de concepção ou aquelas baseadas em capital intensivo são preenchidas pelo trabalho masculino, enquanto aquelas dotadas de menor qualificação, mais elementares e, muitas vezes, fundadas em trabalho intensivo, são destinadas às mulheres trabalhadoras e, muito frequentemente, também aos trabalhadores/as imigrantes e negros/as, como aponta Antunes (2009).

Do ponto de vista do mercado de trabalho e do sistema econômico, D'Avila Neto e Nazareth (2005) apontam que as mulheres são consideradas menos valorizadas do que os homens, com base em ideias e conceitos evadidos de discriminação, o que resulta num processo de subalternidade, opressão e exclusão ao qual as mulheres vêm sendo submetidas há um longo período de tempo. De acordo com Kergoat (2002), o que ainda existe é uma tendência em considerar o trabalho dos homens de valor superior ao das mulheres, resultando, assim, em menores remunerações destinadas a elas.

Ainda nesse contexto, Guedes (2010) destaca a questão da discriminação medida fundamentalmente a partir das diferenças salariais entre homens e mulheres, questão muito mais observável no estrato mais escolarizado de trabalhadores. Brushini (2007) assevera que, entre os trabalhadores inseridos em tempo integral e com nível universitário, o dobro de homens em relação às mulheres ganhava mais de cinco salários mínimos. Esse dado sugere que, mesmo com os intensos avanços femininos no campo educacional, os melhores postos de trabalho ainda são concentrados em mãos masculinas. Esse fato é reforçado por Souza e Guimarães (2000), ao discorrerem que, apesar da maior abertura à entrada de mulheres nas organizações, não são todos os postos que se mostram disponíveis para elas. Cargos que exigem maior qualificação ou que apresentam maiores possibilidades de ascensão na carreira ainda são ocupados, predominantemente, por homens.

Outro item que merece destaque, para Guedes (2010), é o fato de a atividade feminina estar concentrada em setores como serviços pessoais, saúde e educação. Entretanto, a tendência à diversificação das funções mostra, hoje, uma situação caracterizada pela bipolarização: em um extremo, profissionais altamente qualificados e com bons ganhos (engenheiras, arquitetas, médicas, professoras, gerentes, advogadas, magistradas etc.) e, no outro, mulheres com qualificação muito baixa, baixos salários e trabalhos sem reconhecimento social. Essa

bipolarização emerge não apenas em países desenvolvidos europeus (KERGOAT, 2002), mas também em países semi-industrializados, como o Brasil (BRUSHINI, 2007).

Antunes (2009) ainda reitera a articulação da questão de gênero no trabalho com as questões de classe. A mulher trabalhadora, em geral, realiza sua atividade de trabalho duplamente, dentro e fora de casa, ou, se quisermos, dentro e fora da fábrica. E, ao fazê-lo, além da duplicidade do ato do trabalho, ela é duplamente explorada pelo capital: desde logo, por exercer, no espaço público, seu trabalho produtivo no âmbito fabril, e no universo da vida privada, onde consome horas decisivas no trabalho doméstico. Essa ação contínua possibilita (ao mesmo capital) a sua reprodução, pois a atuação feminina nessa esfera do trabalho não diretamente mercantil cria as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos(as) e de si própria.

A carga excessiva de trabalho doméstico ainda é resquício da concepção atribuída a essas atividades. Historicamente, as mulheres eram as responsáveis pelo cuidado com os familiares, os filhos, os pais idosos e os adoentados. Mesmo com a sua saída para o espaço público e o ingresso no mercado de trabalho, a mulher continuou conciliando essas atividades com o exercício profissional, o que provoca uma dupla ou tripla jornada de trabalho (BARSTED; PITANGUY, 2011).

Quando se tematiza o universo do mundo do trabalho, evidenciam-se as interações necessárias entre gênero e classe, como afirma Segnini (1998). A categoria analítica gênero possibilita a busca dos significados das representações tanto do feminino quanto do masculino, inserindo-as nos seus contextos sociais e históricos.

As relações entre gênero e classe, para Antunes (2009), nos permitem constatar que, no universo do mundo produtivo e reprodutivo, vivenciamos a efetivação de uma construção social sexuada, em que os homens e as mulheres que trabalham são diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho. E o capitalismo tem sabido apropriar-se desigualmente dessa divisão sexual do trabalho.

De modo geral, os estudos apresentam certa naturalização da divisão sexual do trabalho, com intensa jornada laboral, forte relação de superioridade dos homens em relação às mulheres e relações de poder e ganhos diferenciados. Percebe-se, em concordância com Debout (2018),

que as divisões do trabalho entre homem e mulher não são apenas diferentes, mas constituídas em torno de uma noção de dominação de um sobre o outro, numa relação negativa. Essa constatação encontra apoio nas ideias de Hirata (2015) e Kergoat (2002), que acreditam que a divisão sexual do trabalho é percebida e naturalizada em distintos contextos de trabalho, sejam eles produtivos ou reprodutivos; profissionais ou domésticos, remunerados ou não remunerados, formais ou informais. Tal divisão, no campo social e do trabalho, contribui para a segregação e a hierarquização entre os sexos.

É possível constatar que permanece nas relações de trabalho um olhar binário, isto é, há uma determinação do que é próprio para o homem e do que é próprio para a mulher, com a superação de funções e distribuição das atividades de acordo com os sexos. Estereótipos do que é ser “homem” e ser “mulher” legitimam a desigualdade relativa ao gênero nos contextos de trabalho, de modo que a noção discriminatória continua fortemente arraigada às mulheres (HIRATA, 2015, 2016).

A história da mulher no mercado de trabalho vem sendo escrita ao longo dos séculos, tendo raízes profundas no passado. A mulher sempre foi pouco valorizada na história, tanto na sociedade quanto na sua participação nas relações de trabalho, isso porque a preferência pela mulher no mercado de trabalho era, tão somente, em razão do baixo custo de sua mão de obra, além do fato de que a mulher enfrentava a desvantagem de ter a figura masculina sempre em evidência. No entanto, nota-se que a participação da mulher no mercado de trabalho tem crescido consideravelmente nas últimas décadas.

Por outro lado, percebe-se que, apesar da progressiva e rápida participação das mulheres no mercado de trabalho, elas ainda são vítimas de discriminações e desigualdades quando comparadas ao sexo oposto, o que está relacionado às raízes culturais que sempre associaram a figura feminina às suas diferenças biológicas em relação ao homem, sendo que, para muitos, a mulher deveria ter como objetivo de vida, tão somente, cuidar do lar, ser esposa e mãe dedicada.

Diante do exposto, merecem atenção as dificuldades enfrentadas pelas jovens mulheres que, além de sofrerem as discriminações da divisão sexual do trabalho, têm a juventude como fator que se apresenta como dificultador no ingresso no trabalho produtivo.

O trabalho remunerado ajuda os jovens a realizarem a transição escola-trabalho, obtendo o controle das decisões sobre a sua própria vida, além de contribuir para o aumento da autoestima, do *status* social e do conhecimento das habilidades pessoais e profissionais que são importantes para juventude e vida adulta mais satisfatórias e produtivas. Para as mulheres jovens, o trabalho, especialmente o remunerado, representa uma oportunidade de sair do papel tradicional de esposa, de cuidadora do lar, permitindo que desenvolvam novas possibilidades para a sua vida (MENSCH; BRUCE; GREENE, 1998). Além disso, estes autores ainda declaram que o trabalho remunerado é uma medida que possibilita uma vida com mais independência sendo, muitas vezes, um elemento importante para que a mulher possa negociar, dentro de uma relação de intimidade, assuntos como a reprodução. É sabido que as mulheres que têm emprego, por exemplo, se casam e têm filhos mais tarde do que as mulheres desempregadas.

Nesse contexto, Heilborn *et. al.* (2002) sugerem tratar os fenômenos da gravidez e da maternidade na juventude inserindo-os em um campo analítico mais amplo: o da sexualidade, gênero e juventude, sempre especificados à luz das distinções de classe. Os autores propõem uma contextualização no sentido de relativizar e fazer ressaltar a heterogeneidade de experiências reunidas sob o rótulo gravidez e maternidade entre jovens.

No entanto, é importante ressaltar que, nem sempre, a gravidez na juventude é indesejada. É preciso, pois, preservar o direito de ter filhos, quantos e quando quiser, devendo-se combater os estigmas atribuídos às mães jovens. Dessa forma, as mulheres que decidem ter filhos na juventude devem ser alvo de especial cuidado, de forma a garantir que essa vivência não seja fonte de perpetuação e/ou agravamento das desigualdades sociais, como manifesta Itaboraí (2003).

Em contrapartida, Souza (1998) alega que, no caso de mulheres pobres e com pouca escolaridade, a maternidade incide decisiva e negativamente em seus padrões de emprego e na busca por futuros trabalhos, reforçando as desigualdades de gênero. De forma semelhante, Madeira (2006) apregoa que a maternidade entre as jovens compromete suas carreiras profissionais, obrigando-as a não ingressar no mercado de trabalho, em consequência das obrigações familiares, ou a aceitar empregos de baixa qualificação e, conseqüentemente, baixa remuneração, devido às sequelas da baixa escolaridade.

Souza (1998) apresenta a magnitude das diferenças nas taxas de atividade entre mulheres que tiveram e que não tiveram filhos e mostra que o impacto dos filhos na participação no mercado de trabalho é especialmente forte entre as mulheres mais jovens. Proporcionalmente, as mães jovens participam menos do mercado de trabalho e, quando o fazem, têm muito mais dificuldade de conseguir empregar-se do que as mulheres sem filho ou com filhos e mais velhas. O autor ainda assevera que há causalidades em duas direções: por um lado, filhos reduzem as chances de escolarização e, por consequência, o nível educacional das mulheres e, por outro lado, um baixo nível educacional está associado a uma maior propensão a ter filhos, o que coloca as mães jovens em um círculo vicioso.

Desta forma, Rios Neto (2005) conclui que o movimento de postergação do primeiro filho e do casamento só ocorrerá quando houver um substancial aumento na prevalência de mulheres com maior educação na população, sobretudo quando o acesso ao ensino médio estiver mais disseminado.

Além das questões relacionadas à maternidade, as mulheres jovens também enfrentam a discriminação por gênero e idade. Como resultados dessa discriminação, as mulheres jovens se dirigem ao trabalho ilegal e, muitas vezes, perigoso, enfrentando situações em que seus direitos são violados, o que inclui a exposição a comentários depreciativos (MENSCH; BRUCE; GREENE, 1998). Na mesma linha, Sorj e Fontes (2012) declaram que a necessidade de conciliar trabalho doméstico e trabalho remunerado faz com que, muitas vezes, as mulheres escolham atividades laborais mais compatíveis com as exigências da família, de modo que os trabalhos informais tendem a ser mais flexíveis e acessíveis à mão de obra feminina.

Assim como as mulheres, jovens com menos de 25 anos e negros, compõem uma parcela da população que está exposta aos trabalhos informais e precários. Sobre a tendência da precarização, Hirata (2011), a partir de estudos realizados no Brasil, na França e no Japão, ressalta que a precarização do trabalho e a precarização familiar estão fortemente associadas, sobretudo, às mulheres. O trabalho precário é definido pela autora como um tipo de trabalho que induz o trabalhador a uma intensificação de sua jornada, com condições difíceis e penosas.

Consoante ao exposto até aqui, Arnold e Bongiovi (2013) colocam que a falta de trabalho e a dificuldade de acesso ao mercado formal são elementos cruciais para a produção e reprodução da marginalização e vulnerabilidade no mundo do trabalho. Para os autores, tais dificuldades

impulsionam as mulheres a condições laborais precárias, como forma de garantir uma fonte de renda. Essa situação é reconhecida por Hirata (2016), ao enunciar que, apesar das taxas de participação feminina no mercado ter aumentado, os empregos criados são considerados vulneráveis e precários, com a ampliação do trabalho informal.

Finalmente, podemos dizer que, apesar dos esforços para proteger crianças e jovens de trabalho que os coloquem em situação de risco, o serviço doméstico e a prostituição continuam sendo mercados ilegais que se encontram fora do alcance dos olhos oficiais. Muitas vezes, as famílias conduzem suas meninas para o serviço doméstico como uma forma de sobrevivência, tanto pela possibilidade de ganhar dinheiro, quanto pelo alívio de não ter que alimentar mais uma pessoa. Da mesma maneira, meninas são envolvidas na indústria da prostituição pelas próprias famílias, como uma estratégia de sobrevivência, ou são enganadas e iludidas para entrar nesse tipo de trabalho. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) estima que um milhão de crianças por ano, a maioria meninas, estão presas numa rede de prostituição que se estende do sudeste da Ásia e da antiga União Soviética até a América Latina (UNICEF, 2001).

Como maneira de sanar a situação supracitada, Fischer (2002) opina sobre a necessidade de estímulo à participação de mulheres jovens em ações de sua comunidade, como forma de se ter um efeito transformador da realidade local. O desenvolvimento da individualidade ou perspectiva individual é um passo preliminar no desenvolvimento da voz coletiva que, por sua vez, é necessária para a ação grupal nas questões sociais urgentes. Além disso, o desenvolvimento de um senso de cidadania e o engajamento em ações coletivas podem ajudar mulheres a melhorar sua autoestima e a buscar realizar suas próprias aspirações (PUTNAM; FELDSTEIN, 2003).

Apesar da crise econômica mundial e da recessão brasileira, as mulheres conseguiram manter e, até mesmo, aumentar sua participação no mercado de trabalho. As taxas de atividades têm crescido, entretanto, os empregos criados são considerados vulneráveis e precários. Intensificando essa colocação, Hirata (2016) argumenta que, embora tenham ocorrido mudanças com relação ao trabalho da mulher nos últimos anos, a divisão das tarefas e a transformação da realidade no campo profissional e doméstico parecem ser um processo lento. O peso da ideologia patriarcal, da cultura machista e dos modelos preestabelecidos, além do fato de a esfera doméstica ser considerada algo privado, tornam a situação mais difícil de ser modificada. D'Avila Neto e Nazareth (2005) afirmam que a discriminação enfrentada pelas

mulheres nesse cenário social reflete, muitas vezes, estereótipos relativos aos discursos construídos e fortalecidos pelo patriarcalismo, no sentido de que as mulheres têm natureza própria para os cuidados com os filhos, família e atividades domésticas; atividades consideradas, pelas autoras, um trabalho invisível, em razão de serem altamente desvalorizadas.

Diante das discriminações presentes na sociedade e decorrentes da divisão sexual do trabalho e tendo em vista os desafios enfrentados pelas mulheres do mercado de trabalho, torna-se relevante refletir sobre a juventude e a transição escola-trabalho. É fundamental considerar que o início nas atividades produtivas vem antes mesmo da conclusão da escolaridade, com a tentativa dos jovens de conciliar trabalho e estudo.

### **4.3 A juventude e a transição escola-trabalho**

Um importante marco na transição da juventude para a vida adulta ocorre na passagem da escola para o trabalho. Porém, nem sempre essa transição acontece de forma linear, tendo em vista as dificuldades relacionadas aos arranjos institucionais, aos contextos macroeconômicos e aos aspectos culturais existentes, que afetam a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Nem todos os jovens têm acesso à escolarização, principalmente no ensino médio e superior; dentre aqueles que estudam, nem sempre é possível frequentar a escola sem trabalhar. Müller e Gangl (2003) colocam que, para a sociedade, a transição pode significar mudança ou continuidade da divisão social do trabalho e da estratificação social.

Ao tratar da transição da escola ao trabalho, no contexto brasileiro, Hasenbalg (2003) registra dois sistemas de formação profissional recorrentes em vários países, de maneira geral: o sistema dual, orientado à formação de qualificações profissionais específicas, que procura articular escolas e empresas; e o sistema de formação geral, orientado para uma formação acadêmica geral, sem mecanismos de articulação com as empresas.

Para o autor, no segundo tipo, os vínculos entre a escola e o mercado de trabalho tendem a ser mais fracos, já que o jovem formado nesse modelo só obterá as habilidades requeridas pelos empregos por intermédio do treinamento no próprio trabalho. Considerando os dois sistemas, Hasenbalg (2003) destaca que a situação do Brasil, nas décadas mais recentes, aproxima-se do modelo de formação geral. Nesse modelo, o mercado de trabalho tende a funcionar como um

espaço competitivo, marcado pela disputa por empregos e pela existência de uma “fila de trabalho” em que as credenciais educacionais ordenam as pessoas.

Sposito e Galvão (2004) destacam que a massificação da educação no Brasil, no contexto da redemocratização do país, se deu concomitantemente à acelerada urbanização e à exigência de maior escolaridade para o mercado de trabalho, bem como à afirmação, em textos legais, da educação escolar como um direito de crianças e jovens. Essa movimentação culminou com a ampliação das vagas nas escolas de educação básica, especialmente nas escolas de nível fundamental. É a partir da universalização dessa fase do ensino, que se percebe uma pressão maior sobre o sistema educacional, para que também o ensino médio se torne um direito de todos.

Ainda segundo Sposito e Galvão (2004), há uma expansão vertiginosa no número de matrículas na educação básica, nos últimos 20 anos, apontando para um aumento significativo das oportunidades escolares, a partir dos anos 1990. Nesse contexto de expansão da educação e alargamento do acesso ao ensino médio para jovens de setores populares, o público que chega aos anos finais da educação básica já não é mais homogêneo, se comparado aos jovens originários das elites econômicas e culturais que frequentavam as escolas públicas na década de 1970. Ao contrário, trata-se de um público composto por jovens estudantes que apresentam uma diversidade de habilidades, conhecimentos, repertórios culturais e projeto de vida, o que faz com que a escola ganhe novos sentidos na atualidade. O ensino médio, que há décadas atrás era considerado uma antessala dos estudos universitários e, como tal, estava “reservada” aos filhos das classes dominantes, hoje se torna o ensino “final”, para a maioria da população. A mudança de sentido e a obrigatoriedade determinam uma série de transformações nos dispositivos e processos escolares, conforme afirma Fanfani (2000).

Assim, mesmo passando por uma série de dificuldades, a escola ainda é apontada como uma importante instituição socializadora, que assume lugar privilegiado na vida de grande parte dos jovens e que “tem um papel estratégico na distribuição das oportunidades para os mesmos, ao longo de seu percurso de vida” (CORTI; SOUZA, 2004, p. 99). Assim, torna-se significativo o questionamento sobre a importância da escola na vida dos jovens, particularmente no que tange à sua relação com o mundo do trabalho, já que ele se constitui como uma dimensão central da experiência juvenil.

No Brasil, a educação mostra-se como um condicionante para se conseguir emprego, além de ser um dos caminhos que podem conduzir o jovem à vida adulta. Sposito (2008) pondera que a experiência juvenil no Brasil deve ser analisada sob a influência da escola e da família, por meio do exercício da compreensão das mudanças ocorridas nessas duas esferas de socialização do jovem.

Os jovens, atualmente, investem na educação formal em função da demanda do mercado de trabalho por níveis mais elevados de escolarização. Esse investimento representa uma tentativa de suprir ou minimizar possíveis frustrações, que podem ocorrer em decorrência da instabilidade no mercado de trabalho. Paiva (2001, p. 187) declara que,

do ponto de vista do trabalho (assalariado ou não), níveis formais mais elevados de escolaridade começam a ser exigidos, seja do ponto de vista da diplomação, seja do ponto de vista de conteúdos. Ao mesmo tempo, no mundo em que o diploma deixou de constituir um bem raro, seu valor caiu, estabelecendo-se muitas vezes a competição na área não escolar por parâmetros não educacionais, mais práticos – que dizem respeito a ser capaz de desempenhar melhor tal ou qual tarefa, essa ou aquela função. O papel socializador da escola e das próprias famílias adquiriu outro peso, uma vez que as características pessoais dos indivíduos, o lado subjetivo da qualificação, tornaram-se mais clara e visivelmente decisivos ao bom andamento dos negócios.

No entanto, os jovens depositam na escola a expectativa de ajudá-los tanto no presente e, principalmente, no futuro, na inserção no mercado de trabalho. O que é confirmado por Sposito (2005, p.124), ao inferir que

Os jovens depositam confiança na escola, em relação ao projeto futuro, mas as relações são mais difíceis e tensas com o tempo presente, na crise da mobilidade social via escola. Configura-se, deste modo, uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura e uma possível falta de sentido que encontram no presente. Nessa tensão, pode ocorrer uma relação predominantemente instrumental com o conhecimento, resposta mínima para se evitar a deserção ou o retraimento total em relação ao processo de sua apropriação.

É importante ficar atento ao fato de que o processo de escolarização dos jovens é influenciado por aspectos como níveis de renda, sexo, raça, origem social, que atuam sobre as oportunidades disponíveis no mercado de trabalho. Correa (2008) afirma que o jovem cuja família possui baixo capital cultural e econômico está mais propensos à evasão escolar, e a escola acaba por não cumprir sua “missão libertadora”, o que torna a socialização primária mais determinante. Nesse sentido, a educação é um processo cultural que assegura a reprodução social, de modo que se pode considerar essa “missão libertadora” da escola na socialização dos jovens. Pois, há

a exigência de maior qualificação para inserção no mercado de trabalho e o sucesso escolar passa a ser um requisito, embora não defina o ingresso nesse mercado.

Corrochano *et. al.* (2008) elucidam que entre os 8,4% milhões de jovens que trabalham e estudam, é elevada a proporção dos que concluíram o ensino médio e importante parcela alcançou o ensino superior. A escolaridade desse grupo é maior, o que sinaliza que o abandono dos estudos em função do trabalho não é regra. A maior participação dos jovens desse grupo está localizada na faixa dos 16 a 17 anos (24,5%) e a maioria deles ocupa a posição de filhos na família (73,6%), sendo mais comum entre os jovens de 14 e 15 anos (91,6%). Além disso, é o grupo que apresenta a menor porcentagem de famílias com renda per capita de até um salário mínimo (54%), uma vez que a participação desse tipo de família no conjunto da população é de 78,2%.

Na faixa etária de 14 a 15 anos, estão os jovens de famílias mais pobres, que ingressaram no mercado de trabalho e permaneceram estudando. Aqueles que pertencem às famílias com renda per capita mais elevada ingressam no mercado de trabalho a partir dos 18 anos. As diferenças de renda familiar provocam impacto sobre a escolaridade dos jovens: na faixa entre 18 e 21 anos, com menores rendimentos, apenas 8,9% estão no ensino superior contra 79,2% dos jovens, na mesma faixa etária, com maiores rendimentos. Isso significa que, diante de uma renda per capita mais elevada, o ingresso no mercado de trabalho ocorre a partir dos 18 anos. Entre 14 e 15 anos, os jovens de famílias mais pobres continuam estudando, quando ingressam no mercado de trabalho (CORROCHANO *et. al.*, 2008).

Esses dados podem indicar que os impactos decorrentes do processo de expansão do acesso à educação influenciam a trajetória educacional dos jovens. Essa situação é confirmada pela OIT (2004), ao relatar que as taxas mundiais relacionadas ao nível de educação formal dos jovens e sua inserção no mercado demonstram que o desemprego juvenil, relacionado com qualificação e nível de instrução, é maior entre os jovens com menos anos de estudo. Na América Latina, foi detectado que quanto mais alto é o nível de instrução dos jovens, mais baixo é o nível relativo de desemprego. Ou seja, o desemprego juvenil relacionado com qualificação e nível de instrução é maior em jovens com menos anos de estudo.

Foi observado que o nível de escolaridade não só reduz o nível de desemprego, como também aumenta a probabilidade de conseguir emprego em tempo integral, com contratos de longa

duração. Ou seja, há uma relação direta entre o grau de instrução dos jovens e a qualidade do emprego obtido no mercado. Os dados que demonstram uma relação entre o nível educacional e a baixa qualidade do emprego podem ser influenciados pelo fato de que, em países pobres, sem serviços de assistência aos desempregados, os jovens pobres não podem se permitir estudar e ficar desempregados. Assim, acabam aceitando qualquer tipo de trabalho, ainda que seja um emprego precário ou na economia informal e, por consequência, interrompem a trajetória educacional.

Cardoso (2008) adverte que, mesmo diante do aumento do acesso ao ensino superior, muitos jovens encerram sua trajetória educacional no nível médio e buscam o mercado de trabalho em atividades que requerem baixa escolaridade, com remuneração também baixa. Além disso, as transições da escola para o trabalho no Brasil são marcadas pelas desigualdades de classes.

O percurso dos jovens nas esferas da escola e do trabalho merecem atenção, como apontam Corrochano *et. al.* (2008, p.10): “para os jovens brasileiros, escola e trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil”.

A transição da escola para o trabalho é um momento crucial no ciclo de vida dos indivíduos, pois representa o início do processo de automização, que culmina na assunção plena dos papéis sociais de adulto (HASENBALG, 2003). Camarano (2004) acrescenta que a dimensão do trabalho, juntamente com a escola e a família, vem sendo apontada como um dos condicionantes da inserção no mundo adulto, para uma significativa parcela da população jovem em nosso país, especialmente para aqueles que necessitam trabalhar para ajudar no sustento da família.

No que tange à transição da escola para o trabalho, Vincens (1997) a compreende como uma passagem de estado inicial a um estado final. O início da inserção é relacionado à mudança na utilização do tempo, quando o indivíduo deixa de dedicar seu tempo entre o lazer, os estudos e o trabalho não remunerado, para consagrar algum tempo a um emprego remunerado ou à procura de emprego. Já o final da inserção se dá quando o indivíduo cessa a utilização do tempo de procura de emprego e, ao mesmo tempo, considerar ter um emprego durável, no sentido de não dispor de informações que lhe permitam antever que terá de mudar num futuro mais ou menos próximo. Vernières (1997) corrobora essa ideia, ao dizer que o início da inserção profissional é o momento em que a pessoa, pela primeira vez, procura ou realiza uma atividade

produtiva e o fim é aquele momento em que foi alcançada uma “posição estabilizada” no emprego.

Também Dubar (2000) dá importante contributo ao considerar a inserção profissional como um processo de socialização e de construção identitária que envolve a construção de um projeto profissional e de vida pelos jovens. Contudo, Alves M. (2003, p. 3) alerta sobre a sua preocupação ao perceber a articulação entre os condicionantes estruturais e individuais do processo, “questionando até que ponto a forma como decorrem os processos de inserção profissional é influenciada pelas estratégias de cada indivíduo e pelas condições estruturais da economia e do mercado”.

A Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OECD, 2000) verificou que os jovens, de forma geral, estão em desvantagem na competição por emprego, pois praticamente não possuem experiência nem qualificações específicas para certos tipos de trabalho, o que dificulta a sua inserção e aumenta a incidência de desemprego. Assim, devido à deteriorização das condições do mercado de trabalho, a inserção juvenil tornou-se um problema social de grande envergadura e o período de transição da escola para o trabalho está cada vez mais longo e heterogêneo. A saída da escola não representa mais o ingresso em um emprego de período integral, mas apenas uma de muitas combinações entre trabalho e estudo ao longo da vida.

Dessa forma, percebe-se que o sistema educacional transforma-se, cada vez mais, numa estratégia oculta de disputa por uma vaga, uma das marcas do novo padrão instável de inserção ocupacional. A inserção desses jovens em ocupações precárias não traz qualquer contrapartida significativa em termos de aquisição de experiência profissional de boa qualidade, que contribua para a construção de uma trajetória de trabalho decente, como assevera a OIT (2009).

Em outras palavras, atuar em ocupações precárias não contribui para a qualificação profissional, nem acena para possibilidades futuras de melhor inserção profissional. E, especialmente, para a juventude de baixa renda, esse quadro se agrava, pois a busca por trabalho em função de sua necessidade traz prejuízos à educação formal, o que gera impactos negativos sobre a futura inserção no mercado de trabalho, conforme alude Narciso (2017).

A autora também informa que muitos jovens de famílias pobres veem-se obrigados, por necessidades económicas, a incorporarem-se no mercado de trabalho precocemente e acabam

conseguindo empregos precários, com poucas perspectivas de melhoras no futuro. Isso gera um vínculo entre as gerações, que perpetuam um contexto de pobreza.

De acordo com Pochmann (2000), a transição do jovem entre escola e mercado de trabalho tem sido gradual, sendo entrada e saída no mercado consequência da tentativa de tentar conciliar trabalho e estudo. As diferenças existentes baseiam-se no gênero: homens ocupam postos incompatíveis com o acompanhamento dos estudos, enquanto as mulheres conseguem combinar trabalho e estudo, sobretudo quando se dedicam a ocupações domésticas. Corrochano *et. al.* (2008, p. 17), porém, ressaltam que, “mesmo com níveis de escolaridade superiores, a população feminina ainda está mais sujeita ao desemprego e acesso a empregos menos protegidos, quando comparada à população masculina”. Narciso (2017) acrescenta que as trajetórias escolares das moças são mais longas em relação às dos rapazes. O atraso escolar dos jovens é associado ao ingresso masculino precoce no trabalho, o que prejudica a frequência escolar.

Dessa forma, estamos diante de um dilema e devemos questionar o papel da escolarização na formação e qualificação dessas jovens para o mercado de trabalho. Será que a escola está preparando adequadamente essas jovens? A resposta para essa indagação será apresentada no tópico a seguir.

#### **4.4 A escolarização do jovem para o mercado de trabalho**

Vivemos um momento marcado pela expansão da Educação Básica no Brasil e por uma inclusão sem precedentes, que propicia o acesso de novos sujeitos à escola, mas obriga a instituição escolar a se repensar cotidianamente diante desses novos alunos (ARROYO, 2004). Além disso, para Melo, Souza e Dayrell (2012), estudos no âmbito da Sociologia da Juventude têm apontado as dificuldades de muitos jovens em atribuir sentido à escola no presente. Aliado a isso há um possível esvaziamento de sentido também em relação ao futuro, já que a escola pública não consegue garantir uma inserção qualificada no mercado de trabalho ou mesmo o ingresso no vestibular. Outro ponto importante diz respeito ao fato de que a escola tem contribuído pouco para a construção dos projetos de vida dos jovens.

Nas últimas décadas, vem aumentando significativamente o número de jovens provenientes de classes populares que chegam ao ensino médio. Segundo Silvino (2009), isso acontece, dentre

outros fatores, pelo fato de que o número de alunos reprovados no ensino fundamental tem diminuído consideravelmente, em razão das políticas de correção de fluxo no ensino fundamental e da expansão de vagas nas escolas de ensino médio público. Essas ações vem permitindo que mais jovens tenham acesso à escola; contudo, convém ressaltar que o aumento de oferta de vagas no ensino médio – avanço em termos quantitativos – não tem sido acompanhado de avanços qualitativos na instituição escolar.

Apesar das grandes dificuldades enfrentadas pela educação brasileira, é inegável que um dos avanços conquistados refere-se ao processo de abertura das oportunidades de acesso das camadas populares à educação básica. Candau (2000), analisando o contexto atual da América Latina, afirma que não se pode negar a enorme expansão do sistema educacional. No entanto, ainda persistem altos índices de analfabetismo, evasão, repetência e desigualdades de oportunidades educacionais. Trata-se de um momento especialmente paradoxal e contraditório. Alerta-se, ainda, que a realidade educacional é muito mais heterogênea e plural e que não se pode cair na armadilha do pensamento único.

Dados do Censo Escolar (BRASIL, 2018) mostram que as mulheres são a maioria nos cursos profissionais da Educação Básica. Para o Censo Escolar, a educação profissional engloba cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional articulados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou ao ensino médio; ou cursos técnicos de nível médio nas formas articuladas (integrada ou concomitante) ou subsequentes ao ensino médio.

As matrículas cresceram em quase todos os níveis, etapas e modalidades educacionais. Além disso, nota-se uma ampliação da ação relativa ao apoio ao educando, tanto no que diz respeito à introdução de novos tipos de benefícios, quanto à ampliação da quantidade de beneficiários atendidos. Esse processo de ampliação da abrangência da política permitiu a inclusão de grupos populacionais cada vez maiores nas escolas e universidades, em condições que, se ainda longe das ideais, melhoraram nos últimos anos. Ademais, é importante mencionar que, apesar do processo recente de universalização do ensino, especialmente o básico e o médio, ainda se nota déficit significativo de pessoas em idade escolar que não frequentam a escola, conforme indica o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2011).

No entanto, Rocha (2010) reconhece como uma fragilidade do sistema educacional brasileiro o fato de as escolas públicas possuírem condições inferiores em relação às escolas privadas, que

possuem professores e recursos mais qualificados. Apresenta-se, no Brasil, uma dualidade: de um lado, os filhos das elites, nas melhores escolas; do outro, os filhos das classes populares, que estudam em escolas cuja estrutura e qualidade de ensino tendem a ser inferiores. Além das diferenças entre as escolas públicas e privadas, Sena e Souza (2011) acrescentam que existem diferenças entre as próprias escolas públicas, aquelas localizadas em bairros centrais de áreas urbanas são mais bem equipadas do que as localizadas nas periferias ou no meio rural. Isso dificulta ainda mais o acesso à educação de mínima qualidade a todos os jovens.

Os dilemas da educação não atingem somente os jovens, no entanto, vários estudos apontam que a parcela mais jovem da população e, principalmente a mais pobre, é a que mais sofre dificuldades, porque o mercado de trabalho não se interessa em absorver mão de obra com menos escolaridade, pouca ou nenhuma experiência no trabalho, dentre outras exigências. Nessa perspectiva, Krawczyk (2011, p. 763) reitera que

o aumento da demanda da escola média está acontecendo sob uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida, com uma cultura escolar incipiente para o atendimento dos adolescentes e jovens das parcelas mais pobres da população. Não se tem produzido a democratização efetiva do acesso à última etapa de escolarização básica, mas sim um processo de massificação do ensino, desvinculando dos interesses dos adolescentes e jovens e em condições objetivas muito precárias.

Se no âmbito do ensino médio ainda temos muito a caminhar, no sentido de construir uma escola de qualidade, democrática e comprometida com os interesses dos educandos, não podemos deixar de reconhecer que os debates produzidos em torno da integração do ensino médio com a educação profissional foram importantes para a elaboração da crítica aos modelos de formação profissional extremamente empobrecidos e incapazes de proporcionar uma formação aos educandos, uma vez que se caracterizam pela submissão aos interesses de reprodução do capital (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Mesmo que, para muitos jovens, a conclusão do ensino médio seja uma passagem obrigatória para alcançar o ensino superior, não há certezas de que isso vá realmente se efetivar, tendo em vista uma realidade incerta e de pouca crença de chegar ao ensino superior. Satisfeitos ou não com a escola que frequentam, para esses jovens, concluir a educação básica representa muito mais que uma conquista, representa a possibilidade de almejar a concretização de um futuro melhor. Silva (2010, p. 248) enfatiza que

permanecer na escola parece significar aos jovens uma estratégia para enfrentar a competitividade no mercado de trabalho, seja por acreditarem que estão se capacitando para o atendimento às demandas do setor produtivo, seja por estarem interessados na aquisição de um diploma que os coloque num patamar diferenciado em relação a uma relevante parcela que não consegue, sequer, obter a escolaridade mínima.

Castro e Abramovay (2002a) insinuam que a precariedade na inserção dos jovens no mercado de trabalho pode ter constituído uma condição para a elaboração de estratégias focadas na juventude, ao longo das décadas de 1980 e 1990. Como exemplos, temos a Lei Nacional de Aprendizagem, que obriga empresas a contratarem jovens na condição de aprendizes (BRASIL, 2000). Além disso, Castro e Abramovay (2002a) avaliam que o Governo Federal tem dado, atualmente, ao grupo social dos jovens, uma atenção significativa, com o objetivo de romper o ciclo de baixa escolaridade, desemprego e vulnerabilidade, considerando que, durante muito tempo, foram excluídos da pauta das políticas públicas específicas.

A literatura tem denunciado que a entrada precoce no mercado de trabalho tende a levar os jovens às condições laborais mais precárias, além do prejuízo na formação educacional, mantendo o ciclo vicioso da pobreza. Oliveira (2009, p. 53) alerta que

destacar a importância da articulação entre a formação geral e a formação profissional ainda se coloca como pedagógica e politicamente importante, uma vez que deve haver e vem existindo uma contínua e ininterrupta preocupação por parte daqueles que pesquisam na área de Trabalho e Educação e/ou Ensino Médio de reafirmar o quanto o processo de formação profissional não pode resumir-se apenas à apropriação de saberes práticos e úteis ao mercado de trabalho. Cada vez mais, a luta política por um Ensino Médio que objetive a formação “integral” dos educandos impõe-se como necessária e consequente.

Nesse cenário, a educação é chamada a desempenhar papel essencial no conjunto de estratégias de controle social do capital-imperialismo subalterno, como: a promoção de políticas de redução da pobreza da ampla massa de trabalhadores; a criação de parcerias público-privadas, entre outras ações articuladas com empresas, bancos e organizações empresariais e da sociedade civil, para colaborar nos encaminhamentos das políticas de enfrentamento da questão social (MONTANO, 2002).

A preocupação deve ser no sentido de que o trabalho não signifique um impeditivo, para os jovens de baixa renda, para o aumento da escolaridade e da qualificação profissional. No entanto, o que se percebe é que os jovens têm muita dificuldade em conseguir conciliar estudo e trabalho. Nesse ínterim, Sacristán (2005, p. 55) considera que

A escolarização [...] perde agora o sentido de ser meio para um futuro promissor, por duas razões. Em primeiro, porque a renúncia em viver a agradável vida do presente é mais custosa nas sociedades desenvolvidas em que tantos atrativos são apresentados aos menores, aos jovens. Em segundo lugar, porque o futuro ficou muito distante, e a etapa de preparação promissora é um futuro profissional não assegurado por um sistema de trabalho precário, flexível, instável e de prática de atividades mutáveis. A promessa de entrar no mundo adulto com a incorporação do trabalho foi quebrada ou se enfraqueceu para aqueles que, por sua origem familiar, não tem garantida a transição ao mundo do trabalho.

Dentro desse contexto, Marin (2006) alerta que o direito de estudar da criança e adolescente é desrespeitado em prol do trabalho, tanto na cidade, como na área rural. Dessa forma, "o poder econômico impede o exercício dos direitos, como critérios normatizadores das relações sociais, necessários à garantia de padrões mínimos de civilidade" (MARIN, 2006, p. 117).

Logo, a escola concebida para atender aos jovens da classe trabalhadora e que, inevitavelmente, interferirá nas suas trajetórias sociais, deve considerar as vivências, tanto no âmbito escolar, constituído para o processo educativo, quanto na concretude e na totalidade da vida, que se realiza em espaços e tempos que extrapolam o ambiente institucional. Talvez uma pista da ineficiência do trabalho pedagógico possa ser encontrada na falta de compreensão por parte da equipe escolar da pouca adesão dos sujeitos aos projetos previamente elaborados para eles, como frisa Carrano (2010). Este autor ainda evidencia que "hoje uma das mais importantes tarefas das instituições é contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais" (CARRANO, 2010, p. 155).

Não obstante, Narciso (2017) revela que o nível de educação atual deixou de ser garantia de acesso ao mesmo tipo de ocupação de décadas atrás. Isso ocorre devido às transformações no mercado de trabalho. A empregabilidade passou a ser ameaçada pelas transformações que afetaram e continuam afetando as organizações em toda a sociedade. Diante disso, a escolaridade e a qualificação tornaram-se requisitos imprescindíveis no alcance de uma oportunidade de trabalho, especialmente para os mais jovens, que ainda não ocuparam uma vaga nesse mercado e não possuem experiência profissional que os qualifique a uma vaga de emprego. Entretanto, escolaridade e qualificação não garantem a inserção no mundo do trabalho. Trata-se de uma estratégia oculta.

Quanto à escolaridade, importante mencionar o exposto por Dayrell, Jesus e Correa (2013) sobre o desafio a ser superado sobre o sentido que o estudante do ensino médio confere aos

estudos, em virtude dos conteúdos curriculares não estarem articulados com os interesses pessoais dos jovens, o que afasta ainda mais a possibilidade de se atribuir algum sentido à experiência escolar.

Esse desafio apresentado à escola demonstra a importância da articulação entre os conteúdos curriculares e a realidade dos jovens, com o intuito de superar os currículos rígidos e inflexíveis, que são considerados, por muitos jovens, como desinteressantes. Dayrell, Jesus e Correa (2013, p.10) explicam que

A escola tem que se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora em que a formação moral predomina sobre a formação ética em um contexto de flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais. Parece que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão nos dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia.

Tem-se notado que os jovens que procuram as escolas públicas, hoje, apesar de suas heterogeneidades, apresentam “características comuns e vivenciam diferenças importantes em decorrência das classes sociais distintas, das relações de gênero, de estilo de vida, do local onde moram”. (NOVAES, 2000, p. 47). Tais diferenças direcionam os jovens a múltiplas experiências adquiridas em suas relações sociais (cultura, escolarização, família, trabalho etc.), que compõem suas identidades juvenis. Essas identidades são construídas na relação dos sujeitos com o social, através da multiplicidade de experiências significativas que vivenciam no período da juventude, durante o qual são levados a fazer escolhas e a tomar decisões que permanecerão em sua história de vida. Desse modo, o que “existem são histórias da juventude e, sobretudo jovens inseridos em uma teia de relações sociais específicas e vinculadas a contextos e momentos históricos distintos”. (CAMACHO, 2000, p. 23-24).

Embora os jovens precisem ser reconhecidos como sujeitos e as ações escolares devam alcançá-los em todas as suas necessidades, Camacho (2004), em seus estudos, destaca que a escola vem sofrendo um profundo processo de inadequação quanto ao tratamento que é dado aos seus alunos, por não reconhecê-los como jovens. Tal situação desencadeia uma desinstitucionalização da condição juvenil, resultando na dificuldade de se identificarem com a escola, com destaque para a falta de diálogo entre os jovens e os educadores. Desse modo, torna-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas que estão sendo oferecidas aos jovens,

de maneira que eles sejam vistos como sujeitos de direitos, pois muitos direitos são negados a esses obscurecidos personagens da escola. Não raramente, estão diante de uma negação: nega-se a eles o direito de ter seus próprios saberes considerados legítimos, quando são elaborados fora dos padrões estabelecidos pela escola, ou seja, ultrapassam os muros escolares. Tais saberes poderiam ser utilizados como um canal de diálogo entre jovens e escola. Carrano e Peregrino (2003, p. 20) evidenciam que

A própria escola não percebe a sua importância como espaço de sociabilidade. Ao não explorar os espaços escolares, os estudantes ficam restritos à sala de aula, e sua circulação no espaço da escola se transforma em objeto de controle. Para os autores, no espaço já fragmentado da escola, a circulação deve ser reduzida. As idas ao banheiro, confinadas aos tempos exíguos dos intervalos; o recreio em espaços definidos; as entradas e saídas de alunos observados. As escolas, assim constituídas, se configuram como espaços de contenção física e simbólica de jovens.

É relevante nos apropriarmos das palavras de Dayrell (2007, p. 1121), para quem “no caso dos jovens pobres, a sociabilidade ganha uma maior dimensão, na medida em que a ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros desloca para a escola muitas das expectativas de produção de relações entre os pares”. Portanto, as relações, seja entre alunos, professores e gestores, ganham destaque nesse contexto.

Dessa forma, Dayrell (2007) discorre que a escola deve procurar compreender as práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mudanças ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam. Propõe-se, assim, uma mudança do eixo da reflexão, passando das instituições educativas para os sujeitos jovens, onde é a escola que tem de ser repensada para responder aos desafios que a juventude.

Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015, p. 93) acrescentam que “fica claro que as relações entre os alunos influenciam suas avaliações e até a permanência na escola. Ali, desfrutam de convivência e se ligam afetivamente uns aos outros”. Assim, as relações sociais na escola são componentes básicos do clima escolar e influenciam as relações que os estudantes estabelecem com a própria escola.

O fato é que as transformações no modo de produção capitalista, de acordo com Pochmann (2005), influenciaram o papel que a educação e a formação profissional possuem na inserção e trajetória ocupacional dos sujeitos. Tais transformações trouxeram à tona as inadequações entre

o atual sistema educacional e o mundo do trabalho. A escola tem recebido um grande número de jovens, porém ela não se modificou internamente para proporcionar espaços em que possa se estabelecer um diálogo com os sujeitos e sua realidade. Nesse ínterim, Carrano (2007, p. 60) salienta que

além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso implica em dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extracurricular.

Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade (DAYRELL, 2007). Leão, Dayrell e Reis (2011) ainda discorrem que a socialização desempenhada pela escola, mas não só por ela, permite que os jovens constituam grupos dentro da instituição escolar, de modo que a turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem se divertem, “trocam ideias”, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto.

O papel da escola é concebido por Freitas (2011) não apenas em proporcionar a simples transmissão de conhecimento, mas possui um compromisso social que vai além disso. Deve prover a capacidade do aluno de buscar informações, segundo às exigências de seu campo profissional ou conforme as necessidades de seu desenvolvimento individual e social.

Assim, segundo Moura (2013), não se trata de manter a escola como um local apenas do conhecimento, isto é, do domínio dos conteúdos, mas de idealizar e oferecer uma escola que valorize formas de organização nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro, a solidariedade entre as pessoas e sua formação, além de um ensino que possibilite que todos se apropriarem dos conhecimentos produzidos ao longo da história, de modo que cada indivíduo, em particular, possa se reconhecer como um ser humano pleno, histórico e social.

Navarro (2005) faz uma crítica à escola, ao enfatizar que os jovens alunos não fazem, pelo distanciamento, a ponte do conhecimento que adquirem no dia a dia com o conhecimento conduzido na escola. Como a escola parece ignorar que a construção do saber passa pela relação da educação com a vida, o estudante perde a visão de sua construção social e cultural. Dayrell

(2007) ressalta que a escola deve entender que precisa modificar-se para atender ao conjunto diversificado e sempre renovado de interesses juvenis.

Assim, Tiramonti (2005) depreende que o desafio da escola, atualmente, está em preparar os alunos para usar os recursos tecnológicos. Nesse sentido, aprender a ler textos midiáticos é condição necessária para a incorporação das novas gerações em um intercâmbio cultural mais amplo e que permita a constituição ativa da cidadania. A transmissão cultural proposta pelas mídias é muito mais forte do que a transmissão cultural realizada pela escola. A dificuldade da escola para conservar seu valor cultural resulta de sua pouca habilidade para proporcionar aos jovens ferramentas que os desloquem do lugar de espectadores passivos e lhes permitam decodificar e interagir, de forma crítica, com os novos códigos culturais apresentados pelos meios audiovisuais e eletrônicos. Trata-se de uma mudança radical do projeto cultural da escola.

Krawczyk (2011) manifesta que é necessário, em primeiro lugar, reconhecer as novas tecnologias de comunicação como estratégias de conhecimento e formação de um espírito crítico e não como simples auxiliares da tarefa escolar ou das competências para o trabalho. A autora ainda pondera que é evidente que o uso crítico das tecnologias pode não só permitir ao aluno ter acesso a informação variada e atualizada, como oferecer condições para uma prática de estudo e um conhecimento diferente, abrindo espaço para a curiosidade e a criatividade e, conseqüentemente, para novas possibilidades de informação e descobrimento; de ampliação de seu universo de referência e de intercâmbio com outras culturas.

A escola moderna é produto de um outro momento histórico, nasceu associada a determinadas circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas, e instaurou uma forma educativa inédita, que implicou no estabelecimento de uma relação pedagógica e de uma organização do processo de aprendizagem específicas. No entanto, no decorrer do tempo, a organização e o funcionamento do ensino médio quase não mudaram. Os professores foram e continuam sendo socializados nessa cultura escolar e as estruturas organizacionais verticais e burocráticas da escola e do sistema educacional geram dificuldades para modificar o trabalho educativo, como acrescenta Krawczyk (2011). De maneira condizente com essa reflexão, Carrano e Falcão (2011, p.168) relatam que

as escolas públicas, em sua maioria, são pouco atraentes, não estimulam a imaginação criadora e oferecem pouco espaço para novas experiências, sociabilidades, solidariedades, debates públicos, atividades culturais e informativas ou passeios que

ampliem os territórios de conhecimento. Nesse caso, além de todos os fatores exógenos (necessidade de buscar trabalho, insegurança nos territórios de moradia, maternidade e paternidade ainda na adolescência, etc.) que vão atraindo os jovens para fora da escola. Ressalvando-se as honrosas exceções, o estar na escola não tem sido uma experiência feliz para muitos jovens.

Sem dúvida, a escola precisa mudar e reencontrar seu lugar como instituição cultural em face a mudanças macroculturais, sociais e políticas e não apenas a transformações econômicas. É fundamental implementar uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão. Além de saber aproveitar a curiosidade e a inquietação, que são características do universo juvenil, a escola precisa se reconhecer como instituição provedora de descobertas e influenciadora na construção dos projetos de vida desses jovens.

É perceptível a inadequação do sistema educativo na formação dos jovens em relação às exigências do mundo atual. Existem medidas que buscam amenizar os efeitos negativos de trabalhar e estudar para a juventude. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) proíbe que jovens menores de 14 anos executem atividade laboral. A partir dessa idade, os jovens podem começar a trabalhar no regime de aprendiz, regulamentado pelo Decreto n. 5598/2005 (BRASIL, 2005). Para Dutra-Thomé, Pereira e Koller (2016), a atuação como aprendiz implica uma formação técnico-profissional compatível com a vida escolar dos jovens, juntamente com uma carga horária reduzida, que não interfira na educação formal do mesmo. Objetiva-se que os jovens tenham experiência laboral e se preparem para o mercado de trabalho, com apoio de auxílio financeiro, evitando a interrupção dos estudos para trabalhar.

Nessa perspectiva, a Lei de Aprendizagem constitui-se como uma forma de evitar a precariedade da inserção desses jovens no mercado de trabalho, contribuindo para que possam adquirir conhecimentos teóricos e práticos, além de experiência, requisitos indispensáveis para a obtenção de uma vaga no mercado de trabalho.

## **5 A LEI DA APRENDIZAGEM E O LAZER NA FORMAÇÃO DE JOVENS APRENDIZES**

A inserção dos jovens no mercado de trabalho é uma questão que tem ocupado especialistas, organismos internacionais e governos empenhados em formular programas aos quais se destina importante quantidade de recursos. São programas inseridos em diferentes políticas públicas, principalmente nas áreas de educação e de trabalho e emprego (FIGUEIRAS, 2016).

Figueiras (2016) afirma que as opções de políticas de emprego dirigidas especificamente à juventude concentram-se, basicamente, em ajudar a fazer a transição para o trabalho, facilitando a contratação do jovem e oferecendo-lhe melhores oportunidades de trabalho ou, por outro lado, estimulando-o a estender a sua escolarização. Assim, permanece como um desafio estabelecer alternativas que combinem a continuidade dos estudos e as oportunidades de entrada do jovem nos setores onde o trabalho tem maior regulamentação pelo poder público.

É comum, na América Latina, de acordo com Rodriguez (2011), programas de aprendizagem para o trabalho que buscam entregar capacitação e experiência aos jovens “integrados”, isto é, aqueles que podem investir alguns anos nessa formação e contam com apoio familiar e social para fazê-lo, além de possuírem, como pré-requisito, o nível de escolaridade exigido para inscrever-se na formação.

Dessa forma, este capítulo se propõe a apresentar a Lei da Aprendizagem e refletir sobre sua importância na formação dos jovens aprendizes para o mercado de trabalho; descrever o funcionamento do Programa Educação e Trabalho (PET) desenvolvido pela Fundação CDL Pró-criança; além de analisar o lazer como necessidade social para os jovens do programa, na perspectiva de considerar seus benefícios no universo escolar e promover uma educação não apenas voltada para o trabalho, mas uma educação para o lazer. E, por último, serão apresentados os impactos das atividades laborais e das obrigações escolares nas práticas de lazer dos jovens.

### **5.1 A lei da aprendizagem e o jovem aprendiz**

Os efeitos negativos sobre a oferta de mão de obra juvenil, segundo Pochmann (1998), perduram desde o prolongamento da crise econômica e da perda da eficácia das políticas governamentais adotadas a partir dos anos 70. Para responder a esse contexto de crise, a partir

das décadas de 1980 e 1990, novos mecanismos de intervenção pública foram adotados no mercado de trabalho e os jovens tornaram-se um dos principais focos dessas ações.

Como bem observa Cohn (2004), as políticas de juventude deveriam garantir o acesso a condições de vida e de trabalho. Entretanto, a juventude, como segmento em transição, não encontra lugar no sistema de proteção, uma vez que sua matriz estrutural era o trabalhador assalariado do mercado formal de trabalho.

Porém, cabe ressaltar que o Brasil avança no marco legal quanto à limitação do trabalho infantil, a Constituição da República de 1988 e a Constituição das Leis de Trabalho (CLT) trazem normas protetivas ao empregado menor, com a finalidade de lhe proporcionar o pleno desenvolvimento físico, mental e social. A Constituição, em seu art.7, inciso XXXIII, com redação dada pela emenda constitucional n. 20, de 1998 (BRASIL, 1998) proíbe o trabalho do menor com idade inferior a 16 anos, exceto na condição de aprendiz, a partir dos 14 anos. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como importante instrumento jurídico de proteção ao trabalho da criança e do adolescente, norteia a garantia de direitos e a eliminação das formas de exploração da mão de obra infantil.

Não obstante, Sposito e Carrano (2003) evidenciam que um dos desafios do governo federal é avançar para além das doutrinas de segurança pública e da assistência social no trato com as políticas públicas federais orientadas para os jovens com o propósito de capacitá-los para um mercado de trabalho que oferece poucas oportunidades.

O desafio, nas palavras de Narciso (2017), é construir e implementar políticas de Estado que consigam detectar formas de inserção social que não se realizem pela via do trabalho, como é classicamente concebido. Esse desafio deve ser pensado num contexto em que o crescimento econômico não consegue gerar trabalho suficiente para incluir os segmentos sociais “em trânsito para a juventude”. Esses segmentos representam contingentes que buscarão oportunidades para obtenção de renda que garanta sua subsistência.

Assim, as agendas governamentais passaram a priorizar políticas voltadas à remodelação dos sistemas de formação profissional para os jovens. E, no campo de promoção de emprego, foram difundidos dispositivos de estímulo aos contratos especiais de trabalho. Como postula Pochmann (1998, p. 87),

Programas governamentais para jovens foram sendo desenvolvidos, e se envolveram desde a linha de redução do custo do trabalho, com múltiplas variedades de perda de salário e rebaixamento dos encargos sociais, até as exigências do empregador contratar um número de jovens, de conceber formação profissional adicional e manter o jovem empregado por um determinado período de tempo.

Uma alternativa que vem sendo implementada como forma de ampliar as oportunidades de inserção dos jovens no mercado de trabalho é a criação de contratos especiais de trabalho entre empresas e jovens. Algumas dessas formas incluem processos de aprendizagem e articulação entre trabalho e renda, como o contrato de aprendizagem, regulado pela Consolidação das Leis Trabalhistas legais de proteção ao trabalhador jovem menor de 18 anos. Nos anos 2000, esse tipo de contrato passou por reformulações, por meio das Leis n. 10.097/2000 (BRASIL, 2000), 11.180/2005 (BRASIL, 2005a), 11.788/2008 (BRASIL, 2008) e do Decreto n. 5.598/2005 (BRASIL, 2005b), além do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que também prevê o direito à aprendizagem (BRASIL, 1990), alinhando-se ao princípio da proteção integral à criança e ao adolescente.

Nesse sentido, Oliveira (2011, s.p.), relata que “o curso de aprendizagem propicia a qualificação profissional de uma pessoa em desenvolvimento, gerando no futuro um profissional qualificado para o mercado de trabalho”.

Assim, o curso de aprendizagem mostra-se de suma importância para o desenvolvimento intelectual dos jovens, já que traz vários benefícios, a exemplo de ensiná-lo a ter um comportamento adequado no trabalho, propiciar visualizações das competências básicas em cada área de serviço, além de instigar o jovem aprendiz a buscar fazer sempre o melhor para poder se desenvolver profissionalmente.

Por Programa de Aprendizagem entende-se um programa técnico profissional que prevê a execução de atividades teóricas e práticas, sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional-metódica, com especificação do público alvo e dos conteúdos programáticos a serem ministrados. Esses programas são regulados em relação ao período de duração, carga horária teórica e prática, mecanismos de acompanhamento, avaliação e certificação do aprendizado, devendo observar os parâmetros estabelecidos na Portaria MTE n. 615, de 13 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2014).

Consoante o artigo 428 da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), o qual foi alterado pelo Decreto Lei n. 5452/43, o

Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de 14 (quatorze) e menor de 24 (vinte e quatro) anos inscrito em programa de aprendizagem formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação (BRASIL, 2005).

A Lei da Aprendizagem Profissional efetivou-se para que jovens tenham a primeira oportunidade no mundo de trabalho formal. Para tanto, é importante a empresa aceitar o desafio de orientar o jovem aprendiz para que o objetivo do Programa se cumpra, ou seja, não se trata somente implantar a contratação, mas de contribuir para a formação pessoal e profissional desse jovem. (SCOLARO, 2013).

Nos contratos de aprendizagem devem constar, por obrigatoriedade, os seguintes requisitos: qualificação da empresa contratante; qualificação do aprendiz; identificação da entidade que ministra o curso; designação da função e o curso no qual o aprendiz estiver matriculado; salário ou remuneração mensal; jornada diária e semanal, com indicação dos tempos dedicados às atividades teóricas e práticas; termo inicial e final do contrato de aprendizagem, que deve coincidir com o início e o término do curso de aprendizagem, previsto no respectivo programa; assinatura do aprendiz e do responsável legal da empresa (BRASIL, 1943).

A duração do trabalho do aprendiz é regida pelo art. 432, que afirma que “A duração do trabalho do aprendiz não excederá seis horas diárias, sendo vedadas a prorrogação e a compensação de jornadas” (BRASIL, 1943, p. 70). Essas são orientações válidas, salvo se os aprendizes já tiverem completado o ensino fundamental, quando a duração diária do trabalho poderá ser de oito horas, desde que nelas sejam computadas as horas destinadas à aprendizagem teórica.

Esse jovem assina um contrato especial de trabalho por tempo determinado e com até dois anos de duração. Os cursos de aprendizagem serão sempre ministrados por entidades qualificadas em formação-profissional, tendo tais entidades a função de elaborar o plano de curso e efetuar a inscrição por meio do formulário disponível na página eletrônica do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Conforme o Decreto Federal n. 5.598/2005, art. 8º, consideram-se entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica:

I - os Serviços Nacionais de Aprendizagem, assim identificados:

- a) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI;
- b) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC;
- c) Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR;
- d) Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT;
- e) Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP. (BRASIL, 2005b)

Ribeiro (2017) sinaliza que o contrato de aprendizagem possui algumas particularidades em relação ao contrato normal de emprego, quais sejam: necessariamente será escrito; os aprendizes precisam estar matriculados e frequentando a escola, caso não tenham concluído o ensino médio; é indispensável a inscrição do aprendiz em programa de aprendizagem com formação técnico-profissional, autorizado pelo Ministério do Trabalho e Renda, como SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SESCOOP, as escolas técnicas de educação, incluindo as agrotécnicas. Cabe à empresa responsável pelo programa de aprendizagem enviar ao empregador, mensalmente, a frequência do aprendiz às aulas e o seu aproveitamento em períodos estabelecidos no programa de aprendizagem em que estiver matriculado.

Dentro do cenário de trabalho, a Lei da Aprendizagem, segundo Clementino (2013), é reconhecida como um mecanismo de promoção do trabalho decente e base de trajetórias mais promissoras para a juventude, em razão de sua própria configuração de contrato de trabalho especial, conforme reza o artigo 428 da CLT. Tanto assim, que motivou a inclusão do tema trabalho decente na Agenda Nacional do Trabalho Decente (ANTD), em 2006 e, mais recentemente, em 2012, na Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude (ANTDJ).

O Manual de aprendizagem (BRASIL, 2014) indica que todas as empresas de médio e grande porte devem realizar a contratação dos jovens aprendizes dentro da cota estabelecida pela legislação vigente, que é entre 5%, no mínimo, e de 15%, no máximo, o cálculo é realizado com base no total de funcionários da empresa, cujas funções demandem formação profissional. Fica, contudo, facultada a contratação de aprendizes pelas microempresas (ME) e empresas de pequeno porte (EPP).

Os estabelecimentos de qualquer natureza, que tenham pelo menos 7 (sete) empregados, são obrigados a contratar aprendizes, de acordo com o percentual exigido por lei (art. 429 da CLT). É facultativa a contratação de aprendizes pelas microempresas (ME), empresas de pequeno porte (EPP), inclusive as que fazem parte do Sistema Integrado de Pagamento de Impostos e Contribuições, denominado “SIMPLES”, conforme o art. 11 da Lei n. 9.841/97, bem como

pelas Entidades sem Fins Lucrativos (ESFL), que tenham por objetivo a educação profissional, de acordo com o art. 14, I e II, do Decreto n. 5.598/05. Nesses casos, o percentual máximo estabelecido no art. 429 da CLT deverá ser observado.

Quanto às Entidades sem Fins Lucrativos (ESFL) que tenham por objetivo a educação profissional, conforme o art. 14, I e II, do Decreto n. 5.598/05, estão dispensadas do cumprimento da cota apenas aquelas que ministram cursos de aprendizagem, uma vez que podem contratar os aprendizes no lugar da empresa, nos termos do art. 430, II, c/c art. 431, também da CLT, não se submetendo, inclusive, ao limite fixado no caput do art. 429, § 1º A.

Narciso (2017) destaca que essa lei valida a contratação de jovens adolescentes nas empresas, através de um contrato de aprendizagem em que o empregador se compromete a assegurar aos jovens inscritos no programa formação técnico-profissional, caracterizada por atividades teóricas e práticas, desenvolvidas no ambiente de trabalho. Tais atividades devem ser organizadas em tarefas de complexidade progressiva, num programa que seja correlato às atividades desenvolvidas nas empresas contratantes. Essas tarefas é que proporcionam ao aprendiz uma formação profissional básica e possibilitam uma qualificação para o mercado de trabalho. Quanto à qualificação profissional, Fidalgo e Machado (2000, p. 274) apregoam que

A qualificação profissional, requerida por uma atividade profissional, está, portanto, dentro de um quadro amplo de relações, no qual se inscrevem as que o trabalhador guarda com os objetos de seu conhecimento e com as expectativas sociais sobre o que deve conhecer saber fazer e como deve se comportar. (...) A qualificação profissional, nesse sentido, expressa a combinação, em dado momento histórico, de um conjunto de fatores que constituem as relações sociais que vivem os profissionais no exercício de sua atividade.

No âmbito da Lei da Aprendizagem, aprendiz é o jovem que estuda e trabalha, recebendo, ao mesmo tempo, formação na profissão para a qual está se capacitando e formação educacional e técnica nas atividades que irá executar (MTE, 2011). De acordo com o art. 2º do Decreto n. 5.598/2005, o menor aprendiz é aquele maior de quatorze anos e menor de vinte e quatro anos. A Medida Provisória n. 251, de 14 de junho de 2005, alterou a idade para o trabalhador ser contratado como aprendiz, podendo haver aprendizagem entre 14 e 24 anos (anteriormente, somente era possível a aprendizagem entre 14 e 18 anos ou com qualquer idade, em caso de trabalhadores portadores de deficiência). Essa MP foi convertida na Lei n. 11.180/2005(BRASIL, 2005a).

Os aprendizes possuem seus direitos trabalhistas e previdenciários assegurados pela CLT:

A remuneração mínima prevista em lei, férias, décimo terceiro salário e Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Além disso, deverá ter sua Carteira de Trabalho e Previdência Social anotada quanto a seu contrato de trabalho, num prazo máximo de 48 horas, ou seja em situação de Aprendiz. O direito de acesso à escola também é garantido. Por esse motivo, o horário de trabalho é especial, de forma a não prejudicar os estudos (BRASIL, 1943).

Apesar das conquistas representadas pela legislação, um desafio para o jovem que se interessa ou necessita trabalhar é encontrar uma primeira oportunidade de trabalho que respeite sua condição de pessoa em desenvolvimento e garanta seus direitos trabalhistas e previdenciários, sem deixar de estimulá-lo a continuar os estudos e o desenvolvimento profissional (BRASIL, 2014).

A iniciativa de inserir jovens no mercado de trabalho, respeitando o tempo de estudo e o seu desenvolvimento físico, psicológico, mental e social, é importante em um país no qual milhares de crianças e jovens ainda são desrespeitados no direito de estudar e são exploradas no mundo do trabalho.

O Programa de Aprendizagem destina-se a jovens sem experiências profissionais e, geralmente, vindos de famílias menos favorecidas, que são contratados por empresas como celetistas, por dois anos, período em que recebem capacitação na sua área de atuação, com cursos teóricos ministrados concomitantemente à atividade prática. Um aspecto que tem sido destacado por autores que trabalham com a aprendizagem é que as oportunidades geradas são limitadas por práticas recorrentes na sociedade, que contribuem para a segregação da pobreza, reservando aos jovens socialmente carentes acesso restrito até mesmo aos benefícios gerados pela ação pública, como destacam Belluzzo e Victorino (2004).

Diante do exposto, é preciso ressituar o debate da Lei da Aprendizagem no contexto estrutural da sociedade capitalista, pois corre-se o risco de afirmar que tal política pública, ao invés de promover técnica e profissionalmente a qualificação de jovens, reproduz um *status quo* da pobreza. Assim, bace tecer uma crítica, não ao Programa, pois muitos são os ganhos de uma política pública para a juventude advinda da qualificação profissional. Entretanto, é preciso assinalar o abismo social quando se destina uma política, como esta do Aprendiz, a uma determinada classe social, a do trabalhador. Este fato acaba por reproduzir o sistema desigual

de oportunidades que coloca a jovem pobre para desempenhar uma função de trabalho concomitantemente aos estudos e a menina de uma classe mais favorecida, é oportunizada os estudos porque a garantia de trabalho segue um sistema de privilégios.

No entanto, a realidade mostra que a carência de capacitação profissional é a realidade de grande parte dos trabalhadores brasileiros de baixa renda e, por isso, são inúmeras as dificuldades para encontrar uma vaga no mercado de trabalho formal. Sem qualificação, portanto, passam a contribuir com o crescimento da informalidade no mundo do trabalho. Assim, um programa de aprendizagem visando a qualificação profissional, nos moldes do oferecido pela Fundação Clube dos Dirigentes Lojistas (CDL), denominado Programa de Educação e Trabalho (PET), muda muito a vida desses jovens filhos da classe trabalhadora. Assim sendo, o Programa de Educação e Trabalho (PET) será discriminado a seguir.

## **5.2 O programa educação e trabalho - PET - da Fundação CDL Pró-criança<sup>3</sup>**

A História da Fundação CDL Pró-Criança começou em 1986, com a iniciativa de empresários do comércio ligados à CDL/BH, que resolveram se mobilizar em torno dos problemas que afetavam a vida das crianças de Belo Horizonte. A entidade cumpre a missão de levar igualdade de oportunidades às pessoas e contribuir para a construção de um futuro melhor, fortalecendo e exercendo a cidadania, por intermédio do Programa Educação e Trabalho (PET) e demais projetos, como "Ver é Bom Demais", "Sorridente", "Brincadeira é Coisa Séria", "Natal de Todo Mundo" e "Grandes Talentos". No caso da presente investigação, a pesquisa foi desenvolvida com alunas do Programa Educação e Trabalho (PET).

Em Belo Horizonte e na região Metropolitana, existe um grande contingente de jovens aguardando uma oportunidade de inserção profissional no mercado, entretanto percebe-se um crescente aumento do desemprego nesse grupo. Acrescenta-se o fato de que o mercado de trabalho vem se tornando mais competitivo, exigindo capacitação e qualificação profissional.

O Programa Educação e Trabalho (PET), da Fundação CDL Pró-Criança, é o braço social da CDL/BH e tem por objetivo ser o elo entre os jovens em busca da primeira experiência profissional e empresas socialmente responsáveis. As atividades são regulamentadas pela Lei

---

<sup>3</sup> Disponível em: [https://www.cdlbh.com.br/portal/115/Oportunidades\\_de\\_Emprego/Jovem\\_Aprendiz\\_PET](https://www.cdlbh.com.br/portal/115/Oportunidades_de_Emprego/Jovem_Aprendiz_PET). Acesso em: 04 jul. 2019.

da Aprendizagem (10.097/2000), pelo Decreto Lei n. 5.598/05, pelas portarias correlatas do Ministério do Trabalho e Emprego e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, quando se refere à aprendizagem para menores de 18 anos.

Há 12 anos, a Fundação desenvolve o programa de aprendizagem Programa Educação e Trabalho (PET), que promove a qualificação profissional e a inserção de jovens com idades entre 15 e 20 anos, provenientes de famílias de baixa renda, no mercado de trabalho. Durante todo o período de aprendizagem, os jovens recebem uma formação técnico-profissional nas áreas comércio e serviços, administração e logística. A equipe do PET é formada por psicólogos, pedagogos, assistentes sociais e assistentes administrativos especializados no terceiro setor e também em aprendizagem.

O programa de aprendizagem desenvolvido pela Fundação CDL é precedido pela realização de um curso de iniciação profissional, com carga horária de 20 horas. Em seguida, os jovens que obtêm um desempenho satisfatório têm a possibilidade de serem inseridos nas empresas. Já como aprendizes recebem uma formação técnico-profissional, desenvolvida tanto na Fundação CDL, quanto na empresa que o admite.

Na Fundação CDL, a elaboração da estrutura curricular segue os conteúdos de formação humana e científica estabelecidos pelo item III do art. 10, da Portaria 723 do MTE:

- a) comunicação oral e escrita, leitura e compreensão de textos e inclusão digital;
- b) raciocínio lógico-matemático, noções de interpretação e análise de dados estatísticos;
- c) diversidade cultural brasileira;
- d) organização, planejamento e controle do processo de trabalho e trabalho em equipe;
- e) noções de direitos trabalhistas e previdenciários, de saúde e segurança no trabalho e do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA;
- f) direitos humanos, com enfoque no respeito à orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política;
- g) educação fiscal para o exercício da cidadania;
- h) formas alternativas de geração de trabalho e renda com enfoque na juventude;
- i) educação financeira e para o consumo e informações sobre o mercado e o mundo do trabalho;
- j) prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas;
- k) educação para a saúde sexual reprodutiva, com enfoque nos direitos sexuais e nos direitos reprodutivos e relações de gênero;
- l) políticas de segurança pública voltadas para adolescentes e jovens; e
- m) incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, com enfoque na defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (BRASIL, 2012).

O aprendiz necessita cumprir 400 horas teóricas, que são distribuídas em módulos, conforme estrutura curricular representada no Quadro 1:

**Quadro 1:** Estrutura Curricular do PET

<b>DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA TEÓRICA MÓDULOS</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Módulo introdutório	80
Eu, consumidor	20
Mundo Jovem II	20
Saúde Ocupacional	20
Específico I	20
Específico II	20
Específico III	20
Matemática	20
Economia Financeira	20
Acessibilidade	20
Língua Portuguesa I	20
Língua Portuguesa II	20
Oratória	16
Informática básica	16
Informática para o mundo corporativo	20
Mundo Jovem III	32
Atividades Culturais e Esportivas	16
Carga horária teórica total	400

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de pesquisa documental, 2018.

A formação teórica possui uma carga horária de 400 horas, sendo que dentro dessa carga horária, 16 horas são destinadas a atividades culturais e esportivas relacionadas ao lazer; e a parte prática compreende 1.084 horas. A carga horária total do programa é de 1.484 horas, ao longo de 18 meses.

Esse programa segue um fluxo que começa com a divulgação do curso de iniciação profissional para jovens residentes em comunidades com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH<sup>4</sup>). Em seguida, são realizadas as seguintes etapas: inscrições na Fundação CDL, seleção, curso de iniciação profissional, banco de talentos, acompanhamento psicológico e acompanhamento pedagógico.

<sup>4</sup> Índice utilizado para medir o grau de desenvolvimento de um país, levando-se em consideração os seguintes aspectos: renda per capita (toda a riqueza produzida ao longo de um ano dividida aritmeticamente por sua população), longevidade (a expectativa de vida da população) e escolaridade (número de crianças alfabetizadas e regularmente matriculadas nas escolas).

O público atendido está composto por adolescentes e jovens, moradores de Belo Horizonte e Região Metropolitana, com idade entre 15 a 20 anos, que estejam cursando a partir do 9º ano do ensino fundamental ou tenham concluído o ensino médio. O programa é voltado para adolescentes e jovens com baixa renda, matriculados e frequentes em escola pública e pertencentes a núcleos familiares com renda per capita de até um salário mínimo.

A fim de verificar se o programa está atendendo ou não os propósitos legais e também os pressupostos para o trabalho decente, a Fundação possui um setor organizado com três psicólogas, que cuidam da fiscalização das atividades desempenhadas pelos jovens e fazem a avaliação do programa, juntamente com os aprendizes e empresários. Para acompanhar e avaliar o PET, as psicólogas são divididas por regionais administrativas da cidade de Belo Horizonte. O acompanhamento é trimestral e começa a partir da entrada do jovem no programa, ou seja, quando é admitido na empresa. Quando o aprendiz é contratado, a psicóloga visita a empresa, conversa com o orientador<sup>5</sup>, repassa orientações e esclarece o que o jovem pode ou não fazer. Depois, passa a observar o desempenho do participante.

Um dos objetivos desse acompanhamento é evitar a precarização do trabalho juvenil e favorecer que os jovens possam, efetivamente, colocar em prática os conhecimentos construídos no curso de qualificação. Dessa forma, torna-se viável concretizar o trabalho decente para os jovens inseridos no programa de aprendizagem, de modo que a lei passa a ser vista como garantia do trabalho decente. Outro objetivo é realizar uma avaliação do programa com o jovem e a empresa, ao término do contrato de aprendizagem.

Esse programa traz benefício tanto para a empresa quanto para o aprendiz. Para a empresa que o acolheu, além de evitar multas, criar a oportunidade de emprego e reafirmar seu papel no desenvolvimento socioeconômico, abre novos horizontes no entendimento de que a inserção das empresas em ações socialmente responsáveis retorna em melhoria do ambiente interno, desenvolvimento para a sociedade e impulso nos negócios, gerando crescimento com sustentabilidade para todos os envolvidos. E, para o jovem, ao final do PET, são desenvolvidas atividades tanto práticas quanto teóricas, conferindo a ele um considerável diferencial competitivo, condição básica para ser absorvido pelo mercado de trabalho formal<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Cada empresa tem um funcionário que atua como orientador do aprendiz.

<sup>6</sup> Disponível em: [https://www.cdldbh.com.br/portal/115/Oportunidades\\_de\\_Emprego/Jovem\\_Aprendiz\\_\\_PET](https://www.cdldbh.com.br/portal/115/Oportunidades_de_Emprego/Jovem_Aprendiz__PET). Acesso em 04 set. 2020.

A formação técnico-profissional de adolescentes e jovens amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e torna mais promissor o futuro da nova geração. O empresário, por sua vez, além de cumprir sua função social, contribuirá para a formação de um profissional mais capacitado para as atuais exigências do mercado de trabalho e com visão mais ampla da própria sociedade. Mais que uma obrigação legal, portanto, a aprendizagem é uma ação de responsabilidade social e um importante fator de promoção da cidadania, redundando, em última análise, numa melhor produtividade. (FUNDAÇÃO CDL PRÓ-CRIANÇA, 2009).

Dados da Fundação CDL- Pró Criança (2009) indicam que, desde o seu início, em 1999, o PET já qualificou cerca de 12 mil jovens e inseriu mais de 4 mil no mercado de trabalho.

No entanto, observa-se que apenas 16 horas, da carga horária total de 400 horas, são destinadas a atividades culturais e esportivas que envolvem as práticas de lazer. Os conteúdos técnicos que compõem a estrutura curricular do curso não abordam conteúdos do lazer, sendo importante retomar o exposto por França (1999), que afirma que, na relação entre educação e lazer, a produção de conhecimentos deve permitir ao ser humano novos horizontes, possibilitando a melhoria na qualidade de vida, com condições objetivas e progressistas, na medida em que se propõe forjar cidadãos prático-reflexivos. Também Marcellino (2003) considera o lazer como veículo de educação e defende que é necessário considerar suas potencialidades para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Assim, julgo necessário discutir as questões vinculadas ao lazer no programa PET.

### **5.3 O lazer como parte da formação dos jovens**

A escola é pilar básico na sociedade, primordial para a formação de indivíduos e da própria comunidade a qual se integram. Para Ferreira Neto (1984), a escola representa o espaço onde se criam condições para promover, de modo organizado, as aquisições consideradas fundamentais para o desenvolvimento do educando.

O problema é que as instituições escolares preparam os alunos para pensar a vida a partir do trabalho, mas não o trabalho emancipatório, que alimenta a criatividade e é fonte de liberdade, mas um outro, que aliena, cansa e sacrifica. O universo escolar, ao considerar apenas a esfera do trabalho, limita a formação profissional do aluno, ignora todos os processos educativos que ocorrem à sua margem, torna-se enfraquecida, restringindo-se a ensinar para o momento e a não dar bases para um reajuste permanente de conhecimentos e capacidades demandados pela sociedade, que evolui aceleradamente. A educação é hoje entendida como “o grande veículo

para o desenvolvimento, e o lazer, um excelente e suave instrumento para impulsionar o indivíduo a desenvolver-se, a aperfeiçoar-se, a ampliar os seus interesses e a sua esfera de responsabilidades” (REQUIXA, 1999, p. 21).

Com um novo tipo de intervenção educativa, relacionada com os novos tempos e com as funções de educar para além do tempo de trabalho, impõe-se que os alunos sejam tidos como sujeitos ativos e não passivos do processo ensino-aprendizagem, com o prazer lúdico da participação e espírito de iniciativa (CABRAL, 2001). Félix (2001) acrescenta que a escola deve ser o lugar onde começam as aprendizagens de habilidades, procedimentos e hábitos para a utilização construtiva do lazer. Dessa forma, com a valorização da dimensão extraletiva da escola, os alunos poderão ocupar, de forma racional, os seus tempos diversificados em atividades escolhidas e geridas por eles, ajudando, assim, a cumprir um dos grandes objetivos da educação, o da preparação para a vida em todos os aspectos.

Abrantes (2011) relata que a escola deve ser um local de preparação para o trabalho e para o não trabalho, um local de preparação para o lazer. Por isso, tornou-se imperativo fazer emergir novos equilíbrios, construir zonas de transição e de conexão entre os vários atores da escola. O lazer é, nesse contexto, entendido como práticas e atividades, brincadeiras, jogos, ações, como andar pela escola, escutar música, movimentações, experiências e vivências que os alunos experienciam quando não estão em sala de aula. Ou seja, lazer é tudo o que emerge a partir desses encontros, principalmente as aprendizagens que ocorrem

para além de uma discussão centrada no ensinar, nas metodologias de ensino, na escolarização do conhecimento e das práticas sociais, para uma ênfase no aprender, em uma perspectiva de estranhamento da noção de transmissão como uma única forma de reconhecer processos de aprendizagem (FARIA *et. al*, 2011, p. 10).

No entanto, vale ressaltar que o tipo de trabalho predominante na sociedade acarreta num lazer alienante, como é afirmado por Silva (2003), para quem é de se esperar que a alienação de um gere evasão e processos compensatórios em outros, visto que nessas duas esferas da vida correm o mesmo sangue social. Estas duas práticas sociais, lazer e trabalho, complementam-se e não podem ser negadas, visto que são indispensáveis para a formação humana. Como afirma Marcellino (2010, p. 26),

[...] o lazer em si não é capaz de salvar o trabalho, mas fracassa juntamente com ele, e só poderá ser significativo para a maioria dos homens se o trabalho o for, de maneira que as próprias qualidades por nós procuradas no lazer terão maior probabilidade de

se tornarem realidade se a ação política e social travar a batalha, em duas frentes, do trabalho e lazer.

Requixa (1999) sugere um duplo aspecto educativo ao lazer, ou seja, o lazer como veículo de educação – educação pelo lazer, e o lazer como objeto de educação – educação para o lazer. Acredita-se que nada mais seria adequado do que considerar a importância do aproveitamento das ocupações de lazer como instrumentos auxiliares da educação. O indivíduo, ao participar de atividades de lazer, desenvolve-se mais, tanto individual como socialmente e essas condições são indispensáveis para garantir o seu bem-estar e uma participação mais ativa no desenvolvimento de necessidades e aspirações de ordem individual, familiar, cultural e comunitária.

A educação para o lazer pode, também, ter efeito significativo na participação em atividades de lazer e na satisfação de vida. Bracht (2003, p. 157) complementa que “[...] a questão não parece modificar as relações de trabalho para depois modificar a cultura, ou então o inverso. Trabalho e não-trabalho são esferas da vida que se requerem e, portanto, precisam, no trabalho educativo e nas políticas culturais, ser tratadas simultaneamente”. O autor ainda discorre sobre a necessidade de tratar o lazer a partir de uma linguagem conceitual e de uma reflexão crítica sobre as manifestações e produções culturais e de outras possibilidades de vivências corporais e de educação das sensibilidades.

É hora de pensar em uma educação para o lazer, tendo como meta principal ajudar os estudantes, em seus diversos níveis, a alcançar uma qualidade de vida desejável, por meio da ampliação e promoção de valores, atitudes, conhecimentos e aptidões de lazer, em busca de desenvolvimento pessoal, social, físico, emocional e intelectual.

Martin e Mason (1987) assinalam que a educação para o lazer deve envolver várias organizações educativas, desempenhando as instituições de educação formal um papel cada vez mais ativo nesta área. Esses autores defendem a necessidade de toda a sociedade se comprometer com a educação dos jovens, devendo existir mais interação entre a escola e a comunidade.

Por conseguinte, a educação para e pelo lazer constitui-se como prática fundamental no processo de educação que considera os aspectos sociofilosóficos, que se manifestam a partir das mais variadas formas de vivenciar o lúdico, como possibilidades que buscam contribuir

para alterar as relações de poder estabelecidas no processo pedagógico de produção do conhecimento.

Buscar esses caminhos significa, ao construir práticas de lazer, refletir sobre "por que", "para que", "o que", "como", "com quem", "para quem", "sob que condições reais", "quando" e "onde". Significa pensar com que bases e concepções essas práticas serão desenvolvidas, e refletir, igualmente, sobre categorias básicas como: participação, integração, conhecimento, educação, homem, ensino, sociedade. Significa estabelecer critérios para selecionar e tratar o conhecimento nas manifestações, apontando ações nas quais o sujeito é visto enquanto um ser ativo, que cria e recria, que vive coletivamente, o qual sofre e exerce influências. Um ser que constrói, acessa, critica e socializa o conhecimento apropriado. (FRANÇA, 1996, p. 5).

Melo e Alves Júnior (2003) reconhecem a necessidade de considerar o duplo processo educativo do lazer, cujos significados são o aproveitamento do potencial das atividades para trabalhar valores, condutas e comportamentos (educação pelo lazer) e a configuração do lazer como objeto para o qual as ações são especificadas (educação para o lazer).

Dar conta desse potencial, todavia, requer uma transformação nas práticas educacionais, para que venham a ser reconhecidos os valores do lazer e suas potencialidades para ajudar a dotar os alunos de instrumentos e conhecimentos necessários para que possam organizar a sua própria vida, tanto do ponto de vista laboral, como do aproveitamento do seu tempo livre.

A perspectiva de uma educação para o lazer embasa-se na concepção de Sá (2003), para quem o lazer não pode ser entendido como "redenção" de uma situação injusta, mas como um canal de possibilidades de manifestações culturais, podendo levar o trabalhador a um equilíbrio entre as realizações relativas ao trabalho, a sua existência e as lutas contra a exploração a que é submetido na atual sociedade capitalista.

Nessa discussão sobre a relação entre educação e lazer, de acordo com Schwartz (1998), há reflexões sobre a utilização do jogo ou de atividades lúdicas em geral, que têm evidenciado o surgimento de uma pedagogia pelo jogo ou do jogo, que defende sua utilização educativa e os meios para seu emprego eficaz, tendo conservadas suas características essenciais, como a ludicidade e a participação voluntária, quando tomado no interior do processo educativo. O autor acredita que a entrada do jogo no ambiente pedagógico delineia o esforço de algumas concepções educacionais em adaptar o ensino às necessidades atuais, levando em consideração

a criança e/ou jovem e a sociedade, sem distanciar-se dos objetivos de formação intelectual e socioafetiva.

Assim, tanto o processo educativo quanto o lazer contribuem para a realização da pessoa humana, sendo que a aprendizagem pode “se beneficiar de aspectos característicos do lazer, como a espontaneidade na escolha dos temas e o caráter lúdico como forma de abordagem”, como ensina Marcellino (2006, p. 98).

Melo (2006) resume o compromisso político-pedagógico da educação para e pelo lazer na mediação chamada de animação cultural, cuja proposta não se restringe a um campo de intervenção, podendo ser implementada no âmbito da escola, do lazer, da família e demais esferas, sem ser compreendida somente como uma área de conhecimento. Há, portanto, a necessidade de as pessoas se prepararem, especialmente pela educação, para usufruírem adequadamente o mundo do lazer, já que nem sempre haverá trabalho com objetivos econômicos para todos.

Marcellino (2010, p. 84) aponta a escola como agência de educação para o lazer, na medida em que desenvolve um papel preponderante como “mediadora” entre culturas. Nessa perspectiva, Silva e Isayama (2017) compreendem-na como espaço significativo para o reconhecimento de identidades, apropriação e produção cultural e percebem a relação lazer e educação por meio de sua interseção com a cultura.

Nessa lógica, o lazer como veículo de educação é uma das dimensões do processo educativo, mas não deve ser única e nem tratada de forma isolada. A prática de lazer não deve se configurar como uma possibilidade de ocupação de tempo, consumismo ou trefismo, cujos efeitos podem direcionar para vivências alienantes e reprodutoras de uma ordem social estabelecida. O lazer, como processo educativo, exige outras condições de envolvimento na atividade, o que torna possível a constituição do sujeito crítico. A prática educativa deve proporcionar o saber como possibilidade de constituição do sujeito e dar conta de abordar as identidades, as representações sociais e seus significados (SILVA; ISAYAMA, 2017).

Revela-se, assim, uma interligação acentuada entre lazer e educação, que pode levar o indivíduo a conhecer-se e a desenvolver melhor suas relações e potencialidades como pessoa humana.

A educação para o lazer, ou a educação para o tempo livre, para sermos mais abrangentes, tem como objetivo formar o indivíduo para que viva o seu tempo disponível da forma mais positiva, sendo um processo de desenvolvimento total através do qual um indivíduo amplia o conhecimento de si próprio, do lazer e das relações do lazer com a vida e com o tecido social. Por tal, deve ser considerada como um processo integral da vida diária da escola, no sentido de que é necessário ensinar o lazer ativa (MARQUES, 2006, s.p).

Concordando com essa posição, Rolim (1989, p. 104) explica a imbricação do processo educativo com o lazer, pois o primeiro “desperta a pessoa para suas próprias possibilidades; o segundo, porque a leva, de forma consciente, a desenvolver essas possibilidades num tempo que lhe pertence com exclusividade”. A consideração da relação entre a manifestação do componente lúdico da cultura no lazer e na educação transcende a aquisição de informações, vai além dos conteúdos culturais. Não se trata, pois, da consideração de um instrumento leve e eficaz para facilitar o processo de aprendizagem, para a adequação conformista de indivíduos a uma inquestionável sociedade estabelecida. Longe disso, trata-se de uma questão de participação cultural - usufruir e criar cultura - uma das bases do exercício da cidadania (MARCELLINO, 2010).

Logo, para Marcellino, é possível fazer uma crítica à educação para o lazer no campo da educação formal:

[...] a educação formal tem sido quase sempre restrita, de um lado, ao esporte educação física, portanto, mais diretamente ligada aos interesses físicos, e de outro, à literatura, música e desenho, com preponderância deste último, portanto, mais diretamente ligada aos interesses artísticos e intelectuais. Os demais interesses no lazer não são cobertos por disciplinas específicas (MARCELLINO, 2010, p. 122).

Esse tratamento limitado dado ao lazer pela educação formal traz implicações enormes, tendo em vista o avanço das novas tecnologias, que têm aberto infinitos horizontes na área educacional, cultural e do lazer, dentre outras. As novas tecnologias de comunicação e informação oferecem possibilidades diferentes de interação entre as pessoas e entre elas e os materiais:

[...] oferecem possibilidades inéditas de interação mediatizada (professor/aluno; estudante/estudante) e de interatividade com materiais de boa qualidade e grande variedade. As técnicas de interação mediatizada criadas pelas redes telemáticas (e-mail, listas de discussão, webs, sites, etc.) [...] permitem combinar a flexibilidade da interação humana (com relação à fixidez dos programas informáticos, por mais interativos que sejam) com a independência no tempo e no espaço, sem por isso perder velocidade (BELLONI, 2001, p. 59).

Uma das tarefas da escola refere-se a proporcionar aos alunos conhecimentos e oportunidades para que eles possam viver, conviver e trabalhar, dando sentido a suas vidas. Atualmente, não se pode alcançar tais objetivos com uma ótica voltada apenas para uma educação para o trabalho, mas, paralelamente, para uma visão de educação para e pelo lazer, como declara Costa M. (2008).

Denota-se que as instituições escolares precisam educar os sujeitos para os diversos enfrentamentos que a vida proporciona. A convivência com distintas possibilidades culturais redimensiona a forma de encarar o mundo e os leva a conhecer campos, até então, despercebidos, que irão contribuir para a constituição de jovens críticos e mais preparados para os entraves da vida moderna.

Paraíso (2010) esclarece que as práticas de lazer devem ser miradas como textos culturais e, ao investigá-las, deve-se observar o que é ensinado, preservado e divulgado. Nesse sentido, as práticas são compreendidas como artefatos culturais “divulgadores e produtores de cultura” (PARAÍSO, 2010, p. 35).

Corroborando as ideias de Paraíso, Marcellino (2010) julga que algumas considerações são essenciais para a investigação das “leituras” que os sujeitos da ação fazem do lazer, pois auxiliam-nos a evidenciar suas interpretações. Essas considerações indicam o lazer como cultura vivenciada (praticada, fruída ou conhecida) dos diversos conteúdos culturais, como fomentador de questionamentos referentes à sociedade, como tempo privilegiado para as vivências e portador de aspectos educativos. Ademais, o lazer envolve as possibilidades de descanso, divertimento e/ ou de desenvolvimento pessoal e social. Conforme aponta o autor, a escola não pode esquecer-se dos momentos de lazer como processos de formação.

Portanto, cabe à escola a responsabilidade de criar condições objetivas para materializar essas práticas, concebendo o lazer no processo educativo, como possibilidade de educação e fator de qualidade de vida, de apropriação e preservação da dimensão ambiental, recuperando a alegria e o prazer do aluno em estar na escola.

A escola pode trazer contribuições para o campo do lazer e, sobretudo, pode interferir na educação e na formação dos alunos para e pelo lazer, e, também, em outras esferas da vida humana. A despeito dessa fundamental importância, observam-se alguns fatores dificultadores

no acesso às práticas de lazer pelas jovens aprendizes que destinam o seu tempo ao trabalho e à escola, como será discutido no próximo tópico.

#### **5.4 Fatores que impactam o acesso às práticas de lazer de jovens estudantes e trabalhadores**

Abordar os fatores que impactam as práticas de lazer de jovens estudantes e trabalhadoras de baixa renda é fundamental. Como discutem Pedrão e Uvinha (2017), tratar das barreiras que impedem o acesso igualitário ao lazer se constitui como criteriosa tarefa em meio à atual sociedade. Diversos são os motivos pelos quais os cidadãos se abstêm do uso de bens e direitos de maneira democrática, especialmente em um país com acentuadas disparidades sociais, como é o caso do Brasil.

Sampaio (2006) discorre que, no Brasil, embora seja direito constitucional, não é tão simples de vivenciar o lazer, mesmo porque não se trata de algo muito acessível à população. Para a autora, um dos fatores que interferem nessa questão é o ritmo do trabalho e das obrigações sociais que são movidas por um sistema econômico excludente e competitivo, que pode levar as pessoas a não valorizar devidamente o lazer como direito ao prazer, à felicidade e mesmo como condição de saúde.

Pedrão e Uvinha (2017) apontam que o estudo das variáveis que mensuram as diferenças relacionadas a níveis de escolaridade, renda, classes sociais e cor/raça do brasileiro é de fundamental importância para a melhor compreensão das barreiras geradas no âmbito do lazer. Ademais, tal estudo permite possíveis intervenções nessas barreiras que, mesmo com o desenvolvimento vivenciado pelo país nos últimos anos, ainda permeiam o cotidiano de seus habitantes. Isayama, Silva e Lacerda (2011, p. 165) postulam que

O lazer vem sendo associado a descanso, a entretenimento alienado ou à possibilidade de consumo de conteúdos culturais passivamente. Essa forma de entender o lazer muitas vezes é resultante das barreiras presentes em nosso contexto, que, em decorrência do modo de produção vigente, mercantiliza essa vivência, tornando-a inacessível nos mais diferentes aspectos.

Diante de uma sociedade fortemente marcada pelo capitalismo, a renda tornou-se fundamental para a aquisição de diferentes bens e serviços, definindo, assim, o *status* social de cada indivíduo. Marcellino (2006) diz que o fator econômico influencia desde o tempo disponível de

que os indivíduos desfrutam até a formação escolar, o que dificulta ou inibe o acesso às atividades de lazer, colocando-as como um privilégio restrito a poucos.

A prática de atividades de lazer, segundo Pimentel (2003), varia conforme a classe social de cada indivíduo, devendo-se atentar à viabilidade como direito, mesmo diante dessa realidade. O consumo e as oportunidades são desiguais, mesmo que a indústria cultural tenda a homogeneizar os costumes. Melo (2003, p. 23) coloca a necessidade de questionar o lazer cada vez mais caracterizado como um mercado seletivo, que é

Somente acessível em sua plenitude aos privilegiados economicamente, e a ação da indústria cultural, cada vez mais forte, propagando uma visão de cultura linear, superficial e unidimensional, restringindo as possibilidades de vivência do lazer da população e colocando em risco as manifestações tradicionais da cultura popular. Temos o grande desafio de tornar as atividades de lazer acessíveis a todos, de forma qualitativamente superior a que hoje encontramos, bem como o de conceber a intervenção no campo de ação do lazer como algo que possa contribuir para superar essa lógica social pautada na diferença e na desigualdade.

Ainda quanto à classe social, Dadoorian (2003) reforça que, em geral, uma família pertencente às classes populares brasileiras tende a educar os filhos com vistas à obtenção de empregos para ajudar no orçamento familiar. O casamento é algo que pode ocorrer precocemente, sendo acompanhado, muitas vezes, de vários filhos. Uma família da classe média, por sua vez, já prioriza a atividade intelectual dos seus jovens, de modo que casamento é, geralmente, adiado para após o término dos estudos.

Além da classe social, também deve-se mencionar o gênero como um fator determinante no acesso ao lazer, como aponta Marcellino (1995). Para o autor, as mulheres encontram barreiras sociais para a vivência do lazer. Há privilégios de gênero na apropriação do lazer, visto que vivemos em uma sociedade patriarcal, na qual as mulheres que exercem trabalho remunerado ainda acumulam grande parte dos serviços domésticos e cuidados com os filhos, o que diminui seu tempo de lazer. Ademais, Marcellino afirma que “a rotina das tarefas domésticas, a preocupação com os filhos menores, a longa exposição aos veículos de comunicação de massas pode comprometer as atitudes dessas mulheres em relação ao lazer (MARCELLINO, 2003, p. 51).

Pesquisa realizada por Silvestre, Ferreira e Amaral (2016), com o objetivo de analisar e comparar o tempo de não trabalho e o fenômeno do lazer entre trabalhadores terceirizados do

gênero masculino e feminino que atuam na vigilância da Unicamp, reafirmou que o fato de as mulheres serem as principais responsáveis pelo trabalho doméstico e o cuidados com os filhos interfere na sua fruição do lazer. Ao mesmo tempo, todas as trabalhadoras que alegaram “realizar o que não gostam” no tempo de não trabalho afirmaram que, se não realizassem tantos serviços domésticos ou fossem responsáveis pelos cuidados com os filhos, teriam a possibilidade de maior tempo para outras atividades, inclusive as de lazer.

O resultado também mostrou que, além de o tempo destinado ao lazer ser diferente, as atividades de lazer apresentam qualidades distintas. Os homens realizam uma diversidade maior de atividades em comparação às mulheres vigilantes. Entretanto, a atividade considerada lazer pelos entrevistados e que é realizada com maior frequência é o ato de assistir à televisão.

Ao analisar as narrativas dos jovens estudantes/trabalhadores, Zappaz e Vargas (2017) destacam que, apesar do cansaço e da falta de tempo, os jovens se permitiam vivenciar algum tipo de lazer, mesmo que esse ficasse restrito à condição de ficar em casa ou se movimentar por espaços próximos, bem como fazer uso das redes de informática, que assumem, hoje, possibilidades amplas de entretenimento e diversão. Também foi possível perceber que as representações de lazer desses jovens assumiam várias formas e que eles as constituíam de acordo com suas possibilidades, condições financeiras, locais de circulação e horários, manifestando um lado escorregadio, imprevisível e inteligente de interação com outros sujeitos e com o meio.

Já quando se pensa na conciliação entre a trajetória educacional e a trajetória laboral dos jovens, fatores positivos têm sido associados à experiência laboral juvenil, pois a execução de atividade profissional pode auxiliar na construção de um futuro diferente para os mesmos, como postulam Fischer *et al.* (2003); além de promover o crescimento dos jovens como pessoas e cidadãos, conforme acrescentam Oliveira *et. al.* (2005).

A depender do contexto e das condições em que ocorre, o trabalho pode facilitar o desenvolvimento de responsabilidades e competências técnicas e profissionais e promover a aprendizagem de maneira ampla (ALVES-MAZZOTTI, 1998; MATTOS; CHAVES, 2006).

A entrada dos jovens no mercado de trabalho também pode auxiliar o desenvolvimento de habilidades sociais e técnicas, autoestima, autoeficácia, autonomia, iniciativa e assunção de

responsabilidades (FRENZEL; BARDAGI, 2014; SILVA; TRINDADE, 2013). Souza, Frozzi e Bardagi (2013) acreditam que o trabalho juvenil pode ser pensado como uma ferramenta para o desenvolvimento psicossocial e como potencializador do desenvolvimento de habilidades e competências, além de auxiliar a escolha da carreira profissional.

Em relação aos fatores negativos, Oliveira *et. al.* (2005) e Silva e Trindade (2013) pontuam que a carga horária da jornada de trabalho mais o período escolar podem ser cansativos para os jovens, que passam a ter menos horas de sono e um menor tempo para recreação e lazer. Esses fatores podem prejudicar o seu rendimento escolar, levando-os a abandonar os estudos e a se dedicarem exclusivamente ao trabalho. Com a evasão escolar, os jovens acabam tendo um nível baixo de escolaridade, o que, somado à grande concorrência por empregos melhores, prende-os a subempregos e impede uma melhora em suas condições de vida (ABRAMOVAY *et al.*, 2002; DUTRA-THOMÉ *et al.*, 2009).

Nesse sentido, Teixeira *et. al.* (2004) sugerem que o trabalho representa um fator de risco, sobretudo porque prejudica os estudos e contribui para o abandono escolar por parte dos jovens. O trabalho pode tornar-se uma atividade com consequências negativas para o adolescente, quando não pode ser conciliado com outras atividades tão importantes como, por exemplo, o estudo, o lazer ou o próprio convívio em família (OLIVEIRA *et. al.*; 2003)

Teixeira *et al.* (2004) corroboram essa perspectiva, ressaltando que o trabalho intenso, combinado com o estudo, pode ser fisicamente penoso para a juventude, envolvendo rotinas pesadas e provocando sobrecarga emocional.

Discordando, Mattos e Chaves (2006) indicam que o trabalho não constitui intrinsecamente um risco, pois pode favorecer a permanência do adolescente na escola e aumentar seu interesse pelos estudos, dependendo das condições em que ocorre. Quando as condições são favoráveis, o trabalho pode fomentar o desenvolvimento do adolescente. Os autores declaram ser necessário considerar que o trabalho na juventude é um fenômeno de natureza complexa e multifacetada, de modo que não é possível estabelecer uma relação direta e linear do trabalho com situações que apresentam risco para o desenvolvimento.

No entanto, percebe-se o desafio em conciliar trabalho, escola e lazer, principalmente em virtude do fato de o lazer não ser acessível a todos. Os jovens de baixa renda acabam sendo

excluídos das práticas de lazer ou, quando as possuem, ficam diante de poucas opções disponíveis. Nesse sentido, fica claro que a capacidade de consumo dos jovens e de suas famílias configura-se como um dos limites mais fortes de sua inserção diferenciada no mundo do lazer, que se estabelece como um meio de diferenciação entre os grupos sociais. Assim, quanto mais se pode consumir, mais possibilidades e formas de vivenciar esses momentos encontram-se disponíveis (PRATES, 2012).

Apesar de todas as limitações de acesso ao lazer por jovens estudantes e trabalhadores, Pinto (2004, p. 58) nos fala que os alunos sempre acham um tempo na escola e vão brincar: “Aos seus olhos, todo o tempo com possibilidades de lazer é vivido com intensidade, isto é, antes, entre e depois das atividades formais. O tempo escolar permite brechas para experiências criativas”.

Diante do exposto, vale a pena abordar os fatores que interferem nas práticas de lazer de jovens estudantes e trabalhadoras de baixa renda. Se a globalização da economia, a sociedade do conhecimento e a cultura de massa favorecem alguns grupos de jovens como atores da reprodução social e cultural no Brasil, eles representam entraves para outros jovens, notadamente aqueles que se encontram em zonas de risco ou de vulnerabilidade.

A formação dos jovens aprendizes deve permitir a articulação do trabalho, da escolarização e do lazer, com o objetivo de possibilitar a chance de criar trajetórias que levem à autonomia, à responsabilização e ao desenvolvimento pessoal, social, físico, emocional e intelectual. Pensar o lazer como objeto do processo de aprendizagem permite pensar que as práticas do PET podem assumir uma força produtiva, numa relação de educação e lazer que supere a dicotomia lazer/trabalho.

Ao considerar o lazer como objeto das ações do PET, assumimos que ele pode apresentar aos sujeitos a possibilidade de se apropriar e reconstruir as diferentes formas de organização da cultura, tornando possível uma reflexão sobre a produção do currículo escolar, de modo a colocar em prática um padrão de escola desejada, que saiba articular os elementos lazer, escolarização e trabalho nos processos de ensino-aprendizagem da juventude.

## 6 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo destinou-se à apresentação das escolhas metodológicas que orientaram a pesquisa, bem como à delimitação dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos que orientaram as diferentes etapas do trabalho de investigação.

Na concepção de França e Vasconcelos (2004), metodologia pode ser definida como sendo o conjunto de métodos e técnicas utilizados em uma pesquisa. Consoante Vergara (2016), metodologia é o estudo que está relacionado aos instrumentos de captação e manipulação da realidade, sendo assim está ligado aos caminhos, meios, maneiras e procedimentos para alcançar um objetivo determinado.

Para responder ao problema e aos objetivos levantados utilizou-se a abordagem qualitativa e quantitativa. Como procedimentos metodológicos, adotaram-se a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa descritiva.

Tanto a pesquisa qualitativa quanto a quantitativa colaboraram com dados mais aprofundados do modo como as jovens aprendizes que fazem parte do Programa Educação e Trabalho (PET) desenvolvido pela Fundação CDL Pró-Criança, percebem as influências do gênero, do trabalho e da escolarização em suas práticas de lazer, estabelecendo relações necessárias entre os dados obtidos com a coleta.

Quanto à abordagem qualitativa, Marconi e Lakatos (2004) explicam que a abordagem qualitativa tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano e fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Assim, o que se percebe é que a ênfase da pesquisa qualitativa está nos processos e nos significados.

Prodanov e Freitas (2013) reiteram os conceitos trabalhados por Marconi e Lakatos, ao dizerem que esse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades. Esses autores consideram que as abordagens qualitativas e quantitativas estão interligadas e complementam-se. A apropriação da pesquisa

qualitativa, neste estudo, foi essencial para subsidiar a pesquisadora na proposição de planos e estratégias para a coleta e análise dos dados.

A pesquisa também se caracteriza como quantitativa, segundo Silva e Menezes (2005), quando os dados podem ser quantificáveis de acordo com o uso de recursos e técnicas estatísticas, resultando em números, opiniões e informações para serem analisadas e classificadas.

A pesquisa bibliográfica, conforme Vergara (2016), exerce caráter decisivo na continuidade da pesquisa, eliminando as chances de o pesquisador trabalhar sem sucesso, uma vez que acontece a partir de um material já publicado. A autora afirma que os recursos que caracterizam a pesquisa bibliográfica são livros, revistas enciclopédias, sites, dicionários e artigos, anuários, periódicos e impressos diversos, amplamente divulgados.

Já para descrever o funcionamento do programa PET, recorreu-se à pesquisa documental, com base em informações oficiais disponibilizadas pela Fundação CDL Pró- Criança, por meio de *sites*, cartilhas, manuais e relatórios do programa; além do contato, tanto pessoal quanto por e-mail, com a Supervisora de Relações Corporativas, que forneceu as informações e os dados necessários para o desenvolvimento da pesquisa.

Também foi adotada a pesquisa descritiva que, segundo Vergara (2016), estabelece correlações entre variáveis e definem sua natureza. Complementando, Gil (2011, p. 28) diz que “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. A pesquisa descritiva foi utilizada na presente investigação por expor as características das jovens aprendizes pertencentes ao Programa PET e analisar suas relações com o trabalho, a escolarização e o lazer.

Além disso, foi imprescindível a realização de um trabalho de campo, sendo o campo da pesquisa a Fundação CDL Pró- Criança, localizada na Av. João Pinheiro, 495, no bairro Funcionários, em Belo Horizonte/MG, uma vez que os sujeitos da pesquisa foram as alunas e as supervisoras do Programa Educação e Trabalho (PET).

Num primeiro momento, para analisar como as jovens aprendizes percebem as influências do gênero, do trabalho e da escolarização em suas práticas de lazer, foi aplicado um questionário.

Entende-se por questionário, segundo Gil (2011), a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

O questionário foi composto por 28 questões objetivas, divididas em três partes. A primeira parte foi composta por sete questões sobre lazer, a segunda parte, composta por 11 questões sobre gênero e trabalho e a terceira, compôs-se por questões sobre as jovens e a sua situação socioeconômica. O questionário foi aplicado às jovens participantes do Programa PET, um universo composto por jovens do gênero feminino e maiores de 18 anos, o que totalizou 402 jovens. Foi aplicado no período de 14 a 18 do mês de janeiro de 2019, em sala de aula, na sede da Fundação CDL Pró- Criança. Do universo de 402 jovens aprendizes, 387 responderam ao questionário, o que equivale a 96% de representatividade. A pesquisadora realizou uma parte da aplicação do questionário e a outra parte foi aplicada pela Coordenadora Pedagógica, em virtude dessas jovens estarem na Fundação em dias e horários alternados e pela disponibilidade da pesquisadora.

Cabe ressaltar que, ao longo do trabalho, foi adotada a terminologia gênero ao invés de sexo, levando-se em consideração que o termo “sexo” refere-se ao aspecto biológico, ou seja, à divisão entre macho e fêmea, e a palavra “gênero” se refere a características atribuídas socialmente às pessoas do sexo masculino e feminino.

A escolha das jovens do gênero feminino aconteceu em virtude de, cultural e socialmente, as mulheres serem desprestigiadas em relação à divisão sexual do trabalho, tendo em vista que a elas são direcionadas funções diversas, como o trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo. As relações de gênero no espaço produtivo e na esfera reprodutiva são pautadas por exploração e opressão, uma vez que a responsabilidade da realização das tarefas domésticas pelas mulheres que desempenham um trabalho assalariado no mundo da produção caracteriza a dupla (e às vezes múltiplas) jornada de trabalho para esse grupo, como expõe Nogueira (2010).

Já no que diz respeito à seleção de jovens maiores de 18 anos, podemos afirmar que se deve ao fato de terem atingido a maioridade civil, que compreende a idade mínima definida pela lei para que uma pessoa possa começar a usufruir de seus direitos e ser responsabilizado pelos seus atos.

Os dados obtidos pelo preenchimento do questionário foram organizados e apresentados por meio de gráficos e tabelas e confrontados com as ideias dos autores pesquisados. Para a análise do questionário, foi utilizado *software* R, em sua versão 3.5.1, pacote ‘ggplot2’. Trata-se de um *software* livre de ambiente de desenvolvimento integrado para R, uma linguagem de programação para gráficos e cálculos estatísticos.

Num segundo momento, foi realizada uma entrevista semiestruturada com as supervisoras, no intuito de investigar como percebem a influência do programa PET nas práticas de lazer das jovens aprendizes.

A entrevista semiestruturada para Marconi e Lakatos (2004) é aquela na qual o entrevistador mantém um roteiro previamente definido. A entrevista é realizada através de um questionário elaborado e é desenvolvida preferencialmente com pessoas selecionadas. Boni e Quaresma (2005) complementam que esse tipo de entrevista é muito usado quando se pretende determinar a quantidade das informações, alcançando assim um melhor direcionamento para o tema, a fim de que os objetivos sejam atingidos.

Em virtude da pandemia do coronavírus (covid-19), com a intensificação de ações de distanciamento social<sup>7</sup> em razão do risco de contágio e primando pela preservação da saúde e bem-estar de todos, a entrevista foi realizada por intermédio da plataforma *Zoom Cloud Meetings*, aplicativo para videoconferências que permite a um grande número de pessoas acessar uma mesma chamada de vídeo ao mesmo tempo. A reunião foi criada e o link enviado por e-mail às supervisoras. Já quanto à assinatura do TCLE, o mesmo foi enviado via e-mail e devolvidos escaneados, com as devidas assinaturas, à pesquisadora.

O encontro aconteceu no dia 12/06/2020, às 15 horas, com a presença das três supervisoras do programa; da pesquisadora, que atuou como moderadora e um convidado externo, que é membro do grupo de pesquisa do Grupo de Estudos em Sociologia e Pedagogia do Esporte e

---

7 Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou a disseminação da Covid-19 como uma pandemia. O Estado de Minas Gerais decretou estado de calamidade pública decorrente da pandemia, no âmbito de todo o território do estado, por meio do Decreto n. 47.891, de 20 de março de 2020 (MINAS GERAIS, 2020). E, em 20 de abril de 2020, o prefeito de Belo Horizonte declarou estado de calamidade pública no Município, em razão da necessidade de ações para conter a propagação de infecção viral, bem como de preservar a saúde da população, por meio do decreto n. 17.334 (BELO HORIZONTE, 2020).

do Lazer (GESPEL), do qual a pesquisadora faz parte, que ficou responsável pela observação e anotações.

A entrevista teve duração de 55 minutos, nesse tempo, foram realizados nove questionamentos às supervisoras, o que garantiu o levantamento de diferentes ideias e pontos de vista. Todo o conteúdo foi gravado pelo aplicativo *Zoom*, transcrito e, posteriormente, analisado.

Também foi realizada uma entrevista semiestruturada com as jovens aprendizes. A seleção dessas jovens foi realizada por meio de um sistema de filtro, pelo Departamento de Tecnologia da Informação (TI) da Fundação CDL. Posteriormente, uma das supervisoras entrou em contato com as mesmas, identificando quais teriam interesse e disponibilidade para participar do encontro, em dia e hora marcados. Na sequência, a Janaína, Supervisora de Relações Corporativas, enviou à pesquisadora nomes e contatos das jovens que já haviam aceitado o convite.

A pesquisadora, inicialmente, enviou mensagem pelo *WhatsApp* e, em seguida, entrou em contato com as jovens via celular, para reforçar o convite, explicar o motivo da entrevista e como a mesma seria conduzido, além de tirar alguma dúvida, caso tivessem. Foram cinco jovens contactadas, sendo que todas aceitaram o convite e assinaram o TCLE. Os termos foram enviados por *WhatsApp* para serem assinados e devolvidos da mesma forma, com as devidas assinaturas.

Para a realização da reunião também foi utilizado o aplicativo do *Zoom Cloud Meetings*, o link foi criado e enviado pelo *WhatsApp* a todas as aprendizes, que confirmaram o recebimento. A entrevista semiestruturada foi agendada para o dia 18/06/2020, às 15 horas.

No dia e horário agendado, somente duas jovens ingressaram na reunião. Das ausentes, apenas uma justificou que não conseguiria entrar no momento, em virtude dos cuidados com o filho. Essa jovem, inclusive, estava retornando da licença maternidade. Assim, a reunião aconteceu com a presença das jovens que foram identificadas como Jovem 1 (J1) e Jovem 2 (J2), a fim de preservar a identidade das mesmas e garantir o sigilo; a pesquisadora, que atuou como moderadora, o convidado externo, que se responsabilizou por fazer as anotações e a orientadora da pesquisa, Dra. Ana Cláudia Porfírio Couto, que permaneceu todo o tempo como ouvinte, com câmera e microfone desligados.

A entrevista teve duração de 45 minutos e, nesse tempo, foram realizados 15 questionamentos às jovens, distribuídos em cinco perguntas relacionadas ao lazer, seis sobre trabalho e quatro referentes a gênero. O conteúdo do grupo focal foi gravado pelo aplicativo *Zoom* e transcrito para posterior análise.

A utilização da entrevista semiestruturada possibilitou à pesquisadora captar um conjunto de informações concretas de diferentes naturezas, abarcando conceitos, opiniões e ideias, valores e sentimentos voltados para o objetivo da pesquisa, de modo que foram complementares aos dados obtidos com a análise do questionário. A técnica utilizada para a análise das entrevistas foi a análise de conteúdo temática, descrita a seguir.

No entanto, vale destacar que houve perdas de informações que poderiam ter sido obtidas caso o encontro tivesse sido realizado presencialmente. No encontro presencial, é mais fácil conduzir o grupo e usar técnicas de intervenção para facilitar a interação entre as pessoas, promovendo uma maior troca de ideias, sentimentos e experiências a respeito de um assunto específico, o que se tornou mais difícil no ambiente virtual. Outro fator que deve ser apontado foi a entrada de somente duas aprendizes no ambiente.

Também é relevante ressaltar a mudança no papel do observador que, nos grupos presenciais, possui a função de auxiliar o moderador na condução do grupo e tomar nota das principais expressões verbais e, principalmente, não-verbais, além de ficar atento aos equipamentos audiovisuais utilizados. Em se tratando de encontros online, o seu papel muda um pouco, principalmente na ausência de contato visual com os membros do grupo, pois sua importância passa a residir no registros de trocas de mensagens e na dinâmica do processo de discussão.

Como metodologia para a análise qualitativa das entrevistas semiestruturadas, foi utilizada a análise de conteúdo que, para Minayo (2001, p. 74), é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Tais funções podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas. Bardin (2011, p. 38) acrescenta que a análise de conteúdo consiste em

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Ainda nesse sentido, Chizzotti (2006, p. 98) aponta que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Para analisar o material coletado com as supervisoras e as jovens aprendizes, as falas das entrevistas foram submetidas à análise de conteúdo temática de Bardin (2011). Segundo a autora, análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que busca analisar a comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

Para atingir mais precisamente os significados manifestos e latentes trazidos pelos participantes, utilizou-se a análise de conteúdo temática, uma vez que a noção de tema se refere a uma afirmação a respeito de determinado assunto. O tema é a unidade de significação que, naturalmente, emerge de um texto analisado, respeitando os critérios relativos à teoria que serve de guia para esta leitura (BARDIN, 2011).

As etapas da análise de conteúdo, na modalidade temática, estão divididas em três: pré-análise; exploração de material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). A primeira etapa, a pré-análise, engloba a transcrição das entrevistas, leitura flutuante, escolha das falas, formulação das hipóteses. A segunda etapa refere-se à exploração do material, com a codificação e explanação das subcategorias; e, na terceira etapa, apresenta-se os resultados obtidos e realiza-se a interpretação, momento em que as temáticas são identificadas.

A pré-análise é a fase da organização propriamente dita, tendo como objetivo operacionalizar e sistematizar as ideias, conduzindo um esquema de operações para um plano de análise, segundo Bardin (2011). Nessa etapa, foi realizada, inicialmente, a transcrição das entrevistas, a fim de que as expressões e outros aspectos fossem identificados de maneira mais precisa, o que compôs o *corpus* da pesquisa. Posteriormente, foi realizada a leitura do material e a escolha das falas, a

partir dos objetivos da pesquisa. E, na sequência, foi realizada a leitura do *corpus* para que, na análise das falas, fossem selecionadas as frases mais significativas.

Na fase de exploração do material coletado, realiza-se a aplicação sistemática das decisões tomadas (BARDIN, 2011). Nessa etapa as ideias centrais foram agrupadas por similaridade e/ou aproximação. Posteriormente, foi realizada a nomeação de cada grupo de ideias centrais em categorias, a partir das falas selecionadas das entrevistas. A seguir, foram destacadas as falas que melhor representaram as ideias centrais de cada categoria, o que subsidiou a elaboração de sínteses descritivas, após leitura exaustiva dos recortes das falas correspondentes a cada categoria.

Ressel *et al.* (2008) relatam que, para a análise dos dados coletados através da entrevista, é importante a leitura, várias vezes, dos depoimentos, seguida da indexação dos dados (ordenação e categorização), a partir do destaque de temas ou padrões recorrentes. Além disso, o pesquisador deve entender que, nem sempre, é necessário utilizar todos os dados (GATTI, 2012), por isso, como aponta Gomes (2005), deve-se tentar capturar as ideias principais, que apoiem as conclusões da análise.

Dessa forma, foram criadas categorias para analisar as entrevistas com as supervisoras, sendo elas: lazer, lazer e renda, renda e tecnologia, gênero e lazer, trabalho e escolarização, sociabilidade e trabalho e gênero. As categorias correspondentes a entrevista realizada com as jovens aprendizes foram: lazer, trabalho e gênero.

A terceira etapa buscou tratar os resultados brutos de maneira a serem significativos e válidos, conforme orienta Bardin (2011). A síntese realizada na etapa anterior foi utilizada para realizar a discussão dos dados, seguida pela inferência e interpretação. Na apresentação dos resultados, cada tema foi representado por uma categoria temática. Nessa fase, foi realizada a discussão das categorias, seguida da inferência do pesquisador e da interpretação/diálogo com a literatura pertinente.

Assim sendo, as entrevistas semiestruturadas caracterizaram-se como uma ferramenta capaz de criar condições para que os participantes pudessem inferir, fazer críticas e se posicionarem acerca da temática para a qual foram convidados a conversar, o que enriqueceu a coleta de

dados e beneficiou a análise a ser realizada pelo pesquisador, independentemente das limitações apresentadas pela modalidade virtual.

Tendo em vista a importância da observação de todos os preceitos éticos para essa pesquisa, o projeto de tese foi submetido e aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP -UFMG), sob o CAAE n. 99557218.3.0000.5149. O preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi realizado pelo público investigado, para autorizar a coleta e a utilização dos dados na pesquisa, atendendo à legislação brasileira, representada pelas Resoluções n. 466/12; 441/11 e pela Portaria 2.201, do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, e garantindo a utilização das informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Os métodos foram primordiais na busca para alcançar os objetivos propostos pela investigação. A seguir, apresenta-se a análise dos resultados provenientes da pesquisa.

## **7 SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO TRABALHO, DA ESCOLARIZAÇÃO E DO GÊNERO E SUA INFLUÊNCIA NAS PRÁTICAS DE LAZER**

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dados coletados pelos questionários aplicados, bem como pelas entrevistas semiestruturadas realizados com as aprendizes e com as supervisoras do PET.

O questionário foi aplicado a uma amostra de 387 jovens aprendizes do PET. Os dados obtidos foram organizados e apresentados por meio de gráficos e tabelas. Primeiramente, será apresentada a situação socioeconômica das jovens, na sequência, a percepção dessas jovens sobre o trabalho e a influência do gênero em suas atividades laborais, e por fim, como analisam a influência do lazer em suas práticas cotidianas.

Posteriormente, serão apresentados os resultados advindos das entrevistas semiestruturadas realizadas, sendo um com as jovens aprendizes e o outro com as supervisoras do PET.

A apresentação e a análise dos dados procuram estabelecer relações entre os dados levantados por meio dos questionários, a escuta das entrevistas e o que se pode encontrar na produção acadêmica sobre a temática pesquisada, que compõem a trajetória de pesquisa. O que se busca é enfatizar os entendimentos do trabalho, da escolarização e do gênero e suas influências nas práticas de lazer das jovens aprendizes, além da forma como esses fatores se manifestam na realidade estudada, levando-se em conta as aproximações, os distanciamentos, os avanços e os recus, bem como as contradições que expressam.

### **7.1 Perfil socioeconômico das jovens aprendizes**

Para realizar a descrição do perfil socioeconômico das 387 jovens aprendizes participantes do Programa PET, foram consideradas as variáveis: estado civil, etnia, nacionalidade, escolarização dos pais, moradia, composição familiar, renda, situação financeira e escolarização das jovens.

Quanto ao estado civil, das 387 jovens, 91% são solteiras; 1,1%, casadas e 7,9% responderam outros. No que se refere à raça, 42,9% se consideram pardas; 24,8%, pretas; 21,9%, brancas; 6,1%, amarelas; 2,7%, indígenas e 1,6% não quis declarar a cor.

No que tange à nacionalidade, a grande maioria, 94,1% das jovens é brasileira, sendo somente 5,9% brasileiras naturalizadas.

Esse resultado nos remete aos dizeres de Novaes (2008), que afirma que a desigualdade mais evidente entre os jovens manifesta-se na classe social e que essa diferenciação de classe torna-se mais complexa quando são introduzidos no debate quesitos como gênero e etnia, os quais interferem nas trajetórias dos jovens.

Ao serem indagadas sobre a escolarização do pai, observa-se, que 42,5% possuem ensino médio; 24,5%, ensino fundamental (6 ao 9 ano); 21,1%, ensino fundamental (1 ao 5 ano); 3,7% não possuem escolarização e apenas 8,2% possuem educação completa, ou seja, possuem uma graduação. Dessa forma, pode-se inferir que 91,8% dos pais possuem escolarização incompleta.

Quanto à escolarização da mãe, por sua vez, constata-se que 45,3% possuem ensino médio; 20,9%, ensino fundamental (6 ao 9 ano); 18,7%, ensino fundamental (1 ao 5 ano); 0,3% não possui escolarização e 14,9% possuem graduação. Assim, percebe-se que 85,2% das mães possuem escolarização incompleta.

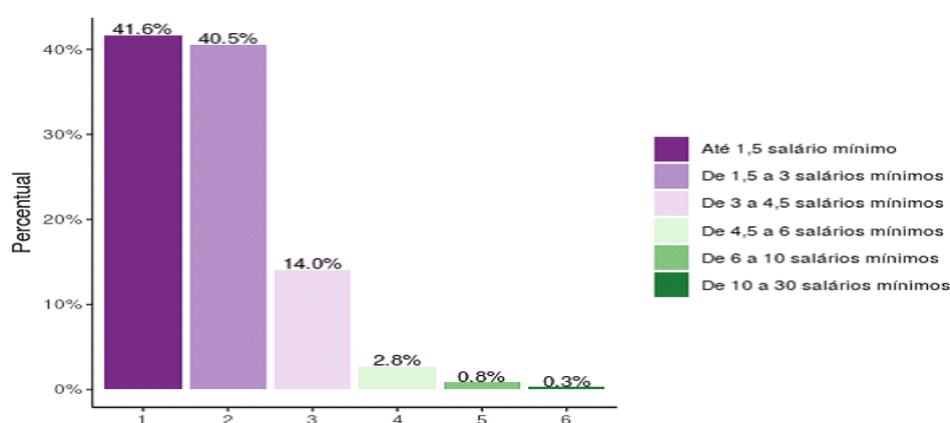
Ao compararmos os dados obtidos sobre a escolarização dos pais e das mães das jovens aprendizes, observa-se que as mães tiveram um nível maior de escolarização. Nas etapas de ensino médio, ensino superior e pós-graduação, elas obtêm uma maior porcentagem do que os pais.

As jovens também foram interpeladas sobre onde e com quem moram atualmente, de modo que foi possível constatar que 96% delas residem em casa ou apartamento com os pais e/ou parentes; 1,3% reside em casa ou apartamento com outras pessoas; 1,1%, em casa ou apartamento sozinho; 0,8%, em casa ou apartamento com cônjuge e/ou filhos e 0,8% assinalaram a opção outros. Outro questionamento realizado às jovens foi sobre quantas pessoas da família moram com elas e foi possível observar, que 26% disseram residir com três pessoas; 22%, com quatro; 17,4%, com duas; 13,7%, com cinco; 7,5%, com uma; 7,2%, com seis; 5,1%, com sete ou mais e 1,1%, com nenhuma.

Assim, infere-se que a maioria das jovens mora com os pais e reside com 2 a 5 pessoas em seu núcleo familiar.

Sondou-se sobre a renda total da família das jovens, a análise do Gráfico 01 permite afirmar que 41,6% recebem até 1,5 salário mínimo; 40,5%, de 1,5 a 3 salários mínimos; 14%, de 3 a 4,5 salários mínimos; 2,8%, de 4,5 a 6 salários mínimos; 0,8%, de 6 a 10 salários mínimos e 0,3%, de 10 a 30 salários mínimos.

**Gráfico 1: Renda total da família**



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Nessa questão, é possível constatar que 82,1% das famílias das jovens possuem uma renda familiar abaixo de 3 salários mínimos. Esse fato vai ao encontro das ideias de Moura (2017) e Viana (2015), que declaram que a desigualdade e os desafios do mundo do trabalho tornam-se mais agressivos para os jovens pertencentes à classe dos trabalhadores assalariados, que se inserem precocemente no mercado trabalho, ora para ajudar na complementação da renda familiar, ora como uma forma de sustento próprio.

Na sequência, foi solicitado às jovens aprendizes para assinalarem a alternativa que melhor descreve a sua situação financeira, na qual 42,7% disseram ter renda, mas recebem ajuda da família ou de outras pessoas para financiar seus gastos; 34,5% disseram ter renda e ajudarem no sustento da família; 12,4% possuem renda e não precisam de ajuda para financiar seus gastos; 7,1% não possuem renda e seus gastos financeiros são financiados pela família ou por outras pessoas; 2,5% não possuem renda e seus gastos são financiados por programas governamentais e 0,8% disse ser a principal responsável pelo sustento da família.

Mediante essas informações, certifica-se que 90,4% das jovens estão inseridas no mundo do trabalho, algumas conseguindo se manter com o salário que recebem, chegando, inclusive, a ajudar nas despesas familiares e outras ainda precisam de ajuda de familiares para complementarem seu orçamento e honrarem seus gastos.

O trabalho como jovens aprendizes é uma das maneiras de amenizar os efeitos negativos de conciliar trabalho e vida escolar. Como salientam Dutra-Thomé, Pereira e Koller (2016), esse programa implica uma formação técnico-profissional compatível com a vida escolar dos jovens, juntamente com uma carga horária reduzida, que não interfere na educação formal do mesmo. Objetiva-se que os jovens tenham experiência laboral e se preparem para o mercado de trabalho, com apoio de auxílio financeiro, o que evita a interrupção dos estudos para trabalhar.

Pochmann (2000) adverte que, quando se refere a jovens pobres, sabe-se que são impelidos a precipitar a ocupação de um posto de trabalho para obter uma renda, a fim de sustentar as despesas familiares ou garantir a própria sobrevivência, o que costuma comprometer a possibilidade de formação escolar e de maior qualificação profissional, as quais, admitem, provavelmente contribuiriam para a sequência de sua carreira de trabalho.

Perguntou-se às jovens em que tipo de escola cursam ou cursaram o ensino médio, sendo que dentre elas, 91,8% alegaram terem cursado todo o ensino médio em escola pública; 5,2% disseram que cursaram a maior parte em escola pública; 1,9% disse ter cursado a maior parte em escola particular e 1,1% relatou ter cursado todo o ensino médio em escola particular.

Nessa questão, é possível apurar que a maioria das alunas (91,8%) cursa ou cursou o ensino médio em escolas públicas. No entanto, Branco (2005) relata que muitos jovens terminam o ensino básico sem a qualificação que o mercado de trabalho exige, em virtude da má qualidade educacional que receberam, além de não terem condições financeiras de custear um curso no Ensino Superior, visto que raros são os que conseguem uma vaga nas universidades públicas.

Narciso (2017) reitera que a escolaridade não garante o acesso de jovens aos empregos, mas é uma condição essencial para uma inserção individual ou coletiva no mercado de trabalho. À medida em que o nível de escolaridade aumenta, a possibilidade de inserir-se no mercado aumenta para os jovens, uma vez que a demanda é por jovens com escolarização e qualificação.

Finalmente, detecta-se, na análise da situação socioeconômica das jovens aprendizes, que a maioria é solteira, com predominância da cor parda e preta, brasileiras, residem em casa e/ou apartamento com os pais, residem com mais de duas pessoas, estão inseridas no mercado de trabalho e cursam e/ou cursaram o ensino médio em escola pública. As mães dessas jovens possuem maior nível de escolarização do que os pais e a renda familiar total da família é de até 3 salários mínimos.

## 7.2 Percepção das jovens sobre trabalho e influência do gênero nas atividades laborais

Ao tratar sobre a importância do trabalho na vida das jovens aprendizes, as mesmas foram questionadas sobre os motivos de terem escolhido ingressar no PET, conforme Tabela 1.

**Tabela 1:** Motivos de ter escolhido o PET

	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
Inserção no mercado de trabalho	294	77,37
Influência familiar	32	8,42
Valorização profissional	105	27,63
Prestígio social	12	3,16
Vocação	8	2,11
Baixa concorrência para ingresso	3	0,79
Outros	35	9,21
<b>Total</b>	<b>489</b>	

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Apurou-se que o motivo mais citado pelas jovens pela escolha do programa PET foi a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, o que comprova o exposto por Antunes (2009), para quem o trabalho representa sentido e realização na vida das pessoas. Corroborando essa ideia, Giddens (2005) menciona a importância do emprego para a autoestima dos indivíduos dizendo que mesmo se tratando de condições de trabalho desagradáveis e de tarefas monótonas, o trabalho representa um elemento estruturador na composição psicológica das pessoas e no ciclo de suas atividades diárias. Dada a relevância do significado do trabalho na vida das pessoas, a perspectiva das jovens aprendizes, ao ingressarem no PET, é de que o programa contribua para a inserção no mercado de trabalho.

As jovens também foram indagadas sobre a vantagem mais importante de serem aprendizes, como representado na Tabela 2. Cerca de 80% das alunas citaram experiência profissional como

a vantagem mais importante do programa, seguida do registro na carteira de trabalho, com 33%, e por ser totalmente gratuito, com 24%.

**Tabela 2:** Vantagens de ser aprendiz

	Frequência absoluta	Frequência relativa (%)
Registro na carteira de trabalho	127	33,42
Bolsa auxílio e vale transporte	29	7,63
Curso técnico profissionalizante totalmente gratuito	92	24,21
Atividades culturais durante o curso	29	7,63
Experiência profissional	305	80,26
Novas amizades	42	11,05
<b>Total</b>	<b>624</b>	

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O fato de terem citado a experiência profissional como a principal vantagem condiz com os pressupostos de Pochmann (2000), que afirma que os jovens enfrentam dificuldades para encontrar trabalho e nele se manterem, por serem inexperientes. Ademais, Guimarães (2009) coloca a experiência como fator dificultador no ingresso dos jovens no mercado de trabalho. Para o autor, para grande parte dos jovens, existe o agravante do percurso marcado pela ausência de experiências de trabalho, sobretudo naquela experiência registrada em carteira.

Essa realidade é confirmada pela preocupação das jovens com a aquisição de experiência e com o registro na carteira de trabalho, sendo esses benefícios proporcionados pelo PET.

Ao ingressarem no PET, as alunas trabalham e estudam, ao mesmo tempo, recebendo uma formação técnico-profissional na área de interesse escolhida por cada uma. No entanto, nota-se que menos de 2% das alunas consideram que o trabalho dificulta os seus estudos.

O fato de conseguirem conciliar os estudos com o trabalho contraria os dizeres de Teixeira *et al.* (2004), que sugerem que o trabalho representa um fator de risco, sobretudo porque prejudica os estudos e contribui para o abandono escolar por parte dos jovens. Esses autores ainda discorrem que o trabalho intenso, combinado com o estudo, pode ser fisicamente penoso na juventude, envolvendo rotinas pesadas e provocando sobrecarga emocional.

Em contraponto, Fischer *et al.* (2003) apresentam como aspecto positivo do trabalho a possibilidade de adquirirem experiência laboral, de modo que a execução da atividade profissional possa auxiliar na construção de um futuro diferente para essas jovens.

Essas jovens, possuindo experiência profissional e buscando se qualificar, terão as chances aumentadas de conseguirem um trabalho digno, sendo importante, nos dizeres de Narciso (2017), que assumem uma postura positiva, em que vale a possibilidade de experimentar diferentes ocupações, como garantia de experiência que pode levar à melhoria de vida através do trabalho. Eliminando, assim, a possibilidade de ocuparem postos de trabalhos de baixa qualidade e precários.

Ao serem inqueridas sobre quantas horas se dedicam aos estudos, percebe-se que quase 80% das alunas estudam até 3 horas por semana ou não estudam além do período escolar.

Esse resultado é interessante, mesmo as aprendizes declarando que conseguem conciliar o trabalho com os estudos, grande parte dedica, no máximo, três horas por semana aos estudos.

Apesar de Abramo (1994) considerar o lazer como uma das dimensões mais significativas da vivência juvenil e compreender a juventude como um período em que se pode gozar a vida e se preparar para o futuro, não é o que acontece na realidade de jovens de pertencentes a famílias de baixa renda. Marcellino (2006) aduz que os estudantes que trabalham são prejudicados quanto ao desfrute do lazer, por serem afetados pela não coincidência entre o período de férias do trabalho e o das férias da escola.

Também foi possível notar que, diante da necessidade de conciliar trabalho e estudos, 67,3% das jovens, "às vezes" e "quase sempre", encontram tempo para as práticas de lazer, enquanto 21,4% "sempre" encontram e 11,3% "raramente" e "nunca" usufruem de práticas de lazer.

O que acontece é que muitas práticas de lazer, principalmente aquelas associadas à juventude, estão relacionadas ao consumo, o que acaba sendo um obstáculo para os jovens pertencentes a classes mais baixas. Nesse sentido, Melo (2003) caracteriza o lazer como um mercado seletivo somente acessível, em sua plenitude, aos privilegiados economicamente. Pedrão e Uvinha (2017) apontam que as variáveis níveis de escolaridade, renda, classes sociais e cor/raça do

brasileiro são de fundamental importância para a melhor compreensão das barreiras geradas no âmbito do lazer.

Como postulam Brenner, Dayrell e Carrano (2008), é fundamental compreender os espaços e as formas de ocupação do tempo livre dedicado ao lazer pelas/os jovens, para entender a condição juvenil. As/os jovens buscam distintas possibilidades de lazer, de acordo com a sua realidade.

Quanto à questão do gênero, constata-se, que apenas 29% das jovens percebem que "sempre" e "quase sempre" existe uma diferenciação na distribuição das tarefas, de acordo com o sexo; 15,2% percebem somente "às vezes" e 65,8%, "nunca" e "raramente" percebem essa diferenciação.

Esse resultado contraria o exposto por Hirata (2015, 2016), que acreditam que ainda permanece, nas relações de trabalho, um olhar binário, isto é, uma determinação do que é próprio para o homem e o que é próprio para a mulher, com a separação de funções e distribuição das atividades de acordo com os sexos.

Em contraponto, Melo (2011) constata que, ao longo do tempo, as mulheres estão mudando seu comportamento, passando a competir em igualdade com os homens. Elas vêm conquistando esse avanço através da educação, capacitando-se para o mercado de trabalho, e, de fato, há na sociedade uma geração de mulheres que luta por reconhecimento e valorização.

Ao serem interpeladas sobre a divisão das tarefas domésticas em casa, 13,60% das estudantes disseram que as tarefas são divididas entre todos os moradores da casa e 39% declararam que são as mulheres que assumem todas as tarefas.

Verifica-se que grande parte das respondentes assinalou a divisão igualitária das tarefas entre os moradores, o que condiz com os apontamentos de Bruschini (2007), Araújo e Scalón (2005) e Castells (2000), que afirmam que é visível a reorganização das relações de poder dentro da família, com um questionamento da dominação masculina e conseqüente declínio do poder paterno, o que tem favorecido a revisão de papéis tradicionalmente atribuídos ao masculino e ao feminino.

Desse modo, pode-se inferir que os papéis dos homens e das mulheres, outrora demarcados por construções culturais provenientes de uma sociedade patriarcal e dominadora, vêm sendo redefinidos na atual realidade. O que vai ao encontro dos pressupostos de Araújo (2005) de que homens e mulheres estão se distanciando dos modelos estereotipados de gênero e desenvolvendo novas formas de subjetividade, livres do imperativo das divisões traçadas pelas representações sociais até então vigentes. A ideia de que existe um modelo masculino ou feminino universal não se sustenta mais.

Apesar das tarefas domésticas serem distribuídas entre os moradores da casa, 79% das jovens afirmaram que, além do trabalho de jovem aprendiz, são responsáveis por tarefas domésticas. Também observa-se, conforme disposto na Tabela 3, que 14,5% não desempenham nenhuma outra atividade, enquanto 3,7% cuidam dos filhos e 2,3% do cônjuge.

**Tabela 3:** Outras atividades além do trabalho como jovem aprendiz

	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
Cuidados com o(s) filho(s)	14	3,69
Cuidados com o cônjuge	9	2,37
Tarefas domésticas	302	79,68
Não desempenha outras atividades	55	14,51
Outros	27	7,12
<b>Total</b>	<b>407</b>	

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

No que diz respeito às tarefas domésticas, Soares (2008) aponta que, no caso das mulheres, a análise da participação e do comportamento de sua jornada nos afazeres domésticos permite distinguir dois momentos: um enquanto jovens, dedicando-se aos estudos; e outro na fase adulta, quando parcela significativa das mulheres já está casada e, em muitos casos, com filhos. E no que tange às jovens mães, principalmente aquelas provenientes de classes sociais mais baixas, Heilborn *et al.* (2002) discorrem que a análise dos casos de gravidez na juventude, são muitas as jovens que abandonam o percurso escolar e o trabalho para cuidarem dos filhos.

Ainda no que se refere às atividades domésticas, detecta-se que 48% das jovens, "sempre" e "quase sempre", acreditam que as tarefas domésticas são mais intensas para as mulheres; 22,9% acreditam que isso ocorre "às vezes"; enquanto 29% disseram que, "raramente" e "nunca", as atividades domésticas são mais intensas para as mulheres.

Embora um percentual significativo (29%) de jovens perceba que as tarefas domésticas estejam sendo bem distribuídas, a maioria relata desequilíbrio, afirmando que exercem atividades domésticas de forma mais intensa que os homens, o que reforça que, embora as construções culturais estejam se alterando, a divisão de tarefas baseada no sexo ainda continua arraigada na sociedade.

Soares (2008) afirma que a jornada das mulheres com afazeres domésticos, nas faixas etárias de 10 a 17 e 18 a 24 anos, é de 13,7 e 21,6 horas semanais, respectivamente. Na fase adulta (25 anos ou mais), a jornada se eleva significativamente, chegando a 29,8 horas quando apresentam idade entre 50 a 59 anos. A autora ressalta que, apesar da menor jornada das mulheres jovens, essa é maior que a jornada masculina em todo o ciclo de vida dos homens.

No tocante ao trabalho, mais da metade das jovens (58,5%), "raramente" e "nunca", acredita que suas atividades profissionais são maiores do que a do sexo oposto; 26,1% das jovens responderam "às vezes" e 15,4% acreditam que sua carga de tarefas profissionais é, "sempre" e "quase sempre", superior a do sexo oposto.

Quanto à frequência das atividades profissionais, Chies (2010) declara que a entrada em grande escala das mulheres no campo do trabalho traz duas linhas de questionamentos básicos. No decorrer das transformações sociais que levaram as mulheres ao campo de trabalho assalariado, foram criadas profissões específicas para elas, ou seja, foram desenvolvidas ocupações que detêm uma porcentagem maior de mulheres e, por vezes, são estereotipadas como femininas. Essa é a primeira hipótese que pode ser gerada desse questionamento preliminar. Por outro lado, transformações sociais aliadas a mudanças no sistema produtivo levaram à construção de novos espaços, e ambos, homens e mulheres, passaram a ocupar setores de trabalho antes exclusivos ao mundo masculino.

Em vista dos argumentos apresentados, as jovens acreditam que as maiores atribuições e responsabilidades são destinadas ao sexo oposto, o que pode estar relacionado às questões de gênero, com a percepção de que a mulher representa o sexo frágil, e/ou às questões culturais.

Ao serem abordadas sobre que hábito de suas vidas modificariam, se pudessem, as jovens evidenciaram o interesse de aumentar o tempo dedicado aos estudos (63%), aumentar o tempo

destinado ao lazer (24,8%) e diminuir as atividades domésticas (12%), conforme representado na Tabela 4.

**Tabela 4:** Se pudesse modificar um hábito na sua vida

	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
Aumentaria meu tempo de estudo	241	63,59
Aumentaria meu tempo de lazer	94	24,80
Diminuiria as atividades domésticas	48	12,66
Outras	23	6,07
<b>Total</b>	<b>406</b>	

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Esses dados confirmam o já evidenciado pelas jovens, quando tratamos do tempo destinado aos estudos, que é considerado pouco. Além disso, elas revelam a necessidade de aumentar o tempo destinado ao lazer.

No que diz respeito ao lazer, Carrano (2003) acredita que as atividades realizadas no âmbito do lazer tornam-se um espaço/tempo privilegiado para a elaboração da identidade pessoal e coletiva dos jovens. Isayama e Gomes (2008), por sua vez, dizem que, quando se trata da juventude, é importante frisar que a dimensão da cultura e, conseqüentemente, a do lazer se constituem como espaços privilegiados de práticas, representações, símbolos e rituais, os quais participam da configuração da identidade juvenil.

Finalmente, podemos dizer que, na categoria trabalho, constatou-se que a opção das jovens por participarem do PET se deu, principalmente, como uma forma de se inserirem no mercado de trabalho, apontando como vantagem a aquisição de experiência profissional. O trabalho como aprendizes, na percepção das jovens, não interfere nos estudos e há tempo livre para usufruírem o lazer. No que refere-se ao gênero, elas não percebem diferenciação na distribuição e na quantidade de tarefas, quando comparadas ao sexo oposto. No ambiente doméstico, porém, apesar de alegarem que as tarefas são divididas entre os moradores da casa, apontam que as atividades de casa são mais restritas às mulheres.

Na seqüência, apresenta-se a percepção das jovens sobre o lazer e como elas vivenciam o seu tempo livre.

### 7.3 O lazer e sua vivência pelas jovens aprendizes

Para conhecer a percepção das jovens sobre o lazer, foi perguntado, inicialmente, o que elas entendem por lazer. Nessa questão, as participantes poderiam marcar mais de um item, entre os sete disponíveis, assim o número de respostas (1187) é maior que o de indivíduos (387).

A Tabela 5 contém as frequências absolutas e relativas referentes ao número de jovens para cada uma das opções da questão. Nota-se que a opção “Divertir com amigos” é a mais frequente, sendo respondida por 89,41 % das jovens. Já “Ficar à toa ou não fazer nada” foi a menos citada (21,7%). Apenas 6,98% das jovens citaram uma outra atividade, dentre elas, assistir a filmes e séries, namorar e ler foram as mais frequentes.

**Tabela 5:** O que entende por lazer

	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
Descansar	223	57,62
Divertir com amigos, sozinho, família, etc.	346	89,41
Ficar à toa ou não fazer nada	84	21,71
Fazer o que eu quero sem obrigação	151	39,02
Ter tempo livre	218	56,33
Sair para fazer compras	138	35,66
Outros	27	6,98
<b>Total</b>	<b>1187</b>	<b>-</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Em relação à associação do lazer ao descanso e ao divertimento, as percepções mais evidenciadas pelas jovens apontam o sentido do lazer representado pelo senso comum, de acordo com Gomes e Pinto (2009). Essas autoras destacam que, para o senso comum, o lazer é associado a descanso, folga, férias, repouso, desocupação, distração, passatempo, *hobby*, diversão, entretenimento e tempo livre. Além disso, as autoras afirmam que algumas pessoas associam o lazer a determinadas práticas culturais, tomando-o como sinônimo, por exemplo, de esporte, cinema, música etc. Outras vinculam o lazer a ações como dançar, assistir TV e viajar, dentre outras.

O senso comum acaba reforçando a visão funcionalista, pois considera o lazer como uma forma das pessoas compensarem a energia gasta com as atividades laborais, relacionando-o, em geral, ao divertimento e ao descanso, sem levar em consideração o desenvolvimento social e pessoal.

As jovens foram questionadas sobre as atividades que realizam no seu tempo de lazer, sendo listadas 28 atividades, com suas respectivas frequências. Essas atividades foram agrupadas em consonância com os estudos de Dumazedier (1975), que classifica os conteúdos culturais do lazer em cinco áreas de interesses, sendo: manuais, intelectuais, sociais, físico-esportivos e artísticos. Camargo (1979) acrescenta um sexto conteúdo de lazer, o interesse turístico e Schwartz (2003) acrescenta aos conteúdos já mencionados os interesses virtuais.

Além desses interesses, mediante a dificuldade na classificação de algumas atividades mencionadas pelas participantes dentro das áreas de interesses que fazem parte dos conteúdos culturais do lazer, foi criada a categoria "outros interesses", na qual algumas atividades foram contempladas, conforme descreveremos adiante.

Nos interesses manuais, percebe-se que atividades como tricô, crochê, bordar e costurar não são usualmente praticadas entre as jovens, uma vez que apenas 8,4% das respondentes mencionaram praticá-las, com pouca frequência, pois selecionaram a opção "às vezes". As atividades jardinagem ou arrumar pátio, pintura ou bricolagem e artesanato também são muito pouco praticadas pelas jovens. Já cuidar de animais domésticos aparece como uma atividade realizada "frequentemente", "sempre" e "às vezes" pelas jovens, com frequência de 67,8%. Quanto a cuidar dos afazeres domésticos, a maioria das jovens, 93,7%, informou que, "às vezes", "frequentemente" e "sempre", realiza essas atividades.

Consideração importante a ser feita diz respeito à atividade cuidar de animais, visto que, hoje em dia, o número de animais de estimação aumentou consideravelmente, e mais, esses animais vêm tornando-se novos integrantes das famílias, servindo, muitas vezes, de companhia para as pessoas em qualquer idade.

Quanto aos afazeres domésticos, pode-se inferir que esses dados reforçam a divisão sexual do trabalho, uma vez que, conforme apontam Covolan e Oliveira (2015), aos homens foram delegadas as atividades produtivas, voltadas para o mercado de trabalho e de produtos e às mulheres caberiam as atividades reprodutivas, voltadas aos cuidados da prole e ao trabalho doméstico. Apesar dos avanços nesse sentido, ainda prevalece a cultura de dicotomia entre os sexos.

Assim, no que se refere aos interesses manuais, verificou-se que vêm sendo preteridos em relação aos interesses físicos e sociais ou comumente associados a públicos específicos, como idosos (MOURA; SOUZA, 2014; RODRIGUES, 2015). Assim sendo, a população jovem apresenta baixa adesão a esse tipo de atividade.

Outro tipo de interesse analisado foi o intelectual, sendo que a prática de leitura, mostrou-se bastante simétrica, ou seja, a frequência das jovens que leem "às vezes" é a maior, seguida pelas que leem "raramente" ou "frequentemente" e, por último, estão os que "sempre" ou "nunca" leem. Marques, Dell'aglio e Sarriera (2009) ressaltam a importância dos momentos de leitura, por considerarem que eles envolvem reflexão, conhecimento de si e desenvolvimento de habilidades intelectuais, sociais e afetivas.

Não podemos deixar de considerar que, hoje, estão disponíveis inúmeros meios para armazenar e acessar aquilo que antes somente o livro disponibilizava. Os indivíduos convivem com uma multiplicidade de “[...] textos, relatos e escrituras (orais, textuais, visuais, musicais, audiovisuais, telemáticos) [...]” (MARTÍN-BARBERO; REY, 2004, p. 58). Essa heterogeneidade atua de modo a transformar os modos de ler, promovendo uma reorganização das leituras e das escritas.

Um dos grandes fatores que tem contribuído para a redução da leitura por parte dos jovens pode estar relacionado às redes sociais, uma vez que a juventude demonstra grande interesse pelos bate-papos, pela internet, pelos games e vídeos disponíveis, mais do que pelos inúmeros materiais úteis e de grande valor que a internet possibilita. Nesse sentido, é preciso reverter esse quadro, tendo a escola papel central na tarefa de incentivar a prática da leitura diária. Porém, ela só será de grande valia se não for considerada pelos alunos como uma obrigação, o que os afastaria mais ainda dos livros.

Já no quesito jogar, 46,9% das jovens alegaram que "nunca" e "raramente" jogam; 26,9% disseram "às vezes" e 26,1%, "frequentemente" e "sempre" jogam.

Os jogos fazem parte da história da humanidade, no entanto nota-se seu pouco uso pelas jovens pesquisadas. Os jogos, inclusive, têm sido um dos recursos utilizados no processo de aprendizagem por ser, segundo Piaget (1998), uma atividade lúdica considerada berço da atividade intelectual, sendo, por isso, indispensável à prática educativa.

Segundo Fernandes *et. al.* (1995), os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos, dentro do contexto de aprendizado. Até o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência. Silva e Kodama (2004) corroboram a ideia de que a utilização dos jogos na educação propicia ao educando compreender regras a serem utilizadas no processo de aquisição do conhecimento e assimilar conteúdos que, até então, pareciam totalmente abstratos.

No entanto, segundo Teixeira (2008), quando passam a desenvolver implicações sobre o jogo, aplicações e a relacionar esses jogos com a efetiva aprendizagem, surgem discrepâncias e inseguranças. Para um bom planejamento da utilização dos jogos em sala de aula, o profissional precisa ter disponibilidade para a atualização, abertura de espírito, responsabilidade e flexibilidade para mudanças. Atendendo a essa abertura para a mudança, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM) propõem:

Os jogos e brincadeiras são elementos muito valiosos no processo de apropriação do conhecimento. Permitem o desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação, das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe, utilizando a relação entre cooperação e competição em um contexto formativo. O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos (BRASIL, 2006, p. 28).

Nesse sentido, é fundamental que os educadores façam uso desse recurso em sala de aula, por ser uma atividade envolvente, que desperta o interesse dos alunos e, ao mesmo tempo, é informativo, podendo contribuir para a assimilação do conteúdo teórico.

Quanto aos interesses sociais constata-se, que visitar amigos é uma prática muito realizada pelas estudantes, apenas 16,4% declararam que "raramente" e "nunca" visitam amigos e parentes. Esses dados contradizem Zappaz (2016), que afirma que os momentos de diversão, entretenimento em família ou com amigos são mais escassos entre estudantes que trabalham, quando comparados, por exemplo, às práticas de alunos que têm como compromisso apenas as demandas escolares. Nesse caso, mesmo estudando e trabalhando, essas jovens conseguem "às vezes", "frequentemente" e "sempre" visitar amigos e parentes.

Também foi possível observar uma grande incidência da atividade "conversar com amigos" na qual 87,6% das jovens pesquisadas desenvolvem essa prática. Pratta e Santos (2007b) pontuam

que os jovens, no tempo de lazer, costumam realizar atividades sozinhos, com amigos ou com pessoas da família, tanto no âmbito familiar quanto em outros ambientes. Segundo Verza (2008), as relações com os amigos da escola, do bairro e até mesmo amigos virtuais são priorizadas e podem ser determinantes em suas escolhas e estilos de vida. De forma complementar, Santos e Fernandes (2011) explicam que, na relação com os iguais, o jovem vai construindo seu autoconceito e, nesse sentido, a percepção que os outros colegas têm sobre ele apresenta-se como fator fundamental para o seu desenvolvimento.

Em relação à atividade "idas a bares e festas", percebe-se que se trata de uma prática bem distribuída entre as jovens, sendo que 37,4% "frequentemente" e "sempre" frequentam esses estabelecimentos; 31,6%, "às vezes" e 31% declararam que "nunca" e "raramente" vão a bares e festas.

As jovens que costumam frequentar bares e festas devem vir de famílias cujos os pais são mais permissivos ou, até mesmo, pertencem ao grupo que já completou a maioridade. Já no que diz respeito às meninas que nunca ou raramente saem, podemos supor estejam submetidas a uma educação mais severa por parte dos pais, o que encontra apoio nos dizeres de Nascimento e Trindade (2010), ao mencionarem que a preocupação que as famílias têm com filhos e com filhas é diferente e também se relaciona às representações sociais de gênero. Com as meninas, a preocupação maior é com o despertar da sexualidade, que pode trazer consequências como "má fama" e gravidez precoce. Já em relação aos meninos, existe o receio do envolvimento com as drogas e com a violência.

Dentre os interesses sociais, destacamos que a Igreja tem sido um lugar bastante frequentado pelas jovens, somente 23,5% disseram que "raramente" e "nunca" a frequentam. Novaes (2005) questiona a utilização da religião como uma maneira de aliviar o "medo de sobrar", termo utilizado para representar o medo dos jovens de não serem parte de algo maior, de não conseguir um bom emprego, de não fazer parte de um grupo e alguns dos medos comuns a todos, nessa época da vida. A autora ainda relata que

(...) as instituições religiosas continuam produzindo espaços para jovens, onde são construídos lugares de agregação social, identidades e formação de grupos que podem ser contabilizados na composição do cenário da sociedade civil. Fazendo parte destes grupos, motivados por valores e pertencimentos religiosos, jovens têm atuado no espaço público e têm fornecido quadros militantes para sindicatos, associações, movimentos e partidos políticos. Por outro lado, expressando vínculos institucionais ou apenas crenças mais difusas, nos últimos anos, a linguagem religiosa também se

faz presente em muitas expressões juvenis na área das artes e cultura. (NOVAES, 2005, p. 289).

A religião, entendida tanto em suas práticas formais, quanto em práticas e dinâmicas que caracterizam a religiosidade (sem necessariamente estarem institucionalizadas), age de maneira determinante na forma como o lazer se concretiza. Entretanto, o inverso também é verdadeiro, ou seja, o lazer pode gerar valores que questionem ou legitimem determinadas práticas religiosas. (GABRIEL; MARCELLINO, 2007).

Também foi possível observar que a maioria das jovens (87,7%) "às vezes", "frequentemente" e "sempre" visita *shoppings*, feiras e lojas. A adesão das jovens a esses estabelecimentos valida as ideias de Prates (2012) sobre a influência do consumo na forma como se usufrui do lazer na contemporaneidade. Vive-se em uma sociedade em que o "ato de comprar" tem se tornado sinônimo de diversão e, cada vez mais, as formas de lazer e entretenimento passam a ser concebidas como serviços a serem adquiridos e consumidos. Nesse sentido, fica claro que a capacidade de consumo dos jovens e de suas famílias configura-se como um dos limites mais fortes de sua inserção diferenciada no mundo do lazer, que se estabelece como um meio de diferenciação entre os grupos sociais. Assim, quanto mais se pode consumir, mais possibilidades e formas de vivenciar esses momentos se encontram disponíveis.

A maioria das jovens mencionou o *shopping* como espaço preferido de lazer. Gawryszewski (2003) considera que essa atividade de lazer associa-se ao consumismo, pois proporciona prazer e diversão por meio de investimento financeiro, é necessário que o sujeito invista dinheiro na sua felicidade.

Em contraponto, Bousquat e Cohn (2003) afirmam que esse espaço se popularizou por não estar, de fato, vinculado necessariamente ao consumo, mas por apresentar-se como possibilidade, mesmo para os mais excluídos, de simplesmente praticar lazer, saindo com amigos, olhando vitrines ou paquerando, entre outras coisas.

Pode-se consumir, diante dos resultados relacionados aos interesses sociais, o que é relatado por Quapper (2001), para quem os jovens estão criando sua própria forma de se expressar e demonstrar seus interesses sociais e individuais. Nesse sentido, estamos diante do desafio social de integrar esses interesses, incluindo necessidades, sonhos, estilo de vida, expressões e resistências juvenis.

No que tange aos interesses físico-esportivos foi possível constatar que grande parte das jovens não é adepta à prática de atividades físicas, sendo que somente 7,5% das jovens praticam algum tipo de atividade física.

É importante salientar que uma atividade física regular de, no mínimo, 30 minutos diários combate o envelhecimento físico e mental. Além disso, pessoas que mantêm exercícios aeróbios têm habilidades cognitivas maiores do que indivíduos sedentários, conforme pontuam Raffin e Raffin (2001). Santos *et al* (2010) relatam que existem muitas barreiras para a prática de atividade física entre os jovens, dentre elas a falta de tempo, falta de companhia e falta de conhecimento sobre os locais dessa prática.

No que diz respeito aos interesses artísticos, de modo geral, ir ao cinema /teatro não é uma prática muito usual entre as jovens; 43,7% delas declararam "às vezes" realizar essa prática; 25% informaram que "raramente" ou "nunca" a praticam e 31,3% relataram que "frequentemente" ou "sempre" vão ao cinema/teatro.

Para Falco (2007), a prática do interesse artístico do lazer, por meio do cinema, promove a ruptura com o cotidiano e, através das novas experiências, adquiridas com a sensibilização provocada pelas cenas do filme, o indivíduo consegue atingir um determinado equilíbrio e qualidade de vida, abrindo caminhos para o conhecimento.

Dutra-Thomé, Pereira e Koller ( 2016), Miranda, Souza Filho e Santiago (2014) e Sebenello *et al.* (2016) argumentam que atividades como ir ao cinema/teatro acabam ficando muito restritas aos grupos mais privilegiados, já que exigem um maior investimento financeiro e dificilmente são oferecidas em espaços de livre acesso. Esses fatores podem justificar a pouca aderência das jovens a esse tipo de atividade.

Já a dança é uma atividade que possui frequência bem distribuída entre as jovens. Read (2001) afirma que os conteúdos artísticos são aqueles através dos quais o indivíduo trabalha o sonhar acordado, o faz-de-conta, a elaboração espontânea da fantasia, o estético, a criatividade, a expressão, enfim, em que ele exercita a imaginação. Esse conteúdo é visto como arte e a intuição pode ser desenvolvida por meio das atividades construtivas, como a dança, já que nas coreografias os corpos desenham traços no ar, envolvendo técnica (objetividade) e emoção

(subjetividade). Trata-se de um conteúdo estético, através do qual se busca beleza e encantamento. Barreto (2004, p. 79) revela que

A dança traz consigo, quase sempre, um sentimento de rebeldia e, conseqüentemente, estimula invenções e propostas de coisas novas. Estas características que ela revela são manifestações das pessoas diante da vida. Dançar como forma de lazer, celebrar ou fazer arte pode representar formas de tornar a vida mais leve e repleta de lazer.

Salienta-se a dificuldade na classificação da dança, em virtude da possibilidade de classificá-la, simultaneamente, em mais de uma categoria (o que foi evitado), pois o ato de dançar pode ser inserido na categoria de interesses físicos, quando realizada com a intenção de movimentar o corpo, ou pode ser considerado um interesse social, quando a intenção é estar junto a outras pessoas em um ambiente com música. Ademais, poderia ser entendida como um interesse artístico, considerando-se que certos tipos de dança são considerados arte. No presente estudo, optou-se por compreendê-la como um interesse artístico.

No que diz respeito ao hábito de assistir televisão, verifica-se, que somente 15,6% das jovens pesquisadas "raramente" ou "nunca" possuem esse hábito.

A atividade de assistir à televisão pode ser considerada, hoje em dia, a atividade de lazer mais praticada pelas pessoas, por proporcionar aos telespectadores informações simultâneas aos acontecimentos nas regiões mais diversas do planeta, com a comodidade de estar em casa.

Esse apontamento é confirmado por pesquisas realizadas por Cano, Ferriani, Medeiros e Gomes (2008) e Pfeifer, Martins e Santos (2010), através das quais identificaram que a maioria do público jovem que trabalha e estuda, por pertencerem a classes menos favorecidas, usam o pouco tempo livre com atividades realizadas dentro do próprio ambiente da casa, tendo grande incidência o uso da televisão como prática de lazer.

Para Franch (2000), o foco principal dessa atividade está na sua capacidade de promover reuniões familiares e encontros de amigos, seja para assistir uma novela, filme, jornal ou mesmo um jogo de futebol. Contudo, nem sempre a televisão é abordada como atividade com engajamento positivo. Vandewater, Bicham e Lee (2006) alegam que o tempo gasto com a TV ocorre em detrimento de outras atividades, como, por exemplo, o contato com pais e parentes, a leitura e o engajamento em atividades criativas.

Marcellino (2006), por sua vez, levanta a questão da alienação promovida por meio da televisão, através da disseminação de padrões de comportamento e consumo homogeneizantes, cujos efeitos no desenvolvimento das pessoas reverberam de forma negativa. Todavia, o autor não desclassifica a televisão como um veículo de lazer, mas enfatiza a pouca qualidade do conteúdo transmitido.

A TV, por ser um meio de comunicação tão atraente e popular, acaba por interferir no modo de pensar, agir e se relacionar com o mundo. Dessa forma, é importante a capacidade de discernimento das jovens sobre a escolha da programação, diante da diversidade existente nas emissoras, daqueles programas que tratam de assuntos atuais, sejam eles informativos ou de entretenimento.

Ouvir músicas também corresponde a uma atividade bastante usual entre os participantes, já que nenhum deles "nunca" ouve e cerca de 70% "sempre" ouvem. A música está presente na vida cotidiana dos jovens, muitas vezes, com funções que vão além do entretenimento, como postula Palheiros (2006).

Cook (1998, p. 5) anuncia que “no mundo de hoje, decidir qual tipo de música ouvir é uma parte significativa da decisão e anúncio não somente de quem você “quer ser” (...) mas de quem você é”. De forma semelhante, Hargreaves (2005) fala que a música compartilhada por grupos específicos pode indicar uma espécie de “insígnia” ou representação da identidade social dos jovens.

Nesse sentido, perpetua-se, no cenário musical contemporâneo, uma infinidade de bandas destinadas aos jovens e também produzidas por eles, reforçando ainda mais o papel da música como meio de autodefinição e como um dos componentes principais das culturas juvenis (FRANCH, 2000).

Pode-se deduzir que a música tem sido frequentemente usada como uma maneira de construir e expressar identidade, principalmente no caso dos jovens, que a utilizam como uma maneira de serem incluídos em grupos que têm na música um forte elemento agregador de ideias semelhantes.

Dentre os interesses artísticos, as atividades assistir TV e ouvir músicas, por serem atividades de fácil acesso, circunscritas ao perímetro da casa, são as mais realizadas nas vivências de lazer.

Ao se analisar os interesses turísticos observa-se que dentre as jovens pesquisadas, somente 16,6% manifestaram que "nunca" ou "raramente" passeiam/viajam.

O turismo serve como um agente de interação e de inter-relações entre as pessoas e faz com que os indivíduos tenham diversas experiências diferentes das vivenciadas no cotidiano (DIAS; AGUIAR, 2002). Essa atividade proporciona bem-estar porque é acompanhada de novidades, como passeios e visitas a atrativos turísticos naturais e/ou culturais, trazendo alegria, descontração e momentos de interação com o meio e com os companheiros de viagem. Assim, retirando da mente lembranças e sentimentos desagradáveis que possam estar presentes no cotidiano.

Outro aspecto interessante é que o lazer turístico pode ser considerado uma atividade que tem como suporte a existência de um tempo livre contínuo – legalmente estabelecido – preenchido por “atividades que dão satisfação íntima” (BACAL, 2003, p. 98).

Ao se abordar os interesses virtuais, verificou-se que 98% das jovens relataram "às vezes" e "frequentemente" fazerem uso da internet. Reitera-se que a opção sempre não foi mencionada pelas meninas, no que diz respeito ao uso da internet.

Pereira e Silva (2005) esclarecem que as novas tecnologias avançam para diferentes esferas da vida, com destaque para o lazer. Os grandes protagonistas dessas mudanças foram os jovens, principalmente crianças e adolescentes, com os jogos e o acesso à internet. Abordando esse aspecto, o computador e a internet, quando usados para o acesso a grupos de bate-papo, possuem aspectos de interesses sociais do lazer, pois representam a procura do “convívio”.

Passarelli, Guzzi, Dimantas e Kiyomoura (2009) explicam que o grande número de jovens usuários de internet deve-se, também, à sua familiaridade com esse ambiente digital, além da ampla disponibilidade de locais que oferecem acesso a essa rede. Os autores, em sua pesquisa, constatam que o meio digital viabiliza e potencializa contatos com outras pessoas, além de auxiliar em fins intelectivos e profissionais.

De forma complementar, Miranda, Souza Filho e Santiago (2014) expõem que estudos recentes apontam que o maior acesso à rede entre jovens de baixa renda se deve, principalmente, a um processo de inclusão digital que vem ocorrendo em várias cidades, a partir, sobretudo, de subsídios governamentais, que têm contribuído para baratear essa tecnologia e ampliar o acesso das classes menos favorecidas. Além disso, a progressiva redução nos preços dos computadores e celulares, nos últimos anos, gera não só uma rápida descartabilidade desses produtos, como contribui para elevar as possibilidades de sua aquisição (SPIZZIRRI *et al.*, 2012).

Quanto à participação em bate-papo virtual, é possível observar que, embora 32,1% das jovens "raramente" ou "nunca" participem dessa prática; 13% "as vezes" participam e 54,8% "frequentemente" e "sempre" participam.

Pelo seu alto caráter de interatividade, as salas de bate-papo (os chamados *chat rooms* ou somente *chats*), de acordo com Othero (2002), tornaram-se uma verdadeira mania na Internet. Através desses *chats*, é possível conversar, em tempo real, com uma pessoa em qualquer parte do planeta, através do computador. Dias e Taille (2006) acrescentam que as salas de bate-papo são vistas, principalmente, como um ambiente para diversão, e não necessariamente implicam em formas diferenciadas das relações face a face.

No que tange ao uso do *facebook*, nota-se que uma pequena diminuição do seu uso pelas jovens, em comparação ao bate-papo virtual, sendo que 33,4% das jovens "raramente" ou "nunca" o utilizam; 13% "frequentemente" e 52,3% "frequentemente" e "sempre" usam o *facebook*. Já o *instagram* é a rede social mais utilizada pelas jovens, quando comparada ao *Facebook*.

Como analisa Bauman (2004), muitos sujeitos optam por "conectar-se" em vez de "relacionar-se", devido à facilidade e à rapidez que essas redes sociais virtuais oferecem para a construção e desconstrução de relacionamentos com outras pessoas. Sales (2010, p. 26) comenta que "nas redes sociais, por exemplo, os jovens estabelecem suas redes de relacionamento, criam formas de afiliação, assim esse tipo de interatividade proporciona identificação de gostos, de estilo de uma estética e linguagem própria".

O uso das redes sociais "revela a peculiaridade da cognição e da socialização de um público que está transformando as relações sociais à sua volta, ao mesmo tempo em que percebe mudança na configuração de suas regras e valores, advindos da interação com as novas

tecnologias da comunicação” (VASCONCELOS, 2015, p. 112). Conseqüentemente, é clara a interferência das tecnologias da comunicação na formação das juventudes atuais.

Quanto ao uso do *WhatsApp*, nota-se que a maioria das jovens, 95%, "frequentemente" e "sempre" o utiliza. Essa confirmação evidencia que, praticamente, todas as jovens possuem um dispositivo móvel.

No que se refere aos dispositivos móveis, segundo Cambra e Herrero (2014), a socialização dos jovens já não pode ser concebida sem o uso de *smartphones* e, em geral, seria inoportuna sem a presença desses dispositivos.

Wilska (2003) coloca que o telefone celular é considerado um símbolo de pertencimento a um grupo e parte da identidade de um indivíduo. A identidade seria expressa pela personificação do próprio aparelho (design, tamanho, cor das tampas, toques, logos, protetor de tela e outros acessórios), como também pelo seu uso real (tempo dos telefonemas e quantidade de mensagens). Assim, um sistema de diferenças é visto em torno das maneiras pelas quais uma pessoa se relaciona com o mundo, com os outros e com seu próprio corpo.

Nascimento (2004), ao analisar de forma sociológica os telefones celulares para jovens de camadas populares e de classe média, verificou a inclusão social através do celular para ambos os grupos, embora tenha percebido a distinção, quando comparou aos aparelhos dos diferentes grupos. Abeele, Antheunis e Schouten (2016) sugerem que os jovens das classes mais baixas utilizam os telefones celulares com uma “reação compensatória” ao seu *status* mais baixo na sociedade e, dessa forma, buscam criar uma hierarquia sutil dentro do seu meio social.

Ademais, Prahalad (2014) afirma que, apesar da crença de que população na base da pirâmide tem dificuldades com a nova tecnologia, a população de baixa renda adaptou-se ao uso do celular de forma rápida.

Outro estudo sobre significado de consumo de celulares foi realizado por Miller (2013), que percebeu que a população não tinha dinheiro para comprar um computador para ter acesso à internet. Dessa forma, a ideia de bater papo online e “surfar” na rede foi vista, sobretudo, como um atributo do telefone celular. O autor averiguou que a posse do celular, para muitas pessoas, transcendeu a simples função de fazer chamadas e trocar mensagens de texto. Os usuários

deixaram de usar relógio e despertador, pois o celular substituiu o serviço, assim como tornaram-se obsoletos calculadora, agenda, calendário e agenda telefônica.

De acordo com Pais (2006), a sociabilidade no ciberespaço é bastante diferenciada, há lugar para relacionar-se afetivamente, entreter-se, passar o tempo, conhecer pessoas e reativar contatos.

Diante desse contexto, percebe-se que a internet pode oferecer inúmeras e variadas formas de lazer, sem contar que isso pode ser feito de qualquer lugar (da rua, da casa, do trabalho, do bar, da escola) e a qualquer hora do dia e a qualquer dia da semana.

Entretanto, Postman (2009) adverte para o fato de que a indústria tecnológica contribuiu muito para o aumento dos índices de obesidade e doenças relacionadas ao sedentarismo entre crianças, jovens e adolescentes. Khoshakhl e Faramarzi (2012) salientam que o uso excessivo da internet pode levar a diversos problemas, como mau gerenciamento do tempo, prejuízos físico-psicológicos e conflitos nas atividades diárias ou nos relacionamentos com amigos e familiares. Ao usar o tempo durante o qual estuda ou dorme para ficar conectado, o estudante se torna suscetível a mudanças de humor e a vários transtornos mentais.

Além disso, Silva e Silva (2017) afirmam que o uso da internet todos os dias causa conflitos familiares, decorrentes da falta de diálogo, além disso leva a relações superficiais, dificuldades de aprendizagem, transtornos de ansiedade e déficit de atenção. A verdade é que já não se escrevem cartas ou se utiliza o telefone convencional para conversar com o interlocutor, como antigamente. A grande maioria da comunicação tem sido realizada através de redes sociais, que se tornaram um poderoso instrumento na era da sociedade da informação.

Além dos interesses supracitados outros interesses que não se encaixaram dentro das classificações dos autores Dumazedier (1975), Camargo (1979) e Schwartz (2003) aos conteúdos foram verificados.

A maioria das jovens utiliza o seu tempo livre para o descanso. O descansar é entendido, assim como propôs Dumazedier (1979), como reflexo da noção de que o tempo livre deve compensar os esforços realizados no trabalho ou na escola, sendo um momento próprio para o descanso compensatório.

Dentro da perspectiva de Elias e Dunning (1992), o descansar corresponde a uma atividade que promove excitações medianas ou nulas e que pode significar repouso ou necessidade biológica. Oliveira e Rosa (2016) sintetizam que esse tempo é visto como momento compensatório das obrigações cotidianas.

No que tange ao “ficar à toa”, 17% das aprendizes disseram que "raramente" ou "nunca" ficam à toa; 30,4% disseram que "sempre ficam" e 52,6%, que "às vezes" e "frequentemente" conseguem ficar à toa.

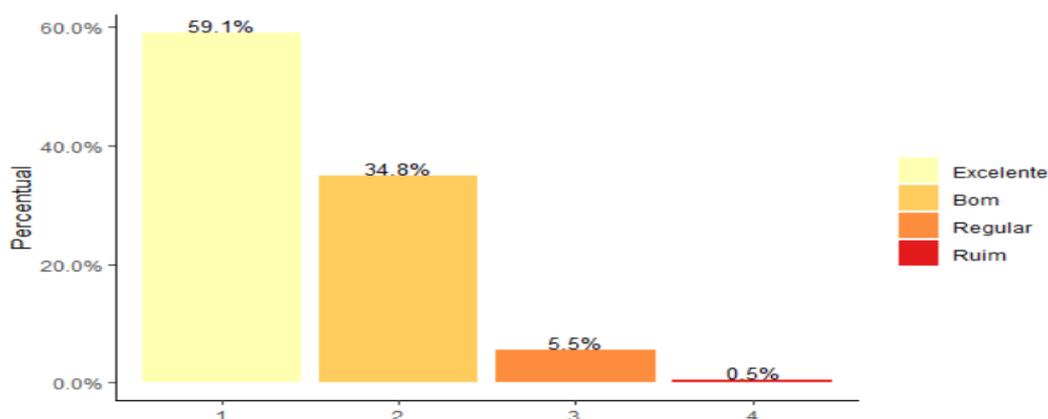
Não é de se estranhar que grande parte das jovens tenha o costume de usar o tempo livre para ficar à toa, haja vista que suas rotinas diárias são consumidas, em demasia, por algum tipo de obrigação. O ficar à toa pode ser considerado uma forma de lazer, como posto por Dumazedier (1979), tendo em vista que o caráter liberador do lazer é resultado da livre escolha, embora reconheçamos que o que chamamos de livre escolha não existe de forma absoluta, pois está marcada por condicionamentos diversos, sobretudo os socioeconômicos.

Percebe-se que grande parte das jovens possui o costume de destinar o tempo livre para sair de casa, realizando algumas atividades tanto próximo de casa quanto no centro de BH.

#### **7.4 Acesso ao lazer pelas jovens aprendizes**

Os artigos 6º e 217º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) afirmam o direito de todo cidadão brasileiro ao esporte e ao lazer, sendo o último realizado em período de não-trabalho, servindo como uma prática de descanso ou autocontemplação, estando diretamente relacionado com o bem-estar e a qualidade de vida do trabalhador, conforme declara Marcellino (2006).

Assim, ao serem abordadas sobre como consideram o tempo quando estão usufruindo do lazer, verificou-se que somente 6% das respondentes consideraram regular e ruim o tempo de fruição do lazer, enquanto

**Gráfico 2:** Quando está no seu lazer, como considera esse tempo?

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Para Abramo (1994), o lazer é um campo onde os jovens desenvolvem sua sociabilidade e experimentam situações que os ajudam a estruturar suas novas referências e identidades, Ademais, o lazer, na concepção de Silva (1995), é uma forma prazerosa e lúdica de usar as horas ociosas, que dão ao homem melhor qualidade de vida, no sentido de preservar a sua saúde.

Na sequência, perguntou-se às jovens se consideram as férias como um tempo de lazer e 89% responderam positivamente.

Esses dados vão ao encontro do que afirma Munné (1985), que entende que os momentos em que não estão estudando ou trabalhando são vistos mais como um tempo liberado de (escola e trabalho) do que como um tempo livre para.

Ao considerarem as férias como um momento de lazer, as jovens foram indagadas sobre como passam esse momento, sendo que a maioria disse passar em casa, conforme representado pela Tabela 6.

**Tabela 6:** Como passa as férias

	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
Em casa	264	69,29
Viajando	79	20,73
Trabalhando	82	21,52
Visitando parentes	56	14,70
Estudando	24	6,30
Outros	27	7,09
<b>Total</b>	<b>532</b>	

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O lar é entendido, por Puke e Marcellino (2012), como parte integrante dos equipamentos não-específicos de lazer, não sendo espaços construídos para essa função, mas que, eventualmente, podem cumpri-la.

Constatou-se que 40% das jovens respondentes confirmaram possuir dificuldades de acesso ao lazer. A parcela de jovens que apresenta dificuldades de acesso ao lazer pode estar relacionada a diversos fatores, dentre eles o fato de a maioria dessas jovens ficar em casa no período das férias. O fator econômico que, segundo Marcellino (2006), influencia desde o tempo disponível de que os indivíduos desfrutam até a formação escolar, dificulta ou inibe o acesso às atividades de lazer, colocando-as como um privilégio restrito a poucos. O mesmo autor também relata ser o gênero um fator determinante no acesso ao lazer, mencionando que as mulheres encontram mais barreiras sociais para a vivência do lazer. Para Marcellino, existem privilégios de gênero na apropriação do lazer.

Quanto aos motivos das dificuldades de acesso ao lazer, o fator com maior incidência foi a falta de dinheiro, como pode ser observado na Tabela 7.

**Tabela 7:** Limitações para o acesso ao lazer

	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência relativa (%)</b>
Transporte	36	23,53
Falta de dinheiro	119	77,78
Falta de tempo	40	26,14
Falta de companhia	31	20,26
Falta de segurança	54	35,29
Outros	3	1,96
<b>Total</b>	<b>283</b>	

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Esse resultado corrobora o exposto por Godtsfriedt (2010), que considera que os aspectos econômicos, acabam permitindo, muitas vezes, que somente pessoas de melhores condições financeiras, tenham acesso a certas opções de lazer. Para ilustrar esse fato pode-se observar que em geral cinemas, teatros e outros estabelecimentos do gênero são visitados apenas por um público da sociedade, ocasionalmente a parcela mais rica.

#### 7.4.1 O impacto da situação financeira do lazer das jovens

Para realizar a análise do impacto da situação financeira no acesso ao lazer, houve o cruzamento dessa variável com as variáveis falta de dinheiro e segurança, que foram as mais mencionadas pelas jovens.

Uma das limitações de acesso ao lazer destacada pelas respondentes foi a falta de dinheiro, com 68,2%. Esse questionamento revelou a situação financeira dessas jovens, evidenciando que grande parte possui renda, mas recebe ajuda de outras pessoas ou ajuda no sustento da família, o que comprova a “falta de dinheiro” relatada por elas.

Esse resultado confirma os dizeres de Silva, Lopes e Xavier (2009) de que mesmo sendo considerados direitos legalmente garantidos, uma parte da população brasileira não tem acesso e não usufrui das atividades culturais e de lazer, por causa da situação financeira e pela falta de efetividade das políticas públicas que são destinadas a esse setor. Com isso, o que mais impossibilita que a população desfrute do lazer é, sem dúvida, o fator econômico.

Já a Tabela 8 atesta que 84,5% das jovens apresentam dificuldades de acesso ao lazer decorrentes da falta de segurança, essa variável está diretamente associada à situação financeira das mesmas, ou seja, a falta de dinheiro declarada por elas não contribui para um lazer seguro. Nesse sentido, Negt (2002, p. 22), declara que “[...] é no espaço público, especialmente nos espaços destinados ao lazer, como as praças, bosques e parques, que se desenvolve a cultura e o contato com o estranho”. Para que haja segurança nas ruas, Jacobs (2000, p. 36), afirma que “[...] devem existir olhos para as ruas, os olhos daqueles que podemos chamar de proprietários naturais da rua”. A presença dos “olhos vigilantes” poderia denunciar os abusos violentos que ocorrem. Ou seja, para melhorar a segurança dos espaços públicos de lazer é fundamental que sejam instaladas câmeras de vigilância.

**Tabela 8:** Situação financeira e falta de segurança

		SITUAÇÃO FINANCEIRA							TOTAL
		Não tenho renda e meus gastos são financ prog gov	Não tenho renda e meus gastos são financ outras pessoas	Tenho renda, mas recebo ajuda de outras pessoas	Tenho renda e não preciso de ajuda	Tenho renda e contribuo com o sustento da família	Sou a principal responsável pelo sustento da família		
Falta de segurança	Sim	% Total	2,3%	6,3%	36,1%	11,2%	28,7%	0,9%	84,5%
	Não	% Total	0%	0,9%	7,2%	1,1%	5,4%	0,9%	15,5%
		% Total	2,3%	7,2%	43,3	12,3%	33,1%	1,8%	100%

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Também foi possível observar que 77,5% das jovens possuem renda, mas recebem ajuda de outras pessoas ou contribuem para o sustento da família e 69,4% passam suas férias em casa. Esses dados nos levam a constatar a influência do fator renda na fruição do tempo livre dessas jovens.

Outro fator verificado foi o de que 81,9% das jovens aprendizes possuem renda familiar total de até 3 salários mínimos e 91,8% delas estudaram em escola pública. Dessa forma, confirma-se que a renda familiar influencia na escolha pela escola em que cursam o segundo grau.

A maioria dos alunos de baixa renda frequentam escolas públicas, enquanto jovens com melhores condições financeiras recebem uma melhor formação em instituições privadas. Nesse sentido, Demo (2004) sustenta que a educação tem funcionado muito mais como expediente de consolidação e ampliação dos privilégios do que de mobilidade social, uma vez que as pessoas com situação socioeconômica mais elevada dispõem de maiores facilidades no que se refere ao acesso e ao sucesso educacional.

Perante o exposto, infere-se que as jovens entendem o lazer como uma forma de diversão, de descanso e de ter tempo livre. No que tange aos conteúdos culturais do lazer, houve maior incidência nos interesses sociais e virtuais e um equilíbrio entre os interesses artísticos, intelectuais e turísticos. As jovens relataram gostarem de usufruir do tempo destinado ao lazer, inclusive consideram as férias escolares como um momento de lazer, apesar de a maioria permanecer em casa nesse período. E boa parte das jovens alegou dificuldades de acesso ao lazer, sendo essas relacionadas à falta de dinheiro e à falta de segurança.

Após a análise dos resultados provenientes da aplicação do questionário, apresenta-se os resultados as entrevistas semiestruturadas realizadas com as jovens e com as supervisoras, respectivamente.

### **7.5 Escutando o que as meninas têm a dizer: análise das entrevistas**

A entrevista semiestruturada com as jovens aprendizes foi realizado no dia 18/06/2020, às 15 horas. As aprendizes encontraram dificuldade inicial em acessarem o link e houve tentativas de contato, sem sucesso, com as que estiveram ausentes.

Previamente, cinco jovens haviam confirmado a participação, no entanto, no dia e horário agendados, somente duas delas ingressaram na reunião. A ausência de três jovens foi associada ao fato do convite inicial ter sido realizado pela supervisora do programa e, talvez, por terem entendido como se fosse uma obrigação, aceitando-o, inicialmente, para não ficarem com uma imagem ruim perante a mesma, mas desistindo de participar posteriormente, quando o contato passou a ser com a pesquisadora. Pelo fato da entrevista ter sido realizado virtualmente, não foi possível observar as reações fisionômicas e comportamentais das entrevistadas, uma vez que as mesmas não abriram as câmeras.

As jovens participantes foram identificadas, por sigilo de informação, como Jovem 1 (J1) e Jovem (J2). Com relação aos dados pessoais, a J1 possui 19 anos de idade, é casada e não possui filhos. E a J2 possui 17 anos, também é casada e não possui filhos. É importante mencionar que as jovens que possuem filhos e que são solteiras não compareceram ao encontro, o que ocasionou a perda, de certo modo, de informações importantes advindas de uma maior diversidade de perfil.

No início da reunião, foi apresentado às jovens o motivo do encontro, explicando se tratar de uma pesquisa de cunho acadêmico, apresentando os objetivos da mesma e falando sobre o sigilo da identificação das participantes.

A conversa levou em conta o fato de que o lazer é marcado por escolhas pessoais, cada indivíduo realiza atividades que o agradam e atendem as suas necessidades. Nesse ponto de vista, Gomes (2000) comenta que cada pessoa poderá apresentar uma forma de passar seu tempo, quando não "faz nada", principalmente ao ter cumprido seus afazeres e compromissos do dia a dia. Essas atividades de tempo livre podem se tornar um hábito, que poderá se constituir como uma meta a seguir e devem atender às necessidades básicas de repouso, diversão e enriquecimento sociointelectual.

Assim, foi perguntado às jovens o que entendem por lazer. O momento de lazer foi considerado por elas como:

*Lazer é um passatempo, uma hora de descanso, de distração. (J1)*

*Lazer para mim é você passar com a sua família, curtir o fim de semana.  
(J2)*

Vale destacar que as aprendizes relacionaram o lazer com uma oportunidade de descanso, ou seja, o lazer serviria como uma forma de se “desligar” de suas responsabilidades, justamente para se distrair, ficar com a família, curtir o fim de semana, visando manter o equilíbrio pessoal.

As formas como o lazer é vivenciado na juventude, de acordo com Andrade e Marcellino (2011), podem contribuir para o processo de formação dos indivíduos, abrindo novas possibilidades de relações humanas, de produção de cultura, de construção da identidade e de interação com o mundo, por meio de novas maneiras de enfrentamento das situações experimentadas ao longo da vida.

Zamora *et. al.* (1995) falam da importância de o indivíduo poder gozar de um tempo para si, de modo que possa eleger, livremente e segundo sua vontade, entre o descanso, o entretenimento, o desenvolvimento ou o serviço voluntário. Esses autores alegam que o cultivo do tempo livre cumpre várias funções para os jovens, com destaque para o estabelecimento de relações, a compreensão de seus processos psíquicos, a construção da independência emocional, a tomada de consciência da sua originalidade e criatividade, a adoção de uma escala de valores que

permite integrar-se à comunidade e preparar-se para o desempenho de funções sociais, o aproveitamento da cultura, a formação de ideais, etc. Todos esses aspectos contribuem para o desenvolvimento integral da personalidade.

Diante da importância do lazer para a juventude, questionou-se às jovens sobre o tempo disponível para as atividades de lazer e ambas deram a mesma resposta:

*Só no fim de semana. (J1/J2)*

Esse dado indica que o curto tempo livre que possuem, desvinculado das outras demandas, sejam elas domésticas, de trabalho ou da escola, é destinado ao lazer. Nesse sentido, Bahia e Brito (2017) dizem que a variação desse tempo livre na vida dos indivíduos, seja maior ou menor, pode organizar-se conforme alguns padrões assimilados na sociedade de como se deve dispor do tempo para as diversas atividades e como os indivíduos utilizam e valorizam o sentido do tempo cotidiano para si. No entanto, vale ressaltar, conforme relatado por Abramo (1994), que o lazer é uma das dimensões mais significativas da vivência juvenil.

Sobre como utilizam o tempo livre, as jovens contaram que:

*Prefiro assistir séries do Netflix do que sair. (J1)*

*Eu gosto de ir para o clube com a minha família e assistir Netflix com meu esposo. (J2)*

Nota-se, nas declarações das jovens, a manifestação dos interesses artísticos (assistir TV), sendo o espaço do lar considerado uma alternativa de lazer; juntamente com os interesses sociais, por associarem o lazer ao contato com a família e/ou esposo.

Os usos que os jovens fazem de seu tempo livre, na concepção de Nodari *et. al* (2016), têm muito a revelar sobre sua relação com os contextos em que estão inseridos, sobre suas escolhas (ou falta delas), seus desejos, sonhos e projetos de vida.

Após a identificação do que gostam de fazer no tempo livre, as aprendizes mencionaram os espaços de lazer preferidos por elas. Lembrando que, no momento que foi realizado o grupo focal, estávamos passando pela pandemia da Covid-19 e em isolamento social. Anteriormente a esse isolamento social, postularam que:

*Eu não frequento muito o bairro não, vou mais para o centro de BH e shoppings. (J1)*

*Eu frequentava muito o clube, mas, ultimamente, fico mais em casa. Quando saio, vou a lugares aqui no bairro mesmo. (J2)*

A J1 reside no bairro Serra, mas não gosta dos espaços sociais de lazer que o mesmo possui, o que faz com que vá para o centro de BH e aos *shoppings*. Já a J2 reside no bairro Estrela Dalva e relatou que frequentava muito o clube, que fica em outra cidade, mas que fica mais em casa e, quando sai, faz uso dos espaços de lazer que o seu bairro oferece.

Diante do exposto, questionadas se há espaços de sociabilidade, serviços e lazer no bairro onde residem ou se precisam se deslocar para outros bairros da cidade, as participantes responderam:

*Eu frequento muito bares e vou a shows em outros bairros. (J1)*

*Quando não ia para o clube, frequentava outros bairros ou ia para a casa da minha mãe e ficava lá no sábado e domingo. (J2)*

A J1 é frequentadora de bares e gosta de ir a shows, sendo que esses locais situam-se fora do bairro onde reside. E a J2, quando não vai para o clube, disse gostar de passar o fim de semana na casa da mãe, que reside em outro bairro da cidade.

Diante dos dizeres das jovens, há alguns fatores que podem ser listados: renda, deslocamento e falta de equipamentos de lazer nos bairros. A renda faz com que a jovem prefira ficar em casa ou ir para a casa de familiares, além do deslocamento, pois uma das jovens disse que, quando saía, frequentava estabelecimentos no próprio bairro. A outra informou que não utiliza o que o seu bairro oferece, sempre sai para o centro de BH ou vai para *shoppings*, o que pode estar relacionado à falta de equipamentos específicos de lazer ou à má conservação dos mesmos no bairro onde reside, fatores que, aliados à distância entre a moradia e os locais dos eventos de lazer, no geral, tornam-se barreiras que empurram a população de baixa renda para os lazeres domésticos.

Outra categoria analisada foi o trabalho, que apareceu, juntamente com a formação profissional, como um problema para as jovens, por terem relação direta com a necessidade do aumento da qualificação para conquistar um bom posto de trabalho no mercado.

O trabalho assume uma forma peculiar, sendo que cada indivíduo lhe atribui um significado, geralmente relacionado a seus desejos e necessidades, sendo fonte de transformação e de realização pessoal. Quanto ao seu significado para as aprendizes, as mesmas esclareceram que:

*Uma ocupação a mais para mim. (J1)*

*Muito bom. (J2)*

Percebe-se que a J2 dá uma importância maior ao trabalho do que a J1. O trabalho é posto por Giddens (2005) como um fator importante para manter a autoestima. Para o autor, mesmo nos lugares em que as condições de trabalho são relativamente desagradáveis e as tarefas monótonas, o trabalho tende a representar um elemento estruturador na composição psicológica das pessoas e no ciclo de suas atividades diárias. Pode-se inferir que o trabalho, para as jovens, tem vários sentidos e, no caso do segmento pesquisado, ele representa, sobretudo, a transição da infância para a vida adulta, a partir de independência, liberdade e autonomia que ele confere.

Quanto ao fato de já terem trabalhado antes de ingressarem no programa jovem aprendiz, as jovens narraram :

*Este é o meu primeiro emprego. (J1)*

*Eu já trabalhei antes. Eu era Assistente Administrativo no Sesc. (J2)*

O ingresso dos jovens no primeiro emprego é enfatizado por Pochmann (2000), Frigotto (2003) e Guimarães (2009) como uma de suas principais dificuldades, estando relacionado, além da baixa escolaridade e renda social, principalmente, à falta de experiência. No caso das jovens pesquisadas, pressupõe-se que a participação no PET seja um facilitador, por proporcionar a essas aprendizes a experiência profissional tão demandada pelas empresas contratantes. Reitera-se que, além de ser um facilitador, o programa garante todos os direitos das jovens no primeiro emprego, promovendo a experiência prática nas empresas e assegurando o direito da qualificação profissional. Sobretudo, ainda sustenta a permanência na escola, visto que proporciona uma jornada de trabalho reduzida, de 4 ou 6 horas. Ressalta-se, ainda, que a J2, por ter experiência profissional, pode encontrar mais facilidade de inserção no mercado.

Como integrantes do PET, essas alunas devem dividir o tempo entre os estudos e o trabalho. Quanto a essa dupla condição, de estudantes e trabalhadoras, fizeram os seguintes apontamentos:

*Eu já formei, mas faço técnico de enfermagem. Eu tenho dificuldade porque tenho que trabalhar de manhã, chego em casa às 12 h. e às 13 h. tenho que estar no curso. Ai tenho que fazer almoço, arrumar, é muito complicado! (J1)*

*É um pouco puxado. A gente fica um pouco sem tempo, tem que correr contra o tempo, não chegar atrasada. (J2)*

O discurso das jovens encontra apoio nos dizeres de Camarano (2004), que entende que a dimensão do trabalho, juntamente a escola e a família, vem sendo apontada como um dos condicionantes da inserção no mundo adulto para uma significativa parcela da população jovem em nosso país, especialmente para aqueles que necessitam trabalhar para ajudar no sustento da família. Essa é a realidade dessas jovens que são casadas, responsáveis pelo lar, estudantes e trabalhadoras.

As jovens ressaltaram aspectos contraditórios no que tange à conciliação entre trabalho, escola e vida pessoal. Ao mesmo tempo em que revelam as dificuldades relacionadas à falta de tempo, afirmam que a conciliação é tranquila para elas:

*Para mim é tranquilo. (J1)*

*Para mim é tranquilo. Não envolvo minha vida pessoal com trabalho e com escola. (J2)*

Conciliar três atividades complexas, como trabalhar, estudar e ser responsável pelo lar, exige compromisso e esforço. Entretanto, cabe ressaltar que dividir a rotina entre esses momentos pode trazer benefícios, como postula Mortimer (2003), pois inserção laboral na juventude, ao lado da escola, da família e do grupo de pares, pode constituir um agente complementar na socialização dos jovens, com papel fundamental no desenvolvimento de novas habilidades e na formação da identidade, contribuindo para a construção de trajetórias positivas de desenvolvimento.

Ao serem contestadas sobre quais os motivos as levaram a procurar o primeiro emprego, informaram:

*Dinheiro.(J1)*

*Quando trabalhava no Sesc e via meninas trabalhando com o uniforme, parecia muito legal, o pessoal me falou que é muito bom, assim quando saí de lá, procurei mais informações.(J2)*

As jovens apresentam percepções diferentes quanto ao primeiro emprego, a motivação da J1 teve como fator determinante a renda. Abdala (2005) manifesta que o ingresso precoce e acelerado no mercado de trabalho é consequência da necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar. Dessa forma, esses jovens acabam aderindo às propostas de trabalho que surgem, sem questionar suas condições. Já a J2, apesar de possuir experiência profissional, foi motivada a participar do PET em decorrência da propaganda positiva realizada por colegas que participavam do programa.

No tocante à questão de contribuírem financeiramente para o sustento em casa, as jovens evidenciaram que:

*Sim e muito.(J1)*

*Sim.(J2)*

As jovens revelaram que contribuem financeiramente para o sustento da casa. Nesse viés, Moura (2017) salienta que a atividade remunerada na vida desses jovens não representa apenas uma ocupação, reconhecimento profissional ou experiência, representa, sobretudo, uma renda. É por meio do salário que complementam o rendimento familiar e garantem a própria satisfação de consumo.

Finda essa parte, adentrou-se na categoria de gênero, de modo que a pesquisadora explanou as dificuldades enfrentadas pelas mulheres no que tange a preconceitos e discriminações relacionadas à questão do gênero no universo do trabalho.

Dando prosseguimento, foi perguntado às jovens se, no trabalho, já se sentiram discriminadas por serem jovens e/ou mulheres, ambas responderam negativamente.

Também questionou-se se, porventura, já tinham passado por alguma situação de constrangimento/assédio no ambiente de trabalho. Ambas disseram, no primeiro momento, que não. Ao insistir, pedindo que se lembrassem de alguma situação em que ficaram sem jeito de dar uma resposta, uma das jovens confessou um episódio ocorrido no ambiente de trabalho:

*Eu estava no trabalho e a empresa não me fornecia uniforme. Eu trabalhava com a blusa da CDL, o que me dava a sensação de que eu era a mais jogada do ambiente de trabalho porque todos lá se vestiam de forma chique. Aí uma moça que tinha dois uniformes, me cedeu um para usar. No dia que fui na sala da chefe, ela olhou para mim e questionou por que estava usando uniforme*

*da empresa. Naquele momento, fiquei toda cabisbaixa, me sentindo como se não fizesse parte da empresa. Depois desse dia, eu fiquei toda sem graça até de chegar perto dela. (J1)*

A narrativa da J1 vai ao encontro dos dizeres de Barreto (2003), que afirma que vários podem ser os contextos na sociedade em que as pessoas são humilhadas, entretanto é no ambiente de trabalho que o assédio moral é analisado. Esse tipo de assédio envolve um agressor que utiliza a humilhação e a depreciação para destruir a autoestima da pessoa, podendo, por vezes, até se valer de violências físicas, além da moral e, não se sentindo satisfeito em ver a vítima totalmente destruída emocionalmente, ainda pode agir a fim de forçar sua demissão. Cabe ressaltar que o episódio relatado por J1 não se caracteriza como assédio moral, por ter ocorrido somente uma vez. Quando essas situações de humilhações e depreciações acontecem de forma contínua, configura-se o assédio. No entanto, Hirigoyen (2003) alerta que, apesar de os fatos isolados não parecerem violência, o acúmulo desses pequenos traumas gera a agressão.

Questionadas se, alguma vez, já se sentiram inferiorizadas no trabalho, por uma pessoa do sexo oposto, as jovens disseram que não. Outra pergunta buscou investigar se o fato de ser mulher, estudante e trabalhadora faz com que o peso da responsabilidade em cumprir com os horários e tarefas de trabalho fora e dentro de casa se intensifique. Ambas responderam positivamente, sendo que a J2 ainda afirmou que:

*Eu só tenho tempo no fim de semana. Além dos cuidados com a casa e com o marido, sobra um tempo para o lazer.*

A situação enunciada pela J2 é a realidade da maioria das mulheres e está relacionada às desigualdades de gênero. Barsted e Pitanguy (2011) dizem que, mesmo com a sua saída para o espaço público e o ingresso no mercado de trabalho, a mulher continuou conciliando as atividades domésticas com o exercício profissional, o que provoca dupla ou tripla jornada de trabalho.

Associando o novo questionamento com a pergunta anterior, as jovens foram interpeladas sobre como percebem o tempo livre dedicado ao lazer nos finais de semana, tendo em vista a relação entre meninos e meninas. De imediato, as respostas foram:

*Com certeza os meninos encontram mais tempo. Só sei que eles saem mais do que qualquer mulher. A mulher tem muitos afazeres. (J1)*

*Também acho. Eu acho que a mulher tem muita coisa para fazer. Os meninos ficam muito à toa. Eles ficam mais na rua. (J2)*

As falas das jovens estão em consonância com o descrito por Frith (1984), que aponta diferenças em termos da ocupação do tempo de acordo com o gênero, com as meninas tendo obrigações domésticas desde cedo, e os meninos passando mais tempo na rua. Franch (2000) explica que, principalmente para os meninos, que possuem maior liberdade para circular pelo espaço público, as ruas se constituem como espaços polivalentes, onde inúmeras atividades se desenvolvem. É o local para o encontro de amigos, paqueras, jogos de bola etc., um espaço privilegiado para o lazer cotidiano. A autora ressalta que o passeio, representado pela visita à casa de amigos, é comumente realizado por meninas, principalmente aquelas ainda sob a forte tutela dos pais. Sarriera *et al.* (2007b) esclarecem que esses passeios, geralmente, ocorrem na própria comunidade, no bairro ou em praças e parques públicos.

Chegando ao fim da entrevista, percebeu-se que as jovens estavam mais à vontade, o que não ocorreu no início da reunião, quando estavam bastante constrangidas. Assim, foi retomada a questão realizada anteriormente, em que responderam que conseguiam equilibrar com tranquilidade as rotinas de trabalho e estudo com a vida pessoal. As jovens foram questionadas sobre o que, dentro dessa tranquilidade relatada por elas, dificulta darem conta das três coisas ao mesmo tempo: trabalhar, estudar e gerir a casa.

*Eu acho que o tempo é muito curto para essas três coisas. Eu não consigo me programar, sempre uso o sábado e o domingo para fazer as atividades escolares. Sempre entrego as atividades em cima da hora. (J1)*

*Isso. O tempo é muito pouco. Eu tenho que pegar o final de semana para dar conta das demandas escolares. (J2)*

Pelas falas supracitadas, constata-se que não existe a “tranquilidade” apontada pelas jovens anteriormente. Elas se contradizem, ao relatarem que não dão conta de seus afazeres escolares durante a semana, precisando usar parte do fim de semana para esse fim.

E, para finalizar, na última pergunta, solicitou-se que as aprendizes identificassem a qual das três opções: 1) trabalho, 2) escola e 3) vida pessoal dedicam-se mais, atualmente.

*Eu dedico a vida pessoal. (J1)*

*Eu dedico a vida pessoal e ao trabalho. Porém, não consigo manter um equilíbrio entre os dois, em alguns momentos dedico mais a um e menos a outro e vice-versa. (J2)*

Diante do exposto pelas jovens durante a entrevista, percebe-se que a J1 encara o trabalho como um fardo, conforme seu relato, como “uma ocupação a mais”. A motivação pelo emprego decorre da necessidade financeira. Por ser seu primeiro emprego, ainda não o interiorizou em suas prioridades, apesar de já fazer um curso técnico profissionalizante na área de enfermagem. Assim, valoriza mais seu casamento e sua vida pessoal. Ao mesmo tempo em que declara preferir ficar em casa assistindo séries na Netflix, diz frequentar muito bares, *shoppings* e ir a shows.

Em contrapartida, observa-se que a J2 tem uma percepção diferente sobre o trabalho, considerando-o “muito bom”. Ela já possui experiência, tendo trabalhado como assistente administrativa antes de ingressar no programa. Contou que tenta manter um equilíbrio entre sua vida profissional e pessoal, mas sempre uma se sobrepõe à outra. É uma pessoa que prefere ficar mais no ambiente da casa, em companhia do esposo, mas, quando sai, frequenta estabelecimentos no próprio bairro, gosta de ir ao clube e estar com seus familiares.

Ambas as jovens contribuem com o sustento da família, sentem dificuldades em conciliar as tarefas domésticas com o trabalho e o estudo e declararam perceber diferenças no uso de tempo de lazer ao se comparar ao sexo oposto.

A seguir, apresenta-se a análise da entrevista semiestruturada realizada com as supervisoras do PET.

#### **7.6 Ouvindo o outro lado: a análise da entrevista realizado com as supervisoras**

Foi realizada uma entrevista semiestruturada com as supervisoras do Programa, no intuito de investigar como percebem a influência do PET nas práticas de lazer das jovens aprendizes. Esse encontro aconteceu no dia 12/06/2020, às 15h. e teve duração de 55 minutos, com a presença das três supervisoras do programa; a pesquisadora, que atuou como moderadora, e um convidado externo, que ficou responsável pela observação e anotações.

As supervisoras do PET foram identificadas, para manter sigilo da identidade, como Supervisora 1 (S1), Supervisora 2 (S2) e Supervisora 3 (S3).

Inicialmente, confirmou-se com as supervisoras o fato da estrutura curricular do PET contemplar 16 horas, das 400 horas de carga horária total do curso, para práticas culturais e esportivas. As supervisoras foram perguntadas como o lazer se insere dentro dessas práticas, considerando essas 16 horas.

*Este tempo é dividido durante o período em que os jovens ficam da CDL, que vai ser durante 11 ou 16 meses, assim colocamos estas atividades ao longo destes 1 ano e 4 meses, por exemplo, se são 16 horas, estas são divididas em quatro atividades culturais de quatro horas. Essas atividades acontecem no entorno da Fundação CDL, que se refere à Praça da Liberdade, Museus, buscamos sempre atividades gratuitas, que muitas vezes as pessoas deixam de ir por serem gratuitas, o que não tem nada a ver. Também já tivemos atividades com o SESC, levando os jovens ao clube, cinema, tudo vai de acordo com a disponibilidade do lugar, horário e agenda. Deve-se somente ter o cuidado de não bater as atividades culturais com os dias de aulas programadas dos aprendizes que são de terça a sexta-feira e às vezes nas segundas-feiras. A minha percepção de lazer dos alunos não é a mesma que entregamos para eles no cultural. Muitos nunca colocaram o pé no museu por acharem que é caro. Para alguns alunos, essas atividades culturais fazem sentido, para outros percebe-se que tanto faz. O lazer para eles é sair nos finais de semana com a turma, não está relacionado a ir a museus, fazer uma leitura, ir ao cinema, teatro ou até mesmo um local diferente. Não é a visão que eles têm. Inclusive, costumamos levá-los também em peças de teatro. (S2)*

*Antigamente, fazíamos muito essas atividades nas segundas-feiras, mas acabávamos perdendo muito na parte cultural por terem agenda em outras datas. Por isso, agora estamos dividindo mais essa carga horária durante a semana, de acordo com a disponibilidade e a agenda dos locais. As atividades no clube eram realizadas, geralmente, uma vez por ano, mas realmente paramos de levá-los, após o caso de um afogamento, não com jovens da CDL, mas a diretoria achou prudente interromper essa atividade, por levarmos cerca de 600/700 alunos, claro que com toda uma equipe estruturada e com corpo de bombeiros, e ainda com o clube sendo voluntário. Já fomos ao clube Jaraguá e no Sesc Venda Nova, mas como o número de alunos aumentou muito, tendo atualmente uma média de 1.200 aprendizes, e pela visita acontecer com todos juntos, no mesmo dia e durando todo o dia, o risco se tornou muito grande, além da dificuldade de monitoria. No clube, fazíamos campeonato de vôlei e futebol. Entendo que o lazer para esses jovens é conversar com amigos, ir a baile funk, o que acho importante essa questão da socialização entre eles. Mas, acho que não vão citar teatro como um hábito que possuem. (S1)*

*As práticas de lazer são relacionadas à cultura da família. Não estão acostumados com teatro e museus como forma de lazer. (S3)*

As colocações das supervisoras são de que as jovens não possuem muita atração por alguns tipos de interesses artísticos, como museus e teatros, muito menos pelos interesses intelectuais, preferem os interesses sociais, tendo a socialização papel marcante na vivência desses jovens.

O lazer torna-se um elemento determinante no processo de sociabilidade e socialização das jovens. A socialização dos jovens ocorre por meio de instituições como família, escola, igreja, mídia, dentre outras, responsáveis pela transmissão de padrões e modelos de conduta às novas gerações, tornando-se “responsáveis pela produção e difusão de patrimônios culturais diferenciados entre si” (SETTON, 2002, p. 109). Watarai (2006) acrescenta que, além da família, os jovens tecem relações de sociabilidade estreitas com o grupo de pares, constituído por amigos diversos, da rua, do bairro, da escola, dos clubes, do trabalho, cujo aspecto principal é a igualdade da condição de jovem. Assim, tendem a incorporar atributos gerais dos grupos que integram, sobretudo características definidoras de gênero, que são bastante relevantes para a constituição de suas identidades.

Ao pensar o lazer como potencializador dos processos de socialização, foi perguntado às supervisoras como percebem a importância dessas jovens dedicarem parte de seu tempo livre para práticas de lazer e se existe, no programa, uma preocupação com o lazer dessas jovens que trabalham e estudam. Apenas a S2 opinou:

*Sim. Inclusive agora eles passaram pelo Módulo do Mundo Jovem II, que fala do jovem como protagonista, e acho que sempre que tem uma brecha nos módulos, os educadores mencionam sobre a importância do lazer, não vou saber te falar exatamente quando e como, mas é abordado sim. Até a pouco tempo, tivemos muitas peças de teatro, e vou te declarar o quanto foi difícil fazer com que os aprendizes assistissem às peças de forma prazerosa, onde poderiam rir e se divertirem. Eles sempre davam desculpas para não participarem, em virtude do evento ter acontecido em período chuvoso. (S2)*

Nesse sentido, Félix (2001) afirma que a escola deve ser o lugar onde começam as aprendizagens de habilidades, procedimentos e hábitos para a utilização construtiva do lazer. Com a valorização da dimensão extraletiva da escola, os alunos poderão ocupar, de forma racional, seus tempos diversificados em atividades escolhidas e geridas por eles, ajudando, assim, a cumprir um dos grandes objetivos da educação, o da preparação para a vida em todos os aspectos. Nesse sentido, Savater *et. al.* (2010) declaram ficar claro o papel que a escola deve desempenhar na formação do indivíduo, preparando-o para a vida em todos os aspectos, nos quais se inclui, também no lazer, como uma vertente fundamental.

O PET atende jovens provenientes de famílias de baixa renda, de modo que as supervisoras foram interpeladas se percebem a influência do fator renda na vivência do lazer das jovens.

*Com certeza. Pelo perfil de aprendizes da CDL acredito que a grande maioria vai apontar como lazer as festas que têm na comunidade, os barzinhos e os rolés dentro da própria comunidade. Dependendo do público que vai atender de jovem aprendiz, com renda maior, vai ao teatro e ao cinema. Até acho que os nossos jovens frequentam bastante o cinema, podem até citá-lo como lazer, mas o teatro eu acredito que são pouquíssimas as jovens que vão mencioná-lo. (S1)*

*Acho que tem casos mais críticos, daqueles jovens que não possuem acesso nenhum ao lazer. Tem alguns jovens que trabalham na CDL 4 as 6 horas e o restante do tempo que possuem ou estão estudando ou ajudando a família de alguma outra forma. Se for analisar a renda baixa, alguns até vão trabalhar em outros lugares para ampliar a renda. (S3)*

*Às vezes, os jovens acham que o lazer não é para eles, devido a essa falta de acessibilidade. (S2)*

Hoje, pode-se dizer que consumo e lazer são duas palavras interligadas, tendo em vista a existência de uma dimensão de lazer em algumas formas de consumo, como ir ao cinema ou jantar fora; existe também uma dimensão de consumo no lazer, uma vez que a maioria das atividades de lazer é mediada pelo mercado (TASCHNER, 2000). Nesse sentido, o consumo de hábitos de lazer diferencia-se entre as realidades sociais, sendo um fator de afirmação e distinção/delimitação de fronteiras entre as camadas e grupos sociais.

Assim, as falas das supervisoras vão ao encontro do exposto por Prates (2012) de que os jovens de baixa renda acabam sendo excluídos das práticas de lazer ou, quando as possuem, estão diante de poucas opções disponíveis.

As supervisoras foram indagadas se as jovens, mesmo sendo provenientes de famílias de baixa renda, fazem uso constante de dispositivos móveis e como lidam com esse fato.

*Agora, na pandemia estamos tendo aulas à distância, e são poucos os alunos com dificuldades de acesso à plataforma. (S1)*

*Em virtude das aulas à distância, em decorrência da pandemia, temos somente um grupo de 15 alunos que não possuem nenhum tipo de acesso. Nem que seja o telefone com aquele acesso mínimo de dados, nem que seja somente para visualizar, o WhatsApp ainda tem. Nós não utilizamos os dispositivos móveis totalmente favorável para as aulas. Ainda estamos arcaicos nessa*

*questão, mas também, às vezes, essas jovens não possuem uma boa internet, nem um pacote disponível para acessar as aulas. Dessa forma, trabalhamos com o wi-fi, mas não funciona bem dentro das salas de aulas, as aprendizes devem sair nos corredores para conseguirem acesso. No entanto, às vezes, utilizamos a nosso favor, para realizarem algum tipo de pesquisa. Até então, serve para auxiliar nas pesquisas, mas é uma coisa um tanto proibida por enquanto. Tem-se as regras do uso do celular, mas eles não desligam, deixam apenas no silencioso. Mas, conseguimos levar bem. (S2)*

O uso da tecnologia da informação, em pesquisa realizada por Aguiar (2017) com jovens aprendizes, assume um lugar de centralidade no entretenimento das jovens pesquisadas, elas vivenciam uma intensa relação com a internet e com as possibilidades que os aplicativos digitais permitem. A interação com os aplicativos é realizada no ambiente de trabalho, na instituição de formação teórica, nos deslocamentos entre escola-trabalho e casa e nas escolas.

Esses jovens pertencem à geração Z e, segundo Palfrey e Gasser (2011) essa geração caracteriza-se por possuir habilidades com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em vários contextos, como nos relacionamentos (redes sociais), busca de informações, novas formas de comunicação, possibilidade de aprender.

O aumento do uso das TDIC acaba gerando a exclusão social, acentuando a desigualdade tecnológica e dificultando o acesso ao conhecimento, aumentando, assim, o abismo entre ricos e pobres. Isso se deve, em grande parte, ao fator renda, de acordo com Spagnolo (2003).

No entanto, pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2011, apontou que o número de brasileiros com acesso à internet aumentou em 143,8%, entre os anos de 2005 e 2011. Em relação ao público jovem, em 2011, o acesso à internet era de 74,1% entre os jovens com idade entre 15 e 17 anos e de 71,8% entre os com 18 ou 19 anos, reforçando os índices já averiguados em anos anteriores. Esses dados confirmam os dizeres das supervisoras, que relataram que, em um universo de 1.200 alunos, somente 15 não tinham nenhum tipo de acesso.

Retomando as questões relativas à forma de vivenciar o lazer pelas jovens, deve-se mencionar, além da classe social, também o gênero, como um fator determinante no acesso ao lazer. Nesse sentido, as supervisoras foram questionadas se conseguem perceber diferenças no tempo destinado às atividades de lazer, bem como na qualidade das atividades das jovens mulheres, quando comparadas aos jovens do sexo masculino:

*Eu acho que ainda é visível que a menina não está tão disponível para o lazer quanto os meninos. Elas, primeiramente, têm as obrigações da casa, acho que está mudando, mais ainda é muito perceptível. O menino tem mais tempo, nem que seja para ficar à toa, sentado no portão, soltar papagaios. Acho que essa diferença ainda pesa. As meninas somente podem ter o tempo para o lazer depois de cumpridas as tarefas domésticas. Mas, também há aquelas meninas que não fazem nada em casa. (S2)*

*Eu não vou saber responder se existe uma diferença, talvez as meninas vão ficar com vergonha de dizerem o que fazem no momento de lazer, como ficar na rua batendo papo com as amigas, irem para os rolés, para o baile funk. Elas dizem que saem com o namorado ou ficam em casa. Ficam com receio de dizerem o que realmente fazem. Apesar de agora, a geração está mais liberal. Os meninos já falam com mais naturalidade. Estes vão dizer que o lazer é jogar futebol, a rua, o bate-papo. Elas podem falar que ficam lendo livros, tenho receio delas dizerem isso. Como faço parte da equipe de psicologia, vejo que as meninas reclamam muito das proibições dos pais de não autorizarem a saída delas. E, quando essas jovens se assumem como homossexuais, os conflitos familiares aumentam ainda mais. (S1)*

*Os homens têm mais liberdade. Às vezes, as meninas acabam sendo mais presas pela família, somente vão sair e namorar depois de certa idade, o homem já é mais despachado. (S3)*

De acordo com Baker (2000), dados de diferentes países do ocidente mostram que, de fato, os meninos ficam mais tempo fora de casa e na rua que as meninas. Essa liberdade tem vantagens, como a oportunidade de adquirir conhecimentos para a vida social e laboral, e desvantagens, que envolvem a exposição a riscos como o consumo de drogas. Uma das justificativas de pais e mães para argumentar que não há diferenças entre a educação de meninos e meninas foi a preocupação que passaram a ter com uso de drogas também pelas meninas o que, de acordo com eles, em outros tempos, sequer se cogitava. O autor afirma que, realmente, o consumo de drogas entre as meninas está aumentando, no entanto os índices de uso, em vários países, inclusive no Brasil, são maiores entre os meninos, o que justifica a preocupação das famílias.

Independentemente da prática de quaisquer que sejam os conteúdos do lazer, o uso do tempo para homens e mulheres é efetivamente diferente, devido a fatores culturais e sociais. Na maioria das vezes, essas diferenças já começam na infância, com os adultos impondo atividades do tipo competitivas e agressivas para os meninos e atividades delicadas para as meninas (SAMPAIO, 2008). Outro fator relevante na questão do tempo disponível para as mulheres, segundo Marcellino (2006), é o fato de que, na maioria das vezes, elas assumem a maior parte das tarefas domésticas. Nesse sentido, Rocha e Rocha (2012) relatam que o cansaço pela dupla jornada de trabalho e o tempo de deslocamento para o mesmo tendem a impactar negativamente a disponibilidade de tempo dessas jovens para a prática de lazer.

Dando prosseguimento, as supervisoras foram questionadas se conseguem mensurar a importância do primeiro emprego para as jovens:

*O primeiro emprego, em geral, cria expectativas e as meninas ficam alucinadas, é muito bom ver o desejo de crescerem profissionalmente e de serem efetivadas. Elas já entram na empresa tentando dar o melhor de si, visando a efetivação. O trabalho é importantíssimo, sei que, de certa forma, pode privar elas do lazer, mas talvez não teriam esse lazer mesmo sem o trabalho. Acho que ficariam em casa, na televisão, mas não usariam esse tempo para o lazer, ou até mesmo, realizando as tarefas domésticas. O trabalho pode sim privar o lazer, mas é fundamental para a busca da identidade e do pertencimento na sociedade. (S1)*

Na visão da SI, as jovens percebem a centralidade do trabalho em suas vidas e como ele pode proporcionar oportunidades de desenvolvimento e crescimento profissional a elas. Esse fato está presente na fala de Narciso (2017), ao postular que, embora muitos jovens entrem no mercado de trabalho por necessidades econômicas, existem aqueles que entram no mundo do trabalho com desejo de autonomia, independência financeira, crescimento profissional, pessoal ou outras razões de cunho subjetivo. O importante, segundo a OIT (2009, p.10), é que “[...] a necessidade de trabalhar não seja, para os jovens de baixa renda, um impeditivo para o aumento da escolaridade e da qualificação profissional, assim como não implique na aceitação de um posto de trabalho precário”.

Ademais, SI apontou a questão da privação do lazer pelas jovens em decorrência do trabalho ou até mesmo por causa das tarefas domésticas. Nesse sentido, Junter (2000) apregoa que os tempos femininos são, ainda, múltiplos e sobreponíveis, porque as mulheres convivem com a permanente tensão entre o desejo de desempenhar um bom trabalho e desenvolver uma carreira de sucesso e a necessidade de manterem uma distância desses, para garantirem a sobrevivência de outros espaços sociais nos quais elas gostariam de encontrar a realização pessoal.

No que diz respeito ao trabalho, as supervisoras foram questionadas se o fato de trabalharem influencia no desempenho das jovens nos estudos.

*As jovens, se são reprovadas na escola, são eliminadas do PET, então acabam ficando preocupadas. Além disso, as funcionárias do setor pedagógico sempre cobram o histórico escolar e demais documentos. (S1)*

*Nós cobramos o histórico escolar, mas não ficamos acompanhando, rigorosamente, a questão das notas. O que dá para perceber é que algumas*

*aprendizes são dedicadas com o estudo, às vezes, pedem para sair mais cedo ou chegam mais tarde, porque estavam elaborando trabalhos escolares. Até mesmo em sala de aula é perceptível a dedicação de algumas, mas há também o contraponto. Aquelas alunas que só o corpinho está em sala, a alma está em outro lugar. Há o equilíbrio dos dois pontos, mas, no geral, frequentam as aulas, mesmo porque a frequência e as notas são requisitos para permanecerem no programa. (S2)*

Pelas declarações das supervisoras S1 e S2, as meninas se veem “obrigadas” a terem bom rendimento, por ser um pré requisito para continuarem no programa. No entanto, é visível aquelas que levam o estudo a sério e aquelas que somente se preocupam em obter o mínimo para garantir a sua permanência no PET.

É preciso considerar que o programa de aprendiz implica em uma formação técnico-profissional que seja compatível com a vida escolar das jovens, juntamente com uma carga horária reduzida, de modo a não interferir na educação formal das mesmas.

Na sequência, as supervisoras foram interrogadas sobre de que forma promovem a sociabilidade das aprendizes dentro do programa e se existe alguma política institucionalizada.

*Temos apresentações de trabalho, por exemplo, uma turma que está entrando recebe apresentações de uma turma que está saindo, justamente para passar a experiência adquirida. Então, eles possuem esse contato, o que acontece também nos intervalos das aulas, onde há uma área externa para se socializarem. Quando chegam no PET, costumamos fazer um lanche no final de cada módulo, para aproximar essas jovens. E, em determinadas situações dos módulos, resolvemos fazer um lanche, ou seja, vamos criando esses momentos de interação. Às vezes, temos feiras, com as outras salas visitando e, dessa forma, eles vão se conhecendo. Há também o fato de se tornarem colegas na mesma empresa. Quanto à institucionalização, não sei dizer se está no estatuto, mas creio que não. No entanto, a socialização faz parte da proposta do programa de educação. (S2)*

*O estatuto contempla a capacitação para o trabalho, mas não contempla o termo socialização. (S1)*

*Acho que pelas aulas serem mais dinâmicas, acaba fazendo com que essas jovens se relacionem, sem necessidade de criação de momentos específicos. As aprendizes criam um vínculo muito bacana com os colegas de sala. Além de outros vínculos também serem estabelecidos no trabalho, sendo que, muitas vezes, extrapolam o ambiente de trabalho. Pode ser mencionado também os trabalhos em grupos, as brincadeiras em sala, até mesmo porque não estão em um regime militar. Esses momentos acabam favorecendo essas relações e os próprios educadores fazem propostas diferentes e dinâmicas. (S3)*

No tocante à socialização, as supervisoras desconhecem a existência de alguma política institucionalizada voltada para a questão. Entretanto, deixaram claro que, apesar da não existência dessa política, os momentos de socialização são proporcionados pelo PET, por meio dos momentos de intervalos, dos trabalhos em grupos, da participação dos alunos em feiras e apresentações de trabalhos de outras turmas, de modo que possam interagir entre eles, além de lanches nos finais dos módulos. Ainda apontam as interações informais, tanto durante os horários de aula quanto através de laços de amizades que se formam e extrapolam o ambiente escolar e do trabalho.

A sociabilidade desenvolve-se em diferentes âmbitos, podendo ser nos grupos de pares, nos espaços e tempos de lazer e diversão, como também nos espaços institucionais, como a escola ou mesmo o trabalho. Como sustenta Dayrell (2007), a sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade.

Muito se discute sobre a questão da discriminação de gênero no ambiente de trabalho. Sobre esse assunto, as supervisoras foram indagadas se já houve algum tipo de relato, por parte das jovens, de alguma situação de constrangimento/assédio sofrido no ambiente de trabalho, nas empresas empregadoras ou no próprio PET.

*Na verdade, já. Como acompanhamos as empresas, já houve casos de racismo, por serem jovens negras e de assédio. Quando acontece, tentamos resolver da melhor maneira possível. Primeiro, procuramos identificar de quem parte a conduta e, quando se trata do próprio orientador da jovem, fazemos contato com o setor de RH da empresa. Já tivemos casos de termos que conversar até com o dono da empresa, isso acontece quando são casos mais graves. Mas, geralmente, o RH nos ajuda e se posiciona. Tivemos caso de funcionário ser demitido por justa causa em decorrência de assédio a jovem aprendiz. Graças à Deus, não é constante, geralmente, acontece um caso por ano, são casos mais pontuais. São casos raros, mas acontecem. As jovens assediadas são acompanhadas pela equipe da psicologia. Já teve um caso de assédio que conversamos com a orientadora da aprendiz da empresa e, quando percebemos que ela não estava do nosso lado, partimos para o dono, que foi até a Fundação CDL, ouvimos a jovem e sua mãe e fizemos uma videochamada com o jurídico da empresa. Nesse caso, o funcionário foi*

*desligado por justa causa. Depois disso, o funcionário entrou na justiça, mas perdeu. Tínhamos todos os relatórios e registros formalizados. A aprendiz retornou à empresa, mas como o clima ficou pesado, acabamos a realocando para outra. (S1)*

Percebe-se que, mesmo não sendo uma prática constante, já houve casos de racismo e de assédio com jovens do PET. Simões e Mello (2016) comentam que os casos de assédio moral, quando a vítima é uma mulher, rapidamente passam a ser casos de assédio sexual. Por outro lado, quando já iniciam como sexual, diante de uma forte atitude negativa da vítima, o comportamento do agressor pode passar a assédio moral. Infelizmente, em qualquer dos cenários, a mulher ainda se encontra numa situação de desestabilização, vulnerabilidade e culpa; de modo que se sentindo, muitas vezes, sem saída e com medo de ser mal vista no seu meio profissional, acaba “desistindo” do emprego.

E, para finalizar, as supervisoras falaram se existe alguma ferramenta para medir o nível de satisfação das jovens com as práticas de lazer adotadas no PET.

*Temos a avaliação mensal, que é realizada na finalização de cada módulo do programa. Quando ficam insatisfeitas com alguma coisa, relatam nesse documento. Com relação às atividades culturais, não fazem nenhum tipo de colocação, às vezes, pedem o clube por ficarem sabendo por meio de jovens mais antigos. (S2)*

*Na avaliação, por ser facultativa a identificação, elas têm mais liberdade para se manifestarem. (S1)*

No que tange às atividades culturais, segundo as supervisoras, não há nenhum tipo de reclamação por parte das jovens, às vezes, solicitam a visita ao clube, atividade que foi retirada da programação, conforme relatado anteriormente.

Enfim, a realização da entrevista com as supervisoras permitiu algumas constatações. Nota-se que, apesar da pouca carga horária destinada às atividades culturais, as supervisoras percebem a importância do lazer para as jovens e dizem que esse assunto é desenvolvido de forma transversal, nas disciplinas inerentes à estrutura curricular. Entendem que o lazer dessas jovens volta-se para sair nos finais de semana com os amigos, ir a festas, bailes funks, fazer rolezinhos dentro da própria comunidade, conversar com amigos, sendo que algumas podem mencionar o cinema. Ainda salientaram que, com certeza, não irá aparecer nas falas das jovens a apreciação pela leitura e idas a teatros e museus. Isso porque percebem a influência do fator renda nos tipos

de lazer vivenciados pelas jovens. Quanto ao uso de dispositivos móveis, mesmo sendo de famílias de baixa renda, são mínimos os casos de alunos sem acesso. Embora a maioria dos jovens tenha acesso aos aparatos tecnológicos, as supervisoras relataram que seu uso ainda é "proibido" no programa.

No que se refere à diferença de fruição do lazer, de acordo com o gênero, as supervisoras percebem essa diferença e dizem que é visível o fato de que o homem tem mais tempo para o lazer. As mulheres, primeiramente, devem cumprir as tarefas domésticas para, somente depois, usufruírem do tempo livre com o lazer. As supervisoras também relataram do receio das jovens, por vergonha, de dizerem o que realmente fazem no tempo de lazer, alegando que saem para namorar ou ficam em casa. Ficou visível que as supervisoras vislumbram a centralidade do trabalho para essas jovens, além de consentirem que elas se privam do lazer em virtude do trabalho e do estudo, aliados a outros tipos de atividades. Contudo, o trabalho não interfere no rendimento escolar das alunas, em decorrência das notas e frequências serem pré-requisitos para continuarem no PET .

As supervisoras ficaram um pouco desconfortáveis, ao serem questionadas sobre a existência de alguma política institucionalizada de socialização no PET. Disseram não saber, posteriormente, afirmaram que não há, mas relataram que, de certa forma, a sociabilidade é desenvolvida no programa de outras formas. O mesmo fato ocorreu quando indagadas sobre situações de constrangimentos no programa ou na empresa. Verificou-se que, raramente, acontecem e as supervisoras discorreram sobre alguns casos que já ocorreram de racismo e assédio e falaram sobre como lidam com esse assunto na fundação.

E, a última menção a fazer diz respeito à pouca interação da S3, que foi a última a entrar na reunião e, durante a realização do grupo focal, mostrou-se mais apática, dando a entender que não gostaria de ter participado ou de que tinha receio em dizer algo.

Também houve a percepção que muitas falas das supervisoras foi baseada em achismos, além do fato de uma fala da S2 ter chamado a atenção ao dizer que: “O lazer não é pra eles”. O que leva ao seguinte questionamento? Por que jovens mulheres de baixa renda não podem usufruir de práticas de lazer?

O que constata-se é de que a ideia de lazer compreendida nesta categoria, se desvincula do consumo e assume uma fruição livre, com uma concepção descomprometida com as atividades propostas pela mídia e torna-se apenas o bom tempo livre, preenchido por conversas descontraídas e atividades simples do dia a dia.

Ao analisar as respostas das entrevistas realizadas e do questionário, foi possível observar que as jovens transitam em duas dimensões do lazer: o consumo de atividades de lazer oferecidas pela ‘indústria do lazer’ (tais como ir ao shopping, barzinho, cinema e outros lugares) e o lazer desvinculado desse sistema, usufruído por meio de atividades que proporcionam alegria, descanso e prazer, eleitas por elas como fontes de lazer (tais como ficar em casa, assistir televisão, conversar com amigos, entre outras).

Após a análise do questionário aplicado às jovens e das interações nas entrevistas realizadas, evidenciaram-se os entrelaçamentos entre as informações levantadas e a sua discussão com os teóricos pesquisados.

## **7.7 Discussão dos resultados**

Na categoria lazer, foi possível constatar que tanto as jovens quanto as supervisoras entendem o lazer como momentos de diversão com amigos, família, ou sozinho; descansar; se distrair, curtir o fim de semana, ter tempo livre e fazer o que se quer, sem obrigação. Dessa forma, diferentemente do que foi sugerido por Dumazedier (2000, p. 34), esses achados não relacionam o lazer a um “conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais”.

A noção de lazer, associada a um conjunto de ocupações ou atividades da indústria do entretenimento, alcança o seu significado de forma parcial, pois, como expõem Duailibi e Borsato (2008), comunidades de baixa renda não apresentam condições de dedicar mais de 3% de seus gastos mensais às formas de lazer industrializadas. Além disso, o significado de lazer não passou necessariamente por um “desembaraçamento” das obrigações de trabalho, familiares e sociais, como afirmou Dumazedier, pois, por mais que o lazer tenha sido relacionado à descanso, distração e ter tempo livre, as jovens também percebem que os momentos em família ou destinados a atividades sociais podem representar uma legítima forma de lazer.

Essa é uma constatação interessante e oportuna para os estudos de lazer, pois tenta mostrar que, apesar de toda uma construção que relaciona o lazer a atividades eminentemente consumistas, a construção social por parte dessas jovens caminha para uma perspectiva mais próxima do que, de fato, pode ser considerado atividades de descanso e entretenimento, sem a interferência das “forças de mercado”. Nessa perspectiva, Lasch (1999) relata que o fato de a mulher ter se inserido no mercado de trabalho formal, fora de casa, tornou possível uma nova compreensão do lar ou da casa como lugar de recolhimento, afastado do mundo exterior.

É evidente que o momento de lazer é um tempo/espço de diversão/distração, pois se trata do momento em que podem desviar a atenção das atividades do dia a dia para aquelas que são capazes de trazer prazer e satisfação pessoal. A diversão/distração é o momento no qual o jovem deixa as obrigações de lado e prioriza uma prática/atividade que, de certa forma, pode não ser tão importante para o cotidiano profissional ou escolar, mas que, naquele momento, é essencial para o sujeito, pois é o momento no qual ele é capaz de recuperar a sua energia e a motivação para voltar à atividade primária, seja ela qual for. Esse entendimento expresso pelas jovens vai ao encontro da abordagem utilitarista do lazer, que associa os momentos de lazer aos momentos de compensação das obrigações e de recuperação de energias, de acordo com Marcellino (2010).

No entanto, há de se atentar que o lazer não é apenas divertimento ou descanso. Nele podemos encontrar uma grande possibilidade de desenvolvimento, tanto de aspectos pessoais quanto sociais, bem como da relação do indivíduo com a sociedade.

É importante abordar as práticas familiares que são citadas pelas jovens e que evidenciam o apreço que elas possuem pela família, o que contrasta, inclusive, com a representação que temos da juventude contestadora, desafiadora, em constante conflito com suas famílias. O que verificou-se foi que o pouco tempo disponível também é dividido com a família, valorizando-se tal situação, principalmente com atividades e/ou ações realizadas no próprio espaço do lar, no entorno da comunidade, como passeios e festas, destacando-se o caráter afetivo, tal como pondera Dayrell (2002, p. 124), ao dizer que a “família ainda é uma das poucas instituições do mundo adulto com a qual esses jovens podem contar”.

Ao serem abordados os interesses culturais do lazer, verificou-se que, nos interesses manuais, houve uma incidência significativa dos cuidados com animais domésticos e das tarefas

domésticas. Percebe-se que, nas classes populares, a permanência das jovens em casa, durante boa parte do tempo em que não estão na escola ou trabalhando, é comumente associada à realização de tarefas domésticas.

No que tange aos cuidados com animais domésticos, dados do IBGE (2018) apontam que o Brasil é o segundo país na quantidade de animais de estimação. Os números indicam a presença de 139,3 milhões desses animais. Sendo 54,2 milhões de cães, 39,8 milhões de aves, 23,9 milhões de gatos, 19,1 milhões de peixes e 2,3 milhões de outras espécies (répteis, anfíbios e pequenos mamíferos). Esses dados justificam o fato de essa área dos interesses manuais apresentar índices significativos de adesão.

Os interesses artísticos, por sua vez, apresentaram uma simetria entre as jovens, quanto ao hábito de jogar e de leitura. Cabe ressaltar que faltam políticas públicas de incentivo à leitura no Brasil, visto que esse hábito vem diminuindo no país, como mostra a pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", realizada pela Fundação Pró-Livro e pelo Instituto Ibope Inteligência. De acordo com a última pesquisa, divulgada em 2019, somente 25% dos alunos do ensino médio relataram ter o hábito de leitura no seu tempo livre.

Os jovens devem entender que a leitura é um ato prazeroso, que amplia os horizontes e forma cidadãos mais críticos e criativos. No entanto, nem todos têm essa visão, muitos acham o ato de ler um exercício chato, uma perda de tempo. A leitura apareceu, nas falas das supervisoras, como uma forma de lazer que, infelizmente, é pouco praticada pelas jovens.

Já o ato de jogar pode estar associado ao alto índice de jovens que fazem uso da tecnologia. Abreu, Karan e Spritzer (2008) discutem a contribuição dos jogos eletrônicos para o desenvolvimento de diversas habilidades, como raciocínio rápido, tomada de decisão, coordenação motora. Entretanto, em excesso, podem trazer consequências adversas, como o abandono de outras atividades - estudo, prática de esporte, contato social e/ou familiar - para jogar. Além disso, tanto o uso inadequado ou excessivo de internet quanto o de jogos eletrônicos podem trazer consequências para a saúde, como lesões relacionadas à má postura, sedentarismo e privação de sono. Esses comportamentos têm sido, inclusive, considerados passíveis de provocar dependência.

Das atividades elencadas nos interesses virtuais, somente o *Facebook* mostrou-se pouco utilizado pelas jovens. Navegar na internet, participar bate-papo virtual, utilizar o *Instagram* e o *WhatsApp* são atividades realizadas por elas com frequência.

No meio virtual, segundo Barossi *et. al.* (2009), há um aumento do uso excessivo da internet pelos jovens, sendo visíveis os déficits de comportamento em suas rotinas. Acrescentam, Oliveira e Sales (2012), que a internet, prioritariamente as redes sociais, consiste em um campo que possibilita atuações diferenciadas por seus usuários. Para o público juvenil, por exemplo, as redes são mais do que um ambiente utilizado para se relacionar, pois também é espaço de aprendizado, de expressão e de troca de experiências.

De forma complementar, Fialho e Souza (2019) declaram que as redes sociais tornaram-se espaços de lazer, de encontros e de expressões juvenis, em que é possível fazer descobertas, expor opiniões e conhecer saberes e pontos de vista diferenciados; mas precisam ser utilizadas com cautela e responsabilidade.

Miranda *et al.* (2015, p. 296), ao versarem sobre as redes sociais, em especial acerca do *Whatsapp*, do *Instagram* e do *Facebook*, afirmam que tais mecanismos, ao serem utilizados pelos jovens:

possibilitam uma comunicação em tempo real e favorecem a interação com pessoas de diferentes contextos, para conversas sobre assuntos de interesse comum, muitas vezes, mediante uma linguagem lúdica e informal, protegidos de possíveis constrangimentos frente à presença real do outro. Na rede, os jovens também têm a oportunidade de produzir conteúdos e publicar suas criações. Ferramentas como blogs e redes sociais digitais propiciam que os jovens registrem e compartilhem com seus pares reflexões, vivências e pensamentos de seu cotidiano, que refletem na construção de suas identidades.

Se por um lado a internet é considerada palco de formação dinâmica de identidades e busca de individualidade que, muitas vezes, não se concretizam na vida real; é nesse ambiente, longe dos olhos dos pais, que os jovens estão mais propícios a sofrer danos causados pelo uso incorreto desses mecanismos, já que o ciberespaço vem “dando condições, aos seus usuários, de assumirem papéis sociais novos, que seguem normas desconhecidas” (OLIVEIRA, *et al.*, 2015, p. 106).

É importante destacar que os interesses virtuais estão diretamente relacionados aos interesses sociais, pois, ao utilizar a internet para o acesso a grupos de bate-papo, *Facebook*, *Instagram*,

WhatsApp, as jovens estão desenvolvendo os interesses sociais do lazer, na procura do “convívio” social.

Os interesses sociais, inclusive, mostraram-se como um dos mais praticados pelas jovens e também os mais evidentes conforme a percepção das supervisoras. Estão contemplados nessa categoria a visita e conversa com amigos, idas a bares, festas, igreja e *shoppings*.

As jovens, geralmente, desfrutam de seu lazer em companhia dos amigos, dos familiares e/ou com o namorado, o que reafirma o exposto Andrade e Marcellino (2011), de que as conversas na porta de casa, nas esquinas, nos bares, nos pontos de encontro dos jovens são características de pessoas de baixa renda. Além das festas para comemorar ocasiões especiais (aniversários, batizados, casamentos), os churrascos, os bailes, tão frequentes em tais áreas, também são exemplos de programas em que a convivência social é o interesse do lazer que prevalece.

Dentro das práticas de cunho social, incluem-se atividades que também são relacionadas aos interesses turísticos, sendo frequentemente realizadas pelas jovens pesquisadas, com destaque para as viagens e, principalmente, os passeios. Elias e Dunning (1992) referem-se a essas práticas como um conjunto de atividades de lazer menos especializadas, que possuem o caráter marcado por uma agradável e relaxante destruição da rotina, além de serem realizadas em momentos oportunos, como feriados, folgas, finais de semana etc.

Autores como Franch (2000), Martins *et al.* (2014) e Sebenello *et al.* (2016) destacam que um passeio muito comum entre os jovens é a visita à casa de amigos, uma importante forma de sociabilidade e de fortalecimento das relações de amizade, principalmente entre as meninas, ainda sob a forte tutela dos pais. Na pesquisa, as jovens disseram possuir o costume de usufruir o tempo livre para sair de casa, realizando atividades tanto próximo de casa quanto no centro da capital mineira.

Bahia e Figueiredo (2017) relatam que o espaço público, cada vez mais, vem perdendo seu uso múltiplo/multifuncional, deixando de ser local de encontro, de prazer, de lazer, de festa, de circo, de espetáculo. Esse fato contribui para o enclausuramento das pessoas que, por não terem opções de lazer nos logradouros públicos, em espaços e equipamentos destinados a essa prática, acabam gastando seu tempo disponível em ambiente doméstico.

Os *shoppings* configuram-se como um dos espaços preferidos de lazer das jovens, esse espaço pode ser associado ao consumismo, segundo Gawryszewski (2003) e, em contraponto, como discorrem Bousquat e Cohn (2003), também podem representar uma possibilidade, mesmo para os mais excluídos, de simplesmente praticar lazer, saindo com amigos, olhando vitrines ou paquerando, entre outras coisas.

As idas a bares e festas noturnas são práticas frequentes nos fins de semana das jovens. Essa prática acontece cada vez mais cedo, pois os pais permitem que os filhos menores de idade passem as madrugadas na companhia de outros menores. Entretanto, houve relatos de algumas jovens e das próprias supervisoras indicando que alguns pais ainda não autorizam essas saídas. Valle e Melchiori (2010) entendem que as festas noturnas demonstram risco iminente para o jovem, especialmente quando envolve o uso indiscriminado de drogas e da sexualidade, sendo item necessário de discussão na vida do jovem.

Também aparece nos depoimentos das supervisoras a menção aos rolezinhos e aos bailes funks como uma forma de lazer, além de argumentarem que muitas jovens, por vergonha, não apontarão o que realmente fazem nos momentos de lazer, simplesmente irão dizer que ficam em casa, conversam com amigas na rua ou saem com namorado, o que realmente foi confirmado.

As idas à Igreja aparecem como uma prática de lazer, Brenner, Dayrell e Carrano (2008), porém, dizem que é preciso investigar até que ponto a busca pela religião como ocupação do tempo livre, sem desconsiderar a satisfação de necessidades espirituais percebidas pelos sujeitos, pode estar sendo tributária da precariedade material e da falta de infraestrutura de cultura, lazer e entretenimento, em especial para os jovens de baixa renda.

Foi possível constatar o baixo índice de adesão aos interesses físico-esportivos, demonstrando que as jovens não são adeptas a esse tipo de atividade. O sedentarismo presente na vida dessas jovens é justificado pelo aumento dos interesses virtuais, sendo que, cada vez mais, as atividades físicas estão sendo substituídas por jogos virtuais e uso de redes sociais. Para Guedes (1999), infelizmente, a razão da inatividade física, nos dias de hoje, a despeito da necessidade de movimentar-se, é compensada pelos avanços tecnológicos. A sociedade atual está cultivando hábitos cada vez mais sedentários. As pessoas estão substituindo atividade lúdica, que envolvem esforço física, pelas novidades eletrônicas.

Percebe-se, dessa forma, a influência da tecnologia na falta de atividades físicas entre as jovens. Quanto mais tempo permanecem assistindo televisão, no computador ou no celular, mais chances têm de se tornarem sedentárias, contribuindo para aumentar as estatísticas de obesidade juvenil.

Ainda sobre o uso das tecnologias pelo PET, as supervisoras declararam que o uso de celulares é uma prática ainda “proibida” e que as jovens possuem acesso a rede *wi-fi* somente fora das salas de aula. Quando indagadas sobre o uso dessas tecnologias para o processo ensino-aprendizagem, uma das supervisoras disse que, às vezes, os docentes pedem aos alunos para realizarem algumas pesquisas. A utilização das tecnologias, segundo Brignol (2004), associada às práticas pedagógicas, pode representar benefício, pois consiste em uma possibilidade a mais para os professores, na tentativa de estimular o aprendizado. Essa nova maneira de conceber o processo de ensino-aprendizagem está relacionada a uma nova visão de construção do conhecimento, em um processo que envolve todos os participantes, professores e alunos, superando as formas tradicionais de ensinar e aprender. Acrescenta Leopoldo (2002, p. 13) que “as novas tecnologias surgem com a necessidade de especializações dos saberes, um novo modelo surge na educação, com ela pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesses didático-pedagógicos”.

A utilização das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem institui um fator de inovação pedagógica, possibilitando novas modalidades de trabalho na escola, que precisa acompanhar as transformações sociais. A escola deve se tornar mais atraente, estreitando a linha que a separa do mundo externo, no qual o aluno vai absorver grande parte das informações. A escola precisa transformar-se de simples transmissora de conhecimentos em organizadora de aprendizagens e reconhecer que já não detém a posse da transmissão dos saberes, proporcionando ao aluno os meios necessários para aprender a obter a informação, para construir o conhecimento e adquirir competências, desenvolvendo o espírito crítico.

Diante do exposto, cabe às instituições de ensino e aos professores enfrentarem o desafio de incorporarem as novas tecnologias como conteúdo de ensino. E o docente tem como grande desafio buscar, ainda em sua formação, se atualizar não só dentro de sua especialidade, mas também dentro das tecnologias que possam auxiliá-lo nas práticas pedagógicas.

Ao se tratar dos interesses artísticos, nota-se que cinema, teatro e dança são atividades nem sempre realizadas pelas jovens. Em contraponto, assistir TV e ouvir música são hábitos frequentes. As supervisoras disseram que o cinema é uma atividade mais comum entre as jovens, no entanto, o teatro não desperta o interesse desse público. Segundo elas, o PET já oportunizou que os alunos assistissem a peças teatrais, mas a adesão sempre foi muito baixa.

No entanto, as supervisoras podem criar estímulos a este tipo de interesse nas jovens abordando sobre as políticas de incentivo e popularização do teatro.

Quanto à relação existente entre a televisão e o lazer, Peres (2001) coloca que é fundamental reconhecer a televisão como uma possibilidade de lazer e como um meio de informação sobre o lazer. No entendimento desse autor, a televisão pode ser um instrumento de estímulo à prática, quando há a promoção das atividades de lazer pela própria televisão ou quando informa sobre equipamentos de lazer e, até mesmo, quando alerta para a necessidade do lazer na vida das pessoas.

Um desafio é, portanto, analisar os processos sociais de leitura e codificação que as jovens praticam na relação com as programações de emissoras de rádio e de canais de televisão. Sem ignorar os poderes desses meios, mas reconhecendo que os sujeitos não estão inertes no processo, dever-se-ia perguntar o que os jovens produzem a partir daquilo que é veiculado, especialmente, por rádios e TVs abertas, que se constituem como os meios mais disponíveis para a maioria dos jovens brasileiros, sejam urbanos ou rurais, como expõem Brenner, Dayrell e Carrano (2008).

Considerando as atividades elencadas em "outros interesses", grande parte das jovens alegou aproveitar o tempo livre para descansar e ficar à toa. Não podemos nos esquecer de que descanso não é sinônimo de inatividade. Mesmo parecendo contraditório, podemos descansar praticando uma atividade desportiva. O simples fato de o indivíduo fazer algo de que gosta é uma forma de descanso. Nesse caso, o esforço não gera cansaço e tanto o esforço como os resultados obtidos por esse esforço tendem a gerar satisfação, conforme esclarece Marcellino (2006).

Quanto ao ficar à toa, Mascarenhas (2001) explica que, na sociedade contemporânea, o ócio é dotado de preconceitos e visto como um perigo para a moral, assim a sociedade, a escola e a

família realizam intervenções para o controle do tempo livre. Nesse caso, em classes sociais mais favorecidas, há uma ocupação do tempo com diversas atividades, como escolinhas de música, esportes, línguas estrangeiras, cursinhos pré-vestibulares, que se transformam em obrigações, limitando o tempo disponível das crianças e jovens, gerando um “furto” do lazer nessa faixa etária (MARCELLINO, 2006).

Por outro lado, pode-se supor que o “furto” do tempo disponível dos jovens de classes mais baixas se dá de maneira mais preocupante, já que não possuem as mesmas oportunidades de qualificação, no que se refere ao acesso a cursos extraescolares, dos sujeitos que têm melhores condições de renda e, conseqüentemente, de educação.

No que se refere aos interesses culturais do lazer, vale ressaltar que as atividades de lazer das jovens concentram-se em três conteúdos: sociais, virtuais e artísticos. Os conteúdos manuais, intelectuais, físico-esportivos e os turísticos, por sua vez, correspondem a atividades com baixa frequência no cotidiano das jovens.

A falta de certos conteúdos no lazer das jovens, talvez, se deva ao pouco incentivo, ao difícil acesso, à falta de segurança e à questão financeira. Não se pode negar que a falta de uma educação para o lazer pode afetar diretamente os hábitos da população que, segundo Marcellino (2006), tende a concentrar seu lazer em poucos conteúdos. Discorre Camargo (2002, p. 119-120) que “o ideal é ter muitos, infinitos *hobbies*. Exercitar ao máximo a nossa polivalência, a nossa capacidade de sermos muitos em muitas circunstâncias”.

Ainda quanto ao lazer, a maioria das jovens considera as férias como tempo de lazer, apesar de passarem esse período em casa. No entanto, Franch (2000) aponta que as casas surgem como elementos importantes no âmbito do tempo livre juvenil, abrigando muitas atividades, que não necessariamente precisam ser solitárias ou carentes de interesse para os jovens. Segundo a autora, a lógica consumista que impera em nossa sociedade nos faz acreditar que ficar em casa é sinônimo de tédio e aborrecimento, o que não deve ser tomado como verdade. As casas podem se transformar, muitas vezes, em lugar de encontro social, seja para reunir os amigos, receber o(a) namorado(a), assistir a um filme na TV, tocar algum instrumento musical, compartilhar o computador, etc. Essas ações aparecem integradas ao contexto doméstico, servindo como suportes às práticas de sociabilidade e também como alternativas para o tempo livre.

Camargo (2002), ao analisar o lazer doméstico, ressalta que “ficar em casa” passa a ser o destino da maior parte do tempo das pessoas e existem vantagens e desvantagens para os que adotam essa prática. Para o autor, o aspecto negativo está relacionado ao fato de se expor menos a contatos enriquecedores, submetendo-se à cultura do grupo familiar, sendo mais propício a viver momentos de solidão e sentimentos depressivos. No entanto, a casa, o lar é um dos principais alicerces da identidade, é onde o eu se constitui, é um pequeno centro cultural em que se pode realizar atividades de lazer.

Nesse contexto, Castro e Abramovay (2002b) comentam que o fato da maioria das práticas de lazer de jovens de baixa renda estar circunscrita ao espaço da casa indica a falta de espaços de lazer e cultura em suas comunidades. Essa ideia é também defendida pelos autores Dimenstein *et al.* (2005) e Miranda, Souza Filho e Santiago (2014), que destacam a necessidade de ampliar as iniciativas públicas voltadas para essas comunidades, visando, principalmente, a construção de espaços recreativos em seus ambientes de convívio.

A maioria das jovens confessou sempre ter tempo destinado ao lazer, no entanto, uma boa parte delas encontra dificuldade de acesso relacionadas à falta de dinheiro e à falta de segurança. Em uma sociedade que tem o consumo não apenas como uma prática econômica, mas, sobretudo, como um fenômeno cultural e simbólico, o dinheiro aparece como elemento fundamental para moldar a forma de inserção dos indivíduos no espaço social.

A falta de dinheiro acaba por não proporcionar um lazer seguro para as jovens. Macellino (2006) explica que a violência é considerada fator inibidor de algumas vivências de lazer, pois, devido a ela, muitas pessoas evitam sair de casa e reduzem seu lazer às possibilidades domésticas, o que afeta diretamente as atividades ao ar livre e os grandes encontros de pessoas nos lazeres sociais.

Também existe o fato de as jovens ajudarem no complemento da renda familiar, muitas vezes, não sobrando dinheiro para usufruírem do lazer “pago”. Nesse sentido, Rizzo e Chamon (2011) explicam que a liberdade de ter dinheiro para pagar suas despesas e contribuir com as de sua família, permite que os jovens passem a se sentir mais úteis.

Adentrando à categoria de trabalho, verificou-se que o principal motivo para a escolha do PET pelas jovens se deu em virtude da inserção no mercado de trabalho, sendo a principal vantagem de ser aprendiz a aquisição de experiência profissional, como declarado por elas.

A participação no PET permite que essas jovens tenham todos os seus direitos assegurados por lei, por trabalharem no regime CLT, além da oportunidade de aquisição da experiência tão requisitada para a inserção no primeiro emprego. Uma das supervisoras relatou sobre a empolgação que as meninas demonstram com o primeiro emprego, tendo expectativas de crescerem profissionalmente e serem efetivadas. A partir dos benefícios mencionados, torna-se clara a importância da Lei do Menor Aprendiz para os jovens da atualidade, pois, a partir do momento em que estes têm a chance de ingressar no mercado, passam por uma transformação, seja em seu amadurecimento, seja na sua forma de ver o mundo, atentando às possibilidades que a sociedade pode oferecer na busca do caminho certo, como narram Oliveira e Simão (2012).

Ao pensar na inserção no mercado de trabalho, deve-se refletir sobre a importância da escola na vida dos jovens, como forma de prepará-los para viver essa transição. Para Hasenbalg (2003), trata-se de um momento crucial no ciclo de vida dos indivíduos, pois representa o início do processo de automização, que culmina na assunção plena dos papéis sociais de adulto.

A transição do jovem entre escola e mercado de trabalho, de acordo com Pochmann (2000), tem sido gradual, na tentativa de tentar conciliar trabalho e estudo. As jovens integrantes do PET apontaram que o trabalho como jovem aprendiz não atrapalha os estudos, em contrapartida, grande parte dedica, no máximo, três horas por semana para esse fim. O fato das jovens alegarem que o trabalho não interfere nos estudos pode estar relacionado ao pouco tempo de dedicação ao mesmo.

No entanto, é preciso ressaltar que, mesmo dedicando pouco tempo, aos estudos essas jovens devem obter bom aproveitamento para continuarem no programa, como foi apontado pelas supervisoras, para quem é perceptível a dedicação de algumas alunas com o estudo. Algumas chegam a pedir para sair mais cedo ou chegar mais tarde, para a realização de trabalhos escolares, mas que também há o contraponto.

Quanto à necessidade de conciliar estudo e trabalho, De Masi (2001) opina que estamos entrando e até já vivendo na civilização do tempo livre, porém o que se nota, na prática, é uma situação controversa, ou seja, quanto mais se trabalha menos tempo tem-se para usufruir o lazer.

Mesmo tendo que conciliar trabalho, estudo e outras atividades, às vezes, as jovens encontram tempo para o lazer. Para Melo e Alves Junior (2003), o lazer tornou-se importante para as pessoas, passando a ser vivenciado de forma prazerosa, não se limitando apenas a recrear-se ou divertir-se e sendo de extrema importância nos campos da saúde, da convivência e da troca de experiências. Corroborando as ideias supracitadas, Oleias (2004) reitera que o lazer é uma atividade de extrema importância para o ser humano, uma vez que ele se envolve com muitas atividades obrigatórias e cansativas (trabalho, estudo) e merece um momento de descanso, tranquilidade e diversão.

Se pudessem modificar um hábito na sua vida, as jovens manifestaram que gostariam de aumentar o tempo para os estudos. Dado esse que se confronta com os próprios dizeres das jovens, que afirmam que conseguem conciliar bem o trabalho com os estudos e a vida pessoal e que ainda encontram tempo para as atividades destinadas ao lazer.

Na categoria gênero, as jovens manifestaram que não percebem diferenciação na distribuição das tarefas e nem na frequência de sua realização em relação ao gênero oposto, o que evidencia mudanças na divisão sexual do trabalho, marcada por fatores culturais. Essa percepção contribui para a dimensão econômica do empoderamento feminino que, de acordo com Melo e Lopes (2012), refere-se ao igualitarismo das mulheres quando comparada aos homens, no que tange aos cargos e às rendas no mercado de trabalho.

Quanto à questão da distribuição das tarefas domésticas entre os gêneros, grande parte das jovens disse ser responsável por sua execução, mas afirmaram que tais atividades são distribuídas entre as pessoas da casa. Assim, o que se percebe é que, mesmo as tarefas domésticas sendo distribuídas entre as pessoas da casa, essa distribuição é realizada, na maioria das vezes, somente entre as mulheres.

As jovens e as supervisoras que participaram das entrevistas foram questionadas sobre a discriminação de gênero no ambiente de trabalho. Uma das jovens relatou um caso de constrangimento ocorrido no ambiente de trabalho, não necessariamente sendo relacionado à

discriminação de gênero. No entanto, uma das supervisoras que atua na área da psicologia declarou a existência de ocorrências relacionadas tanto ao racismo quanto ao assédio com jovens do programa nas empresas conveniadas.

Outro questionamento realizado considerou a diferença de gênero no que diz respeito ao tempo destinado ao lazer, que foi declarada como visível, tanto pelas supervisoras quanto pelas jovens. Estudos realizados pelos autores Franch (2000); Sarriera *et al.* (2007a); Bonato, Sarriera e Wagner (2012) e Miranda, Souza Filho e Santiago (2014) mostram uma predominância significativamente maior dos meninos em atividades desenvolvidas prioritariamente no ambiente da rua, como praticar esportes e jogar/brincar.

Tanto nas classes populares como nas classes média e alta, as jovens são mantidas mais em casa do que os rapazes, fato que repercute na aquisição de habilidades diferenciais. Conforme apontado por Portella (2002), o cerceamento da liberdade das meninas dá-se hoje, principalmente, nos âmbitos da sociabilidade (lazer) e da sexualidade. Já no que diz respeito ao trabalho e à aprendizagem formal (escola, cursos profissionalizantes), o controle da circulação das jovens perde importância face à exigência crescente por capacitação e emprego, que vem acompanhando as transformações nos papéis masculino e feminino na sociedade.

Em resumo, a circulação dos jovens por diferentes espaços urbanos e virtuais é influenciada pelas variáveis de idade, condição social e sexo. As jovens que moram em bairros populares têm sua mobilidade mais reduzida e, muitas delas, mal conhecem a cidade onde moram. Homens (sobretudo) e mulheres de bairros pobres costumam ter uma vivência bastante intensa do bairro, diferentemente dos jovens de classe média, que apenas andam pelas ruas para seus percursos cotidianos, como ir até a escola, a academia ou a escola de línguas. Jovens ricos que estudam em escolas particulares longe de casa são acompanhados pelos pais até a escola de carro. Jovens pobres que estudam em escolas públicas no centro da cidade podem aproveitar essa circunstância para exercer sua autonomia espacial, sobretudo as mulheres (FRANCH, 2000).

Perista (2002) chama atenção para o fato de que a obrigação relacionada aos cuidados tende a ser confundida com o lazer como vivência social. Nesse contexto, Magnani (1984) trata da baixa ressonância social do lazer, ao afirmar que muitas pessoas (supomos que as mulheres em especial) não veem o uso do tempo livre como uma possibilidade de usufruto do lazer ou não

priorizam isso. Partindo do pressuposto de que temos assistido no Brasil uma progressiva e rápida aproximação dos padrões de participação de mulheres e homens no mercado de trabalho, o mesmo não se pode dizer, em termos equivalentes, da participação dos homens no trabalho doméstico, na prestação de cuidados e no conseqüente tempo para o lazer.

As jovens consideram o lazer uma prática inteiramente relacionada ao contato com os amigos, familiares e namorado, mencionado em diversos momentos da pesquisa e colocado como condição quase indissociável para a vivência do lazer. No que se refere ao namoro, ele também apareceu nas falas das supervisoras como uma forma de lazer das jovens. O namoro, como pondera Franch (2000), acaba sendo uma atividade de tempo livre bastante comum na vida de jovens de classes mais baixas, uma vez que o espectro de opções e oportunidades de vivenciar esse tempo acaba sendo mais escasso e menos estruturado.

Contudo, apesar de serem jovens de classe popular, não há indicativos de que estejam privadas de atividades de lazer em razão de trabalho ou obrigações com tarefas domésticas. Entretanto, o pouco envolvimento com atividades manuais, culturais, intelectuais e físico-esportivas sugere uma limitação de recursos das famílias, da própria comunidade e da escola, no sentido de oferecerem e/ou estimularem o acesso a outras possibilidades de uso do tempo livre.

De tal modo, a importância atribuída à vivência das práticas de lazer demonstra que, quando Marcellino (2010) fala do lazer como um campo específico de atividade e Gomes (2004) o conceitua como vivência lúdica de manifestações de lazer, eles tentam ressaltar a relevância que esses conteúdos possuem nas vidas das pessoas, podendo mobilizá-las em suas escolhas.

Os dados aqui apresentados também mostram uma relação entre o tipo de atividade consumida pelos participantes e a renda da família. Essa relação está em consonância com os achados de Brenner, Dayrell e Carrano (2005, p. 211), que verificaram que “o acesso ao lazer, na prática, está fortemente mediado por relações de mercado, ancoradas na capacidade de consumo dos jovens e suas famílias”. Nesse sentido, Ortiz (1999) considera que a mobilidade - ir a shows, ao teatro, a restaurantes, viajar de férias etc. - constitui-se como uma importante forma de distinção social entre os indivíduos na sociedade contemporânea.

Ainda, pôde-se observar que o significado de lazer para as jovens entrevistadas não aparece como o lazer de consumo, que se subordina à lógica de expansão do próprio consumo, mas

aparece como outras formas de lazer, ligadas à sociabilidade e ao aproveitamento do espaço doméstico, como colocado por Almeida e Gutierrez (2011). O que vem também ao encontro do exposto por Rosa (2006, p.15), ao dizer que o lazer deve ser compreendido de forma situada e datada, “nossas escolhas são influenciadas pelo contexto cultural onde estamos inseridos e pelos grupos sociais com os quais nos envolvemos”

Entretanto, as possibilidades de acesso ao lazer para a população de baixa renda acabam por ficarem mais restritas, seja por falta de espaço, uma vez que as ruas são palco da violência urbana, seja por limitações de recursos.

Neste ínterim, Marcellino (2003) afirma que, apesar do trabalho (quando remunerado) possibilitar uma renda mensal que pode ser direcionada em parte para o financiamento de atividades de lazer, quando colocadas dentro de uma hierarquia de necessidades, as atividades de lazer passam a ser encaradas como bens de luxo, pertencentes a uma classe privilegiada. Assim, os ganhos financeiros são destinados às necessidades consideradas básicas para a sobrevivência, e o lazer, não visto como uma necessidade básica, não é contemplado com recursos financeiros.

Dessa forma, a possibilidade de maior poder aquisitivo pode influenciar as vivências de lazer, que poderão ser mais intensas e variadas, visto que, na situação atual, grande parte das atividades de lazer requer investimento de recursos financeiros.

Não se pode negar que a falta de equipamentos específicos de lazer ou a má conservação dos mesmos, a distância entre a moradia e os locais dos eventos de lazer, no geral, são barreiras que empurram a população para os lazeres domésticos.

Não obstante essa realidade, Andrade e Marcellino (2011) defendem que o limitado acesso a equipamentos específicos de lazer não significa que, nessas áreas, as pessoas não desfrutem de seu lazer. Apenas o fazem de forma diferente dos habitantes das áreas mais centrais ou dos que também vivem em bairros afastados, mas têm melhores condições financeiras (o que facilita o acesso). Trata-se de um lazer marcado, fundamentalmente, pelo encontro (apesar de os encontros serem também verificados entre outros grupos sociais). Magnani (1984) aborda, em sua obra “Festa no Pedaço”, aspectos relacionados às formas de vivenciar o lazer por parte dos

moradores da periferia da cidade de São Paulo, destacando entre elas a partida de futebol das manhãs de domingo, as festas de aniversário e casamento, entre outras.

Mesmo quando a prática do lazer é limitada pela falta de tempo, dinheiro, recursos ou pela cultura, sua necessidade está presente e torna-se cada vez mais importante para o pleno desenvolvimento do ser humano, em todas as etapas da sua vida (PAIM; NOGUEIRA; JARDIM; TONETTO, 2004).

Diante do exposto, torna-se relevante pensar na democratização dos espaços para o lazer, tendo em vista o aprimoramento dos processos de socialização e a consequente construção da cidadania por meio do lazer. Algo que não é feito nas políticas públicas relacionada ao lazer desenvolvidas tanto pelo governo federal quanto pelos governos estaduais ou municipais, como aponta Martins (2008). Dessa maneira, percebe-se a negligência do poder público no que diz respeito às garantias constitucionais sobre o acesso democrático ao esporte e ao lazer como direito. É fundamental promover políticas públicas que proporcionem equipamentos de esporte e lazer mais acessíveis às pessoas de baixa renda.

Quanto à escolarização, a maioria das jovens cursa/cursaram o ensino médio em escolas públicas. Nesse aspecto, Roselli-Cruz *et. al.* (2013) relatam que o ensino médio oferecido pela maioria das escolas públicas, municipais e estaduais, prorroga para depois da conclusão de um curso superior o acesso a uma profissão que possa promover mobilidade social ao jovem. No entanto, o curso superior está muito longe da realidade dos jovens das classes populares. Ao contrário, uma educação técnica concomitante ao ensino médio poderia vir a assegurar-lhe alguma perspectiva mais palpável de possibilidade de superação.

Assim, compreende-se que o investimento no ensino técnico, concomitante ao médio, pode contribuir para a abertura de possibilidades de inclusão econômica em curto prazo para esse segmento. No entanto, tal investimento deve ser acompanhado de medidas de apoio à permanência no ensino, tais como bolsas de estudos e passe livre estudantil.

O PET mostra-se, nesse contexto, como fundamental, por promover a qualificação profissional e a inserção dessas jovens provenientes de famílias de baixa renda no mercado de trabalho, por meio de uma formação técnico-profissional em diversas áreas.

Quando ao PET, nota-se que a Fundação deve rever algumas práticas pedagógicas, de modo a desenvolver uma educação pautada no lazer. Como reforça Abrantes (2011), a escola deve ser um local de preparação para o trabalho e para o não trabalho, um local de preparação para o lazer. Por isso, tornou-se imperativo fazer emergir novos equilíbrios, construir zonas de transição e de conexão entre os vários atores da escola.

Há que se pensar na ampliação do uso da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem como forma de atração e retenção da atenção dos alunos para os conteúdos abordados nos módulos. Levando em conta que a interação no ciberespaço se mostra variada, Pais (2006) argumenta haver ambientes para conversar, pesquisar, jogar, ouvir música, ou seja, para entreter-se, informar-se ou relacionar-se. Nesse cenário de possibilidades, “cada vez mais jovens usam essas mídias para realizar as mais diversas atividades: estudar, conhecer pessoas, namorar, manter sua teia de amizade, ter acesso à informação e ao conhecimento” (OLIVEIRA; SALES, 2012, p. 12), de modo que a escola também pode delas fazer bom uso. A escola deve aproveitar esse interesse dos jovens pela tecnologia e usá-la a seu favor.

## 8 CONCLUSÃO

A presente investigação teve como objetivo verificar as percepções das jovens aprendizes, integrantes do Programa Educação e Trabalho (PET), desenvolvido pela Fundação CDL Pró-Criança, sobre a influência do trabalho, da escolarização e do gênero em suas práticas de lazer.

A partir do conteúdo dos questionários e da entrevista realizada com as jovens aprendizes, foi possível verificar o que entendem por lazer e identificar quais as atividades de lazer são incorporadas em suas vivências, sendo esses os objetivos específicos da pesquisa.

Para as jovens pesquisadas, a percepção de lazer não se relaciona diretamente com as práticas de mercado, pois consideram o lazer como descanso, diversão (com amigos, familiares, sozinho etc), distração e ter tempo livre. Ou seja, trata-se de práticas que não são necessariamente vistas como um produto a ser consumido.

O fato de grande parte das jovens apontar o descanso como uma prática de lazer indica que o pouco tempo livre que possuem é destinado para uma “quebra do ritmo” do cotidiano, desnaturalizando, portanto, as representações de lazer constituídas pelas políticas públicas, pela mídia e/ou pelo senso comum. Verificou-se que, para além do ato de descansar, as práticas de lazer são desprovidas de atividades consideradas mais ativas; pois as jovens adotam as práticas ligadas à família, gostam de ficar em casa, assistir a filmes na Netflix, realizar passeios ou navegar na internet; atividades que se apresentam como possibilidades de fazer o que gostam, contrapondo-se ao próprio entendimento do lazer enraizado na sociedade.

Ao analisar a rotina das jovens aprendizes, destaca-se que, apesar do pouco tempo livre, em decorrência das obrigações profissionais, escolares e domésticas, elas se permitem vivenciar algum tipo de lazer. Dessa forma, identificaram-se as atividades realizadas, baseando-se na classificação da distribuição dos interesses culturais de lazer proposta por Dumazedier (1975), Camargo (1979) e Schwartz (2003).

Nas atividades descritas pelas jovens aprendizes predominam, com maior incidência, aquelas relacionadas aos conteúdos sociais e virtuais. Os conteúdos manuais, intelectuais e artísticos mostraram uma simetria entre as jovens e as atividades "tarefas domésticas", "leitura" e "jogos";

"assistir à TV" e "ouvir música" foram as mais frequentes. O conteúdo físico-esportivo, por sua vez, não apresentou atividades realizadas pelas aprendizes.

As formas de vivenciar o lazer por grande parte dessas jovens estão diretamente relacionadas a situação socioeconômica, localização no espaço urbano, educação, entre outros fatores. Partindo do pressuposto de que todas as pessoas podem vivenciar um tempo para o lazer, sugere-se que essas jovens procurem desenvolver atividades que estejam contempladas dentro dos interesses culturais que apresentaram baixa frequência, principalmente, o físico-esportivo.

Essa restrição em relação aos conteúdos culturais do lazer torna perceptível o quanto a falta de uma educação para o lazer e de políticas específicas relacionadas ao lazer interferem nas vivências dessas aprendizes. É preciso haver uma educação para o lazer, que possibilite às jovens maior autonomia no uso de seu tempo liberado das obrigações, de modo que não se limitassem a corresponder às expectativas da indústria cultural, para quem a esfera do lazer representa espaço privilegiado. Nesse sentido, a proposta de Marcellino (2010) e Camargo (1989), de uma educação para o lazer simultânea à educação para o mundo do trabalho, caracteriza-se como fundamental.

As principais barreiras que dificultam o acesso às vivências de lazer, na visão das jovens, são a falta de dinheiro e a falta de segurança. Além dessas barreiras, também constatou-se como fatores delimitantes na prática de atividades de lazer entre as jovens, a existência de desigualdades nas formas e conteúdos de lazer quanto ao gênero. Tanto as jovens quanto as supervisoras do PET apontaram que percebem que os meninos possuem mais tempo para usufruírem das práticas de lazer. Esses dados evidenciam a tradicional divisão socioespacial brasileira, na qual os homens possuem maior mobilidade sociocomunitária no espaço público, enquanto as mulheres estão mais circunscritas ao espaço doméstico e têm menor mobilidade para praticar atividades extrafamiliares.

Observa-se, portanto que, no caso dessas jovens, o tempo livre, da forma como vem sendo experimentado, possivelmente não esteja contribuindo, com todo o seu potencial positivo, para essa etapa de desenvolvimento. O lazer pode representar, para essas jovens, uma rica experiência pessoal e social, na qual o grupo tem importante papel. Ter a oportunidade de vivenciar as experiências de lazer em grupo é imperativo nessa fase da vida e, para tanto, a existência de espaços que permitam essa convivência é essencial.

Dessa forma, os dados contribuem para a defesa da criação e da implantação de políticas públicas que, de fato, estejam integradas às reais necessidades desses jovens. Mais do que ocupar um tempo considerado potencialmente perigoso, é preciso atuar nas potencialidades de cada realidade. É necessário distanciar-se de uma perspectiva de resolução de problemas e oferecer programas e ações que partam das demandas dos próprios jovens, que promovam a integração e o fortalecimento dos grupos em que estão inseridos e, finalmente, que visem incentivar sua autonomia, protagonismo e criatividade.

Na categoria trabalho, as jovens declararam que a inserção no mercado de trabalho é o principal motivo de participarem do PET, o que está em consonância com a proposta dos programas de jovens aprendizes, descrita no próprio manual de aprendizagem, que pretende ampliar as possibilidades de inserção no mercado de trabalho, tornando mais promissor o futuro dos jovens. As jovens também apontaram como vantagens de participarem do PET a aquisição da experiência profissional, o fato de ser gratuito e o registro na carteira de trabalho. Nesse contexto, estima-se que o PET possa contribuir na inserção dessas jovens no mercado, por proporcionar a elas a experiência profissional e o registro em carteira, requisito indispensável para obtenção de oportunidades de emprego.

Como o PET proporciona a essas jovens estudantes a oportunidade do primeiro emprego, fica aparente a centralidade do trabalho em suas vidas, visto que a maioria delas contribui com as despesas familiares. Inseridas no mundo do trabalho, as jovens trabalham de 4 a 6 horas diárias, o que permite que elas consigam conciliá-lo com os deveres da escola, além de serem motivadas com outros benefícios, como o aperfeiçoamento em habilidades exigidas pelo mercado.

Essa conciliação entre trabalho e estudo é realizada de forma tranquila, de acordo com as jovens. No entanto, na entrevista, houve uma divergência, ao mesmo tempo em que disseram conseguir equilibrar as obrigações escolares com as profissionais, as jovens abordaram a falta de tempo para realização das tarefas escolares, alegando utilizarem, inclusive, os finais de semana para esse fim. Também foi possível identificar que grande parte dessas jovens dedica somente de 1 a 3 horas por semana aos estudos.

Vale destacar, pelos relatos das supervisoras, que se não obtiverem um bom rendimento escolar, as jovens são eliminadas do programa. Assim, há uma preocupação por parte delas para conseguirem, pelo menos, o mínimo, para permanecerem como aprendizes no programa.

Cabe apontar a importância da transição da escola para o trabalho para essas jovens, como destaca Pais (2001), a transição, hoje, caracteriza-se pela reversibilidade e transitoriedade das situações, dos papéis e estatutos, havendo passagens diversas entre “escola-formação-trabalho”, uma alternância entre situações de trabalho, procura de emprego, duplo emprego, ocupação de postos contratuais sucessivos, entrecruzados com períodos de espera, situações de ocupação ocasional, desemprego e retorno aos estudos.

Essas variações apresentadas por Pais relacionam-se diretamente com a situação financeira das jovens provenientes de famílias de baixa renda. A necessidade de inserção no mercado, ora para se sustentar ora para contribuir com as despesas familiares, faz com que aceitem qualquer tipo de ocupação, submetendo-se a situações precárias de trabalho. Uma das supervisoras do PET disse que, muitas vezes, a falta de lazer dessas jovens está associada a necessidades que vão além das obrigações escolares e profissionais, de modo que precisam, inclusive, dedicar seu tempo livre a outras formas de trabalho, para complemento da renda.

A exigência de maior qualificação, escolarização e experiência passa a ser requisito fundamental para a inserção no mercado de trabalho. Por estarem finalizando o ensino médio, recebendo uma qualificação técnica-profissional no programa e adquirindo experiência profissional, essas jovens irão possuir diferenciais competitivos. No entanto, esse fato não assegura o ingresso das mesmas no mercado.

Após relatar as dificuldades encontradas pelos jovens na inserção ocupacional, adentra-se à questão da influência do gênero nas relações de trabalho. As jovens ponderaram não perceberem diferenças na forma com que as tarefas são distribuídas e na frequência das atividades profissionais, quando comparadas ao sexo oposto. Isso demonstra que a segregação de gênero tem diminuído, mas ainda é bastante significativa nos dias atuais.

A articulação entre trabalho profissional e trabalho familiar e doméstico (dupla jornada de trabalho feminina) requer uma reformulação do uso de tempos e espaços pelas mulheres. Assim, no quesito distribuição das tarefas domésticas entre os gêneros, as jovens relataram que são

divididas entre os moradores da casa, de forma igualitária. No entanto, percebem que, mesmo com essa distribuição, na maioria das vezes, a maior parte das tarefas recai sobre as mulheres.

Na realização das entrevistas com as jovens e as supervisoras foi levantada a questão de ocorrência de casos de racismo e assédio entre as aprendizes, dentro do PET ou mesmo nas empresas. Num primeiro momento, as jovens entrevistadas negaram. Entretanto, posteriormente, uma delas relatou um caso de constrangimento ocorrido dentro da empresa. Além disso, uma das supervisoras que atua na área de psicologia alegou a ocorrência de casos tanto de racismo quanto de assédio, o que justifica a necessidade de acompanhamento constante das aprendizes que estão em campo.

No que diz respeito ao PET, nota-se que há pouco investimento na área cultural e de lazer, o que fica comprovado pela baixa carga horária destinada a essa finalidade, no intuito de seguir as diretrizes específicas do programa.

As supervisoras afirmaram perceber a importância do lazer na vida dessas jovens e que essa temática é trabalhada de forma transversal dentro do programa. Também assumiram não haver nenhuma política institucionalidade de desenvolvimento da sociabilidade entre as jovens, embora avaliem que esses momentos ocorrem através da integração de turmas diferentes em apresentações de trabalho, com a oferta de lanches aos finais dos módulos e no momento de intervalo entre as aulas.

O lazer está presente na escola, por meio das vivências, experiências, práticas sociais que deslocam o lócus do aprendizado para outros tempos/espacos no contexto escolar. Os conhecimentos produzidos pelos alunos, nos momentos dos encontros, confirmam que a relação lazer, escola e jovens é rica em possibilidades de práticas sociais diversas e abre uma discussão sobre o espaço que o lazer ocupa no contexto escolar de diferentes instituições. (MALTA, 2015).

Pode-se inferir que as escolas, em geral, principalmente as públicas, não conseguem preparar os jovens para o trabalho e, muito menos para o lazer. A preocupação das mesmas reside no fato da apropriação dos conteúdos técnicos se esquecendo que as habilidades comportamentais, tem sido cada vez mais um fator determinante para a entrada e permanência no mercado de trabalho.

Essas reflexões mostram como é importante que as supervisoras do PET incentivem o uso do espaço que possuem para recreação para além do recreio, onde essas alunas possam se encontrar e desenvolver práticas, atividades e o seu potencial criativo. As instituições de ensino devem pensar na educação através do lazer, de modo a permitir que o conhecimento seja compartilhado entre os alunos de outras formas, principalmente por meio de atividades lúdicas. Dessa forma, sugere-se a inserção do uso dos jogos e dinâmicas de grupo em salas de aula, como recursos pedagógico que colaboram com o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos educandos, tornando-os sensíveis, críticos, interpretativos, comunicativos e mais atentos, aliado ao fato de que as atividades lúdicas despertam maior interesse na participação das atividades, ao mesmo tempo em que favorecem a aprendizagem dos conteúdos e contribuem para o desenvolvimento de habilidades.

Outro fato que merece atenção dentro do programa é a utilização da tecnologia, como colocou uma das supervisoras “estamos ainda arcaicos nesse sentido”. O fato de a escola apresentar-se de forma tão distante de algumas realidades faz com que os alunos a abandonem, ao perceberem que ela não acompanha os avanços tecnológicos que a sociedade apresenta.

Há que se atentar ao frequente uso das redes sociais pelas jovens, como apontado na pesquisa. É fundamental promover a reflexão sobre como as redes sociais podem tornar possível o uso de novas estratégias e ferramentas para apoiar a aprendizagem, oferecendo possibilidades inovadoras para o processo ensino-aprendizagem. A tecnologia está transformando as maneiras de ensinar e aprender, oferecendo maior versatilidade, interatividade e flexibilidade de tempo e de espaço no processo educacional. Desta forma, cabe aos docentes saberem utilizar os recursos digitais na educação, principalmente a Internet, como apoio para a pesquisa e para a realização de atividades discentes aumentando, assim, o interesse dessas alunas.

Diante do exposto, cabe às supervisoras do PET repensarem sobre a utilização de atividades lúdicas e sobre o uso das tecnologias da informação, para que as aulas se tornem mais interessantes e atrativas, proporcionando aos alunos uma forma diferente de ensinar e aprender. Essas mudanças, tornam-se pertinentes diante da realidade dessas jovens, que vivem cerceadas pelas tecnologias digitais. De toda forma, para que essas mudanças obtenham êxito, torna-se necessário o investimento em infraestrutura e qualificação dos docentes quanto ao uso desse aparato tecnológico.

Diante da entrevista com as supervisoras, percebe-se que muitas respostas foram baseadas em achismos, sem terem realmente fatos concretos que evidenciasse a veracidade das informações mencionadas por elas sobre os comportamentos das jovens. Também, em alguns momentos, teceram comentários preconceituosos sobre a situação das jovens e as suas vivências das práticas de lazer. Acrescenta-se, ainda, a escolha das atividades de lazer a partir da prática cultural. As supervisoras nomeiam as atividades ofertadas pelo PET não a partir da escolha dos jovens ou dos repertórios culturais dos mesmos, mas o que consideram ser atividades de lazer para jovens da classe trabalhadora como se a sociedade lhes tivesse tirado a oportunidade de civilizar-se culturalmente pelo consumo. Deve-se repensar sobre a cultura relacionada aos espaços de lazer fomentados por estas jovens, na qual pode-se citar circuitos de slan, saraus periféricos e de rua, instalações, o movimento hip hop como práticas estéticas, artísticas e de lazer, produzidas em territórios periféricos e que servem de lazer não apenas a estas jovens, mas, sobretudo, as pessoas que vivem neste lugar. Saliento que se deve desconsiderar a necessidade de oferecer também as idas a museus, parques, mas considero importante acionar, junto a estas jovens, aquilo que de fato faz sentido a elas.

Para concluir, esta pesquisa visou contribuir para a percepção do quão é importante pensar na vivência das práticas de lazer nos tempos livres das jovens aprendizes, não somente pautando-se na visão funcionalista, entendendo o lazer como contraponto ao trabalho e forma de compensação, mas a partir de um referencial cultural, apresentando possibilidades de desenvolvimento pessoal e social. Tendo em vista a continuidade e o aprofundamento dos estudos sobre as relações entre lazer, juventude, trabalho, escolarização e gênero, recomenda-se que novas investigações sejam realizadas nessa mesma linha, com a mesma categoria investigada – jovens aprendizes – e em outras instituições, para que os resultados de diferentes programas possam ser comparados, tendo em vista que a presente pesquisa configurou-se como no contexto da Fundação CDL Pró-Criança.

## REFERÊNCIAS

- ABDALA, E. **Nuevas soluciones para un viejo problema**: modelos de capacitación para el empleo de jóvenes. Montevideo: OIT-Cinterfor, 2005.
- ABEELE, M. V.; SCHOUTEN, A. P.; ANTHEUNIS, M. L. Personal, editable and always accessible: an affordance approach to the relationship between adolescents mobile messaging behavior and their friendship quality. **Journal of Social and Personal Relationships**, v. 34, n. 6, p. 875-893, 2016.
- ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis**. São Paulo: Editora Página Aberta, 1994.
- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 5, p. 25-36, 1997.
- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil Contemporâneo. *In*: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 37-72.
- ABRAMO, L. “¿Inserción laboral de las mujeres en América Latina: una fuerza de trabajo secundaria?”. **Revista Estudos Feministas**, v. 12, n. 2, p. 224-235, 2004.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. J.; PINHEIRO, L. C.; LIMA, F. S.; MATINELLI, C. C. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.
- ABRAMOVAY, M.; ESTEVES, L. C. G. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. *In*: ABRAMOYAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Orgs.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. (Org.). **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: por que frequentam? Brasília/DF: Flacso-Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ABRANTES, P. A escola e o lazer: universos distintos? *In*: PAIS, J. M.; BENDIT, R.; FERREIRA, V. S. (Orgs.). **Jovens e rumos**. Lisboa: ICS, 2011.
- ABREU, C. N.; KARAN, G. D.; SPRITZER, D. T. Dependência de *internet* e de jogos eletrônicos: uma revisão. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 30, n. 2, p. 156-167, 2008.
- ADORNO, T. W. **Prismas**: crítica cultural e sociedade. São Paulo: Ática, 1998.
- AGUIAR, J. S. de. **Existo porque resisto**: práticas de re-existência de jovens mulheres aprendizes frente às assimetrias de gênero. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.
- AIDAR, J. Um novo homem: uma abordagem psicodramática da construção da identidade masculina. **Revista Brasileira de Psicodrama**, ano 15, n. 2, pp. 103-116, 2007.
- ALBORNOZ, S. **O trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

ALMEIDA, M. A. B. de.; GUTIERREZ, G. L. Análise do desenvolvimento das práticas urbanas de lazer relacionadas a produção cultural no período nacional-desenvolvimentista à globalização. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, v. 25, n. 1, 137-52, 2011.

ALVES, B. M.; PITANGUY, J. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ALVES, J. E. D. Desafios da equidade de gênero no século XXI. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 629-638, mai./ago.,2016.

ALVES, M. **A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da faculdade de ciências e tecnologia**. 2003. Tese (doutoramento) Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2003

ALVES, P. **O desenvolvimento moral do adolescente: Contributos da psicopedagogia**. Dissertação de mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia Pedagógica, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (Dissertação não publicada), 2002.

ALVES, V. F. N. Uma leitura antropológica sobre a educação física e o lazer. *In*: GOMES, C. L.; ISAYAMA, H. F. (Orgs.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.83-114.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Trabalho infanto-juvenil: representações sociais de meninos trabalhadores, seus pais, professores e empregadores. *In*: PAREDES, A. M.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB Editora, 1998. p. 285-302.

AMÂNCIO, L. **Masculino e Feminino: a Construção Social da Diferença**. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

AMAZARRAY, M. R. *et. al.* Aprendiz versus trabalhador: adolescentes em processo de aprendizagem. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 25. n. 3. jul./set., 2009.

ANDRADE, C. C. de. Juventude e Trabalho: alguns aspectos do cenário brasileiro contemporâneo. **Ipea: Mercado de trabalho**, v. 37, p. 25-32, 2008.

ANDRADE, C. P.; MARCELLINO, N. C.. O lazer, a periferia da metrópole e os jovens: algumas relações. **Licere**, Belo Horizonte, v.14, n.2, jun., 2011.

ANDRADE, F. R. B.; PACHÊCO, T. N. de P. “Cabelo ao vento, gente jovem reunida”: um diálogo entre o lazer e as juventudes na cidade de fortaleza-CE. **Licere**, Belo Horizonte, v.19, n.4, dez., 2016.

ANTUNES, R. L. C. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

AOTA - American Occupational Therapy Association. Occupational therapy practice framework: Domain and process. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 62, p. 625–683, 2008.

AQUINO, C. A. B.; MARTINS, J. C. de O.. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, v. 7, n. 2, p.479-500, 2007.

AQUINO, F. I. **Gênero, trabalho e hipertensão Arterial**: Um estudo de caso de trabalhadores de Enfermagem em salvador, Bahia. (Tese de Doutorado) Instituto de saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, 1996.

ARAÚJO, C.; SCALON, C. **Gênero, família e trabalho no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ARAÚJO, M. de F. Casamento e sexualidade. **A revisão dos mitos na perspectiva de gênero**. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

ARAÚJO, M. de F.. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicol. clin.** Rio de Janeiro, v.17, n.2, p.41-52, 2005.

ARAÚJO, M. de F. Família, democracia e subjetividade. **Org & Demo**, Marília, v. 9, n.1/2, p. 111-124, jan./dez., 2008.

ARGYLE, M. Leisure. *In*: ARGYLE, M. (Org.). **The social psychology of everyday life**. New York, NY: Routledge, 1991.

ARNOLD, D.; BONGIOVI, J. R. **Precarious, Informalizing, and Flexible Work: Transforming Concepts and Understandings**. 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0002764212466239>. Acesso em: 12 set. 2019.

ARROYO, M. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

BACAL, S. **Lazer e o universo dos possíveis**. São Paulo: Aleph, 2003.

BADINTER, E. **XY**: sobre a identidade masculina. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BAHIA, M. C.; BRITO, R. dos S. O lazer do brasileiro: como é vivenciado o tempo. *In*: STOPPA, E. A.; YSAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer no Brasil**: representações e concretizações das vivências cotidianas. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. p. 95-110.

BAHIA, M. C.; FIGUEIREDO, S. L. O Direito à Cidade: Reflexões sobre Espaço Público e lazer. *In*: AZEVÊDO, P. H.; BRAMANTE, A. C. **Gestão Estratégica das Experiências de Lazer**. Curitiba: Appris, 2017. p. 135-150.

BAKER, G. **Que ocorre com los muchachos?** Una revisión bibliográfica sobre la salud y desarrollo de los muchachos adolescentes. São Paulo: OMS, 2000. Disponível em: <http://www.paho.org>. Acesso em: 20 fev. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAROSSO, O.; MEIRA, S. V. E.; GÓES, D. S.; ABREU, C. N. de. Programa de Orientação a Pais de Adolescentes Dependentes de Internet (PROPADI). **Rev bras psiquiatr.** v. 31, p. 387-95, 2009.

BARRAL, G. L. L. Espaços de lazer e culturas jovens em Brasília: o caso de bares. **Sociedade e Estado**, v. 21, p. 580-581, 2006.

BARRETO, D. **Dança...** Ensino, sentidos e possibilidades. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BARRETO, M. M. S.. **Violência, saúde e trabalho**: uma jornada de humilhações. São Paulo: Editora EDUC, 2003.

BARROS, C. F. P. Apropriação de tecnologias digitais e usos de celulares nas camadas populares. *In*: Congresso Brasileiro de Sociologia (Ed.), **Anais** - CD-ROM. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Sociologia, 2009.

BARSTED, L. L.; PITANGUY, J. (Orgs.). **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003 – 2010**. Rio de Janeiro: CEPia; Brasília: ONU Mulheres, 2011.

BASTOS, P. da C.; CARRANO, P. C. R. **Juventude e participação**: análise das políticas públicas municipais dirigidas aos jovens na cidade de Niterói. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/p033.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEAUVOIR, S. **El segundo sexo**. Madrid: Cátedra, 1987.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BELLUZZO, L.; VICTORINO, R. C. A juventude nos caminhos da ação pública. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v.18, n. 4, p. 8-19, 2004.

BELO HORIZONTE. **Decreto n. 17.334**, de 20 de abril de 2020. Declara estado de calamidade pública no Município de Belo Horizonte, em razão da necessidade de ações para conter a propagação de infecção viral, bem como de preservar a saúde da população contra o Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1228038#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2017.334%20C%20DE%2020,o%20Coronav%C3%ADrus%20%E2%80%93%20COVID%2D19>. Acesso em: 15 jun. 2020.

BERNAL, A. O. Psicologia do trabalho em um mundo globalizado: como enfrentar o assédio psicológico e o estresse no trabalho. *In*: BERNAL, A. O. **Significado do Trabalho na Sociedade Contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 17-36.

BLANCH, J. M. Trabajar em la modernidade industrial. *In*: BLANCH, J. M. (Org.). **Teoria de las relaciones laborales**: fundamentos. Barcelona: UOC, 2003. p. 19-148.

BOGEA, A. F.. Um olhar sobre a construção do gênero: categoria analítica e questões sócio-políticas. **Periódicos UFPB**, a. 14, n. 3, mar., 2018. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. Acesso em: 19 fev. 2019.

BONALUME, C. R. Políticas públicas de esporte e lazer: e experiência de Caxias do Sul. *In: II Seminário Municipal de Lazer, Esporte e Educação Física Escolar*. p 15-22. Realizado dias 22, 23, 24 e 27 de agosto de 2002. **Anais...** Prefeitura Municipal de Santa Maria/RS, 2002.

BONATO, T. N.; SARRIERA, J. C.; WAGNER, A. Hábitos de lazer e autoconceito em adolescentes. *In: SARRIERA, J. C.; PARADISO, A. C. (Orgs.) Tempo livre e lazer da adolescência: promoção da saúde, intervenção e pesquisa*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 97-123

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n. 1., 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 9 mar. 2020 .

BORGES, N. **A Evolução Recente da Mulher no Mercado de Trabalho Brasileiro: perspectiva social e econômica (Trabalho de Conclusão de Curso)**. Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil, 2009.

BOURDIEU, P. **A “juventude” é apenas uma palavra!** Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. A dominação masculina. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.133-184, jul./dez., 1995.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, P. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.) Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 39-64.

BOUSQUAT, A. COHN, A. A construção do mapa da juventude de São Paulo. **Lua Nova**, São Paulo, n. 60, p. 81-96, 2003.

BRACHT, V. Educação Física Escolar e lazer. *In: GOMES, C. L.; ISAYAMA Hélder F. (org.) Lazer, Recreação e Educação Física*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BRAMANTE, A. C. Recreação e lazer: o futuro em nossas mãos. *In: MOREIRA, W. (Org.) Educação Física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Papirus, 1992.

BRAMANTE, A. C. Lazer: concepções e significados. **Licere**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.9-17, 1998.

BRANCO, P. P. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. *In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. (Org.) Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p.129-148.

BRASIL . **Decreto-Lei nº 5.452**, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. 1943. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/leginf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Lei 8.069/90**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 14 dez. 1990.

BRASIL. Lei da Aprendizagem. **Lei nº 10.097**, de 19 de dezembro de 2000. Brasília/DF, 2000.

BRASIL. **Lei nº 11.180**, de 23 de setembro de 2005. Brasília, DF: 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm). Acesso em: 13 dez. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.598**, de 1º de dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Marco teórico e referencial: saúde sexual e saúde reprodutiva de adolescentes e jovens**. Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. CEPESC, Brasília: SPM, 2009.

BRASIL **Portaria do Ministério do Trabalho e Emprego nº 723**, de 23 de abril de 2012. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=240613>. Acesso em 15 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.852**, de 05 de agosto de 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm). Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Manual da aprendizagem: o que é preciso saber para contratar o aprendiz**. Brasília: Assessoria de Comunicação do MTE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo de Educação Superior: os desafios para acelerar o ritmo e a direção da expansão da educação superior**. Brasília, setembro, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASLAVSKY, C. **La juventud argentina: informe de situación**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1986.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: Análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 175-214.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. *In*: TELES, N. (Org.). **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008. p. 29-44.

BRIGNOL, S. M. S. **Novas tecnologias de informação e comunicação nas relações de aprendizagem da estatística no ensino médio**. Monografia (Especialização). Faculdade Jorge Amado, Salvador, 2004.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRUHNS, H. T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papirus, 1993.

BRUHNS, H. T. Reflexões entre a relação entre lazer e consumo. *In*: GOMES, C. L. (org.). **O lazer em debate**. Belo Horizonte: Celar, 2001. p. 18-25.

BRUSCHINI, C. Trabalho e Gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, 2007.

BUTLER, J. P. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do pós-modernismo. **Cadernos Pagu**, n. 11, p. 11-42, 1998.

BUTLER, J. P. **Problemas de gênero**: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CABRAL, A. **O jogo no ensino**. Lisboa: Editorial Notícias, 2001.

CAMACHO, L. M. Y. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes**: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si. 2000. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2000.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 326-343, jul./dez. 2004.

CAMARANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão; KANSO, Solange. Transição para a vida adulta: mudanças por períodos e cortes. *In*: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). **Transição para a Vida Adulta ou Vida Adulta em Transição?** Rio de Janeiro: IPEA, 2006.

CAMARANO, A. A. Os caminhos dos jovens em direção à vida adulta: Desafios do Desenvolvimento. **Revista do IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**, n.1, p.59-62, 2004.

CAMARGO, L. O. L. **Recreação pública**. São Paulo: SESC, 1979.

CAMARGO, L. O. L.. **O que é lazer?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CAMARGO, L. O. L. **Educação para o lazer**. São Paulo: Editora Moderna, 2002.

CAMBRA, U. C.; HERRERO, S. G. Análisis motivacional del uso del smartphone entre jóvenes: una investigación cualitativa. **Historia y Comunicación Social**, v. 18, p. 435-447, 2014.

CANO, M. A. T., FERRIANI, M. das G. C., MEDEIROS, M.; GOMES, R. Auto-imagem na adolescência. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, Goiânia, v. 1, n. 1, out-dez. 1999. Disponível: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fen/index>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CANDAU, V. M. Construir ecossistemas educativos: reinventar a escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. de O. L.; BRITO, M. J. M. Relações de gênero e de poder: repensando o masculino e o feminino nas organizações. In: Encontro Da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Administração, 26., 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2002.

CARDOSO, A. Transição da escola para o trabalho no Brasil: persistência da desigualdade e frustração de expectativas. **Revista Dados**, n. 2, v. 51, 2008.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CARRANO, P. C. R. Educação de Jovens e Adultos e juventude: o desafio de compreender ossentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 55-67, ago., 2007.

CARRANO, P. C. R. **Jovens, escolas e cidades**: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência. Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação, 2010.

CARRANO, P. C. R.; PEREGRINO, M. Jovens e escola: compartilhando territórios e sentidos de presença. In: CROSSO, C. S. **A escola e o mundo juvenil**: experiências e reflexões. São Paulo: Ação Educativa, 2003. p. 12-23.

CARRANO, P.; FALCÃO, N. M. Os jovens e a escola de ensino médio: adiamento ou encontro mediado com o mundo do trabalho? In: TIRIBA, L. CIAVATTA, M. **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livros; Editora UFF. 2011. p. 165-197.

CARRERA, M. V. **Maltrato entre iguales en educación secundaria obligatoria**: Prácticas de Género y control heteronormativo. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Vigo, Espanha, 2010.

CASSAB, M. A. T.; REIS, J. R. dos. Juventude e cidade: um debate sobre regulação do território. **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p.143-154, 2009.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.. Por um novo paradigma do fazer políticas-políticas de/para/com juventude. **Revista Brasileira de Estudos da População**, Campinas, v.19, n.2, p.19-46, jul./dez. 2002a.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. **Cadernos de pesquisa**, v. 16, p. 143-176, 2002b. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200007>. Acesso em: 15 fev. 2019.

CAVALLEIRO, M. C.; SALGADO, M. Diadema: direito que vamos construindo. *In*: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Políticas Públicas Setoriais de Lazer**. Campinas: Autores Associados, 1996.

CHIES, P. V. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 352, mai./ago., 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

CIAMPA, A. da C. Identidade. *In*: LANE, S (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 58-74.

CLEMENTINO, J. V. **Aprendizagem profissional: a lei que promove trabalho decente para a juventude e desenvolvimento econômico e social para o Brasil**. Brasília: IPEA, 2013.

COHN, A. O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? *In*: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 160-179.

COOK, N. **Music: a very short introduction**. New York: Oxford University Press Inc., 1998.

CORREA, S. M. de S. **O lugar do jovem no Brasil**. Brasília: MS, 2008.

CORROCHANO, M. C. *et al.* **Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas**. São Paulo: Ação Educativa, Instituto ibi, 2008.

CORTI, A.; SOUZA, R. **Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

COSTA, M. de A. C.. As contribuições do lazer no processo ensino-aprendizagem. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 5, n. 2, p. 09-14, dez. 2008.

COSTA, R. S.; HEILBORN, M. L.; WERNECK, G. L.; FAERSTEIN, E.; LOPES, C. S. Gênero e prática de atividade física de lazer. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.19, n. 2, 2003.

COSTANZI, R. N. **Trabalho decente e juventude no Brasil**. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2009.

COTANDA, F. C. Trabalho, sociedade e sociologia. *In*: HORN, C. H.; COTANDA, F. C. (Orgs.) **Relações de trabalho no mundo contemporâneo**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2011. p. 41-57 .

COVOLAN, N. T.; OLIVEIRA, D. C.de. (Orgs). **Educação e Diversidade**: a questão de gênero e suas múltiplas expressões. Rio de Janeiro: Autografia, 2015.

CRUZ, M. H. S. Empoderamento das mulheres. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v. 11 n. 2, p.101-114, jan./jun., 2018.

CRUZ, M. H. S.; NASCIMENTO, A. P. L.; SANTANA, A. M. de. Reflexões sobre o poder mediadas pelo empoderamento das mulheres na condição de sujeito político. **R. Inter. Interdisc. INTERthesis**, Florianópolis, v.15, n. 2, p.38-55, set./dez., 2018.

DADOORIAN, D. Gravidez na Adolescência: um novo olhar. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 21, n. 3, p. 84-9, 2003.

DAYRELL, J. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 117-136, jan./jun. 2002.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set-dez., p. 40-52, 2003.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1105-1128, out., 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 mar. 2019.

DAYRELL, J.; JESUS, R. E. de.; CORREA, L. M. A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. In: XXIX Congresso ALAS Chile. Santiago do Chile. **Anais... ALAS**, 2013. p. 1-23.

D'ÁVILA NETO, M. I.; NAZARETH, J. Globalization and Women's Employment. *Peace Review. A Journal of Social Justice*, v. 17, n. 2/3. pp. 15-220, abr. 2005.

DEBOUT, F. Stratégies collectives de défense contre la souffrance au travail et famille: Origine, pérennisation du genre et émancipation. **Cahiers de Psychologie Clinique**, v. 51, n. 2, p. 79-96, 2018.

DE MASI, D. **A economia do ócio**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

DEBERT, G. G. As classificações etárias e a juventude como estilo de vida. In: DEBERT, G. G. **A reinvenção da velhice**. São Paulo: Ed USP. 2004.

DEERE, C. D.; LÉON, M. **O Empoderamento da Mulher**: direitos à terra e direitos de propriedade na América Latina. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1999.

DEJOURS, C. Prefácio. In: MENDES, A. M. **Psicodinâmica do trabalho**: teoria, método e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

DEMO, P. **Professora, Professor**: resuscitar. Universidade de Brasília, 2004. (No prelo)

DIAS, A. C. G.; TAILLE, Y. de L. O uso das salas de bate-papo na internet: um estudo exploratório acerca das motivações, hábitos e atitudes dos adolescentes. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v.10, n. 1, p. 43-51, jan./jun., 2006.

DIAS, R.; AGUIAR, M. R. de. **Fundamentos do Turismo: conceitos, normas e definições.** Campinas, SP: Alínea, 2002.

DIECKERT, J. **Esporte de lazer: tarefa e chance para todos.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

DIEESE. **A inserção das mulheres nos mercados de trabalho metropolitanos e a desigualdade nos rendimentos.** Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED). 2013. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analiseped/2013/2013pedmulhermet.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2018.

DIMENSTEIN, M., LIMA, E. B., MOURA, A., BRITO, M., CARDOSO, R.; MEDEIROS, V. Bases de apoio familiares e comunitárias como estratégia de enfrentamento à violência. **Psico**, v. 36, n.1, p. 55-63, 2005. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1375/1075>. Acesso em: 26 jul. 2018.

DOURADO, D. P. *et al.* Sobre o sentido do trabalho fora do enclave de mercado. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 7, n. 2, p. 350-367, 2009.

DUAILIBI, J.; BORSATO, C. **Ela empurra o crescimento.** São Paulo IPSOS, 2008.

DUBAR, C. Trajectoires professionnelles, formes identitaires et mondialisation. *In: Congrès latino-américain de Sociologie du Travail. Anais...* Buenos-Ayrès, 2000.

DUMAZEDIER, J. **Questionamento Teórico do Lazer.** Rio Grande do Sul: CELARIPUCRS, 1975.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e Cultura Popular.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

DUTRA-THOMÉ, L. D. **Emerging adulthood in Southern Brazilians from differing socioeconomic status: Social and subjective markers** (Unpublished doctor dissertation). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

DUTRA-THOMÉ, L. D., CASSEPP-BORGES, V.; KOLLER, S. H. A juventude brasileira no mundo do trabalho: Proteção e vulnerabilidade social. *In: KOLLER; S. H.; LIBÓRIO, R. M. C. (Eds.), Adolescência e juventude: Risco e proteção na realidade brasileira.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 265-292.

DUTRA-THOMÉ, L.; PEREIRA, A. S.; KOLLER, S. H. O Desafio de Conciliar Trabalho e Escola: Características Sociodemográficas de Jovens Trabalhadores e Não-trabalhadores. **Psic. Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 32. n. 1, p. 101-109, jan-mar 2016.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura.** São Paulo: Unesp, 2005.

ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação.** Lisboa: Difel, 1992.

ELIZALDE, R. Sustentabilidade, juventude e lazer. *In: FORTINI, J. L. M.; GOMES, C. L.; ELIZALDE, R. (Org.). Desafios e perspectivas da educação para o lazer.* Belo Horizonte: Editorial SESC/Otium, 2011, p. 95-110.

ERIKSON, E. H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1972.

FALCO, D. de P. Lazer fora de casa: o cinema como equipamento mágico do urbano. **Licere**, Belo Horizonte, v.10, n.1, abr., 2007.

FALEIROS, M. I. L. **Repensando o lazer**. São Paulo: Perspectivas, 1980.

FANFANI, E. Culturas jovens e cultura escolar. *In*: Seminário “escola jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. **Documentos...** Brasília: MEC, 2000.

FARIA, E. L. *et al.* Lazer e educação: abordando as práticas culturais de crianças e jovens como contexto de aprendizagem. *In*: ISAYAMA, H. F.; SILVA, S. R. da. (Org). **Estudos do lazer: um panorama**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011. p. 7-33.

FÉLIX, F. A. **Juventude e estilo de vida: cultura de consumo, lazer e mídia**. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de filosofia e Ciências Humanas, São Paulo, 2003.

FÉLIX, M. O desafio da ocupação de tempos livres na Escola a solução da Escola Cultural. *In*: GOMES, P.; GRAÇA, A. (Orgs.) **Educação Física e Desporto na Escola, novos desafios, diferentes soluções**. Porto: Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, 2001. p. 59-64.

FERNANDES, L. D. *et al.* Jogos no Computador e a Formação de Recursos Humanos na Indústria. VI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. **Anais...** Florianópolis: SBCUFSC, 1995.

FERREIRA NETO, A. O Estado da arte da pesquisa na história da Educação Física no Brasil. **Ensaio UFES**, Espírito Santo, n. 2, p. 59-80, 1994.

FERREIRA, C. A. Vivências de Integração Curricular na Metodologia de Trabalho de Projecto. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, v. 18, n. 1, p. 91-105, 2010.

FERREIRA, D. da S. **Construção da identidade de gênero reflexões em contexto escolar**. 2018. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0439.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

FIALHO, L. M. F.; SOUSA, F. G. A. de. Juventudes e Redes Sociais: interações e orientações educacionais. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 1, p. 202 - 231, jan/mar., 2019.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. (Org.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: NeteUFMG, 2000.

FIGUEIRAS, C. A. C. Os territórios da política social: reflexão sobre o sistema único de assistência social brasileiro. *In*: FARIA, C. A. P. *et al.* (Orgs.) **Políticas públicas na América Latina: novas territorialidades e processos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2016.

FILIPOUSKI, A. M.; NUNES, M. D. C. **Juventudes: diálogos e práticas**. Erechim: Edelbra, 2012.

FISCHER, T. **Poderes locais, gestão e desenvolvimento**. Salvador: Casa da Qualidade, 2002.

FISCHER, F. M.; OLIVEIRA, D. C.; TEIXEIRA, L. R.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; AMARAL, M. A. do. Efeitos do trabalho sobre a saúde de adolescentes. **Ciência e Saúde Coletiva** [online], n. 8, p. 973-984, 2003.

FORMIGA, N. S.; AYROZA, I.; DIAS, L.. **Escala das atividades de hábitos de lazer: construção e validação em jovens. Revista de Psicologia do Vetor**, v. 6, n. 2, p.71-79, 2005.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C. de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

FRANÇA, T. L. de. **Educação em busca da equidade e da qualidade**. Olinda/PE: Secretaria de Educação, 1996.

FRANÇA, T. L. de. Educação para e pelo lazer. *In*: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

FRANCESCHI NETO, M. de. **Lazer: opção pessoal**. Brasília: Departamento de Educação Física, Esportes e Recreação, 1993.

FRANCH, M. L. **Tardes ao léu**: Um ensaio etnográfico sobre o tempo livre entre jovens de periferia (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/1967/1/tese.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

FRANCH, M. L. Tempos na contramão: Sentidos e usos do tempo entre “adolescentes de risco” na cidade de Recife. *In*: Fazendo Gênero 9: Diásporas, diversidades, deslocamentos (Ed.), **Anais eletrônicos**. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. p. 1-8.

FREITAS, I. C. **Função social da escola e formação do cidadão**. 2011. Disponível em: <http://democracianaescola.blogspot.com/2011/10/cabe-escola-formar-cidadaos-criticos.html>. Acesso em: 08 de março de 2020.

FRENZEL, H. de S.; BARDAGI, M. P. Adolescentes trabalhadores brasileiros: um breve estudo bibliométrico. **Revista Psicologia**, v. 14, n. 1, 79–88, 2014.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas. *In*: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p.180-216.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRITH, S. **Critiques of Sub-Cultural Theory**. Londres: Causeway Press Ltda., 1984.

FUKUDA, C. C.; BRASIL, K. T.; ALVES, P. B. **Fatores de risco e proteção: considerações sobre gênero**. **Licere**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 1- 22, dez. 2007.

GABRIEL, O. P. B.; MARCELLINO, N. C.. Algumas aproximações possíveis entre lazer e religião. **Licere**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 1- 22, dez. 2007.

GATTI, B. A. **Grupo focal em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012.

GAWRYSZEWSKI, B. A luta capitalista contra o ócio: a necessidade à um lazer consumista. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 9, n. 66, nov. 2003.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GODTSFRIEDT, J.. Prática do lazer: uma revisão de conceitos, barreiras e facilitadores. **Revista Digital**, Buenos Ayres. a. 14, n. 142, mar., 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd142/pratica-do-lazer-uma-revisao-de-conceitos.htm>. Acesso em: 11 out. 2020.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 71-83, mar., 2010.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS -Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n.2, p. 275-290, jul./dez. 2005.

GOMES, C. L. . Questões contemporâneas. Significados e relações constituídas entre o lazer e a **recreação** no Brasil. *In*: GOMES, C. L. (Org.). **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p.80-126.

GOMES, C. L. **Significados de recreação e lazer no Brasil: Reflexões a partir da análise de experiências institucionais (1926-1964)**. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

GOMES, C. L. **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

GOMES, C. L. Lazer e descanso. *In*: Seminário Lazer em debate, 9, 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008, p.1-15.

GOMES, C. L. Estudos do Lazer e geopolítica do conhecimento. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v.14, n.3, p.1-25, set./2011.

GOMES, C. L.; PINTO, L. O lazer no Brasil: analisando práticas culturais cotidianas, acadêmicas e políticas. *In*: GOMES, C. L. *et. al.* (Orgs). **Lazer na América Latina/Tiempo libre, ócio y recreación em Latinoamérica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GREEN, E. “Women doing friendship”: an analysis of women’s leisure as a site of identity construction, empowerment and resistance. **Leisure Studies**, Colchester, v. 17, n. 3, p.171-185, 1998.

GROPPO, L. A. **Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUEDES D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz**, São Paulo, v. 5, n.1, jun, 1999.

GUEDES, M. de C. A inserção dos trabalhadores mais escolarizados no mercado de trabalho brasileiro: uma análise de gênero. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 08, n.1, 2010.

GUIMARÃES, A. V. **Educação, lazer e trabalho**: relações estabelecidas no interior de escolas de educação profissional e tecnológica. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2014.

GUIMARÃES, A. V. **Educação, trabalho e lazer nas escolas EPT**. Jundiaí, São Paulo: Paco, 2018.

GUIMARÃES, L. de C. **Relações de Gênero e Sexualidade**. 2013. Disponível em: <http://educadoresemluta.blogspot.pt/search/label/G%C3%AAnero>. Acesso em: 20 mar. 2019.

GUIMARÃES, N. A. A sociologia dos mercados de trabalho, ontem e hoje. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 85, p. 151-170, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HARGREAVES, D. J. Within you, without you: Music, Learning and Identity. *In*: I Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais – Sincam, **Anais...** Curitiba: Editora do Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, 2005.

HASENBALG, C. A transição da escola ao mercado de trabalho. *In*: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. (Org.). **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Iuperj: TopBooks, 2003. p.147- 172.

HEILBORN, M.; SALEM, T.; KNAUTH, D.; AQUINO, E.; BOZON, M.; ROHDEN, F.; VICTORA, C.; MCCALLUM, C.; BRANDÃO, E. Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. **Horizontes antropológicos**, v.8, p. 3-45, 2002.

HIRATA, H. Tendências recentes da precarização social e do trabalho: Brasil, França, Japão. **Cad. CRH**, [online], v. 24, p.15-22, 2011.

HIRATA, H. Mudanças e permanências nas desigualdades de gênero: divisão sexual do trabalho numa perspectiva comparada. **Friedrich Ebert Stiftung Brasil**, n.7, 2015.

HIRATA, H. O trabalho de cuidado: comparando Brasil, França e Japão. **SUR 24**, v.13 n. 24, p. 53- 64, 2016.

HIRIGOYEN, M. **Assédio Moral: a violência perversa no cotidiano**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios: taxa de desocupação**. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-denoticias/releases/28699-pnad-continua-trimestral-desocupacao-cresce-em-11-ufs-no-2-trimestre-de-2020-com-quedas-no-para-e-amapa>. Acesso em: 12 out. de 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios: práticas de esporte a atividade física-2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. [IPEA]. **Atlas da violência 2011**. Rio de Janeiro: Ipea; FBSP, 2011.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 2000. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 24 out. 2000.

ISAYAMA, H. F.; SILVA, A. G.; LACERDA, L. L. L. de. Por onde caminham as pesquisas sobre formação e atuação profissional em lazer no Brasil? *In*: ISAYAMA, H. F.; SILVA, S. R. (Org.). **Estudos do Lazer: um panorama**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011. p. 165-177.

ISAYAMA, H. F.; GOMES, C. L. O lazer e as fazes da vida. *In*: MARCELLINO, N. C. (Org.). **Lazer e Sociedade: múltiplas relações**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

ITABORAÍ, N. R. Trabalho feminino e mudanças na família no Brasil (1984-1996): explorando relações. **Revista Brasileira de Estudos da População**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 157-176, 2003.

IZQUIERDO, M. J. Uso y abuso del concepto de gênero. *In*: VILANOVA, M. (Org. ). **Pensar lãs diferencias**. Barcelona: Universitat de Barcelona, ICD, 1994.

JACOBS, J. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JUNTER, A. *et al.* **Reorganisation of working time... Equal opportunities for men and women... Job creation... How are they linked?** Luxemburgo: Office for the Official Publications of the European Communities, 2000. p. 45-76.

KERBAUY, M. T. M. Políticas de juventude: políticas públicas ou políticas governamentais? **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 18, n.19, p. 193-203, 2005.

KERGOAT, D. A Relação Social de Sexo da Reprodução das Relações Sociais à sua Subversão. **Pro-Posições**, ano 13, v. 1, n. 37, Jan/abr.2002.

KHOSHAKHL, A. G. H; FARAMARZI, S. The Relationship of Emotional Intelligence and Mental Disorders with internet Addiction in internet Users University Students. **Addict Health**, v. 4, n. 3, p. 133-40, 2012.

KIMMEL, D. C.; WEINER, I. B. **La adolescencia: una transición del desarrollo**. Espanha: Ariel, 1998.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-764, set./dez. 2011.

LASCH, C. **A mulher e a vida cotidiana: amor, casamento e feminismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n.117, p. 1067-1084, out/dez. 2011.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

LEITE, C. B. **O século do lazer**. São Paulo: LTr, 1995.

LEITE, L. da L.; PÁTARO, C. S. de O. Diferenças de gênero e juventude: um estudo a partir das vivências de estudantes de ensino médio do município de Campo Mourão-PR. **Revista NUPEM**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 215-222, 2010.

LEITE, M. de P. O trabalho e suas reconfigurações: conceitos e realidades. *In*: LEITE, M.; ARAÚJO, Â. **O Trabalho Reconfigurado: Ensaio Sobre O Brasil e México**. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2009.

LEON, A. L. P. Juventude, Juventudes: uma análise do trabalho e renda da juventude brasileira. *In*: ABRAMOVAY, M., ANDRADE, E. R., ESTEVES, L. C. G. (Orgs.) **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco 2007.

LEOPOLDO, L. P.. **Novas Tecnologias na Educação: Reflexões sobre a prática**. Maceió: Edufal, 2002.

LEVI, G.; SCHMITT, J. Introdução. *In*: LEVI, G.; SCHMITT, J. (Org.). **História dos jovens 1: da antiguidade à era moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-18.

LIMA, G, S; NETO, A, M, C; LIMA, M, S; BETANIA, T, de B, VERSIANI, F. O teto de vidro das executivas brasileiras. **Pretexto**, v.14, n. 4, p.65 -80, 2013.

LOURENÇO, C. D. da S.; FERREIRA, P. A.; BRITO, M. J. O significado do trabalho para uma executiva: a dicotomia prazer e sofrimento. **Organizações em contexto**, São Bernardo do Campo, v. 9, n. 17, jan-jun., 2013.

LOURO, G. L.. Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. *In*: LOURO, G. L.; GOELLNER, S. V.; NECKEL, J. F. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na Educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pró-Posições**, v. 2, n. 56, maio/agosto, 2008.

MACHADO, H. V. **Identidade empreendedora de mulheres no Paraná**. Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil, 2002.

MACHADO, V. O conceito de juventude: uma abordagem cultural dessa fase da vida. *In*: MACHADO, V.. **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo**. Florianópolis: UFSC, 2011.

MADEIRA, F. R. Educação e desigualdade no tempo de juventude. *In*: CAMARANO, A. A. (Org.) **Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição**. Rio de Janeiro: IPEA, 2006. p. 139-170.

MADERS, A. M.; ANGELIN, R. A construção da equidade nas relações de gênero e o movimento feminista no Brasil: avanços e desafios. **Cadernos de Direito**, Piracicaba, v. 10, n. 19, p. 91-115, jul.-dez. 2010.

MAGNANI, J. G. C. **Festa no pedaço: cultura popular e cultura na cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MALTA, M. S. F. **O lazer, os jovens e a escola**: territórios, acontecimentos e conhecimentos no cotidiano de uma escola pública, de ensino fundamental, no município de Belo Horizonte. Dissertação (Estudos do Lazer), Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

MARCELLINO, N. C. (Org.) **Lazer: formação e atuação profissional**. Campinas, Papyrus, 1995.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Humanização**. Campinas SP: Ed. Papyrus, 2003.

MARCELLINO, N. C.. **Estudos do lazer**: uma introdução. Campinas: Autores Associados, 2006.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. Campinas: Papyrus, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

MARGULLIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. *In*: MARGULIS, M. (Org.). **La juventud es más que una palabra**: Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Editora Biblos, 1998.

MARIN, J. O. B. **Trabalho infantil**: necessidade, valor e exclusão social. Goiânia: Editora UFG, 2006.

MARQUES, A. I. **A educação e o lazer**. 2006. Disponível em: [https://www.ipv.pt/millennium/ect10\\_ana.htm](https://www.ipv.pt/millennium/ect10_ana.htm). Acesso em: 08 mar. 2020.

MARQUES, L. F., DELL'AGLIO, D. D.; SARRIERA, J. O tempo livre na juventude brasileira. *In*: LIBÓRIO, R. M. C; KOLLER, S. H. (Eds.). **Adolescência e juventude**: Risco e proteção na realidade brasileira. São Paulo: Casa do psicólogo, 2009. p. 79-106.

MARTIN; MASON. Making the most of your life: the goal of education for leisure. **European Journal of Education**, v. 22, n. 3-4, p. 217-373, 1987.

MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. **Os exercícios do ver**: hegemonia audiovisual e ficção televisiva. São Paulo: Sêneca, 2004.

MARTINS, E. F. Políticas públicas de esporte e lazer no município de Tucuruí. *In*: Congresso Norte Brasileiro de Ciências Do Esporte. 2., 2008, Belém. **Anais...** Belém: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte-CBCE, 2008.

MARTINS, H. H. T. de S. O processo de reestruturação produtiva e o jovem trabalhador: conhecimento e participação. **Revista Tempo Social**, São Paulo. v. 2, n.13, p.61-87, nov. 2001.

MASCARENHAS, F. Lazer e trabalho: liberdade ainda que tardia. *In*: GOMES, C. L. (org.). **O lazer em debate**. Belo Horizonte: Celar, 2001. p. 81-93.

MATOS, M. I. S. Outras histórias: as mulheres e estudos dos gêneros-percursos e possibilidades (Org.). *In*: MATOS, M. I. S. **Gênero em debate**: trajetória e perspectivas na história Contemporânea. São Paulo: Educ. 1997.

MATTOS, E. de; CHAVES, A. M. As representações do trabalho entre adolescentes aprendizes: um estudo piloto. **Revista de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, n. 16, p. 66-75, 2006.

MEDEIROS, E. B **Lazer: necessidade ou novidade?** Rio de Janeiro: SESC, 1975.

MEDEIROS, E. B. **Educação para o lazer**. Rio de Janeiro: SESC, 1980.

MELO, H. P. de; CASTILHO, M. Trabalho reprodutivo no Brasil: quem faz? **Revista Econ. Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 13, n.1, p. 135-158, jan./abr., 2009.

MELO, L. C. M. de; SOUZA, G. S.; DAYRELL, J. T. Escola e Juventude: uma relação possível? **Paidéia**, Belo Horizonte, n. 12, p. 161-186. jan./jun., 2012.

MELO, M. C. de O. L.. **Mulheres de Sucesso em setores predominantemente masculinos de Belo Horizonte**: além do teto de vidro na carreira gerencial . Belo Horizonte (relatório de pesquisa), 2011.

MELO, M. C. de O. L.; LOPES; A. L. M. Empoderamento de mulheres gerentes: a construção de um modelo teórico de análise. **Revista Gestão e Planejamento**, v.12, n.3, p.648-667, set/dez, 2012.

MELO, V. A. de. **Lazer e minorias sociais**. São Paulo: IBRASA, 2003.

MELO, V. A. de.. **A animação cultural**: conceitos e propostas. Campinas: Papirus, 2006.

MELO, V. A. de.; ALVES JÚNIOR, E. D. **Introdução ao lazer**. Barueri: Manole, 2003.

MENANDRO, M. C. S.; TRINDADE, Z. A.; ALMEIDA, Â. M. de O. **Gente jovem reunida**: Representações sociais de adolescência/juventude em textos jornalísticos. Vitória: PPGP/UFES, 2010.

MENÉNDEZ, C.; LÓPEZ, S. El discurso de género del profesorado de educación infantil: hablando acerca de la ética del cuidado. **Revista Complutense de Educación**, v. 16, n. 2, p. 471-487, 2005.

MENSCH, B., BRUCE, J.; GREENE, M. **The Uncharted Passage**: Girls' Adolescence in the Developing World. New York: Population Council, 1998.

MILLER, D. **Trecos, troços e coisas**: estudos antropológicos sobre a cultura material. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

MINAS GERAIS. **Decreto n. 47.891**, de 20 de março de 2020. Reconhece o estado de calamidade pública decorrente da pandemia causada pelo agente Coronavírus (COVID-19). Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?num=47891&ano=2020&tipo=DEC>. Acesso em: 15 jun 2020.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, L. L., SOUZA FILHO, J. A. de; SANTIAGO, Maité Vicente. A relação lazer e mídia entre adolescentes e jovens de escolas públicas em Fortaleza/CE. **Psicol. Argum.**, Curitiba, v. 32, n. 79, p. 29-43, 2014.

MIRANDA, L. L.; SOUZA FILHO, J. A. de; QUEIROZ, L. L.; VIANA, V. M. M.; COELHO, D. O. de C. Modos de subjetivação e redes sociais digitais: dialogando com jovens estudantes de escolas públicas de Fortaleza. *In*: SOUSA, C. A. M. (Org.). **Juventudes e tecnologias sociabilidades e aprendizagens**. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 293-314.

MIRANDA, P. A construção social das identidades de gênero nas crianças: um estudo intensivo em Viseu. *In*: VI Congresso Português de Sociologia. **Mundos sociais: saberes e práticas**, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 136, 2008.

MIRÓN, A. G. R. **El juego coeducativo una manera de romper estereotipos sexistas en el nivel inicial**. México: Universidade Pedagógica Nacional, 2008.

MONTANO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, D. (org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Maud, 2006.

MORAES, D. Juventude: concepções, políticas públicas e projetos políticos em disputa no Brasil. *In*: PAPA, Fernanda; JORGE, F. (orgs.) **Êa juventude: juventude negra do PT em movimento**. São Paulo: Fundação Friedrich Ebert, 2008.

MORTIMER, J. T. **Working and growing up in America**. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

MOURA, D. H. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, 2013.

MOURA, G. A.; SOUZA, L. K. Práticas de lazer na ILPI: a visão dos coordenadores. **Licere**, Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 24-43, 2014.

MOURA, L. S. de. Juventude e trabalho: o sentido do trabalho para o jovem aprendiz. **Revista Científica da FASETE**, 2017.

MULLER, E. Juventude e algumas questões e relações de gênero. **Mneme revista de humanidades**. v. 5, n. 11, jul.set., 2004. Disponível em: [www.cerescaico.ufrn.br/mneme](http://www.cerescaico.ufrn.br/mneme). Acesso em: 15 mar. 2019.

MÜLLER, W.; GANGL, M. The transition from school to work: a European perspective. *In*: MÜLLER, W; GANGL, M. (Org.). **Transitions from education to work in Europe**. Oxford: Oxford Scholarship Online, 2003. p.1-21.

MUNIZ, L. B. **Mundo do trabalho e juventudes na sociedade contemporânea**. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

MUNNÉ, F. **Psicosociología del tiempo libre: un enfoque critico**. México: Ed. Trillas, 1985.

MYSKIW, M.; FORELL, L.; STIGGER, M. P. O lazer como um fenômeno urbano: notas etnográficas sobre a interdição do 'maracanã da várzea' de Porto Alegre. *In*: VII Congresso

Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. **Anais...**, 2014. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/7csbce/2014/paper/viewFile/5928/3253>. Acesso em: 17jan. 2020.

NARCISO, R. de A. L. **Juventude e transição escola-trabalho: tempo do devir**. Curitiba: Appris, 2017.

NARDI, H. C.; YATES, D. B. Transformações contemporâneas do trabalho e processos de subjetivação: os jovens face à nova economia e à economia solidária. **Estudos de Psicologia**, v. 10, p. 95-103, 2005.

NASCIMENTO, C. R. R.; TRINDADE, Z. A. Criando meninos e meninas: investigação com famílias de um bairro de classe popular. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, 2010.

NASCIMENTO, F. D. S. do. **Os últimos serão os primeiros: uma análise sociológica do uso do telefone celular**. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2004.

NAVARRO, K. da M. **O significado da escola para o jovem estudante do Ensino Médio noturno**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2tbUn6P>. Acesso em: 09 fev. 2019.

NEGT, O. Espaço Público e experiência. *In*: PALLAMIN, V. M.; LUDEMANN, M. (Coord.). **Cidade e cultura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. Tradução Luiz Felipe Guimarães Soares. **Revista Estudos Feministas**, v. 8, n. 2, 2000.

NODARI, M. P. M.; ROSA, E. M.; NASCIMENTO, C. R. R.; GUERRA, V. M.. Os Usos do Tempo Livre entre Jovens de Classes Populares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32 n. 4, p. 1-9, 2016.

NOGUEIRA, C. M. As relações sociais de gênero no trabalho e na reprodução. **Aurora**, ano 4, n. 6, agosto, 2010.

NONATO, S. P. **A condição juvenil dos jovens trabalhadores da Cruz Vermelha Brasileira no campus Pampulha da UFMG**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013

NOVAES, R. C. R. Juventude e participação social: apontamentos sobre a reinvenção da política. *In*: ABRAMO, H.; FREITAS, M. V. de; SPOSITO, M. P. (Org.). **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 46-69.

NOVAES, R. C. R. Juventude, percepções e comportamentos: A religião faz a diferença? *In*: H. W. Abramo e P. P. M. Branco (orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005. p. 263-290.

NOVAES, R. C. R. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias um debate em curso. *In*: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (orgs.). **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez, 2008.

NOVAES, R. C. R. Prefácio. *In*: CASTRO, J. A. de; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

NOVAES, R. C. R.; CARA, D.; MOREIRA, D.; PAPA, F. de C. **Política Nacional da Juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude, Fundação Friedrich Ebert, 2006.

OLEIAS, J. V. **Produtividade nas organizações esportivas**: Fatores intervenientes - estudo de caso aplicando o método Promes. Tese (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção), Florianópolis, Agosto de 2004.

OLIVEIRA, C. de; SIMÃO, L. P. A importância da inserção do aprendiz no mercado de trabalho. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 5, n. 1, mar. 2012

OLIVEIRA, D. C. de.; FISCHER, F. M.; MARTINS, I. S.; SÁ, C. P. Adolescência e trabalho: enfrentando o presente e esperando o futuro. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n. 1, p. 2–15, 2003.

OLIVEIRA, D. C. de, FISCHER, F. M.; AMARAL, M. A.; TEIXEIRA, M. C. T. V.; SÁ, C. P.. A positividade e a negatividade do trabalho nas representações sociais de adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 1, p. 125-133, 2005.

OLIVEIRA, E. F.; ROSA, E. M. Representações sociais de lazer e de tempo livre: vivências e sociabilidades de jovens universitárias. **Psicologia e Saber Social** , v. 5, n.1, p. 46-67, 2016.

OLIVEIRA, J. R.; DIAS, D. B.; LIMA, D. M. S.; SOUSA, C. A de M. O papel da internet na [re]construção sócio-histórica da juventude: do jeans às redes sociais digitais. *In*: SOUSA, C. A. M. (Org.). **Juventudes e tecnologias sociabilidades e aprendizagens**. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 101-128.

OLIVEIRA, J. A. de; SALES, C. de M. V. **Juventudes e as novas tecnologias da informação e comunicação**: tecendo encontros nas tramas das redes. Universidade Federal do Ceará – CE, 2012.

OLIVEIRA, L. M. de. O menor aprendiz frente ao estatuto da microempresa e empresa de pequeno porte. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, n. 90, jul., 2011. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/19684/o-menor-aprendiz-frente-ao-estatuto-da-microempresa-e-empresa-de-pequeno-porte> . Acesso em: abr. 2019.

OLIVEIRA, R. de. Possibilidades do ensino médio integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 51-66, jan./abr., 2009.

ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **From initial education to working life**: making transitions work. Paris: OECD, 2000.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Tendências mundiales del empleo juvenil**. Genebra: OIT, 2004.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Trabalho decente e juventude no Brasil**. Brasília: OIT, 2009.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Global Employment Trends for Youth 2017**. International Labour Office. Geneva: ILO, 2017. Disponível em [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/--publ/documents/publication/wcms\\_598669.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/--publ/documents/publication/wcms_598669.pdf). Acesso em 04.08.2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Conceitos chave. Disponível em: [http://www.who.int/social\\_determinants/final\\_report/key\\_concepts\\_en.pdf](http://www.who.int/social_determinants/final_report/key_concepts_en.pdf). Acesso em: 08 jul. 2013.

ORTIZ, R. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

OTHERO, G. de Á. **A língua portuguesa nas salas de bate-papo, uma visão linguística de nosso idioma na era digital**. Porto Alegre: Berthier, 2002.

PADILHA, V. **Trabalho e lazer: reflexões sobre a abordagem funcionalista**. Monografia. 60p. (Especialização em Lazer). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

PADILHA, V. A indústria cultural e a indústria do lazer: uma abordagem crítica nas sociedades capitalistas globalizadas. *In*: MULLER, A.; DACOSTA, L. P. **Lazer e desenvolvimento regional: um entrejogo possível**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

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

PAIM, M. C. C.; SILVA, C. N.; JARDIM, E.J. S. ; TONETTO, G. Atividades de lazer praticadas por acadêmicos da UFSM no seu tempo livre. **Revista Digital**, ano 10, n. 69. fevereiro, 2004.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

PAIS, J. M. **Emprego juvenil e mudança social: velhas teses, novos modos de vida**. Lisboa: Análise Social, 1991.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

PAIS, J. M. **Nos rastros da solidão: deambulações sociológicas**. Porto: AMBAR, 2006.

PAIVA, V. Sobre o conceito de “capital humano”. **Cadernos de pesquisa**, n.113, p.185-191, Jul., 2001.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

PALHEIROS, G. B. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. *In*: ILARI, B. (Org.). **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção**. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p. 303-349.

PARAÍSO, M. A. Currículo e formação profissional em lazer *In*: ISAYAMA, H. F (Org.) **Lazer em estudo: Currículo e Formação Profissional. Esporte**. Campinas: Papirus, 2010. p. 27-58.

PASSARELLI, B.; GUZZI, D.; DIMANTAS, H.; KIYOMOURA, J. Atores em rede: subjetividades e desejos em expansão. **Logos: Comunicação e Subjetividade**, ano 16, 1. Sem, 2009.

PÁTARO, C. S. de O.; MEZZOMO, F. A. **Mulheres e relações de gênero**: o jornal como fonte e recurso pedagógico. Campo Mourão: Grupo de Pesquisa Cultura e Relações de Poder, 2014.

PEDRÃO, C. C.; UVINHA, R. R. O lazer dos brasileiros: discussão dos dados coletados em escolaridade, renda, classes sociais e cor/raça. *In*: STOPPA, E. A.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer no Brasil**: representações e concretizações das vivências cotidianas. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

PEIXOTO, E. Levantamento do estado da arte nos estudos do lazer: (Brasil) Séculos XX e XXI – alguns apontamentos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 561-586, maio/ago., 2007

PELLEGRIN, A. Lazer, corpo e sociedade: articulações críticas e resistências políticas. *In*: PADILHA, V. (Org.). **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 104-125.

PEREIRA, J. B. B.. **A influência do gênero no lazer**: ideologia e práticas. Dissertação Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Uberlândia/MG, 2019.

PEREIRA, R. S.; SILVA, S. R. da. **Brincadeiras aos pedaços**: convivência e conflito na sociedade de rede. *In*: XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. **Anais...** Porto Alegre, set., 2005.

PERES, F. A. S.. Televisão, lazer e educação: repensando suas relações. *In*: GOMES, C. L. (org.). **O lazer em debate**. Belo Horizonte: Celar, 2001. p. 131-137.

PERISTA, H. (Org.). **Os usos do tempo e o valor do trabalho**: uma questão de gênero. Lisboa: DEPP, CIDES, 1999.

PERISTA, H. Gênero e trabalho não pago: os tempos das mulheres e os tempos dos homens. **Análise social**, v. 37, n.163, p. 447-474, 2002.

PFEIFER, L. I.; MARTINS, Y. D.; SANTOS, J. L. F. A Influência Socioeconômica e de Gênero no Lazer de Adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 3, Jul-Set, p. 427-432, 2010.

PIAGET, J. **A Psicologia da criança**. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIMENTEL, G. G. de A. **Lazer**: fundamentos, estratégias e atuação profissional. Jundiaí: Fontoura, 2003.

PINTO, L. M. S. M. Inovação e avaliação: desafios para as políticas públicas de esporte e lazer. *In*: GOMES, C. L.; ISAYAMA, H. F. (Org.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 243-264.

PINTO, L. M. S. de M. **Sentidos de significados de lazer na atualidade**: estudo com jovens belo-horizontinos. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2004.

- PINTO, L. M. S. de M. Vivência lúdica no lazer: humanização pelos jogos, brinquedos e brincadeiras. *In*: MARCELLINO, N. C. (org.). **Lazer e cultura**. Campinas: Alínea, 2007. p.171-193.
- PINTO, L. M. S. de M. **Políticas participativas de lazer**. Belo Horizonte, 2009. Mimeografado.
- POCHMANN, M. **A inserção ocupacional e o emprego dos jovens**. São Paulo: ABET, 1998.
- POCHMANN, M. **A batalha pelo primeiro emprego**: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.
- POCHMANN, M. Educação, trabalho e juventude: o dilema brasileiro e a experiência da prefeitura de São Paulo. *In*: Pochmann, M. (Org.). **La inclusión laboral de los jóvenes**: entre la desesperanza y la construcción colectiva. Montevideo: CINTERFOR, 2005. p. 106-120.
- PORTELLA, A. P. **Gênero e sexualidade entre jovens do Recife**. Recife: SOS CORPO, Gênero e Cidadania. (no prelo), 2002.
- POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.
- PRAHALAD, C. K. **A riqueza na base da pirâmide**. Porto Alegre: Bookman, 2014.
- PRATES, M. A. Conhecer, explorar e desenvolver atividades para o tempo livre: um jeito próprio de ver a vida. *In*: SARRIERA, J. C.; PARADISO, A. C. (Orgs.). **Tempo livre e lazer na adolescência**: promoção de saúde, intervenção e pesquisa. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 61-95.
- PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. dos. Família e adolescência: a influência do contexto familiar no desenvolvimento psicológico dos seus membros. **Psicologia em Estudo**, v. 12, n. 2, p. 247-256, 2007a.
- PRATTA, E. M. M.; SANTOS, M. A. dos.. Lazer e uso de substâncias psicoativas na adolescência: possíveis relações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 43-52, 2007b.
- PRIMEAU, L. A.; PARHAM, L. D. **Recreação e terapia ocupacional**. São Paulo: Editora Santos. 2002.
- PRONOVOST, G. **Introdução à sociologia do lazer**. São Paulo: Editora Senac, 2011.
- PUKE, N.; MARCELLINO, N. C. Contribuições de alguns autores de três das principais escolas antropológicas para os estudos do lazer: evolucionista, culturalista e funcionalista. **Licere**, Belo Horizonte, v. 5, n. 3, set., 2012.
- PUTNAM, R. D.; FELDSTEIN, L. M. B. **Together**: Restoring the American Community. New York: Simon and Schuster, 2003.
- QUAPPER, K. D. Juventude o juventudes? Acerca de como mirar y remirar a lãs juventudes de nuestro continente. *In*: BURAK, S. (Org.). **Adolescência y juventud em América Latina** Costa Rica: Libro Universitario Regional, 2001. p. 57-76

RAFFIN, N.; RAFFIN, S. B. **Jovem aos 100 anos: a medicina a nosso favor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

RAMALHO, A. de A.; FIGUEIREDO, I. D. de. Mulheres multifuncionais: mercado de trabalho e dilemas familiares. **Foco, Revista de Administração da Faculdade Novo Milênio**, v. 6. n. 1, nov., 2013.

READ, H. **Educação pela arte**. Trad. Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REIS, V. Juventude e Juventudes. *In*: MATOS, K. S. L. de; ADAD, S. J. H.; FERREIRA, M. D. M. (Org.). **Jovens e crianças: outras imagens**. Fortaleza: Edições UFC, 2006. p. 62-74.

REQUIXA, R. **Sugestões de diretrizes para uma política nacional de lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

REQUIXA, R. **As dimensões do lazer**. São Paulo: SESI, 1999.

RESSEL *et al.* O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Texto e Contexto Enfermagem**, Florianópolis, out./dez., p. 779-786, 2008.

RIBEIRO, J. D. **A inserção de jovens aprendizes no mercado de trabalho: percepção dos aprendizes, da instituição formadora e dos contratantes**. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração), Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2017.

RIOS-NETO, E.L. G. Questões emergentes na análise demográfica: o caso brasileiro. **R. bras. Est. Pop.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 371-408, jul./dez. 2005

RIZZO, C. B. da S.; CHAMON, E. M. Q. de O. O sentido do trabalho para o adolescente trabalhador. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, p. 407-417, nov., 2010/fev., 2011.

ROCHA, A. R.; ROCHA, A. da. Consumidores da Base da Pirâmide e as restrições ao lazer. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2. Abr./jun. 2012.

ROCHA, S. S. D. Promovendo a Inclusão Sócio-Digital na Escola Pública: O Projeto “Minha escola, minha vida” e suas implicações no cotidiano discente. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 2, n. 1, 2010.

RODRIGUES, M. C. A configuração do lazer no espaço das universidades da terceira idade. **Revista do Núcleo de Estudos Interdisciplinares do Envelhecimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 771-787, 2015.

RODRIGUEZ, E. Empleo y juventud: muchas iniciativas, pocos avances. Una mirada sobre América Latina. **Nueva Sociedad**, Buenos Aires, n.232, marc./abr., p.119-132, 2011.

ROLIM, L. C. **Educação e lazer, a aprendizagem permanente**. São Paulo: Ática, 1989.

ROSA, M. C. Diversão. *In*: GOMES, C. L. (org.) **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROSA, T. da S. **Lazer: concepções e vivências de uma juventude**. 2006. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Porto Alegre, Porto Alegre, 2006.

ROSELLI-CRUZ, A.; SOUZA, D. A. de; CHAVES, D. A.; VIEIRA, D. F.; MARINHO, M. A. C. (Coord.). **Diagnóstico da situação da criança, do adolescente e do jovem em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: UNILIVRECOOP, 2013.

ROSSO, B. D.; DEKAS, K. H., WRZESNIEWSKI, A. **A theoretical integration and review: Research in Organizational Behavior**. 2010. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com>. Acesso em: 13 abr. 2019.

SÁ, K. O. de. **Lazer, trabalho e educação: pressupostos ontológicos dos estudos do lazer no Brasil**. Salvador: 2003. Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAFFIOTTI, H. **O poder do macho**. São Paulo: Ed. Moderna, 1987.

SALES, C. de M. V. Juventude, espaços de formação e modos de vida. **Revista Temática Digital ETD**, Campinas, n. 12, p. 24-41, 2010.

SALES, C. de M. V. Juventudes, novas experimentações, conexões e interatividade. *In: XV Congresso Brasileiro de Sociologia, Anais...* Curitiba/ PR, 2011.

SALES, S. R.; PARAÍSO, M. A. Escola, Orkut e juventude conectados: falar, exibir, espionar e disciplinar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 2, n. 62, p. 225-242, maio/ago. 2010 .

SAMPAIO, T. M. V. Tecendo cultura com mediações que unem corpo, saúde e lazer. **Revista Movimento**, Porto Alegre: UFRGS, v.12, n.3, p.73-96, set./dez., 2006.

SAMPAIO, T. M. V. Gênero e lazer: um binômio instigante. *In: MARCELLINO, N. C. (org.). Lazer e sociedade, múltiplas relações*. Campinas: Alínea, 2008

SANT'ANA, D. B. de. **O prazer justificado: história e lazer**. São Paulo: Marco Zero, 1994.

SANTOS, C. P. dos; FERNANDES, D. V. D. H. A socialização de consumo e a formação do materialismo entre os adolescentes. **Rev. Adm. Mackenzie**, v. 12, n. 1, p. 169-203, 2011.

SANTOS, E. Lazer, infância e juventude: continuidades e discontinuidades. **Lecturas Educación Física y Deportes**, v. 13, p. 121, 2008.

SANTOS, M. S.; HINO, A. A. F.; REIS, R. S.; RODRIGUES-AÑEZ, C. R. Prevalência de barreiras para a prática de atividade física em adolescentes. **Rev Bras Epidemiol**, v. 13, n. 1, p. 9494-104, 2010.

SANTOS, P. M. dos. Lazer e grupos de convivência para idosos: um estudo sobre a participação de homens em Florianópolis (SC). **Licere**, Belo Horizonte, v. 18, n. 3, 2015.

SANTOS, S. M. M.dos. **O pensamento da esquerda e a política de identidade: as particularidades da luta pela liberdade de Orientação Sexual**. 333 p. Tese (Doutorado em Serviço Social), Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, UFPE, Recife, 2005.

SARRIERA, J. C., SILVA, M. A., KABBAS, C. P., LOPES, V. B. Formação da identidade ocupacional em adolescentes. **Estudos de Psicologia**, v. 6, p. 27-32, 2001.

SARRIERA, J. C.; CÂMARA, S. G.; BERLIM, C. S.. **Formação e orientação ocupacional: manual para jovens à procura de emprego**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SARRIERA, J. C., PARADISO, Â. C., MOUSQUER, P. N., MARQUES, L. F., HERMEL, J. S.; COELHO, R. P. S. Significado do tempo livre para adolescentes de classe popular. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 27, n. 4, p. 718-729, 2007a.

SARRIERA, J. C., TATIM, D. C., COELHO, R. P. S.; BUCKER, J. Uso do Tempo Livre por Adolescentes de Classe Popular. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 361-367, 2007b.

SARTI, C. Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. São Paulo: Cortez, 2003.

SASTRE, G. *et al.* **Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal**. São Paulo: Moderna; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999.

SAVATER, F.; CASTILLO, R. M.; CRATO, N.; DAMIÃO, H. **O valor de educar, o valor de instruir**. Porto: Fundação Francisco Manoel dos Santos, 2010.

SCHWARTZ, G. M. O processo Educacional em Jogo: algumas reflexões sobre a Sublimação do Lúdico. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v.1, n. 1., 1998.

SCHWARTZ, G. M. O conteúdo virtual: contemporizando Dumazedier. **Licere**, Belo Horizonte, v. 2, n. 6, p. 23-31, 2003.

SCOLARO, F. R. **A receptividade do adolescente aprendiz na aprendizagem prática: como o monitor desenvolve sua função**. Universidade Tuiuti do Paraná, 2013.

SCOTT, J. W. Prefácio à Gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p.11-27, 1994.

SCOTT, J. W. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SEBENELLO, D. C.; KEITEL, L.; KLEBA, M. E.. Práticas de lazer e espaços públicos de convivência como potência protetiva na relação entre juventude e risco. **Revista Katálysis**, v. 19, n. 1, 53-63, 2016.

SECRETARIA NACIONAL DA JUVENTUDE. Página Inicial. Disponível em: <http://juventude.gov.br>. Acesso em: 23 fev. 2017.

SEGNINI, L. R. P. **Mulheres no trabalho bancário: difusão tecnológica, qualificação e relações de gênero**. São Paulo: Edusp, 1998.

SENA, I. A. G.; SOUZA, E. F. Educação, Escola e Violência: As Perspectivas dos Estudantes Da Favela Do Coque. **Educação e Fronteiras**, [Online], v.1, n. 2, p. 33-45, 2011. Disponível em: [http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1448/pdf\\_78](http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/viewFile/1448/pdf_78). Acesso em: 10 set. 2018.

SETTON, M. G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002.

SILVA, A. D. **Mãe/mulher atrás das grades**: a realidade imposta pelo cárcere à família monoparental feminina. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vjtsp/pdf/silva-9788579837036.pdf>. Acesso em: 23 de out. 2019.

SILVA, A. C. R. da. **Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade**: Orientações de Estudos, Projetos, Artigos, Relatórios, Monografias, Dissertações, Teses. São Paulo: Atlas, 2003.

SILVA, A. F. da; KODAMA, H. M. Y. **Jogos no ensino da matemática**. 2004. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~iole/jogosnoensinodamatematica.pdf>. Acesso em: abr. 15 2019.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, J. D. Tecnologia e educação: artefatos tecnológicos na dependência de mediadores transformadores. **APASE**, ano 11, n. 26, p. 7-10, out. 2010.

SILVA, J. B. **Educação física e lazer**: aprender a aprender fazendo. Londrina: Lido, 1995.

SILVA, M. de S.; ISAYAMA, H. F.. **Lazer e educação no programa escola integrada**. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, e156123, 2017.

SILVA, M. J. V.da; LOPES, P. W.; XAVIER, S. H. V. Acesso a Lazer nas Cidades do Interior: um Olhar Sobre Projeto CINE SESI Cultural. VI Seminário 2009 ANPTUR. **Anais...** São Paulo/SP, 2009.

SILVA, R. D. M.; TRINDADE, Z. A.. Adolescentes aprendizes: aspectos da inserção profissional e mudanças na percepção de si. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n.1, p. 73- 86, 2013.

SILVA, R. S. da; SILVA, V. R. da. Política Nacional de Juventude: trajetórias e desafios. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, set./dez., 2011.

SILVA, S. G. da. **O conflito identitário: sexo e gênero na constituição das identidades**. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 71-85. 1999.

SILVA, T. de O.; SILVA, L. T. G. Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 87-97, 2017.

SILVESTRE, B. M.; FERREIRA, O. C.; AMARAL, S. C. F. O tempo de não trabalho e o lazer dos trabalhadores terceirizados da vigilância da Unicamp: uma análise comparativa entre gêneros. **Revista bras. E Ci. E Mov**, v. 24, n. 4, p. 110-120, 2016.

SILVINO, F. C. S. **Juventude e escola**: reflexões em torno da relação entre professor e aluno. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SIMÕES, A. P. A.; MELLO, K. A. de. A discriminação de gênero no ambiente de trabalho: particularidades e efeitos do assédio moral contra as mulheres. *In: XIII Seminário Internacional demandas sociais e políticas na sociedade contemporânea. Anais...*, 2016.

SINGER, P.. A juventude como coorte: uma geração em tempos de crise social. *In: SPOSITO, M. P. Espaços públicos e tempos juvenis: um estudo de ações de poder público em cidades de região metropolitana brasileira. São Paulo: Global, 2007.*

SOARES, A. B. (Org.). **Juventude e elos com o mundo do trabalho: retratos e desafios.** São Paulo: Cortez; Campinas, SP: CIESP; Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2010.

SOARES, C. A distribuição do tempo dedicado aos afazeres domésticos entre homens e mulheres no âmbito da família. **Periódico UFF**, Niterói, v. 9, n. 1, p. 9-29, 2. sem., 2008.

SORJ, B. **Sociologia e trabalho: mutações, encontros e desencontros.** Revista Brasileira de Ciências Sociais. V.15, n.43 jun/2000.

SORJ, B.; FONTES, A. O *care* como um regime estratificado: implicações de gênero e classe social. *In: HIRATA, H.; GUIMARÃES, N. A. (Org.). Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care.* São Paulo: Atlas, 2012.

SOUSA, H. de, FROZZI, D.; BARDAGI, M. P. Perceptions of adolescent apprentices about the experience of first job. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 4, p. 918–933, 2013.

SOUZA, M. M. A maternidade nas mulheres de 15 a 19 anos como desvantagem social. *In: XI Encontro Nacional de Estudos Populacionais, Anais...*, 1998.

SOUZA, A. E.; GUIMARÃES, V. N. Gênero no Espaço Fabril. *In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Administração*, 24, 2000, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, ANPAD, 2000.

SPAGNOLO, G. **Ações Concretas de Inclusão Digital**, 2003. Disponível em <http://www.softwarelivre.org/news/1438>. Acesso em: 17 abr. 2020.

SPIZZIRRI, R. C. P.; WAGNER, A.; MOSMANN, C. P.; ARMANI, A. B.. Adolescência conectada: Mapeando o uso da internet em jovens internautas. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 69, p. 327-335, 2012.

SPOSITO, M. P. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.** São Paulo: ANPED, 1997.

SPOSITO, M. P. **Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas.** São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. *In: ABRAMO, H. e BRANCO, Pedro Paulo (orgs). Retratos da juventude brasileira. Análises de uma pesquisa nacional.* São Paulo: Instituto da Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 129-148.

SPOSITO, M. P. Juventude, exclusão e inclusão social: aspectos e controvérsias um debate em curso. *In: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (orgs). Políticas Públicas: juventude em pauta.* São Paulo: Cortez, 2008.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** [online], n.24, pp.16-39, 2003.

SPOSITO, M. P.; GALVÃO, I. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

STEARNS, P. N. A história das relações de gênero, histórias em construção. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 1005-1026, set./dez., 2011.

STÊNICO, J. A. de G.; PAES, M. S. P. Lazer: do tempo livre à dimensão cultural e as novas formas de alienação. **Licere**, Belo Horizonte, v.19, n.1, mar., 2016.

SUARÉZ, M. **Género y derecho**: la mirada de las ciencias sociales. Comunicação apresentada na Conferencia Pan-Americana. Washington College of Law. Nov. 1997.

TASCHNER, G. B. Lazer, cultura e consumo. **Revista de Administração de Empresas**, v. 40, n. 4, p. 38-47, out./dez, 2000.

TEDESCHI, L. A. Gênero: uma palavra para desconstruir sentido e construir usos políticos. **Revista Ártemis**, v. 6, p. 106-113, jun., 2007.

TEIXEIRA, L. R., FISCHER, F. M., NAGAI, R.; TURTE, S. L. Teen at work: The burden of a double shift on daily activities. **Chronobiology International**, v. 21, p. 845-858, 2004.

TEIXEIRA, S. F. de A. **Uma reflexão sobre a ambiguidade do conceito de jogo na educação matemática**. 2008. Dissertação. (Mestrado em educação). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2008.

TÉLLEZ, A. Análise da adolescência desde a antropologia e a perspectiva de gênero. **Revista Interações**, v. 25, p. 52-73, 2013.

THOMPSON, A; REHMAN, L; HUMBERT, M. Factores influencing the Phycicallyn Active Leisure of Children and Youth: a qualitative study. **Journal Leisure Sciences**, v. 27, n. 5, p.421-438, 2005.

TILLY, L. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu**, v. 3, n. 2962, 1994.

TIRAMONTI, G. La Escuela em la encrucijada del cambio epocal. **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 26, n. 92, p.889-910, out. 2005.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com as juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

UNICEF. **Relatório**: situação da infância brasileira. Brasília, DF: Autor, 2001.

UVINHA, R. R. **Juventude, lazer e esportes radicais**. Editora Manole: São Paulo, 2001.

VALLE T. G. M. do; MELCHIORI, L. E. **Saúde e desenvolvimento humano**. São Paulo: Cultura Acadêmica; 2010.

VANDEWATER, E. A.; BICKHAM, D. S.; LEE, J. H. Time well spent? Relating television use to children's free time activities. **Pediatrics**, v. 117, n. 2, p. 181-191, 2006.

VASCONCELOS, I. C. O. de. A participação dos jovens em redes sociais virtuais: aspectos de uma experiência social. *In*: SOUSA, C. A. M. (Org.). **Juventudes e tecnologias sociabilidades e aprendizagens**. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 81- 100.

VEGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2016.

VERNIÈRES, M. La notion d'insertion professionnelle. *In*: VERNIÈRES, M. (Org.). **L'insertion professionnelle: analyses et débats**. Paris: Economica, 1997. p. 9-22.

VERZA, F. **O uso do celular na adolescência e sua relação com a família e grupo de amigos**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2008.

VIANA, N. **Juventude e sociedade: ensaios sobre a condição juvenil**. São Paulo: Giotri, 2015.

VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. *In*: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p.93-105.

VINCENS, J. L'insertion professionnelle des jeunes: a la recherché d'une définition conventionnelle. **Formation-Emploi**, Paris, n. 60, p. 21-36, oct., 1997.

VÖLKER, V. Lazer: espaço de transformação e aprendizagem. **Revista multidisciplinar**, Montes Claros, ano 5, n. 4, p. 18-21, jun., 2007.

WATARAI, F. **Trabalhadores adolescentes do sexo masculino: família, trabalho, escola, violência**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

WELLER, W. Gênero e Juventude. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n.1, p. 216, janeiro-abril, 2005.

WILSKA, T. Mobile phone use as part of young people's consumption styles. **Journal of consumer policy**, p. 441-463, 2003.

ZAMORA, R.; TOLEDO, B.; SANTI, L.; MARTÍNEZ, A. **El tiempo libre y la recreación: estudio en adolescentes uruguayos**. Washington, DC: OPAS, 1995.

ZAPPAZ, I. Tempo livre e descanso: o lazer dos jovens contemporâneos. *In*: XI Anped Sul. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de julho de 2016. **Anais... UFPR- Curitiba/Paraná**, 2016.

ZAPPAZ, I.; VARGAS, J. R. de. Juventude, estudo e trabalho: modos múltiplos de vivenciar o lazer. *In*: 38ª Reunião Nacional da ANPED. 01 a 05 de outubro de 2017. **Anais... UFMA**. São Luís/MA, 2017.

## APÊNDICES

### Apêndice I - Termo de anuência

#### TERMO DE ANUÊNCIA

Eu Rodrigo Martins Antônio, Superintendente da **FUNDAÇÃO CDL/BH PARA DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE**, situada à Avenida João Pinheiro nº 495, 7º andar, Bairro Funcionários, Belo Horizonte/MG, recebi a Carta de Apresentação encaminhada pelos responsáveis pela pesquisa, convidando este estabelecimento para colaborar com a pesquisa vinculada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, intitulada "Lazer e juventudes: um estudo de caso sobre a influência da escola e do trabalho para jovens aprendizes da fundação CDL pró-criança".

Tenho conhecimento da realização da pesquisa proposta pela doutoranda Tatiana Domingues Pereira e orientada pela Professora Doutora Ana Cláudia Porfírio Couto. Tenho também o conhecimento de que a pesquisadora pode ser contatada através do telefone (31) 99179-7130 ou pelo e-mail [tdpereira03@yahoo.com.br](mailto:tdpereira03@yahoo.com.br).

Por meio desta anuência, declaro que fui informado(a) do objetivo da presente pesquisa, autorizando assim a participação voluntária dos(as) responsável(is) pelo Programa PET e das jovens aprendizes desta Instituição, no presente estudo.

Belo Horizonte, 12 de Julho 2018.



Assinatura do(a) Responsável

22.441.463/0001-27  
 FUND. CDL-BH P/ DESENV. SOCIAL  
 DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE  
 Av. João Pinheiro, Nº 495 - 7º andar  
 Bairro Funcionários - CEP 30130-180  
 BELO HORIZONTE - MG

## Apêndice II - Questionário

Caro(a) estudante,

Este questionário constitui um instrumento importante para compor o perfil socioeconômico dos participantes do programa PET e tem como objetivo conhecer a sua percepção sobre o conceito de lazer, as suas práticas de lazer e a influência do gênero, da escola e do trabalho nas suas práticas de lazer.

As respostas às questões serão analisadas, preservando o sigilo da identidade dos participantes.

Para responder, basta marcar a alternativa desejada.

Agradeço a sua colaboração!

### Parte I: Sobre o lazer

1. O que você entende por lazer: (Pode dar mais de uma resposta)

1. ( ) descansar
2. ( ) divertir com amigos, sozinho, família etc
3. ( ) Ficar a toa ou não fazer nada
4. ( ) Fazer o que eu quero sem obrigação
5. ( ) Ter tempo livre
6. ( ) Sair para fazer compras
7. ( ) Outros \_\_\_\_\_

2. Marque no quadro abaixo as atividades que você realiza no seu tempo de lazer

Nº	Atividades	Sempre	Frequentemente	As vezes	Raramente	Nunca
1	Praticar atividades físicas					
2	Ler					
3	Visitar amigos/parentes					
4	Tricô/crochê/bordar/costurar					
5	Assistir TV					
6	Ouvir música					
7	Passear/viajar					
8	Ir ao Teatro/Cinema					
9	Dançar					
10	Conversar com amigos					
11	Jogar (bingo, cartas, dama)					
12	Jardinagem/arrumar o pátio					
13	Ir a Bares/festas					
14	Pintura/bricolagem					
15	Fazer artesanato					
16	Cuidar animais domésticos					
17	Cuidar dos afazeres domésticos					

Nº	Atividades	Sempre	Frequentemente	As vezes	Raramente	Nunca
18	Navegar internet					
19	Participar de bate papo virtual					
20	Participar de Facebook					
21	Participar de WhatsApp					
22	Participar de Instagram					
23	Ir à Igreja					
24	Descansar					
25	Ficar à toa					
26	Ir para shopping/feiras/lojas					
27	Sair próxima de casa					
28	Sair para o centro de BH					

3. Quando está no seu lazer como você considera este tempo?

- 1 ( ) excelente  
 2 ( ) bom  
 3 ( ) regular  
 4 ( ) ruim  
 5 ( ) péssimo

4. Você considera as férias como tempo de lazer?

- 1 ( ) Sim  
 2 ( ) Não

5. Como normalmente passa suas férias?

- 1 ( ) em casa  
 2 ( ) viajando  
 3 ( ) trabalhando  
 4 ( ) visitando parentes  
 5 ( ) estudando  
 6 ( ) outros \_\_\_\_\_

6. Você encontra dificuldades de acesso ao lazer?

- 1 ( ) Sim  
 2 ( ) Não

7. Se marcou sim na questão anterior, assinale as limitações que você encontra atualmente

- 1 ( ) Transporte  
 2 ( ) Falta de dinheiro  
 3 ( ) Falta de tempo  
 4 ( ) Falta de companhia  
 5 ( ) Falta de segurança  
 6 ( ) Outros: \_\_\_\_\_

**Parte II – Gênero e trabalho**

8. Qual o principal motivo para você ter escolhido participar do programa PET?

- 1 ( ) Inserção no mercado de trabalho.
- 2 ( ) Influência familiar.
- 3 ( ) Valorização profissional.
- 4 ( ) Prestígio Social.
- 5 ( ) Vocação.
- 6 ( ) Baixa concorrência para ingresso.
- 7 ( ) Outro motivo.

9. Dentre as vantagens de ser aprendiz, qual a mais importante para você?

- 1 ( ) Registro na carteira de trabalho
- 2 ( ) Bolsa auxílio e vale transporte
- 3 ( ) Curso técnico profissionalizante totalmente gratuito
- 4 ( ) Atividades culturais durante o curso
- 5 ( ) Experiência profissional
- 6 ( ) Novas amizades

10. O seu trabalho como jovem aprendiz dificulta os seus estudos?

- 1 ( ) Sempre.
- 2 ( ) Quase sempre.
- 3 ( ) Às vezes.
- 4 ( ) Raramente.
- 5 ( ) Nunca.

11. Quantas horas por semana, aproximadamente, você se dedica aos estudos, excetuando as horas de aula?

- 1 ( ) Nenhuma, apenas assisto às aulas.
- 2 ( ) De uma a três.
- 3 ( ) De quatro a sete.
- 4 ( ) De oito a doze.
- 5 ( ) Mais de doze.

12. O fato de ter que conciliar trabalho, estudo e outras atividades permite que você tenha tempo para as práticas de lazer?

- 1 ( ) Sempre.
- 2 ( ) Quase sempre.
- 3 ( ) Às vezes.
- 4 ( ) Raramente.
- 5 ( ) Nunca.

13. No seu trabalho, você percebe uma diferenciação na distribuição das tarefas de acordo com o sexo (masculino/feminino)?

- 1 ( ) Sempre.
- 2 ( ) Quase sempre.
- 3 ( ) Às vezes.
- 4 ( ) Raramente.
- 5 ( ) Nunca.

14. Como são divididas as tarefas domésticas entre as pessoas na sua casa?

- 1 ( ) as tarefas são divididas por todos os moradores
- 2 ( ) as mulheres assumem todas as tarefas
- 3 ( ) as tarefas são terceirizadas( diarista, empregada doméstica)

15. Além do trabalho que desempenha como jovem aprendiz, você é a responsável por alguma(s) da(s) atividade(s) listadas abaixo?

- 1 ( ) Cuidados com o(s) filho(s)
- 2 ( ) Cuidados com o cônjuge
- 3 ( ) Tarefas domésticas
- 4 ( ) Não desempenha outras atividades
- 5 ( ) Outros. Especificar: \_\_\_\_\_

16. Em que medida você acredita que as suas tarefas domésticas são mais intensas do que a do sexo oposto?

- 1 ( ) Sempre.
- 2 ( ) Quase sempre.
- 3 ( ) Às vezes.
- 4 ( ) Raramente.
- 5 ( ) Nunca.

17. Em que medida você acredita que as suas atividades profissionais são maiores do que a do sexo oposto?

- 1 ( ) Sempre.
- 2 ( ) Quase sempre.
- 3 ( ) Às vezes.
- 4 ( ) Raramente.
- 5 ( ) Nunca.

18. Se você pudesse modificar hoje um hábito na sua vida, o que você mudaria?

- 1 ( ) aumentaria meu tempo de estudo
- 2 ( ) aumentaria meu tempo de lazer
- 3 ( ) diminuiria as atividades domésticas
- 4 ( ) outros: \_\_\_\_\_

### **Parte III: Sobre você**

19. Qual o seu estado civil?

- 1 ( ) Solteiro(a).
- 2 ( ) Casado(a).
- 3 ( ) Separado(a) judicialmente/divorciado(a).
- 4 ( ) Viúvo(a).
- 5 ( ) Outro.

20. Como você se considera?

- 1 ( ) Branca.
- 2 ( ) Preta.
- 3 ( ) Amarela.
- 4 ( ) Parda.
- 5 ( ) Indígena.

6 ( ) Não quero declarar.

21. Qual a sua nacionalidade?

1 ( ) Brasileira.

2 ( ) Brasileira naturalizada.

3 ( ) Estrangeira.

22. Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

1 ( ) Nenhuma.

2 ( ) Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).

3 ( ) Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).

4 ( ) Ensino Médio.

5 ( ) Ensino Superior - Graduação.

6 ( ) Pós-graduação.

23. Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

1 ( ) Nenhuma.

2 ( ) Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).

3 ( ) Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).

4 ( ) Ensino médio.

5 ( ) Ensino Superior - Graduação.

6 ( ) Pós-graduação.

24. Onde e com quem você mora atualmente?

A ( ) Em casa ou apartamento, sozinho.

B ( ) Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.

C ( ) Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.

D ( ) Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).

E ( ) Em alojamento universitário da própria instituição.

F ( ) Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro).

( ) Outros: \_\_\_\_\_

25. Quantas pessoas da sua família moram com você? Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você.

1 ( ) Nenhuma.

2 ( ) Uma.

3 ( ) Duas.

4 ( ) Três.

5 ( ) Quatro.

6 ( ) Cinco.

7 ( ) Seis.

8 ( ) Sete ou mais.

26. Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

1 ( ) Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.405,50).

2 ( ) De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00).

3 ( ) De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50).

4 ( ) De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00).

5 ( ) De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00).

6 ( ) De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00).

7 ( ) Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 28.110,00).

27. Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?

1 ( ) Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.

2 ( ) Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.

3 ( ) Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.

4 ( ) Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.

5 ( ) Tenho renda e contribuo com o sustento da família.

6 ( ) Sou a principal responsável pelo sustento da família.

28. Em que tipo de escola você cursa ou cursou o ensino médio?

1 ( ) Todo em escola pública.

2 ( ) Todo em escola privada (particular).

3 ( ) Todo no exterior.

4 ( ) A maior parte em escola pública.

5 ( ) A maior parte em escola privada (particular).

6 ( ) Parte no Brasil e parte no exterior.

### **Apêndice III - Roteiro Entrevista Semiestruturada com as Supervisoras Fundação CDL Pró-Criança**

Objetivo: analisar as percepções das jovens aprendizes sobre as práticas de lazer no Programa Educação e Trabalho - PET desenvolvido pela Fundação CDL Pró-Criança e as influências e impactos do gênero, do trabalho e da escolarização.

1. A estrutura curricular do programa PET, contempla 16h das 400h de carga horária total do curso para as práticas culturais e esportivas. Como o lazer se insere dentro dessas práticas?
2. Muitas vezes, jovens que trabalham e estudam acabam renegando as atividades de lazer. Nesse sentido, como percebem a importância dessas jovens dedicarem parte de seu tempo livre para práticas de lazer? Existe uma preocupação no programa com o lazer dessas jovens que trabalham e estudam?
3. O Programa Educação e Trabalho (PET) atende jovens provenientes de famílias de baixa renda. Desta forma, gostaria de ouvir a opinião de vocês sobre a influência do fator renda na vivência do lazer dessas jovens.
4. Mesmo pertencentes a famílias de baixa renda, as jovens fazem uso constante de dispositivos móveis? Caso positivo, como lidam com isso?
5. Além da classe social, também deve-se mencionar o gênero como um fator determinante no acesso ao lazer. Conseguem perceber diferenças no tempo destinado as atividades de lazer bem como na qualidade dessas atividades das jovens mulheres quando comparadas aos jovens do sexo masculino?
6. Como coordenadoras do programa, conseguem mensurar a importância do primeiro emprego para estas jovens?
7. O fato de trabalharem influenciam no desempenho das jovens nos estudos?
8. Como promovem a sociabilidade dessas jovens dentro do programa? Existe alguma política institucionalizada?
9. Já houve relato por parte das jovens de alguma situação de constrangimento/assédio sofrido no ambiente de trabalho das empresas empregadoras?

## Apêndice IV - Roteiro Entrevista Semiestruturada com as Jovens Aprendizizes

### Lazer

- O que entendem por lazer?
- Qual o tempo disponível para as atividades de lazer?
- Quais as atividades de lazer são mais praticadas/realizadas por vocês?
- Quais os espaços sociais de lazer mais frequentam?
- Há espaços de sociabilidade, serviços e lazer no bairro onde residem ou precisam se deslocar para outros bairros da cidade?

### Trabalho

- O que o trabalho significa para vocês?
- O que significa o fato de serem jovens e trabalharem? Já trabalharam antes de ingressarem no programa jovem aprendiz?
- Como é para vocês estudar e trabalhar ao mesmo tempo?
- Quais são as maiores dificuldades que encontram em sua rotina de trabalho, escola e vida pessoal?
- Quais foram os motivos que levaram vocês a procurarem o primeiro emprego?
- Vocês contribuem financeiramente para o sustento em casa?

### Gênero

- No trabalho já se sentiram discriminadas por serem jovens e/ou mulheres?
- Já passaram por alguma situação de constrangimento/assédio no ambiente de trabalho?
- Alguma vez já se sentiram inferiorizadas no trabalho por uma pessoa do sexo oposto?
- O fato de ser mulher, estudante e trabalhadora faz com que o peso da responsabilidade em cumprir com os horários e tarefas de trabalho fora e dentro de casa se intensifique?

#### Apêndice IV - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A Srta. está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa “O lazer para as jovens aprendizes: um estudo no contexto da Fundação CDL Pró-Criança”. Pedimos a sua autorização para a coleta e utilização dos dados que serão obtidos por meio de “Questionário e Entrevista Semiestruturada”. A utilização dos dados obtidos está vinculada somente a este projeto de pesquisa ou se a Srta. concordar em outros futuros. Nesta pesquisa pretendemos “verificar as percepções das jovens aprendizes, integrantes do PET desenvolvido pela Fundação CDL Pró-Criança, sobre a influência do trabalho, da escolarização e do gênero em suas práticas de lazer.” Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: “Realização de um questionário a todas as jovens aprendizes participantes do programa PET e, posteriormente, a realização de uma entrevista semiestruturada com algumas dessas jovens. Não há riscos envolvidos na pesquisa. A pesquisa contribuirá para “a sua percepção sobre benefícios da pesquisa diretos ou indiretos para os participantes”.

Para participar deste estudo a Srta. não terá nenhum custo nem receberão qualquer vantagem financeira. O Srta. terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar e a qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, pode retirar o consentimento de utilização dos dados provenientes da coleta de dados, valendo a desistência a partir da data de formalização desta. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que a Srta. é atendida pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome não será divulgado sem a sua permissão. A Srta. não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no Gespel e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos na sala do Gespel 3<sup>o</sup> andar da Faculdade EEEFTO da UFMG e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “**NOME DA PESQUISA**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

(    ) Concordo que o meu material biológico seja utilizado somente para esta pesquisa.

(    ) Concordo que o meu material biológico possa ser utilizado em outras pesquisa, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

*Rubrica do pesquisador:* \_\_\_\_\_

*Rubrica do participante:* \_\_\_\_\_

Declaro que concordo em participar desta pesquisa. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido assinado por mim e pelo pesquisador, que me deu a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

---

Nome completo do participante

Data

---

Assinatura do participante

**Nome completo do Pesquisador Responsável:**

Endereço:

CEP: ..... / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) .....

E-mail: .....

---

Assinatura do pesquisador responsável

Data

**Nome completo do Pesquisador:**

Endereço:

CEP: ..... / Belo Horizonte – MG

Telefones: (31) .....

E-mail: .....

---

Assinatura do pesquisador (mestrando ou doutorando)

Data

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005.

Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: coep@prpq.ufmg.br. Tel: 34094592.

**Acrescentar o endereço do Comitê de Ética da coparticipante (se houver)**

**Acrescentar o endereço da CONEP (caso tenha avaliação deles).**

- **Falta de uma educação voltada para o lazer e de políticas específicas relacionadas ao lazer.**
- **O tempo de lazer como vem sendo experimentado pelas jovens, não está contribuindo com todo o seu potencial positivo, para esta etapa de desenvolvimento.**