

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

THAÍRIS FERREIRA DE ARRUDA

**“A OBRIGAÇÃO DE PRODUZIR ALIENA A PAIXÃO DE CRIAR”:  
sentidos de lazer por jovens universitários**

Recife  
2019

THAÍRIS FERREIRA DE ARRUDA

**“A OBRIGAÇÃO DE PRODUZIR ALIENA A PAIXÃO DE CRIAR”:  
sentidos de lazer por jovens universitários**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

**Área de Concentração:** Processos sócio interativos e desenvolvimento humano

**Orientadora:** Profa. Dra. Fatima Maria Leite Cruz

Recife

2019

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

A779o Arruda, Tháiris Ferreira de.  
“A obrigação de produzir aliena a paixão de criar” : sentidos de lazer por  
jovens universitários / Tháiris Ferreira de Arruda. – 2019.  
128 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fatima Maria Leite Cruz.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.  
Programa de Pós-graduação em Psicologia, Recife, 2019.  
Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Juventude. 3. Estudantes universitários. 4. Lazer. 5.  
Representações sociais. I. Cruz, Fatima Maria Leite (Orientadora). II. Título

150 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2019-092)

THAÍRIS FERREIRA DE ARRUDA

**“A OBRIGAÇÃO DE PRODUZIR ALIENA A PAIXÃO DE CRIAR”:  
sentidos de lazer por jovens universitários**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Psicologia.

Aprovada em: 27/02/2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fatima Maria Leite Cruz (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elaine Magalhães Costa Fernandez (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabela Amblard (Examinadora Externa)

Centro Universitário do Vale do Ipojuca (UNIFAVIP) / Faculdade Maurício de Nassau

Dedico este trabalho às juventudes que inspiram, inquietam e mobilizam meus desejos de pesquisa. Aos jovens interlocutores, este trabalho é nosso!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me agraciado com a trajetória deste mestrado e segurando minha mão em todos os momentos difíceis e desafiadores pelos quais passei. A minha mãezinha Maria, gratidão por ter ouvido cada uma das minhas preces, me envolvendo com teu manto e rogando por mim todos os dias de minha vida.

Aos meus pais, Maria das Graças e Adeilton, pela forma que, desde o início, me apoiaram e me incentivaram a chegar até aqui; e ao meu querido irmão Thiago, pela leveza, proteção, incentivo e amor do dia a dia. Vocês são a minha vida e nada do que eu escrever será o suficiente para expressar a minha gratidão.

Agradeço a Léo, o meu amor. Há anos compartilho a minha vida com alguém que me incentiva a sonhar cada vez mais alto e lutar pelos meus objetivos. Sem dúvidas, você foi peça fundamental de toda essa minha trajetória e já não consigo visualizar nenhum dos meus planos sem te ter comigo.

Gratidão a Fatima Cruz, com quem tive o prazer de compartilhar cada pedacinho desta pesquisa. Obrigada pelo comprometimento e dedicação empenhados, e pela forma como me acolheu e respeitou os meus momentos de escrita, confiando no meu trabalho. Conhecê-la e tê-la como orientadora foi o maior presente que este mestrado me proporcionou.

Agradeço as minhas flores, Camylla, Laís, Fernanda e Júlia, pelos momentos compartilhados e por cada incentivo, trocas e afetos. Vocês transformaram o meu dia a dia em Recife mais leve e se tornaram amigas que levarei para toda a vida.

Por falar em leveza, agradeço a minha irmãzinha Tamires, que me acolheu quando eu mais precisei, me cedendo sua casa, seu espaço e seu coração. Saudades do nosso apartamento e de chegar das aulas ou orientações e ter a sua companhia que, há anos, já me faz tão bem. Acredito que jamais conseguirei retribuir todo seu acolhimento e amizade.

Aos meus amigos Allan, Ceci, Millena e Graci; e Aninha, Grazi, Mille e Kinha. Vocês vibraram comigo minha aprovação em 2016, acompanharam de perto cada passo que eu tracei, me incentivaram, me aplaudiram e entenderam minhas ausências necessárias. A psicologia nos uniu e que orgulho que eu tenho de cada um de vocês! Obrigada, mais uma vez.

Agradeço ao meu querido Tio Ailton que me presenteou com livros e conhecimentos durante toda a sua jornada aqui na terra, foi e é referência na minha vida profissional e acadêmica. Gostaria que estivesse aqui comigo.

Agradeço a Elaine e Isabela pela disponibilidade de lerem e contribuírem com o meu trabalho. Tenho muita admiração pelas profissionais que são e é uma honra tê-las comigo.

À Facepe, por acreditar na potencialidade do meu projeto de pesquisa, me concedendo uma bolsa de estudos, a qual viabilizou todo esse percurso.

Por fim, agradeço aos jovens interlocutores deste estudo, sem os quais esta pesquisa não teria significado algum. Estar com vocês me trouxe inspiração e a certeza de que ainda temos muito a construir, mas as nossas vozes ecoam cada vez mais alto. Avante!

A obrigação de produzir aliena a paixão de criar. O trabalho produtivo faz parte dos processos de manutenção da ordem. O tempo de trabalho diminui à medida que cresce o império do condicionamento. Em uma sociedade industrial que confunde trabalho e produtividade, a necessidade de produzir é sempre antagônica ao desejo de criar. O que sobra de centelha humana, de criatividade possível, em um ser arrancado do sono às 6 horas da manhã, sacudido nos trens suburbanos, ensurdecido pelo barulho das máquinas, lixiviado e vaporizado pelas cadências, pelos gestos sem sentido, pelo controle estatístico, e empurrado no fim do dia para os saguões das estações (essas catedrais de partida para o inferno dos dias de semana e do fútil paraíso dos weekends), quando a multidão comunga na fadiga e no embrutecimento? Da adolescência à aposentadoria, os ciclos de 24 horas sucedem-se com seu mesmo estilhaçamento, como balas acertando uma janela: repetição mecânica, o tempo-que-é-dinheiro, submissão aos chefes, tédio, fadiga. Da aniquilação da energia da juventude à ferida aberta da velhice, a vida é estilhaçada sob os golpes do trabalho forçado. Nunca uma civilização chegou a um tal grau de desprezo pela vida. Afogada no desgosto, nunca uma geração sentiu uma tal raiva de viver. Aqueles que são lentamente assassinados nos matadouros mecanizados do trabalho são os mesmos que discutem, cantam, bebem, dançam, amam, ocupam as ruas, pegam as armas e inventam uma nova poesia. Já está se formando a frente contra o trabalho forçado; os seus gestos de recusa estão moldando a consciência do futuro. Qualquer apelo à produtividade é sob as condições desejadas pelo capitalismo e pela economia soviética, um apelo à escravidão [...]. Os imperativos da produtividade são os imperativos da sobrevivência. Mas de agora em diante as pessoas querem viver, e não apenas sobreviver (FOURASTIÉ, 1967, p. 33).

## RESUMO

Objetivou-se, nesta pesquisa, compreender sentidos de lazer compartilhados por jovens universitários atuantes em uma política estudantil, acreditando na universidade como um lugar potencial para o desenvolvimento de interações sociais e efetivação de distintas práticas culturais. Atribuímos valor à dimensão ativa e histórica do desenvolvimento psicológico do jovem, concebendo-o como sujeito situado em uma relação dialética com a cultura, como proposto pela epistemologia histórico cultural de Vygotsky. A base teórico-metodológica da Teoria das Representações Sociais foi relevante, por ser um importante campo na Psicologia Social. Estudou-se as práticas de lazer juvenis, viabilizadoras de relações significativas e espaços de construção de projetos existenciais, o que transforma as realidades cotidianas. A natureza da pesquisa qualitativa e exploratória dividiu os procedimentos metodológicos em uma primeira etapa documental, que teve como intuito a análise de documentos e informações mais detalhadas sobre as políticas de lazer da cidade do Recife/PE e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e uma segunda etapa, com a realização de um grupo focal com oito jovens atuantes em uma política estudantil da UFPE. O procedimento de análise focou *núcleos de significação* e os resultados apontaram, na análise documental, a necessidade de ampliação dos espaços públicos de lazer; no grupo focal, o lazer emergiu como ‘necessidade’ e ‘obrigação’ cotidiana dos jovens, ao ser associado à saúde mental e à qualidade de vida. Essa ‘obrigação’ de experimentar lazer no espaço público se deve à atual cultura de consumo do lazer e exclui os jovens pobres dessa experiência. Os interlocutores narraram, ainda, a incipiência de espaços voltados às práticas sociais e lúdicas dos jovens universitários no âmbito interno da universidade e destacaram a pressão do contexto acadêmico pelo desempenho, o que inviabiliza o lazer e/ou leva a sentimentos de culpa, quando vivido.

Palavras-chave: Lazer. Juventudes. Universidade. Políticas públicas.

## ABSTRACT

The objective of this research was to understand the senses of leisure shared by university students in a student policy, believing in the university as a potential place for the development of social interactions and realization of different cultural practices. We attribute value to the active and historical dimension of the young's psychological development, conceiving it as a subject situated in a dialectical relationship with culture, as proposed by Vygotsky's historical cultural epistemology. The theoretical-methodological basis of the Theory of Social Representations was relevant as an important field in Social Psychology. It was studied the youth leisure practices, enabling significant relationships and spaces for the construction of existential projects, which transforms everyday realities. The nature of the qualitative and exploratory research divided the methodological procedures into a first documentary stage, with the analysis of documents and detailed information about the leisure policy of Recife / PE and the Federal University of Pernambuco (UFPE); and a second stage, with the accomplishment of a focus group with eight young people from a UFPE student policy. The analysis procedure focused *nuclei of significance* and the results pointed out, in the documentary analysis, the need for expansion of public leisure spaces; in the focus group, leisure emerged as a daily 'need' and 'obligation' of young people, as it was associated with mental health and quality of life. This 'obligation' to experience leisure in the public space indicates the current culture of leisure consumption and excludes poor youth from this experience. The interlocutors also mentioned the incipience of spaces aimed at the social and recreational practices of university students and emphasized the pressure of the academic context for performance, which not allow the leisure and result in guilt when lived.

Keywords: Leisure. Young. University. Public policies.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “Encontrar os amigos sem hora para parar a conversa”:	Tito, 22 anos.....	84
Figura 2 – “Uma cerveja”:	Antônio, 20 anos .....	85
Figura 3 – “Dê um rolê”:	Lígia, 23 anos.....	86
Figura 4 – “Lazer é, inclusive, não fazer nada”:	Edson, 22 anos.....	88
Figura 5 – “É o que eu faço no meu tempo livre”:	Lúcia, 19 anos.....	92
Figura 6 – “A obrigação semanal de lazer é série”:	Ruy, 26 anos.....	95
Figura 7 – “Todo dia a gente acha uma forma de lazer”:	Sérgio, 22 anos.....	101
Figura 8 – “Fazer o que te faz bem”:	Aurora, 25 anos.....	103

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações acerca dos jovens interlocutores .....	81
Quadro 2 – Os <i>núcleos de significação</i> .....	82

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALN	AÇÃO LIBERTADORA NACIONAL
CAC	CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
CE	CENTRO DE EDUCAÇÃO
CELAZER	CENTRO DE ESTUDOS DO LAZER E DA RECREAÇÃO
CND	CONSELHO NACIONAL DE DESPORTO
CONJUVE	CONSELHO NACIONAL DA JUVENTUDE
CPEL	CÍRCULOS POPULARES DE ESPORTE E LAZER
CLVI	CRIME VIOLENTO LETAL E INTENCIONAL
CVP	CRIME VIOLENTO CONTRA O PATRIMÔNIO
DA	DIRETÓRIO ACADÊMICO
DCE	DIRETÓRIO CENTRAL DOS ESTUDANTES
ECA	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE
FEBEM	FUNDAÇÃO NACIONAL DO BEM-ESTAR DO MENOR
FHC	FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
FIES	FINANCIAMENTO AO ESTUDANTE DE ENSINO SUPERIOR
GEMG	GINÁSIO DE ESPORTES GERALDO MAGALHÃES
IES	INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
IFES	INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MOLIPO	MOVIMENTO DE LIBERTAÇÃO POPULAR
PDI	PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL
PEI	PLANO ESTRATÉGICO INSTITUCIONAL
PELC	PROGRAMA DE ESPORTE E LAZER DA CIDADE
PNAES	PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL
PNJ	POLÍTICA NACIONAL DA JUVENTUDE

PPI	PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL
PPPI	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL
PROJOVEM	PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS
PSB	PARTIDO SOCIALISTA BRASILEIRO
PT	PARTIDO DOS TRABALHADORES
REUNI	PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
RS	REPRESENTAÇÃO SOCIAL/REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
SAM	SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA AO MENOR
SDS	SECRETARIA DE DEFESA SOCIAL
SETUREL	SECRETARIA DE TURISMO, ESPORTE E LAZER
SIC	SISTEMA INTEGRADO DE CULTURA
SNJ	SECRETARIA NACIONAL DA JUVENTUDE
TCLE	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
TRS	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
UFPE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
UNE	UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES
USP	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
VAR- PALMARES	VANGUARDA ARMADA REVOLUCIONÁRIA DE PALMARES

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS</b> .....	<b>22</b>
2.1	OBJETIVO GERAL .....	22
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	22
<b>3</b>	<b>A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)</b> .....	<b>23</b>
3.1	OS NÍVEIS DE ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS SUAS FUNÇÕES .....	25
<b>3.1.1</b>	<b>O nível de emergência das representações sociais</b> .....	<b>26</b>
<b>3.1.2</b>	<b>O nível dos processos de formação das representações sociais</b> .....	<b>27</b>
<b>3.1.3</b>	<b>O nível das dimensões que influenciam na edificação das condutas</b> .....	<b>28</b>
3.2	AS ABORDAGENS DA TRS E A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL.....	29
3.3	O LAZER COMO OBJETO DA TRS.....	33
<b>4</b>	<b>JUVENTUDES E LAZER</b> .....	<b>35</b>
4.1	DA JUVENTUDE COMO “TRANSIÇÃO” À INSERÇÃO SOCIAL.....	35
4.2	DA DESTRUIÇÃO À RECONSTRUÇÃO DO CONCEITO: A PERSPECTIVA SÓCIO HISTÓRICA.....	38
4.3	UM BREVE HISTÓRICO DO CONCEITO DE LAZER.....	41
4.4	A MULTIPLICIDADE DO LAZER: DE UMA LÓGICA MERCANTILISTA À DIMENSÃO DA CULTURA E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	44
<b>5</b>	<b>UMA ‘MARGINALIDADE’ QUE TRANSFORMA”: A UNIVERSIDADE PÚBLICA COMO ESPAÇO DE LAZER E SOCIALIZAÇÃO DAS JUVENTUDES</b> .....	<b>49</b>
5.1	EDUCAÇÃO PÚBLICA SUPERIOR: ENTRE A DEMOCRATIZAÇÃO E A MERCANTILIZAÇÃO.....	52
<b>6</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>61</b>
6.1	NATUREZA DA PESQUISA.....	61
6.2	A CONSTRUÇÃO DOS DADOS E OS INSTRUMENTOS ESCOLHIDOS.	61
6.3	A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E A ESCOLHA DOS INTERLOCUTORES.....	62
6.4	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS.....	64

6.5	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	66
7	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>68</b>
7.1	ANÁLISE DOCUMENTAL DAS POLÍTICAS DE LAZER.....	68
7.1.1	<b>As políticas de lazer na cidade do Recife/PE.....</b>	<b>69</b>
7.1.2	<b>O lazer na UFPE.....</b>	<b>76</b>
7.2	SENTIDOS DE LAZER COMPARTILHADOS PELOS JOVENS UNIVERSITÁRIOS.....	81
7.2.1	Sentidos de lazer como <i>diversão versus</i> sentidos de lazer como <i>descanso</i>	82
7.2.2	Sentidos de <i>produtividade</i> associados ao lazer.....	88
7.2.3	Sentidos de lazer como <i>escape e fuga</i> de conflitos.....	90
7.2.4	Sentidos de lazer como <i>obrigação</i> .....	91
7.2.5	Sentidos associados aos obstáculos às práticas de lazer.....	95
7.2.6	A ausência de políticas de lazer na universidade e sentidos de lazer como <i>subversão</i> .....	97
7.2.7	Sentidos de lazer como qualidade de vida e <i>saúde mental</i> .....	102
8	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>
	<b>APÊNDICE A – A HISTÓRIA DOS NOMES FICTÍCIOS ESCOLHIDOS .....</b>	<b>125</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .....</b>	<b>126</b>



## 1 INTRODUÇÃO

No contexto da Psicologia no Brasil, diversas são as perspectivas teóricas que se debruçam sobre as juventudes. Enquanto algumas mais tradicionais buscam enfoques no desenvolvimento psíquico e biológico circunscritos nesta etapa da vida, várias são as teorias que as situam através dos seus aspectos históricos e socioculturais, ou em constante trânsito entre as outras faixas etárias. Provavelmente, esta imprecisão justifica a afirmação de alguns autores de que uma das primeiras tensões ao se estudar a juventude está justamente na dificuldade em definir esta categoria (LIRA, 2013; LACERDA, 2014).

Historicamente, distintas concepções foram produzidas em diferentes momentos na nossa sociedade. Vários campos como a violência, vulnerabilidade social, cultura, protagonismo juvenil, entre outros, estão nas pautas das diversas investigações que vêm tomando os jovens como foco de atenção, concebendo sujeitos que já foram (e são) visibilizados como problemáticos, transgressores, mas também como revolucionários e militantes na realidade social (LIRA, 2013).

Esta pesquisa desenvolveu um debate sobre a juventude aliado às dimensões do lazer e da vida universitária em uma instituição pública, objetivando compreender sentidos de lazer, como este é viabilizado por políticas públicas, e como o mesmo se configura nas trajetórias de vida de jovens universitários. Ao introduzir este estudo, buscarei<sup>1</sup> tecer construções sobre as inquietações que motivaram o seu desenvolvimento, bem como os aportes teóricos e epistemológicos adotados.

O *ser* jovem e o *ser* jovem na vida universitária fazem com que eu me sinta atravessada por todo o desenrolar desta investigação. O desejo de tomar as juventudes como, não só público-alvo, mas também protagonistas e interlocutores da pesquisa, se desenvolveu desde a época da graduação em Psicologia, quando me introduzi em trabalhos de iniciação científica e monitoria voltados às temáticas juvenis. Mobilizada por questões relacionadas à transição à vida adulta, desenvolvi meu trabalho de conclusão de curso objetivando compreender sentidos de juventude e maturidade produzidos por jovens universitários, a partir de uma revisão de suas trajetórias de vida.

---

<sup>1</sup> Por se tratar de uma trajetória acadêmica e de pesquisa que contribui para a construção do objeto de estudo, optei pela redação em primeira pessoa do singular somente em algumas partes desta introdução, com o intuito de evidenciar a minha aproximação com a escolha da temática, como nos aponta Santos (2016). Todo o resto do capítulo, bem como os seguintes, serão redigidos na primeira pessoa do plural, trazendo a orientadora como parceira fundamental na construção da pesquisa.

Na ocasião, concluí que os distintos modos de *ser* jovem produzem únicas e diferentes vivências ainda que, por diversas vezes, sejam vistas como semelhantes. Com a análise das narrativas, contudo, foram analisadas cobranças e referências que fazem parte do universo de experiências e expectativas juvenis quando o “ter responsabilidades no seu dia a dia” se tornou aquilo que, nas argumentações dos jovens do estudo, diferenciaria a juventude da fase adulta, evidenciando o lugar de não-responsabilidades, descompromisso e imaturidade que os jovens acabam remetendo àquela etapa da vida (ARRUDA, 2015).

Neste sentido, vi como relevante discutir o quanto a juventude ainda é pensada como um processo de desenvolvimento de capacidades e ajustes aos papéis adultos e o quanto essa concepção pode estar enraizada em um meio social que, desde a segunda metade do século XIX, tem estudado este público associando-o a discussões que focam temas de preocupação social ligadas aos seus “aspectos problemáticos”, tais como sexualidade, gravidez precoce, violência, delinquência, alheamento às questões políticas e de participação social.

Considero que existe uma referência adultocêntrica pautada em uma cronologia das etapas de vida que, como afirma Gonzales (2007), é um resultado das vertentes da psicologia de cunho evolutivo legitimadas por estudos que desconsideram as inúmeras possibilidades de produção de sentidos disponíveis para o público jovem, ao mesmo tempo em que raramente discutem as condições culturais, socioeconômicas, de raça e de classe que são decisivas e importantes.

Tais perspectivas ocorrem através de abordagens reguladas por visões positivistas e individualistas dos sujeitos, e que concebem uma juventude como “crise” do desenvolvimento humano ou como um período de moratória social. Questionamos essas vertentes e focamos na compreensão de juventude baseada nas perspectivas críticas iniciadas na década de 1980 pela Psicologia Social. Sob um viés sócio histórico proposto pela epistemologia histórico cultural instituída por Lev Vygotsky, concebemos o sujeito como mediado pelo social e em uma relação dialética com a sua cultura, o que amplia, desta forma, os estudos sobre a categoria social da juventude, dando o devido destaque à dimensão ativa e histórica do seu desenvolvimento psicológico (KANITZ, 2016).

Optamos, então, pela utilização do termo *Juventudes*, ao enfatizarmos os diferentes modos de ser que são disponíveis e vivenciados por cada jovem e que, como aponta Lacerda (2014), evidencia uma posição política diante de uma juventude que não se configura como homogênea ou universal, mas se constitui a partir de distintas especificidades culturais. E é sob esta perspectiva que, baseadas em Santos (2018), propomos o seguinte questionamento: Se o sujeito é construído integralmente a partir de sua fisiologia, sua cultura e suas

determinadas formas de pensamento, de que maneira podemos compreendê-lo senão no estudo da realidade dos fenômenos que sinalizam essas instâncias em comunicação?

Decidimos, portanto, estudar os processos de sociabilidade, identidade e formação de valores dos jovens constituídos em suas práticas culturais, entre estas, o lazer. As atividades espontâneas, por exemplo, se configuram como típicas de uma perspectiva integral de sujeito, uma vez que possibilitam distintas produções de sentidos e significados, a construção de identidades, regulação de comportamentos e aquisições de papéis sociais (KANITZ, 2016). O lazer é uma das instâncias que possibilita o acesso a como o sujeito constitui-se psiquicamente em seus processos de socialização, pois o mesmo

o constrói e reconstrói o seu mundo mental mediante a processualidade que envolve a interatividade entre suas estruturas cognitivas potencialmente disponíveis (isto é, passíveis de desenvolvimentos e mudanças no transcorrer do tempo) com as ferramentas simbólicas/semióticas partilhada na cultura (MAGALHÃES, 2014, p. 244).

Por diversas vezes, as atividades culturais e de lazer são percebidas somente como descanso, diversão e uso do tempo livre. Acreditamos, no entanto, na diversidade de vivências impressas no universo juvenil, o que modifica os sentidos de moratória e faz com que a experiência de ser jovem tenha a sua finalidade e deixe de ser vista apenas como preparação para o mundo adulto (ABRAMO, 2005). Neste sentido, o lazer é concebido como um espaço de construção de projetos existenciais da juventude e que transforma, cotidianamente, seu lugar na realidade social, sendo viabilizador de relações significativas entre os jovens e o mundo em que vivem, e espaço de reafirmação de relacionamentos e ressignificação de produtos culturais. Desta forma, as suas experiências advêm de multiplicidades econômicas, sociais e individuais, nas quais os jovens se diferenciam nas suas práticas e manifestam diferentes comportamentos e pertencimentos a determinadas classes sociais (DOUTOR, 2016).

Ao adotar o lazer como um direito constitucional das juventudes, e no dever do Estado na sua regulamentação e promoção de oportunidades e equipamentos, concebemos um jovem que é ativo em relação às suas escolhas, uso e apropriação dos espaços de lazer, o que evoca o poder da cultura popular nas lutas políticas cotidianas, quer seja na apropriação dos espaços sociais, seja no compartilhar dos grupos em espaços institucionais.

Partimos desta reflexão na escolha dos interlocutores da pesquisa, sendo eles, jovens estudantes universitários e atuantes na política estudantil de uma instituição pública. Tal escolha se deu a partir de dois motivos: o primeiro, por refletirmos o caráter contraditório que a universidade apresenta, ora como espaço de qualificação profissional, ora como lugar potencial para o desenvolvimento de interações sociais e efetivação de práticas culturais dos

diferentes jovens (SANTOS, 2016); o segundo, diz respeito à própria mobilização de estudantes universitários na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) os quais, a partir de um encontro realizado com representantes dos diretórios acadêmicos, sinalizaram insatisfações quanto à ausência de equipamentos e momentos de lazer na universidade, bem como a privatização de espaços públicos dentro do campus, e a falta de retorno dos representantes institucionais às suas reivindicações.

Entendemos que a vivência do lazer de cada jovem varia de acordo com suas opções e gostos, mas também com os recursos disponíveis para satisfação das suas necessidades e os equipamentos sociais que lhes são disponibilizados. Rosa (2006) e Brenner, Dayrell e Carrano (2002) trouxeram em suas pesquisas uma diversidade de vivências de lazer marcadas pela classe social, gênero, etnia e local de moradia dos jovens. Os autores também evidenciaram que as práticas de lazer preferidas pelos interlocutores do seu estudo eram aquelas com menores índices de realização, sinalizando, portanto, a distância entre a vontade e a possibilidade de vivenciá-las.

Nesta direção, Brenner, Dayrell e Carrano (2005), a partir de um debate sobre a pesquisa “Perfil da Juventude Brasileira”, apontaram que bases socioeconômicas desiguais refletem no acesso e experimentação de práticas de lazer pelos jovens. Sobre a importância dos espaços físicos, Loureiro e Souza (2006) assinalam, ainda, que são as dificuldades nas concepções das próprias políticas públicas de lazer que, por diversas vezes, constroem espaços inadequados às necessidades da população.

As instituições de educação superior, por diversas vezes, reproduzem uma lógica competitiva e individualista estabelecida pelo mercado capitalista, o que limita as capacidades de exploração, comportamentos e convívio social dos jovens. Ao comportar dimensões de ensino, mas também de socialização, cultura e construção de identidades, acreditamos na universidade como um equipamento que, mesmo não tendo sido criado com a função de lazer, exige incorporá-lo à sua dinâmica. Junto com Ribeiro (2010),

partimos do princípio que as universidades têm como uma de suas grandes responsabilidades refletir sobre os significados sociais e os modelos científicos que envolvem as questões decorrentes da realidade social. Nessa direção, a reflexão e produção de conhecimento acerca do entendimento das universidades sobre as questões de esporte e lazer no âmbito universitário se faz necessária (p.2).

Tais construções nos levaram às seguintes indagações: Como os jovens têm vivenciado o lazer nos seus distintos contextos? Quais políticas de lazer na cidade do Recife/PE e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) estão dando o devido suporte às

necessidades e desenvolvimento juvenis? Os jovens universitários têm o devido acesso aos equipamentos e espaços públicos de lazer?

Entendemos a necessidade de estudos e práticas que, distante de generalizações e estereótipos, concebam os jovens como sujeitos autônomos e os traços juvenis em suas diferenças e pluralidades, sobretudo, considerando os contrastes socioeconômicos do Brasil, que, por tantas vezes, se manifestam em desigualdades de serviços e problemáticos acessos a espaços públicos de lazer e cultura para a população jovem. Estas referências apontam que muito ainda precisa ser feito para que as vivências de lazer sejam amplamente debatidas e entendidas como lugares importantes de construções de identidades e de sentidos estéticos de identificações culturais (DAYRELL, 2005).

Segundo Carrano (2013), a ideia do jovem como “problema social”, construída desde a década de 1950, estimula “respostas públicas de caráter profilático, tutelam corpos, tempos e espaços e são pouco sensíveis às razões, sentimentos e vivências reais dos sujeitos aos quais se destinam as políticas” (p.23). Pensar na importância da participação social e cultural dos jovens é entender os temas da esfera pública, nos quais os jovens vêm se inserindo e se mobilizando na busca de serem vistos em um contexto que, por diversas vezes, nega-lhes a condição de sujeitos de direitos.

Por fim, acreditamos que compreender essa temática na perspectiva psicossocial da Teoria das Representações Sociais (TRS) mostra-se relevante visualizando sua epistemologia na identificação e explicação de objetos, práticas grupais e os atores sociais envolvidos nesse processo (BANCHS, 2014). Tanto as vivências de lazer, quanto as Representações Sociais (RS), estão diretamente ligadas ao contexto social, à dimensão histórica e aos sujeitos que as compartilham; e autores como Oliveira (2015) e Martins et al (2017), a partir de investigações com jovens de classes popular e média, também utilizaram essa articulação.

Quanto à sistematização desta pesquisa, apresentamos quatro capítulos teóricos e um capítulo teórico e empírico. No primeiro, discorremos sobre a epistemologia da TRS, dialogando sobre a sua história, seus níveis de estudo e as suas principais abordagens, localizando o lazer como um objeto de pesquisa pertinente à teoria.

Ao segundo capítulo dedicamos uma discussão sobre o conceito de *juventudes* baseada na perspectiva sócio histórica, assim como um breve histórico sobre o conceito de lazer e a importância da sua dimensão cultural.

No terceiro capítulo, dialogamos sobre como as Universidades Públicas foram construídas ao longo do tempo diante dos processos de mercantilização *versus*

democratização; e como se edificam tanto como espaço de formação profissional dos jovens, como de convivência e socialização.

A metodologia deste estudo está esboçada no quarto capítulo, no qual apresentamos desde o processo de construção dos seus dados e instrumentos escolhidos, até a configuração do campo de pesquisa e escolha dos interlocutores, sendo delineados os procedimentos utilizados na análise das informações obtidas e os processos éticos implicados.

Destinamos ao quinto capítulo a análise e a discussão dos resultados, a qual dividiu-se em uma análise documental das políticas de lazer na cidade do Recife e na UFPE, e na composição dos núcleos de significação construídos a partir dos sentidos compartilhados pelos jovens interlocutores do estudo.

Por fim, elaboramos algumas considerações pertinentes sobre os resultados, apontando algumas limitações da pesquisa e sugerindo novos aprofundamentos temáticos.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Compreender sentidos de lazer compartilhados por jovens universitários atuantes na política estudantil de diretórios acadêmicos.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Mapear as políticas de lazer na cidade do Recife/PE e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);
- Identificar sentidos de lazer compartilhados pelos jovens universitários que atuam na política estudantil;
- Relacionar as implicações das vivências de lazer aos processos de reconhecimento juvenil.

### 3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (TRS)

Até pelo menos o final da segunda guerra mundial, os fenômenos ligados ao nível individual do sujeito eram separados do nível coletivo – ou seja, sua cultura, sua sociedade. Isto acontecia devido à crença de que as explicações de cada nível se davam de formas diferentes. Jovchelovitch (2008) e Farr (2008) apontam as dificuldades das teorias de irem além da contradição indivíduo-sociedade ao longo da história, já que, por questões de nomenclatura, diversas pesquisas acabavam, ou sucumbindo somente ao âmbito fechado e psicológico do sujeito, ou tomando apenas a sociedade e sua história como questões totais.

De acordo com Galli (2012), a Psicologia Social até a segunda metade do século XX era pouco difundida na França e na Europa e as pesquisas existentes estavam mais concentradas em estudar como as mudanças históricas eram afetadas pela ciência, a qual se constituía como o problema central da modernidade. Na década de 1950, a teoria freudiana denominada de Psicanálise ganhou destaque social e conceitos como “complexo de Édipo” e “inconsciente” atingiram a popularidade, fazendo emergir sentimentos ora de rejeição, ora de aceitação, por parte da sociedade europeia.

Em 1961, a partir da sua tese de doutorado conduzida por Daniel Lagache na Universidade de Sorbonne de Paris, o psicólogo social romeno, naturalizado francês, Serge Moscovici, publicou a obra *Psychanalyse, son image et son public*<sup>2</sup>, na qual buscava compreender os processos de socialização do fenômeno da psicanálise na sociedade parisiense. A partir de entrevistas realizadas com amostras representativas de sujeitos oriundos de diferentes grupos sociais da França, seguidas de uma análise minuciosa das orientações ideológicas presentes nos discursos da imprensa sobre a psicanálise, Moscovici introduziu o estudo do senso comum, ao investigar como acontece a transformação da linguagem e pensamento científico em um dialeto comum do pensamento popular (SÁ, 1998).

O pesquisador entendia o senso comum como algo que se origina da ciência, mas a partir da experiência cotidiana, linguagem e prática social, assume formas distintas, tornando-se parte da cultura. Existem objetos, pessoas e situações introduzidos na realidade dos sujeitos que, em sua devida importância, dão sentido à sua história pessoal. Contudo, ao serem, também, por diversas vezes, importantes para os outros, as informações e crenças dispostas sobre eles fazem parte da sua individualidade, ao mesmo tempo em que estão inseridos no seu

---

<sup>2</sup> Obra atualizada pelo próprio autor em 1976.

ambiente social, caracterizando o que Galli (2012) chama de espaço comum de “significados, de tomadas de decisão, de crenças e expectativas” (p.2) entre o individual e o coletivo.

Nesta direção, o senso comum se configura como um fenômeno psicossocial até então não disseminado pelas ciências humanas ou pela psicologia social, monopolizada, sobretudo, por conceitos de atitude e opinião. Percebendo a existência de estilos de raciocínio diferentes que variavam de acordo com o indivíduo e seu nível de pertencimento grupal, Moscovici (2012) concluiu que não existia uma só psicanálise, mas representações da mesma, inclusive, distintas da sua própria definição científica. Ao buscar o estudo de um conceito que conferisse legitimidade à esta ideia, Moscovici se dedicou ao fenômeno das Representações Sociais (RS) e construiu as bases sólidas da sua nova teoria, a Teoria das Representações Sociais (TRS).

Analisar as RS refere-se, portanto, ao estudo dos modos de pensar compartilhados por diferentes grupos no senso comum, o que difere do conhecimento científico, porém não significa que seja menos legítimo (CRUZ, 2006). Segundo Guareshi (2008), o aspecto *social* das representações foi de escolha epistemológica, na qual Moscovici se diferenciou dos estudos do conceito de representações *coletivas* de Émile Durkheim<sup>3</sup> na sociologia, por um lado, ao alegar que este último compreendia uma dimensão positivista e estática da sociedade, não abarcando a dinamicidade e fluidez características das coletividades modernas; por outro, como nos aponta Jodelet (1989), por acreditar na necessidade de um novo termo na psicologia social que desse conta dos seus objetos e paradigmas.

Ao se questionar se o adjetivo social, por si só, diferenciaria o conceito de outros tipos de produções, como os mitos, ideologias, ciência, entre outros, Jesuíno (2014) discute que, para além da sua natureza quantitativa, uma vez que a “representação é social por virtude da sua extensão numa coletividade” (p.57), ou de concepções simplistas de que todo sujeito, por si só, já se configura como social, o adjetivo enfatiza a presença da comunicação intersubjetiva como processo intrínseco à gênese das representações, destacando a especificidade das RS na suas funções, contribuindo, de um lado, com a formação de condutas, e por outro, com a orientação das comunicações sociais.

Para Santos (2005), o estudo das RS rompe com a natureza até então individual da Psicologia Social, e a ideia de um indivíduo visibilizado como uma “máquina pensante”, ao buscar a inclusão das dimensões culturais e históricas na pesquisa psicossocial. Para ele, os aspectos psicológicos precisam ser identificados antes das representações serem classificadas

---

<sup>3</sup> Ao analisar objetos como os mitos, as religiões e as crenças, de uma maneira geral, Durkheim acreditava que o determinismo social influenciava, inclusive, os atos aparentemente mais individuais dos sujeitos (LAHLOU, 2014).

como sociais, uma vez que o indivíduo não é alguém que processa as informações e, a partir disso, é modelado pelas mesmas; mas alguém que constrói a sua própria realidade e por ela é constantemente construído.

Neste sentido, Farr (2008) pontua a TRS como uma forma sociológica de Psicologia Social, discutindo as RS como formas de conhecimentos que se manifestam a partir dos elementos cognitivos dos sujeitos, mas, por serem elaboradas e compartilhadas socialmente, dão base à comunicação entre os grupos, o que faz com que precisem ser compreendidas a partir do seu contexto de produção. Enquanto entidades quase tangíveis, as RS são formas de conhecimento que se relacionam com o ambiente social, já que “se deslocam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente em torno de uma palavra, um gesto, um encontro” (GALLI, 2012, p.3). A sua abordagem psicossocial está, como nos aponta Jesuíno (2014), nos modos pelos quais Moscovici desenvolve o seu papel socializante e apresenta a produção dos mecanismos psicológicos a partir de material representacional:

Ele (Moscovici) apresenta a representação social na prática, na penetração da psicanálise na sociedade francesa - e as representações sociais não podem existir além da prática, porque é um mecanismo funcional. Assim como não podemos compreender uma função orgânica sem olhar o órgão funcionar, do mesmo modo, a análise da representação social deve ser feita em uma pessoa viva (JESUÍNO, 2014, p.106).

Desta forma, as RS se constroem na capacidade representacional de um sujeito psicológico e não pode ser entendida fora do viés da alteridade, indo além do trabalho individual do psiquismo e estando coladas ao tecido social. Como afirma Jovchelovitch, (2008)

elas são um espaço potencial de fabricação comum, onde cada sujeito vai além de sua própria individualidade para entrar em domínio diferente, ainda que fundamentalmente relacionado: o domínio da vida em comum, o espaço público. Dessa forma, elas não apenas surgem através de mediações sociais, mas tornam-se, elas próprias, mediações sociais. E enquanto mediação social, elas expressam por excelência o espaço do sujeito na sua relação com a alteridade, lutando para interpretar, entender e construir o mundo” (p.81).

### 3.1 OS NÍVEIS DE ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E AS SUAS FUNÇÕES

Os contextos sociais de curto e de longo alcance históricos fazem com que a dinamicidade, a flexibilidade e a contradição sejam características constitutivas das RS. Distintas de sentidos engessados e da reprodução passiva produzida por estudos de opinião, compreender as RS é possível através da apreensão do seu contexto, dos conceitos que a embasam e dos julgamentos omitidos (CRUZ, 2006).

Não existe realidade externa pronta, acabada, como uma imagem. O movimento processual da representação faz com que a mesma seja realidade constituinte, construída nas interações e dinâmica, a priori. Sendo assim,

a teoria não é entendida aqui, à maneira empirista, como um mero sistema de organização e classificação de fatos pré-constituídos. É, antes, um modo específico de conceituar a realidade que transforma essa em objetos teóricos, com base nos quais é possível formular hipóteses e proceder a sua validação (SOUZA SANTOS, 1989; citado por BANCHS, 2014, p.322).

Segundo Lahlou (2014), o que diferencia o conceito de RS de Moscovici dos outros estudos que também concebem a noção de representação, é, justamente, o devido destaque dado pela sua teoria aos processos de gênese e funcionamento das representações. De acordo com Jodelet (1989), representar é o ato de pensamento pelo qual a relação entre o sujeito e objeto acontecem, diante de um processo de simbolização – momento em que a RS toma o lugar do objeto – e interpretação – que se refere à conferência de significações ao objeto. Neste sentido, a RS vem carregada de marcas do sujeito e da sua atividade, o que nos remete ao seu caráter construtivo e criativo e, como nos aponta Jesuíno (2014), representar não significa duplicar, repetir ou reproduzir um objeto, mas sim “reconstitui-lo, recolocá-lo, mudar-lhe o texto” (p.49).

Jodelet (1989), ao discutir sobre a comunicação social como condição de possibilidade para a criação de representações e pensamentos sociais, cita os três níveis em que a RS é examinada, sendo estes, o nível de emergência, o nível de processos de formação, e o nível das dimensões que influenciam a edificação das condutas.

### **3.1.1 O nível de emergência das representações sociais**

O primeiro nível se relaciona às condições que prescindem o nascimento de uma representação social, sendo composto pela dispersão e distorção das informações; a focalização em certos aspectos do objeto em detrimento de outros; e a pressão à inferência (MOSCOVICI, 2012). No processo de dispersão e distorção, um conhecimento fragmentário se constitui como saber social a partir da comunicação entre os sujeitos; na focalização, os grupos sociais se atém aos aspectos que se constituem como de seu interesse; já na pressão para a inferência, encontramos a necessidade dos sujeitos de agirem, preenchendo os espaços entre os seus saberes e reconstruindo coerências nos seus processos cognitivos (GALLI, 2012).

Sá (1998) interpreta este nível como aquele que dispõe sobre as condições que influenciam a emergência (ou não) das RS em um conjunto social, ao discutir que

a quantidade e a forma das informações sobre o objeto, assim como os meios pelos quais elas se tornam acessíveis aos sujeitos, o grau de interesse intrínseco ou circunstancial que o objeto desperta e a necessidade mais ou menos premente de seu conhecimento para o grupo são variáveis que certamente afetarão (...) o conteúdo e a estrutura da representação (p.49)

Para Moscovici (2012), o trabalho da RS é atenuar as estranhezas e introduzi-las no espaço comum, tornando algo não-familiar em familiar, e quando representamos um objeto, damos a ele o estatuto de signo e os tornamos significante: ele é interiorizado, torna-se nosso. Para dar conta deste processo de familiarização, Bauer (2008) aponta as funções simbólicas e pragmáticas das RS, situando-nos no segundo nível discutido por Jodelet (1989): o nível dos processos de formação das representações.

### 3.1.2 O nível dos processos de formação das representações sociais

Neste nível, Bauer (2008) discute as funções simbólicas das RS como aquelas relacionadas à ênfase dada à função cognitiva de familiarização do novo, na qual os sujeitos constroem novas representações baseadas em antigos esquemas, estabelecendo um sentido de ordem. Neste contexto, encontramos o mecanismo da *ancoragem*, que consiste em perceber de que forma, no jogo da cultura, foi conferida a representação do objeto pelo sujeito.

Santos (2005) defende três aspectos deste mecanismo. O primeiro, diz respeito à atribuição de sentido a um objeto desconhecido, nomeando-lhe a partir de conhecimentos prévios; ou seja, ao superar a resistência do desconhecido, o sujeito situa um objeto ou pessoa em uma determinada categoria ou modelo que já lhe é familiar. Em um segundo momento, existe o que a autora chama de “instrumentalização do saber”, no passo em que o sujeito atribui um valor funcional à representação, e a teoria do senso comum começa a ser compreendida. Por último, o sistema de pensamento é enraizado, e o novo se familiariza, transformando o conhecimento anterior.

Para Moscovici (2010), não existem percepções ou pensamentos isentos de ancoragem, ou de algum ponto de vista baseado no consenso e “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (p.63). Do mesmo modo, classificar e nomear facilitam a compreensão da realidade, a formação de opiniões e a interpretações dos objetos e de suas características. A partir da ancoragem,

se pode compreender o jogo da cultura, bem como as características históricas, regionais e institucionais da produção de sentido, acessando a forma como se confere um significado a um objeto de representação, compreendendo como a

representação social é utilizada como um sistema de interpretação do mundo e entendendo como a representação social integra a novidade num sistema de pensamento pré-existente (LACERDA, 2014, p.57).

Análogo a este procedimento, os sujeitos criam estabilidades a partir do mecanismo da *objetivação*, o qual lhes confere um senso de identidade social e, como afirma Moscovici (2012), é o que faz com que o sujeito simplifique o objeto e dê materialidade às noções abstratas do seu cotidiano, estando a classificação e a naturalização como elementos fundamentais desse fenômeno.

Para Santos (2005), a objetivação consiste no momento em que “as ideias construídas em contextos específicos são percebidas como algo palpável, concreto e exterior ao sujeito” (p.31). O autor também aponta três momentos específicos deste mecanismo, estando o primeiro ligado a uma seleção da informação recebida pelo sujeito, que a contextualiza em sua dinâmica grupal; o segundo, à formação de um núcleo figurativo diante de um novo conceito que, transformado, passa a comportar um novo complexo de ideias; e, por fim, um terceiro momento caracterizado pela naturalização dos elementos da representação. Juntos, ancoragem e objetivação se constituem como principais processos de construção das RS, de modo que

a objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma determinada realidade social, enquanto que a ancoragem permite apreender a maneira como eles contribuem para modelar as relações sociais e como eles a exprimem (MOSCOVICI, 2012, p.59).

Junto às funções simbólicas, temos, ainda, as funções pragmáticas, as quais dizem respeito ao modo como “nossas ações são motivadas, guiadas, planejadas e justificadas em prejuízo de nossas estruturas simbólicas” (BAUER, 2008, p.231), e fazem com que as RS se constituam tanto em percepção como em ação. Desta forma, as mesmas contribuem com o processo de formação de condutas e orientação das comunicações sociais, o que nos remete ao caráter ativo das RS situado por Lahlou (2014) a partir do seu papel de

modelar o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e os grupos se relacionam, de preferência com os objetos, os atos e as situações constituídos por (e no decurso de) uma infinidade de interações sociais (MOSCOVICI, 1976, p.26, citado por LAHLOU, 2014, p. 108-109).

### **3.1.3 O nível das dimensões que influenciam na edificação das condutas**

Tal construção nos leva, por fim, ao terceiro nível discutido por Jodelet (1989), o nível das dimensões que influenciam na edificação das condutas, estando a difusão, a propagação e a propaganda como os três grandes sistemas de comunicação social que resultam das relações entre as fontes de comunicação social e o seu público. Sobre o modelo de difusão das

informações, destacamos os propósitos de comunicação nos regimes democráticos, como apontado por GALLI (2012). Neste modelo, predominam as formações de opiniões, nas quais os sujeitos expõem seus pontos de vistas contraditórios ou não, sem discussão de um conhecimento em detrimento do outro.

Por outro lado, na propagação, é conferido um sentido preferencial ao objeto de comunicação e diz respeito ao modo como a comunicação objetiva provocar um comportamento nos sujeitos “à necessidade de comunicar de modo adequado, tendo em conta as particularidades do novo objeto e a sua ‘receptividade’ no pensamento do grupo” (GALLI, 2012, p.12), existindo uma avaliação prévia direcionada à um público considerado sensível a tais argumentos.

Por último, temos a propaganda como o último sistema de comunicação social, a qual impõe a representação de um objeto sob um ponto de vista, influenciando os conflitos entre os grupos sociais e provocando compreensões dicotômicas sobre a realidade a partir de estereótipos formados. Os três sistemas discutidos transformam a comunicação “no vetor da transmissão da linguagem e portadora de representações” (GALLI, 2012, p.13).

### 3.2 AS ABORDAGENS DA TRS E A TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

Ao se direcionar às proposições teóricas básicas de Moscovici, Sá (1998) a nomeia de “A grande Teoria das Representações Sociais” por acreditar que a mesma deu base para a criação de vertentes diferentes, objetivadas por “tornar a TRS mais heurística para a prática social e para a pesquisa” (FLAMENT, 1989, citado por SÁ, 1998).

Sobre estas vertentes, situamos a importância da abordagem histórico-cultural iniciada com a publicação da obra *Folies et représentations sociales* de Denise Jodelet em 1989. Utilizando-se de uma metodologia guiada por procedimentos da etnografia, história, sociologia e psicologia social, a pesquisadora objetivou conhecer os processos de gênese e funcionamento das RS sobre a doença mental em uma colônia de Ainay-le-Chateau, bem como os fenômenos intrínsecos a estes processos, como a comunicação, modelos de comportamento e as práticas reais e simbólicas (GALLI, 2012).

Segundo Sá (1998), Jodelet elaborou uma espécie de sistematização da teoria de Moscovici, objetivando-a e dando ênfase aos modos como as práticas determinam as representações dos sujeitos, e aos modos como as RS são veiculadas, sendo importante

os discursos das pessoas e grupos que mantêm tais representações, mas também os seus comportamentos e as práticas sociais nas quais estes se manifestam. São ainda os documentos e registros que os discursos e práticas e comportamentos

ficam institucionalmente fixados e codificados. Finalmente, são as interpretações que eles recebem nos meios de comunicação de massa, que dessa forma retroalimentam as representações, contribuindo para sua manutenção ou transformação (SÁ, 1998, p.73-74).

Para Jodelet (2001), as RS contribuem para a construção de realidades dos conjuntos sociais: toda representação é de alguém ou de alguma coisa. Segundo ela, os funcionamentos cognitivo e do sistema social devem ser levados em consideração, já que os mesmos afetam a origem, estrutura e evolução das representações, do mesmo modo em que são afetados por elas, “mas a particularidade do estudo das representações sociais é a de integrar na análise desses processos o pertencimento e a participação sociais e culturais do sujeito” (JODELET, 2001, p.8).

Trindade, Santos e Almeida (2014) pontuam Jodelet e William Doise como os autores que deram um maior status ao processo de ancoragem nas pesquisas sobre RS. Ao procurar articular o estudo das TRS a uma perspectiva mais sociológica, Doise está situado em uma abordagem sociogenética que, ao se direcionar às condições de produção de circulação das RS, acredita na posição social dos sujeitos e dos grupos como um determinante essencial. O autor defende, sobretudo, que os elementos e relações que constroem os conteúdos das representações o fazem a partir de um condicionamento social e sob a regulação de um “metassistema social” sobre o sistema cognitivo (SÁ, 1998).

De acordo com Moscovici e Vignaux (2003, citado por AMARAL; ALVES, 2003) as análises que relacionam as RS com as suas estruturas cognitivas se intensificaram nos últimos anos diante do desenvolvimento de duas concepções. A primeira, diz respeito à ampliação da ideia de um “princípio organizador” denominado de *Themata*, a partir do qual é possível entender todo o processo de uma RS. Segundo os autores, diante de processos cognitivos como pensamento e memória, os sujeitos se adaptam ao meio social e elaboram, no decorrer do tempo, ideias universais, cristalizadas e orientadas na direção de “temas”, constituídos como ideias primitivas que irão orientar a construção de uma RS.

Galli (2012) traduz esta concepção ao discutir que

os *themata* são conjuntos de conceitos gerais, de ideias-força profundamente ancoradas na memória coletiva de um grupo. (...) parecem ter um poder gerador e normativo, na formação de uma representação, modelando as novas informações sobre as já existentes. (...) são fragmentos de conhecimentos ou crenças partilhadas, que as pessoas falam explicitamente ou implicitamente, aceitando-os como verdade (p.9)

Na segunda concepção que aproxima a TRS às estruturas cognitivas, encontramos a abordagem estrutural proposta em 1976 por Jean-Claude Abric em Aix-em-Provence que,

segundo Sá (1998), é a única perspectiva que se concretizou como uma “teoria na teoria”: a teoria do Núcleo Central. No Brasil, de acordo com Jodelet (2001), ainda que as abordagens sociogenética e estruturalista tenham orientado linhas de pesquisas divergentes, e até incompatíveis no início do seu desenvolvimento, as duas perspectivas encontraram campos de convergência nos últimos anos, o que favoreceu o desenvolvimento da TRS.

Ao discutir sobre as dimensões cognitivas-estruturais das representações e tentar solucionar as contradições existentes nas características de determinadas representações de um grupo, Abric (2003) propôs que o conteúdo das RS se organiza a partir de um núcleo central que comporta os elementos de maior estabilidade, rigidez e consensualidade no grupo social; e núcleos periféricos, os quais dizem respeito aos elementos de caráter mutável, flexível e até mesmo individualizado, e são os responsáveis pelas mudanças e possíveis transformações das representações.

Tal teoria explica como mudanças e novidades, ao entrar em contato com ideias pré-existentes, podem reconfigurar uma teoria do senso comum: a RS pode ser ainda mais solidificada pela adição de um tema novo, ou simplificada, e até mesmo desaparecer, diante de algum assunto inutilizado. É o que Galli (2012) chama de “mudança da estrutura da representação”, perante práticas que podem contradizer explicitamente as RS, ou aquelas que não as contradizem.

De acordo com Abric (1998), a existência do núcleo central se justifica pelo modo que em todo pensamento social existe distintas crenças historicamente e coletivamente determinadas, as quais resultam em fundamentos dos próprios estilos de vida dos sujeitos, garantindo a identidade de um grupo social, e, portanto, não podendo ser questionadas, ou negociadas. O núcleo central, desta forma, assegura a significação, organização interna e estabilidade da RS, a partir das suas funções geradora, organizadora, e estabilizadora, respectivamente, o que torna pertinente não só compreender o conteúdo da RS, mas a sua organização, visto que a sua permanência é garantida pelo(s) elemento(s) do núcleo central, e a sua modificação resulta em uma transformação completa da RS.

O autor citado acima pontua, ainda, que os elementos normativos do núcleo central são aqueles que determinam os julgamentos e tomadas de decisão dos sujeitos relativos à um certo objeto; por outro lado, os elementos funcionais dizem respeito às condutas e à implicação das práticas específicas. É possível compreender a natureza e o funcionamento do núcleo central diante do seu valor simbólico, uma vez que não pode ser questionado sem alterar o funcionamento da RS; seu valor associativo, diante da sua conexão elevada com os

outros constituintes das RS; e o seu valor expressivo, já que devido à sua posição na estrutura das RS, estará presente nos discursos e nas verbalizações.

Contudo, nem sempre conseguimos identificar as RS de um objeto por determinado grupo explicitamente a partir das suas verbalizações. Segundo Abric (2003), alguns elementos do núcleo central estão mascarados ou escondidos na zona muda, e que a compreensão da representação a partir do discurso é falsa, uma vez que os elementos essenciais não são levados em consideração. Segundo Menin (2006), a zona muda consiste nos

espaços de representações que embora sejam comuns a um determinado grupo e nele partilhadas, não se revelam facilmente nos discursos diários e, ainda mais, nos questionários de investigação, pois são consideradas como não adequadas em relação às normas sociais vigentes (p.43).

Para Abric (2003), os elementos da RS que se situam na zona muda são contra-normativos, e uma vez verbalizados, resultaria no afastamento do sujeito do seu grupo de pertença social. Daí porque torna-se necessário uma “redução da pressão normativa” para facilitar a verbalização dos sujeitos sobre tais elementos, o que garantirá o conhecimento da organização da RS a partir de métodos específicos de investigação.

O autor explica duas técnicas possíveis de redução da pressão normativa, sendo a primeira, a técnica de substituição, a qual reduz o nível de implicação do participante e “após ter solicitado ao sujeito sua opinião sobre um tema, pedimos que responda como o faria outra pessoa interrogada sobre o mesmo tema” (ABRIC, 2003, p.25); e a segunda, a técnica de descontextualização normativa, a qual desloca o sujeito para um contexto afastado do seu grupo de pertença e os “pesquisadores se posicionam como pertencentes a um grupo próximo dos sujeitos, porém percebido como não partilhando os mesmos valores” (p.29).

Tal concepção não significa, como nos aponta Menin (2006), que as representações mudam diante de contextos normativos diferentes, pondo em risco a função de estabilidade do núcleo central, porém, “o seu conteúdo é simplesmente modulável. Certos elementos serão mais facilmente expressos que outros. No entanto, existem. O problema é fazê-los emergir” (ABRIC, 2003, p.80, citado por MENIN, 2006).

De natureza mais flexível, situamos, ainda, as funções de concretização, regulação, prescrição dos comportamentos, proteção do núcleo central e modulações personalizadas, assumidas pelo núcleo periférico das RS. Os elementos presentes no núcleo periférico protegem o núcleo central, defendendo-o de “esquemas estranhos” e são os responsáveis por formular a representação em termos concretos e compreensíveis, regular a sua adaptação a partir da adição ou remoção de certos elementos, prescreverem os comportamentos ao

guiarem as ações e, por último, permitem diferenciações do conteúdo das RS referente ao espaço vivido e às características pessoais (ABRIC, 2003).

Tal discussão nos leva a concordar com Campos e Rouquette (2003) sobre a importância do componente afetivo no estudo das RS. Segundo os autores, se as composições dos núcleos central e periférico resultam de uma partilha histórica de valores, eles tornam-se constituídos, também, pelo resultado da partilha histórica de emoções que se relacionam com as práticas e ações desenvolvidas pelos sujeitos. Devido ao fato da abordagem estrutural estabelecer as RS atravessadas por diferentes dimensões, sobretudo, a cognitiva, o componente afetivo encontra-se entrelaçado não como uma estrutura paralela ou secundária, mas como elemento que pode, inclusive, produzir alterações na composição e organização das representações, concebendo as RS como estruturas cognitivo-afetivas que precisam ser entendidas a partir do seu conteúdo cognitivo, contexto social, afetivo e a sua funcionalidade nas interações sociais do cotidiano.

### 3.3 O LAZER COMO OBJETO DA TRS

Para Sá (1998), todo fenômeno de RS consiste naquilo que não pode ser captado diretamente pela pesquisa científica e encontra-se imerso na cultura, nas instituições, nas comunicações e, inclusive, nos pensamentos individuais dos sujeitos, e é a partir da sua apreensão intuitiva, que o objeto de pesquisa é construído e transformado. Enquanto os fenômenos são constituídos nos universos consensuais de pensamento, os objetos se originam, especialmente, de elaborações do universo reificado da ciência, no qual, a partir de um processo de simplificação, transformamos os fenômenos em objetos compreensíveis pela pesquisa científica. Nas palavras do autor, neste processo

além de envolver uma simplificação teórico-conceitual, que assegura a inteligibilidade do fenômeno de representação social, a construção do objeto de pesquisa é uma estratégia simplificadora pela qual a pesquisa desse fenômeno se torna relevante e viável (p.23-24)

Ao construirmos nosso objeto de pesquisa três pontos precisam ser levados em consideração. Primeiramente, a enunciação do objeto de RS escolhido; a partir disso, a decisão de quais os sujeitos das manifestações discursivas serão escolhidos para a investigação da estrutura da RS; e, por último, o contexto sócio cultural envolvido, as práticas, redes de interação, e as instituições implicadas (SÁ, 1998).

Segundo Trindade, Santos e Almeida (2014), os fenômenos ou ideias que se constituem como objeto de RS são historicamente marcados pelas inserções pessoais e sociais

dos sujeitos, o que faz com que Zanella (2005), nos proponha o estudo dos seus processos, investigando-se toda a complexidade das relações sociais que o constituem, e a sua relação dialética com o sujeito. O conhecimento construído, portanto, advém de um sujeito ativo e sua relação íntima com o objeto culturalmente construído, revelando “as marcas tanto do sujeito, como do objeto, ambos inscritos social e historicamente” (TRINDADE, SANTOS, ALMEIDA, 2014).

E é neste sentido que incorporamos o lazer como objeto de representação social, levando em consideração o seu caráter polissêmico e orientador de práticas socioculturais dos jovens, a partir das quais eles representam, vivem e se apropriam dos seus diferentes espaços, utilizando, sobretudo, a dimensão simbólica como forma de expressão e comunicação, e fazendo com que o meio cultural se constitua como estratégia de efetivação da sua condição juvenil. Desta forma, situaremos, a seguir, a trajetória desta pesquisa a partir da identificação do grupo escolhido, do conteúdo e organização das representações sociais de lazer analisadas e das hipóteses sobre as suas funções diante de certos modos de investigação (BAUER, 2008).

## 4 JUVENTUDES E LAZER

### 4.1 DA JUVENTUDE COMO “TRANSIÇÃO” À INSERÇÃO SOCIAL

A juventude<sup>4</sup> como uma fase de vida particularmente definida não é algo que sempre existiu. Até meados do século XX, era a ideia de transição ao mundo adulto que distinguiu majoritariamente os entendimentos da sociedade a respeito deste público. O jovem, necessariamente, passaria de uma etapa de total dependência e necessidade de proteção, à outra de pleno desenvolvimento e cidadania, na qual iria constituir sua própria família, reproduzir, sustentar-se e participar das decisões que regulavam a coletividade (ABRAMO, 2005).

Foi com o surgimento da sociedade industrial que a juventude passou a ser caracterizada como um tempo a mais, característico de uma preparação para a complexidade que as tarefas e as relações sociais da cultura demandavam, ficando, no entanto, tais experiências restritas aos jovens burgueses. O trabalho formal passou a exigir um tempo mais prolongado e qualificado de formação fazendo com que as instituições, especificamente as escolas, fossem responsabilizadas por preparar esses jovens em um momento de suspensão do mundo produtivo, ficando os mesmos longe das obrigações por algum tempo, se dedicando aos estudos (BOCK, 2007).

Provavelmente foram esses fatores que culminaram em uma adolescência/juventude institucionalizada como “moratória social” (CALLIGARIS, 1999), que correspondia a um tempo de preparação para que o jovem fizesse a inserção que lhe permitisse assumir os compromissos da vida adulta, à posteriori, e formar sua identidade, período este intensificado com o advento do capitalismo.

A proliferação dos meios de comunicação de massa na era capitalista atingiu diretamente o público jovem que se viu confrontado com a crescente oferta de produtos e

---

<sup>44</sup> Embora haja especificidades nas pesquisas da área, adotaremos os conceitos de Adolescência e Juventude como sinônimos, diante de suas características comuns no desenvolvimento.

tornou-se o alvo do estímulo ao consumo, situado por Adorno (2002, citado por Dantas, 2015) como o fenômeno global da indústria cultural. A expansão da produção direcionou a produção de bens culturais para as massas, transformando a cultura em mercadoria a ser consumida, o que afetou, inclusive, o tempo livre dos jovens, o qual passou a ser influenciado pela indústria do entretenimento, e pela indução à compra e uso de drogas lícitas ou ilícitas.

Tal ideia homogênea e largamente difundida, porém, trouxe a demarcação de um período que não é usufruído por todos os jovens, gerando exclusão social; a juventude pobre que, por não poder desfrutar deste período de “latência social”, ou não ter condições para o consumo dos produtos, foi diretamente afetada pela sociedade capitalista, a partir de processos cíclicos de recessão e desemprego estrutural, resultando em inúmeros problemas de delinquência e transgressão na década de 1950 (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

Com o tempo, esses problemas começaram a ser naturalizados e vislumbrados enquanto parte do processo de incorporação ao mundo adulto, caracterizando a adolescência/juventude como uma etapa de vida difícil e problemática, movendo a sociedade por uma busca de contenção e controle de algo que ruía com a “normalidade” esperada. Como nos aponta Abramo (1997), essa problematização surgiu quando os problemas sociais chegaram até os jovens de classe média, o que representava uma ameaça às condições da transição à vida adulta.

No Brasil, os jovens ultrapassaram essa fase de dificuldades na década de 1960 com os diferentes movimentos de contracultura, pacifistas, feministas, estudantis, de periferia e diversas outras manifestações culturais como os hippies, punks e yeyes, que trouxeram juventudes engajadas politicamente, indo contra o regime totalitário vigente, e sendo vistos, ora como rebeldes e violentos, ora como criativos, sonhadores e preocupados com a realidade social.

Mesquita (2003) aponta que as ações reivindicatórias dos grupos de jovens e o seu posicionamento político diante do golpe militar de 1964 foram “cristalizadas no imaginário social” como o momento que melhor expressa a importância dos movimentos sociais juvenis. Os anos que seguiram a década de 1970 caracterizaram uma fase em que os sistemas de cronologização da vida começaram a ser postos em questão e os limites que historicamente foram postos como fixos na passagem de uma etapa de vida à outra começaram a ser repensados. Ao mesmo tempo, distintas práticas e relações que visibilizam as diferenças nas trajetórias individuais e coletivas, começaram a ser reconsideradas (SOUSA, 2005).

Segundo o autor acima, essas décadas são de suma importância na construção dos sentidos associados à juventude, afirmando um universo que vai além de uma simples faixa

etária e é construído histórica e socialmente, com inúmeras correlações de forças que buscaram dar visibilidades às identidades “jovem” e suas diferentes maneiras de ser e viver. Foram os grupos de juventudes que reivindicaram as grandes estruturas institucionais e seus diversos modos de controle e socialização na cronologização da vida; e os que lutaram por mais clareza em seus processos identitários.

Na década de 1980 esse compromisso social deu lugar ao individualismo e a falta de idealismo como marcas da juventude na época. O jovem passou de “futuro da sociedade” ao “jovem problema”, retomando discussões da década de 1950, diante do aumento da crise urbana do trabalho, desemprego e fatores associados à demora de uma autonomia financeira, independência para sair de suas casas e construir suas próprias famílias, entre outros. Esta época trouxe juventudes problematizadas a partir de situações de risco que envolviam a si mesmos e a sociedade, e problemas como o aumento de moradores de ruas, arrastões e violência em que, como vítimas ou como autores da mesma, os jovens passaram mais uma vez a serem vistos a partir da ótica do medo e esperanças dos outros (ABRAMO, 1997).

É mais recente, mais precisamente a partir da década de 1990, que o público jovem passou a ser pensado além dos setores de classe média e adolescentes em risco. Segundo Silva e Silva (2011), todas as medidas e serviços anteriores tinham em si um caráter de controle e saneamento social da infância e adolescência e não uma atitude de atendimento às necessidades dos direitos desse público, citando, por exemplo, o Código de Menores sancionado em 1927, e os Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FEBEM), inspirados por ele, nas décadas de 1940 e 1960, respectivamente.

Com a constituição de 1988, as crianças e adolescentes deixaram de ser consideradas objetos e foram incluídas formalmente como sujeitos de direitos; e em 1990, ganharam seu estatuto próprio (ECA). Para Souza (2017), a promulgação do ECA foi movida pela necessidade de mudanças da visão da sociedade perante a juventude e significou uma transformação de paradigma ao estender o direito à proteção do Estado para todas as crianças e adolescentes.

A partir da participação popular e de movimentos sociais na sua construção, o ECA buscou uma superação da associação entre a pobreza e a delinquência juvenil presente no antigo código de menores, acreditando nas crianças e adolescentes como “seres sócio históricos que não apenas reagem às determinações sociais, mas são também sujeitos de ações” (SOUZA, 2017, s/p). Tal concepção possibilitou que a juventude/adolescência fosse vista para além de uma ótica transgressora, admitindo que cada momento do sujeito vai ser

vivenciado de acordo com as condições que lhes são fornecidas no seu desenvolvimento. Para Silva e Silva (2011), o estatuto serviu de suporte para a reformulação de políticas públicas<sup>5</sup> à juventude, ainda que as ações do governo se voltassem somente aos jovens até os 18 anos.

Como contraponto, Queiroz (2013) aponta que a ideia de políticas públicas para o segmento juvenil vem de 1990, contudo, o entendimento de que era necessário um conjunto articulado de políticas que se voltassem à “singularidade e ao mesmo tempo pluralidade do jovem” tem se solidificado recentemente. Somente a partir dos anos 2000, com apoio de pesquisas da Unesco, Ipea e Unicef, se intensificaram estudos para o segmento da juventude na busca de consolidação de direitos já assegurados às crianças, adolescentes e idosos.

Em 2005, a política Nacional da Juventude (PNJ) foi criada composta pela Secretaria Nacional da Juventude (SNJ),<sup>6</sup> o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem, Lei 11.129)<sup>7</sup> e o Conselho Nacional da Juventude (CONJUVE)<sup>8</sup> que traz a inserção dos jovens na construção e avaliação dessas políticas. Os jovens de 15 a 29 anos passaram, então, a ser considerados sujeitos de direitos, o que, segundo o CONJUVE et al (2006), deve garantir a plenitude de uma vida social e a promoção de autonomia. A conquista mais recente encontra-se na sanção do Estatuto da Juventude<sup>9</sup> em agosto de 2013.

#### 4.2 DA DESTRUIÇÃO À RECONSTRUÇÃO DO CONCEITO: A PERSPECTIVA SÓCIO HISTÓRICA

Enquanto ciência e profissão, estudar as diferentes etapas de vida exigiu da psicologia um abandono das leituras estritamente psicobiológicas do desenvolvimento, e requereu a assunção de uma posição crítica diante das referências que, impostas e construídas historicamente, tentam estabelecer comportamentos esperados para cada fase de vida. Tommio e Facci (2009) alegam que as concepções teóricas que assumem um desenvolvimento pautado somente no enlace entre a maturidade física e o amadurecimento emocional pecam ao negar as influências sociais e culturais do sujeito nestes processos.

---

<sup>5</sup> Concebemos políticas públicas como programas de ação governamental voltados à concretização de Direitos. (BUCCI, 2004, citada por Loureiro e Souza, 2006).

<sup>6</sup> A SNJ é um órgão ligado à Secretaria-Geral da presidência da República, interessado em gerir e articular as políticas direcionadas aos jovens junto à sociedade (CONJUVE, 2014).

<sup>7</sup> O pró-jovem tem no seu objetivo a formação integral dos jovens através da associação entre a formação básica, qualificação profissional e participação cidadã (CONJUVE, 2014).

<sup>8</sup> Também ligado à Secretaria-geral da União, o CONJUVE busca a promoção de estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica dos jovens assegurando que a PNJ seja conduzida através do reconhecimento de direitos e capacidades juvenis, bem como sua participação cidadã (CONJUVE, 2014).

<sup>9</sup> O Estatuto da Juventude dispõe sobre o Sistema Nacional da Juventude (SNJ), os direitos dos jovens e os princípios e diretrizes das políticas públicas voltadas a este público.

A partir do percurso histórico das diferentes idades da vida, concordamos com Birman (2005) ao compreender a condição de juventude se alterando constantemente, seja a partir das transformações da infância, seja diante das mutações e inconstâncias da idade adulta, evidenciando a fundamental transformação das idades da vida na contemporaneidade. Pais (1990) acrescenta, ainda, a necessidade de rupturas com representações fixas de juventude, sugerindo que o conceito precisa ser constantemente destruído para que, eventualmente, seja reconstruído.

Pensar nos diferentes modos como a juventude foi e vem se constituindo socialmente nos remete à temporalidade como uma questão crucial nos conflitos e nas mudanças sociais, pois, é a partir dessa referência que os jovens construíram e constroem as suas experiências. Não é incomum, entretanto, encontrarmos a juventude visibilizada a partir de uma concepção finalista: o seu significado só é entendido no “fim da história”. Desta maneira, como aponta Melluci (2007), as etapas de vida são controladas a partir de um sentido temporal definido e “todas as passagens intermediárias são medidas em relação com o final do tempo” (p.32).

A juventude analisada por este viés é associada a uma etapa transitória, pois, a vida adulta é o mais próximo de um sentido de estabilidade, fazendo com que uma referência adultocêntrica permeie a vida do jovem e exija sua integração final ao mundo adulto considerado “normal” e ajustado. Essa demarcação dos estágios acontece como se houvesse uma ordem natural de maturidade aplicada a todos os sujeitos de forma semelhante (ARRUDA; MENDONÇA, 2018).

Os tempos no curso da vida, porém, não são homogêneos; às vezes são diluídos, às vezes concentrados, às vezes até opostos. Falar em juventudes exige, então, que levemos em consideração o tempo subjetivo e, simultaneamente, a multiplicidade de referentes sócio históricos que preenchem este tempo cultural evidenciando a variedade de cenários e possibilidades nos quais as vivências podem estar situadas. Desta forma, a sua definição “torna-se uma questão social, um campo cultural e conflitivo no qual está em jogo o próprio significado da experiência temporal” (MELLUCI, 2007, p.34).

Na concepção de desenvolvimento mais atual, existe uma relação dialética entre a realidade social, o sujeito e os fenômenos como a consciência e a linguagem, elementos centrais da concepção histórico-cultural ou sócio histórica fundada por Lev Vygotsky na década de 1920. Desde a sua aproximação com o campo da psicologia, Vygotsky (1993) apresentou uma nova ideia de desenvolvimento humano buscando discutir a problemática da natureza humana e os processos subjacentes à formação das “estruturas psicológicas superiores”.

Sobre esta ideia, Aguiar (2000) ressalta a desconstrução de uma “natureza humana” imutável e inata, a qual concebe o sujeito como uma constante atualização de algo que já é lhe conferido desde o nascimento, e o desenvolvimento da concepção de “condição humana” que oferece ao indivíduo a construção de sua existência, a partir de uma ação sobre a realidade diante de uma constante busca das suas necessidades. Nas palavras do autor:

por meio da ação significada no mundo (é) que o homem vai não só transformar a realidade objetiva em realidade humana como também criar suas próprias condições de existência, transformando-se a si próprio. Homem e sociedade vivem, portanto, uma relação de mediação, em que cada pólo expressa e contém o outro, sem que nenhum deles se dilua no outro ou perca sua singularidade (AGUIAR, 2000, p.127).

A concepção sócio histórica de sujeito o concebe em toda sua concretude e integralidade, sendo o mesmo, além de um produto da evolução biológica da espécie, pertencente a uma sociedade, a qual lhe confere um caráter mutável e histórico. Mediado pelo social e suas determinações históricas, o indivíduo se desenvolve diante das suas relações e vínculos, mas sua capacidade de criação e inovação o transforma em um ser ativo no mundo (AGUIAR, 2000).

Neste sentido, Tomio e Facci (2009) chamam atenção à necessidade da superação do caráter naturalizante das etapas de desenvolvimento, trazendo a juventude<sup>10</sup> como uma categoria social atrelada diretamente à história do desenvolvimento social dos sujeitos e à dimensão ativa e histórica do seu desenvolvimento psicológico. Tal concepção inclui tomá-la como uma representação e situação social, uma vez que a forma como cada sociedade a visibiliza é única e varia em relação ao tempo histórico, condições culturais, sociais, de gênero e espaciais. Pesquisar a partir dessa diversidade implica levar em consideração, ainda, as “condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, entre outros aspectos” (DAYRELL, 2007, p.157).

E é nesta direção que incorporamos as práticas culturais, especificamente o lazer, como um fenômeno intrínseco à realidade dos sujeitos concebidos, a partir do viés da Psicologia sócio histórica. A sua dinamicidade é característica importante na formação da identidade dos jovens e nos seus modos de elaboração de sentidos, significados e relações. Como nos aponta Kanitz (2016), as inter-relações estabelecidas com os grupos sociais, assim como as realidades compartilhadas, dão vida à possibilidade de novas formas de interação social e (re)construção de sentidos e interpretações de mundo.

---

<sup>10</sup> Os autores utilizam o conceito de adolescência.

Magalhães (2014) destaca a importância das ações simbolicamente compartilhadas pelos sujeitos para a formação da sua individualidade, nas quais os signos são as interfaces entre as esferas individual e social, pública e privada. Trazendo o lazer enquanto uma dimensão da cultura, e concebendo o psiquismo humano construído no debate entre as relações sociais e a historicidade dos indivíduos, acreditamos que

a dialética estabelecida pelo sujeito com a sua cultura e com os “outros” ocupa um papel fundamental, já que é através das interações sociais que se veiculam interna/externamente ferramentas simbólicas/semióticas necessárias à construção de ideias sobre o mundo, ao mesmo tempo em que ocorre a demarcação de si mesmo enquanto sujeito singular (MAGALHÃES, 2014, p.243-244).

Sinalizando a auto-organização dos jovens em grupos ligados às atividades de lazer trazemos a dimensão das escolhas e da formação de autonomias juvenis nessas experiências. Entendemos que a convivência possibilita relações de confiança, sentimentos de pertencimento e servem como suporte para a construção de identidades individuais e canais de expressividade. Para além disso, refletimos sobre o mundo da cultura e a sua riqueza de práticas e representações, em que os jovens

assumem um papel de protagonistas, atuando de alguma forma sobre o seu meio, construindo um determinado olhar sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca (...) criando novas formas de mobilizar os recursos culturais da sociedade atual além da lógica estreita do mercado (DAYRELL; CARRANO, 2003, p. 19).

Nos alinhamos, portanto, às atividades espontâneas de lazer dos jovens em uma concepção ativa de sujeito. Suas vontades e desejos, produzidos nas relações sociais coletivamente vividas e subjetivadas, transformam-se em alteridade, a qual, de acordo com Zanella (2005), é o encontro com o outro, característico de toda e qualquer atividade mediada. Na seção seguinte, discorreremos um pouco a história do lazer ao qual nos referimos.

### 4.3 UM BREVE HISTÓRICO DO CONCEITO DE LAZER

Pfeifer, Martins e Santos (2010) afirmam que juventude e lazer são fenômenos que têm sido construídos de forma análoga nos últimos anos, o que nos leva a concordar que ambos correspondem a uma construção social e histórica. As concepções de lazer dizem respeito a uma mistura de interpretações morais, históricas, políticas e econômicas de diferentes épocas e momentos. Pensar no seu histórico também nos incita a refletir na construção do trabalho em nossa sociedade, apesar da oposição desses dois “mundos” ao longo do tempo (ROSA, 2006).

Tateando sobre o surgimento do lazer e dos sentidos atribuídos a este, podemos ir até a Grécia Antiga, mais precisamente ao século 5 a.c., em que localizamos os Jogos Olímpicos realizados em Atenas, cidade considerada o centro cultural do mundo grego, e na qual os jogos aconteciam intrinsecamente associados aos cultos e sacrifícios religiosos. Uma herança filosófica, nos direciona, ainda, às noções de tempo livre vinculadas a uma oportunidade de crescimento espiritual. O Ócio (ou não-trabalho) teria surgido a partir da raiz da palavra *Skholé* que correspondia a um momento de “parada” para os gregos, e era uma libertação da necessidade de trabalhar, contrária à ideia de ocupação e se restringindo a um privilégio das elites, uma vez que representava o inverso da vida ativa e do trabalho produtivo (ROSA, 2006).

O tempo livre na Grécia era sinônimo de contemplação, mas ao contrário do que parece, esse caráter contemplativo advinha de uma postura ativa dos sujeitos, tal como uma posição ou ação. Como nos afirma Gomes (2008), *skholé* não significava folga do trabalho, mas uma necessidade de abstenção articulada, inclusive, à importância de uma sólida formação e educação para o exercício contemplativo, o que denotava uma vantagem de classes, já que

para os gregos, a verdadeira beleza decorria da capacidade de extrair e degustar a essência dos objetos, dos acontecimentos e das ideias. Nessa perspectiva, o lazer poderia contribuir com o aprimoramento da sensibilidade e a com a educação do gosto, tão imprescindíveis ao alcance das virtudes (GOMES, 2008, p. 26).

Somente com o tempo, a vida contemplativa foi substituída pela ideia de que não fazer nada não era bom. Historicamente, isto aconteceu com a ascensão romana, na qual o ócio acabou não tendo mais sua finalidade em si mesmo, mas significando uma forma de se alcançar um maior proveito nas atividades laborais, sendo o lazer visto como uma recuperação e preparação do corpo e do espírito para o trabalho.

A ideia de crescimento espiritual acabou sendo substituída pela de consumo exacerbado e o lazer chegou às camadas mais pobres da população, não excluindo, contudo, as desigualdades de acesso quando comparados ao lazer da burguesia. Melo e Alves Júnior (2012) salientam que essa época inaugurou a política do “pão e circo” em Roma, na qual atividades de distração eram reguladas pelo próprio Estado no intuito de controle das massas e preservação das classes trabalhadoras em uma situação de opressão.

Os sentidos e significados associados ao tempo de não-trabalho foram sofrendo mais modificações com o tempo. Na Idade Média, o lazer ainda incorporava noções de descanso e festas na população no geral, mas, nesse momento, a Igreja Católica tornou-se a principal

mediadora do tempo livre dos indivíduos, determinando o que poderia ou não ser vivenciado. É o que Gomes (2008) chama de “ênfase nas manifestações culturais lícitas”. O trabalho continuou sendo uma obrigação dos pobres, enquanto o ócio era relacionado ao luxo e expressões de poder e riqueza das classes abastadas (MELO; ALVES JÚNIOR 2012).

Com a disseminação de valores cristãos, muitas manifestações culturais integrantes do lazer acabavam sendo alvos de censura e controle, “uma vez que as festas, os jogos, os espetáculos, as danças, os serões e as comemorações de diferentes naturezas representavam um perigo à purificação da alma” (GOMES, 2008, p.34). Era indispensável que os indivíduos aceitassem sua condição de pecadores, se dedicassem ao trabalho árduo como forma de sacrifício e orientassem seus momentos de não-trabalho à busca de purificação da alma.

Rosa (2006) aponta que até o início da revolução industrial, trabalho e tempo livre estavam em constante consonância, na medida em que ambos eram considerados úteis e importantes na vida em sociedade, cada um no seu modo. As ideias reformistas e puritanas da Igreja Protestante liderada por Martinho Lutero começaram a mudar o cenário trazendo o acúmulo de riquezas agora visto como aceitável e o não-trabalho, repudiado. Com as religiões protestantes, o trabalho foi enaltecido e se tornou ainda mais valorizado, em oposição ao ócio que começou a ser visto como uma perda de tempo.

Com essa importância do trabalho duro trazida pela reforma protestante e pelo nascimento do capitalismo, o tempo do não-trabalho passou a ser controlado queira pelo receio da diminuição da produção, seja pelo medo do tempo livre caracterizar períodos em que os trabalhadores pudessem esquematizar estratégias de luta e de resistência. Segundo Rosa (2006, p.16): “A ideia de ‘tempo livre’ surge quando o relógio passa a orientar a vida do homem a serviço do modo de produção industrial”, sinalizando uma liberdade de escolha que não vinha do homem, mas sim das máquinas.

A modernidade trouxe um controle das diversões populares de forma estratégica visando manter a pobreza dos trabalhadores – garantindo a disponibilidade da oferta de mão de obra – e oferecendo às classes menos abastadas oportunidades em práticas consideradas civilizadas, como o esporte. O poder judiciário, as forças policiais e as instituições religiosas formaram um conjunto de forças no processo de controle do tempo de não-trabalho. Esta estratégia justifica a impossibilidade de se pensar nas novas configurações de lazer, sem, contudo, entender

que as práticas de diversão nessa nova conformação são marcadas pelas tensões entre as classes sociais e pela ocorrência contínua e complexa de controle/resistência, adequação/subversão. Estamos falando de um conjunto de

situações desenvolvidas no grande palco de lutas das organizações sociais (MELO; ALVES JÚNIOR, 2012, p.10).

Em Gutierrez (2000) esse lazer de massa trouxe como característica a perda de autonomia do homem moderno. Somente nas décadas de 1920 e 1930 que apareceriam os primeiros estudos da sociologia empírica do lazer na Europa e nos EUA, visando organizações racionais do tempo obrigatório de produção dos trabalhadores, ou levantando temas interessantes sobre o panorama das preocupações da época.

Aqui no Brasil, a partir de um levantamento do estado da arte nos estudos do lazer nos últimos dois séculos, Peixoto (2007) aponta um primeiro ciclo de publicações iniciado em meados da década de 1930 até o início de 1960, marcado por produções justificadas sob o viés da implementação de ocupação do tempo livre de crianças e adolescentes; acervos de jogos e brincadeiras considerados adequados para esta ocupação; e trabalhos que se voltaram ao tempo livre dos trabalhadores diante da regulamentação da redução da jornada de trabalho.

A autora aponta estudos que se voltavam cada vez mais à necessidade de lazer para os trabalhadores, bem como um intenso fluxo de pesquisadores entre o Brasil e o exterior, salientando, por exemplo, os trabalhos de Ruth Gouvêa (1934) e Frederico Gaelzer (1935), e evidenciando um “esforço de alinhamento com a política mundial de ocupação do tempo livre do trabalhador” (PEIXOTO, 2007, p.569). Destacamos, ainda, na década de 1950, as contribuições de Gaelzer (1951) e Ethel Medeiros (1954) no que diz respeito às temáticas de recreação pública e a necessidade de espaços de recreação; e o livro “O Lazer Operário” de José Acácio Ferreira, o qual trazia o lazer a partir de uma lógica compensatória na vida dos operários, aliviando as tensões da modernidade.

Um segundo ciclo de estudos pode ser evidenciado por Peixoto (2007) diante da proliferação de estudos empíricos do lazer, e uma certa “continuidade ao projeto de conformação da classe operária no Brasil” (p.571). Os trabalhos tomaram como debates o uso do tempo livre dos trabalhadores, distinções em relação ao ócio e trabalho, e tiveram apoios da atuação do SESC na prestação de serviços em lazer, e os cadernos do Centro de Estudos do Lazer e da Recreação (CELAZER) do Rio de Janeiro e São Paulo ou de Revistas como o Boletim de Intercâmbio.

O terceiro ciclo de produção caracteriza o lazer tematizado nos cursos de pós-graduação, a partir da década de 1970, como nos aponta Werneck (2000). Os estudos do sociólogo francês Joffre Dumazedier (1973;1979) serviram de base teórica para os primeiros

trabalhos de pesquisa e intervenção voltados a esta temática<sup>11</sup>. Pertinente destacarmos, ainda, a década de 1980 e a importância dos trabalhos de Nelson Carvalho Marcellino, Renato Requiça, Luiz Otávio de Lima Camargo, dentre outros, os quais, segundo Peixoto (2007), fizeram parte de uma geração responsável pela formação dos profissionais atuantes da educação superior nas décadas seguintes. Acreditamos que os mesmos contribuíram com a difusão dos diferentes conceitos de lazer que permeiam as distintas áreas do conhecimento até hoje.

#### 4.4 A MULTIPLICIDADE DO LAZER: DE UMA LÓGICA MERCANTILISTA À DIMENSÃO DA CULTURA E DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A inexistência de consenso entre os significados do lazer e, sobretudo, a sua pluralidade, tanto no senso comum, como na área acadêmica, nos faz refletir nas dificuldades de estudá-lo enquanto um fenômeno único.

Dumazedier (2012) estabelece as suas três funções: o Descanso, o Divertimento e o Desenvolvimento. A primeira, o descanso, estaria relacionada a um lazer reparador das tensões provocadas pelas obrigações cotidianas, mais especificamente, o trabalho; a função de divertimento se volta à recreação e ao entretenimento, atrelados à busca de uma compensação e fuga das disciplinas e coerções do cotidiano, por meio da satisfação e expansão da vida imaginária; por último, porém não menos importante, o lazer exerce uma função de desenvolvimento a partir de uma liberdade das obrigações e comportamentos livremente escolhidos, “que visem ao completo desenvolvimento da personalidade, dentro de um estilo de vida pessoal e social” (DUMAZEDIER, 2012, p.34).

As três funções elencadas pelo sociólogo estão relacionadas, mesmo nos momentos em que aparentemente se opõem, e consistem em sua definição prioritária de um lazer como

um conjunto de ocupações às quais onde o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 2012, p.35).

A contribuição do autor na sistematização do lazer como campo de pesquisa é bastante significativa, mas é importante que percebamos seus estudos no bojo de disputas nas quais prevaleciam a necessidade de controle do tempo livre dos trabalhadores e, por diversas vezes,

---

<sup>11</sup> A Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul foi pioneira na realização do primeiro Curso de Especialização em Lazer no ano de 1974, a partir do primeiro Centro de Estudos de Lazer e Recreação criado no ano anterior. Citamos, também, a criação do curso de Pós-graduação em Sociologia do Lazer e do Trabalho sob a coordenação do sociólogo José Vicente de Freitas Marcondes.

conflitos e contradições das relações sociais, assim como as condições precárias de trabalho e salários, não eram levadas em consideração.

Marcellino (1987) contribui com essa construção, ao propor duas grandes linhas que separam os estudos do conceito, estando a primeira na ênfase do aspecto atitude, o que traz o lazer como um estilo de vida e independente de um tempo determinado, a priori, pois, qualquer situação, até mesmo o trabalho, poderá exercer a função e prática do lazer. E a segunda, apresentando os estudos que situam o lazer no tempo, estando suas práticas associadas ao tempo disponível, liberado do trabalho ou de qualquer ocupação e obrigação.

Este último, traz um conceito de lazer que, por muito tempo, foi vinculado ao tempo industrial, tendo como principal função a recuperação e libertação das obrigações impostas pelo trabalho. De acordo com Mascarenhas (2007), este lazer, que antes era visto através da associação lazer-trabalho, associado a um caráter de antivalor, hoje sucumbiu à forma de produto, subordinando-se diretamente à produção e reprodução do capital.

Como crítica, o autor supracitado alega que o conceito de lazer hoje virou consumo, subordinado à lógica mercantilista. Segundo ele, as mudanças econômicas e políticas das últimas décadas instalaram um caráter de mercadoria ao lazer em que “basta a pergunta sobre um serviço de lazer pelo qual não seja preciso pagar pelo acesso, para termos uma dimensão do quão corrompida anda sua experiência” (MASCARAENHAS, 2005, p.183). Nesta mesma direção, Loureiro e Souza (2006) situam que, na atualidade, atividades como clubes de terceira idade ou colônia de férias são exemplos de um conceito de lazer que tem se caracterizado enquanto bem de consumo ou valor de troca.

Almeida e Gutierrez (2004) também criticam essa massificação do lazer, ao trazerem a ideia de que existe uma colonização do popular com os valores capitalistas. Os autores afirmam haver uma substituição das culturas popular e erudita pela cultura de massa, cujo consumo ocorre justamente no tempo “não-produtivo”. A cultura de massa pode ser entendida aqui como uma cultura que “reflete um sistema industrial em desenvolvimento e que tem base no fetiche, na mercantilização das relações e no consumo” (ALMEIDA; GUTIERREZ, 2004, p.50).

Várias abordagens do lazer ainda que foquem o desenvolvimento pessoal e social em suas atividades, guardam uma visão funcionalista, instrumentalizando-o em abordagens românticas, morais, compensatórias ou utilitaristas. Esta perspectiva evoca a ideologia de um lazer que surge apenas para suportar a disciplina e obrigações da vida social em ocupações socialmente e moralmente corretas, geralmente, a partir de práticas de instituições (MARCELLINO, 1987).

Tais apontamentos nos direcionam a indagar: como, então, pensar e estudar o lazer para além de uma lógica mercantilista?

Adotamos a perspectiva de Gomes (2008) que concebe o lazer a partir do viés da cultura popular, tendo como característica principal a sociabilidade. Não se trata aqui de um lazer que não sofre alterações com o tempo, pois é aquele que preserva e incentiva a espontaneidade da socialização e a formação de identidades de um grupo. Debates um lazer que se transforma em resistência à generalização da tecnologia e ao consumismo e possibilita atividades de transformação da realidade no tempo livre, aproximando-o da busca do prazer.

Tal ideia nos remete ao lazer como uma própria dimensão da cultura. Segundo Gomes (2008), as atitudes lúdicas, manifestações culturais, o tempo e o espaço, são os quatro elementos inter-relacionados neste debate, os quais, juntos, contribuem para uma “vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações – especialmente com o trabalho produtivo” (p.12).

O lazer não é encarcerado, vinculado às obrigações, mas, sobretudo, está atrelado a um tempo e espaços propícios à liberdade e ao exercício de cidadania. Tomamos a concepção, como defende Mascarenhas (2007), que desmistifica a ideia de lazer somente como o tempo em que se pode fazer tudo que se quer, e o entende a partir da perspectiva do desenvolvimento humano e enquanto possibilidade de emancipação humana e reinvenção de si. Optar por esse viés, nos coloca diante de um conceito que se transforma na resistência em exercício. Ou seja, um tempo propício para a vivência de valores que contribuam para mudanças morais e culturais.

Mascarenhas (2007) denomina esse novo lazer, crítico e superador em relação à mercantilização atual, como “lazerania”. Tal conceito está associado, sobretudo, à apropriação do lazer enquanto busca de promoção de reflexões nos sujeitos sobre suas condições de vida e sobre a sociedade na qual estão inseridos, dando espaço às formas de acesso ao lazer, e ao seu entendimento enquanto uma manifestação cultural. Nesta perspectiva, o lazer é prática essencialmente educativa:

a conquista da “lazerania” pressupõe um projeto de formação. É a educação informal, alegre e lúdica que, podendo se manifestar pelas mais diferentes práticas, nos mais diversos ambientes, como tempo e espaço de organização da cultura, faz-se instrumento político e pedagógico de transformação social. Distante da noção que restringe o lazer ao prazer e gozo individual de objetos de fruição disponibilizados no mercado, a “lazerania” requer participação, pois objetiva o exercício do poder, a partir da sociedade civil organizada,

articulando-se à capacidade dos “de baixo” – isto é, dos setores populares – de se impor e de se autodeterminar (MASCARENHAS, 2007, p. 159-160).

E é aqui onde incorporamos ao nosso estudo a contribuição da produção cultural *no e para* o lazer nos processos educacionais e nas instituições de ensino, como apontados por Guimarães e Aranha (2014).

Ao nos debruçarmos sobre a história do lazer a partir da revolução industrial, bem como dos intensos processos de urbanização no Brasil, percebemos claramente as relações de poder e dominação imersas na construção do conceito, no qual determinações econômicas, políticas e sociais do capitalismo em vigor atuaram diretamente na apropriação do tempo livre dos indivíduos.

Uma concepção funcionalista pautada, sobretudo, na necessidade de controle do tempo livre dos trabalhadores, fez com que a educação para o lazer, desde então, tomasse forma em uma perspectiva de (con)formação ou preparação dos sujeitos para o trabalho. Tomando essa referência para as escolas, também é possível perceber um lazer que, historicamente, foi incorporado às noções do que é permitido ou não nos ambientes institucionais, sendo, desta forma, vinculado às atividades escolares a partir de “espaços medidos e controlados (...), algo que, uma vez manifestado pelos sujeitos, expressa alto grau de transgressão e de subversão da ordem” (GUIMARÃES; ARANHA, 2014, p.294).

Nesta contradição entre obrigações e prazer, o lazer acaba se situando em prol de uma reivindicação social e denúncia da realidade. Ao tomarmos o lazer no âmbito universitário como proposta deste estudo, faz-se necessário, como nos aponta Ribeiro (2010), compreender como as suas manifestações podem se revelar para além de atividades compensatórias, mas também como elemento de melhoria de qualidade entre as relações sociais, a partir de práticas corporais, desportivas, entre outras. Além disso, é de responsabilidade das instituições públicas a promoção de espaços e tempos de vivências e possibilidades ricas no campo do lazer, uma vez que ele se constitui enquanto “prática de emancipação e educação durante o tempo livre” e a universidade:

uma instituição capaz de oferecer experiências de lazer, uma vez que nessa são produzidos e difundidos conhecimentos acerca desse campo de estudo. Entendendo o esporte e o lazer como fenômenos sócio culturais de cunho formador do cidadão, torna-se pertinente à comunidade universitária o acesso as diferentes formas de manifestação cultural, para que se apropriem dessas por meio de vivências, análises críticas e reflexões (RIBEIRO, 2010, p.4).

Neste sentido, mobilizados pela importância de manifestações culturais e de lazer na formação dos jovens universitários e a construção de projetos existenciais que transformam a

sua vivência cotidiana, direcionamos o próximo capítulo a partir do seguinte questionamento: de que modo as universidades públicas têm acolhido as juventudes “de forma satisfatória, do ponto de vista material, acadêmico, pedagógico, das relações humanas e existenciais” (PAULA, 2017, p.12), incentivando a inclusão e permanência dos estudantes na educação superior, bem como contribuindo com a melhoria da sua qualidade de vida?

## **5 “UMA ‘MARGINALIDADE’ QUE TRANSFORMA”: A UNIVERSIDADE PÚBLICA COMO ESPAÇO DE LAZER E SOCIALIZAÇÃO DAS JUVENTUDES**

Gropo (2004) sinaliza que na história das juventudes modernas há um constante percurso dialético entre a institucionalização e a possibilidade de autonomia, e acusa os processos de institucionalização que constroem a realidade social de modo que

indivíduos com idades semelhantes vivem próximos, convivem juntos, ou, no caso do mercado de consumo, pensam e se comportam de modo semelhante mesmo distantes no espaço (GROPPO, 2004, p.14).

Neste processo, emergem possibilidades dos jovens criarem identidades, comportamentos e grupos contrários às versões ditas “oficiais”, aquelas das juventudes rebeldes e/ou alienadas. O autor investe na superação dessa institucionalização forçada via legislação, escolarização e cronologização das etapas de vida, como mola propulsora de manifestações políticas e apropriações urbanas das juventudes evidenciando que aquele caráter de “delinquência” do jovem das décadas de 50 e 60 do século passado ainda se encontra presente no jovem atual. Ou, como nos aponta Peralva (1997, p.79), “a juventude não é apenas vigiada e desviante: sua marginalidade inova e transforma”.

A heterogeneidade de vivências impressas no universo juvenil modifica os sentidos de moratória e faz com que a experiência de ser jovem, como aponta Abramo (2005), ganhe um sentido em si mesma e deixe de ser vista apenas como marcador na preparação para o ingresso no mundo adulto. Esta diversidade nos faz acreditar na existência dos espaços sociais como um meio de surgimento e ação dos diferentes jovens, admitindo-os como produto e facilitadores das relações, nas quais constroem e modificam a realidade a partir das suas ações cotidianas, do uso e da apropriação.

Para Gómez (2006), interpretar os espaços sociais envolve uma compreensão biográfica e histórica dos lugares, e a importância dos seus significados, e da cotidianidade dos sujeitos expressas em distintas formas de aproximação, distância e interpretação. A autora se baseia nas propostas de Henri Lefebvre concebendo um espaço multifacetado que se constitui como possibilidade social de engajamento na ação, fugindo de um debate que o reduz às relações sociais de produção e o estudando a partir de uma dialética sócio espacial.

Para Cruz (2011), o espaço urbano se configura não somente como suporte físico, mas também social – o qual dá base às interações sociais – e, sobretudo, um código cultural, admitindo a existência de uma relação direta entre espaço e a estrutura das posições sociais, de modo que, nem sempre, os espaços urbanos são experimentados da mesma forma pelos sujeitos. Existem fatores que determinam e condicionam os percursos dos jovens, tais como as condições sociais, econômicas, de classe, idade, estilos de vida, entre outros, que irão limitar as possibilidades de experimentação, criação e vivência plena do direito à cidade. Como afirma Melo (2015),

no deslocamento pela cidade, os jovens experimentam todos os paradoxos e condições de acesso desigual, e em muitas vezes se encerram em espaços que restringem suas probabilidades de ver, conhecer e ocupar a cidade (p. 52).

Cabe apontar que as desigualdades e a segregação são atributos característicos dos espaços sociais públicos: com o capitalismo, eles se transformam em um aglomerado que traz consigo a desigualdade social refletida no acesso irregular aos recursos básicos, assim como às diversas atividades realizadas nas cidades em suas diferenças de localização. Algumas áreas são privilegiadas e recebem incentivos do governo, enquanto outras localidades sobrevivem a partir de limitações, com equipamentos públicos insuficientes, deficitários ou até mesmo inadequados e/ou ausentes, o que gera segregação e processos de exclusão social em seus múltiplos aspectos (MELO, 2015).

Os espaços sociais estão, cada vez mais, transformados em arenas políticas e interesses públicos e privados diversos, mediante as tomadas de decisão de gestores e grupos locais,

bem como apresenta espaços públicos cada vez mais consumidos e usados como moeda de troca e venda, a partir do crescimento imobiliário. O Estado, por sua vez, reforça sistemas de hierarquias nas relações sociais e cria espaços de exclusão, fazendo com que uma parte considerável da população fique de fora do mercado por não ter condições de consumir (SOBARZO, 2006).

Em relação ao uso e apropriação destes espaços avaliamos que não existe cultura popular isenta das forças de poder, dominação e subordinação ao Estado, porém, como aponta Gómez (2006), uma compreensão sob o viés cultural exige que pensemos a partir de outro nível, pois o que é construído a partir de planejamento é usado e representado por práticas diferentes. As expressões culturais, por diversas vezes, significam uma fuga da planificação urbana, já que

se por um lado o poder hegemônico depende da divisão, da classificação, do delineamento e do ordenamento do espaço, por outro, o poder da cultura popular reside em que ela apreende o espaço social como se fosse uma espécie de território aberto à invasão, ao redesenho das fronteiras, à projeção de novos mapas (GÓMEZ, 2006, p.57).

Nesse embate de forças, Sobarzo (2006) considera a apropriação dos espaços públicos como atos de subversão e transformação dessa realidade, a partir das lutas políticas cotidianas. Para o autor, é preciso que o sujeito saia da esfera privada do corpo e da casa, para esferas maiores, nomeando um “salto escalar” para a conquista do seu espaço, o que vira uma experiência coletiva de pertencimento e reconhecimento. Assim, importa

incorporar a capacidade que a vida cotidiana e a apropriação do espaço possuem na construção da identidade das pessoas, do subjetivo ligado ao vivido, às experiências do uso, que vão além da simples materialidade do espaço já que envolvem aspectos do imaginário e do simbólico, incluindo a potencialidade de mudança e transformação (SOBARZO, 2006, p.104).

Neste sentido, segundo Santos (2016), o conjunto de espaços sociais e institucionais dos quais os jovens fazem parte são definidores nos seus processos de construção de identidades, bem como cruciais na constituição de sentidos que as juventudes produzem sobre si mesmos. A problematização da condição juvenil, seja pelo poder público, seja pela ciência, é resultado dos modos como os grupos de jovens reivindicam para si práticas e características que os distinguem ou os aproximam dos outros a partir das normas estabelecidas socialmente. A despeito desta concepção, o autor alega que:

o jovem que transita nestes espaços tende a disponibilizar formas de ser e estar que lhes possibilitarão transpor e agir nesses espaços, sejam com ações de enfrentamento às barreiras constituídas, ou como formas de adaptação ao estabelecido, ou por meio de acomodação, o que está em questão são as ações

práticas dos jovens, nestes espaços sociais, para prosseguir no jogo (SANTOS, 2016, p.152).

A racionalidade moderna, a partir da atribuição de papéis sociais, renomeia as identidades juvenis fazendo com que a identidade do jovem universitário, por exemplo, ganhe um peso em si perante a sociedade. Pensar na Universidade como um espaço social público e de socialização dos jovens nos remete desde já ao caráter dúbio que esta instituição apresenta, ora como um espaço de formação profissional, ora como um lugar de possibilidades de mobilidade econômica e social, além de espaço propício para a efetivação de práticas culturais.

Ao mesmo tempo, a vida universitária apresenta potencialidade no que diz respeito às ações políticas dos jovens e movimentos de reforço das suas identidades coletivas. Santos (2016) sinaliza o perigo de caracterizações totalizantes e homogêneas das juventudes, as quais desrespeitam as individualidades e a diversidade, e instituem um conjunto de regras que não engloba os estudantes e suas práticas, inviabilizando o que ele chama de *fazer universidade*.

A universidade se caracteriza como espaço de empoderamento e reconhecimento, mas, como representação do mundo social, é vista

como um espaço construído com base em propriedades e princípios, cujas formas de diferenciação são o reflexo do universo social, na qual os indivíduos pertencentes são definidos pelas suas posições. Assim, este espaço é concebido como um campo conflitivo de forças, imposto a todos que aí atuam (SANTOS, 2016, p.37).

Discorrer sobre a história da educação pública superior, sobretudo, no Brasil, nos ajudará a entender os distintos contextos engendrados na Universidade enquanto espaço social dos jovens.

## 5.1 EDUCAÇÃO PÚBLICA SUPERIOR: ENTRE A DEMOCRATIZAÇÃO E A MERCANTILIZAÇÃO.

Ao investigarmos sobre o surgimento da educação superior, percebemos que os conhecimentos e opiniões são vastos sendo a existência de escolas de alto nível na Antiguidade Clássica, por exemplo, já considerada como de formação universitária. As primeiras instituições designadas de Universidade, de acordo com Santos (2016), surgiram na França e Itália no século XI, as quais possuíam uma profunda ligação com as instituições religiosas e o modelo escolástico, existentes no bojo de modelos de ensino e de aprendizagem dogmáticos e autoritários influenciados pela igreja católica, e por disputas situadas no âmbito da fé. Estritamente voltada às classes dominantes, as instituições tinham como propósitos

preparar os indivíduos para a gestão de governos, bem como para a adesão à vida religiosa, o que estreitava ligações entre Igreja e Estado.

Este modelo rígido de universidade medieval só foi posto em cheque a partir da diversidade artística e cultural trazida à Europa no momento pós-renascentista, no qual as bibliotecas entraram em cena, junto a disparidade de publicações editoriais; bem como o avanço de conhecimentos físicos, exploradores e astrônomos do mundo, o que fez com que a própria necessidade da existência de universidades fosse questionada (ALMEIDA FILHO, 2008).

Com o iluminismo, a função das instituições de ensino superior se situou nos processos de valoração das habilidades artísticas e literárias dos sujeitos. Este momento, associado à Revolução Industrial, instaurou o que Ribeiro (2012) chama de Universidade Moderna, citando o início do “papel social” das universidades na França e na Alemanha.

Após a Revolução Francesa, o modelo napoleônico de Universidade, fundado no final do século VIII na França, tem em sua essência a profissionalização e linhas positivistas e pragmáticas impressas em um caráter utilitário, o qual subdividia a organização universitária em faculdades e academias, e transformava as instituições em instrumentos do poder imperial, que regulavam o que podia ou não ser ministrado.

Considerado um marco de transformação na história das universidades no início do século XIX, o chamado “modelo de Humbolt”, em Berlim, trouxe uma nova concepção, agora focada na laicidade, na ênfase entre ensino e pesquisa, e na busca de autonomia das universidades perante o Estado e a Igreja, tendo a Revolução Industrial como sua aliada nesse processo. Esta tentativa de independência das instituições de ensino diante da sociedade e os seus interesses materiais, econômicos, sociais e políticos, incumbiu ao Estado apenas a oferta do subsídio financeiro, prezando-se pelos próprios interesses das instituições, e incentivo à pesquisa e à liberdade científica (RIBEIRO, 2012).

Com a ascensão do nazismo, porém, associada à evolução do modelo de universidade norte-americano que, preocupado “com as questões econômicas do país, busca organizar suas ações para colaborar com o desenvolvimento econômico” (RIBEIRO, 2012, p.28), a busca de autonomia cedeu espaço a uma visão pragmática da educação, a qual visibilizava o conteúdo escolar como algo de aplicabilidade imediata e à sua dimensão prática. O princípio da extensão universitária ganhou seu destaque nesse período, porém, ainda que isso seja de significativa contribuição, as práticas de intervenção passaram a representar, ora a dedicação cada vez maior dos docentes às consultorias de iniciativas privadas, ora um crescimento descontrolado de burocratização.

Diferentemente de outros países da América Latina, as instituições de Educação Superior no Brasil (IES) iniciaram suas atividades tardiamente devido ao seu processo de colonização por Portugal, o qual não permitiu por muitos anos o ensino superior em suas colônias. O medo de que uma educação superior promovesse ideias de autonomia e independência fez com que a formação dos alunos se voltasse à reprodução de valores e costumes característicos da cultura europeia, distanciando cada vez mais os brasileiros da sua cultura, alienando-os a partir do estudo de culturas do passado ou culturas ocidentais, e estabelecendo o ensino superior como importante somente na aprendizagem de boas relações de convivência e cordialidade (TEIXEIRA, 1968).

Em condições capitalistas subsidiadas por um sistema agrário-exportador, Santos (2016) salienta que as chamadas “especializações práticas” como medicina, direito e engenharia, foram as primeiras a encontrar um espaço para seu desenvolvimento aqui no Brasil<sup>12</sup>, se configurando como lugares em que as classes dominantes buscaram preparação para a inserção no Estado e manutenção dos poderes econômico e político, o que reforça que

o modelo de universidade que se constitui no Brasil carrega esta ambiguidade e fortalece a lógica excludente do modelo colonial, no qual permanecem como precedentes de civilidade aqueles próprios das classes dominantes, cuja compreensão da realidade, firma-se em interesses de subordinação e controle da realidade por parte destas classes sociais (SANTOS, 2016, p.122).

As Universidades Federais surgiram na ditadura Vargas, dando ênfase aqui à criação da UFRJ, UFBA e UFPE em 1946, diante de novos modelos de desenvolvimento da economia e a pressão da sociedade pela ampliação do ensino superior, o que ampliou o perfil dos estudantes para setores de classe média, filhos de operários, entre outros.

A Universidade de São Paulo (USP) representou o surgimento de um novo paradigma de instituição pública universitária no Brasil. Junto a ela, a UNB foi a primeira IES a propor uma fusão dos modelos clássicos de universidades napoleônica, humboltiano e norte-americano. As crescentes mobilizações que se seguiram em prol do direito ao acesso às universidades inauguraram uma nova dimensão social e política das instituições públicas superiores (ALMEIDA FILHO, 2008; SAVIANI, 2010).

---

<sup>12</sup> Segundo Saviani (2010), somente a partir de 1808, os cursos superiores foram oficialmente trazidos para o Brasil por D. João VI. Com a independência, um decreto de D. Pedro I datado de 1827, deu abertura à novas instituições no país, ressaltando-se aqui as Faculdades de direito de Olinda e São Paulo na década de 1850 e as Escolas Militar e Politécnica do Rio de Janeiro em 1874. A partir do século XX com, por exemplo, a criação do Ministério da Educação e Saúde e o decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1930, temos o primeiro Estatuto da Universidade Brasileira impulsionando a fundação em 1933 e 1934 das Universidades de Minas Gerais e de São Paulo, respectivamente, sob as condições de que a unificação de três ou mais faculdades, legalmente se caracterizariam como universidades.

Destacando a atuação de jovens em movimentos políticos estudantis, ressaltamos a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1937, no Rio de Janeiro, como principal entidade representativa de todos os universitários brasileiros, engajada em lutas políticas e sociais, e opondo-se aos regimes totalitários nazistas e fascistas desde a segunda guerra mundial. Bittar e Bittar (2014) mencionam, ainda, outros movimentos sociais anteriores que deram base à criação da UNE como

o primeiro ensaio de atuação estudantil no Brasil, em 1901, quando foi criada a efêmera Federação dos Estudantes Brasileiros. Em 1910, foi realizado o I Congresso de Estudantes em São Paulo. Depois, os estudantes de Direito de São Paulo tomaram parte na Revolução de 1930 e na sequência, com o ambiente político marcado pelo nacional-populismo, passaram a atuar em organizações como a Juventude Comunista e a Juventude Integralista, inserindo-se nas questões políticas nacionais da época (p.150).

As pautas de reivindicação da UNE estiveram, desde o seu início, centradas na democratização da educação e da cultura, ainda que uma boa parte dos estudantes universitários da época fossem provenientes das camadas mais ricas da população brasileira, situadas nas cidades do Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. Pertinente destacarmos as diversas ações do movimento em prol de uma consolidação de sua dimensão nacional, conscientizando os jovens, a partir de caravanas por todo o país, sobre a importância de entenderem que “a desigualdade educacional tinha raiz na desigualdade econômica” (BITTAR; BITTAR, 2014, p.148).

Por erguerem bandeiras de lutas que se mostravam contrárias aos planos do regime ditatorial instaurado no país em 1964, a entidade sofreu duras represálias e passou a realizar seus encontros ilegalmente, tendo, inclusive, sua sede incendiada um dia depois do golpe militar. Ainda assim, a UNE se fortaleceu convocando até mesmo outros segmentos da sociedade para o enfrentamento da ditadura, lutando por direitos, democracia e liberdade.

Com o objetivo de silenciar as diferentes entidades de jovens que reivindicavam por reformas na educação e, sobretudo, uma nova reforma universitária, o governo dos militares sancionou a Lei 5.540, em 1968, em uma tentativa de implantação do modelo norte-americano à educação superior brasileira. De forma contraditória, ao mesmo tempo em que o projeto afirmava o desejo de atender às reivindicações de estudantes e professores sobre a necessidade de mais verbas e vagas que ampliassem o “raio de ação da universidade” – implantando-se, por exemplo, o sistema de pós-graduação e o tripé: pesquisa, ensino e extensão; por outro, atendendo à demanda dos grupos militares, a reforma buscou o vínculo das universidades com os mecanismos de mercado e capital, o que provocou uma disseminação de instituições privadas, transformando a produtividade e eficácia em

características principais das IES, estabelecendo “investigação, ensino e prestação de serviços como fins principais” (RIBEIRO, 2012, p.33).

Escondendo-se sob um viés de “democratização”, a Reforma universitária, bem como as políticas públicas elaboradas por Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), nos ajuda a entender o “salto privatista” dado pela educação superior nos anos seguintes. Paula (2017) aponta que a Lei 5.540/1967 alterou significativamente a estrutura organizacional das instituições de educação superior, se levarmos em consideração a permissão de expansão do setor privado,

a instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e da matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades; o fim da cátedra e a instituição do sistema departamental; a criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; a expansão do ensino superior, por intermédio da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas; a ideia moderna de extensão universitária; a ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma (PAULA, 2017, p. 304).

Autores como Saviani (2010) nos fazem perceber que, mesmo com esta forte tendência à privatização das instituições de ensino, o modelo napoleônico de educação – caracterizado, sobretudo, pela presença e autonomia do Estado – prevaleceu no Brasil pelo menos até a promulgação da constituição de 1988. A distinção entre universidade de pesquisa e universidade de ensino, bem como a posterior oposição entre universidades e centros universitários instituída pela nova Lei de Diretrizes Básicas<sup>13</sup> (Lei 9.294) em 1996, reinaugurou um sistema anglo-saxônico no Brasil, no qual a sociedade civil passa a ter maior prevalência nas decisões, estreitando-se assim os laços entre universidade e demandas de mercado.

No que diz respeito ao princípio da indisociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, Moita e Andrade (2009) nos trazem que o mesmo está disposto no artigo 207 da Constituição Brasileira de 1998. Os autores situam a importância de que a transmissão de conhecimentos na formação profissional (ensino) esteja alinhada com a intervenção em processos sociais (extensão) e à produção de novos saberes (pesquisa), o que garante a competência, autonomia e ética nos processos educacionais, assim como o devido exercício de cidadania.

---

<sup>13</sup> Esta LDB aprova a oferta de educação superior pela iniciativa privada a partir do artigo 7º: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal (Brasil, 1996).

Contudo, Magnani (2002) nos provoca reflexões ao situar a recente fragilidade desta indissociabilidade sugerindo, inclusive, que a mesma nunca existiu ao apontar as desigualdades existentes e um retorno ao caráter elitista atravessado em toda a história da universidade brasileira. Ora, ao estabelecer diferenciações entre as IES, os sucessivos decretos 2.207/97, 2.306/97 e 3.860/01 pós LBD/1996, estabelecem que a obrigatoriedade das atividades de ensino, pesquisa e extensão restringem-se às universidades. Para a autora,

o caráter elitista da atual tipologia das instituições do ensino superior (encontra-se) exatamente por permitir a poucos a formação (produção de conhecimentos e preparação profissional) em universidades plenamente constituídas (as que contemplam as três funções – ensino, pesquisa, extensão) e a muitos a formação (preparação profissional) em instituições não-universitárias (voltadas exclusivamente para o ensino). Não faz parte da formação de qualquer profissão o caráter investigativo? (p.5).

Tal conjuntura nos remete à desigualdade social presente nas sociedades capitalistas, fazendo com que as instituições particulares estejam voltadas, sobretudo, para o lucro. Segundo a autora supracitada, a situação atual é reflexo do projeto neoliberal inaugurado no país desde a década de 1990 com o governo Collor. A partir de um programa de privatização e “reestruturação produtiva”, instaurou-se uma gestão priorizada pela qualidade e produtividade, a partir de mecanismos como a “desregulamentação das relações sociais”, “privatização”, “descentralização das atividades antes desempenhadas pelo Estado” e “concentração dos mecanismos de controle”.

Ao nos indagar sobre os modos como este sistema afeta a educação pública superior, encontramos respostas na educação que, ao invés de oferecida como direito, é visibilizada como investimento, sendo vítima de uma avaliação constante do retorno oferecido. Desta forma, “as áreas avaliadas como de baixo retorno tendem a ser reduzidas e mesmo extintas” (CARDOSO, 1994, p.20, citada por MAGNANI, 2002).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), apesar de uma cultura avaliativa com as políticas de avaliação da educação superior, houve um aumento significativo de instituições do setor privado sem o devido controle do Estado na qualidade da oferta e dos serviços oferecidos. Essas ações seguiram o processo de globalização a partir de uma consolidação destes ideais neoliberais, priorizando ainda mais o descomprometimento do Estado com as políticas sociais. Os investimentos públicos na educação superior no Brasil diminuíram e, em contraponto, começou a manipulação como mercadoria comercial.

Pertinente citarmos, contudo, o contexto dos governos Lula (2003-2011) e Dilma (2012-2016) e a sua contribuição no que diz respeito a políticas de expansão e massificação da educação superior. Objetivando facilitar o acesso de estudantes de baixa renda nas

instituições privadas, destacamos a reformulação e ampliação da Lei 10.260/2001 que instituiu o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) e a instauração da Lei 11.096/2005, a qual fortaleceu o Programa Universidade para Todos concedendo bolsas de estudos integrais e parciais, com ou sem fins lucrativos.

Como políticas estudantis voltadas às Universidades Públicas, o Decreto 6.096/2007 instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que busca a criação de condições de acesso e permanência dos estudantes na educação superior priorizando, inclusive, um aproveitamento da estrutura física das universidades federais; o decreto 7.234/2010 aprovou o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); e as políticas instauradas com a Lei 12.711/2012 que enfatizaram o sistema de cotas nas universidades públicas.

Com o REUNI, houve uma expansão das Universidades Federais caracterizada por um processo de interiorização, o que facilitou o acesso de alunos de várias localidades do país ao ensino superior. O PNAES garantiu o auxílio aos estudantes devidamente matriculados oferecendo-lhes assistência estudantil no que diz respeito à moradia, alimentação, cultura, transporte, saúde, esporte e apoio pedagógico. Como nos traz Paula (2017), este foi um marco histórico na assistência estudantil no país, uma vez que, por Lei, o Estado passou a ser responsável pelo repasse de recursos às instituições federais, o que se materializou como política pública. Essa condição foi revolucionária ao oportunizar o acesso das camadas populares à educação superior como um sinal de democratização.

Mesmo sob várias críticas de diminuição da sua capacidade de mobilização, situamos novamente a participação da UNE neste momento histórico, nas conquistas pelas políticas de acesso e permanência, e a sua atuação na luta pelo ProUni e REUNI. A entidade se opôs ao governo FHC e manifestou o seu apoio aos governos subsequentes, lutando contra a mercantilização da educação e a priorização em instituições públicas de ensino (BITTAR; BITTAR, 2014).

Assumindo uma postura crítica, Lima (2004) salienta a pertinência da proposta de uma reforma da educação superior baseada em estratégias de democratização do acesso às instituições como as citadas anteriormente, mas afirma que ela omite um aprofundamento da privatização da educação, mencionando, por exemplo, a ampliação da educação a distância e as políticas de educação e de ciência e tecnologia, as quais dão espaço às inovações tecnológicas que, mesmo lançadas sob o viés da democratização, acabam alcançando apenas algumas regiões e cursos.

Paula (2017) acredita que tomar providências sobre o acesso dos jovens às universidades exige que se elaborem urgentemente estratégias mais eficazes quanto à permanência. Assim como Ristoff (2014), os autores debatem de que forma as políticas implementadas pelos governos Lula e Dilma, tanto no setor público, como no setor privado, têm produzido mudanças no perfil dos estudantes que ingressam no sistema, e têm auxiliado na continuação dos estudos na universidade.

A partir de 2008, os autores supracitados avaliaram que, ainda que tenha havido uma expansão do número de ingressos nas universidades federais, houve uma queda no ritmo do crescimento dos concluintes desde então, período, inclusive, em que foram aprovados o REUNI e o PNAES. Essas diferenças se mostram ainda maior ao avaliarmos a renda mensal da família do estudante, sua origem escolar, e as condições étnico-raciais dos mesmos, evidenciando que o ingresso não garante a permanência na educação superior.

Tais questionamentos nos apontam que acesso, permanência e evasão são questões importantes que devem ser avaliadas em conjunto, da mesma forma que o processo de democratização da educação superior pública no país tem sido um processo lento. Competimos lado a lado com instituições privadas que abrem as portas para matrículas em modalidades presencial e a distância em um número que, em 2015, atingiu 2.069 instituições registradas, comparadas a somente 295 instituições públicas (PAULA, 2007).

Com a supervalorização econômica em todos os âmbitos sociais, sobretudo, o universitário, fica cada vez mais difícil falar sobre o papel social das universidades. Com o desenvolvimento de uma educação que se torna altamente competitiva, a emergência de um novo modelo de universidade sob um viés de eficácia e competitividade transforma as produções acadêmicas em mercadorias e desumaniza, por exemplo, atividades de extensão que sucumbem à mera prestação de serviços. Isso sem falar no incentivo de competitividade entre as IES, a partir dos processos de avaliação, como menciona Ribeiro (2012). Desta forma, a função da universidade enquanto espaço social viabilizador de práticas sócio culturais, e “produção, apropriação crítica e disseminação de conhecimentos e bens culturais historicamente construídos” (RIBEIRO, 2012, p.51), é vista como irrelevante e dispensável.

Cabe aqui pensar no processo de mercadorização da educação superior como o apogeu de toda a trajetória de abstenção do Estado no que diz respeito às suas obrigações perante as Instituições Federais de Educação Superior (IFES), fazendo com que, cada vez mais, ações descomprometidas com projetos de desenvolvimento das universidades sejam efetivadas em prol de interesses do capital. Esse movimento é o que abre as portas para o caráter

produtivista assumido hoje pelas universidades públicas, o que a transforma em espaço somente de especialização e profissionalização:

Em decorrência disso, a universidade pública passa a sofrer cortes orçamentais, se vê obrigada a buscar alternativas para obter financiamento e encontra na aproximação com o setor empresarial e na investigação científica de desenvolvimento tecnológico a possibilidade de arrecadar recursos externos para financiar suas atividades (RIBEIRO, 2012, p.37).

Organizadas sob um viés empresarial, em busca do lucro e do sucesso, a ideia de produtividade se infiltra cada vez mais nas universidades pensadas sob o viés da racionalidade científica, transformando a ciência em mercadoria, e fazendo com que os setores de indústria e comércio a enxerguem com “uma via de desenvolvimento e qualificação da força de trabalho”. Ou ainda:

Os indivíduos associados a esta organização social/universidades estariam focados em cumprir as metas estabelecidas pelo plano de gestão, cujos objetivos estariam relacionados aos quantitativos de formação e qualificação da força de trabalho. Neste campo a mercadorização do diploma associa-se ao fetichismo atribuído à universidade, a sua marca e aos seus objetivos, como também, o potencial de inserção dos seus egressos no mercado” (SANTOS, 2016, p.132).

Nos deparamos, desta forma, com IFEs desprovidas de ações sistematizadas e voltadas à socialização dos jovens. Adotando os espaços públicos como lugar onde o lazer se efetiva, e levando em consideração a importância dos grupos de pares como elementos constitutivos das singularidades das juventudes, realçamos a importância de uma ideia de universidade que, para além dos “muros” do ensino, e da inserção do jovem em um mercado de trabalho massivo e competitivo, se proponha a diálogos multidisciplinares, enquanto espaço potencial de socialização e construção de identidades juvenis. Nesta perspectiva, é salientada a necessidade do desenvolvimento e efetividade de políticas públicas democratizantes (SANTOS, 2016).

E foram essas inquietações que motivaram os dois momentos desta pesquisa, os quais serão apresentados nos capítulos que se seguem.

## **6 METODOLOGIA**

### **6.1 NATUREZA DA PESQUISA**

Tendo a juventude como público-alvo e interlocutor desta pesquisa, e levando em consideração as questões esboçadas até aqui, acreditamos que somente uma investigação qualitativa conseguiria comportar os anseios deste estudo. Segundo Damasceno, Sales e Almeida (2016),

o que difere nessa prática de investigação é a criatividade do pesquisador no que se refere ao uso da técnica, ao olhar investigativo, à sua relação com os sujeitos, à apreensão dos trajetos dos(as) pesquisados(as) e à forma de traduzir em ideias o que observa nos movimentos e escuta nas falas. (p.11)

Apoiar-se nos princípios qualitativos significa um esforço para que a escolha dos procedimentos de pesquisa dialogue e interaja com as peculiaridades do objeto escolhido, bem como todas as dimensões socioculturais, políticas e econômicas que envolvem os contextos

em que os interlocutores estão inseridos. São as crenças, percepções, sentimentos e valores que dão sentido aos comportamentos e, foi a partir da compreensão das suas realidades múltiplas e socialmente construídas, bem como das intenções e dos significados atribuídos, que buscamos realizar este estudo (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2002).

De cunho exploratório, nos propomos a conhecer jovens e suas experiências relativas às vivências de lazer, analisando-as à luz da bibliografia revisada. Para tal, a base da Teoria das Representações Sociais (TRS), proposta por Serge Moscovici, foi o guia e nos ajudou a tecer compreensões sobre os modos de pensar compartilhados por diferentes grupos de jovens, e as realidades essencialmente dinâmicas que os constroem e edificam suas interações.

## 6.2 A CONSTRUÇÃO DOS DADOS E OS INSTRUMENTOS ESCOLHIDOS

Com as bases de pesquisa definidas, caracterizamos a primeira etapa da construção dos dados como documental já que, a partir de uma análise de materiais, coletamos informações mais detalhadas sobre as políticas de lazer da cidade do Recife/PE e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Acreditamos que esta fase ampliou o entendimento do objeto de pesquisa e contribuiu com uma compreensão mais detalhada do mesmo, contextualizando-o histórico e sócio culturalmente (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Em um segundo momento, optamos pela realização de um grupo focal, o qual, como afirmam Lima, Almeida e Lima (1999) é um dos instrumentos mais utilizados na investigação das RS. Para os autores, este método se constitui como entrevistas que acontecem na interação desenvolvida nos grupos, sendo a mesma o ponto chave de dados e insights difíceis de se perceber fora desta situação.

Para Damasceno (2016), é nesse processo de coleta de informações que estimulamos os atores e atrizes sociais a (re)construírem o seu cotidiano a partir de uma compreensão da sua história; em última instância, os fazemos entender que, naquele momento, também estão produzindo saberes. As interações grupais dão espaço às experiências subjetivas dos sujeitos evitando dicotomias e enfatizando também contradições que podem surgir. O grupo, enquanto uma experiência de pesquisa mais integrativa, acontece para enfatizar o coletivo, mais que o individual, e encoraja os membros a discutirem, conversarem e compartilharem com iguais suas vidas, o que resulta também em ações e movimentos para mudanças sociais.

### 6.3 A CONFIGURAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA E A ESCOLHA DOS INTERLOCUTORES

Damasceno, Sales e Almeida (2016) trazem o/a pesquisador/a como parte integrante da pesquisa, a qual se desenrola como uma construção coletiva com os seus participantes, desde a escolha dos instrumentos utilizados, até a análise e construção dos dados coletados. Podemos afirmar que, desde o início, pensávamos em dialogar com jovens sobre as suas representações de lazer, mas o campo, o lugar onde o diálogo aconteceria, só se configurou quando a pesquisa já encontrava-se em *movimento*.

Inicialmente, entramos em contato com uma Organização Não-Governamental (ONG) localizada na cidade do Recife/PE e que, através de trabalhos voluntários, tem como objetivo promover a inclusão social de jovens moradores de áreas periféricas da cidade através de distintas manifestações artísticas e culturais. As idas ao campo aconteceram às quintas-feiras, nas quais a pesquisadora pôde estabelecer um vínculo com os participantes e, posteriormente, junto com a orientadora, dialogar sobre as suas impressões.

A falta de assiduidade dos jovens participantes, ora por questões não mencionadas, ora devido à intensa carga de atividades e compromissos no seu dia a dia, resultou na primeira dificuldade para que realizássemos a pesquisa nesta instituição. Para além disso, percebemos que as atividades artísticas vivenciadas nos grupos possuíam uma característica forte de trabalho e profissionalismo, o que divergiu com a concepção de lazer a partir da liberdade de escolha dos jovens.

Em busca de um novo campo de pesquisa, o definimos a partir da realização de um fórum dos Diretórios Acadêmicos (DAs) da UFPE que ocorreu no dia 27 de agosto de 2018, no Centro de Educação (CE) da UFPE *campus* Recife. Este evento reuniu representantes de vários DAs da Instituição motivados a dialogar pautas relacionadas ao Diretório Central dos Estudantes (DCE), realização de eventos culturais nos espaços do campus e criação de um modelo base de estrutura de festas, baseando-se na importância de discutirem cultura e lazer dos estudantes.

Mobilizados pela ausência de equipamentos de lazer na universidade, dificuldades para a realização de calouradas e festivais, privatizações dos espaços de lazer do campus, bem como a falta de retorno dos representantes da universidade aos apelos feitos pelos estudantes, os diversos representantes elaboraram uma carta para ser apresentada à Reitoria da instituição como atitude expressiva das inquietações existentes, e exigência de um posicionamento das autoridades institucionais no pleito estudantil.

Pela sintonia com o nosso objeto de estudo, decidimos pela realização do grupo focal com jovens representantes dos DAs, uma vez que discutimos sobre lazer como resistência, configurado a partir da interação entre os jovens em seus distintos espaços públicos e da importância da apropriação dos seus lugares de pertencimento.

Os diretórios acadêmicos se constituem como formas de participação e integração dos estudantes nas IES, os quais, diante de eleições pelos pares e acordos delineados a partir de estatutos característicos de cada diretório os representantes são escolhidos para uma proposta de participação política baseada na representação. O intuito é que os eleitos desafiem os esquemas desiguais existentes nas instituições e encorajem os outros alunos a se mobilizarem e lutarem em prol de melhorias (FONSECA ET AL, 2018).

Definimos, portanto, como interlocutores da pesquisa, oito jovens universitários pertencentes a três DAs da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e com idade entre 18 e 29 anos, tomando como base o instituído pelo Estatuto da Juventude (Lei 12.852/ 2013), que estabelece como jovens as pessoas na faixa etária dos 15 aos 29 anos. Excluímos da participação da pesquisa aqueles menores de idade.

Os jovens foram convidados a compor o grupo focal e contatados a partir de conversas nas redes sociais, ligações telefônicas e um encontro presencial com um dos representantes. Confirmada a disponibilidade de todos, oito estudantes se dispuseram ao encontro com a pesquisadora e uma auxiliar do grupo de pesquisa<sup>14</sup>. O espaço do grupo foi a sala de um dos DAs cedidas voluntariamente por um dos representantes e permitiu que todos pudessem sentar em círculo e, ainda, dois alunos optassem por sentar nas cadeiras, o que não dificultou a interação grupal.

Ao dialogarmos sobre a importância da visibilidade de uma juventude para além de uma ideia de transição e reconhecendo as lutas e trajetórias dos distintos grupos de jovens em busca de reivindicação pelos seus direitos e aquisição de espaços, sobretudo o acadêmico, evidenciamos uma posição política diante da escolha dos nomes fictícios dos nossos interlocutores. Para garantir o anonimato dos jovens e, não apenas como homenagem, mas, sobretudo, como uma forma de evidenciar ainda mais a importância das vozes das juventudes, nomes de estudantes que simbolizaram liderança e resistência em movimentos estudantis durante o período ditatorial no Brasil foram escolhidos pela pesquisadora na etapa de análise dos dados colhidos.<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Aproveitamos esta oportunidade para agradecer formalmente à então mestrandia Júlia Remígio Marques e a importância da sua disponibilidade e parceria no que tange ao processo de coleta de dados desta investigação.

<sup>15</sup> Um breve histórico sobre a participação dos estudantes mencionados estará disponível como apêndice.

Quanto ao roteiro, o grupo focal dividiu-se em três momentos. No primeiro, após apresentação de todos os componentes, a discussão se iniciou a partir das seguintes perguntas disparadoras: 1) O que é o lazer; 2) O que vocês acham que os outros jovens pensam que é lazer? 3) Quais formas de lazer diferenciam-se das sinalizadas por vocês? 4) Quais as atividades de lazer exercidas normalmente por vocês? 5) Vocês dedicam algum tempo específico para as vivências de lazer?

Em um segundo momento, foi sugerido que os jovens confeccionassem cartazes individuais onde pudessem escrever ou desenhar momentos de lazer vivenciados por eles, ou algo sobre a temática que eles gostariam de esboçar. O terceiro momento esteve voltado a um debate, no qual os jovens discutiram as suas produções e dialogaram sobre as questões que acharam pertinente.

#### 6.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Após a transcrição literal das informações obtidas no segundo momento da pesquisa, optamos pela escolha de uma compreensão dialética e histórica da realidade dos sujeitos proposta por Lev Vygotski (1993), o qual concebe a gênese dos fenômenos psicológicos nas relações sociais e nos processos históricos dos indivíduos. Na proposta de análise da linguagem, o autor sugere a importância de se debruçar para além do significado das palavras, os quais permanecem estáveis e precisos com o tempo, e olhar o sentido das mesmas, que é constituído em uma dinâmica dialógica e envolve as possibilidades e a realidade histórica do contexto na qual elas estão inseridas.

A partir dos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio histórica, concebemos o procedimento metodológico de *núcleos de significação* como proposta de apreensão dos significados e sentidos construídos pelos interlocutores, ao compreendermos o grupo focal como um espaço que os possibilita esta produção, assim como o uso da linguagem como facilitadora de aprendizagem e desenvolvimento (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015a).

Situamos, desta forma, a relação mútua e dialética entre os sentidos e os significados, os quais devem ser compreendidos em sua inseparabilidade e singularidade, respectivamente. De um lado, o significado compõe a unidade mais estável e dicionarizada dos signos, e por ser partilhada socialmente entre os grupos, orienta as comunicações e experiências dos sujeitos, situando-se entre o pensamento e a linguagem. Por outro lado, os sentidos simbolizam a apreensão individual do significado pelos sujeitos, objetivados pelas suas experiências pessoais e histórias de vida. Enquanto produções singulares, Aguiar, Soares e Machado

(2015b) apostam em um esforço analítico-interpretativo dos pesquisadores de apreenderem as zonas de sentido imersas nas construções dialógicas, uma vez que

a palavra com significado contém mais do que aparenta e, por isso, se confirma a necessidade de construção de um método científico que, ao contrário de reduzir os significados à mera descrição descontextualizada de palavras, luta por apreender e explicar, por meio de categorias metodológicas fundamentais, a riqueza das mediações que neles se ocultam e os remetem aos sentidos (p.6).

A sistematização dos núcleos de significação é realizada em três etapas que compreendem não uma sequência linear de análise, mas um percurso dialético de interpretação dos dados, devendo-se levar em consideração a totalidade entre os elementos subjetivos e objetivos, as contradições entre o todo e as partes e as possibilidades de transformação das significações constituídas pelos sujeitos, o que faz com que cada etapa seja construída diante da configuração de outra (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015a).

Em um primeiro momento, destacamos a etapa de *seleção de pré-indicadores*, na qual procuramos identificar as *palavras* que, ao revelarem indícios dos modos como os sujeitos pensam, sentem e agem, são mediadas pela sua história. Por carregarem funções semânticas e psicológicas, Aguiar, Soares e Machado (2015b) acreditam nelas como o elemento chave para o ponto de partida da análise das significações, bem como a observação dos aspectos particulares das falas, a sua frequência, ênfase, expressões e discursos inacabados. Para além da apreensão de afirmações verbais nos extratos de fala dos sujeitos, este passo consiste na análise de significações das suas realidades carregadas de afeto.

Molon (2008) ressalta as palavras como polissêmicas, as vezes até polifônicas, o que faz com que, na análise dos seus significados e sentidos, busque-se aquilo que foi dito, mas também se investigue o inaudível, o que foi pensado, o não-dito. É desta forma que conseguimos alcançar a capacidade de (re)invenção e (re)criação por trás das palavras significadas pelos sujeitos, já que

a linguagem e a produção de significação (significados já instituídos e sentidos constituídos nas relações sociais e nas dinâmicas dialógicas) nos seus diferentes modos — depoimentos, discursos, conversas, textos — desempenham um papel fundamental, bem como possibilitam a análise das sutilezas e das articularidades, fugindo das classificações pré-existentes e de modelos apriorísticos, buscando o infrequente, o impróprio, o impertinente, a imprevisibilidade, a surpresa, os (des)encontros e as in(ter)venções (MOLON, 2008, p.62)

A segunda etapa é nomeada de *sistematização dos indicadores* e os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição são utilizados no intuito de articular e

apreender os modos como os pré-indicadores selecionados na etapa anterior constroem formas de significação da realidade. Ou seja,

ao passo que na etapa dos pré-indicadores o processo de análise consiste em apreender os elementos empíricos da realidade – especificamente, em nosso caso, as formas aparentes de significação –, na etapa de sistematização dos indicadores o processo de análise consiste não apenas em destacar elementos de uma totalidade, isto é, pinçar os significados das palavras, mas também neles penetrar, abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015b, p.67).

Por último, destacamos a etapa de *construção dos núcleos de significação* como um momento que supera as antíteses provocadas nos momentos anteriores, e se direciona à uma síntese e articulação dialética dos indicadores e dos sentidos construídos. Duas fases constituem esta etapa. Na primeira, acontece a inferência dos núcleos de significação, ao dispormos de ferramentas para avançar da “compreensão do significado para a compreensão do sentido da palavra enunciada pelo sujeito (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015b, p.72). A segunda etapa centraliza-se na discussão teórica dos conteúdos dos núcleos e os sentidos são, por fim, interpretados.

## 6.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

As etapas desta pesquisa somente foram realizadas após a sua aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco sob o CAAE: 88868518.0.0000.5208. Ao que resguarda o sigilo das informações e evidencia os direitos dos participantes no contexto da investigação, Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram distribuídos entre os jovens interlocutores, de modo que as condições e objetivos do estudo fossem entendidos e aprovados pelos mesmos, o que os também deixou livre para desistirem da participação caso desejassem.

Com as devidas autorizações, dois smartphones da pesquisadora foram utilizados em sua função de gravador de áudio (mp3), o que garantiu a fidedignidade das falas dos participantes no momento de análise. No intuito de preservar o anonimato dos jovens e a confidencialidade das informações colhidas, os dados pessoais dos jovens foram preservados. Com o final da análise, o material foi recolhido e armazenado no Laboratório de Interação Social (LABINT) do departamento de pós-graduação em Psicologia no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) na UFPE, por cinco anos, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Fatima Maria Leite Cruz, orientadora dessa pesquisa.

## **7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **7.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DAS POLÍTICAS DE LAZER**

O direito ao lazer encontra-se assegurado na seção VIII do Estatuto da Juventude, a partir do artigo 28 que alega que todo jovem “tem direito à prática desportiva destinada a seu pleno desenvolvimento, com prioridade para o desporto de participação” (BRASIL, 2013, p.32). O estatuto dispõe sobre as considerações imprescindíveis na construção de políticas públicas voltadas ao lazer dos jovens, destacando-se a realização de diagnósticos sobre os equipamentos existentes, bem como a oferta de equipamentos comunitários com esse fim; a

adoção de lei de incentivo fiscal para o esporte; e a importância do esporte e paradesporto educacional.

Por muitos anos, porém, negou-se a necessidade de se pesquisar sobre o lazer, acreditando que tal temática desviaria o que realmente importava ser investigado, como os problemas de fome e desemprego no país. Por algum tempo, a elaboração de políticas públicas de lazer ainda seguiu conceitos de compreensão imprecisa, e as secretarias do governo dessa área receberam verbas menores do que outras, o que se justifica pelo predomínio da hierarquia das necessidades humanas: o lazer continuaria sendo visto longe da base da pirâmide (GOMES, 2004).

Para Gutierrez (1998), nas prioridades para investimentos públicos, o lazer geralmente é visto abaixo de outros setores considerados mais urgentes ou mais importantes, o que não se justifica, uma vez que demandas como saúde, educação e lazer são difíceis de serem mensuradas por parâmetros quantitativos, já que suas bases são pautadas na qualidade de vida.

Para este mesmo autor, uma política cultural pode ser de grande alcance, sem que haja concessões em outros segmentos e afete a qualidade das intervenções sociais; pelo contrário, faz-se necessário uma articulação entre diferentes instâncias em um esforço conjunto e uma busca de resultados a longo prazo. Os resultados dos investimentos serão melhores no momento em que as inter-relações entre diferentes áreas de atuação sejam levadas em consideração, já que

(...) as políticas referentes ao lazer da população devem ser vistas em pé de igualdade com as demais áreas de atuação do Estado, de forma que através de uma articulação eficiente possa chegar a um resultado ótimo, dentro das limitações orçamentárias conjunturais existentes. Ao contrário, quando se subestima o alcance das políticas de lazer, termina-se por limitar os resultados de ações em outras áreas, como educação, saúde, segurança, emprego, etc (GUTIERREZ, 1998, p.36).

Autores como Cardoso e Milani (2014) e Granja (2016) discutem a falta de entendimento das juventudes no que concerne ao lazer como um direito, e destacam o descaso de políticas públicas que não operacionalizam suas práticas como apresentam em suas propostas. Para Granja (2016), a associação do esporte e do lazer na elaboração de políticas públicas locais deve priorizar os direitos sociais, bem como fortalecer a cidadania. Nesta proposta, o lazer deve romper com os modelos impostos pela sociedade capitalista e todos os seus parâmetros individualistas e competitivos, e assumir um caráter facilitador de aprendizagens sociais, sobretudo, de promoção de autonomia e cooperação

Além de mobilizar as pessoas ao consumo de bens locais e regionais, o acesso e usufruto, Cardoso e Milani (2014) acreditam que uma devida articulação entre lazer, cultura e esporte, consegue “alterar, ampliar, valorizar, reconhecer e favorecer o desenvolvimento em várias dimensões” (p.31). Para as autoras, tal desenvolvimento, social e individual, se dá diante da articulação entre os atores sociais, a cultura, os recursos, as instituições e o entorno, sinalizando a importância da participação dos sujeitos no planejamento de ações e no aproveitamento dos espaços e equipamentos sociais.

Nesta seção, discorreremos acerca dos modos pelos quais as temáticas do lazer são abordadas nas políticas públicas que orientam hoje as ações governamentais na cidade do Recife/PE; e analisamos alguns dos documentos que norteiam o desenvolvimento das Universidades Federais do Brasil, especificamente, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), acreditando na importância de novos significados atribuídos aos espaços de ensino institucionalizados, no caso, por aquela ser o lócus em que os participantes desta pesquisa interagem.

### **7.1.1 As políticas de lazer na cidade do Recife/PE**

Linhales (1998) pontua que os conteúdos das políticas sociais, bem como as suas possibilidades de efetivação, estão bastante relacionados com os interesses e processos históricos e políticos que sustentam o Estado. Por diversas vezes, as ações são usadas como recurso de barganha em mecanismos que legitimam processos políticos ou de intervenção na vida social, resultando em um choque de interesses, e se transformando em “democracias capitalistas contemporâneas”.

Seja na elaboração das políticas sociais, seja no seu processo de definição de regras, a lógica do sistema capitalista sempre esteve presente, o que não seria diferente com as políticas de Esporte e Lazer no Brasil, as quais, desde o início, investiram em práticas esportivas, sobretudo, no esporte de alto rendimento, o que, segundo Granja (2016), priorizava uma elite esportiva, e deixava a mercê uma boa parcela da população. Principalmente sob a vigência de governos autoritários, o esporte se traduzia em moeda “político-eleitoreira”, o que fez com que, por muitos anos, se tornasse uma das únicas expressões culturais da sociedade, sendo tratado como atividade de consumo.

A primeira legislação esportiva, e a criação do Conselho Nacional de Desporto (CND) em 1941, marcam o início da ação do Estado em políticas deste âmbito. Almeida e de Paula (2012) elencam o aproveitamento político nas ações esportivas que acontecia, ora pela

imagem de sucesso esportivo, como no governo de Getúlio Vargas, por exemplo, ora pela utilização de imagens patriotas e associação da vitória brasileira, em competições como a copa do mundo de 1970, como resultado de uma boa gestão de governo.

Historicamente, as questões relacionadas ao lazer têm sido características de ministérios ou secretárias vinculadas ao esporte, o que torna o lazer apêndice, e não um fenômeno multidisciplinar que exige políticas em um âmbito mais central. Segundo Cardoso e Milani (2014), lazer e esporte são “fenômenos culturais, cujas atividades e ações devem promover a construção de uma sociedade justa e democrática” (p.34). Porém, ainda que suas histórias se inter cruzem, o esporte consiste apenas em uma de suas inúmeras modalidades.

Autores como Almeida (2003) e Loureiro e Souza (2006) trazem três gerações de políticas sociais que nos ajudam a entender o desenvolvimento das políticas no Brasil. A primeira, de cunho assistencialista e vinculada à época da ditadura, é a responsável, por exemplo, pelo programa Esporte para Todos lançado em 1977, que concebia um lazer alienante e descontextualizado das desigualdades existentes no nosso país.

A Constituição de 1988 marcou uma segunda geração que reflete as políticas universais e descentralizadas, baseadas na participação social da sociedade civil quanto às ações do governo. O esporte e o lazer entraram no universo dos direitos sociais com os seguintes artigos:

Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (...)

Art. 127º: “É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um. (...) § 3º O Poder Público incentivará o lazer, como forma de promoção social. (...)

Art. 227º: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer (...)” (BRASIL, p. 18; 80; 133).

Almeida (2003) aponta que as lutas travadas nesta época deram início às transformações das políticas públicas no Brasil, visibilizando as necessidades de mudanças nas práticas, até então assistencialistas e clientelistas. Almeida e de Paula (2012) destacam essas práticas assistencialistas justificadas no propósito de compensação de mazelas, injustiças, insegurança, combate à violência, entre outros. Ainda que o esporte e o lazer tenham sido efetivados na constituição como direitos sociais, os autores avaliam que “conviver lado a lado com o sistema econômico que não permite ou, pelo menos, dificulta a

ampliação dos direitos sociais” (p.12) é um dos grandes impasses no avanço de leis e direitos promulgados desde o final da década de 1980.

Para este debate, Granja (2016) traz a relevância da atuação do Partido dos Trabalhadores (PT), a partir do ano de 1989, e que apesar da derrota nas eleições presidenciais, teve o seu plano de governo ganhando força em algumas gestões municipais e estaduais no Brasil. A partir de diretrizes de governo em prol da cidadania das classes trabalhadoras, democratização do poder e recuperação de espaços públicos, o esporte e o lazer, incorporados como direito social, começaram a ganhar força em gestões que se colocaram de encontro ao avanço das políticas neoliberais no país e

imprimiram uma concepção alternativa de esporte que dá ênfase à sociabilização e às suas expressões lúdicas no tempo livre, entendendo-o como patrimônio cultural da humanidade e mais uma opção de lazer a ser apropriada por toda a população, capaz de contribuir para a democratização da cidade e fortalecer os laços de solidariedade entre os indivíduos (GRANJA, 2016, p.133)

A terceira geração de políticas sociais, no início do século XXI, caracterizou uma “nova política” calcada no desenvolvimento social, novos comprometimentos entre Estado e Sociedade, e relações inter e multisetoriais. Granja (2016) sinaliza a integração das atividades culturais, esportivas e de lazer em gestões de centro-esquerda que buscaram promover a autonomia dos sujeitos nas suas atividades, bem como a participação popular. Podemos levar em consideração também a criação do Ministério de Esportes, o qual, mesmo recebendo verbas menores que todos os outros, foi instituído no ano de 2003.

Analisando as políticas de lazer na cidade do Recife/PE, como exemplo de uma política de terceira geração, trazemos a criação dos Círculos Populares de Esporte e Lazer (CPEL) como marco na implementação de políticas emancipadoras através da educação “no e para o tempo livre”. Dentro da perspectiva de participação popular, os CPEL consituíram o programa chave das políticas públicas na gestão petista voltadas a este setor (2001-2004), configurando atividades esportivas, culturais e de lazer, através dos seguintes valores: esporte como fator do desenvolvimento humano; lazer como instrumento pedagógico de elevação cultural e consciência política; e o esporte e lazer como trabalho socialmente útil e fator de auto-organização:

A maior tarefa deste governo (foi) promover as condições concretas para a elevação da consciência e do exercício político da população e, contribuir para livrar o esporte e o lazer dos interesses mercantilistas, elevando-o ao patamar de direito social e cultural (RECIFE, 2004, p.04, em fonte de ALMEIDA; DE PAULA, 2012)

Com a gestão do Partido Socialista Brasileiro (PSB), a Autarquia de Esportes do Recife passou a ser o órgão responsável pelo desenvolvimento da Política de Esporte e Lazer na Cidade, tendo como suporte o Ginásio de Esportes Geraldo Magalhães (GEMG) até o ano de 2015. Com a redução de secretarias, justificada por uma readequação ao cenário econômico da cidade, o GEMG foi extinto, o que resultou em uma Secretaria de Esportes agrupada com Turismo e Lazer, resultando na Secretaria de Turismo, Esporte e Lazer (SETUREL) que hoje traz como objetivo a finalidade mercantil de

desenvolver o potencial turístico e as opções de lazer da cidade. (...) a captação de investimentos públicos e privados destinados ao apoio e promoção de novas oportunidades de trabalho e renda na área turística, através da capacitação e qualificação profissional, além da estruturação de novos produtos turísticos e manutenção dos já existentes (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

Cardoso e Milani (2014) apontam que a cultura e o esporte podem viabilizar uma base para o turismo, o qual pode transformar-se em lazer. Eles mencionam, contudo, que uma devida articulação entre essas três bases exige capacitação profissional dos articuladores, bem como criação, produção, financiamento e circulação eficazes da cultura, tendo, por exemplo, as atividades turísticas como potencializadoras de desenvolvimento.

O atual panorama, porém, nos remete, ainda, ao caráter instrumental das políticas de lazer, mencionado por Loureiro e Souza (2006), as quais, por diversas vezes, são justificadas, a partir de critérios de “utilidades” diante de outras políticas sociais como saúde, educação e segurança – ou neste caso, o turismo.

Analisando a situação do Recife, Almeida e de Paula (2012), afirmam que a “atuação do poder público municipal no setor de Esporte e Lazer tem servido, predominantemente, para atender os interesses econômicos, políticos e ideológicos das forças conservadoras e das classes dominantes” (p.27), evidenciando aqui os investimentos em atividades turísticas ou em esporte de alto rendimento, com ênfase nos aspectos relacionados à competitividade exacerbada.

Uma pesquisa em documentos e sites na internet nos possibilitou um delineamento dos programas hoje existentes na cidade e analisamos de que forma o lazer tem sido viabilizado. Foram encontrados seis ações e programas que são promovidos pela prefeitura do Recife por meio da SETUREL e considerados os principais projetos efetivados. Nem todos eles se alinham diretamente às iniciativas de desenvolvimento das juventudes, porém, acreditamos, como Cardoso e Milani (2014), que existem ações e programas com os quais os jovens podem se identificar. São eles: a construção de Ciclofaixas de Turismo e Lazer, o Recife bom de

Bola, o Programa Segundo Tempo, o Programa Academias da Cidade e os Programas de Esporte e Lazer da cidade.

No primeiro programa, vemos que a proposta de construção de ciclofaixas nas ruas do Recife é recente. Uma articulação da SETUREL com a Secretaria de Mobilidade e Controle Urbano preserva um espaço em algumas vias da cidade entre as 07h e 16h dos domingos e feriados nacionais para o tráfego exclusivo de bicicletas, patins e skates (PREFEITURA DO RECIFE, 2018). Além da proposta de estreitar os laços da população com as paisagens características da cidade, percebemos a importância da apropriação desses espaços específicos, bem como o estímulo ao exercício físico, trazendo um lazer que se transforma em qualidade de vida e saúde.

Contudo, assim como Amblard (2017), salientamos a desigualdade na oferta de equipamentos esportivos distribuídos pelos bairros da cidade. A construção das ciclofaixas, por exemplo, limita-se às zonas nobres das cidades, bem como academias de ginásticas situadas em parques da zona norte como o Parque Santana, ou da zona sul, como o Parque Dona Lindu, o que nos sinaliza a falta de investimentos públicos nos lugares próximos aos usuários das classes menos favorecidas economicamente, configurando um padrão fragmentado e excludente na oferta de lazer.

Sobre este panorama, Carvalho e Vargas (2010) trazem a importância da democratização do lazer nos planejamentos municipais, o que faz com que os projetos sociais sejam elaborados pensando as realidades das localidades. Para Silva (1994), democratizar o lazer implica em democratizar os espaços que estão cada vez mais “ocupados” pelo poder econômico, sinalizando as privatizações dos espaços naturais e criação de opções de lazer pagas.

Encontramos esta proposta democratizante no estímulo às atividades físicas do Programa Academias da Cidade, fruto da gestão petista de 2001-2004, o qual, em parceria com o governo do Estado, buscou potencializar os locais de esportes e lazer com equipamentos para a prática de atividades em espaços e bairros de diferentes níveis socioeconômicos. Atualmente, o programa encontra-se em vigor e conta com 33 polos distribuídos pela cidade, voltados às populações de todas as idades (PREFEITURA DO RECIFE, 2018).

Ainda sobre o estímulo à prática esportiva e inclusão social, temos o programa Recife Bom de Bola que é considerado o maior campeonato de futebol de várzea do mundo, envolve sete categorias diferentes e abre espaços para a inclusão de até 500 times que podem se inscrever no campeonato anualmente. Junto a ele, o Programa Segundo Tempo busca,

também, o estímulo ao esporte, voltado aos alunos das escolas municipais da cidade. No contra turno escolar, o programa atua com 197 profissionais divididos em 94 núcleos e oferece modalidades como futsal, futebol, basquete, handebol, atletismo, dentre outras (BRASIL, 2017).

Como uma política mais central de atividades diversas de lazer, sinalizamos os projetos efetivados pelo PELC (Programa de Esporte e Lazer da cidade) que hoje, aberto para o público em geral, têm oferecido 18 mil vagas em 28 modalidades esportivas, bem como a prática de diversas outras atividades culturais e de lazer. Segundo o site da Secretaria Nacional Especial do Esporte (2017), o programa se desenvolve a partir de dois eixos específicos: a garantia do acesso de qualidade às dimensões recreativas de esporte e lazer para todas as faixas etárias, incluindo-se aqui as pessoas com deficiências; e a devida formação continuada de “gestores, agentes sociais, lideranças comunitárias, pesquisadores, legisladores e demais parceiros atuantes na esfera pública com vistas à formação e à implementação de políticas de lazer e de inclusão social e cultural” (BRASIL, 2017).

A proposta de abertura às dimensões recreativas do esporte e lazer evidencia como ponto positivo que o PELC não reproduz a indução à competitividade esportiva, o que não significa que estejamos desmerecendo a importância do esporte de rendimento, porém, como nos aponta Ribeiro (2012) a sua priorização

fere o princípio constitucional que prevê no art. 217 “[...] a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, (somente) em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento” (p. 60 )”.

Além desta questão, destacamos a formação continuada dos gestores e formação de lideranças comunitárias como um dos eixos principais do programa, uma vez que a mobilização dos atores sociais envolvidos na construção das políticas é de suma importância para a sua efetivação. Linhares (1998) traz que muitos outros setores como saúde e educação historicamente tem ganhado vez no Brasil a partir de ações de profissionais atuantes e que defendam a sua institucionalização enquanto direito social, nos fazendo salientar a importância de profissionais de lazer engajados e militantes pela sua execução.

Desta forma, percebemos que existe uma proposta de lazer apoiada pela SETUREL que prioriza ações voltadas ao desenvolvimento de atividades esportivas como uma das formas principais de se exercer o lazer, seguida pela atividade física como uma das suas funções básicas. Destacamos a importância de tais atividades como promotoras de saúde e qualidade de vida das juventudes, como destacado por Surdi e Tonello (2007). Os

equipamentos e espaços voltados para um lazer vinculado às relações de sociabilidade dos sujeitos não se mostraram na análise realizada.

De acordo com Conceição e Rocha (2011), as políticas públicas de lazer, no sentido da democratização, precisam enfatizar o lazer de convivência, o que faz com que os espaços públicos sejam reconhecidos como lugares onde as trocas se efetivam, as relações se constituem e os sujeitos constroem e produzem cultura. Pensar na abertura a outras práticas sociais vinculadas ao lazer nos remete à sua característica enquanto prática social lúdica e liberdade de ação. Sob este viés, salientamos a espontaneidade característica do uso cotidiano e compartilhado dos espaços, a qual assume um potencial para a criação de vínculos identitários, bem como sentimentos de pertencimento.

A ideia frequente de que é no lazer que se vivem momentos de prazer aparece, por diversas vezes, acrescida da autodeterminação de atividades, tempos e espaços. Concordamos com Ribeiro (2012) que nem todos equipamentos foram criados com a função de lazer, mas podem, inclusive, incorporá-lo na sua dinâmica devido à sua importância, o que constrói novos significados para além do que se é instituído, tomando-se como exemplo o ambiente das instituições de ensino de um modo geral.

Aqui alargamos a nossa construção ao incorporar a função das Instituições Públicas Universitárias na promoção de lazer das juventudes de um modo particular, partindo do pressuposto de que é de sua alçada refletir sobre questões decorrentes da realidade social dos estudantes. Enquanto instituições socialmente construídas, as Universidades assumem um papel prioritário na formação dos jovens e a incorporação de tais temáticas nas suas políticas representa um papel que

relacionado a uma perspectiva brincante num espaço em que, a princípio, não haveria espaço para brincar, já que se trata da formação para o mundo do trabalho, da preparação para o exercício da atividade profissional em determinada área e, ali, tradicional e conservadoramente, não se pode ‘brincar em serviço’, sob pena de ficar sem o atributo da boa nota, da boa avaliação (...) pode ser subvertido, recriado, como instituição social construída, onde se organiza a cultura, para que [nela] se desenvolva uma formação humana para a promoção do homem, da sua conscientização e emancipação (GUIMARÃES; ARANHA, 2014, p.295-296).

Direcionamos, assim, a próxima subseção, à uma análise de documentos que dão base para o desenvolvimento das Universidades Federais, e como o lazer é mencionado pelos mesmos.

### **7.1.2 O lazer na UFPE**

Analisamos a temática do lazer ao abordarmos três documentos específicos que norteiam o desenvolvimento das Universidades Federais, dando a devida ênfase aos apontamentos alusivos à UFPE.

A UFPE iniciou suas atividades no ano de 1946, a partir do Decreto-Lei da Presidência da República nº 9.338/46, de 20 de junho, sob o nome de Universidade do Recife (UR). Somente em 1965, passou a integrar o quadro federal de educação no país, como autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Mais recentemente, com o apoio do programa de interiorização das universidades e do Reuni, a UFPE realizou melhorias no período de 2008 a 2012, com destaque à ampliação dos centros acadêmicos, reformas das bibliotecas e construção dos três Núcleos Integrados de Atividades de Ensino (Niates) destinados às diversas áreas do conhecimento. Segundo seu Plano de Desenvolvimento Integral (PDI, 2015),

atualmente a UFPE possui oito Pró-Reitorias e nove Órgãos Suplementares, além de doze Centros Acadêmicos, sendo dez na capital, um em Vitória de Santo Antão e um em Caruaru. De acordo com os dados recentes, a UFPE oferece 105 cursos de graduação, 124 cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado) e 53 cursos de Pós-Graduação Lato Sensu (p.14-15)

Com o objetivo de oferecer às universidades federais as devidas condições para o acesso e permanência dos estudantes na educação superior, mencionamos primeiramente a instituição do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 com o surgimento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

O REUNI surgiu enquanto uma política nacional de expansão da educação superior pública, tendo como meta global um aumento gradativo da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%, em um período de cinco anos, e a relação de dezoito estudantes de graduação presencial por professor, seguindo as determinações da carga horária fixada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

O documento afirma que nem toda universidade foi obrigada a tornar-se adepta do programa, o qual não buscava estabelecer um padrão para os modelos de graduação, assumindo a importância da autonomia das universidades, assim como a sua diversidade. Mais do que a formação de estudantes para o mercado de trabalho, o Reuni afirma acreditar que a ampliação das vagas e o aprimoramento da qualidade da educação nacional se baseia na formação do pensamento crítico dos estudantes, contribuindo para uma melhor resolutividade dos problemas da vida pública.

A UFPE estabeleceu o seu plano de reestruturação e expansão no ano de 2007 através

da expansão e reestruturação dos cursos de graduação, da renovação pedagógica, da mobilidade estudantil, do aperfeiçoamento dos programas de assistência estudantil e do crescimento da pós-graduação, articulada com o ensino da graduação (REUNI UFPE, 2007, p.5).

O documento ressalta a importância da ampliação e democratização do acesso e permanência dos estudantes na educação superior, a partir de políticas de inclusão e assistência estudantil, viabilizadas a partir de um melhor aproveitamento da estrutura física dos espaços, preservada a diversidade dos mesmos. Contudo, ainda que os espaços físicos da universidade se configurem como possibilitadores de práticas sociais, o REUNI UFPE, de modo geral, não inclui praticamente nenhuma proposição sobre a temática de lazer, cultura ou esporte nas suas diretrizes.

Desta forma, como possibilidade de maior aproveitamento da estrutura física, é proposta a sinalização e a utilização de salas de aulas ociosas, enquanto um projeto de expansão das vagas na universidade. Como sugestões de ampliação da infraestrutura, o plano prevê obras de reforma e recuperação das instalações físicas, priorizando-se salas de aula, laboratórios e bibliotecas. Por último, afirma que obedecerá às áreas de preservação, circulação, lazer e espaços de convivência que ficam sob o encargo da Prefeitura da Cidade Universitária.

Direcionado às diretrizes pedagógicas do REUNI, evidenciamos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o qual consiste em um plano quinquenal, alinhado com o Plano Estratégico Institucional (PEI)<sup>16</sup> que discute sobre propostas e sugestões que visibilizem o futuro das Instituições de Ensino Superior (PDI, UFPE, 2014). Segundo Ribeiro (2012), o PDI consiste em um plano de referência ligado aos desejos de todos os segmentos da comunidade universitária, buscando a apreciação dos devidos conselhos universitários, e esboçando a filosofia de trabalho das instituições, bem como a sua missão e as suas diretrizes pedagógicas.

O último PDI da UFPE foi elaborado em 2014 com vigência até 2018, pautado sob diversos valores, entre os quais, cidadania, criatividade, cooperação, inclusão, ética e compromisso social. O seu planejamento tático foi dividido em: iniciação e criação de ideias; análise e consolidação de propostas; construção da primeira versão do plano; construção da segunda versão do plano; e construção da versão final para apreciação do Conselho Universitário.

---

<sup>16</sup> O PEI (Plano Estratégico Institucional) está relacionado ao primeiro nível de planejamento de ações estratégicas das Instituições de Ensino estabelecendo as metas para um ciclo de longo prazo.

Nos saltou aos olhos a implantação de uma política de “resgate, preservação e acesso à cultura” mencionada como objeto estratégico do PDI da instituição. Acreditamos em uma concepção de cultura como um bem socialmente necessário, o qual abrange distintas manifestações, linguagens e entretenimentos, e serve como viabilizadora de uma base transformadora para o lazer, como proposto por Cardoso e Milani (2014). Desta forma, o plano compõe a implantação do Sistema Integrado de Cultura (SIC), alinhado à criação e requalificação dos espaços culturais da UFPE (cinemas, teatros, galerias); promoção da cultura enquanto viés de pesquisa e ensino a partir de programas de extensão, graduação e pós-graduação; expansão dos espaços expositivos; implantação do Espaço Cultural; e formação de gestores e produtores de cultura (PDI, UFPE, 2014).

O SIC se configura enquanto principal responsável pela Política Institucional de Cultura e, a partir de reuniões periódicas com a comunidade acadêmica, objetiva assessorar, coordenar e acompanhar a política institucional, articulando iniciativas e atividades de natureza cultural. Estão, ainda, entre as suas prioridades:

definir as prioridades institucionais em relação à cultura, articuladas e integradas com o Plano Estratégico da UFPE; ampliar a participação e visibilidade da UFPE no cenário cultural, local, nacional e internacional, e conjugar as ações transversais nas diversas unidades produtoras de cultura e arte, com o objetivo de promover e melhorar continuamente a interação e a inovação no ensino, pesquisa, extensão (p.64).

Na busca de atendimento às necessidades dos estudantes, sobretudo, aqueles em situação de vulnerabilidade econômica, destacamos, também, o Programa de Assistência Estudantil Bolsa Atleta, vinculado ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) que tem como principal objetivo a elaboração de programas e projetos que incentivem a permanência dos estudantes no ensino superior público, indo desde as categorias de atletas de base até a de atleta olímpico ou paraolímpico (DECRETO Nº 7.234/2010). Denominada de Incentivo ao Esporte até o ano de 2012, o programa Bolsa objetiva o estímulo de afinidades dos alunos à realização de alguma atividade esportiva, auxiliando no aprimoramento ou contribuindo com a realização de pesquisas na área.

Este foi o único programa de assistência estudantil que toma uma modalidade de lazer na sua proposta. Torna-se pertinente mencionar que o PNAES acredita que educação, cultura, lazer, e condições mínimas de segurança e de saúde são fatores cruciais no desenvolvimento acadêmico dos jovens. Além disso, apoia a necessidade de uma ampliação de programas culturais, esportivos e de lazer nas pautas do desenvolvimento das IFES.

O PDI da UFPE aponta que o PNAES “Tem como missão oferecer ao discente, condições materiais e psicológicas que assegurem o processo de formação acadêmica, o

desenvolvimento de capacidade profissional e de cidadania” (2014, p.91). Tal concepção reforça ainda mais a importância do lazer no desenvolvimento dos estudantes, concebendo-o como um dos determinantes e condicionantes da saúde como proposto pela Política Nacional de Promoção à Saúde (2010), e, portanto, essencial para a saúde física e mental dos jovens.

Por último, mencionamos o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o qual descreve as políticas e estratégias das IES, esboçando suas bases sócio filosóficas e epistemológicas, e delinea as atuações prioritárias das ações pedagógicas necessárias à formação dos estudantes em um período determinado de tempo. Nessa gestão educativa, o projeto assume um caráter político, uma vez que não só se volta para a dimensão pedagógica de formação profissional e humana, pois assume um compromisso sociopolítico, se desenvolvendo no bojo de disputas e interesses de diferentes grupos. O PPI cresce

como uma construção social que expressa o plano institucional em ação da universidade que se tem e delinea a universidade que se deseja, através de um documento que serve como instrumento de ação político-pedagógica, ou uma carta de intenções destes referenciais (PPPI, UFPE, 2007).

O Projeto Pedagógico Institucional da UFPE recebe o nome de Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e sistematizou suas ideias no período de março de 2006 a março de 2007, incorporado às propostas do PDI. O documento se baseia em uma proposta de autonomia institucional, acreditando na sua execução como prática social, uma vez que assume uma metodologia de participação coletiva, envolvendo representantes da comunidade, professores, estudantes, funcionários, dentre outros (PPPI, UFPE, 2007).

O diálogo do projeto centra-se nos desafios e limites em se definir os rumos das políticas educacionais da Universidade, considerando a pluralidade dos cenários que alargam as exigências em relação à qualificação e produtividade acadêmica sem, contudo, perder de vista a dimensão ética e política, bem como o comprometimento da instituição de educação com a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

O PPPI traz uma proposta de ação na UFPE além da produção científica, constituindo-se como espaço de convivência e cidadania. Para além deste debate, concebe a educação como uma força de transformação da cultura e da sociedade, afirmando acreditar em uma “concepção ampliada de currículo que envolve as diversas práticas e experiências formativas vivenciadas pelos estudantes” (PDI, UFPE, 2014, p.14). Ainda assim, embora tenha sido uma construção coletiva, analisamos que nem todas as práticas que constituem o dia a dia dos jovens universitários são levadas em consideração no documento.

A importância da autonomia da instituição perante as forças da sociedade capitalista e do mercado é mencionada, entretanto, não enseja conjecturas que incitem a importância da

convivência cidadã para além das atividades pedagógicas de um modo geral. O *campus* Recife é visibilizado como localizado em uma área privilegiada, arborizada e ventilada, assumindo-se que a sua manutenção se configura como uma prática humanizadora. Porém, tal ação é vista como importante somente por tratar-se de um dever de cuidado com o bem público.

Enquanto proposições de melhorias na infraestrutura física, o PPPI (2007) considera o aproveitamento dos espaços ociosos dos centros de educação, sobretudo, daqueles onde não são oferecidos cursos noturnos; contudo, não explicita de que forma esses espaços seriam melhor reutilizados, deixando o leitor na dúvida sobre a sua proposta de aplicação. Ainda sobre esta temática, o documento menciona espaços considerados por nós como de incentivo à socialização dos estudantes, bem como patrimônios culturais da Universidade, sendo eles o Centro de Convenções e o Clube Universitário no próprio território físico do campus Recife, e o Centro Cultural na Rua Benfica; porém, os mesmos não recebem maiores destaques em relação ao uso e apropriação pelos estudantes.

Um panorama geral das principais políticas e propostas da Universidade nos remete a considerar a incipiência do lazer nas suas ações. Considerando uma instituição que vê como necessário a ampliação do espírito crítico dos estudantes, bem como a importância de se ater às devidas potencialidades de desenvolvimento pessoal e social dos jovens, nos questionamos de que forma é possível a subversão dos espaços das universidades a favor das práticas do lazer, uma vez que é a partir do conhecimento de suas alternativas e opções que a educação para o lazer se efetiva, conciliando a transmissão de valores e funções com a livre e autêntica escolha dos sujeitos

Como objeto de educação, torna-se importante a transmissão de informações sobre o lazer, esclarecimentos de sua importância e incentivo à participação, de modo que possibilite ou contribua para o seu aperfeiçoamento. Como veículo de educação, acreditamos que as suas atividades favorecem o reconhecimento de responsabilidades sociais e aguçam sensibilidades pessoais, favorecendo, inclusive, “contatos primários e de desenvolvimento de sentimentos de solidariedade” (MARCELLINO, 2007, p.18). Com o objetivo principal de promoção da educação, a Universidade deve estar totalmente imersa neste debate, uma vez que

a ação conscientizadora da prática educativa, inculcando a ideia e fornecendo meios para que as pessoas vivenciem um lazer criativo e gratificante, torna possível o desenvolvimento de atividades até com um mínimo de recursos, ou contribui para que os recursos necessários sejam reivindicados, pelos grupos interessados, junto ao poder público (MARCELLINO, 2007, p. 19)

Diante deste delineamento, investigamos como jovens, moradores da cidade do Recife/PE, e estudantes da UFPE, representam e vivenciam o lazer.

## 7.2 SENTIDOS DE LAZER COMPARTILHADOS PELOS JOVENS UNIVERSITÁRIOS

Iniciamos este segundo momento de discussão apresentando as informações relevantes sobre os jovens que dialogaram conosco nesta pesquisa. Cinco homens e três mulheres participaram do grupo focal, sendo eles pertencentes a dois cursos da área de ciências humanas e a um curso da área de ciências da saúde. O quadro abaixo contém os seus nomes fictícios, curso em formação e as suas respectivas idades:

QUADRO 1 – Informações acerca dos jovens interlocutores

Antônio	Farmácia	20 anos
Aurora	Psicologia	25 anos
Edson	Psicologia	22 anos
Lígia	Pedagogia	23 anos
Lúcia	Pedagogia	19 anos
Rui	Pedagogia	26 anos
Sérgio	Pedagogia	22 anos
Tito	Psicologia	22 anos

As seis áreas que abrangem os conteúdos e interesses de lazer, discutidas por Marcellino (1996), nos ajudaram a compreender os significados dialogados pelos interlocutores. A primeira está voltada aos interesses artísticos, envolvendo a arte em suas distintas formas de apresentação; a segunda, diz respeito à participação em cursos ou leituras, caracterizada por interesses intelectuais das atividades de lazer; os interesses físicos estão relacionados à prevalência do movimento do corpo, práticas esportivas, passeios, pesca, dentre outros; existem ainda os interesses manuais como pinturas e artesanatos; os interesses turísticos direcionados às viagens; e por último, a busca por relacionamentos, convívio social e participação em espaços de convivência.

Todos estes interesses, de algum modo, estiveram representados nos cartazes confeccionados pelos jovens, diante da proposta de desenharem ou escreverem “o que é lazer” para eles. Embora haja a prevalência de alguns interesses, e dialogaremos sobre isso durante a discussão, os jovens admitiram a pluralidade de práticas imersas no contexto do lazer. Os sete

*núcleos de significação* encontrados estão dispostos no quadro abaixo, seguido da discussão sobre cada núcleo.

QUADRO 2 – Os *núcleos de significação*.

Primeiro Núcleo	Sentidos de lazer como <i>diversão versus</i> sentidos de lazer como <i>descanso</i>
Segundo Núcleo	Sentidos de <i>produtividade</i> associados ao lazer
Terceiro Núcleo	Sentidos de lazer como <i>escape e fuga</i> de conflitos
Quarto Núcleo	Sentidos de lazer como <i>obrigação</i>
Quinto Núcleo	Sentidos associados aos obstáculos às práticas de lazer
Sexto Núcleo	A ausência de políticas de lazer na universidade e sentidos de lazer como <i>subversão</i>
Sétimo Núcleo	Sentidos de lazer como qualidade de vida e <i>saúde mental</i>

### 7.2.1 Sentidos de lazer como *diversão versus* sentidos de lazer como *descanso*

Como objeto de estudo da TRS, o caráter polissêmico e, inclusive, contraditório do lazer permite a incorporação de distintas produções de sentidos e significados. Para Molon (2008), se ater aos significados das palavras nos remete a um caráter de precisão e estabilidade; por outro lado, ao debruçarmos sobre os seus sentidos, nos direcionamos às possibilidades e à realidade histórica do contexto na qual as mesmas foram proferidas, o que nos possibilita compreender a dinamicidade das temáticas que atravessaram o diálogo dos jovens.

Segundo Dumazedier (2012), as três funções de lazer referem-se ao Divertimento, Descanso e Desenvolvimento. Ao analisarmos as RS de lazer compartilhadas pelos interlocutores deste estudo, encontramos, inicialmente, a função de divertimento relacionada aos sentidos de *diversão* e descontração nas primeiras associações feitas diante da pergunta disparadora “para vocês, o que é o lazer?”. “Dançar”, “comer”, “beber”, “jogar”, “se divertir”, “viajar”, “sair”, “gastar energia”, dentre outros, configuraram o lazer que se objetiva enquanto ação, como movimento.

De acordo com Gomes (2004), *diversão* vem do verbo latim *divertere* que significa: “afastar-se, apartar-se, ser diferente, divergir”. A autora sugere que a ligação do lazer aos elementos da *diversão* é recorrente e que tal afastamento significa o desvio de algo útil para algo inútil, o que configura a *diversão* como um resultado ou recompensa de um rompimento do tédio e da rotina. Segundo Oliveira e Rosa (2006), o elemento da *diversão* diz respeito,

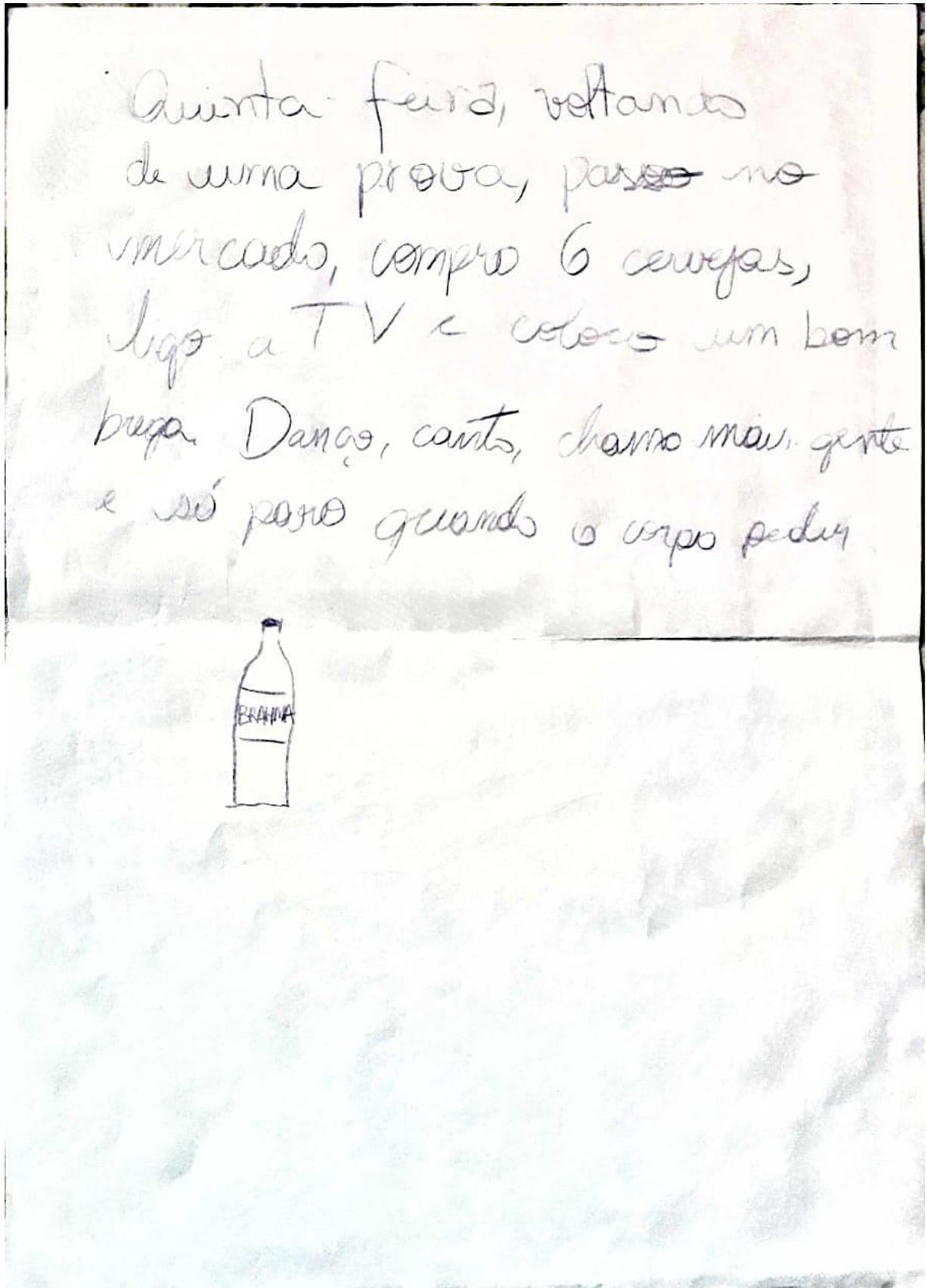
ainda, à um lazer caracterizado pela necessidade humana de liberdade do estresse cotidiano, assim como a promoção de sentimentos e sensações prazerosas.

Elencamos neste núcleo, inclusive, os interesses sociais de lazer, os quais estiveram diretamente ligados à diversão impressa nas falas dos jovens, seja a partir de momentos com a família, seja, principalmente, com os seus pares, no âmbito universitário. Destacamos os sentidos de lazer, sobretudo, como um tempo propício para a criação de redes de contato e convívio social entre amigos, reforçando o que os autores supracitados mencionam sobre a importância da sociabilidade que, às vezes, se expressa como o real sentido das atividades de lazer, conforme as figuras 1 e 2 abaixo:

Figura 1 - "Encontrar os amigos sem hora para parar a conversa": Tito, 22 anos.

- Encontrar os amigos para conversar sem hora para parar a conversa.
- Escutar música.
- Beber cerveja/vinho/fumar maconha com os amigos
- Não fazer nada
- ficar deitado assistindo série ou filme
- ir para um museu
- assistir um filme no cinema
- fugir da rotina de obrigações
- ir para praia com os amigos
- ir para um show/evento cultural
- ir para o recite antigo com os amigos.
- ler um livro
- estudar sobre temáticas que são do meu interesse.
- sair para tomar um café com algum amigo.
- viajar
- ficar com quem se gosta
- ↳ estar
- Dormir
- Comer
- Brincar com minha gatinha

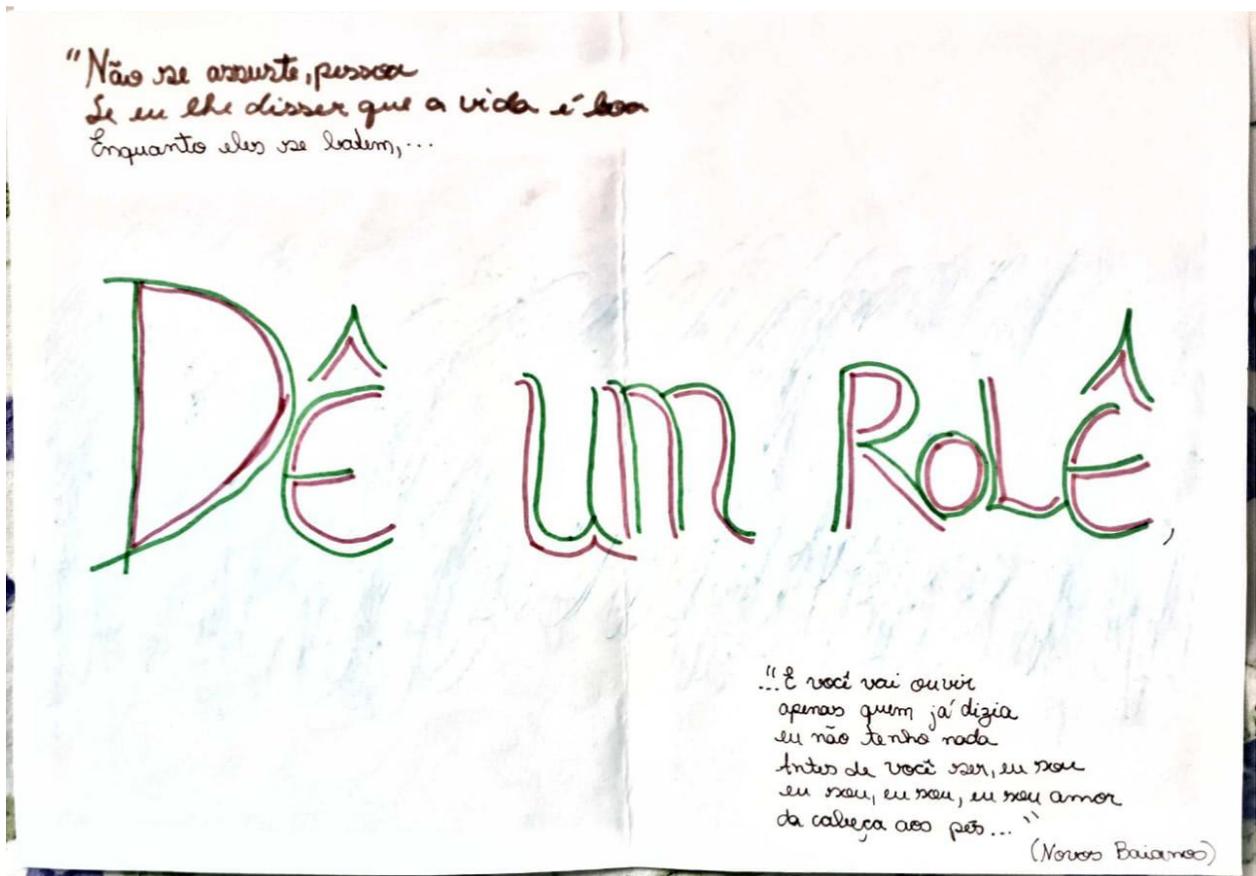
Figura 2 – “Uma cerveja”: Antônio, 20 anos



Ao discutir sobre a convivência social no âmbito das instituições de educação, Guimarães e Aranha (2014) apontam as escolas como um “espaço” de lazer característico de possibilidades criadas pelo próprio grupo de jovens que desenvolvem estratégias para se divertirem, a partir da convivência diária. Segundo os autores, não existe a possibilidade de dissociação entre as manifestações de lazer vivenciadas nas instituições de educação e as obrigações decorrentes do seu funcionamento; contudo, torna-se importante que as práticas não percam o seu caráter de liberdade de criação, se reduzindo à meras estratégias de compensação do esforço depreendido.

Uma agitação característica do lazer configurado, também, a partir dos contextos urbanos e públicos, ficou exemplificada diante do uso frequente pelos participantes da expressão “dar um rolê”. Na figura 3 destacamos o cartaz de Lígia (23 anos) que se utilizou do momento de confecção para expor um trecho da música “Dê um rolê” de composição de Moraes Moreira e Galvão, no ano de 1971:

Figura 3 – “Dê um rolê”: Lígia, 23 anos.



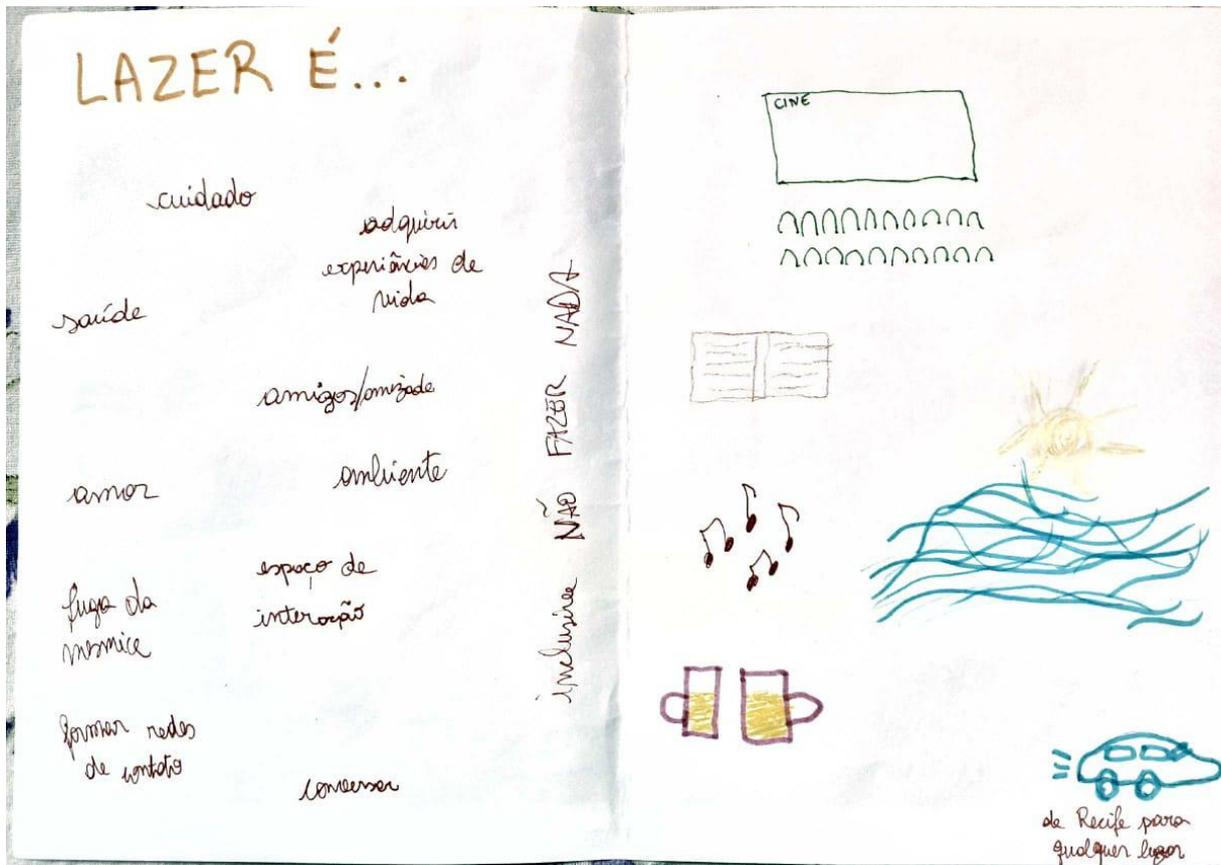
Análogo ao lazer representado por este viés da ação, destacamos as representações que incorporaram vivências de experiência pessoal dos jovens, associadas à função de *descanso* e às atividades de repouso mencionadas, tais como “dormir”, “ouvir músicas”, “assistir séries”, dentre outras. Segundo Oliveira e Rosa (2006), ainda que tais atividades estejam ligadas a um nível moderado de excitação, dizem respeito à uma necessidade do corpo da realização de atividades que possibilitem tranquilidade e descanso físico e mental.

Estes sentidos de lazer nos direcionam às discussões sobre ócio, que, de acordo com Aquino e Martins (2007), admite um caráter pessoal das ações do lazer, condicionadas pelo modo de vida de cada sujeito e relacionadas com o prazer da experiência. O tempo do ócio é o tempo verdadeiramente livre dos sujeitos, no qual os mesmos atuam de maneira livre e criativa. Segundo os autores, se na sociedade industrial o que predominou foi o trabalho como a atividade central na organização social, podemos pensar no ócio como aquela que ocupa um lugar de destaque na sociedade pós-industrial; se não ele, a sua necessidade (AQUINO E MARTINS, 2007).

Nos diálogos dos interlocutores, percebemos este caráter individual associado ao lazer e, inclusive, às possibilidades de um nível de ação zero em suas atividades, como por exemplo, na fala de Lígia (23 anos): “É um momento nosso (...), de fazer o que gosta, até mesmo, fazer nada”, e na de Ruy (26 anos), ao apontar que “eu acho que não fazer nada, essa coisa do lazer (...) às vezes é simplesmente não fazer. Não fazer... é ficar deitado na cama olhando ‘pro’ teto, sem fazer nada”.

Encontramos, ainda, os sentidos de diversão e descanso, e interesses individuais e sociais de lazer atravessados na figura 4 a seguir, que esboça a composição de Edson (22 anos):

Figura 4 – “Lazer é, inclusive, não fazer nada”: Edson, 22 anos.



### 7.2.2 Sentidos de *produtividade* associados ao lazer

Por abrigar uma ideia de repouso, porém, o ócio acabou sendo confundido com ociosidade, descaracterizando este “não fazer nada” nos momentos de lazer, como pontuado por Aquino e Martins (2007). Ao aprofundarem o diálogo sobre as suas atividades que não requerem uma ação propriamente dita, os jovens acabaram concluindo que “algo precisa ser feito” para que o lazer realmente seja efetivado, autodeterminando tempos e espaços como destinados a estes momentos.

Ao refletirmos sobre as intensas rotinas de estudo discutidas pelos jovens, somadas ao cotidiano daqueles que exercem alguma atividade laboral, identificamos o contexto da *produtividade* presente nos discursos dos interlocutores, o que tornou o lazer permitido também como meio de controle pela vida social. Algumas associações com os termos “criação”, “leitura” e “estudar coisas do seu interesse” nos direcionaram à uma dimensão instrutiva dos conteúdos do lazer, tendo seu foco em experiências de aperfeiçoamento e formação, discutidos por Vale et al (2014), o que significa os sentidos de lazer ancorados na necessidade de tornar o tempo livre produtivo.

Para Ribeiro (2012), pensar sobre o tempo livre nos impulsiona a dialogar sobre as relações produtivas e as jornadas extensas de trabalho e obrigações, condicionando o lazer à lógica da produtividade. O avanço das medidas de controle que selecionam e aprisionam o tempo livre dos sujeitos nos induz, inclusive, à reflexão sobre a existência da capacidade de imaginação, liberdade e criatividade disponíveis nos curtos períodos de tempo que são dedicados a alguma atividade de lazer.

Aquino e Martins (2007) discutem que os avanços tecnológicos e a pressa típica da atualidade oportunizam a busca de mais tempo, mas nem sempre de um tempo livre para ocupações suaves ou prazerosas, e sim a busca de um tempo disponível para algo a mais, às vezes, inclusive, para o exercício de mais atividades e afazeres. Neste processo, o jovem “se vê dividido entre as obrigações impostas por suas atividades laborais e o desejo de libertar-se dessas tarefas e, assim, poder usufruir um tempo para si” (AQUINO; MARTINS, p.481).

Os autores supracitados discutem que nos processos educativos o direito ao ócio é sonogado, uma vez que as instituições de ensino se orientam a partir da preparação das crianças e jovens para uma vida adulta, moldada pelas atividades laborais. Desta forma, é a atividade industrial que acaba demarcando o trabalho como a atividade social prioritária, dominante e determinante das vidas dos jovens, os quais precisam estar qualificados para um mercado rigoroso e competitivo, observando que as escolas

preparam crianças e jovens para a vida adulta moldada pelo trabalho, porém não há orientação nesse processo para o uso adequado do tempo de ócio, um fator de vital importância para a edificação de um indivíduo equilibrado. Isso porque a escola, dentro de uma concepção moderna, está profundamente demarcada pelo paradigma da produção industrial, reiterando que atividade social dominante e determinante da configuração social é o trabalho” (p.483)

Ruy (26 anos) traduz esta ligação da juventude ao contexto da produtividade, ao relatar que “Eu acho que a gente ‘tá’ chegando no ponto alto assim, no nosso desenvolvimento, a trajetória de vida, que é o ponto de produção, jovens são pessoas, ou devem ser pessoas produtivas”. Complementando, Aurora (25 anos) explica que, a partir disto, pela lógica capitalista, o próprio lazer se transforma em tempo e espaço de produtividade no tempo de não-trabalho:

Inclusive a ideia do lazer ser produtivo, vem da lógica capitalista né? Se não tá produzindo algo no trabalho, e aí chega o momento de lazer, então o que eu posso fazer pra lucrar no meu momento de lazer?

A competição apareceu presente nas vivências dos jovens em uma alternância necessária entre o estudar e ter lazer. No relato de Antônio (20 anos), vemos o fardo pesado

simbolicamente conectado ao *ser jovem* na atualidade, com as obrigações de estudar, dar conta das exigências acadêmicas, trabalhar, ter lazer, tudo em uma intensidade típica de uma sociedade produtiva e competitiva. Além disso, em uma hierarquização de necessidades, o lazer apareceu como uma das prioridades a serem consideradas:

Eu acho que a forma como a gente vive a nossa vida hoje, assim, no Brasil, enquanto jovem de qualquer forma, é de uma pessoa que não deveria ter lazer né? (...) A gente sai da aula, a gente já tem que estudar pra prova de amanhã, e pra o teste de depois de amanhã (...), só que tem gente que trabalha nesse meio tempo, então, você tem que trabalhar, aí você vai trabalhar 6 horas por dia, 4 horas por dia, 8 horas por dia, quando sai do trabalho, você tem que dormir, aí ou você dorme, ou você estuda, ou você se diverte. E aí vai fazendo um rodizio, as vezes a gente dorme, as vezes a gente estuda, as vezes se diverte, mas ‘cê’ **tem que ter tudo né**, na vida. Muito também pelo fato de que eu não gosto de ficar ‘pra trás no rolê’. Eu gosto de viver tudo... (...) se eu não tiver prova no outro dia, se eu tiver só com um pouquinho de sono, e tiver rolando uma festa eu vou pra essa festa (grifo nosso).

### 7.2.3 Sentidos de lazer como *escape* e *fuga* de conflitos.

Ao se depararem com uma rotina de estudos pesada, os jovens deste estudo passaram a acreditar no lazer como uma possibilidade de *escape* das insatisfações decorrentes das obrigações da Universidade. O viés compensatório e utilitarista do lazer, que acredita que o mesmo existe para compensar as demandas da carga horária exaustiva que a universidade dispõe, ou, como sugerem Fernandez, Hungaro e Solazzi (2004), como um instrumento de recuperação da força de trabalho, funcionou como princípio organizativo das RS construídas pelos interlocutores.

Destacamos a associação do lazer a sentidos de “fuga da mesmice”, “escape” e “esquecimento de problemas” nas falas dos jovens a partir das definições de lazer verbalizadas, por exemplo, por Tito (22 anos): “é momento de descontração, é como você esquece os seus problemas para fazer algo que gosta” e por Edson (22 anos): “é um momento de fugir da rotina de obrigações né?”.

Para Marcellino (1996), o resultado deste entendimento isolado do lazer a partir de uma visão compensatória faz com que alguns riscos sejam ignorados, como por exemplo, a utilização do lazer como um componente de *fuga*. Neste processo, o lazer incorpora um sentido de “assimilador de tensões” ou “válvula de *escape*”, desviando a atenção de problemas sociais e pessoais, que, pelo contrário, precisam ser percebidos e questionados. Segundo o autor, as insatisfações, pressões e alienações em qualquer atividade humana precisam ser debatidas e

o sentido da vida não pode ser buscado, como muitas vezes somos levados a crer, apenas num fim de semana, ou uma viagem, embora essas ocasiões possam ser consideradas como possibilidades de felicidade e formas de resistência para o dia-a-dia (MARCELLINO, 1996, p.15).

Este caráter alienante faz com que a organização do tempo livre dos jovens passe a depender cada vez mais de critérios objetivos do que da sua própria autonomia, e se configura como uma nova forma de integração social, industrial e urbana, apontado por Guimarães e Aranha (2014). Segundo os autores, consiste em uma construção ideológica que, ao invés de possibilitar pensar no que inquieta, apenas diverte, a partir de um processo de dominação. Desta forma,

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 (...) 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 (GUIMARÃES; ARANHA, 2014, p.10)

De acordo com Gomes (2004), o resultado do lazer como um componente de fuga explica-se a partir da redução da sua função ao caráter de diversão, que, sozinho, pode provocar evasão, fuga e desvio. A existência da liberdade como característica principal na escolha de atividades prazerosas de lazer se perde, por exemplo, nos processos de mercantilização do tempo livre. Como nos aponta Gómez (2006), a comercialização dos lazeres fere o que chamamos de lazer livre, criativo, acessível e responsável.

Segundo Costa, Cabrita e Farias (2014), a relação entre a indústria cultural e o tempo livre está, justamente, nos momentos em que os jovens passam a consumir os produtos culturais como estratégias de fuga das obrigações. Segundo os autores “Não ter lazer e não consumir no lazer significa estar fora de toda uma rede de signos e significados no capitalismo. Ninguém quer ficar de fora” (p.5). Ao se apropriarem das ideias do sociólogo Theodor W. Adorno, os autores acreditam que seja necessário pensar o lazer para além do entretenimento, e do ciclo que, ao nos oferecer uma fuga do trabalho, e uma modalidade de descanso ou diversão, nos obriga a consumir produtos, de forma que, ao retornarmos à situação de trabalho ou estudo, estaremos dispostos a continuar “produzindo”.

#### **7.2.4 Sentidos de lazer como *obrigação*.**

As representações citadas anteriormente, bem como as formas diversas e não-consensuais do lazer caracterizado por ações prazerosas e livres nos remeteu ao caráter

subjetivo das atividades expresso na possibilidade de significados diferentes assumidos pelos jovens, como nos apontam Nunes et al (2014).

Discutir o lazer a partir da “atitude” do sujeito se encontra diretamente relacionado à sua satisfação com a realização da atividade, na qual qualquer vivência, inclusive o trabalho, poderia ser denominado de lazer (MARCELLINO, 1996). Encontramos esta associação na fala de Lúcia (23 anos), que, ao descrever seu trabalho com tecidos acrobáticos, compreende que existe lazer nas suas obrigações porque remete prazer no que realiza: “por exemplo, eu sou professora, e tem muitos momentos em que eu me divirto bastante sabe? Eu me deleito de alguma forma, então não vejo somente como obrigação estar ali”.

Como contraponto à opinião da jovem, vários interlocutores mencionaram que, ainda que estejamos falando de um trabalho que envolva questões artísticas, o que o aproxima das características do lazer, a obrigação se sobressai, demarcando o que é trabalho e o que é lazer:

é trabalho, e ao mesmo tempo tem uma característica forte de lazer, só que ao mesmo tempo, é... há uma separação, isso aqui é o meu trabalho, é a minha obrigação, eu ganho o meu pão com isso aqui, sabe, o que eu faço... eu vou me divertir, mas eu acho que o lazer está mais presente nos momentos de diversão sem obrigação (Antônio, 20 anos).

Ao introduzir o aspecto temporal às atividades, Marcellino (1996) discute o lazer desenvolvido no tempo “livre” das obrigações juvenis. Foi o que encontramos, por exemplo, no desenho feito por Lúcia (19 anos) ao associar o lazer às atividades que realiza no seu

Figura 5 – “É o que eu faço no meu tempo livre”: Lúcia, 19 anos.



tempo livre, conforme a figura 5:

Vale et al (2014), porém, trazem que o tempo de lazer estabelece uma relação de simultaneidade com o tempo das obrigações, o que se exemplifica na fala de Sérgio (22 anos) ao mencionar, sobretudo, que o lazer está imerso na sua própria rotina e é o que distrai e o distancia das obrigações:

só um complemento (...), eu acho que o lazer pode ser rotina também, por exemplo, você pode todo dia ter aula das 7 às 6 da noite, mas de 6 as 7 todo dia você fazer a mesma coisa que te distrai, que não tenha como uma obrigação, mas é você fazer por fazer porque gosta de fazer aquilo, eu acho que a rotina também pode se englobar ao lazer, mesmo não sendo... é... comum, não sendo a regra.

A linha tênue que separa o lazer do trabalho se refletiu nos modos como, por diversas vezes, o próprio lazer é imposto como *obrigação* pelos interlocutores, como se destaca no extrato a seguir:

Eu vou ser bem franca, minha semana é extremamente corrida, então eu já me sinto muito saturada, sabe? Pelos meus compromissos, então eu meio que imponho o lazer como uma obrigação também (...) hoje em dia lazer se torna uma obrigação (Lígia, 23 anos).

Os jovens discutiram que esta relação de obrigatoriedade diz respeito à necessidade de incorporarem o lazer no seu cotidiano, nos fazendo concordar que ainda que o trabalho tenha se mostrado, historicamente, como indispensável para a sobrevivência humana, a necessidade de práticas de lazer, associadas ao descanso e divertimento está, simultaneamente, presente (ROSADO, ET AL, 2018). Vale et al (2014) apontam, ainda, que o tempo de lazer está vinculado à uma satisfação real das necessidades dos sujeitos, o que encontramos, por exemplo, na fala de Aurora (25 anos): “‘Pra’ mim, lazer é tão necessário como dormir por exemplo, porque ambas, inclusive, renovam energias”.

Ribeiro (2012) discute a indissociabilidade das temáticas de lazer e trabalho, no momento em que compreendemos que a necessidade de se reivindicar por lazer surgiu no contraponto entre a revolução industrial e as necessidades dos trabalhadores por um tempo livre. Tal necessidade de lazer no contexto dos jovens emergiu proporcional às obrigações requeridas na atividade. Ou seja, a quantidade de lazer que devem buscar para si demonstrou ser compatível à demanda de trabalho que lhes é exigida, como nos extratos de fala a seguir:

E ‘pra mim’, quanto mais eu me tornei compromissada, mas eu quis o lazer também. Mais eu também, eu incluí o lazer na minha vida, quanto mais eu me carregava de coisas, mais o lazer eu queria também. É muito essa lógica... quanto mais trabalho você tem, mais lazer você quer (Lígia, 23 anos)

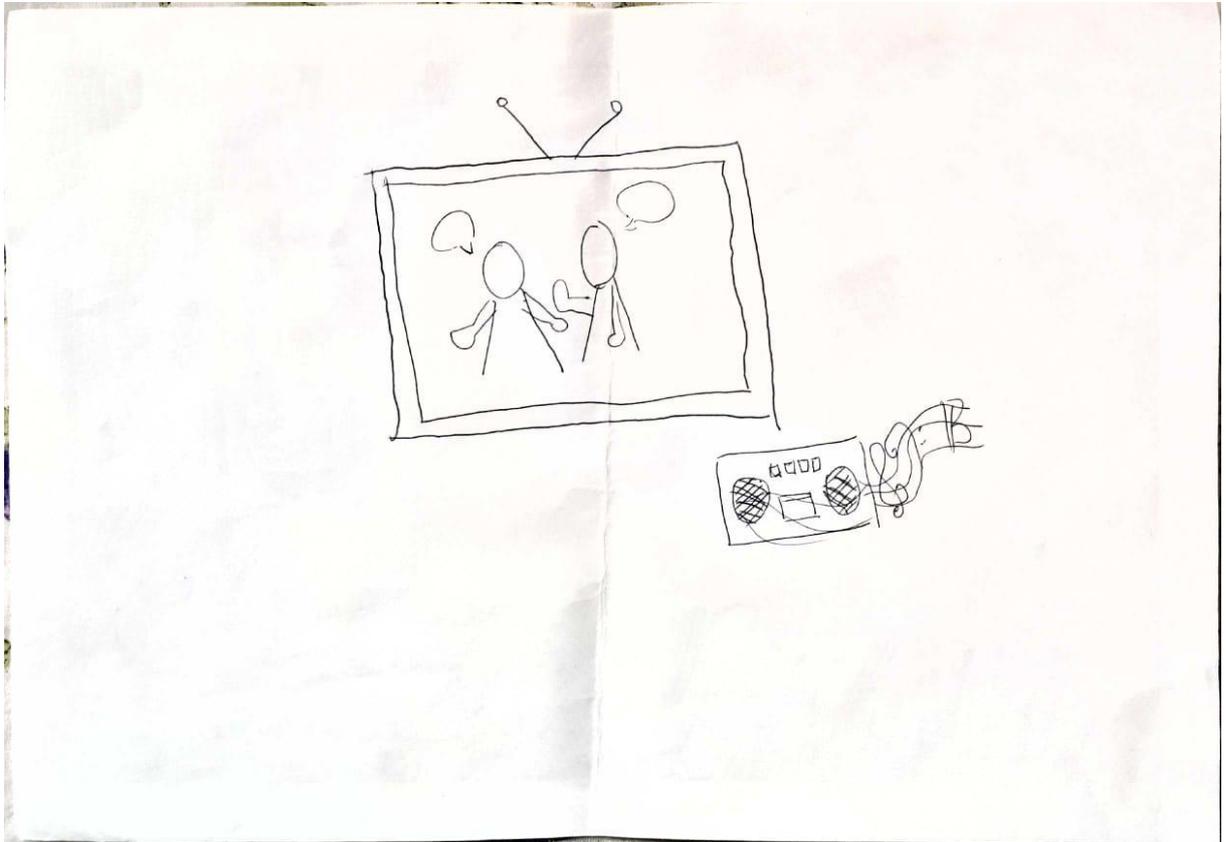
Então eu acho que é, é o ápice assim da bipolaridade entre quanto mais cobrança ‘pra’ que a gente produza, ‘pra’ que a gente ganhe dinheiro, ‘pra’ que a gente trabalhe, também a gente vem precisando mais de momentos de lazer, de espaços de lazer, acho que tem a ver nesse sentido (Ruy, 26 anos)

Percebemos que a pressão do contexto acadêmico se reflete nas formas como os jovens representam o lazer e lidam com a sua qualidade, bem como a quantidade do tempo que lhe dedica. Ao se sentirem pressionados em um espaço que os exige formação e produção em uma carga horária considerada exaustiva, a necessidade explícita de inclusão do lazer como estratégia de sobrevivência na universidade acabou se transformando na própria obrigação, em um processo de contradição que auxilia os jovens em suas múltiplas vivências no espaço universitário. Ainda que as atividades de diversão e descanso parecessem se opor às obrigações em algumas de suas falas, tais componentes se entrecruzaram por quase todos os discursos dos jovens, evidenciando a ideia do próprio lazer enquanto *obrigação e necessidade* os elementos que compuseram o núcleo central das representações do grupo.

Analisamos esta proposição por entendermos que o âmbito acadêmico acaba não viabilizando o próprio debate entre os jovens sobre a importância de práticas que não estejam diretamente ligadas à apreensão do conteúdo reproduzido. Falar sobre o lazer enquanto um tempo/espaço de total liberdade, inclusive das obrigações, acaba não sendo considerado importante, necessário ou até permitido, tornando pesado o que deveria se configurar como leve, como nos aponta Ruy (26 anos) ao explicar seu desenho – destacado na figura 6 –, e sobre como assistir séries de TV, em um contexto competitivo, tem se transformado em uma carga pesada nos finais de semana:

Hoje, série está mais no rumo da obrigação porque eu tenho assistido tanta série, que no sábado eu tenho que assistir How To Get Away With Murder, Grey’s anatomy, etc, aí vai... entendeu? Ai no domingo eu tenho que conciliar isso com as coisas daqui e acabo ficando chateado e vou ver séries (...) obrigação semanal de lazer é série.

Figura 6 – “A obrigação semanal de lazer é série”: Ruy, 26 anos.



### 7.2.5 Sentidos associados aos obstáculos às práticas de lazer

Nesta subseção, dialogaremos sobre os modos como sentimentos de integração e exclusão social se constituíram como obstáculos às práticas de lazer mencionados pelos interlocutores. A ausência de tempo disponível e de dinheiro representaram os principais empecilhos que hoje restringem as possibilidades de exercício do lazer. Em relação ao primeiro elemento, os jovens sinalizaram a falta de um “espaço na carga horária” que os possibilitem realizar práticas livres e prazerosas.

No que diz respeito ao aspecto financeiro, diferentemente do estudo de Martins et al (2014), no qual a representação do lazer atrelada ao dinheiro esteve associada à importância do consumo e à capacidade de aquisição de objetos para a realização do lazer, a ausência de dinheiro esteve atravessada nos diálogos relacionado às questões sociais e raciais, como nos trouxe Lúcia (19 anos):

Também fico pensando assim, qual é a juventude que é permitida lazer sabe? Porque pra juventude negra, periférica né? É a que tem que trabalhar pra sobreviver, e não tem que parar de jeito nenhum, que tem que correr atrás, enquanto a juventude branca de classe média, é aquela que pode ir pro barzinho, que podem sair pros locais né? Que exige mais grana, e ao mesmo tempo estudar, enfim, então também tem esse recorte né?

A exclusão do lazer pela juventude negra periférica e pobre ficou evidenciada na condição de pertença social envolvida na impossibilidade desses jovens de transitarem pelos espaços das cidades, como apareceu nas seguintes falas:

Mas essa lógica que ele falou, de que o dinheiro tá muito ligado ao lazer, varia até pra as coisas mais básicas também, por exemplo, você tá sem dinheiro pra pegar o ônibus pra ir pro rolê por exemplo, então assim, tá muito atrelado mesmo, mesmo que seja no mais básico né? Quem não tem estação do BRT, pegar por dentro, fazer as manobras, aí fica mais difícil né? Ainda assim tá atrelado as coisas mais básicas, nem que seja pra comprar uma água, se você for andar por cinco horas numa trilha, como tanto pra você pegar ônibus de 1,60 (Edson, 22 anos).

... a maioria dos lugares tem que pagar pra chegar lá. Então assim, a cidade hoje não funciona com espaços gratuitos de diversão e lazer, no geral são bares e locais privados que estão ali oferecendo serviços, se você tiver ali pra comprar, bem, senão tiver, não consome (Antônio, 20 anos).

A dimensão da mobilidade diz respeito à distribuição e acesso dos bens e serviços da cidade. Tanto ela, como o direito ao território assegurado aos jovens pela oferta de espaços, pode ampliar ou restringir as possibilidades de efetivação de outros direitos, como educação, trabalho, lazer ou cultura, uma vez que as políticas que os concretizam “devem se adequar às diferentes realidades de cada território e também garantir o direito à mobilidade” (BRASIL, 2015, p. 164). Desta forma, a democratização das cidades depende diretamente da organização das políticas públicas, o que, de acordo com os interlocutores, não tem acontecido.

Sobre a omissão do poder público no fornecimento de condições básicas de convivência social, Magalhães (2008) aponta a importância da conquista e inserção nos espaços das cidades como possibilidade de mediação de comportamentos e construção de relações e identidades dos jovens. Ao admitirmos o lazer como uma dessas condições, retornamos o diálogo sobre a importância da apropriação dos espaços urbanos para a sua efetividade. Sérgio (22 anos) adiciona o tráfego intenso, a dificuldade de acesso e o elemento da insegurança urbana como fatores que impossibilitam esta apropriação dos espaços:

Também eu acho que um fator a mais é a mobilidade urbana né? Se você quer sair em um momento não tão... por exemplo, você quer sair num dia da semana, meio dia pra fazer qualquer coisa, não é tão viável você sair porque

you sabe que you vai demorar pra pegar ômbus, you vai pegar transito, you vai demorar pra chegar no local, e até mesmo os horários, por exemplo, you largou da universidade de 18h da noite e you: ah, vamos sair pra beber em algum lugar, vc vai sair daqui vai pegar ômbus, vai pegar engarrafamento, se you vai pro centro melhor ainda, o *plus* ainda tem o fator de risco da segurança, então, juntando a mobilidade urbana com a segurança, you também acaba ficando retido de sair, de procurar outros espaços (Sérgio, 22 anos).

A violência também foi sugerida pelos jovens como um empecilho ao exercício do lazer. Justificamos esta preocupação, por exemplo, diante dos dados das Estatísticas da Criminalidade Violenta<sup>17</sup> produzidas no ano de 2015 na cidade do Recife/PE, os quais sinalizaram o público jovem como principais vítimas de crimes violentos, letais e intencionais, estando a cidade com os maiores índices de violência sofrida pelas juventudes do estado, somando 288 jovens em 2014 e 328 em 2015, o que totalizou 56,03% no ano de 2014, e 57,34% no ano seguinte. Antônio (20 anos), além de mencionar a ausência de políticas de lazer para a juventude pobre, cita como desistiu de frequentar lugares públicos por medo da violência na cidade:

ela (a cidade) não foi feita muito também pra ter muitos espaços de lazer públicos pra galera que não tem nada... e porque... porque também tem muita insegurança, tem muita violência, eu hoje mesmo prefiro fazer uma festa na minha casa, num lugar privado, como por exemplo ir pro parque e ficar lá, de graça. Com uma vulnerabilidade muito grande né? Tipo hoje eu não vou mais pro (Recife) antigo a noite, só quando eu tô com muita gente e a gente decidiu ir, mas vai embora rápido.

Como direito, o lazer ainda não se caracteriza como acessível a todos os setores da população. Em relação à sua frequência, qualidade e acesso, a questão da violência crescente e a faixa etária são algumas das limitações pontuadas por Marcellino (1996). As jovens mulheres deste estudo adicionam também as questões de gênero a este debate aos sinalizarem as suas dificuldades de acesso aos espaços públicos pelo simples fato de *ser mulher*:

E ainda mais tem a questão da hora né? De segurança, muita gente não sai por questão de segurança também. Que pra mim é um dos piores motivos né? Que é um direito nosso e you quer ir, you as vezes tem dinheiro, mas you não vai, principalmente se you é mulher (Lígia, 23 anos).

### **7.2.6 A ausência de políticas de lazer na universidade e sentidos de lazer como *subversão***

A discussão sobre as dificuldades para o exercício do lazer se intensifica ao nos debruçarmos sobre as práticas vivenciadas na Universidade. Ainda que não se configure como

<sup>17</sup> Publicação da Agência Estadual de Planejamento e Pesquisas de Pernambuco como o apoio da Secretaria de Defesa Social (SDS) com os gráficos de Crime Violento contra o patrimônio (CVP) e Crime Violento Letal e Intencional (CVLI) registrados entre os anos de 2011 e 2015 no estado de Pernambuco.

espaço de lazer propriamente dito ou construído para tal, a extensa carga horária de atividades, englobando ensino, pesquisa e extensão – isto sem mencionar os próprios estudantes que moram em seu entorno ou nas suas dependências – nos possibilita pensar nas universidades como equipamento de lazer, por ser viabilizadora de suas práticas e por se configurar como um

espaço de encontro, de convívio, do encontro com o ‘novo’ e com o diferente, lugar de práticas culturais, de criação, de transformação e de vivências diversas, no que diz respeito a valores, conhecimentos, experiências” (GOMES, 2004, p.91).

Contudo, as instituições de educação formal se configuram como um espaço político, no qual as relações de poder, controle e hegemonia determinam como se configura o uso que se faz dos seus lugares, bem como o tempo que se dedica ao usufruto dos mesmos. A lógica atual que regula as atividades acadêmicas tem imposto aos docentes e alunos um ritmo de produção acelerado, sugerindo um alto índice de controle social das universidades no intuito de inibir atividades que caracterizam uma “desocupação desnecessária” ou aquelas consideradas como de não formação social e cultural para os jovens (GOMES, 2004; FORMIGA, AYROZA, DIAS, 2005; SANTOS, 2016).

Com a leitura, durante o grupo focal, do artigo 154<sup>18</sup> do regimento geral da UFPE que dispõe sobre educação física, recreativa, artística e cívica, os jovens dialogaram sobre a ausência de espaços que proporcionem vivências de lazer, citando, inclusive, a privatização de equipamentos públicos da própria universidade criados para este fim:

Pelo contrário, eles estão fechando esses espaços, como por exemplo a concha acústica é a expressão máxima pra isso, além do teatro, que trazem coisas muito mais caras e grupos que são, já são renomados, e que vem pra se apresentar como Lenine e outras coisas, a concha que é um espaço mais pra, inclusive os universitários, o uso dos universitários, não tem mais, não se pôde mais fazer nada nela, ninguém consegue ter mais espaço, nem ali (...) nem em canto nenhum. (Lígia, 23 anos).

A fala da jovem acima nos remeteu à indignação com a falta de espaços viabilizadores e à um alerta sobre a necessidade dos jovens serem ouvidos no contexto universitário. Segundo Vicente (2017), a identidade juvenil é construída também nas interações do jovem

---

Art. 154. A Universidade proporcionará aos seus alunos, educação física, recreativa, artística e cívica.

§ 1º A educação física se efetivará por meio de:

I. práticas desportivas; II. estímulo e apoio a associações desportivas constituídas pelos alunos e aos jogos Universitários.

§ 2º A educação será proporcionada através de:

I. organização de grupos artísticos; II. promoção de concertos, representações teatrais, exposições de artes e sessões cinematográficas; III. criação e manutenção de museus.

com a universidade, a qual se configura como um espaço de representações e transformações. Ao se comprometerem com a formação e educação dos jovens é dever dessa instituição fornecer espaços para a promoção da autonomia juvenil.

Este lugar requerido pelos jovens refere-se a um espaço de protagonismo, relacionado ao “papel central para ação, uma modalidade educativa e um espaço de possibilidades para jovens atuarem de maneira compromissada e livre na busca da solução de problemas reais” (VICENTE, 2017, p.15). Segundo Stamato (2008, citado por VICENTE, 2017), o protagonismo juvenil refere-se ao fortalecimento do poder do jovem na possibilidade de transformação da realidade política e social. Contudo, a sua genuinidade se desenvolve somente em um ambiente democrático. No contexto universitário, ele precisa ser desenvolvido para além da sala de aula, uma vez que

para criar os espaços necessários à eclosão das práticas e vivências capazes de permitir aos jovens exercitarem-se como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso são necessários recursos pedagógicos de natureza distinta da aula. São necessários acontecimentos em que o jovem possa desempenhar um papel protagônico (COSTA, 2007, p.9).

Ao discutir sobre as políticas voltadas para as juventudes, Carrano (2013) indica uma parcela de estratégias que apenas deduzem quais as necessidades do jovem, e não provocam espaços ou tempos para o diálogo com as suas reais demandas. Por diversas vezes, a tentativa de se estimular a participação social dos jovens vem a partir de imagens de “jovem protagonista” e/ou “jovem empreendedor” reproduzidas pela grande mídia, as quais, segundo o autor, nada mais são do que tentativas de “pedagogização da participação de jovens na direção do controle social e do ajustamento” (CARRANO, 2013, p.23). Ou seja, a ideia de protagonismo juvenil é encontrada nos projetos e discursos de diferentes gestores públicos, porém, suas práticas ainda pouco estimulam a real participação social dos jovens.

Segundo os interlocutores, ainda que os seus lugares de fala na instituição parecessem “garantidos” pela sua participação em uma política estudantil, na prática, isso não tem acontecido, uma vez que o DCE, entidade representativa de todos os estudantes da universidade e responsável pela congregação dos DAs, não possui uma instância representativa geral com “cadeira” no conselho universitário, ou poder deliberativo. De acordo com Aurora (25 anos),

a gente não tem como decidir nada, a gente não tem como dialogar com os fatos com o reitor, com a reitoria, com a co-reitoria, eles praticamente ignoram a gente, menosprezam, a realidade é essa. A gente só teria alguma capacidade de dialogar com eles se a gente tivesse o poder de votar em alguma coisa que eles queiram sabe? Eles são muito disso... ‘pra’ barganhar.

Ao terem os seus próprios espaços de fala, escuta e decisão, impedidos pela gestão, os jovens deste estudo apontaram o desenvolvimento de estratégias de superação da ausência de tempo/espaço disponível para o lazer, alegando subverterem os espaços da própria universidade, o que faz com que, como nos aponta Lacerda e Godinho (2014), ainda que as jornadas pesadas de trabalho sejam, por diversas vezes, naturalizadas, isto não impede sua problematização e busca de soluções pelos jovens. Para Edson (22 anos),

rola também aquela subversão, assim, não sei se eu vou estar (...) muita coisa, mas (...) mas aqui na universidade a gente consegue mesmo subverter o espaço, né? Tipo, o espaço de obrigação a gente paga disciplina, e tal, é uma correria, mas ao mesmo tempo a gente pode chegar aqui numa sala dessa e ficar bebendo, fumando cigarro, fumando maconha, e também é uma questão de lazer.

Ao se submeterem aos seus próprios processos criativos, os jovens demonstraram o desenvolvimento de meios alternativos para se divertir, e acabaram tomando suas expressões como “clandestinas” em espaços que lhes são de direito:

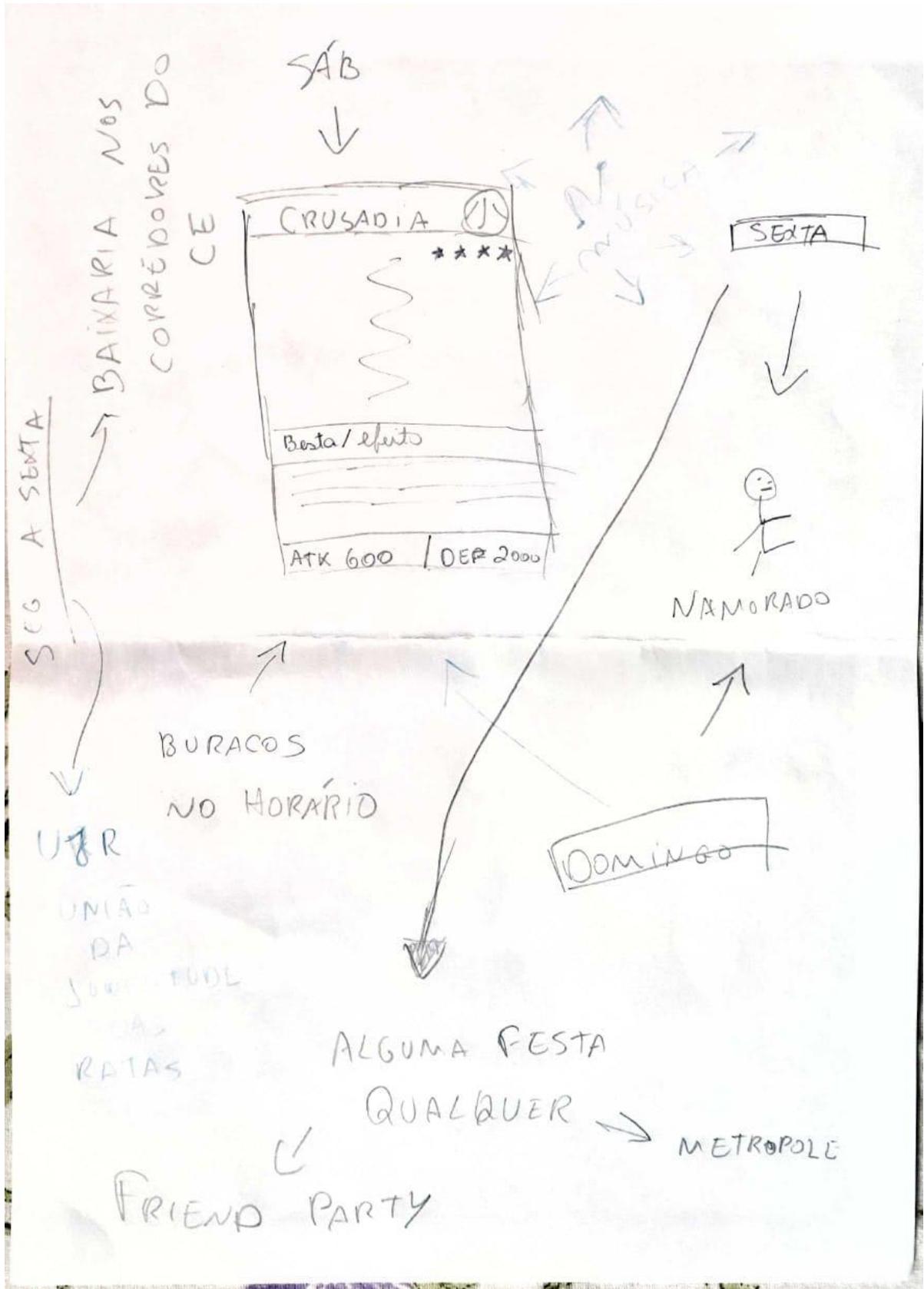
Basicamente a gente tenta fazer alguma coisa, calourada, clandestina mesmo lá no centro da gente, faz festa, voz e violão, pro povo que tá ali na loucura sabe? Que as vezes está ali querendo ir embora, tá passando, vê ali um som legal e quer parar um pouquinho. Só ver o que o que tá acontecendo e lembrar que existe vida, existe arte na universidade também. Porque se não for a gente, não vai rolar. A gente é mais da metade da universidade (...) e a gente precisa disso (Antônio, 20 anos)

Neste extrato de fala, Antônio (20 anos) nos sinaliza a importância das inúmeras dimensões que a universidade assume no contexto onde estão inseridas, se configurando não só como espaço de ensino de conteúdos programáticos, mas espaço de desenvolvimento de expressões e possibilidade de emancipação humana, como apontado por Ribeiro (2010). O mesmo jovem complementa, inclusive, que ao inviabilizarem o acesso e uso dos espaços pelos jovens, “eles (a gestão) não fecham só a possibilidade da gente fazer uma festa, eles fecham a possibilidade da gente se divertir em vários aspectos”, simbolizando as inúmeras práticas constitutivas do lazer.

A reinvenção do lazer em um espaço de obrigações encontra-se ainda no discurso de Sérgio (22 anos) ao debater sobre as brincadeiras entre os amigos: “são coisas que a gente acaba misturando na rotina, todo dia a gente acha uma forma de fazer alguma coisa e a gente vai criando um momento de lazer, sabe? Eu tenho os meus esquemas”. Ao apelarem à subversão e à clandestinidade, os interlocutores reforçaram o lazer como uma importante dimensão da qualidade de vida, trazendo mais uma vez a necessidade do mesmo equivalente à quantidade de obrigações. O cartaz confeccionado pelo jovem, esboçado abaixo na figura 7,

nos direcionou à busca constante e cotidiana de vivências que se distanciem das cargas horárias de atividades acadêmicas e garantam a permanência dos jovens no ambiente universitário:

Figura 7 – “Todo dia a gente acha uma forma de lazer”: Sérgio, 22 anos



### 7.2.7 Sentidos de lazer como qualidade de vida e *saúde mental*

De acordo com Surdi e Tonello (2007), nas atividades de lazer, os jovens desenvolvem, individualmente e socialmente, condições importantes para a garantia do seu bem-estar e meios para uma participação mais ativa em sociedade. Para os autores, a noção de lazer deve ser entendida a partir da importância dos seus valores no desenvolvimento integral do indivíduo, que acontece a partir “de uma ação livre e prazerosa e da criação de algo como livre expressão de si mesmo” (p.207).

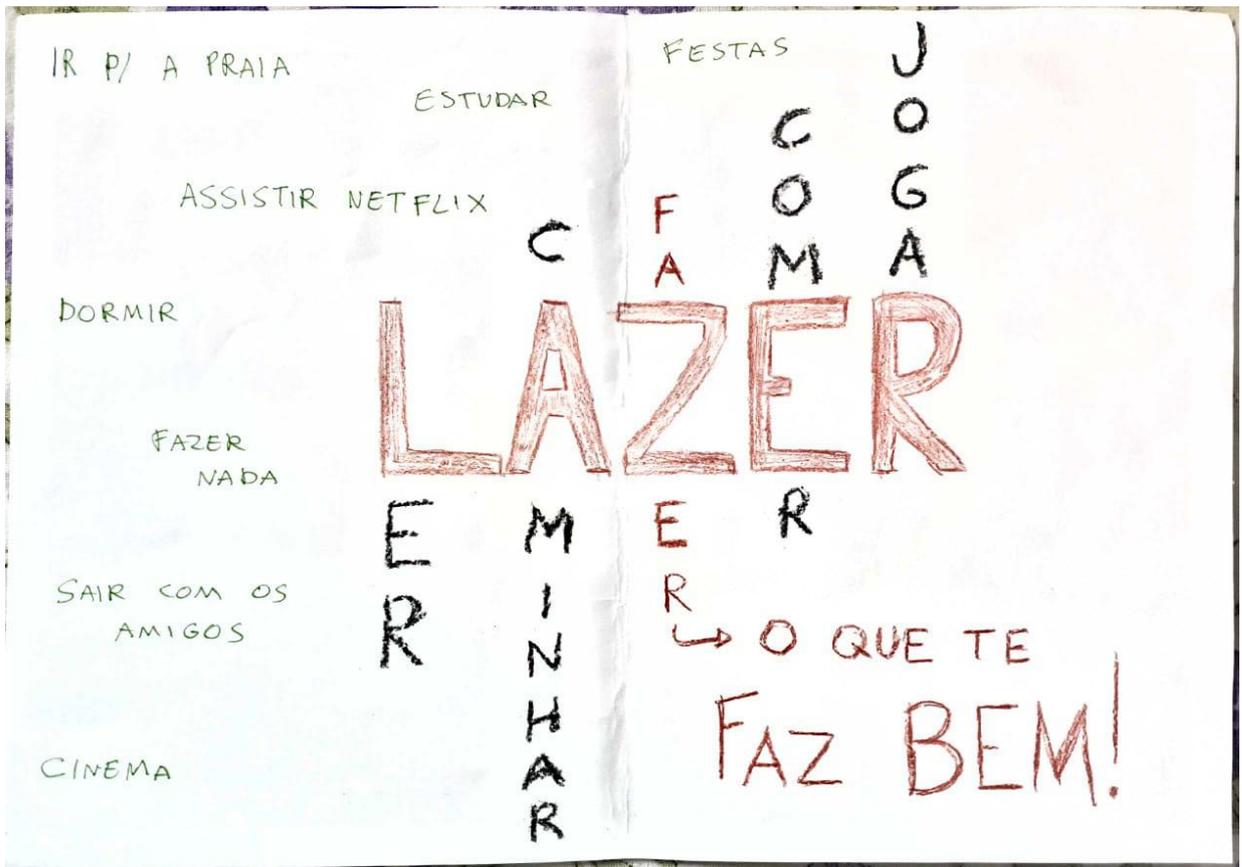
Sob a perspectiva de qualidade de vida, os autores buscam, ainda, estabelecer relações entre o lazer e saúde, concluindo que as duas temáticas são aspectos fundamentais na vida dos indivíduos, relacionando-se diretamente ao cotidiano. Neste sentido,

O lazer e a saúde são tratados como fins de um ciclo e poderiam ser compreendidos como meios para uma qualidade de vida. É certo que eles dependem de outros fatores para que possam ser usufruídos da melhor maneira e por todos, porém, também, são indispensáveis para outros fatores (SURDI; TONELLO, 2007, p.224)

Frequentemente, os interlocutores representaram o lazer como sinônimo de saúde, sobretudo, *saúde mental*. Sobre esta discussão, consideramos o viés de implicação da própria pesquisa fazer parte do universo da psicologia, e, portanto, acender nos jovens a necessidade de se falar sobre esta temática, uma vez que alguns dos próprios participantes são graduandos em psicologia. Contudo, vislumbrar a saúde mental atravessada pelos discursos de quase todos os jovens, nos exigiu um debate sobre a pertinência deste elemento na construção das suas representações.

Expressões como “fazer o que te faz bem”, “eu me sinto remediada” e “cuidado com nós mesmos” evocaram essa saúde implicitamente, como podemos perceber no cartaz confeccionado por Aurora (25 anos):

Figura 8 – "Fazer o que te faz bem": Aurora, 25 anos



Ao mesmo tempo, em diversos momentos, a saúde foi explicitamente trazida para o debate, como elucidado na fala de Lúcia (19 anos), ao explicar o porquê do lazer se mostrar como uma necessidade diante das responsabilidades do cotidiano:

E ao mesmo tempo, a gente não consegue fazer isso se a gente não tiver um tempo pra gente, se a gente não tiver clareza de que a vida, a vida ela tem sua diversidade, a gente tem que, é, ser responsável com a nossa saúde mental, com a nossa saúde física, com a sua vida também acadêmica, com os seus amigos, pais, família, então são várias responsabilidades que você tem, e se você não tiver ali de fato, se você não forçar um lazer de fato, você não vai conseguir chegar lá (...) É uma necessidade do corpo mesmo, da mente, mente sã.

Com a constituição de 1988, o lazer passou a ser entendido como uma necessidade humana fundamental para a qualidade de vida da sociedade, ainda que sua prática seja posta em questão tanto pelo senso comum, como pelos administradores públicos (ROSADO, ET AL, 2018). Como determinante e condicionante da saúde, o lazer é mencionado, ainda, pelo artigo 3 da Lei 8.080 (BRASIL, 1990) e pela Política Nacional de Promoção da Saúde (2006).

Ao investigarem alguns documentos de cursos de graduação da área de saúde, Pinheiro e Gomes (2011) perceberam a falta de uma coerência destas temáticas e a

necessidade de se ampliar seu debate no âmbito acadêmico. Surdi e Tonello (2009) questionam, inclusive, os motivos pelos quais é tão difícil falar da importância do lazer no tempo extracurricular das escolas/universidades, já que “uma parte significativa dos conteúdos das aprendizagens (...) é adquirida voluntariamente pelas crianças e jovens em suas atividades individuais ou coletivas durante o tempo livre” (p.208).

Rosado et al (2018) discutiram a diminuição da publicação de artigos sobre o lazer de jovens universitários na área da sociologia, e uma expansão de trabalhos em áreas da educação física, e da saúde, como nutrição, enfermagem e psicologia, trazendo a importância das suas vivências para a saúde mental, equilíbrio emocional e controle do estresse no âmbito acadêmico. Pondé e Carroso (2003) também contribuíram com este debate através de uma revisão bibliográfica do campo denominado Leisure Studies, e críticas tecidas aos modelos biomédicos e psicológicos tradicionais que compreendem a saúde mental a partir de um viés individualista, discutindo questões que transcendem o indivíduo como os seus condicionantes socioculturais.

Junto aos autores supracitados, concebemos a função psicossocial do lazer, uma vez que os seus hábitos e vivências oportunizam o resgate das individualidades, buscas pessoais e satisfações em suas práticas, além de proporcionarem cooperação e participação social nas relações grupais, como nos trazem Formiga, Ayroza e Dias (2005). Desta forma, não somente o contexto, mas as relações dos indivíduos com os seus grupos são levadas em consideração, junto às escolhas das atividades de lazer que, além de subjetivas, dizem respeito aos valores priorizados e as oportunidades que lhes são ofertadas:

buscar se divertir de maneira que estejam convergentes diversão, formação social, e saúde física e psicológica é enfatizar um ser autoatualizado e maduro psicossocialmente (FORMIGA, 2009, p.31).

A partir das falas dos jovens, destacamos, também, o lazer concebido a partir da sua dimensão cultural, ao relacionarmos o mesmo a processos de “conexão com as artes”, aproximação e “conhecimento da cultura”. Ao visibilizarmos a cultura como “ação que conduz à plena realização das potencialidades de alguma coisa ou de alguém” (GOMES, 2004, p.56), evocamos o caráter de desenvolvimento nas práticas de lazer, o qual, segundo Queiroz e Souza (2009), é a função mais difícil de se cumprir, pois diz respeito à capacidade do lazer de proporcionar bem-estar e se relacionar com a qualidade de vida no desenvolvimento humano.

Incorporando a promoção da saúde mental como uma das dimensões mais importantes do lazer no âmbito acadêmico, os jovens discutiram a falta de compromisso da universidade no que diz respeito à sua promoção:

Eu acho também que em muitos espaços, como por exemplo na universidade, a saúde mental ela não é tão levada a sério. Eu acho que é uma coisa que é bem deixada de lado, e é só vista por cima sabe? é como se alguém que toca nesse assunto, é como se fosse besteira, como se fosse inviável, assim, não é uma coisa tão necessária assim. (...)

É que se você parar pra perceber, a universidade restringe tudo a essa questão acadêmica, assim sabe? Há uma carência da própria universidade de tratar da questão da saúde mental mesmo e trazer outros serviços sabe? Mas é só o que se oferece, são as cadeiras nos cursos, fica preso a tudo isso... (Lígia, 23 anos).

Tito (22 anos) relata que somente a partir das próprias iniciativas dos jovens é que manifestos em prol da saúde mental na universidade tem se efetivado, uma vez que

as poucas manifestações que eu vi aqui, por exemplo, na faculdade, em prol dessa saúde mental, por exemplo, elas sempre partem dos alunos, dificilmente parte de um professor, ou de uma entidade daqui, sabe? Do órgão... por isso que há essa carência, há essa preocupação que tem vezes que chega num patamar tão sério.

O jovem refere-se, neste momento, aos casos de suicídio, violência e abuso de substâncias recentemente ocorridos no *campus* da UFPE, os quais, por um lado, se transformam em justificativas da própria gestão universitária para a não promoção de festas e eventos; e por outro, nas falas dos jovens, é o próprio “reflexo da falta de festa, reflexo da falta de lazer, reflexo da falta de várias outras coisas que a gente tem aqui” (Antônio, 20 anos) que intensificam as práticas socialmente consideradas inadequadas.

Romera (2014) enfatiza o lazer como um espaço socialmente permitido para a busca do prazer e liberdade. Desta forma, ocasiões específicas tornam-se favoráveis para a experimentação ou uso de drogas, quer sejam elas lícitas, ou ilícitas. Em uma associação direta entre o consumo e a diversão, relacionada a uma sociedade influenciada por imediatismo e excessos, o lazer e o consumo são influenciados, em alguns espaços, pela promoção de festas universitárias, sendo este fato usado como motivo para que a universidade não as promova.

A justificativa para a não discussão do lazer na vida universitária é que este passa a ser visualizado ora como tempo improdutivo, desviando o foco dos jovens dos estudos, ora como perigoso, ao representar um tempo propício para o consumo de álcool e outras drogas. Podemos, inclusive, acrescentar a este debate os enquadramentos estigmatizantes que associam a juventude a momentos de instabilidades, e, neste caso, a uma fase propensa a problemas sociais (MARTINS, ET AL, 2014).

Entretanto, acreditamos que o desenvolvimento de programas de prevenção ao abuso de drogas dirigido aos espaços universitários seja uma alternativa mais plausível do que a simples extinção dos eventos, tomando como hipótese que as próprias drogas lícitas ou ilícitas podem estar associadas à esta fuga que o estresse acadêmico proporciona. Os jovens dialogaram sobre a isenção de responsabilidades por parte da universidade, tomando, por exemplo, a falta de segurança no campus, uma vez que, ao não oferecerem um sistema de segurança eficaz, acabam responsabilizando os alunos:

É mais um espaço pra se preocupar com redução de danos ao invés de reproduzir a lógica da abstinência (...). É tanto que esse é um dos argumentos que é levantado contra a desculpa de fazer calourada e tal, que associam muito o lazer, ao abuso de substâncias, ao fato de não ter segurança suficiente pra as pessoas... quer dizer, a própria universidade ela não fornece e bota a culpa nos estudantes (Aurora, 25 anos).

Equipamentos como o Centro de Convenções, o Clube Universitário e a Concha Acústica, mencionados pelo PPPI da UFPE como espaços garantidos para o incentivo à socialização dos jovens, estão sendo cada vez mais impossibilitados para o uso. Importante citarmos a existência do Centro de Artes e Comunicação (CAC) que viabiliza exposições, saraus e ofertas de manifestações artísticas para os universitários. Porém, como compartilhado no grupo, tais manifestações acontecem como elemento das disciplinas dos estudantes do Centro, evidenciando o componente da obrigação presente em toda a sua ação.

Mostrou-se, portanto, cada vez mais difícil dialogar sobre as possibilidades de liberdade “efetiva, real e concreta” (COSTA, CABRITA, FARIAS, 2014) nas vivências de lazer dos jovens universitários com os quais dialogamos, que acabam não se sentindo satisfeitos com a diversão que lhes é ofertada, por não se sentirem livres o suficiente para busca de prazer e divertimento, uma vez que existem dissonâncias entre o que desejam e necessitam com o que os “pares sócio normativos” exigem e disponibilizam.

O discurso de um dos jovens nos permitiu refletir sobre um panorama geral da ausência de diálogos Universidade Pública – Estudantes, evidenciando, por exemplo, que somente políticas de assistência estudantil não são suficientes para a garantia da permanência dos jovens na educação superior, bem como a ausência de ações na universidade que deem o devido suporte à tríade ensino-pesquisa-extensão exigida nas IFEs:

O boicote às universidades públicas, elas estão ficando muito grande mesmo assim, em relação ao investimento em relação a dialogo também com os estudantes, vem se tornando muito difícil, principalmente porque já queriam extinguir o ministério da cultura (verdade) já queriam extinguir um bocado de coisa que dariam ali um suporte pra gente poder fazer essas coisas. Porque tem muito grupo que também tenta fazer alguma coisa aqui com o apoio da

FUNDARPE, com o apoio do ministério da cultura, apoio da prefeitura do Recife, aí chega aqui pra fazer, mas aqui também não tem nada, não oferece nada, não oferece nem um incentivo à saúde mental. Ai hoje a universidade funciona pra sobreviver com RU, assistência estudantil e oferecendo o seu ensino né? Mas em extensão gente está falhando muito, em pesquisa mais ainda, e aí só estão oferecendo o ensino, e um pouquinho de assistência estudantil pra ver se o pessoal ainda consegue superar tudo isso que está acontecendo, cada vez menos o dinheiro chegar na universidade, cada vez menos ela conseguir se manter porque também a UFPE é muito grande, muito grande, não dá pra ter segurança pra todos os estudantes, não dá pra ter segurança numa festa, a gente não tem essa capacidade, aí eu consigo compreender o motivo da gente estar vivendo isso, mas eu também consigo enxergar que o que a gente tá vivendo... a gente não tá conseguindo ter acesso ao mínimo do que a gente deveria ter por questão de uma universidade que deveria oferecer isso sabe? (Antônio, 20 anos).

O “boicote às universidades públicas” sinalizado pelo jovem nos remete, por fim, à atual conjuntura política e as recentes instabilidades instauradas com o golpe de 2016, o qual abalou o regime democrático no nosso país, e deu início a cortes orçamentários nas universidades federais com a aprovação da PEC 241 ou PEC 55 que, ao congelar os gastos públicos por 20 anos sob a justificativa de única alternativa para o contorno da crise econômica no país, poderá limitar os investimentos em iniciativas da saúde, segurança e educação, resultando em ainda mais dificuldades ao panorama discutido aqui.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste último capítulo, pretendemos estabelecer algumas considerações a respeito do trabalho construído, que teve como objetivo geral compreender os sentidos de lazer compartilhados por jovens atuantes em uma política estudantil da UFPE.

O percurso desta pesquisa foi traçado diante de uma problematização das abordagens da Psicologia Clássica do Desenvolvimento que, reguladas por visões positivistas e individualistas, conferiram, por muitos anos, uma referência adultocêntrica à cronologia das etapas de vida, concebendo a juventude como “crise” do desenvolvimento humano ou como um período de moratória social (GONZALES, 2007).

Por acreditarmos na dimensão ativa e histórica do desenvolvimento psicológico dos sujeitos, adotamos uma concepção de juventude proposta pelas perspectivas mais críticas da Psicologia Social iniciadas na década de 1980 e, sob o viés da psicologia sócio histórica, atribuímos ao sistema de signos que circula nos contextos sociais específicos dos jovens, um papel central no seu desenvolvimento psicológico e cultural.

Ao tecer compreensões sobre os diferentes processos e práticas presentes nas dinâmicas culturais juvenis, incorporamos as inúmeras produções de sentidos e significados das vivências das juventudes, as quais regulam os seus comportamentos, definem os seus papéis sociais e influenciam na construção de identidades. Nesta direção, o lazer foi concebido como objeto de estudo, e admitido enquanto prática sociocultural a partir da qual o jovem representa, vive e se apropria dos diferentes espaços sociais e, utilizando a dimensão simbólica como forma de expressão e comunicação, transforma o meio cultural em estratégia de efetivação da sua condição juvenil. Como fonte de apoio social, o lazer permite as interações sociais dos jovens, dando suporte ao seu desenvolvimento emocional, cognitivo e instrumental (PONDÉ; CARROSO, 2003).

Tal concepção fez sentido diante do campo de pesquisa escolhido, nos remetendo à Universidade enquanto lugar de socialização diária e efetivação de distintas práticas, o que indica que todo o esforço para a democratização do lazer precisa ir além dos equipamentos construídos unicamente para este fim (MARCELLINO, 1996).

Uma primeira análise documental nos permitiu um aprofundamento sobre como as políticas de lazer têm sido construídas e efetivadas pelo setor público. De início, ao analisarmos como as políticas públicas da cidade de Recife/PE têm viabilizado o lazer para a população, destacamos seis programas específicos desenvolvidos pela SETUREL, os quais,

ainda que não estejam todos voltados ao público juvenil, dizem respeito às ações com as quais os jovens podem se identificar (CARDOSO; MILANI, 2014).

Este primeiro panorama indicou os projetos e políticas voltados, sobretudo, à autodeterminação de atividades e espaços nos quais o lazer dos jovens se efetiva, ao percebermos o desenvolvimento de atividades esportivas e física como sua função prioritária. Destacamos a pertinência de tais atividades como promotoras de saúde e qualidade de vida das juventudes, como destacado por Surdi e Tonello (2007), e apontamos que os espaços e equipamentos voltados às relações de sociabilidade dos sujeitos não se mostraram na análise realizada, nos evidenciando a ausência da concepção de lazer como tempo e espaço de convivência, assim como para o desenvolvimento de práticas sociais lúdicas em um tempo livre das obrigações.

Ao incorporarmos a função das IEs quanto à promoção de sociabilidade dos jovens e a importância do seu papel no desenvolvimento pessoal e cultural, realizamos também uma análise de três documentos específicos que dão base ao desenvolvimento das IFEs, particularmente, da UFPE, sendo estes o REUNI, o PDI e o PPPI, investigando de que formas o lazer é mencionado pelos mesmos.

Neste momento da pesquisa, pudemos perceber que ainda que os espaços físicos da universidade se configurem como possibilitadores de práticas sociais e lúdicas dos jovens, as temáticas de lazer, cultura e esporte, se mostraram incipientes. Sobre a criação e requalificação dos espaços culturais da UFPE, evidenciamos as propostas da Política Institucional de Cultura a partir da criação do SIC. Enquanto política de assistência estudantil, encontramos o Programa Bolsa Atleta como o único programa que toma uma modalidade de lazer na sua proposta. Espaços de lazer de convivência dos jovens não são mencionados nos documentos e a localização privilegiada do campus Recife, e a ênfase das suas áreas verdes e arborizadas, se destacam apenas por se tratarem de um bem público.

O panorama construído com este primeiro momento de análise nos permitiu uma compreensão mais detalhada do nosso objeto de estudo diante de uma contextualização social e histórica. Em busca da criação de um espaço de escuta dos jovens para dialogarmos sobre as temáticas percebidas, um grupo focal foi realizado e nos permitiu a discussão de posicionamentos e compartilhamento de ideias e vivências juvenis, nos fazendo concordar com Lacerda e Godinho (2014, p.16) ao nos indicarem que os jovens “embora habitem um mesmo espaço institucional, têm histórias e trajetórias distintas”.

O modelo teórico e epistemológico da TRS nos ajudou com a análise das crenças e valores compartilhados pelos interlocutores neste momento da pesquisa, e com a compreensão

e explicação das teorias do senso comum, as quais, segundo Santos (2005), se originam nas práticas e diversidades grupais e dão sentido à realidade social, produzindo identidades e orientando as comunicações e condutas.

Junto à teoria, o procedimento metodológico de análise de núcleos de significação nos ajudou a apreender os significados e sentidos de lazer construídos pelos interlocutores, e a complexidade de ações e relações sociais imbrincadas neste processo (ZANELLA, ET AL, 2017). Desta forma, elaboramos sete núcleos de significação de acordo com os sentidos que emergiram nos debates e se mostraram fundamentais para a discussão teórica.

No primeiro núcleo, destacamos os sentidos de diversão e de descanso presente nas RS de lazer dos jovens interlocutores que, de acordo com Oliveira e Rosa (2006), simbolizam a necessidade humana de liberdade do estresse cotidiano a partir de atividades que, ora significam uma ação ou agitação característica das vivências de lazer, ora possibilitam tranquilidade ou descanso físico e mental. Os interesses sociais do lazer emergiram neste núcleo, nos sugerindo a importância da sociabilidade dos jovens que podem, inclusive, simbolizar o real sentido das atividades de lazer. Contudo, ao afirmarem que “algo precisa ser feito” para que o lazer seja, de fato, efetivado, os jovens nos direcionaram aos sentidos de lazer ancorados na necessidade de tornar o tempo livre produtivo.

Nesta direção, no segundo núcleo, analisamos os sentidos de produtividade associados ao lazer no momento em que a alternância entre estudar e ter lazer dos jovens emergiu em uma intensidade típica de uma sociedade produtiva e competitiva, e o próprio lazer se transformou em um tempo a mais, não de ocupações suaves e prazerosas, mas de um tempo propício para o exercício de atividades e afazeres que sugerem produtividade no tempo de não-trabalho.

No terceiro núcleo de sentidos, pudemos perceber como a intensa rotina de estudos proporcionou aos jovens pensar no lazer como uma possibilidade de fuga das insatisfações decorrentes das obrigações universitárias. Enquanto um “assimilador de tensões”, analisamos como este caráter alienante e compensatório do lazer sugere um processo de dominação da própria sociedade capitalista e do consumo que, como nos aponta Guimarães e Aranha (2014), ao mesmo tempo em que oferece um tempo/espço para se compensar o que se perde no trabalho, propõe um lazer que recupera a própria força das obrigações contribuindo com o equilíbrio e nos mantendo dispostos a continuar “produzindo”.

Tal discussão possibilitou dialogarmos, no quarto núcleo, sobre a existência de uma linha tênue entre o lazer e as responsabilidades juvenis, configurando sentidos de obrigação associados ao próprio lazer dos jovens. A pressão do contexto acadêmico esteve refletida nas

formas como os jovens representam o lazer, e a alternância entre estudar e ter lazer se tornou uma necessidade cada vez mais nítida, nos sugerindo a precisão de vivências prazerosas no cotidiano dos jovens, e o lazer como uma obrigação o principal componente do núcleo central das suas representações.

Compreendemos esta proposição por acreditarmos que a universidade não viabiliza o debate entre os estudantes sobre a importância de práticas que não estejam relacionadas à apreensão do conteúdo, o que faz com que os jovens acabem atribuindo um peso ao que deveria ser resultado de momentos de leveza e liberdade.

No quinto e no sexto núcleo dialogamos sobre as restrições dos momentos de lazer dos jovens diante dos obstáculos existentes, dentro e fora da Universidade. O aspecto financeiro, as dimensões da mobilidade urbana e violência, bem como as questões sociais, raciais e de gênero apareceram como os motivos que restringem as possibilidades de uso dos distintos espaços sociais urbanos pelos jovens, evidenciando as limitações do exercício do lazer enquanto direito. Sobre o espaço universitário, os jovens trouxeram a ausência de políticas de lazer que viabilizem espaços de convivência e sociabilidade dos estudantes, e a restrição do uso dos espaços já existentes. Aqui, elencamos os sentidos de subversão dos próprios espaços de obrigações nos discursos dos jovens, ao sinalizarem uma busca constante de vivências que os distanciem da intensa carga horária, lhes garantindo “sobrevivência” na universidade.

O diálogo sobre a necessidade de reinvenção destes espaços esteve diretamente associado aos modos como, frequentemente, os jovens reforçaram o lazer como uma importante dimensão da sua qualidade de vida, até mesmo como sinônimo de saúde mental. Sob esta perspectiva, estabelecemos relações entre a saúde e o lazer juvenil no sétimo núcleo de significação, concebendo a sua função psicossocial no que tange ao exercício de práticas que possibilitem diversão, formação social, e saúde física e psicológica (FORMIGA, 2009).

Divergindo com os resultados de pesquisas encontradas na análise bibliográfica, percebemos que, para além de um lazer associado às atividades de finais de semana, os interlocutores estabelecem como uma necessidade, até mesmo obrigação, a incorporação do mesmo ao seu cotidiano. Esta constatação, somada aos resultados da análise documental e à restrição de políticas sinalizadas pelos jovens, nos indica a importância do lazer como objeto de estudo de pesquisas futuras que busquem uma aproximação ainda maior com o público juvenil, como nos sugerem Rosado et al (2018), ou até mesmo um diálogo com gestores de políticas públicas de lazer dentro e fora da universidade, indicando caminhos e estratégias de superação do panorama visualizado.

Os processos de democratização das universidades, as políticas de inclusão e permanência de estudantes, bem como a grande quantidade de jovens que se deslocam de suas cidades, estados, e até países de origem, para o ingresso na educação superior pública, nos sinalizam, ainda, a relevância da construção de universidades que, para além do rigor técnico e científico, incorporem a sua função de formação de cidadãos a partir da perspectiva da integralidade, sendo as políticas de lazer importantes para este processo. Nos questionamos sobre qual universidade é essa que está sendo designada para as juventudes: é um espaço integrado que se preocupa com o desenvolvimento humano e qualidade de vida, ou mais um ambiente onde persiste a visão cognição/afetividade, ocupado somente com atividades ligadas à produtividade juvenil?

Por fim, deixamos aqui uma sugestão dos próprios interlocutores, a qual não foi possível ser incorporada neste estudo e diz respeito à necessidade da realização de pesquisas que dialoguem, inclusive, com jovens de outras áreas do conhecimento, em busca de discursos, sentidos e significados de lazer ainda mais amplos e possivelmente divergentes.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. *In*: ABRAMO, H. W. (Org), **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-72.
- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 25-35, set/dez. 1997. Disponível em: [http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05\\_6/RBDE05\\_6\\_05\\_HELEN](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_05_HELEN). Acesso em: 04 dez. 17.
- ABRIC, J. C. La recherché du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. *In*: ABRIC, J. C. (Org.). **Méthodes d'études des représentations sociales**. Érès: Ramonville Saint-Agne. Tradução: Maria de Fátima de Souza Santos para uso de pesquisa. França: Érès. 2003.
- AGUIAR, W.M.J. Reflexões a partir da psicologia sócio histórica sobre a categoria consciência. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.110, p.125-142, jul. 2000. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a05.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a05.pdf). Acesso em: 19 set. 2018.
- AGUIAR, C.B.A.R.S.; BONINI, L.M.M.V. Dignidade humana e o direito ao lazer entre universitários do alto Tietê. **Licere**, Belo Horizonte, v.18, n.2, jun. 2015. Disponível em: [www.umc.br/artigoscientificos/art-cient-0036.pdf](http://www.umc.br/artigoscientificos/art-cient-0036.pdf). Acesso em: 13 dez. 2018.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V.C. **Núcleos de significação**: uma proposta metodológica em constante movimento. Trabalho apresentado na Educere: XII Congresso Nacional de Educação. 2015.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V.C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, n.155, p.56-74, jan-mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.
- ALMEIDA, B. C. Na contramão do neoliberalismo, uma nova perspectiva de política. *In*: **IV Jornada Internacional de Políticas Públicas**, ago. 2009. Disponível em: [http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/OLD/eixos\\_OLD/9.%20Estado,%20Lutas%20Sociais%20e%20Políticas%20P%C3%BAblicas/NA%20CONTRAM%C3%83O%20DO%20NEOLIBERALISMO,%20UMA%20NOVA%20PERSPECTIVA%20DE%20POL%C3%8D.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/OLD/eixos_OLD/9.%20Estado,%20Lutas%20Sociais%20e%20Políticas%20P%C3%BAblicas/NA%20CONTRAM%C3%83O%20DO%20NEOLIBERALISMO,%20UMA%20NOVA%20PERSPECTIVA%20DE%20POL%C3%8D.pdf). Acesso em: 01 dez. 2017.
- ALMEIDA FILHO, B. Universidade nova no Brasil. *In*: SOUSA SANTOS, B. ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no século XXI: Para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina; 2008.
- ALMEIDA, B.C.; PAULA, S.L. Aplicação do modelo multidimensional-reflexivo para análise de uma entidade pública municipal: Autarquia de Esporte e Lazer do Recife (PE). **Revista Gestão & Políticas Públicas**, v. 2, v. 1, p. 16-39, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMARAL, L.S.; ALVES, M.S. THEMATA. **Cadernos CESPUC**: Belo Horizonte, n.23, 2013. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/8307>. Acesso em: 19 dez. 2018.

AMBLARD, I. **“Sobre ser livre, louco e viciado”**: Processos identitários e representações sociais de corredores de rua. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

AQUINO, C. A. B.; MARTINS, J. C. O. Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v.12, n.2, p.479-500, set. 2007. Disponível em: [ojs.unifor.br/rmes/article/view/1595](http://ojs.unifor.br/rmes/article/view/1595). Acesso em: 13 dez. 2018.

ARRUDA, T.F. **Juventude e maturidade**: um olhar às vivências juvenis. Monografia (Curso de Psicologia) – Universidade de Pernambuco, Garanhuns, 2015.

ARRUDA T.F.; MENDONÇA, E.S. A juventude e as expectativas de uma (auto) referência adultocêntrica. **Revista Científica da Fasete**, Paulo Afonso, n.17, p.193- 2008, jan-jun. 2018. Disponível em: [https://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/17/a\\_juventude\\_e\\_as\\_expectativas\\_de\\_uma\\_auto\\_referencia\\_adultocentrica.pdf](https://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/17/a_juventude_e_as_expectativas_de_uma_auto_referencia_adultocentrica.pdf). Acesso em: 19 dez. 2018.

BANCHS, M.A. Leitura Epistemológica da Teoria das Representações Sociais. *In*: ALMEIDA, A.M.O; SANTOS, M. F. S; TRINDADE, Z.A. (orgs) **Teoria das Representações Sociais, 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014.

BAUER, M. A popularização da ciência como imunização cultural: a função de resistência das representações sociais. *In*: GUARESHI, P.A.; JOVCHELOVITCH. (org.). **Textos em Representações Sociais: Vozes**, Petrópolis, 2008, 10.ed. p.31-62.

BIRMAN, J. Tatuando o desamparo: a juventude na atualidade. *In*: CARDOSO, M.R. **Adolescentes**, São Paulo: Escuta, 2006. p. 25-43. Disponível em: <http://www.eposgsv.org/tatuando.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

BITTAR, M.; BITTAR, M. Os movimentos estudantis na história da educação e a luta pela democratização da universidade brasileira. **EccoS Revista Científica**, n. 34, São Paulo, maio-agosto. 2004. p.143-159. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71532890009>. Acesso em: 17 set. 2018.

BOCK, A. M. B. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Paraná, v. 11, n. 1, p. 63-76, jan-jun. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321820007>. Acesso em: 12 out. 2018.

BOCK, A.M.B.; FURTADO, O; TEIXEIRA M.L.T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de Psicologia. 13ª ed. São Paulo: Saraiva; 2001.

BRASIL. **Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990**. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos

serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 set. 1990. Seção 1. Disponível em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/Lei8142.pdf>>. Acesso em: 4 mar.2018.

BRASI. **Ministério da Saúde (MS)**. Política Nacional de Promoção da Saúde - PNaPS: revisão da Portaria MS/GM nº 687, de 30 de março de 2006. Brasília: MS, 2014. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_promocao\\_saude\\_3ed.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_promocao_saude_3ed.pdf). Acesso em: 06, jan. 2019.

BRASIL. **Secretaria Nacional da Juventude**. Direitos da Juventude: subsídios para o debate. 3º Conferência Nacional da Juventude, 2015. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/participacao/images/secaoix\\_juventude\\_territorio\\_e\\_modalidade\\_ok.pdf](http://www.ipea.gov.br/participacao/images/secaoix_juventude_territorio_e_modalidade_ok.pdf). Acesso em: 05, jan. 2019.

BRASIL. **Secretaria Especial do Esporte**. 2017. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/esporte-e-lazer-da-cidade/programa-esporte-e-lazer-da-cidade-pelc>. Acesso em: 21 nov. 2018.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. *In*: BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2005, p. 29-44.

CALLIGARIS, C. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2009.

CAMPOS, P.H.F.; ROUQUETTE, M. Abordagem estrutural e componente afetivo das Representações Sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Goiânia, v.16, n.3, p.435-445, fev. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a03.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

CARDOSO, C.B.; MILANI, M.L. Políticas públicas de cultura, esporte e lazer e a visão da juventude de São Mateus do Sul – Paraná. **Revista Grifos**, Paraná, n.36/37, p. 29-40, 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/2488>. Acesso em: 12 nov. 2018.

CARRANO, P. Políticas públicas de juventude: desafios na prática. *In*: JULIÃO, E.F.; VERGÍLIO, S.S. (orgs), **Juventude, Políticas Públicas e Medidas Socioeducativas**. Rio de Janeiro: Novo Degase, 2013, p. 17-36.

CARVALHO, R.M.B.; VARGAS, A. O contexto histórico das políticas públicas de lazer no Brasil. **Licere**, Belo Horizonte, v.13, n.4, dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/522>. Acesso em: 10 nov. 2018.

CONCEIÇÃO, N.C.A.; ROCHA, L.C. **Espaço público, lazer e sociabilidade**: desafios das políticas públicas na cidade de Catu-BA. *In*: XVII CONBRACE, IV CONICE, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/download/3305/1566>. Acesso em: 18 nov. 2018.

CONDEPE/ FIDEM. Estatísticas da Criminalidade Violenta em Pernambuco - 2016. Recife: **Agência Estadual de Planejamento e Pesquisas de Pernambuco CONDEPE/FIDEM**, 2017

Disponível em: <http://www.condepefidem.pe.gov.br/web/condepe-fidem/estatisticas>. Acesso em: 17 dez. 17.

CONJUVE: **Conselho Nacional de Juventude**. Disponível em: <http://www.juventude.gov.br/marcos>. Acesso em: 17 dez. 2017.

COSTA, A.C.G. **Protagonismo juvenil**: o que é e como praticá-lo. 2007. Disponível em: [http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo\\_Juvenil.pdf](http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf). Acesso em: 21 dez. 2018.

COSTA, J. H.; CABRITA, M.A.P.; FARIAS, T.R.P. Notas sobre o tempo livre em Theodor W. Adorno. **Revista Turydes**: Turismo y Desarrollo, n. 17, dez. 2014. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/turydes/17/tiempo-livre.html>. Acesso em: 17 ago. 2018.

CRUZ, F. M. L. Representações Sociais, identidade e exclusão social: o fracasso escolar em matemática. *In*: ALMEIDA, A.M.O.; SANTOS, M.F.S., DINIZ, G.R.S. (orgs). **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano**: Estudos em Representações Sociais. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2006.

CRUZ, F. **Espaço**: apropriação e representação, Porto, 2011. Disponível em: [http://pnum.fe.up.pt/pt/index.php/download\\_file/view/53/](http://pnum.fe.up.pt/pt/index.php/download_file/view/53/). Acesso em: 15 jun. 2018.

DAMASCENO, M.N. A pesquisa como atividade coletiva de formação e produção de conhecimentos. *In*: DAMASCENO, M.N.; CELECINA, M.V.S; ALMEIDA, N.R.O. (orgs). **Pesquisa Qualitativa**: Formação e experiências. Curitiba: Editora CRV, 2016.

DAMASCENO, M.N.; CELECINA, M.V.S; ALMEIDA, N.R.O. (orgs). **Pesquisa Qualitativa**: Formação e experiências. Curitiba: Editora CRV, 2016.

DANTAS, M. A juventude como protagonista no consumo de produtos culturais: 50 anos da jovem guarda. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v.4, n.2, p. 109-120, nov. 2015. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/humanas/article/view/2515>. Acesso em: 19 jan. 2018.

DAYRELL, J.T. Juventud, grupos culturales y sociabilidad. Jovenes. **Revista de Estudios sobre Juventud**, Mexico, n. 22, p. 128-147, 2005. Disponível em: <https://xa.yimg.com/kq/groups/19457852/1300431534/name/grupos+juventude.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2016.

DAYRELL, J. T.; CARRANO, P.C.R. **Jovens no Brasil**: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. *In*: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 3 Movimentos Sociais e Educação. Caxambu (MG): 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt3>. Acesso em: 12 jun. 2017.

DOUTOR, C. Um olhar sociológico sobre os conceitos de juventude e de práticas culturais: perspectivas e reflexões. **Revista Última Década**, Santiago, n.45, p. 159-174, dez. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822362016000200009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071822362016000200009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 04 dez. 17.

DUMAZEDIER, Joffre. **Lazer e cultura popular**. 4.ed. São Paulo: Debates, 2012.

DUTRA, R. G. O lazer dos estudantes da universidade federal de juiz de fora: resultados preliminares. **II Colóquio do Nugea**. Universidade Federal de Juiz de Fora – Instituto de Ciências Humanas. 2016. Disponível em: [www.ufjf.br/nugea/files/2016/06/Texto-Nugea-Raphaella-Granato3.pdf](http://www.ufjf.br/nugea/files/2016/06/Texto-Nugea-Raphaella-Granato3.pdf). Acesso em: 01 nov. 2018.

FARR, R.M. Representações Sociais: A teoria e a sua História. *In*: GUARESHI, P.A.; JOVCHELOVITCH. (org.). **Textos em Representações Sociais**: Vozes, Petrópolis, 2008, 10.ed. p.31-62.

FERNANDEZ, E.R.; HÚNGARO, E.M.; SOLAZZI, J.L. **Lazer, trabalho e sociedade**: notas introdutórias sobre o Lazer como um direito social. *In*: VIII Congresso-Luso Afro-Brasileiro de Ciências sociais, Coimbra, set. 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15464356-Lazer-trabalho-e-sociedade-notas-introductorias-sobre-o-lazer-como-um-direito-social-1.html>. Acesso em: 10 dez. 2018

FONSECA, J. C. F.; COSTA, C. H. P.; PIMENTA, J. V. A.; BENEDITO, I. A. Gestão de um diretório acadêmico: Um olhar sobre as organizações do movimento estudantil a partir da psicologia do trabalho e das organizações. **Pretextos - Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, jan/jun. 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/15975>. Acesso em: 18 out. 2018.

FORMIGA, N.S. Valores humanos e hábitos de lazer: um estudo correlacional em jovens. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v.27, n.56, p.23-33, jan/mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19657>. Acesso em: 13 dez. 2018.

FORMIGA, N.S.; AYROZA, I.; DIAS, L. Escala das atividades de hábitos de lazer: construção e validação em jovens. **Revista de Psicologia da Vetor Editora**, João Pessoa, PB, v.6, n.2, p.71-79, jul/dez. 2005.

FOURASTIÉ, J. Déchéance du travail. *In*: VANEIGEM, R. **Traité de savoir-vivre à l'usage des jeunes générations**. Paris: Gallimard, 1967. Tradução: Leo Vinicius. 1.ed. São Paulo: Editora Veneta, 2016.

GALLI, I. GALLI, Ida (Org). **Cinquant'anni di rappresentazioni sociali. Bilanci e prospettive di una Teoria in continuo divenire**. Tradução: Alexandre Rosado. Milano: Edizioni Unicopli, 2012.

GOMES, C.L. (org) **Dicionário Crítico do Lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GOMES, C.L. **Lazer, trabalho e educação**: relações históricas, questões contemporâneas. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

GOMES, C. M. **Dumazedier e os estudos do lazer no Brasil**: breve trajetória histórica. 2004. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br>. Acesso em: 04 dez. 17.

GÓMEZ, A.P. **O lazer e os espaços de ação**: representações e invenções como táticas no espaço social. Dissertação (Mestrado Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

GONZALES, Z.K. **Protagonismo**: formas de governo da população juvenil. Dissertação (mestrado em Psicologia Social e da Personalidade) – Programa de pós-graduação em Psicologia, Pontífca Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GRANJA, B.C.A. **Política de Esporte e Lazer do Recife, no período de 2001 a 2012**: Avanços, Limites e Contradições. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2016.

GROPPO, L.A. Juventudes universitárias: participação política e processos educativos em uma universidade do interior de Minas Gerais. **Educativa**, Goiânia, v.19, n.1, p.838-859, set./dez. 2016. Disponível em: [seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5440](http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5440). Acesso em: 17 dez. 2018.

GROPPO, L.A. Dialética das juventudes modernas e contemporâneas. **Revista de Educação do Cogeime**, ano.3, n.25, dez. 2004. Disponível em: <https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistascogeime/index.php/COGEIME/article/view/629/568>. Acesso em: 31 mai. 2018.

GUARESCHI, P. A. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In: GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH. (org.). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, 10.ed. p.31-62.

GUIMARÃES, A. V. ARANHA, A. V. S. Educação profissional e lazer. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.33, p. 287-305, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5611540.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

GUTIERREZ, M. L. F. **Tardes ao Léu**: um ensaio etnográfico sobre o tempo livre entre jovens de periferia. Dissertação (mestrado em antropologia) – Programa de pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2000.

GUTIERREZ, G. L. Lazer e pobreza: aspectos de uma falsa questão. **Conexões**: Revista de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v.1, n.1, p.28-38, jul/dez 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8638010>. Acesso em: 29 mai. 2018.

JESUÍNO, J. C. Um conceito reencontrado. In: ALMEIDA, A.A.O. (Orgs). **Teoria das Representações Sociais 50 anos**. Brasília: Technopolitik Editora, p.42-77, 2014.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993

JODELET, D. "Representações Sociais: um domínio em expansão." In: \_\_\_\_\_. (Org.). **As Representações Sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001. p. 17- 44.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH. (org.). **Textos em Representações Sociais**: Vozes, Petrópolis, 2008, 10.ed. p.31-62.

KANITZ, R.C.M. Os angoleiros da favela: um olhar sobre lazer, juventude e violência. **Licere**, Belo Horizonte, v.19, n.2, jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/2049>. Acesso em: 12, dez. 2018.

LACERDA, M.P.C; GODINHO, J.M. Desafios à Universidade: A questão das pluralidades juvenis. **X Anped Sul**, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: [xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/807-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/807-0.pdf). Acesso em: 18 dez. 2018.

LACERDA, T. S. **O acolhimento institucional de jovens e as representações sociais de abrigo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2014.

LAHLOU, S. Difusão das Representações e Inteligência Coletiva Distribuída. Tradução: José Geraldo de Oliveira Almeida. *In*: ALMEIDA, A.A.O. (Orgs). **Teoria das Representações Sociais 50 anos**. Brasília: Technopolitik Editora, 2011, p.78-128.

L'APPROACHE structurale des representations sociales: développements récents. Tradução: Maria de Fatima de Souza Santos para uso de pesquisa. *In*: V CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 1998, México.

LIMA, K. R. S. Reforma da educação superior do governo Lula e educação a distância: Democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital? Trabalho apresentado na GT Política da Educação Superior, **ANPED**, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/reforma-da-educacao-superior-do-governo-lula-e-educacao-distancia-democratizacao-ou>. Acesso em: 17 dez. 2018.

LINHALES, M.A. São as Políticas Públicas para a Educação Física/Esporte e Lazer, efetivamente, políticas sociais? **Motrivivência**, Minas Gerais, Ano 10, n.11, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14414>. Acesso em: 12 nov. 2018.

LIRA, V. T. P. **Representações Sociais de juventudes pobres para psicólogos/as que atuam no Sistema Único da Assistência Social**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2013.

LOUREIRO, J. A.; SOUZA, V.R.F.P. POLÍTICA DE LAZER E O ESPAÇO URBANO: a experiência da revitalização do Cais da Aurora em Recife-PE. **Motrivivência**, n.26, p. 155-177, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/686/1877>. Acesso em: 18 dez. 17

MAGALHÃES, J.H.G. Vygotsky e Moscovici sobre a Constituição do Sujeito. **Psicologia em Pesquisa**, v.8, n.2, p.241-252, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psipesq/v8n2/13.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2018.

MAGALHÃES, L. S. **Participação de jovens em grupos culturais e mobilidade no espaço urbano de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação de São Paulo, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2008

MAGNANI, I. Ensino, pesquisa, extensão e a nova tipologia do ensino superior brasileiro. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 25, Caxambu, 2002. Disponível em: <http://www2.uerj.br/~anped11>. Acesso em: 28, dez. 2018.

MARCELLINO, N. C. Algumas aproximações entre lazer e sociedade. **Revista Iberoamericana Lazer e Sociedade**, v.1, n.2, 2007. Disponível em: [www.lazer.eefd.ufrj.br/animadorsociocultural/pdf/ac201.pdf](http://www.lazer.eefd.ufrj.br/animadorsociocultural/pdf/ac201.pdf). Acesso em: 12 ago. 2018.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do Lazer**: Uma introdução. Autores associados: Campinas, SP, 1996.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas, SP: Papirus, 1987.

MARTINS, M. P.; TRINDADE, Z.A.; MENANDRO, M.C.S.; NASCIMENTO, C.R.R. Representações sociais e vivências de lazer na juventude. **Revista Psicologia e Saber Social**, v.3 n.1, p. 41-54. mar. 2014. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/psisabersocial/article/view/12202>. Acesso em: 29 jun. 17.

MASCARENHAS, F. Lazer e utopia: Limites e possibilidades de ação política. *In: SUASSUNA, D.; AZEVEDO, A. A. (orgs). Política e Lazer: interfaces e perspectivas*. Brasília: Thesaurus, 2007.

MELO, M.A.S.S. **JUVENTUDES E ESPAÇO URBANO: CURSOS DA VIDA DOS JOVENS DA PERIFERIA DE BAIXA RENDA NA CIDADE DE MONTES CLAROS-MG**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social, Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Montes Claros, 2015

MELO, V.A.; ALVES JÚNIOR, E. D. **Introdução ao lazer**. 2. ed. rev. e atual. Barueri: Manole, 2012

MELLUCI, A. Juventude, tempos e movimentos sociais. *In: FÁVERO, O.; SPÓSITO, M.P.; CARRANO, P.; NOVAES, R.R. Juventude e contemporaneidade*. Brasília: UNESCO, MEP, ANPED, 2007.

MENIN, M.S.S. Representação Social e Estereótipo: A Zona Muda das Representações Sociais. **Psicologia: Teoria e prática**, v.22, n.1, p.43-52, jan./abr. 2006. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29843.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n1/29843.pdf). Acesso em: 14 fev. 2018.

MESQUITA, M.R. Movimento estudantil brasileiro: Práticas Militantes na ótica dos novos movimentos sociais. **Revista crítica de ciências sociais**, n.66, p.117-149, 2003. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1151>. Acesso em: 16 ago. 2018.

MOITA, F.M.G.S.C.; ANDRADE, F.C.B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**: v.14, n.41, mai./ago. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782009000200006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782009000200006&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 18 out. 2018.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, S. **Psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012

NUNES, M.F.O. *et al.* Satisfação e autonomia nas atividades de lazer entre universitários. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo v.16, n.1, p. 91-103, 2014. ISSN 1516-3687 (impresso), ISSN 1980-6906 (on-line). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15348/1980-6906/v16n1p91-103>. Acesso em: 13 dez. 2018.

OLIVEIRA, E.F. **Vivências de Lazer e de tempo livre**: estudos com jovens de classe média. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015.

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. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psisabersocial/article/view/19478>. Acesso em: 18 fev 2018.

PAIS, J.M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v.25, p.105-106, 1990. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso: 20 nov 2018.

PAULA, M.F. C. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Revista da Avaliação da Educação Superior**: Campinas, v.22, n.2, p.301-315, jul. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772017000200301&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141440772017000200301&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 18 ago 2019.

PEIXOTO, E. Levantamento do estado da arte nos Estudos do lazer: (Brasil) Séculos XX e XXI – Alguns apontamentos. **Educação & Sociedade**, v.28, n.99, p.561-568, mai-ago, 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313705014>. Acesso em: 16 jun. 2018.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n.5, p. 15-24, mai-ago.1997. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE05\\_6/RBDE05\\_6\\_04\\_ANGELINA\\_PERALVA.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf). Acesso em: 18 jan. 2018.

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, p. 427-432, jul-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n3/a05v26n3.pdf>. Acesso em: 04 dez. 17.

PINHEIRO, M.F.G.; GOMES, C.L. A temática do lazer em cursos de graduação da área da saúde. **Motriz**, Rio Claro, v.17, n.4, p.579-590, out-dez. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1980-65742011000400002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-65742011000400002). Acesso em: 07 nov. 2018.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI): 2014-2018. Recife: UFPE, 2015.

PLANO DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS (REUNI): 2008. Recife: UFPE, 2008.

PONDÉ, M.P.; CAROSO, C. Lazer como fator de proteção da saúde mental. *Rev. Ciências Médicas*, Campinas, v.12, n.2, p.163-172, abr-jun. 2003. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/cienciasmedicas/article/view/1268>. Acesso em: 19 dez. 2018.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO-INSTITUCIONAL (PPPI): 2007. Recife: UFPE, 2007.

QUEIROZ, L. B. **Juventude, lazer, políticas públicas e participação**. Explorando os limites e potencialidades da participação de jovens na política pública em nível estadual e municipal: um estudo no estado do Acre, Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Ciências da educação, Universidade do Porto, Porto, 2013.

QUEIROZ, M.N.G.; SOUZA, L.K. Atividades de lazer em jovens e adultos: um estudo descritivo. *Licere*, Belo Horizonte, v.12, n.03, ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/573>. Acesso em: 18 dez. 2018.

RECIFE. Prefeitura Municipal. **Academia da Cidade**. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/servico/academia-da-cidade>. Acesso em: 20 mar. 2018.

RECIFE. Conselho de Juventude do Recife. **Minuta do Plano Municipal de Juventude da Cidade do Recife**. Disponível em: [http://www2.recife.pe.gov.br/sites/default/files/pmj\\_ve\\_rsaofinal2026.pdf](http://www2.recife.pe.gov.br/sites/default/files/pmj_ve_rsaofinal2026.pdf). Acesso em 02 abr. 2018.

RECIFE. **Secretaria de Esporte, Turismo e lazer**. Disponível em: <http://www.2.recife.pe.gov.br/pagina/secretaria-de-turismo-e-lazer>. Acesso em: 20 mar. 2018.

RECIFE. **Secretaria de Esporte, Turismo e Lazer**. Disponível em: <http://www2.recife.pe.gov.br/pagina/secretaria-de-turismo-e-lazer>. Acesso em: 17 dez. 2017.

RIBEIRO, G.M. **Políticas de esporte e lazer: o papel da universidade em questão**. Dissertação (mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação física. Universidade Federal de Pelotas. 2012.

RIBEIRO, G.M. Políticas de esporte e lazer: o papel da universidade em questão. **Anais do V Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte**. UIVALI – Itajaí – SC. 2010. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/vcsbce/vcsbce/schedConf/presentations>. Acesso em: 07 nov. 2018.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Revista da Avaliação da Educação Superior**: Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000300010&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000300010&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 19 dez. 2018.

ROMERA, L. Lazer e festas: estudo sobre os modos de divulgação de bebidas nos campi. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 22, n. Suplemento Especial, p. 95-102, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/cto.2014.033>. Acesso em: 18 dez. 2018.

- ROSA, T. S. **Lazer: concepções e vivências de uma juventude**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2006.
- ROSADO, D.G. ET AL. O lazer de universitários: uma análise de produção científica. **Licere**, Belo Horizonte, v.21, n.3, p. 57-89, set. 2018. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/viewFile/11981/8748>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- SÁ-SILVA. J.R.; ALMEIDA, C.D.; GUINDANI, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de história & Ciências Sociais**, Rio Grande do Sul, ano I, nº I, jul. 2009.
- SANTOS, F. A teoria das Representações Sociais. *In*: SANTOS, M.F.S.; ALMEIDA, L.M. (org). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**: Ed. Universitária, Recife, 2005.
- SANTOS, A.F. Um estudo epistemológico sobre a psicologia sócio-histórica. **Psicologia.pt**, 2018. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0431.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.
- SANTOS, J.R.J. **Juventude, universidade e conhecimento. O agir prático das juventudes nos fazeres da universidade**. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2016.
- SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica**, vol. 8, n. 2, pp.4-17, ago/dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- SILVA, M.R. Democratização dos espaços urbanos para o lazer na cidade de Florianópolis. **Motrivivência**, n.5, p.208-217, 1994. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14667>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- SILVA, R. S.; SILVA, V. R. POLÍTICA NACIONAL DE JUVENTUDE: trajetória e desafios. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 663-678, 2011. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ccrh/v24n63/13.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24n63/13.pdf). Acesso em: 04 dez. 17.
- SOBARZO, O. A PRODUÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO: DA DOMINAÇÃO À APROPRIAÇÃO. **Geosp: Espaço e tempo**, n.19, p.93-111. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geosp/article/view/73992/77651>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- SOUSA, J. T.P. “As palavras nunca voltam vazias”: Reflexões sobre classificações etárias. *In*: ALVIM, R.; QUEIROZ, T.; FERREIRA, E. (orgs.). **Jovens e Juventudes**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.
- SOUZA, A.S.A. **Código de Menores x ECA: Mudanças de Paradigmas**. 2017. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalho infantil/noticia/codigo-de-menores-x-eca-mudancas-de-paradigmas/>. Acesso em: 01 fev. 2018

SURDI, A.C.; TONELLO, J. Lazer e saúde: algumas aproximações em direção à melhoria da qualidade de vida das pessoas. **Visão Global**, Joaçaba, v.10, n.2, p.201-228, jul/dez. 2007. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/484>. Acesso em: 19 dez. 2018.

TEIXEIRA, A. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.50, n.111, p.21-82, jul/set. 1968. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>. Acesso em: 26 jul. 2018.

TOMIO, N.A.O.; FACCI, M.G.D. Adolescência: uma análise a partir da psicologia sóciohistórica. **Rev. Teoria e prática da educação**, v. 12, n.1, p.88-89, jan-abr. 2009. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/14059>. Acesso em: 04 dez. 18.

TRINDADE, Z. A.; SANTOS, M.F.S.; ALMEIDA, A.M.O. Ancoragem: notas sobre consenso e dissensos. *In*: ALMEIDA, A.A.O. (Orgs). **Teoria das Representações Sociais 50 anos**. Brasília: Technopolitik Editora, p.134-163, 2014.

VALE, S.F. MACIEL, R.H.M.O.; MARTINS, J.C.O.; FARIAS, L.A.B. 2014. Os lazes dos universitários dos cursos de pós-graduação de Fortaleza – CE. **Licere**, Belo Horizonte, v.17, n.4, p. 141-161, dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/803>. Acesso em: 29 abr. 2018.

VICENTE, N.L. **Protagonismo juvenil na Universidade Católica de Santos**: lideranças na Faculdade de Direito (1986-1990). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, São Paulo, 2017.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZANELLA, A.V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da Psicologia histórico-cultural. **Psicologia & Sociedade**, v.12, n.2, p. 99-104, mai/ago. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822005000200013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000200013). Acesso em: 17 dez. 2018.

## APÊNDICE A – A HISTÓRIA DOS NOMES FICTÍCIOS ESCOLHIDOS

**ANTÔNIO MARCOS PINTO DE OLIVEIRA:** Estudante secundarista, militante do movimento estudantil e da Vanguarda Armada Revolucionária de Palmares (VAR-PALMARES), assassinado aos 22 anos, durante um tiroteio conhecido como a Chacina de Quintino, em 1972.

**AURORA MARIA DO NASCIMENTO FURTADO:** Estudante de psicologia na USP na década de 1960, era militante da Ação Libertadora Nacional (ALN), organização de extrema esquerda que se opôs ao regime militar. Foi torturada e assassinada aos 26 anos no ano de 1972 por agentes do Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-Codi) do I Exército do Rio de Janeiro.

**EDSON LUÍS DE LIMA SOUTO:** Considerado um dos primeiros estudantes assassinados pela ditadura militar, morreu em 1968 em frente ao prédio do Restaurante Central dos Estudantes no Rio de Janeiro, conhecido como Calabouço, no que acabou sendo um episódio de destaque das lutas travadas entre o governo e a união dos estudantes.

**LÍGIA MARIA SALGADO NÓBREGA:** Estudante de pedagogia da USP, foi assassinada em 1972, aos 24 anos e grávida de dois meses, durante a Chacina de Quintino.

**LÚCIA MARIA MURAT DE VASCONCELOS:** Presa e torturada, era estudante de economia no início da ditadura e foi militante do movimento estudantil nos anos de 1964-1985 a partir do Movimento Revolucionário Oito de Outubro. Hoje, cineasta brasileira.

**RUY CARLOS VIEIRA BERBERT:** Estudante de letras da USP e militante do Movimento de Libertação Popular (MOLIPO), desapareceu aos 25 anos em 1972 na cidade de Tocantins.

**SÉRGIO ROBERTO CORRÊA:** Estudante da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras da USP, era militante da ALN e morreu em uma explosão no ano de 1969 em São Paulo.

**TITO DE ALENCAR LIMA:** Ex-aluno de ciências sócias da USP, foi um frade dominicano ordenado sacerdote em 1967, militante na União Cearense dos Estudantes Secundaristas e diretor da Juventude Estudantil Católica. Esteve entre os 700 estudantes universitários presos e fichados pelo Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo, e suicidou-se em 1974 após ser exilado para a França.

**ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
CURSO DE MESTRADO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa JUVENTUDE E LAZER: SENTIDOS COMPARTILHADOS POR JOVENS DA CIDADE DO RECIFE/PE que está sob a responsabilidade da pesquisadora Thairis Ferreira de Arruda, Rua Zé Pretinho, n. 20, Cohab 1, Belo Jardim/PE, 55.158-320 – (81) 996721783; ou pelo e-mail: thairis.16@outlook.com. A pesquisa está sob a orientação da prof. Dra. Fatima Maria Leite Cruz, (81) 2126.8730, fatimacruz@yahoo.com.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com a responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

- **Descrição da pesquisa:** Esta pesquisa concebe as juventudes como uma condição social que se constrói sócio historicamente e através de distintas especificidades culturais, e busca estudar as práticas de lazer dos jovens, acreditando nas mesmas como viabilizadoras de relações significativas e espaços de construção de projetos existenciais, o que transforma as realidades cotidianas deste público. Objetiva-se, portanto, compreender sentidos de lazer compartilhados por jovens da cidade do Recife/PE. A natureza da pesquisa é qualitativa e exploratória, e pressupõe uma primeira etapa documental, que tem como intuito a análise de documentos e informações mais detalhadas sobre as políticas de lazer da cidade do Recife/PE; e uma segunda etapa, que consiste na

realização de dois grupos focais, sendo um realizado com jovens universitários participantes de diferentes diretórios acadêmicos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e outro, com jovens participantes de uma Organização não-governamental localizada na região metropolitana da mesma cidade, os quais acontecerão em dias previamente acordados com os interlocutores.

- **RISCOS:** A pesquisa não se utiliza de nenhum método constrangedor e, desta forma, não submete nem as pesquisadoras, nem os seus participantes, a nenhum risco grave. Mencionamos aqui somente o risco de desconforto dos jovens por compartilharem suas reflexões e vivências em um grupo composto por seus pares, o que será minimizado a partir da criação de um espaço onde os mesmos consigam se sentir à vontade durante o diálogo e exposição de suas opiniões. Ainda que surja qualquer incômodo advindo da situação de pesquisa, o suporte deste TCLE dará as condições de autonomia plena aos participantes, que poderão decidir conscientemente sobre a sua participação, bem como a possibilidade de desistência a qualquer momento da pesquisa.
- **BENEFÍCIOS:** Como benefícios, elencamos a possibilidade dos participantes de refletirem sobre as suas vivências e opiniões sobre o objeto de pesquisa, o que contribuirá para esclarecimentos e compreensões sobre a importância do lazer nas suas vivências diárias, bem como a importância da atuação e reivindicação dos mesmos na elaboração de políticas públicas deste âmbito em seus distintos espaços. Para além disso, buscamos a ampliação do debate, na sociedade e no mundo acadêmico, de um lazer que seja entendido como lugar importante de construção de identidades.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa através de gravador de áudio, ficarão armazenados pelo período mínimo de cinco anos no Laboratório de Interação Social (LABINT) do departamento de pós-graduação em Psicologia no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) na UFPE, sob a responsabilidade da Profa. Dra. Fatima Maria Leite Cruz, orientadora dessa pesquisa. End. Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife - PE, 50670-901

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial. Se houver

necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: (Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).

---

(Assinatura da pesquisadora)

#### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo JUVENTUDE E LAZER: SENTIDOS COMPARTILHADOS POR JOVENS DA CIDADE DO RECIFE/PE como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:

Nome:

Assinatura:

Assinatura: