

Josaine Thais do Carmo

O RECREIO
COMO TEMPO E ESPAÇO PEDAGÓGICO

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Belo Horizonte
2009

Josaine Thais do Carmo

O RECREIO
COMO TEMPO E ESPAÇO PEDAGÓGICO

Monografia apresentada à Professora Dra.
Ana Cláudia Porfírio Couto como requisito
parcial da Disciplina Seminário de TCC II,
para a obtenção do título de licenciada em
Educação Física.

Orientador: Professor José Alfredo Oliveira Debortoli

Belo Horizonte
Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
2009

Dedico este trabalho à todos professores e professoras
que acreditam que “educar é acreditar na vida e ter esperança no futuro; é
semear com sabedoria e colher com paciência”.

Augusto Cury

AGRADECIMENTOS

Agradeço à todos, pais, professor orientador, irmãos e amigos que me incentivaram e apoiaram, contribuindo assim para a concretização deste trabalho.

À Deus por ter renovado minhas forças a cada dia e por não me deixar desistir diante das dificuldades.

RESUMO

Este trabalho propõe compreender o recreio como tempo e espaço pedagógico que se configura sob duas perspectivas da organização escolar: a da pedagogia *na* escola e da pedagogia *da* escola. A primeira revela a escola como lugar de reprodução da disciplina, do controle de seus espaços e tempos e dos corpos que os ocupam. Na segunda, a escola se constitui como espaço sócio-cultural, no qual se valoriza momentos de relações sociais e culturais entre os sujeitos. Com isso, o recreio escolar torna-se, ao mesmo tempo, momento de descanso para garantir um melhor aproveitamento nos estudos, como também momento de socialização, de conflitos, fazendo dele um tempo/espaço de aprendizagens. Pensar sobre o recreio também permite refletir sobre os corpos que o constituem, sobre a escola como espaço que privilegia momentos de encontro, assim como sobre a importância da Educação Física.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 CAPÍTULO 1	
A pedagogia <i>na</i> escola e a pedagogia <i>da</i> escola.....	13
2.1 CAPÍTULO 2	
O recreio como tempo e espaço pedagógico.....	24
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	39

1 INTRODUÇÃO

Propõe-se com este trabalho refletir sobre o recreio como tempo e espaço pedagógico procurando entendê-lo em suas especificidades, que o constitui como momento rico de aprendizagens dentro da organização escolar, assim como pensar sobre os sujeitos e as relações que estabelecem neste tempo/espaço.

Entretanto para se pensar o recreio como tempo e espaço pedagógico, buscou-se no primeiro capítulo deste trabalho, compreender por meio de diferentes estudos teóricos a organização dos tempos e espaços escolares analisando a escola sob duas dimensões: a da pedagogia *na* escola e da pedagogia *da* escola. Estas perspectivas possibilitam explicar a escola no âmbito da escolarização e na dimensão da escola como espaço sócio-cultural respectivamente. Há de se considerar que, independente da perspectiva de escola que é valorizada, tanto seus tempos quanto seus espaços tem muito a ensinar e por isso não podem ser considerados neutros.

A pedagogia *na* escola trata da organização dos tempos e espaço escolares no âmbito da escolarização. A escola preocupa-se com a ordem, o controle dos corpos, o preparo para o trabalho, revelando uma função disciplinadora na qual os tempos são delimitados e as ações dos sujeitos são restringidas dentro dos espaços escolares. Além disso, estes sujeitos não são valorizados em suas próprias produções e construções de conhecimento sendo considerados como seres passivos e vazios cabendo à eles receber o conhecimento e se apropriar dele para se completarem.

Autores como Filho e Vidal (2000) por meio de seus estudos sobre os processos de escolarização ajudam a refletir e problematizar esta perspectiva de escola que pretende a partir da domesticação dos corpos escolares educá-los sem preocupar-se com a formação humana destes sujeitos. A escola sofreu várias transformações em relação às formas de organização dos tempos e espaços assim como nas formas pedagógicas de lidar com o ensino.

De acordo com Filho e Vidal (2000), desde o período colonial, século XVIII e XIX, até meados do século XX a escola foi submetida à mudanças nos métodos de ensino, no espaço e tempo destinado às aulas, nos objetivos da escola, nas possibilidades de uso do espaço escolar pelos sujeitos (por meninos e meninas), até mesmo na própria

arquitetura. Entretanto, mesmo com tantas modificações na escola, os tempos e espaços destinados ao encontro dos sujeitos, como o recreio, não eram valorizados como lugar de trocas de experiências e diálogo entre culturas, mas sim como mais um momento de obedecer às normas e regras para que a ordem fosse mantida e os objetivos escolares fossem alcançados com mais eficiência.

Sabe-se que a escola é fruto deste processo histórico no qual os tempos e espaços escolares foram sendo cristalizados de acordo com interesses maiores. Porém os sujeitos escolares não devem se deixar submeter às lógicas escolares enrijecidas, mas sim buscar torná-las mais flexíveis o que atenderá aos interesses e necessidades de todos que compõem esta instituição.

Além da dimensão da escolarização a escola também se configura como espaço sócio-cultural. Estudiosos como Dayrell (1996) e Arroyo (2004) nos ajudam a pensar a escola na lógica da pedagogia *da* escola. Nesta perspectiva, pode-se dizer que as relações entre os sujeitos escolares são valorizadas assim como os momentos de aprendizagem permitidos por estes sujeitos no cotidiano escolar.

Compreender a escola como espaço sócio-cultural é olhá-la sob a “ótica da cultura”, como nos diz Dayrell (1996) no qual considera-se a ação dos sujeitos no dia-a-dia da escola. Estes sujeitos são entendidos como seres sociais, históricos e culturais, que agem ativamente nos tempos e espaços escolares buscando estabelecer diálogos entre a cultura que lhes é própria e a cultura escolar. Além disso, é interessante que escola compreenda estes sujeitos na sua diferença, pois cada um carrega consigo marcas que revelam a sua identidade descrita nos comportamentos, nas visões de mundo, nos sonhos, nas experiências de vida. Esta diversidade faz da escola uma instituição com uma multiplicidade de sentidos.

Esta perspectiva de escola também privilegia os momentos de encontro, pois reconhece nestes, possibilidades significativas da construção da experiência. São momentos bastante ricos em termos de produção de conhecimentos, de convivência com a diversidade, de conflitos, de descobrimentos, de formação humana. Apesar destes momentos não serem muito valorizados no âmbito da escolarização – sendo reprimidos -, os sujeitos encontram maneiras de torná-los úteis a eles, dando - lhes diferentes sentidos e significados de acordo com seus interesses e necessidades.

Arroyo (2004), nos ajuda a pensar sobre os corpos e suas marcas que estão presentes no cotidiano escolar. O autor nos instiga a perceber o papel da escola diante das falas destes corpos. Será que estes corpos são realmente compreendidos por esta instituição e pelos sujeitos que dela são parte? Como nos diz Arroyo (2004), estes corpos, muitas vezes proibidos de manifestarem a sua existência, buscam fazer com que a escola os percebam em toda a sua concretude e entendam a sua pluralidade de marcas sociais, históricas e culturais.

A escola precisa estar sensível a estas falas corporais, não preocupando-se somente em instruir ou educar os corpos, mas também escutá-los, atendê-los para que possa conseguir estabelecer um diálogo constante entre a sua cultura e a cultura marcada nos corpos que a compõem. Ambas as perspectivas escolares tem muito a ensinar e contribuem com a formação dos sujeitos cada qual da forma que lhe é peculiar. Ressalto ainda que a escola e a organização de seus tempos e espaços está moldada tanto na dimensão da escolarização quanto como espaço sócio-cultural.

A partir desta reflexão sobre a escola foi possível pensar o recreio e suas especificidades que fazem dele um tempo e espaço pedagógico. No segundo capítulo, propõe-se compreender o recreio como um tempo e um espaço escolar de relações, apropriações, aprendizagens, de conflitos, de criação e de construção cultural pelos sujeitos nele envolvidos. Além disso, é também um momento de formação humana, no qual estes sujeitos com suas experiências e significados construídos dentro e fora da escola, dialogam com a cultura escolar através de suas vivências, na interação com o outro, no processo de produção de saberes e na própria brincadeira.

Deve-se destacar também que o recreio se configura dentro da escola tanto na perspectiva da escolarização - que vê o recreio como momento de preparar os sujeitos para o restante da jornada escolar - assim como na perspectiva da escola como espaço sócio-cultural - que valoriza o recreio como momento de encontro no qual os sujeitos, nas suas relações produzem cultura e constroem conhecimentos.

Muitos autores nos ajudam a pensar sobre as finalidades do recreio dentro de uma organização escolar ao mesmo tempo cristalizada e flexível. Neuenfeld (2003), por exemplo, define o recreio como momento no qual os sujeitos buscam satisfazer suas

necessidades e anseios. Entretanto, enfatiza que o recreio vem sendo entendido pela escola mais como um momento dos sujeitos extravasarem para gastar suas energias. Com isso, percebe-se que a instituição não se abre a compreender o recreio em seu sentido mais amplo, no qual também é considerado como momento da vida, de fruição das relações.

Faria (2002) ressalta que o recreio se entendido como tempo improdutivo, torna-se útil à escola à medida que atende as intencionalidades da mesma. Desse modo, esse tempo e espaço escolar visa a disciplina, a ordem dos corpos que nele estão presentes, para que possam descansar e “recompôr a bateria”, o que garantirá um melhor aproveitamento nos estudos diante da continuidade do dia escolar.

Embora esta lógica do recreio como tempo improdutivo ou de descanso esteja muito presente no meio escolar não se pode deixar de percebê-lo para além desta lógica, como momento de trocas de experiência, de diálogo, de diferentes usos e apropriações dos espaços, de aprendizagens. Faria (2002) nos instiga a refletir sobre o brincar no momento do recreio, por meio do qual os sujeitos – especialmente as crianças – revelam muito do que são.

Apesar da rigidez e do controle escolar sobre os sujeitos durante o recreio na tentativa de manter a ordem, estes conseguem transformá-lo em um tempo de importante produção cultural. O brincar é um meio pelo qual os sujeitos ativos buscam esta transformação, inventando e reinventando brincadeiras e maneiras de brincar, expondo seus medos, seus anseios, dialogando com culturas diferentes.

De acordo com Faria (2002), as crianças buscam através de suas relações, dos conflitos, dos jogos e brincadeiras maneiras de subverter a ordem imposta pela escola para se apropriarem de espaços, interagir com a diversidade cultural, expor suas idéias, estabelecendo um diálogo com o cotidiano escolar a todo momento.

Para Figueiredo (2005) o recreio possui funções demarcadas pela escola que muitas vezes vão de encontro aos anseios dos seus sujeitos. Com isso, estes sujeitos manifestam suas necessidades nos diferentes usos que fazem deste tempo/espacos revelando os significados atribuídos a este momento. O autor ressalta ainda que mesmo o recreio não sendo valorizado como “tempo de produção humana”, os sujeitos buscam nas suas interações, inclusive no brincar, construir a sua experiência de vida.

Conforme Figueiredo (2005), no momento do recreio acontecem muitos conflitos relacionados a questões de gênero, à preconceitos étnicos, religiosos, sociais. Entretanto, destaca as relações de gênero que leva a separações e agrupamentos como também a situações de interrelação.

Para complementar a reflexão em torno das questões de gênero no recreio, Cruz e Carvalho (2006) apresentam em seu estudo importantes contribuições acerca das relações de gênero, por vezes conflituosas, entre crianças neste tempo/espço. Destacam que o conflito é um meio de sociabilidade entre os sujeitos que se relacionam em grupos de mesmo sexo ou em grupos mistos e que ocorre através de debates, da expressão da opinião, do conhecer um ao outro, no chamar a atenção através das próprias brincadeiras. De acordo com o estudo dos autores, os conflitos estabelecidos no recreio pelas crianças são realizados mais com intuito de aproximação do que de agressão.

Além disso, para compreendermos melhor as questões de gênero presentes não só no recreio, mas em todos os tempos e espaços escolares, Cruz e Carvalho (2006) fazem algumas ponderações conceituais de forma a diferenciar, gênero, sexos e relação de gênero. Pode-se ainda ressaltar, conforme Cruz e Carvalho (2006), que nas relações de gênero entre as crianças o “brincar e o bater” expressam significados semelhantes, podendo ser compreendidos como uma tentativa de causar a aproximação entre sexos opostos.

Silva (2000) também nos leva a ressignificar o recreio escolar para além de um tempo de descanso ou improdutivo. Porém enfatiza o brincar como manifestação cultural das crianças no recreio. O brincar é utilizado por elas como uma forma de criar diálogos entre os seus próprios interesses e os recursos coercitivos que se configuram na realidade da escola. Silva (2000) acrescenta que o recreio que atende aos anseios de seus sujeitos se constitui em uma gama de significações que fazem dele um momento rico de formação humana.

Por fim, Faria e Rosa (2000) trazem importantes reflexões de Michael de Certeau que ajudam a pensar a complexidade do cotidiano escolar assim como perceber o recreio como espaço de “inventividade”, como momento propício a conflitos,

conformações e tensões na produção do brincar, devendo ser valorizado como tempo e espaço de aprendizagens. Sabendo que no recreio escolar os sujeitos usam e se apropriam de diferentes maneiras dos seus espaços, as autores apresentam o conceito de tática e estratégia que nos ajudam a pensar sobre como as vivências práticas se constituem no cotidiano escolar.

A partir das contribuições de cada autor para a reflexão em torno do recreio e das significações que este assume dentro de uma organização escolar interna, pude reconhecê-lo como tempo e espaço pedagógico no qual se deve valorizar as relações entre os diferentes sujeitos, estimulando-os a ser, viver, produzir e aprender, o que faz do recreio um momento oportuno de construção da experiência, de manifestação cultural e de formação humana.

Esta reflexão em torno da riqueza do recreio, levou-me a refletir sobre o corpo na escola, como ele é percebido e entendido nos tempos e espaços escolares; assim como ajudou-me a perceber a escola como espaço que privilegia momentos de encontro e que considera os sujeitos como seres sociais, históricos e culturais. Além disso, permitiu-me pensar sobre a importância da Educação Física - também considerada tempo e espaço pedagógico - para a escola e para seus sujeitos.

2 CAPÍTULO 1: A pedagogia *na* escola e a pedagogia *da* escola

Neste capítulo procurarei analisar a escola sob duas perspectivas: da escolarização de seus tempos e espaços e a escola como espaço sócio-cultural. Para isso dialogarei com autores como Luciano Mendes de Faria Filho, Diana Gonçalves Vidal, Juarez Dayrel e Miguel Arroyo que trazem importantes contribuições acerca da organização dos tempos e espaços escolares dentro das perspectivas citadas.

Quando se fala em pedagogia *na* escola podemos pensar esta instituição como lugar de reprodução da disciplina, da ordem, do controle de seus espaços e tempos e dos corpos que os ocupam. A escola se organiza da forma como acredita que vai ser melhor para educar seus alunos, em espaços delimitados, com tempos fracionados e as ações dos alunos vigiadas a todo instante, sem valorizar momentos de aprendizagem e de encontros construídos pelos próprios alunos. Dá-se mais importância à escola como local de preparação para o mundo do trabalho e se esquece da sua função principal que é a formação humana.

Esta forma de pensar a escola revela uma função disciplinadora dentro dos espaços e tempos. Tornar o corpo dócil, ou seja, tornar um corpo obediente constitui uma maneira mais fácil de educar e de conduzir este corpo para que ele seja programado a ter atitudes e ações que não prejudiquem a ordem dos tempos e espaços escolares.

FILHO e VIDAL (2000) apresentaram um estudo sobre os processos de escolarização o que revela a escola diante da dimensão da pedagogia *na* escola. Estes processos permitem visualizar as transformações que esta instituição sofreu em relação a organização dos seus tempos e espaços que se configuram dentro de uma dimensão educativa variando assim suas formas de uso e apropriação dentro da história da escolarização.

É essencial pensarmos que, independente da perspectiva de escola que é valorizada, tanto seus tempos quanto seus espaços tem muito a ensinar e por isso não podem ser considerados neutros. Além de pedagógicos são históricos pois se constituíram diferentemente ao longo da história. Apresentam também uma pluralidade de sentidos, significados, representações e reproduções sociais e de valores. Sendo assim, estes elementos se relacionam dentro do processo de escolarização se tornando sempre:

(...) pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar. (FILHO; VIDAL, 2000, p.21)

De acordo com FILHO e VIDAL (2000), desde o período colonial, século XVIII e XIX, as escolas sofreram muitas transformações em relação as formas pedagógicas de lidar com o ensino, com as relações socioculturais, com os sujeitos escolares, com espaços destinados ao ensino e com a organização dos tempos escolares. Neste período a instrução de crianças e jovens era realizada em espaços improvisados, como casas, igrejas ou prédios, e os pais destes sujeitos pagavam um professor para ensinar seus filhos. O tempo escolar de 4 horas era dividido em dois momentos: um das 10 às 12 horas e outro das 14 às 16 horas”.

Entretanto, a escola foi assumindo outras formas de organização de seus espaços no século XIX . Uma delas, os pais dos alunos em conjunto criavam uma escola e contratavam um professor ou professora para ensinar seus filhos.Outro modelo foram os colégios masculinos e femininos (FILHO e VIDAL, 2000). O objetivo principal da escola era instruir crianças e jovens a partir de métodos de ensino mais eficazes e professores bem formados que tornassem a escola cada vez mais eficiente.

Em relação ao tempo e sua utilização, teve que ser bem distribuído para que o tempo dedicado à outras instâncias sociais como o trabalho e a família não

prejudicasse o tempo que as crianças e jovens deveriam dedicar à escola. Contudo, devia-se priorizar o tempo reservado para a escola. Filho e Vidal destacam que

Mais e mais ia-se afirmando o tempo escolar que precisava estar em constante diálogo com os outros tempos sociais. Esse tempo escolar pouco e a pouco assumia, nos discursos da época, uma especificidade, traduzida na percepção mais produtiva do ensino, possível a partir da repartição e da organização seqüencial dos conteúdos escolares(...) (FILHO; VIDAL, 2000, p.23).

Com esta organização da escola e de seus tempos e espaços pode-se perceber que esta instituição não incentivava momentos de encontro entre os alunos. Estes eram considerados seres passivos, vazios que se completariam quando recebessem o conhecimento que lhes era transmitido. Não era interessante para a escola, para os pais, para a sociedade que os alunos se relacionassem, construíssem conhecimentos em relações grupais, apropriassem de espaços e tempos de diferentes formas, mas sim se tornassem domesticados, instruídos, educados através da transmissão de conteúdos fragmentados.

De acordo com Filho e Vidal (2000) ao longo do século XIX foi surgindo a necessidade de se criar espaços específicos para a escola e não espaços improvisados. Esse espaço específico ajudaria a escola a desenvolver de acordo com as propostas metodológicas e o arsenal didático-pedagógico a sua função social que era de ensinar. Além disso, as péssimas condições higiênicas das instalações escolares que eram prejudiciais tanto à saúde como à aprendizagem dos alunos, também contribuiu para a construção desses espaços específicos para a escola. Com isso as “escolas-improvisadas” foram dando lugar aos “grupos escolares”, construídos nas últimas décadas do século XIX e visando a “monumentalidade”.

Os grupos escolares eram concebidos como “templos do saber” e divulgavam um modelo de educação definitivo do século XIX que era das escolas seriadas. Eram monumentais pois sua arquitetura evidenciava grandes edifícios que eram facilmente percebidos como “espaços da esfera governamental”. Além disso essas escolas eram rodeadas por grandes muros, havia um pátio central e espaços diferenciados para meninos e meninas o que facilitava a inspeção escolar.(FILHO; VIDAL, 2000).

É interessante destacar que neste tipo de organização do espaço escolar os alunos eram submetidos a um controle intenso de seus corpos. As carteiras por exemplo, eram presas ao chão e a professora ocupava a posição central na sala de aula. No pátio as atividades a serem realizadas eram pré-estabelecidas e orientadas pelos mestres de forma que a ordem fosse mantida.

A rígida divisão dos sexos, a indicação precisa de espaços individuais na sala de aula e o controle dos movimentos do corpo na hora do recreio conformavam uma economia gestual e motora que distinguia o aluno escolarizado da criança sem escola. (FILHO; VIDAL, 2000, p.25).

O tempo escolar neste modelo de educação era totalmente regulado e fragmentado. No período de aula de 4 horas, os conteúdos a serem ensinados eram distribuído em um rígido quadro de horários. Era o “tempo-disciplina” controlado pelos inspetores para que fossem cumpridos de acordo com o regimento da escola. (FILHO e VIDAL, 2000). Seguiu-se uma lógica temporal que priorizava a transmissão e acumulação de conteúdos.

Pode-se perceber que o disciplinamento de corpos através do controle e utilização racionalizada dos espaços e tempos escolares caracterizou o modelo de educação do final do século XIX e início do XX e reafirmou a escola diante da perspectiva da escolarização.

Já em meados do século XX a organização da escola sofre outras modificações algumas que permanecem até hoje. Essas mudanças foram inspiradas em ideais escolanovistas que tenderam a ressignificar tempos e espaços escolares. Com isso, esta representação da escola rompe um pouco com a rigidez e a limitação dos tempos e espaços escolares. (FILHO e VIDAL, 2000)

Algo importante de se destacar é que procurou-se homogeneizar a arquitetura escolar. A proposta era de que as escolas fossem construídas em um padrão neocolonial de “forma a desenvolver nas crianças o apego aos valores pátrios e aos signos da nacionalidade” (FILHO e VIDAL, 2000). De acordo com os autores os princípios que deveriam reger esta construção baseavam-se em:

Necessidades pedagógicas (iluminação e ventilação adequadas, salas de jogos, pátios de recreação, instalações sanitárias, etc.), estéticas (promoção do gosto pelo artístico), e nacionalizantes (constituição do sentido de brasilidade, pela retomada de valores arquitetônicos coloniais) (...). (FILHO e VIDAL, 2000, p. 28).

Com isso, novas maneiras de usos dos espaços escolares foram adotadas como: a entrada para a escola passou a ser única para alunos e alunas, espaços como bibliotecas e museus passaram a ser valorizados, as carteiras fixas foram abolidas. Além disso, os prédios projetados deveriam conter: “de 4 a 25 salas, abrigando 40 alunos cada, em dois ou três pavimentos”. Deveriam ter também: “espaços para educação física, instalações médicas e dentárias, chuveiros e hortas para estudos de botânica e higiene escolar e seriam ocupados em dois turnos”. (FILHO e VIDAL, 2000, p.30).

Em relação a organização do tempo, a rígida repartição de horários foi contestada pelas novas propostas escolares. Pretendia-se um ensino de tempo integral, no qual os alunos ficariam dois turnos na escola sendo que em um deles aprenderiam os conteúdos formais e no outro fariam atividades diferenciadas como: atividades de trabalho, de educação física, atividades sociais e artísticas, atividades de organização e biblioteca (FILHO e VIDAL, 2000).

A partir deste percurso histórico pode-se perceber a cristalização e a representação social de escola como espaço dedicado especialmente à aprendizagem, delimitando assim as possíveis apropriações dos espaços e tempos pelos alunos a partir do controle e disciplina de seus corpos. A organização interna dos tempos e espaços desconectados com os anseios dos sujeitos que vivem cotidianamente na escola “afastam do ambiente escolar características afetivas e revela mentes, mais do que corpos.” (FILHO e VIDAL, 2000).

Ao se pensar a escola no âmbito do controle e da disciplina, pode-se perceber que as diferentes experiências culturais e sociais que os sujeitos escolares trazem consigo são manipuladas em busca da ordem dentro da escola. A estes sujeitos são impostas regras e normas que precisam ser seguidas e que muitas vezes não

valorizam momentos de encontro e de diálogo entre culturas na escola. Com isso, os sujeitos são submetidos a uma rotina escolar constituída de tempos fragmentados e espaços delimitados que acabam por disciplinar e controlar seus corpos rumo aos objetivos desejados pela escola.

Ainda hoje, a organização dos tempos e espaços escolares seguem uma lógica conflituosa, pois como podemos perceber os tempos e espaços foram sendo instituídos de acordo com interesses de maiores e terminaram sendo cristalizados, institucionalizados e impostos sobre alunos e professores que chegam à escola. Sendo assim fica cada vez mais difícil burlar estas enrijecidas lógicas escolares e sociais.

Contudo, esses processos de escolarização ajudam a compreender a escola na perspectiva da pedagogia *na* escola que de certa forma reproduz aos alunos maneiras rígidas de convivência e de controle. Portanto, a escola não deve se prender a uma função disciplinadora e à assimilação de conteúdos. Deve ser permitido ao aluno dialogar com a organização interna dos espaços e tempos escolares. Assim esta instituição também terá como função promover momentos de socialização, sem deixar de valorizar as relações afetivas, sociais e culturais que acontecem dentro da mesma e que também contribuem para a formação de seus sujeitos.

Entretanto, a escola, também se revela dentro da dimensão da pedagogia *da* escola, a qual se destaca como espaço e tempo sócio – cultural. A escola dentro desta perspectiva valoriza as relações entre os sujeitos, as diferentes apropriações e usos que estes fazem dos tempos e espaços escolares que se tornam também momentos de aprendizagem. Portanto vale lembrar que a escola se constitui sob duas dimensões: a da escolarização, a qual apresenta a organização rígida dos tempos, espaços e saberes escolares, além de estabelecer regras que permitem controlar e disciplinar corpos; e a escola na dimensão da cultura que procura privilegiar as relações entre os sujeitos escolares com o contexto sócio – cultural do qual são parte e a cultura escolar que se constrói no cotidiano desta instituição.

A concepção de escola como espaço sócio – cultural nos é apresentada por Juarez Dayrell (1996), o que significa segundo o autor olhar a escola pela “ótica da cultura” que leva em conta o fazer cotidiano e os sujeitos concretos, alunos e

professores, que dela são parte. Estes sujeitos sociais, culturais e históricos possuem um importante papel no meio social que configura a escola como espaço sócio-cultural.

Dentro desta perspectiva a escola considera os sujeitos escolares como seres ativos, enfatizando as ações destes sujeitos nas relações com o meio social, cultural e histórico. Com isso a escola passa a estabelecer um diálogo em seu cotidiano com as marcas sociais que seus sujeitos trazem e a sua organização interna. Trata-se de uma relação contínua de construção, de conflitos e negociações de acordo com as circunstâncias vividas no cotidiano desta instituição. Dayrell (1996) esclarece:

Assim, a instituição escolar seria resultado de um confronto de interesses: de um lado, uma organização oficial do sistema escolar, que define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos definindo idealmente, assim, as relações sociais; de outro, os sujeitos – alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de interrelações, fazendo da escola um processo permanente de construção social. (DAYRELL, 1996, p. 137).

A escola como espaço privilegiado de relações sociais e culturais preocupa-se com o processo de ensino-aprendizagem, porém acredita que em todos os espaços e momentos escolares este processo acontece de fato, pois são construídos e apreendidos valores, conhecimentos, culturas que contribuem para a formação dos sujeitos como cidadãos dotados de uma experiência humana.

Os sujeitos escolares, mais especificamente, os alunos, possuem cultura e saberes peculiares e portanto, “precisam ser compreendidos na sua diferença (...), com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 1996). Por serem diversos, estes sujeitos se tornam frutos das experiências sociais vividas em diferentes tempos e espaços sociais.

Quando se remete aos alunos, professores e funcionários da escola como seres que carregam consigo uma experiência específica, quer dizer que eles levam consigo a sua própria cultura. Dayrell (1996) define a cultura como um “conjunto de crenças, valores, visão de mundo, rede de significados: expressões simbólicas da inserção os indivíduos em determinado nível da totalidade social, que terminam por definir a própria natureza humana”. A cultura destes indivíduos está em constante diálogo com a cultura

escolar que Arroyo (2004) esclarece como sendo os modos de pensar, de simbolizar, de ordenar mentes e corpos, as condutas de mestres e alunos que a escola materializa.

Estes sujeitos tão diversos quanto seus contextos sociais e culturais fazem desta instituição tempo e lugar de relacionamentos e convívios, de conflitos, de construção de valores, condutas, hábitos rituais, sentidos e significados. Os sujeitos escolares, articulam suas experiências e conhecimentos com a cultura escolar, o que faz da escola uma instituição com uma multiplicidade de sentidos, o que Dayrell (1996) conceitua como “escola polissêmica”. A escola pode ter diferentes significados para seus sujeitos: pode ser o lugar de estabelecer encontros, namoros, de conversas com amigos, de adquirir conhecimentos, lugar onde se aprende a ter disciplina, que prepara para o trabalho ou para o vestibular, lugar para revelar as marcas sociais seja através do comportamento ou do modo de vestir. Todos estes significados dados à escola irão depender de como os sujeitos que dela são parte chegam à escola e do que eles levam consigo, ou seja, vai depender das diferentes experiências sociais, culturais e históricas destes sujeitos. Segundo o autor,

Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes. (DAYRELL, 1996, p.144)

A escola entendida como espaço sócio-cultural, privilegia o que Dayrell (1996) considera como “momentos de encontro” e que reconheço como momentos da vida, da construção da experiência humana. Estes momentos não tão valorizados sob a ótica da escolarização, são bastante ricos dentro da escola e se traduzem em uma infinidade de sentidos e significados. Além disso, fazem parte da organização interna da escola, como disse, rígida e cristalizada, porém os sujeitos escolares os ressignificam e os tornam importantes momentos de convivência e conflitos.

Considerando-se a escola como espaço coletivo de relações grupais o cotidiano escolar passa a se configurar no diálogo entre as experiências dos sujeitos, suas culturas, seus modos de pensar e agir, suas necessidades individuais e suas expectativas em relação ao que a escola pode lhes oferecer. Nestas relações, os sujeitos fazem usos e apropriações diferenciadas dos espaços e tempos escolares.

Primeiramente, se estes sujeitos ressignificam os espaços e tempos a todo momento, estes não podem ser considerados neutros, já que encontram nestes tempos e espaços “novos sentidos e formas próprias de sociabilidade” (Dayrell, 1996). Além disso, fica claro que nessa ressignificação feita especificamente pelos alunos, eles “expressam sua compreensão da escola e das relações”, enfatizando e valorizando os momentos de encontro (Dayrell, 1996).

As formas de relação vão variar dependendo do momento onde acontecem, seja dentro ou fora da escola, em um tempo e espaços específicos. Sabe-se que a escola, em sua organização interna, não incentiva os momentos de encontro, momentos de troca. Os sujeitos é que buscam, em meio ao controle dos seus corpos dentro dos tempos e espaços escolares, formas de burlar estes domínios e assim tornar estes curtos instantes de encontros grandes momentos da vida. Com isso, a escola torna-se também um espaço de convivência com as diferenças, de aprendizagens, de trocas de idéias e sentimentos, de conflitos. De acordo com Dayrell (1996) “a escola se constitui de um conjunto de tempos e espaços ritualizados. Em cada situação, há uma dimensão simbólica que se expressa nos gestos e posturas acompanhados de sentimentos”. Além disso, cada um desses rituais “possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes implícita, independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola (Dayrell, 1996).

Os tempos e espaços escolares possuem significados peculiares os quais, conforme Dayrell (1996), se expressam nos gestos e posturas dos alunos acompanhados de sentimentos. Contudo, a escola não deve minimizar ou reprimir os tempos e espaços reservados para estes momentos, mas sim oportunizar e valorizar momentos de socialização que possibilitem a convivência com a diferença, trocas e construções entre os sujeitos.

Arroyo (2004) traz uma importante reflexão acerca dos corpos que ocupam e fazem uso dos tempos e espaços escolares. Corpos que trazem consigo suas marcas, suas mensagens, portanto, tem muito a dizer. Estes corpos, como nos diz Arroyo (2004), são silenciados na escola a partir do controle e da busca de ordem e da disciplina. Porém, mesmo reprimidos estes “corpos falam” revelando através de gestos,

olhares, sentimentos, namoros, comportamentos as suas verdadeiras marcas. São “corpos que falam até quando silenciados” (Arroyo, 2004).

A escola precisa estar atenta às falas dos corpos de seus alunos e não apenas preocupar em informar suas mentes, a instruir e transmitir conhecimentos. E como esses sujeitos falam através de seus corpos? É o que Arroyo (2004) nos leva a compreender, pois os corpos revelam os enigmas de sua existência. E à escola, mais do que disciplinar os corpos, cabe “ver, ler e entender a pluralidade de marcas de gênero, raça, etnia, classe, condição social que carregam os corpos dos alunos(as)” (Arroyo, 2004).

Estas marcas que os alunos trazem em seus corpos são frutos de suas experiências sociais culturais, construídas tanto dentro quanto fora da escola. As marcas que revelam a condição social do aluno, de acordo com Arroyo (2004), são as primeiras a refletir nos seus corpos, pois os sujeitos sentem e sofrem “os efeitos do desemprego da família, da exclusão, da fome, dos trabalhos infantis dentro e fora de casa”. Trazem também marcas de “seu gênero, sua raça e dos preconceitos sexistas e racistas que pesam sobre eles”.

São com estas marcas corporais que os sujeitos dialogam dentro da escola e esta muitas vezes se fecha a estas manifestações do corpo. Os sujeitos precisam mostrar o que realmente são seja através de comportamentos indisciplinados ou disciplinados, seja através da expressão de sua cultura, através de seus sentimentos. E a escola precisa dialogar com estes significados construídos pelos seus sujeitos para quem sabe, repensar a sua organização, seus tempos e espaços, seus momentos de convívio. Como nos diz Arroyo, escutar as falas dos corpos dos alunos é dever de todo o corpo escolar. E acrescenta:

Quando a esfera subjetiva na é susceptível de se expressar em palavras tenderá a se revelar nos corpos. Como entendê-los? Se nossas falas docentes não falarem a alunos corpóreos, se os falarmos sem vê-los, não esperemos respostas. Os corpos nos trazem o outro como presença e como interrogação. (ARROYO, 2004, p.128)

Entender a escola como espaço sócio - cultural é compreendê-la tanto do prisma do cotidiano, que valoriza a dimensão educativa presente nos momentos de convívio e

de relações sociais que acontecem em sua organização interna, quanto do prisma da institucionalização de seus tempos e espaços que controlam e disciplinam os corpos. Sabemos que os tempos que a escola reserva para momentos de trocas e encontros são mínimos, porém os sujeitos, especialmente os alunos, ressignificam os tempos e espaços para além do controle, vivenciando e valorizando os momentos de encontro, de afetividade, de diálogo.

A escola e suas formas de organização tem múltiplos sentidos e significados que foram e continuarão sendo moldados e reformulados pelos sujeitos escolares. Deve-se sim levar em consideração que a escola se configura sob ambas as perspectivas: a da pedagogia *na* escola, que reflete a dimensão da escolarização, do controle; e da pedagogia *da* escola que revela e valoriza os momentos de encontro, momentos da vida vividos entre os sujeitos. Estas perspectivas estão presentes no sistema escolar e contribuem, cada qual a sua maneira, para a formação humana de seus sujeitos escolares. Sendo o recreio, um tempo e espaço presente na organização escolar, propõe-se no próximo capítulo compreender este momento e suas especificidades, dentro das dimensões escolares citadas neste capítulo.

2.1 CAPÍTULO 2: O recreio como tempo e espaço pedagógico

O recreio, compreendido como tempo e espaço escolar, se configura tanto dentro da lógica da escolarização quanto da escola como espaço sócio-cultural que valoriza momentos de encontro e produção cultural. Alguns autores apresentam importantes reflexões acerca das finalidades do recreio e dos sentidos e significados dados a ele pelos sujeitos que o integram e que fazem dele um importante momento de aprendizagens.

O recreio escolar ou intervalo escolar, segundo Neuenfeld (2003) é um tempo presente na vida de todo aluno desde a infância até a universidade. O autor apresenta uma análise etimológica da palavra recreio com base em Ferreira (1999,p.1721) que descreve este momento como “período para se recrear, como, especialmente, nas escolas, o intervalo entre aulas”. A partir deste conceito, o autor designa o recreio como “momento de buscar a realização pessoal”, no qual o indivíduo busca satisfazer seus anseios e necessidades voltados ao lazer.

Nesse contexto, Neuenfeld (2003) destaca que o recreio vem sendo distinguido mais como momento para o professor dar uma pausa a sua atividade docente e para o aluno extravasar as energias, ao invés de ser percebido em seu sentido mais amplo no qual o recreio também é considerado como momento de construir relações, valores.

A partir disso, pode – se pensar qual o valor atribuído pela a escola ao recreio. De acordo com Neuenfeld (2003) “ o recreio é o espelho da situação geral da escola e reflete os valores educacionais que permeiam a instituição de ensino e a vida dos alunos”. Entretanto, muitas vezes a escola não está aberta a compreender o recreio como rica possibilidade de trocas, de interação social, no qual as necessidades de seus sujeitos são contempladas.

Muitos sentidos e significados podem ser atribuídos pela escola ao tempo/espaço do recreio, vai depender do valor e do olhar que a instituição construiu

deste momento dentro de sua organização interna e que conseqüentemente será reproduzido nas ações e práticas no cotidiano escolar.

Conforme Neuenfeld (2003) o recreio é assim caracterizado: como campo de oportunidades que é ao mesmo tempo permissivo e controlador, sendo também um momento muito esperado pelos sujeitos para “correr, saltar, jogar, brincar”, como para estabelecer conflitos e preconceitos.

Esta breve reflexão sobre o recreio nos instiga a aprofundar sobre este tempo/espço explorando as diversos sentidos e significados apresentados pelos autores.

Como tempo institucionalizado, o recreio escolar é pensado como uma forma dos sujeitos escolares descansarem, “recarregar suas baterias” e se alimentarem o que irá garantir um melhor aproveitamento em relação aos estudos no decorrer do cotidiano escolar. Faria (2002) explica:

O recreio é um tempo historicamente construído – a partir de reformulações do cotidiano escolar fundamentadas em razões ‘médico-higiênistas’ e ‘científico-pedagógicas’ – para o gasto de energia e para o descanso, ou seja, por um lado descansa-se das aulas, por outro gastam-se as energias acumuladas que impedem a concentração. (FARIA, Eliene Lopes. 2002,p.17)

Com isso, o recreio se torna um tempo útil à escola, pois tende a atender as intencionalidades da mesma, muitas vezes coercitivas, como por exemplo, vigiar e punir corpos que levam à desordem da escola no momento do recreio, ou pensar este tempo/espço como uma maneira de preparar os sujeitos escolares para mais uma etapa, as vezes árdua, do processo ensino-aprendizagem em busca de um melhor rendimento escolar.

Conforme Faria (2002), como tempo escolar improdutivo, o recreio não é valorizado como tempo/espço de “produção humana”. Os sujeitos escolares muitas vezes são tidos como reprodutores de regras e normas de conduta. Os meios coercitivos utilizados no recreio “visam impor códigos e valores sociais, seja nos limites dos espaços de uso” (por exemplo, não poder usar a sala de aula no momento do recreio), “seja nas regras de condutas desejadas na escola (não ser permitido correr,

ou brigar), “seja na definição de lugares adequados para cada prática” (ex., não poder brincar nas escadas da escola).

Entretanto ao refletir sobre as finalidades do recreio percebe-se que este tem sentidos e significados que vão além da lógica do tempo de descanso ou improdutivo e que em conjunto fazem deste momento um tempo/espço de aprendizagens. Além de ser considerado o tempo reservado para merenda, o recreio recebe diferentes significações dependendo de como os sujeitos escolares usam e se apropriam do mesmo. São momentos de trocas de experiência, de diálogo, de brincadeiras, de paqueras, de conflitos, enfim, de construção de saberes.

Faria (2002) nos leva a pensar sobre a presença do brincar no recreio. Aqui as crianças são os sujeitos da ação, não que o brincar não esteja presente entre os adolescentes e jovens, porém é predominante entre as crianças tendo em vista que pelo brincar as crianças revelam muito do que são dialogando com o mundo real através da imaginação, do faz-de-conta. “O brincar se manifesta no recreio escolar”, apesar da rotinização e da repetição deste momento presente na organização da instituição, o recreio se constitui pelo novo “não pelo fato de que se altera a cada dia sensivelmente, mas pelo fato de que cada brincadeira repetida possui nova linguagem, novo sabor e se orienta sob diferentes condições”.

De acordo com Faria (2002), como sujeitos ativos, as crianças transformam o aspecto do recreio como tempo improdutivo, para um tempo de produções, construções, de brincadeiras. Com isso, as crianças rompem com as formas escolarizadas e “cristalizadas” do recreio e expõem seus conflitos, seus jogos, maneiras de brincar e de interagir umas com as outras. Através desta forma de manifestação cultural que é o brincar, são oportunizados importantes momentos de aprendizagem.

Assim o recreio se apresenta como “tempo de múltiplas interações, jogos de interesses e de conflitos na escola, pois as crianças não perdem a sua capacidade de indignação, de produção de brincadeiras, ainda que a escola se movimente no sentido da repressão” (FARIA, 2002). Entretanto não quer dizer que a escola deixará de imprimir suas marcas escolarizadas sob as crianças, mas estas serão vivenciadas, experimentadas a partir de relações de tensão, e não de passividade.

As crianças dialogam com o cotidiano escolar a todo momento, particularmente com a organização do recreio. Recriam a todo instante maneiras de subverter a ordem imposta para se apropriarem de espaços, interagir com a diversidade cultural, expor suas idéias, (re)inventar brincadeiras e maneiras de brincar. Estes sujeitos conseguem de alguma forma estabelecer conexões com a organização escolar, ou seja:

Apesar de a escola exorcizar as contradições e primar pela homogeneidade e disciplina, as crianças a reinventam, inventando novas maneiras de frequentar espaços, de vivenciar o tempo do recreio com suas regras; apesar da privação de práticas lúdicas no pátio central e sob pena de repreensão, as crianças inventam novas brincadeiras ou fogem ao olho que tudo vê aproveitando espaços escondidos para práticas proibidas; apesar da divisão de espaços e fragmentação de tempos, as crianças tecem a mistura, alteram a ordem e produzem a diversidade; apesar da imposição de regras, as crianças burlam as regras ou driblam-nas a favor de seus interesses (apropriações). (FARIA, 2002, p.20)

Apesar de todos os pesares, as crianças conseguem tornar o recreio um momento de manifestação do brincar construindo importantes conhecimentos, saberes, meios de pensar e viver a realidade. Além do recreio ser um momento de encontro é também um momento da vida no qual são produzidas práticas “que conformam ao mesmo tempo que contestam a organização escolar e social” (FARIA, 2002).

Ricardo Carvalho de Figueiredo (2005), também apresenta contribuições relevantes que nos ajudam a pensar o recreio e a apropriação do brincar neste tempo e espaço. Pensar o recreio é percebê-lo como “espaço de construção de saberes, de tensão, de sujeitos e de produção de cultura”.

O recreio, institucionalizado pela escola, considerado como tempo improdutivo na cultura escolar se transforma em tempo de interações diversas. A escola em sua complexidade cotidiana, rodeada de um conjunto de regras e valores, que buscam disciplinar e controlar, é praticada pelos seus sujeitos a partir de ações que muitas vezes vão de encontro a normatização de sua dinâmica.

De acordo com Figueiredo (2005), apesar do recreio ser desvalorizado como “tempo de produção humana”, os usos que os sujeitos escolares fazem dele “revelam as necessidades e flexibilidades que este possui”, o que significa que o recreio não

contém apenas regras fixas e punições delimitadas. Isso reafirma a idéia de que este tempo e espaço escolar vai muito mais além do que momentos de descanso, de merenda ou de vigília, mas que possui uma grande riqueza que se revela nas interações que os sujeitos estabelecem entre as suas formas de significar o recreio e as formas de pensar o recreio que a escola reproduz.

O recreio possui funções demarcadas pela escola que a ajudam a atender seus anseios educativos. Entretanto, nem sempre os anseios da escola são os mesmos de seus sujeitos. Apesar de seu tempo delimitado, início e fim, o recreio se estende em uma infinidade de relações que revelam uma diversidade de possibilidades. Conforme Figueiredo (2005), “as crianças (re)produtoras de práticas lúdicas – conseguem fazer com que não haja somente um começo e um término desse tempo, transformam-no num meio de riquezas e produções que se constitui inesgotável e renovável a cada dia”.

Nesta diversidade de possibilidades de interações, o brincar ganha um papel de destaque entre as crianças. O recreio não é o único tempo e espaço escolar reservado ao brincar, porém é muito esperado pelas crianças por ser também um momento de expressão através desta forma de manifestação cultural.

O tempo/espaço do recreio é permeado de conflitos, preconceitos, questões de gênero que também se revelam como momentos de aprendizagens entre os alunos: aprendem a conviver e a respeitar o outro em suas diferenças sociais, culturais, religiosas, de gênero. Figueiredo (2005), destaca que as questões de gênero são muito freqüentes no recreio levando tanto a situações de conflito, separações como a situações de interrelação. Muitas vezes a própria escola reforça o agrupamento de seus sujeitos por gênero nos diferentes espaços e tempos escolares, como por exemplo nas próprias filas de alunos (fila de meninos e fila de meninas). Por outro lado, existem situações construídas na escola que favorecem a interação entre os gêneros, seja no brincar durante o recreio, na fila da merenda (que na maioria das vezes é uma fila única), seja na cantina ou no pátio.

De acordo com Figueiredo (2005) diariamente são “instaurados conflitos entre gêneros no recreio, de forma a atenuar que as ações cotidianas na escola são repletas de (pré) conceitos estabelecidos a partir de ordens convencionadas”. A escola,

constantemente tende a rotular o que é destinado a cada gênero, conferindo restrições nas ações, nos espaços e até nas brincadeiras.

Cruz e Carvalho (2006) apresentam em seu estudo importantes reflexões acerca das relações de gênero entre crianças no recreio. Sabe-se que o recreio como possibilidade de diversas interações, as questões conflituosas entre os gêneros demarcam ainda mais este momento, apesar de estarem presente em todos os tempos e espaços escolares. As autoras destacam o conflito como “um dos modos possíveis de sociabilidade nas relações de gênero” tanto entre “grupos intra-sexo quanto em grupos mistos” que apresentam diversidade em suas ações, nas brincadeiras, como nos próprios conflitos permitidos entre esses grupos.

Embora o recreio escolar esteja bastante determinado pelas relações institucionais nele inseridas, os sujeitos buscam espaço neste momento para manifestarem sua autonomia nas oportunidades de se interagir, de socializar. A convivência entre gêneros torna-se uma forma destes sujeitos exercerem valores e decisões próprias fazendo usos e apropriações diferenciadas do tempo e espaço do recreio.

Para entender melhor os sujeitos e os significados construídos nas relações de gênero, Cruz e Carvalho (2006) faz algumas diferenciações conceituais entre gêneros, relações de gênero e sexo:

Consideramos gênero como constructos simbólicos de feminilidades e masculinidades em suas combinações variadas, vistos em relação ou separadamente, e relações de gênero como relações sociais entre homens e mulheres, mediadas pelos significados de gênero. Não deixamos de lado a categoria sexo porque a utilizamos para nos referir aos sujeitos em sua identidade sexual de homens ou mulheres, de meninos ou meninas. (CRUZ E CARVALHO, 2006, p.13).

As relações de gênero estabelecidas durante o recreio apresentam um aspecto conflituoso. Entretanto, dizer que os sujeitos estão em conflito não quer dizer que estes estão reproduzindo formas violentas de se relacionarem, mas sim que eles estão estabelecendo conflitos através de debates, da expressão da opinião, do conhecer um ao outro, no chamar a atenção através de brincadeiras. Para Cruz e Carvalho (2006) o conflito se define como uma “manifestação de interesses diferentes e/ou contrários, em

que um dos lados procura superar a resistência do outro visando a realização do seu interesse(...)”.

Os conflitos estabelecidos no recreio pelas crianças, segundo Cruz e Carvalho (2006) são ao mesmo tempo uma mistura de “agressividade com elementos lúdicos” com intuito de aproximação entre os diferentes sujeitos. A partir disso, pode-se pensar numa sociabilidade do conflito, na qual meninos e meninas buscam formas de aproximação por meio de ações conflituosas que se dão através das brincadeiras, nos xingamentos, nas provocações físicas.

De acordo com Cruz e Carvalho (2006), o “brincar e o bater” expressam significados semelhantes nas relações de gênero entre as crianças. Dentre as ações conflituosas, pode-se encontrar aquelas que reforçam a oposição entre meninos e meninas e aquelas que se baseiam em tentativas de aproximação. Para as autoras os conflitos nas relações de gênero, “mesmo imbuídos de seu caráter lúdico, provocam com intensidade o antagonismo entre os gêneros”, que se refere tanto a “oposição entre os sexos (meninos e meninas), quanto a antagonismos no sentido de gênero (masculinidades e feminilidades)”.

Essa possibilidade de interação construídas pelos sujeitos no recreio escolar, gera tensões impregnadas de significados, seja nas relações de gênero, nas manifestações culturais e sociais, no próprio brincar (e brigar). Entretanto, essa variabilidade de interações é que tornam o recreio um rico e importante momento de aprendizagens. A instituição escolar deve valorizá-lo também dentro destes aspectos.

Com isso, o recreio, espaço/tempo em que as crianças produzem e reproduzem práticas lúdicas, conhecimentos, saberes, se torna um momento específico dentro da escola. Esta especificidade faz deste, um espaço e um tempo privilegiado de construção da experiência humana, assim como de formação para vida.

Silva (2000), também nos leva a ressignificar o recreio escolar para além de um tempo de descanso ou improdutivo. Sendo assim, considera importante resgatar o papel dos sujeitos que agem no cotidiano da escola e reconhecer seus valores, as suas culturas e suas representações a partir do diálogo que estabelecem com a cultura escolar. Dentre estes sujeitos, mais uma vez destaca-se as crianças que no tempo do

recreio buscam este diálogo através das brincadeiras e das diferentes formas de apropriação deste tempo/espço.

No recreio são utilizados meios de controle que objetivam modelar, disciplinar os corpos de seus sujeitos que se comunicam a todo instante com esses meios. O brincar é utilizado pelas crianças como uma forma de criar diálogos com esses recursos coercitivos que se configuram na própria realidade da escola. De acordo com Silva (2000):

É brincando, se movimentando que a criança expressa, explora o meio que vive. Relaciona-se com o outro, interage e vivencia sua realidade, ao mesmo tempo que experimenta a possibilidade de ser ela mesma. O brincar na escola, e dentro dela, no tempo do recreio, possibilita à criança uma oportunidade de diálogo entre a realidade escolar na qual faz parte.(SILVA, 2000, p. 12).

Faria e Rosa (2000) acrescentam ainda que no brincar a criança atribui diferentes significados aos signos: "muda, ordena, etc.", porém essa liberdade para ressignificar não tem sido muito autorizada no brincar. Destacam como exemplo, os recreios orientados, "em que as escolas tentam padronizar brincadeiras por meio de ações, objetos e espaços determinados, buscando melhor controlar e disciplinar as crianças nesse tempo/espço escolar". Entretanto, o recreio deve ser um espaço aberto de "inventividade", no qual deva ser estimulado e valorizado as diferentes maneiras de fazer, de usar e de se apropriar deste tempo/espço.

Além disso, o recreio escolar que permite aos sujeitos fazerem diferentes usos e apropriações do mesmo, nega a sua neutralidade e se constitui como um espaço/tempo ocupado por sujeitos ativos que a todo momento o exploram e o ressignificam. Conforme Silva (2000), a criança torna-se na brincadeira, "sujeito de sua ação, dando através da imaginação, outros sentidos, outros significados tanto para o espaço/lugar – pátio, quadra(...), como para o tempo escolar – de improdutivo, de descanso, para o tempo de aventuras e brincadeiras".

O recreio, sendo uma possibilidade de encontro entre sujeitos diversos, pode vir a se constituir como tempo/espço que está direcionado aos interesses e necessidades de seus sujeitos. Silva (2000) acrescenta que o recreio que atende aos anseios das crianças (não só das crianças, mas também dos adolescentes e jovens) é reconhecido

como: “tempo de bate-papo”, tanto com os amigos da mesma sala ou de turmas e idades diferentes; como “tempo das brincadeiras”, onde são inventadas e reinventadas muitas brincadeiras e maneiras de brincar; como “tempo de interação social sujeito – sujeito, aluno-aluno” tempo este de importantes construções culturais, de aprender a viver com a diversidade, tempo que os sujeitos aproveitam para conhecer mais uns aos outros, que estabelecem conflitos, que surgem ‘namoricos’ e paqueras, que geram experiências; como “tempo necessário ao aluno para descansar e recompor a bateria” no qual os sujeitos, por poucos instantes livres da rotina da sala de aula, se preparam para enfrentá-la novamente garantindo um melhor aproveitamento; ou ainda como mais um “momento dentro da escola cheio de normas e regras” onde os sujeitos são vigiados para que a ordem e a disciplina sejam mantidas.

Todas estas formas de representação do recreio se destacam por fazer deste tempo/espço um importante momento de aprendizagens, de construção de saberes, de formação humana, tornando-o um tempo e espaço pedagógico. Isso vem afirmar que o recreio precisa ser valorizado na sua dimensão educativa, pois é um espaço de intensa atividade humana, momento em que se socializa e se educa, em que os sujeitos se comunicam através de suas produções culturais e com os símbolos e signos que este tempo/espço carrega consigo.

Pensar o recreio como tempo/espço em que se privilegia as vivências e as experiências de socialização, é buscar compreendê-lo como possibilidade de contribuição para a formação humana de seus sujeitos. Entretanto, para Silva (2000) deve ser permitido a esses sujeitos “o exercício de seu potencial de criação e recriação do espaço” e o “uso de sua autonomia para organizar este tempo”. Garantir o recreio como possibilidade de manifestação de cultura, como instante de liberdade e exercício da autonomia, como tempo e espaço para práticas corporais, como momento de interação social é garantir e legitimar o recreio como momento de formação humana, já que permite aos indivíduos se revelarem tanto no âmbito cultural, educativo, social ou intelectual.

Com isso torna-se possível reconhecer o recreio na sua dimensão educativa e nos sensibilizar para os diversos sentidos e significados dados a ele e que o constitui numa complexa e rica rede de possibilidades. De acordo com Silva (2000), ao

compreender o recreio na sua dimensão educativa supera-se a concepção que se tem dele como “tempo de descanso da fadiga do trabalho escolar” e pensa-se mais além, como também espaço e tempo de encontro “onde os sujeitos se formam pelas interações sociais estabelecidas”.

A partir destas reflexões, os significados e sentidos dados ao recreio o revelam como tempo e espaço de aprendizagens, de ação, de vida. O recreio se configura como momento propício a conflitos, conformações e tensões na produção do brincar. Este se mostra como uma forma de manifestação de “resistência às determinações que regem a vida social (FARIA e ROSA, 2000).

Além disso, há uma tendência a silenciar a dinâmica cotidiana da escola, que re(significada) pelos sujeitos escolares, “não se submete totalmente a ordem, mas ao construir a desordem, também produz a realidade” estabelecendo diálogo entre culturas.(Faria e Rosa, 2000)

O recreio, como espaço e tempo de vivências práticas, evidencia através de seus sujeitos maneiras de usar e apropriar deste momento. Para compreendermos a constituição das práticas nos tempos e espaços escolares, Faria e Rosa (2000) trazem importantes contribuições de Michel de Certeau acerca da diferenciação dos conceitos de estratégia e tática.

Tática para Certeau (1995, p.46-47), é um conceito importante para a compreensão da lógica da constituição das práticas, sendo – ao contrário da estratégia – uma forma de lidar com o campo do outro, de aproveitar a ocasião, de articular formas diferenciadas de usos de bens e lugares predeterminados(...). “Estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizá-los, manipular e alterar”, (Certeau, 1994, p.92). (FARIA e ROSA, 2000, p.50)

Dessa forma a tática se faz presente nas apropriações e usos que os sujeitos fazem do recreio, de acordo com seus interesses. Esses sujeitos, atores sociais que não só se conformam com as imposições da escola como também burlam as mesmas e constroem conhecimentos e cultura, buscam maneiras de produzir diferentes práticas que revelam a resistência às formas de coerção constantes.

A partir destas reflexões podemos perceber quantas significações o recreio escolar recebe dependendo de como é compreendido e vivenciado dentro do cotidiano

escolar. Como tempo de descanso, de encontro, de vida, o recreio se constitui dentro de todos os significados atribuídos a ele como tempo/espço pedagógico no qual muito se aprende, se constrói. E estas aprendizagens se dão em meio a conflitos, nos diferentes usos e apropriações feitas pelos sujeitos em relação a este tempo/espço, nas interações diversas, nos momentos de controle exercidos sob os sujeitos, na subversão da ordem, enfim, em todos os instantes proporcionados por este momento que se torna um tempo útil tanto para a organização escolar interna quanto para os seus sujeitos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as reflexões realizadas no decorrer deste trabalho, pode-se compreender o recreio, para além de sua dimensão escolarizada sendo também um momento de encontro que se configura em uma dinâmica escolar sócio-cultural. A partir desta dimensão, torna-se possível entender a escola e também o recreio na perspectiva da pedagogia *da* escola.

Com isso, ao mesmo tempo que no recreio os sujeitos escolares são controlados e preparados para dar continuidade à jornada escolar, também transforma-se em momento de formação humana, de aprendizagens que se dão em conflitos entre diferentes sujeitos, na própria tentativa de burlar a ordem escolar exigida e nas variadas formas de convivência entre estes sujeitos.

Pensar o recreio, tempo e espaço no qual se socializa, se constrói, se aprende, como lugar coletivo de relações grupais – o que faz dele “momento de encontro por excelência” como diz Dayrell (1996) -, significa desvendá-lo em um fazer cotidiano que constitui a escola como espaço sócio-cultural.

A escola como espaço sócio-cultural procura resgatar o papel social e cultural de seus sujeitos que revelam, em tempos e espaços de encontro, particularmente no recreio, suas histórias, seus interesses e necessidades. Além disso, nesta dimensão de escola, lhes é permitido reelaborar e se apropriar da realidade escolar através do diálogo que estabelecem entre as culturas – intra e extra escolar.

O recreio nos leva a compreender a escola como espaço sócio-cultural dinâmico, pois os sujeitos sociais, históricos e culturais que dele são parte são valorizados em suas ações, as quais atribuem sentidos e significados diversos. Como momento de encontro, o recreio é privilegiado nesta perspectiva escolar, pois entende que as

relações sociais permitidas entre estes sujeitos é que verdadeiramente educam e que a partir da importância dada a este tempo e espaço pedagógico, o cotidiano escolar torna-se um espaço/tempo significativo.

No cotidiano escolar, em especial nos momentos do recreio, diferentes sujeitos se relacionam e estes com seus corpos, que mesmo silenciados pela escola, controlados, reprimidos e segregados por preconceitos, conseguem se comunicar através da diversidade de suas marcas históricas, culturais e sociais.

Estes corpos se expressam seja por meio de comportamentos indisciplinados que revelam corpos rebeldes e/ou violentos, seja em comportamentos afetivos, nos abraços e demonstrações de carinho, ou até mesmo nas formas de apropriação dos espaços, como por exemplo, através do brincar, revelando o que Arroyo (2004) chama de “enigmas da existência”.

Os corpos sempre falam e o recreio se torna um momento dentro da organização dos tempos e espaços escolares em que os sujeitos na especificidade de seus corpos se contactam como amigos, colegas ou estranhos. Pensar sobre os corpos concretos na instituição escolar nos leva a refletir sobre os tipos de corpos com os quais a escola – educadores e funcionários - se compromete.

Considerar o corpo como presença, corpo que sente, que fala, que quer e precisa ser percebido significa compreendê-lo em sua totalidade. Cada corpo traz consigo sinais como o modo de vestir, os acessórios utilizados, o aspecto físico, o modo de comunicar e gesticular, até mesmo a cor do cabelo, revelam uma identidade própria. Estas identidades se manifestam no momento do recreio, por meio do diálogo entre os corpos diversos que mostram o seu modo de ser e estar no mundo. São portanto, corpos que se arriscam, se aventuram, se expõem, se descobrem.

Com isso, pensar o corpo no recreio é pensar o corpo em um contexto escolar regido por ensinamentos e aprendizagens que levam à formação da experiência da vida. Sendo assim, os corpos constituem o cotidiano escolar com toda sua pluralidade histórica, cultural e social. Cabe à escola olhar positivamente para estes corpos que pensam, agem e vivem...e que em importantes momentos de encontro, como no recreio, se permitem falar, conviver e se expressar.

O corpo é a todo momento educado na escola. A Educação Física é uma das maneiras pela qual o corpo é educado. Tanto no recreio como na Educação Física – um componente curricular, uma disciplina pedagógica – os sujeitos e seus corpos se relacionam, partilham e constroem conhecimentos. Como tempo e espaço que trata de temas relativos à cultura corporal de movimento, a Educação Física deve proporcionar a estes sujeitos corporais a vivências destes temas, organizando, sistematizando e partilhando os conteúdos em busca da elaboração do conhecimento.

Além disso, como disciplina que contribui para a formação humana, a Educação Física deve considerar as experiências de seus sujeitos buscando estabelecer um diálogo com os saberes que lhe são próprios. Deve também compreender que as práticas humanas são culturais e se alteram a todo momento, sendo construídas e reconstruídas pelos sujeitos nas suas relações com objetos e com a sociedade.

Assim como pensar o tempo e espaço pedagógico do recreio nos ajuda a refletir sobre os corpos que dele são parte e “suas falas”, também nos possibilita compreender a importância da Educação Física para estes sujeitos.

Destaco ainda, que estes tempos/espacos – recreio e a Educação Física – não devem ser confundidos quanto aos usos e finalidades atribuídos a eles. Sabe-se que ambos tem muito a ensinar, entretanto a Educação Física, como área de conhecimento, tem “saberes” a tratar que lhes são específicos. Tanto no recreio quanto na Educação Física os sujeitos brincam, correm, jogam bola, pulam corda..., porém a vivência destes conteúdos por esta disciplina é pensada, discutida, organizada e fundamentada em práticas corporais e reflexões que levam ao conhecimento.

No recreio, os sujeitos realizam práticas corporais livres, muitas vezes selecionadas por afinidade, vivenciada em determinados grupos e normalmente ligadas a uma cultura própria ou influenciadas pelo meio social no qual o sujeito está inserido. Pode-se dizer, portanto, que um grande valor da Educação Física está em proporcionar a experimentação e a reflexão de diferentes práticas corporais e culturais que estão baseadas em saberes específicos desta disciplina.

Percebe-se o quanto o recreio, rico em suas possibilidades e aprendizagens, nos permite pensar outras questões pedagógicas como, relações de gênero,

preconceitos, indisciplinas, assim como nos ajuda a refletir sobre outros tempos e espaços escolares, especialmente a Educação Física. Com isso, pesquisar e desvendar esta complexidade do recreio se torna um importante campo de conhecimento. Sabe-se que o recreio se configura como tempo e espaço pedagógico de conflitos, construções, produções e convivências como foi abordado neste trabalho. Entretanto, investigar minuciosamente, observando e analisando como estas relações ocorrem no momento do recreio, como os sujeitos usam e se apropriam deste tempo/espaço, ou até mesmo quais as marcas sociais, culturais e históricas que estes sujeitos carregam e que se permitem dialogar no recreio, torna-se uma grande possibilidade de estudos futuros sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARVALHO, Marília Pinto de; CRUZ, Tânia Mara. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. *Cad. Pagu*, n.26, Campinas Jan./June 2006, p.113-143.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, p. 136-161, 1996.

FARIA, Eliene Lopes. Apesar de você: o brincar no cotidiano da escola. *Licere*. Belo Horizonte, v.5, n.1, p. 13-22, 2002.

FARIA, Eliene Lopes; ROSA, Maria Cristina. Produzindo espaços, apropriando-se de lugares: o brincar da rua e da escola a partir das contribuições de Michel de Certeau. *Licere*. Belo Horizonte, v.3, n.1, p.46-60, 2000.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. O recreio na escola: um estudo sobre a apropriação das práticas lúdicas. In: *Coletânea VI Seminário "O lazer em debate"*. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, UFMG – CELAR. Belo Horizonte, 2005, p.68-76.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Rev. Brasileira de Educação*, n.14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000, p. 19-34.

NEUENFELD, Derli Juliano. Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? *Rev. da Educação Física / UME*, Maringá, v.14, n.1, p. 37-45, 1º sem. 2003.

SILVA, Fabrine Leonard. *Cultura escolar, infância e ludicidade: um olhar para o recreio*. 2000. 19 f. Trabalho integrado (Curso de especialização em lazer) – Escola de

Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.