

Mariana Soares Ferraz Malta

O LAZER, OS JOVENS e A ESCOLA:

territórios, acontecimentos e conhecimentos no cotidiano de uma escola pública, de ensino fundamental, no município de Belo Horizonte

Belo Horizonte
2015

Mariana Soares Ferraz Malta

O LAZER, OS JOVENS e A ESCOLA:

territórios, acontecimentos e conhecimentos no cotidiano de uma escola pública, de ensino fundamental, no município de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lazer.

Área de Concentração: Lazer, Cultura e Educação.

Linha de Pesquisa: Lazer, Cidade e Grupos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli.

M2611 Malta, Mariana Soares Ferraz
2015 O lazer, os jovens e a escola: territórios, acontecimentos e conhecimentos no cotidiano de uma escola pública, de ensino fundamental, no município de Belo Horizonte. [manuscrito] / Mariana Soares Ferraz Malta – 2015.
90f., enc.:il.

Orientador: José Alfredo Oliveira Debortoli

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

Bibliografia: f. 87-90

1. Lazer - Teses. 2. Jovens – desenvolvimento - Teses. 3. Interação social em jovens - Teses. 3. Escolas – Teses. I. Debortoli, José Alfredo Oliveira Debortoli. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pela equipe de bibliotecários da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer
Área Interdisciplinar

Dissertação trabalho *O lazer, os jovens e a escola: territórios, acontecimentos e conhecimentos no cotidiano de uma escola pública, de ensino fundamental, no município de Belo Horizonte* de autoria da mestranda Mariana Soares Ferraz Malta defendida e aprovada em 28 de julho de 2015, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais e submetida à banca examinadora composta pelos professores:

Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli (orientador)

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

Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Júnior

Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais,

Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques

Faculdade de Educação

Universidade Federal de Minas Gerais

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me dar sabedoria, inteligência, discernimento, força e paciência para concluir este trabalho.

Agradeço a todos os professores, que me mostraram, com seus exemplos, a beleza e a alegria de ensinar e de aprender. Em especial ao Hilton, no Instituto Coração de Jesus, ao Gladstone, ao Gounnerson e à Kátia Sá, no Centro Universitário de Belo Horizonte, à Christianne, ao Hélder, ao Sílvio, ao Luciano e ao Cléber, meus professores no Mestrado em Estudos do Lazer.

Agradeço a todos os meus amigos e amigas do Mestrado em Estudos do Lazer, pelos momentos de alegria, descontração e discussão nas disciplinas que me ajudaram na composição deste trabalho.

Agradeço à Vaninha Alves, pelas dicas que me ajudaram muito no meu projeto de mestrado, quando ainda não se sabe direito por onde caminhar.

Agradeço ao CELAR, em especial à Cinira, pela disponibilidade de ajuda, sempre.

Agradeço especialmente ao meu orientador-amigo, Zé Alfredo, pela paciência, dedicação e compreensão nos momentos mais difíceis. Não há palavras para agradecer a convivência rica e feliz que tivemos. Muito Obrigada, Zé!

Aos meus amigos da escola Antônio Sales Barbosa (EMASB) e da Escola Honorina Giannetti, pelas conversas diárias. Todas as minhas experiências e vivências com vocês me ajudaram no meu crescimento pessoal e profissional.

Às minhas amigas do peito, Net, Dani, Luli e as *disfruts*, que acompanharam toda a minha trajetória no mestrado e na vida, torcendo pelas minhas vitórias. Amo vocês!

À minha família Ferraz e Malta, todos os tios, tias, primos e primas que colaboraram nas orações e na torcida para que tudo desse certo.

À minha mãe, minha amiga, incondicionalmente.

Ao meu pai, que não está mais presente fisicamente, mas onde estiver está comigo, sempre.

À coordenação da Escola do Conhecimento, Lúcia, Léo, Fernanda e Rogéria e a todos os professores, em especial à Lud e ao Chico, por me ajudarem na realização desse trabalho.

Aos jovens, alunos e alunas, principais colaboradores desta pesquisa.

A todos, o meu muito obrigada por tudo!

RESUMO

Pensar a relação lazer, juventude e escola foi o desafio deste trabalho, na busca de perceber e compreender as relações que acontecem entre alunos e alunas, todos os dias, para além das paredes das salas de aula. Uma escola viva, latente, que se inventa e se transforma a cada dia. Experiências, vivências, práticas culturais, brincadeiras que fazem com que o tempo e o espaço entre a entrada na escola e a saída sejam vividos de diversas formas. Para isso, eu precisava entender a complexidade e a multiplicidade das relações existentes dentro da escola. Busquei o conhecimento de métodos de pesquisa que pudessem me dar o suporte necessário para a investigação a que me propus. Encontrei na etnografia e na cartografia alguns caminhos possíveis para este percurso. A interlocução das ações metodológicas desses dois procedimentos me ajudou a compreender melhor o objeto do estudo. Optei por “olhar de perto e de dentro” (Magnani, 2012), utilizando a observação participante, pois precisava estar presente na escola, observar a movimentação dos alunos, fazer registros de imagens, registros no meu diário de campo, conversar com eles para tentar captar ao máximo do universo dos jovens dentro do contexto escolar, ferramentas estas utilizadas no processo etnográfico. Mas, afinal, o que os alunos fazem no cotidiano escolar? Como eles se constituem no contexto da escola? De que forma eles se apropriam dos tempos e dos espaços? Quais são os significados dados por eles às experiências vividas na escola? Quais conhecimentos eles produzem para além daqueles que a escola espera como resposta? Quais são as experimentações, as trocas de experiências, ensino e aprendizagem que podem ser percebidas nesses momentos? Procurei identificar, no cotidiano escolar, essas riquezas de expressões dos alunos, as relações estabelecidas entre eles, o espaço e o tempo e suas ressignificações. Observei diversas manifestações, práticas sociais que me mostraram o quão rico de vivências são os momentos em que os alunos não estão dentro de sala. Jogos, brincadeiras, conversas com os amigos, momentos de oração são algumas das diversas experiências vividas por eles no recreio. Percebi a escola como um espaço multicultural, onde o lazer é vivenciado de diversas formas, nessa interrelação que acontece o tempo todo no contexto escolar, entre os jovens e o lazer.

Palavras-chave: Lazer. Juventude. Escola.

ABSTRACT

Think the relationship leisure, youth and school was the challenge of this work, seeking to perceive and understand the relationships that happen between the boys and girls, every day, beyond the walls of the classrooms. A living, latent school, which is invented and turns every day. Experiences, cultural practices, games that makes the time and the space between school entry and exit are lived in various ways. For that, I needed to understand the complexity and multiplicity of relationships within the school. I sought knowledge of research methods that could give me the necessary support for research to which I set out. I found in ethnography and cartography some possible paths for this route. The dialogue of methodological actions of these two procedures has helped me to better understand the object of study. I decided to "look closely and from the inside" (Magnani, 2012), using participant observation as it needed to be in this school, observe the movement of students, make records images, records in my diary, talk to them to try to capture the most of the young universe within the school context, these tools used in the ethnographic process. But ultimately, what students do in school life? As they are in the school context? How do they appropriate the times and spaces? What are the meanings given by them to the experience in school? What knowledge they produce beyond those that the school waiting for an answer? What are the experiments, exchange of experiences, teaching and learning that can be perceived in these moments? I sought to identify, in everyday school life this wealth of expressions of the students, the relations between them, the space and time and its reinterpretation. I watched various events, social practices that showed me how rich experiences there at times when students are not in the room. Games, jokes, conversations with friends, moments of prayer are some of the many experiences for them in the playground. I saw the school as a multicultural space, where leisure is experienced in different ways, this interrelationship that happens all the time in the school context, among young people and leisure.

Key-words: Leisure. Youth. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A Escola do Conhecimento.....	26
Figura 2: O pátio central.....	27
Figura 3: "A pracinha".....	27
Figura 4: Corredores.....	28
Figura 5: Movimentação nos corredores.....	28
Figura 6: Acesso às quadras.....	29
Figura 7: Descanso.....	29
Figura 8: Quadra.....	30
Figura 9: Corta três.....	30
Figura 10: Corredores II.....	31
Figura 11: Conversas e observações.....	31
Figura 12: Vamos conversar antes do jogo?.....	45
Figura 13: Movimentações.....	46
Figura 14: "Selfie".....	47
Figura 15: Queimada.....	48
Figura 16: Bola de basquete vira bola de futebol.....	48
Figura 17: Pensando... ..	49
Figura 18: A quadra II.....	52
Figura 19: O jogo de futebol.....	53
Figura 20: Figura 21: A quadra III.....	53
Figura 21: Mesinhas - "pracinha".....	54
Figura 22: Cantina.....	54
Figura 23: Biblioteca I.....	55
Figura 24: Biblioteca II.....	55

Figura 25: Contemplação, meditação	56
Figura 26: Truco!	61
Figura 27: Encontros na pracinha.....	64
Figura 28: Andanças.....	65
Figura 29: Conversas.....	65
Figura 30: Conversas e Observações II	66
Figura 31: Movimentações nos espaços	66
Figura 32: Conversas no corredor	67
Figura 33: Qual será a melhor jogada?	73
Figura 34: Observem as cartas.....	73
Figura 35: Começou o duelo.....	74
Figura 36: Onde eu guardo as minhas cartas do jogo	74
Figura 37: Pensando no jogo.....	75
Figura 38: Deck estrutural (campo de jogo).....	76
Figura 39: Possibilidades de campos de jogo diferentes.....	77

SUMÁRIO

1. A HISTÓRIA COMEÇA.....	9
1.1 Etnografia e Cartografia: os possíveis caminhos da pesquisa	16
2. OS ESPAÇOS ESCOLARES	26
3. ESCOLA E CONHECIMENTO: QUE RELAÇÃO É ESSA?.....	32
4. OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	40
4.1 A estrutura e a organização da Escola do Conhecimento	40
4.2 Olhar de perto e dentro: Impressões e sensações.....	43
4.3 Pontos de vista: o olhar dos alunos	52
5. O LAZER, OS JOVENS E A ESCOLA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL	57
5.1 O Yugi-oh!.....	68
5.2 A Célula	78
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: APONTAMENTOS PARA NOVOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS	82
REFERÊNCIAS.....	87

1 A HISTÓRIA COMEÇA...

Pensar a relação entre o lazer, os jovens e escola é o desafio deste trabalho, na busca de perceber e compreender as relações que acontecem entre alunos e alunas, todos os dias, para além das paredes das salas de aula. Uma escola viva, latente, que se inventa e se transforma a cada dia. Experiências, vivências, práticas culturais, brincadeiras que fazem com que o tempo e o espaço entre a entrada na escola e a saída sejam vividos de diversas formas.

Olhar para esse universo e alcançar as entrelinhas, aquilo que não é visível aos olhos dos professores; aquilo que só é possível entender entre eles. Os códigos, as imagens, os pensamentos, as práticas que são desenvolvidas, os conhecimentos produzidos pelos alunos ultrapassam o nível do que é previsível quando pensamos no contexto de uma escola, ou seja, os saberes difundidos e ensinados não são trazidos e transmitidos somente pelos professores.

Perceber que os alunos e as alunas são jovens produtores de cultura, sujeitos sócio-culturais com ideias e pensamentos próprios, reconhecer suas identidades como indivíduos que possuem sua própria história de vida, suas particularidades, compreendendo-os na sua diversidade, buscando um outro sentido para a palavra aluno que não seja o significado literal: “*a lumini*- o que não tem luz” (VAGO, 2009).

Marília Sposito (1996) observa o uso da categoria aluno ou estudante no espaço escolar para designar um determinado tipo de relação derivado da classe social em detrimento de outras dimensões que a autora considera importante para as análises, como o gênero – homens e mulheres - a geração - crianças, jovens e adultos - , e as etnias, considerando “a diversidade, as diferentes orientações e representações, os ritmos, tempos e espaços” (1996, p. 97). Para a autora, entender o que se passa no interior da escola, enquanto espaço de sociabilidade e de práticas culturais, o tema da juventude é fundamental. Entretanto, definir o que é ser jovem não se constitui numa tarefa fácil.

Os colaboradores desta pesquisa estão no 3º ciclo de formação, o que corresponde à faixa que se estende do 6º ao 9º ano, com idades que variam entre 12 a 15 anos, considerados jovens a partir da perspectiva de Juarez Dayrell (2003), que entende a juventude como

parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. Assim, os jovens constroem determinados modos de ser jovem que apresentam especificidades, o que não significa, porém, que haja um único modo de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes (DAYRELL, 2003, p. 42).

O autor cita Charlot (2000) para dizer que o jovem é um sujeito social, um ser humano com sua história familiar, ocupando um determinado lugar social e inserido em relações sociais, sendo um ser singular que interpreta e age no e sobre o mundo, dando-lhe sentido, e sofre os efeitos dessas ações no meio social no qual se insere (DAYRELL, 2003).

Mas o que é ser jovem? Será que os jovens de hoje se parecem ou possuem as mesmas características de jovens de outros séculos? Essas perguntas foram feitas por Ubiratan Pouzas (2012, p. 29) em sua dissertação de mestrado sobre as tensões que envolviam o cotidiano dos jovens no Colégio Técnico da UFMG, o Coltec, com sua extensa carga horária na dupla jornada escolar que afetava a busca de vivências e momentos de lazer dos alunos. O autor, embasado em outros autores, nos diz que o conceito de juventude irá corresponder a uma construção social, histórica, cultural e relacional que passou por diferentes transformações em cada parte da história, pois convivemos com rotulações e pensamentos que influenciam na visão dos modos de ser jovem.

A noção de juventude foi construída historicamente e socialmente, ao longo dos anos, e os estudos revelam que nos séculos XVII e XVIII não existia a ideia de juventude com seus problemas e questões peculiares, como também não se tinha um entendimento de que se tratava de um momento singular da vida, o qual demandava preocupações e cuidados próprios, pois o entendimento era o de que as crianças, ao

passarem por uma maturidade física, já estavam preparadas para ter conhecimentos específicos que as ajudaria em sua vida profissional e já poderiam ser inseridas no mundo adulto (MALHEIROS, 2012, p. 18)¹.

Entretanto, no decorrer do século XVIII, houve algumas transformações sociais que começaram a mudar esse contexto. O aprendizado das crianças, que antes era de responsabilidade somente da família, passou a ser de responsabilidade da escola, onde se pensava num espaço de preparação para a vida adulta. A partir daí, percebe-se um período de transitoriedade no entendimento das questões que envolviam as noções de juventude, infância e adolescência, uma vez que a escola teria a função de escolarizar os conhecimentos necessários para um aprendizado especializado, que seria condição para a formação moral do ser humano (MALHEIROS, 2012, p.19).

Nesse contexto, surgiu a ideia de *moratória social* como um período de espera, um tempo suspenso em que o sujeito jovem se prepararia para a plena inserção na vida social e no status de adulto, aliado ao processo de socialização realizado pelas instituições sociais, principalmente a família, a escola e a religião. Assim, os estudos de Stanley Hall, citados por Carla Maia (2010, p.41), foram um marco da cristalização de uma visão da juventude como uma fase de transição entre a condição de criança, caracterizada pela extrema dependência, e a vida adulta, caracterizada pela plena autonomia, bem como o momento de maturação biológica e sexual, caracterizada pela puberdade, e a maturação social, caracterizada pela inserção no grupo social e plena adaptação à vida adulta (MAIA, 2010).

A autora escreve sob uma perspectiva histórica para mostrar que

a juventude enquanto uma fase da vida diferenciada das demais, tem uma historicidade mais complexa e multifacetada e que em diferentes temporalidades e contextos podem configurar-se distintos modos de definir o que é juventude e quem são os sujeitos que se encaixam na categoria jovem, assim como são múltiplas as formas de expressão e configuração da condição juvenil (MAIA, 2010, p. 50).

¹ O autor, em sua dissertação de mestrado, faz uma ampla pesquisa bibliográfica sobre as abordagens históricas a respeito da noção de juventude ao longo dos anos. Para o entendimento deste trabalho, não será necessário um resgate dessas abordagens, as quais podem ser vistas em MALHEIROS (2012).

Para o entendimento desta pesquisa, os jovens estudados serão considerados, então, como sujeitos socioculturais, entendendo cultura² como o modo de ver, sentir, perceber, compreender, interpretar e significar o mundo, definindo a maneira de ser e de agir, um modo de vida, instaurando a diversidade que está presente entre as pessoas a partir das suas crenças e costumes (MALHEIROS, 2012).

O autor, em sua dissertação de mestrado, discute a relação dos jovens com outros espaços de socialização e educação, para além da escola, procurando compreender o que os jovens faziam nos tempos livres, quais experiências eles viviam do lado de fora da escola e como essas vivências “de fora” da escola, tinham uma relação com as vivências “de dentro” (MALHEIROS, 2012).

O exercício do referido autor foi olhar de dentro da instituição para fora. No presente estudo, entretanto, a intenção foi fazer o percurso contrário. Procurei pelas experiências de dentro e busquei compreender como as vivências de fora da escola puderam influenciar e contribuir para os conhecimentos no cotidiano escolar.

Neste contexto, o jovem, como um sujeito social e cultural, é um sujeito produtor de conhecimento, o que, segundo Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, quer dizer que um dos saberes indispensáveis no processo de formação humana seria que o formando, desde o início de sua experiência formadora, deveria assumir-se como sujeito da produção do saber, para compreender que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. A experiência de formação permanente deveria, dessa forma, ser entendida num processo de troca, de simbiose, em que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12).

Nesse sentido, os conhecimentos e os saberes são múltiplos, não há um único trajeto hierárquico para a produção e a disseminação desses conhecimentos, ou seja, é necessário compreender esses processos como uma espécie de *rizoma*, conceito trazido da biologia e adaptado por Deleuze e Guatari, citado por Anjos (2013), em sua dissertação de mestrado, para tratar dos múltiplos conhecimentos que vão

² Assim como as abordagens das noções de juventude são amplas, o conceito de cultura também o é, sendo que, para o entendimento e propósito deste trabalho, não será necessário um aprofundamento neste conceito.

sendo produzidos e vão se misturando, funcionando por conexões imprevisíveis, proliferações para todos os lados, “como uma grama que se alastra em todos os sentidos se contrapondo à imagem da árvore que tem um tronco como eixo principal, como um conhecimento único em que todos os outros conhecimentos seriam derivados desse eixo central” (ANJOS, 2013, p.28).

Pensar a escola como um espaço de educação, então, é pensar num espaço de múltiplos sentidos e conhecimentos. E foi nesse contexto escolar, no início da minha carreira profissional como professora de educação física, nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), na cidade de Rio Acima/MG e em seguida em Belo Horizonte/MG, que comecei a observar meus alunos durante as aulas, o que me levou a algumas reflexões e indagações.

A partir dessas observações, senti a necessidade de ampliá-las para outros tempos no contexto escolar. Primeiramente, optei por observar o recreio, pois o percebia como um dos momentos mais aguardados pelos alunos e alunas e acreditava tratar-se de um espaço em que esses jovens estivessem mais livres para escolher o que fazer, e não estavam sob o olhar incisivo dos professores, mesmo sabendo que, durante o recreio, haveria um professor na função de coordenador disciplinar para observar as movimentações dos alunos.

Num tempo aparentemente curto (mais ou menos 20 minutos), observei diferentes formas de se relacionar com e no espaço da escola. Vi alunos na fila da cantina para lanchar, alguns correndo uns atrás dos outros em algum jogo, sentados, apenas conversando, escutando música, dançando, casais de mãos dadas, paqueras, namoros, brigas, discussões, cochilos, jogos de futebol, ping-pong, truco, entre outras brincadeiras. Atividades que eu ensinava nas aulas de educação física estavam presentes entre as brincadeiras dos alunos durante o recreio, mas também outras práticas que eu não ensinei, e que, entretanto, eram desenvolvidas por eles, como o ping-pong, jogado com uma pequena tábua de madeira confeccionada pelos alunos e com uma bolinha de desodorante roll-on, e os jogos de baralho, principalmente o truco, muito apreciado pelos adolescentes. Então, me perguntava: quem os ensina? Como é ensinado? De onde vêm os conhecimentos que os alunos trazem consigo e que aparecem no recreio? Experiências, movimentos, vivências. Observar os encontros dos

alunos no recreio provocou em mim uma vontade de saber mais, de buscar novos conhecimentos sobre o que eu via no meu dia a dia com os adolescentes. Para isso, eu precisava entender a complexidade e a multiplicidade das relações existentes dentro da escola.

Logo percebi que não seria uma tarefa fácil, pois a própria pesquisa em si já é “algo intrigante, sujeita à sorte, aos tempos, aos lugares, à hora, ao perigo. Pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder” (OLIVEIRA, 2013, p. 279). Tratar de uma pesquisa dentro de uma escola é ainda mais desafiador, pois há uma multiplicidade de formas de conexão, de linguagens e de abordagens que abre oportunidades de utilizar metodologias que fogem de um padrão preestabelecido,

de uma imagem comum de pensamento que torna o método de pesquisa como uma figura em linha reta, um caminho que sabe previamente aonde vai e traça, entre ele e o seu objeto, a linha mais curta, mesmo que tenha que passar por cima de montanhas e rios. Um método não é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, mas um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as torna como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento (OLIVEIRA, 2013, p. 282)

Buscar novos caminhos, novos temas, novos conceitos, pensar diferente, olhar sob outros ângulos, contestar, “pôr em xeque”, duvidar das coisas, do que está posto como verdade, do senso comum, do que se vê e acha que é. Investigar para tentar entender fenômenos, pessoas, lugares. Fazer o que Oliveira (2013, p. 283) explica das palavras de Deleuze (2006a), que é substituir uma imagem do pensamento por um pensamento sem imagem, ou seja, pensar sem que já se tenha uma imagem prévia, um modelo seguro do que se pensar sobre algo.

Para fazer essa pesquisa na escola, tentei abrir mão das imagens que já estavam enraizadas na minha mente, pelo que já vivia como professora e por ser pertencente ao território, palavra cujo conceito advém dos conhecimentos geográficos e se caracteriza pelas relações que são estabelecidas num determinado espaço, lugar. Em relação a isso, Santos (2005) nos diz que

é o uso do território, e não o território em si mesmo que faz dele objeto da análise social, sendo que o território são formas, mas o território usado são

objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado (SANTOS, 2005, p. 7)³.

Nesse sentido, a escola é o lugar, o território. Entretanto, são as ações entre as pessoas que a utilizam que irão determinar como aquele espaço é construído. Essas relações são, muitas vezes, marcadas pela relação de poder, exercida por determinados grupos na busca pela demarcação do território espacial, do espaço, dentro da escola ou um território simbólico, pois é possível encontrar novos recortes para além da categoria região, resultado da nova construção do espaço e do novo funcionamento do território, incluindo, então, o pertencimento a um grupo ou a uma comunidade, que pode ser virtual, por exemplo (SANTOS, 2005, p.8).

Nesse contexto, fazer parte do território, embora não signifique estar em lugar seguro, é algo com que me identifico, pois sei onde piso, conheço as pessoas e entendo de toda a organização. Sentia-me assim na escola onde trabalho e por isso precisei ir para outro terreno, outra escola, me *desterritorializar*, ou seja, sair do meu território comum, para que o desconhecido pudesse me instigar e me impulsionar na busca por novos conhecimentos. Procurei uma escola na rede municipal de Belo Horizonte que tivesse alunos do 8º e 9º anos, estudando no período da tarde⁴. Encontrei uma escola na região Oeste que atendesse aos requisitos da pesquisa e que pudesse estar aberta para o desenvolvimento do estudo, o que implicaria diversos dias de observação do cotidiano da escola, pensando em um estudo etnográfico.

³ Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>.

⁴ A rede municipal de Belo Horizonte substituiu o sistema de ensino seriado por ciclos de formação, em que o terceiro ciclo é formado pelos 7º, 8º e 9º anos. Na maioria das escolas da rede, o terceiro ciclo funciona no turno da manhã. O desafio era encontrar uma escola que tivesse o 8º e 9º anos, foco do trabalho, no período da tarde para que eu pudesse realizar a pesquisa, pois eu mesma trabalhava no período da manhã, o que poderia inviabilizar a pesquisa.

1.1 Etnografia e Cartografia: os possíveis caminhos da pesquisa

Busquei o conhecimento de métodos de pesquisa que pudessem me dar o suporte necessário para a investigação a que me propus. Encontrei na etnografia e na cartografia alguns caminhos possíveis para esse percurso. A interlocução das ações metodológicas desses dois procedimentos me ajudou a compreender melhor o objeto do estudo. Optei por “olhar de perto e de dentro”, segundo Magnani (2012), utilizando a observação participante, pois precisava estar presente na escola, observar a movimentação dos alunos, fazer registros de imagens, registros no meu diário de campo, conversar com eles para tentar captar ao máximo do universo dos jovens dentro do contexto escolar, ferramentas estas utilizadas no processo etnográfico, que, segundo José Guilherme Magnani,

é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte não para permanecer lá ou mesmo para explicar ou interpretar a lógica de sua visão de mundo, mas para, numa verdadeira relação de debate e troca, contrastar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento, ou ao menos uma pista nova, não prevista anteriormente (MAGNANI, 2012. p. 264).

Nesse sentido, as imagens neste trabalho não são apenas meras ilustrações, são recursos metodológicos importantes para que, além das descrições feitas por palavras no caderno de campo, o universo estudado possa ser mostrado, enriquecendo, assim, o estudo. Cabe ressaltar, portanto, que as fotografias utilizadas em estudos etnográficos são chamadas de *fotoetnografia*. A fotografia etnográfica foi inserida nos estudos antropológicos com o objetivo de contribuir para um resgate de informações relacionadas aos diferentes tipos de etnias, servindo, também, como fonte de comparação entre elas (BONI; MORESCH, 2007).

Os referidos autores citam Andrade (2002) para dizer que as imagens não podem estar separadas do saber científico, sendo que a antropologia não dispensa os recursos visuais considerando-os mais do que um suporte para a pesquisa, mas

imagens que agem como um meio de comunicação e expressão do comportamento cultural, para compreender melhor o que o outro tem a dizer para os outros que querem ver, ouvir e sentir (BONI, MORESCHI, 2007, p.140).

Ao fazer um resgate histórico sobre a fotografia, os autores nos mostram que, desde o seu nascimento, em 1826, há uma relação com as ciências antropológicas trazendo para a humanidade a possibilidade de registrar o passado e de resgatar a história, uma vez que os primeiros trabalhos de fotoetnografia são datados de 1870 por Jonh K. Hillers, no departamento de Etnografia Americana, registrando tribos indígenas nos Estados Unidos (BONI, MORESCHI, 2007)

Nesse contexto, Etienne Samain (1995) trata de uma *antropologia visual* como um aprofundamento nas pesquisas de cunho antropológicos, citando o uso das fotografias nas pesquisas etnográficas de Malinowski, um dos primeiros pesquisadores a ir a campo para conhecer a realidade do objeto estudado. Ele descreve com riqueza de detalhes em seu diário de campo a sua experiência de quase quatro anos na região da Nova Guiné, utilizando também as imagens para mostrar aquilo que estava vendo, abrindo uma discussão sobre o inter-relacionamento entre fotografia e texto no discurso antropológico e, conseqüentemente, no discurso científico em geral (SAMAIN, 1995, p. 44).

A utilização da fotografia em trabalhos nas ciências sociais tem, dessa maneira, a proposta de incluir ao discurso científico um texto imagético que é incorporado à produção analítica das pesquisas ditas convencionais. Julice Salvagni e Marco Antônio Silveira (2013) chamam a atenção para os debates sobre os limites da fotoetnografia, que ainda é pouco aceita pela academia como um recurso metodológico que fale por si mesmo, tendo ainda que passar por um “crivo analítico” para ser interpretada. Entretanto, as fotografias não podem ser as únicas fontes de dados ou narrativas, pois a observação participante, a composição de diários e demais entrevistas específicas fazem parte do delineamento etnográfico (SAVAGNI; SILVEIRA, 2013, p. 1).

A fotografia, portanto, será utilizada nesta pesquisa como mediação para o discurso, servindo de elo à escrita já existente, como possibilidade de descrever elementos imperceptíveis pela análise das falas, mergulhando no universo simbólico

das representações dos ambientes nos quais estas falas foram produzidas (SAVAGNI; SILVEIRA, 2013, p. 5).

Para isso, alguns cuidados éticos foram tomados a fim de que as imagens da escola e dos alunos fossem registradas. Primeiramente, houve a autorização da escola para que a pesquisa fosse realizada, por meio da assinatura do termo de anuência, o qual confirma o conhecimento de que registros fotográficos seriam feitos durante a coleta de dados. Entretanto, para mim não era importante o registro de *quem* fazia, ou seja, dos jovens, mas os registros *do que* eles faziam das práticas por eles desenvolvidas. Nesse sentido tomei o cuidado de não registrar os rostos de frente, mas, sim, o momento em que eles realizavam algo interessante para o estudo.

Nesse contexto é importante entender a etnografia como um método próprio de trabalho, que engloba as estratégias de contato e de inserção, as quais são condições tanto para a prática (programada e contínua) como para a experiência (descontínua e imprevista), utilizando-se da observação participante, da aplicação de entrevistas ou questionários, dos registros de imagens, etc (MAGNANI, 2012).

Assim, já se podia aproximar do grupo estudado para entender melhor as suas práticas. Era, então, preciso me aproximar dos alunos, observá-los no recreio para entender melhor o que eles faziam. Entretanto, não bastaria ir à escola, observar o recreio e descrever as práticas que ali aconteciam. Isso seria o visível, o previsível, aquilo que todos veem, cotidianamente. Eu precisaria ir além, saber o significado daquele momento para os alunos, entender a dinâmica dos encontros e tentar perceber o que surgia a partir destes. Precisava captar aquilo que afetava os alunos e o que me afetava também.

Sobre o “o ser afetado” na prática etnográfica, João Batista Bittencourt (2011) faz uma discussão muito interessante se o pesquisador deve ou não se permitir a isso. O autor percebe que, ao se falar em “afeto”, confunde-se com “sentimento”, percebido, então, como carinho, simpatia, complacência, ou qualquer outro sentimento que remeta a um envolvimento psicológico entre “pesquisador” e “pesquisado” (BITTENCOURT, 2011, p. 63). Nesse sentido, o autor vê a necessidade de buscar a origem histórica do afeto para esclarecer os equívocos nos conceitos já estabelecidos

sobre o assunto. Passando pelas ideias de Espinosa e Deleuze⁵, o autor conclui que somos um grau de potência definidos pela capacidade de afetar e de ser afetado, e tudo depende de uma questão de experimentação, ou seja, cada pesquisador, sendo um indivíduo de potência singular, define o bom ou o mau encontro.

Entretanto,

ser afetado” não é escolha, é uma condição que o contato com o outro nos impõe. Porém só se pode vivenciar de maneira intensa essa experiência se o corpo do pesquisador estiver preparado para selecionar os afetos e transformá-los em “bons encontros”. Não existe uma preparação estratégica que garanta o sucesso da experiência, como se por decisão reflexiva decidíssemos nos deixar afetar. Tudo acontece de forma espontânea, sem o consentimento a priori do pesquisador. [...] Mas não basta simplesmente ser afetado, é preciso dá passagem aos afetos, transformar a experiência intensiva em extensiva. E isso só é possível se o pesquisador puder fazer do texto uma experiência sensível para aquele que o ler. (BITTENCOUT, 2011, p. 67)

Nesse contexto, a cartografia aparece como um método de pesquisa que dialoga com a etnografia, trazendo novos elementos para aprofundar a discussão sobre encontros e afetos, “permitindo ao estudioso compreender os movimentos do desejo, apontar as linhas de força, as intensidades e os afetos que o atravessam” (BITTENCOUT, 2011, p.69). O autor, em sua tese de doutorado, propõe uma *etnocartografia*, um recurso metodológico que uniria a subjetividade e o desejo, as representações e os símbolos, aquilo que está aparentemente visível numa pesquisa de campo etnográfica.

A cartografia é um método criado por Gilles Deleuze e Félix Guattari que trabalha com a criação de mapas. No entanto, são mapas que nada representam, mas fazem pensar. Juliana dos Anjos (2013), autora citada anteriormente, utilizou a cartografia para estudar as brincadeiras de rua, dessa maneira acompanhava a movimentação e os encontros das pessoas numa rua específica de Belo Horizonte. Assim foi possível explicar que na cartografia o objeto da pesquisa não preexiste, vai sendo produzido à medida que a investigação acontece, à medida que o pesquisador escreve e relê o diário de campo, à medida que é afetado por outras leituras. A autora

⁵ Para saber mais ver em BITTENCOUT, João Batista de Menezes. *Nas encruzilhadas da rebeldia: uma etnocartografia dos Straightedges em São Paulo*. Tese de Doutorado. UNICAMP, 2011.

complementa evidenciando que a realidade da brincadeira de rua foi se constituindo, enquanto ela também iria se inventando como pesquisadora, num movimento contínuo, se caracterizando num processo como um “método de acompanhamento de percurso, do próprio percurso como pesquisadora” (ANJOS, 2013, p. 29 e 31).

Todavia, no percurso da minha pesquisa na escola, percebi que acompanhar os movimentos dos alunos, observar os encontros, principalmente durante o recreio, e entender o que acontecia a partir desses encontros, seriam alguns dos recursos da cartografia que eu iria utilizar para compreender melhor o contexto escolar. Pensar o recreio como um *acontecimento* seria mudar a maneira de olhar aquilo que já conhecia, de perceber algo. “Pesquisar um acontecimento não é olhar para os mínimos detalhes de todas as coisas, mas se lançar a um campo intensivo, se deixar afetar por aquilo que nos faz pensar” (ANJOS, 2013, p.60).

A autora, ao estudar as brincadeiras de rua estava focada nas experimentações das pessoas que frequentavam aquela rua e não as identificações, definições e interpretações de brincadeiras, pensando nas brincadeiras de rua como um acontecimento, no sentido de “atentar para a sua superficialidade, não procurar essências das brincadeiras ou a identidade nos sujeitos, nada profundo a ser descoberto, apenas acontecimentos” (ANJOS, 2013, p. 60).

O acontecimento, por sua vez, altera a aparente repetição da vida cotidiana, na qual todo dia é sempre tudo igual (FRANÇA e LANA, 2008). Os autores citam Deleuze, para dizer que o acontecimento

é paradoxal da ordem da impropriedade: contraria o bom senso (que fecha o sentido) e o senso comum (que dá identidade fixas). [...] É exatamente por não ter sentido em meio àquilo que já existe que o acontecimento obriga o sentido, fazendo com que o sujeito busque novos significados para dar conta do que acontece a ele. (FRANÇA e LANA, 2008, p. 5)

Nesse sentido, a escola possui uma rotina, um cotidiano, e o recreio faz parte disso. Todo dia, no mesmo horário, com as mesmas pessoas. É o que se vê. Entretanto, o que realmente acontece quando todos os alunos da escola se encontram num mesmo espaço? Quais são os acontecimentos que emergem desses encontros?

Todas as observações, anotações e registros feitos durante o meu processo de iniciação da pesquisa, enquanto estava trabalhando com os meus alunos, antes mesmo de pensar em fazer o mestrado, me ajudaram num processo de pensar diferente sobre o que se vê, tentar ler as entrelinhas, ver aquilo que realmente é, entender que na escola acontecem muitas outras coisas para além da sala de aula, para além de uma estrutura sobre a qual a escola é organizada⁶. A organização dos tempos escolares em disciplinas com horários distintos, mantendo um intervalo para “descanso”, conhecido como recreio para que o aluno, e principalmente para que os professores “recarreguem as energias” para continuar as aulas, é um ritual seguido pela escola, que, segundo Giorgio Agamben (2005), institui e assegura a estabilidade do calendário e do tempo.

O autor nos ajuda a pensar a relação dos alunos com os tempos e espaços da escola, ao explicar a relação do rito com o jogo. Ele começa a sua fala narrando uma pequena passagem da história de Pinóquio, na qual a vida era o jogo e tudo era divertimento. Como consequência disso, houve uma mudança e uma aceleração do tempo que, por sua vez, transformou o calendário, modificando o ritmo, a alternância e a repetição dos acontecimentos. Nesse processo, a semana seria composta por seis sextas-feiras e um domingo e isso causaria uma paralisação e uma destruição no calendário. Por outro lado, nas sociedades primitivas, as “algazarras” e “as bagunças” tinham a função de instituir e assegurar a estabilidade do calendário. Nesse caso, ritos e calendários tinham uma relação funcional de preservar a continuidade do vivido (AGAMBEN, 2005, p. 83).

Nesse contexto, há uma relação, ao mesmo tempo de correspondência e de oposição, entre jogo e rito, no sentido de que ambos mantêm um vínculo com o calendário e com o tempo, mas este vínculo é, nos dois casos, inverso: o rito fixa e estrutura o calendário; o jogo, ao contrário, o altera e destrói. (AGAMBEN, 2005, p. 84).

Pensando no contexto escolar, percebe-se que a escola possui uma estrutura, um rito, uma forma de organização dos tempos escolares, divididos em tempo de estudo, delimitado pela estrutura dos horários das aulas e o tempo do não estudo,

⁶ Essa estrutura da escola será apresentada no próximo capítulo

delimitado pelo recreio. Contudo, há, dentro dessa estruturação escolar, outras lógicas, outras formas, outros tempos, outras apropriações dos alunos que atravessam, dialogam e às vezes concorrem com os tempos e espaços estabelecidos pela escola. Concretamente há outros tempos como a entrada, a saída, o recreio, o trânsito de pessoas que acontecem na escola e que muitas vezes não é percebido pelos professores e coordenadores.

A fragmentação dos tempos escolares é um processo vivido na sociedade como um todo, que passa por uma nova organização dos tempos sociais, que gestou uma mais clara separação entre o tempo de trabalho e o tempo do não trabalho, bem como um processo de racionalização que impregna todas as instâncias sociais a partir de determinado momento, como afirma Melo (2013, p. 25).

Esse entendimento sobre o tempo do lazer separado das outras esferas da vida, em que o lazer só poderia ser vivenciado num tempo disponível após o cumprimento de todas as obrigações sociais (incluindo compromissos familiares e religiosos, além do trabalho) foi, por muitos anos, difundido e discutido por alguns autores do campo de estudos do lazer, chamados clássicos⁷.

Numa discussão mais ampla sobre o conceito de lazer, Vitor Melo (2103) questiona se esse conceito consegue explicar todos os elementos que se colocam sob o “manto” do que chamamos de lazer, o qual, por si só, segundo o autor, já é uma abstração, uma criação teórica para tentar explicar fenômenos por vezes muito diferentes e que geraram os mais diversos termos, como diversão, divertimento, ócio, tempo livre, brincadeiras, recreação, etc, mas que, entretanto, não tiveram a mesma força do termo lazer. O autor explica que isso se deve ao fato de que os bons conceitos são aqueles que se aproximam da forma mais ampla possível do objeto ao qual se propõe conceituar e têm sempre algo de generalização e algo de particular, sem desconsiderar nenhum desses dois aspectos.

⁷ Vários autores contribuíram para a construção do campo teórico do lazer, cada qual com o seu entendimento sobre o que é o lazer e como é vivenciado. Não é necessário para o entendimento da pesquisa o aprofundamento dessas questões já tão discutidas. Para um maior conhecimento desse assunto, ver Marcellino (2010).

Nesse sentido, o conceito de lazer, segundo o estudioso, permite operar com as diversas noções de lazer, sem abandonar o conceito, o que pode ser percebido em suas pesquisas, ao denominar de estudos da diversão o que academicamente temos constituído com Lazer para discutir a história do Rio de Janeiro no século XIX (MELO, 2013).

Entretanto, o autor aponta algumas possíveis mudanças em relação ao conceito de lazer. Ele afirma que

A base material que tornou possível a construção da abstração que é o conceito de Lazer pode estar com seus dias contados. Falo aqui do rompimento, para, para o bem e para o mal, das fronteiras rígidas entre o trabalho e não trabalho, entre rural e urbano, entre exterior e interior; do rompimento dos limites físicos de duas dimensões fundamentais à experiência humana, tempo e espaço, o que causa profundas mudanças em nossas vivências sociais. [...] Os desdobramentos desse processo podem vir a gerar um novo conceito (ainda que mantendo a mesma palavra). Pode ser que daqui a algum tempo nossos livros e reflexões estejam bastante desatualizados por essa nova configuração do fenômeno. (MELO, 2013, p. 32)

Corroborando com Melo (2013), Gomes e Elizalde (2012, p. 84) já haviam apontado em seus trabalhos algumas mudanças sociais já observadas, ao dizerem que não há fronteiras absolutas e rígidas entre o trabalho e o lazer, tampouco entre o lazer e as obrigações diárias, sendo que esses aspectos se mesclam e se interpenetram, dinamicamente, na vida cotidiana. Os autores entendem o lazer como uma necessidade humana e uma dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social. Nesse sentido, para entender como o lazer é vivenciado pelos alunos no tempo/espaço da escola, através das diferentes manifestações culturais, utilizarei as noções de ludicidade e do brincar dentro do conceito de lazer para o melhor entendimento deste trabalho.

Mas, afinal, o que os alunos fazem no cotidiano escolar? Como eles se constituem no contexto da escola? De que forma eles se apropriam dos tempos e dos espaços? Quais são os significados dados por eles às experiências vividas na escola? Quais conhecimentos eles produzem para além daqueles que a escola espera como resposta? Quais são as experimentações, as trocas de experiências, o ensino e a aprendizagem que podem ser percebidos nesses momentos?

Procurei identificar essas riquezas de expressões dos alunos, as relações estabelecidas entre eles, o espaço e o tempo e suas ressignificações, uma vez que já há uma determinação da escola sobre os usos e desusos desses espaços, buscando, então, entender quais sentidos os alunos dão para o que eles fazem, observando o emergir desses saberes que muitas vezes ficam escondidos em cada indivíduo.

Nesse contexto, para que eu pudesse compreender os sentidos e significados existentes na relação dos jovens com o lazer sendo vivenciado através das experiências lúdicas em um contexto escolar ritualizado, delimitados por tempos determinados e espaços demarcados, eu precisava observar e acompanhar os movimentos desses alunos para tentar, então, captar os encontros e perceber as possíveis vivências que pudessem deles emergir.

Dessa maneira, nos capítulos que se seguem, descrevo como o estudo foi-se delineando ao longo dos dias de observação na escola. No próximo capítulo, intitulado “Os espaços escolares”, as imagens são utilizadas como principal recurso metodológico para mostrar a estrutura física da escola e algumas das ocupações feitas pelos alunos nesses espaços.

No capítulo “Escola e Conhecimento: que relação é essa?”, discuto sobre as mudanças nas relações existentes no contexto escolar, entre professores e alunos, entre os alunos, o espaço e o tempo vividos dentro da escola, bem como as modificações do papel social da instituição escolar, ao longo dos anos. Descrevo também sobre dois exemplos de escolas que mudaram o foco da educação em seu cotidiano: A escola da Ponte, em Portugal, e o projeto do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, o CPCD, em Minas Gerais.

Em “Os caminhos da pesquisa”, descrevo sobre a estrutura e a organização dos tempos escolares na escola do conhecimento, bem como a minha inserção no campo a ser estudado. No tópico “pontos de vista: o olhar dos alunos”, mostro alguns desenhos que descrevem espaços de sociabilidade na escola.

Em “o lazer, os jovens e a escola: um diálogo possível”, faço uma discussão sobre a relação lazer e escola, entre o lazer e os jovens, e entre o lazer, os jovens e a escola, fazendo uma interlocução com todas práticas observadas no cotidiano da

escola. Para isso, escolhi duas práticas, as quais exemplificam e explicam o jogo Yugi-oh! E a célula.

Nas considerações finais, por sua vez, faço alguns apontamentos para as novas propostas de territórios educativos para além da escola, a ideia de cidade educadora.

2 OS ESPAÇOS ESCOLARES⁸

Figura 1: A Escola do Conhecimento



⁸ Todas as fotografias foram tiradas pela autora desta pesquisa.

Figura 2: O pátio central



Figura 3: "A pracinha"



Figura 4: Corredores



Figura 5: Movimentação nos corredores



Figura 6: Acesso às quadras



Figura 7: Descanso



Figura 8: Quadra



Figura 9: Corta três



Figura 10: Corredores II



Figura 11: Conversas e observações



3 ESCOLA E CONHECIMENTO: QUE RELAÇÃO É ESSA?

A instituição escolar, vista como um espaço apenas de transmissão do conhecimento, em que o professor ensina e o aluno aprende, vem passando por um processo de transformação, principalmente a partir dos anos 80, quando houve uma nova vertente de pensamento que procurava inspiração num paradigma emergente que pressupunha um novo humanismo, ou seja, a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento (DAYRELL, 2009). O foco da educação não estaria mais numa relação unilateral e sim numa relação dupla, na qual o professor e o aluno são pessoas que possuem conhecimentos diversos e podem trocar informações, enriquecendo os encontros no contexto escolar.

Nesse sentido, é necessário pensar a vida escolar a partir de outro viés. A escola é uma instituição rica em experiências, vivências, relações interpessoais e deve ser pensada para além da visão “conteúdista”, ou seja, ter um conteúdo a ser ensinado e aprendido, muitas vezes guiado por um livro didático que já determina quais conhecimentos devam ser transmitidos aos estudantes, no qual o importante é terminar o ano com todo conteúdo dado, sem saber se o aluno realmente aprendeu. Assim, é necessário ir além do que Dayrell (2009) chama de conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade, reduzindo-os a produtos, resultados e conclusões, nos quais o importante são as provas, as notas e o passar de ano, sem se levar em conta o valor determinante dos processos (DAYRELL, 2009, p.139).

A escolha desses conhecimentos é o que forma o currículo escolar, ou seja, uma seleção da cultura. Gimeno Sacristàn (1996) nos fala que a cultura escolar é uma reconstrução da cultura, considerando que esta diz respeito a conteúdos, processos ou tendências externas à escola e o currículo a conteúdos e processos internos. Estes, por sua vez, são influenciados diretamente pelo que ocorre na cultura *exterior* à escola, “produzindo códigos e mecanismos tipicamente escolares pelos quais a cultura curricularizada passa a ser um artefato especial com significado próprio, embora relacionada com o que ocorre no pano de fundo externo” (SACRISTÀN, 1996, p.35).

O autor explica que o termo currículo⁹ aparece como instrumento regulador da prática dos estudantes, professores e instituições: do ritmo escolar, da avaliação dos alunos, da normalização cultural. O currículo é, portanto,

um instrumento conceitual, em torno do qual se pode analisar o fenômeno da escolarização moderna no que se refere aos seus fundamentos e às suas práticas. Não é apenas uma seleção da cultura para essa escolaridade, não é algo que se desenhe, se escolha, se ordene, se classifique a priori para depois transmiti-lo e desenvolvê-lo em um esquema, em uma organização escolar, e em um sistema educacional [...] Aquilo que se desenha como programa e intenções ou conteúdos culturais será sempre reinterpretado pelas condições institucionais da escolarização. (SACRISTÀN, 1996, p.37)

Quando uma escola define o seu currículo, define também quais são as intencionalidades políticas, sociais e culturais que deseja transmitir aos seus alunos. É perceptível que os conhecimentos difundidos pela escola nos dias de hoje estão, em sua grande maioria, vinculados ao mundo do trabalho, ao conhecimento científico, aos fins utilitários, ao fato de aprender para saber fazer algo que será produtivo e útil. “O saber não é válido na medida de sua capacidade de formar as pessoas, mas na medida em que se possa ajudar a produzir coisas e a controlar processos naturais e sociais” (SACRISTÀN, 1996, p. 53).

É urgente, portanto, que as escolas desenvolvam suas atividades pensando “de um lado numa organização oficial do sistema escolar, e de outro, os sujeitos fazendo da escola um processo permanente de construção social compreendo que os mesmos não são agentes passivos diante da estrutura”, construindo uma relação contínua de conflitos e negociações (DAYRELL, 2009, p. 137).

Por isso, pensar a escola como um espaço de conhecimentos múltiplos é um desafio para nós, professores, que fomos formados com uma visão fragmentada dos saberes, na qual cada disciplina tem o seu conteúdo definido e fechado para ser ensinado. Dayrell nos ajuda a pensar e a entender a escola como um espaço sócio-cultural, um espaço que possui uma dinâmica que se sobrepõe e dialoga a todo o

⁹ O autor cita Lundgren (1992) para explicar que a gênese histórica do currículo, a concretização das suas formas, a classificação do conteúdo que adota, as atividades nas quais acaba se desdobrando, estão ligadas ao nascimento e à evolução dos sistemas escolares (SACRISTÀN, 1996, p. 35)

momento, sendo a parte institucional, composto por um conjunto de normas e regras, que unificam e delimitam a ação dos sujeitos; e o cotidiano, o dia a dia, vivido pelas pessoas envolvidas numa complexa trama de relações que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos, num processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar (DAYRELL, 2009, p. 137).

Os jovens, crianças, professores e funcionários que ali estão são sujeitos socioculturais, detentores de saberes que foram adquiridos ao longo dos anos de suas experiências familiares e em outros ambientes sociais e chegam à escola com toda essa bagagem de conhecimento. A escola deve respeitar e assumir essa diversidade, reconhecendo que é uma grande oportunidade de crescimento nas relações entre as pessoas que convivem no cotidiano escolar.

É necessário, então, compreender que a escola é “polissêmica”, pois possui uma multiplicidade de sentidos para todos aqueles que a frequentam diariamente. Nas entrevistas com os alunos da Escola do Conhecimento¹⁰, o significado da escola para eles possui diversos sentidos, como lugar de encontrar com os amigos, de brincar, lugar de estudar. E se pensarmos no significado da escola para os professores e para os funcionários, teremos outros, diversos sentidos. E se pensarmos, ainda, que todos estão num mesmo espaço, veremos que a escola possui diferentes significados para um mesmo lugar e que a relação com o espaço e com os tempos escolares podem ter significados distintos para alunos e para professores, determinando o comportamento desses no contexto escolar. A escola deveria, portanto, promover uma articulação entre o seu projeto educativo e os projetos dos alunos, considerando os seus anseios, as suas dúvidas, transformando a escola num espaço de formação humana ampla e não apenas de transmissão de conteúdos (DAYRELL, 2009).

Santos (1996) nos dá boas dicas para um projeto educativo de qualidade começando por dizer que não há uma, mas muitas formas ou tipos de conhecimento e que todo conhecimento é uma prática social que só existe na medida em que é protagonizado por um grupo social, atuando num campo social em que atuam outros

¹⁰ Nome fictício para a escola pesquisada

grupos sociais com outras formas de conhecimento provocando conflitos sociais, o que levaria a novas formas de conhecimento.

Para o autor, um projeto educativo emancipatório consiste em aprendizagem de conhecimentos conflitantes, numa educação para o inconformismo.

A aprendizagem da conflitualidade dos conhecimentos tem de ser ela própria conflitual. Por isso a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e de outros não têm de coincidir nem são irreversíveis [...] As opções assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis (SANTOS, 1996, p.18).

Educar para a liberdade, autonomia, emancipação, desenvolvimento, respeito às diferenças. Penso que a relação escola e conhecimento deva passar por essas vertentes, além de perceber que o verdadeiro conhecimento é o conhecimento de si mesmo, que muitas vezes é esquecido de ser ensinado. E para que eu conheça a mim mesmo, eu preciso conhecer o outro que convive comigo diariamente, pois ele irá me ajudar nesse caminho. Diante disso, as escolas devem passar por uma reformulação em todos os sentidos, mas principalmente no que diz respeito ao método de ensino. Afinal, vivemos no século XXI, lidamos com crianças, adolescentes e jovens que já nasceram na era da informação, conseguindo ser ágeis e habilidosos, praticando diversas ações ao mesmo tempo e ainda temos escolas que não conseguem acompanhar o ritmo das mudanças e ficam enraizadas em velhos métodos e formas de ensino.

Entretanto, algumas escolas e projetos de ensino inovadores pensam de forma diferente e já constataram que para ter uma educação de qualidade, o importante é mudar o jeito de ensinar, colocando o aluno no centro do conhecimento, como protagonista da sua própria formação escolar e social. A Escola da Ponte, em Portugal, e o CPCD, Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, são dois exemplos desses espaços educativos inovadores que conseguiram fazer com que a busca do conhecimento, a aprendizagem, se tornasse algo prazeroso e feliz para os alunos, o que na maioria das escolas é algo penoso e desgastante tanto para o aluno como para o professor.

José Pacheco, fundador da escola da Ponte em Portugal, conta que o pontapé inicial para que a mudança ocorresse foi uma mudança interna e uma avaliação profunda do modo como estava ensinando. Ao chegar ao final do ano, muitos de seus alunos não haviam aprendido aquilo que ele havia proposto e se eles não haviam aprendido era porque ele, professor, não havia ensinado direito. Então precisava mudar o jeito de ensinar. A partir daí, ele se reuniu com outros professores para também fazer uma autoavaliação dos métodos que estavam utilizando, pois tal metodologia não estava mais atingindo seus objetivos educacionais, que era fazer com que os alunos aprendessem.

Surge, nesse contexto, a Escola da Ponte, com uma nova proposta de trabalho, baseada na coerência entre um projeto que contém valores e uma práxis que pressupõe a introdução de dispositivos que controlam toda a atividade. Ela organiza-se em trabalho de equipe, fundamentalmente. *“A escola é composta por pessoas e os seus valores. Tudo se estrutura no modo, a relação entre as pessoas, toda a aprendizagem, partindo de desejos, de sonhos que traduzem dificuldades, problemas que refletem necessidades pessoais ou do grupo. Tudo parte da realidade local”*.¹¹

A Escola da Ponte se organiza de uma forma bem diferente do que as escolas ditas tradicionais. Nela não há séries, ciclos, turmas, anos, manuais, testes e aulas. José Pacheco explica que não há salas de aula, e sim lugares onde cada aluno procura pessoas, ferramentas e soluções, testa seus conhecimentos e convive com os outros. São os espaços educativos que estão designados por área. Na humanística, por exemplo, estuda-se História e Geografia; no pavilhão das ciências fica o material sobre Matemática; e o central abriga a Educação Artística e a Tecnológica.¹²

Os alunos se agrupam de acordo com os interesses comuns para desenvolver projetos de pesquisa. Há também os estudos individuais, depois compartilhados com os colegas. Os estudantes podem recorrer a qualquer professor para solicitar suas respostas. Se eles não conseguem responder, os encaminham a um especialista. Os professores estão à disposição permanentemente, ajudando a criar

¹¹Entrevista de José Pacheco vista em: <https://www.youtube.com/watch?v=53bNtzTVix4>).

¹² Visto em <http://revistaescola.abril.com.br/informação/jose-pacheco-escola-ponte-479055.shtml>.

uma estrutura básica de pesquisa, ensinando a pesquisar, a saber selecionar a informação, a saber analisar e criticar, a saber sintetizar, a comparar e avaliar a informação para depois passar para o próximo passo, que é colocar em prática o que foi aprendido.

Cabe lembrar que Rubem Alves conheceu a realidade da Escola da Ponte e escreveu um livro chamado *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. O escritor nos conta que, ao chegar lá, o diretor da escola o recebeu, mas ele esperava que a diretoria fosse explicar o funcionamento da escola, a proposta pedagógica, entre outros para que ele pudesse conhecê-la melhor. Entretanto, o diretor, ao ver uma criança passando, perguntou se ela poderia mostrar e explicar o funcionamento da escola a ele. A menina disse que sim, e comentou: “para o senhor entender a nossa escola, o senhor terá que esquecer de tudo que o senhor sabe sobre escolas”. E continua: “não temos aulas, não temos professores dando aula, não temos campanha separando os tempos do pensamento, não temos notas...”

Nessa hora, Alves conta que se fez um vácuo em sua mente, pois não conseguia mais visualizar como seria essa escola e perguntou à menina: Mas como vocês aprendem? E ela respondeu que se formavam pequenos grupos de interesse, seis pessoas em torno de um tema de interesse comum e um professor era convidado para ser o assessor daquele grupo dando informações de internet e bibliografias. Para isso, é estabelecido um cronograma de estudos de duas semanas, em que os alunos estudam, anotam, pesquisam na internet e nos livros. Após duas semanas, o grupo se reúne novamente para avaliar o que foi aprendido e o que não foi.¹³

Vale ressaltar, então, que as ideias da escola da Ponte já estão circulando no Brasil. O projeto Âncora¹⁴, em São Paulo, já é uma realidade que trabalha com o modelo da escola da Ponte adaptado para a realidade local, mostrando que é possível mudar e fazer uma escola diferente.

¹³ Visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=MtGyHzlafLc>.

¹⁴ Para saber mais sobre esse projeto ver: www.projetoancora.org.br e <https://www.youtube.com/watch?v=53bNtzTVix4>.

Outro projeto educativo inovador é o CPCD, Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento, uma ONG (Organização Não Governamental), idealizado pelo antropólogo Tião Rocha, em que as ideias de Paulo Freire, de se fazer uma educação que tivesse sentido para as pessoas, baseada numa educação popular, na qual os valores, o respeito às pessoas e a realidade local fossem valorizadas são as bases que fundamentam a metodologia criada por Tião Rocha.

“É possível fazer uma educação sem escola? É possível fazer uma boa escola debaixo do pé de manga? É possível criar uma escola alegre, onde as pessoas têm prazer de ir? É possível fazer uma educação pelo brinquedo ou se a escola tem que ser o serviço obrigatório militar aos sete anos?” Essas perguntas foram norteadoras para que CPCD fosse criado e um dos seus projetos, o “Ser criança”, que se baseia na pedagogia da roda e na pedagogia do brinquedo. A pedagogia da roda trabalha com a igualdade, com a resolução de conflitos. As crianças assentam-se em roda, na qual todas podem se ver e não há hierarquia, todas ali são iguais. Se há algum conflito, algum problema, tudo é resolvido na roda, para que, depois, elas possam passar para o segundo momento, que é a pedagogia do brinquedo, no qual todos os ensinamentos são desenvolvidos por meio de jogos e brincadeiras¹⁵.

Esses dois projetos citados acima indicam que é possível fazer diferente, pensar diferente, mudar a forma como o conhecimento dentro da escola vem sendo tratado e difundido: valorizar as pessoas e o que elas trazem de bagagem pessoal; valorizar o trabalho em equipe, os ensinamentos dos alunos; mudar o foco da educação; entender que as relações estabelecidas no contexto escolar devem caminhar para essa troca de conhecimento entre as pessoas. Afinal, escola são pessoas e pessoas têm valores.

Nesse contexto, entender a estrutura da escola, como é a organização dos espaços e dos tempos escolares, e como as pessoas que a frequentam diariamente ocupam esses espaços, é essencial para entendermos as dinâmicas estabelecidas em seu interior. Nos próximos capítulos, apresentarei os caminhos seguidos pela pesquisa,

¹⁵ Visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=07O6SH4tVUE>

descrevendo a estrutura e a organização da escola pesquisada, bem como a minha experiência como pesquisadora, observando as experiências vividas pelos alunos no cotidiano da escola.

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA

4.1 A estrutura e a organização da Escola do Conhecimento

A Escola do Conhecimento¹⁶ se localiza na região Oeste do município de Belo Horizonte, no final de uma rua íngreme, num terreno aparentemente pequeno. Entretanto, ao entrar nas instalações da escola, percebi que ela possuía um espaço físico grande, mas a construção vertical limitou os espaços de convivência, dando ênfase aos corredores de acesso às salas.

As primeiras impressões e sensações quando entrei na escola foram de um lugar fechado, abafado, que limitava o acesso e a movimentação das pessoas, pois o primeiro corredor já se encontrava logo no início da escola, determinando o caminho a seguir: à direita ou à esquerda. A cantina, os banheiros dos alunos, a sala dos professores, a coordenação, a direção e a secretaria da escola se localizam no primeiro piso.

Para ter acesso ao pátio central, há uma primeira escada perto da sala dos professores que me conduziu ao primeiro platô, local onde vi a maior concentração de alunos. As salas de aula ficam acima desse pátio, em mais três andares, cujos acessos são feitos por escadas. A biblioteca e o auditório se localizam no segundo andar, no final do corredor. Para ir às quadras, é necessário descer um lance de escadas abaixo no nível da entrada da escola. Os corredores de passagem são um ponto importante a ser destacado, pois a escola se divide em seis grandes corredores, nos quais estão distribuídas as salas de aula e todas as dependências da escola.

¹⁶ Nome fictício dado à escola pesquisada.

Os tempos são divididos em quatro aulas de sessenta minutos com um intervalo de 20 minutos, entre a segunda e a terceira aula, que chamamos de recreio¹⁷, um momento dentro da estrutura organizacional dos tempos escolares em que os alunos estão todos juntos num mesmo espaço, permitindo momentos de experiências, das brincadeiras, dos encontros. O foco maior da pesquisa foi nesse momento, dentro dos tempos escolares. Nessa organização, os alunos trocam de sala a cada sessenta minutos, quando uma aula de alguma disciplina específica termina (as disciplinas lecionadas na escola pública de ensino fundamental são: língua portuguesa, matemática, história, geografia, educação física, arte, língua estrangeira e ciências). Na troca de sala, há uma movimentação na escola, pois os alunos descem e sobem as escadas, ou se dirigem para as quadras se as aulas de educação física forem naquele espaço. Após o recreio, acontecem as duas aulas finais, com a mesma dinâmica da troca das salas feita pelos alunos.

Por essa organização e divisão dos tempos, é possível observar que há um ritual, um cotidiano, no qual o ritmo dos alunos é imposto pela estruturação da escola. Do mesmo modo, a arquitetura da escola possui algumas características que expressam e determinam um tipo de concepção educativa determinante na disciplina dos corpos dos alunos. Segundo Dayrell (1996, p. 147), “a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras, e tudo é delimitado formalmente, segundo os princípios racionais que expressam uma expectativa de comportamento de seus usuários”. O território é construído de modo a levar os alunos, de forma rápida, através dos corredores, para a sala de aula, dificultando o encontro entre eles.

Entretanto, os alunos se apropriam dos espaços da escola de diferentes formas, recriando e dando novos significados a eles, sendo observados os diversos grupos que ocupam os corredores da escola, bem como as quadras e o pátio central. Cada um desses espaços é apropriado por diferentes jovens que os ressignificam de acordo com os seus propósitos.

¹⁷ Sobre o recreio escolar, algumas teses de mestrado focam suas investigações nas classes iniciais, educação infantil e ensino fundamental I (até o 5º ano). Uma das pesquisas encontradas investiga a história da institucionalização do recreio no currículo da escola primária paranaense (1901-1924) (MEURER, 2008). Em outro estudo intitulado “Corpo e movimento no cotidiano de uma escola ‘plural’: um estudo de caso”, Mazoni (2003) reserva um capítulo para descrever as atividades realizadas durante o tempo do recreio e como esse espaço é dividido entre os alunos dos três ciclos da escola.

Os alunos, professores e funcionários da escola se movimentam nesses espaços, diariamente, cada um com seus objetivos e utilizando o espaço de maneiras diferenciadas. As minhas observações foram direcionadas aos alunos nos momentos em que estes não estavam dentro da sala. A apropriação desses espaços foi feita de diferentes modos. O pátio central, que pode ser definido também como um grande corredor, é um local muito frequentado pelos alunos, onde existem bancos de cimento em círculo, utilizados para jogar baralho, ou conversar.

Os alunos colocam uma mesa no meio para facilitar os jogos. Outros, apenas passam por esse corredor para ver o que está “rolando”. Enquanto isso, grupos observam atentos, olhando de cima, do último corredor. Aliás, essa é uma prática constante entre eles: ficar observando os outros colegas. Em outro corredor, alguns alunos se divertem com um jogo chamado Yugi- oh!, no qual os personagens duelam de acordo com os poderes das cartas. Em outros corredores, alunos se reúnem para ler a Bíblia e orar, compartilhando os ensinamentos religiosos.

Nas quadras, outros grupos jogam futebol, corta três, queimada e basquete. Todos os jogos aconteceram ao mesmo tempo numa divisão da quadra, em que todos possam se divertir e aproveitar o recreio. Alguns alunos preferem sentar na arquibancada e observar. Ademais, os aparelhos eletrônicos, como celulares, estão presentes a todo o momento, seja para escutar música, seja para tirar fotografias ou para interagir nas redes sociais.

Quanto à biblioteca, esta é um espaço utilizado pelos alunos no recreio. Eles a transformam em ponto de encontro para conversar, ler e escutar música. Um ambiente silencioso em sua essência se transforma com a interação dos diversos alunos. Observei, dessa maneira, que os espaços da escola são apropriados de diversas formas pelos alunos, os quais dão novos significados às relações que são estabelecidas dentro do contexto escolar.

Nesse sentido, a estrutura de uma escola nos permite imaginar as possíveis e previsíveis atividades que podem ser realizadas em seu espaço físico. Entretanto, muitos são os acontecimentos nesses espaços. O imprevisível, aquilo que não se vê aos olhares superficiais, são os novos sentidos e significados que os alunos dão para esses locais. A minha entrada nesse contexto, portanto, se tornou imprescindível para

que eu pudesse entender como as relações entre os alunos, os tempos e os espaços eram estabelecidos e quais os diferentes sentidos e significados eram dados por esses aprendizes.

4.2 Olhar de perto e dentro: Impressões e sensações

De agosto a dezembro de 2014 me inseri no campo a ser estudado para tentar fazer o que Clifford Geertz (1989) chama de “descrição densa” dos acontecimentos no interior da escola, olhando de perto e de dentro, como Magnani (2012). A princípio, optei por ir à escola três vezes na semana. À medida que as observações foram avançando, esta rotina se alternava também de acordo com a necessidade de colher maiores informações ou de acordo com a rotina da escola.

A minha inserção no campo a ser estudado foi um momento delicado e me causou certa estranheza, por ainda não conhecer e não saber como seriam os encontros com os pesquisados. Estar na escola como pesquisadora, e não como professora efetivamente, exigiu de mim outra postura e outro olhar sob aqueles alunos e alunas que seriam observados.

O primeiro espaço de observação foi o pátio central, onde percebi diversas práticas dos alunos. Fiquei num lugar estratégico perto da biblioteca, onde eu pudesse ver sem ser vista. Observei também as quadras e os corredores, local de permanência de muitos alunos durante o recreio. Circulava também por outros espaços, como atrás das quadras, becos e “cantos”, onde pudesse encontrar alunos fazendo algo.

Entretanto, tive o cuidado de não ser percebida por eles, o que muitas vezes era impossível e atrapalhava a minha observação, pois os jovens paravam de fazer as atividades que estavam praticando, por vergonha ou medo de não saber quem eu era. Nesses casos, o registro de imagens tornava-se inviável, pois não conseguia captar o momento da ação. Observei, nessas circunstâncias, beijos entre casais heterossexuais,

carícias e abraços entre meninas atrás de uma das quadras no horário de aula, além de fotografias deles próprios, as “selfies”.

Todas as observações, impressões e sensações foram registradas em um diário de campo, num primeiro momento, para, depois, serem detalhadas. Alguns alunos me perguntavam o que eu estava fazendo lá, sem entender o que eu tanto escrevia. Alguns achavam que eu era uma “espiã” que estava ali para contar à coordenação o que eles faziam de errado. Outros achavam que eu era professora substituta de educação física. A seguir, relato meus primeiros dias na escola.

No primeiro dia da pesquisa, chego à escola e percebo uma movimentação diferente, pois num horário em que eles estariam em sala, havia uma agitação, um “sobe e desce” de escadas, que indicava que algo diferente estava acontecendo naquele dia. Descobri, através de um professor, que eles estavam se preparando para a abertura dos jogos da escola. Escolhi um lugar para ficar, em um dos corredores onde conseguia ter uma visão geral e ali podia observar toda a movimentação dos alunos, sem que eles percebessem a minha presença, ou pelo menos, com a menor interferência possível. Ao tocar o sinal para o recreio, os bancos de cimento no corredor central da escola foram ocupados rapidamente pelos alunos. Ao observar mais atentamente, vi que, em algumas mesas, um grupo de meninos jogavam truco (percebi pelo vocabulário típico do jogo de truco : “truco seis”, “nove”), enquanto em outra mesa, um grupo somente de meninas conversavam, animadamente. Como estava posicionada perto da biblioteca, observei que este espaço também era frequentado por alguns alunos, transformando um espaço de leitura e silêncio, a princípio, num espaço mais descontraído, com conversas, leituras de gibis e músicas no celular. No fim do mesmo corredor em que eu estava, observei uma jovem sentada no chão, sozinha, se distraíndo com o celular.

Os jogos escolares imprimiram um ritmo diferente à rotina da escola. Algumas alunas notaram a minha presença e me perguntaram o que eu estava fazendo ali. Respondi que era pesquisadora e me interessava por saber o que os alunos faziam quando não estavam em sala de aula.

Começaram os jogos da escola e alguns alunos notaram a minha presença e, curiosos, me perguntaram o que eu estava fazendo na escola. Disse a eles que estava fazendo uma pesquisa sobre os alunos e perguntei se eles gostariam de participar, se eu precisasse

conversar com algum deles. A resposta foi positiva e eles saíram para jogar. Os mesmos alunos, antes do jogo, se reuniram numa roda para conversar, e observei que uma menina falava aos colegas, dando-lhes instruções e incentivando a turma para o jogo. Os outros alunos estavam escutando atentamente as observações.

Figura 12: Vamos conversar antes do jogo?



Após o jogo, todos se dirigiram para o corredor central, no pátio, para o recreio. Houve um início de agressão física entre duas meninas, causado por um desentendimento durante o jogo. Os próprios colegas de sala ajudaram a separar as meninas, que foram encaminhadas para a coordenação. Neste momento, os alunos que estavam no corredor central, correram para a grade a fim de ver o envolvimento das meninas que estavam no corredor de baixo. Outros alunos, entretanto, não se incomodaram com a movimentação dos colegas e simplesmente continuaram fazendo o que estavam: lendo livro ou jogando baralho. Neste dia, observei a presença feminina na mesa do truco. Observei que, enquanto os jogos aconteciam nas duas

quadras, alguns alunos estavam atrás de uma das quadras, num espaço um pouco escondido aos olhos da coordenação, conversando e escutando música. Permaneceram ali durante todos os jogos da tarde.

Figura 13: Movimentações



No terceiro dia de observação, cheguei à escola às 13:40, quase na troca de horários, às 14:00. Dei uma volta pelos corredores e não vi nenhum aluno fora de sala. No segundo horário, todos ficaram em suas respectivas salas. No recreio, observei, mais uma vez, as mesinhas do corredor central, cheias para os jogos de baralho, predominantemente do público masculino. Nos dias que se seguiram, observei as mesmas ocorrências em relação às mesinhas no corredor central da escola, ocupadas com o truco, só de meninos; alguns grupos escutando música; outros, trocando mensagens através do celular; outros tirando fotos deles mesmos (as selfies).

Figura 14: "Selfie"

Hoje estou na quadra 1, com arquibancada. Alguns meninos chegaram e começaram a jogar futebol com uma garrafinha de refrigerante, até que outros alunos chegaram com a bola; outro grupo estava brincando de Corta três. Esse mesmo grupo resolveu jogar queimada e se dividiu em dois times: um só de meninos e um só de meninas, mas havia somente cinco meninas para oito meninos. Sendo assim, alguns meninos reforçaram o time das meninas. Um aluno solitário estava brincando com uma bola de basquete, que logo virou bola de futebol para brincar de drible com os outros alunos. Nesse momento, estava acontecendo três brincadeiras diferentes no mesmo espaço: queimada, drible com a bola de basquete e drible com a bola de futebol.

Figura 15: Queimada



Figura 16: Bola de basquete vira bola de futebol



Volto para a quadra 1, no dia seguinte, para continuar as observações. Entretanto, ela foi fechada pela professora de Educação Física, devido aos descuidos dos alunos no horário de recreio. A quadra 2 não possui arquibancada, mas também estava fechada. Resolvi voltar para o lugar onde via o pátio central, perto da biblioteca. No final desse corredor, vi escrito na parede “cantinho do lazer” e um grupo de quatro alunos sentados no chão, conversando. Mais perto de onde estava, um aluno sentado no chão, sozinho. Parecia pensar na vida.

Figura 17: Pensando...



A biblioteca é frequentada pelos alunos durante o recreio. Observo que alguns alunos vêm à biblioteca para conversar no celular; outros escutam música; outros leem gibis. Termino a minha observação na quadra novamente que, a essa altura, já havia sido aberta, pois o sinal para o recomeço das aulas já havia tocado. Alguns alunos estavam jogando futebol e permaneceram ali até a coordenadora chegar e encaminhá-los para as salas.

Essa rotina de observações se seguiu ao longo dos meses: corredor central, quadras e corredores laterais. Entretanto, senti a necessidade de buscar novos elementos que me ajudassem a entender melhor o significado das vivências que eu via. Num primeiro momento, conversei com todas as turmas de 8º e 9º anos para explicar os objetivos da pesquisa e dizer que precisaria da colaboração de alguns alunos nesta fase inicial, na qual gostaria que eles se expressassem através de um desenho. Muitos, neste instante, já desistiram, por achar que não sabiam desenhar, ou que não seriam capazes de fazer o que era proposto. Disse a eles que o mais importante não era um desenho perfeito, mas sim que eu pudesse entender o que ele gostaria de demonstrar. A proposta era que os alunos desenhassem um espaço na escola que mais gostassem de ficar e o que faziam neste local, e estariam sozinhos ou em grupo.

Após essa primeira conversa, não houve uma adesão espontânea à proposta do trabalho. Pedi a ajuda dos professores e dos coordenadores para me indicar alguns alunos que pudessem colaborar na pesquisa. Disse-lhes que não precisava ser os melhores alunos em desempenho de notas, ou os mais disciplinados, ou os melhores desenhistas. A ideia era que eu conseguisse um apanhado geral de todas as turmas de 8º e 9º anos. Junto com os professores, escolhi 13 alunos do 8º ano (havia 5 turmas de 8º ano) e 9 alunos do 9º ano (havia 3 turmas de 9º ano). A escolha desses alunos foi aleatória, mas encaminhada pelos professores, já que eu não os conhecia e precisava de uma ajuda para começar.

Conversei com esses alunos em blocos de 5 alunos de cada vez. Expliquei-lhes mais uma vez os objetivos da pesquisa e pedi a eles que fizessem o desenho, dando-lhes um prazo de uma semana para me entregar.

No momento de chama-los para conversar, muitos ficaram desconfiados do motivo de serem escolhidos.

- *“É coisa boa?”*
- *“Se me chamaram, não deve ser coisa boa!”*
- *“Ah, se eu desenhar onde mato aula, eles vão ‘dedá’ a gente!”*

Houve certa desconfiança neste aspecto, mesmo após eu explicar que os desenhos não seriam vistos pela coordenação. Nesse momento em que eu estava conversando com os alunos na biblioteca, um deles me convidou para jogar Yugi-oh na hora do recreio. Como não conhecia o jogo, seria interessante para a pesquisa, pois surgiriam novos elementos que pudessem enriquecer o estudo. Nesse momento, senti que começava a fazer parte daquele “pedaço” (MAGNANI, 2012), no sentido de ser aceita no grupo.

Os alunos que jogavam esse jogo, se reuniam no corredor perto da biblioteca. O aluno que me convidou parecia ser o mais experiente do grupo, pois dava instruções aos demais. Três alunos jogavam, enquanto outro anotava os pontos.

“Cada um tem o seu estilo, mas se você quer ser meu aluno, cara, não tranca o jogo!”

Ademais, esbarrei na não obrigatoriedade de se fazer os desenhos e na nota, pois não era uma avaliação. Nesse sentido, muitos alunos não se sentiram na obrigação de fazer, pois não “valeria nota” e eles não “ganhariam nada” fazendo o que eu pedi. Dos vinte e dois alunos, somente houve o retorno de três desenhos. Teria, portanto, que mudar a estratégia da pesquisa, se o coordenador não tivesse me pedido para colocar o desenho como uma atividade em sala, pois um professor havia faltado e não havia deixado nenhuma atividade. Poderia ser interessante para a pesquisa, pois todos os alunos de uma turma estariam fazendo o desenho e, ao final do dia, pelo menos quatro turmas teriam feito essa atividade. E assim foi feito. Os desenhos a seguir demonstram as experiências vividas pelos alunos nos diversos espaços da escola.

4.3 Pontos de vista: o olhar dos alunos

Figura 18: A quadra II

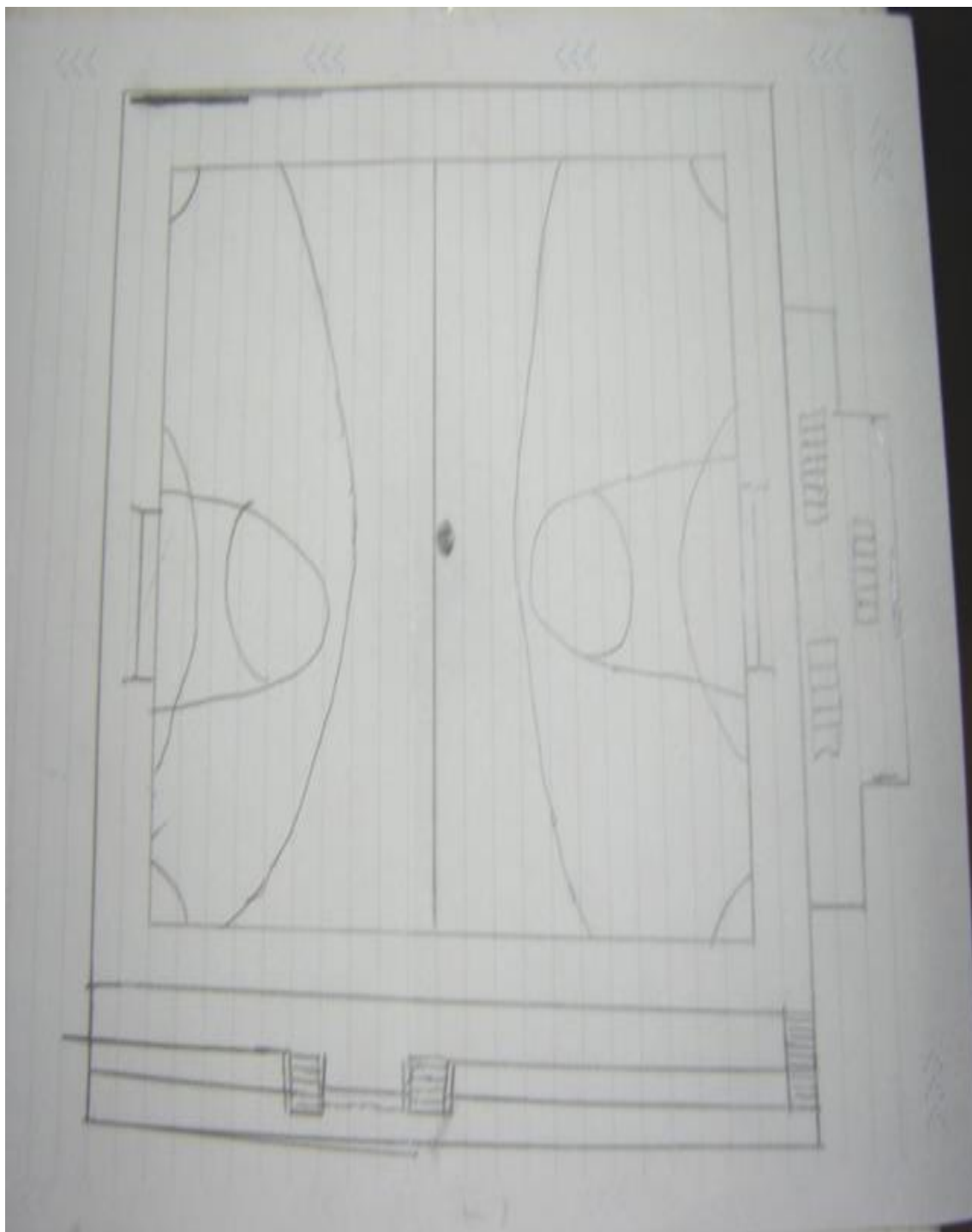


Figura 19: O jogo de futebol

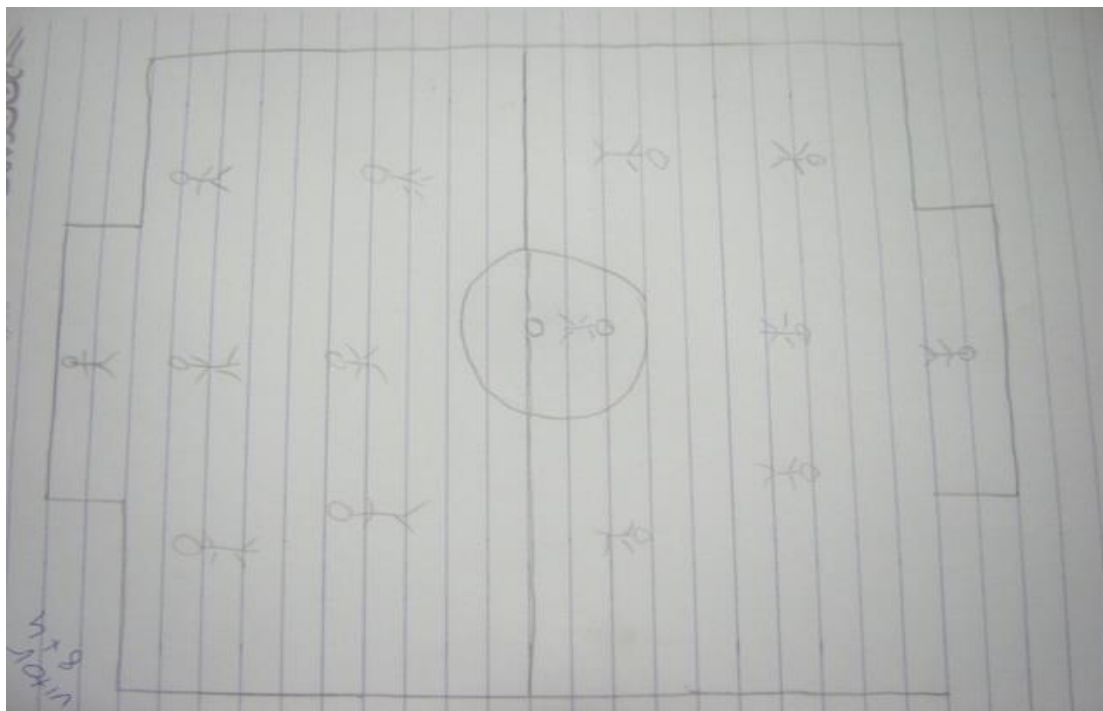


Figura 20: Figura 21: A quadra III

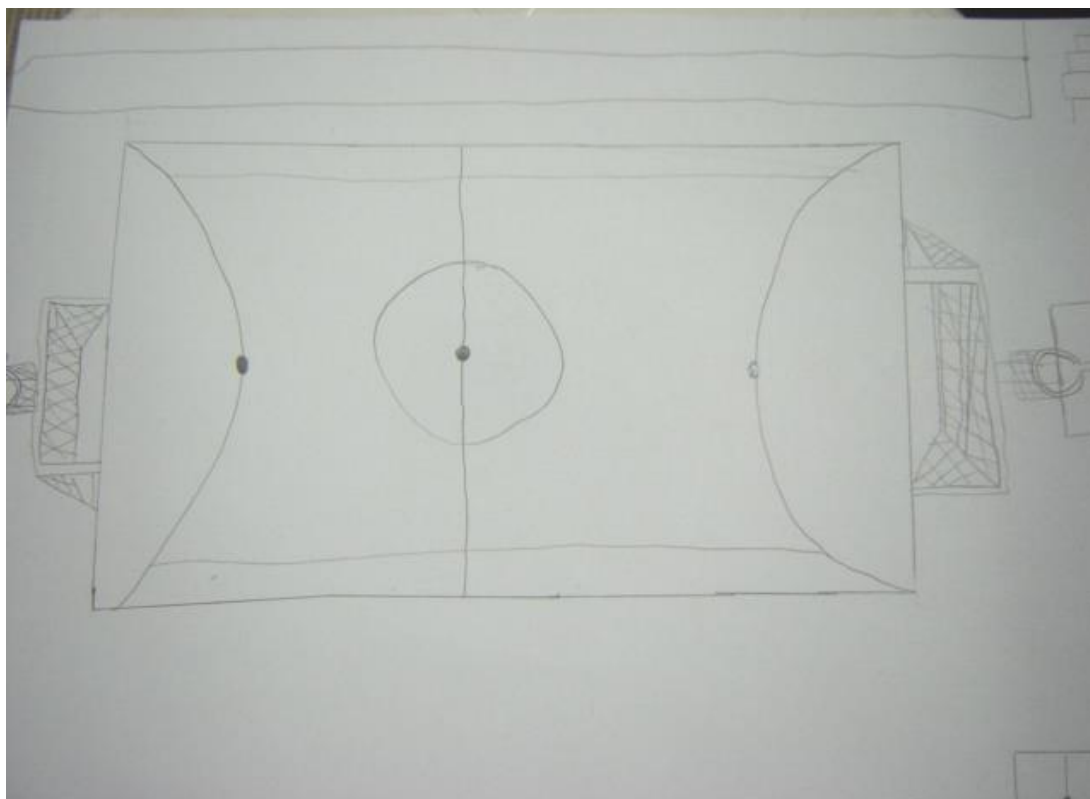


Figura 21: Mesinhas - "pracinha"

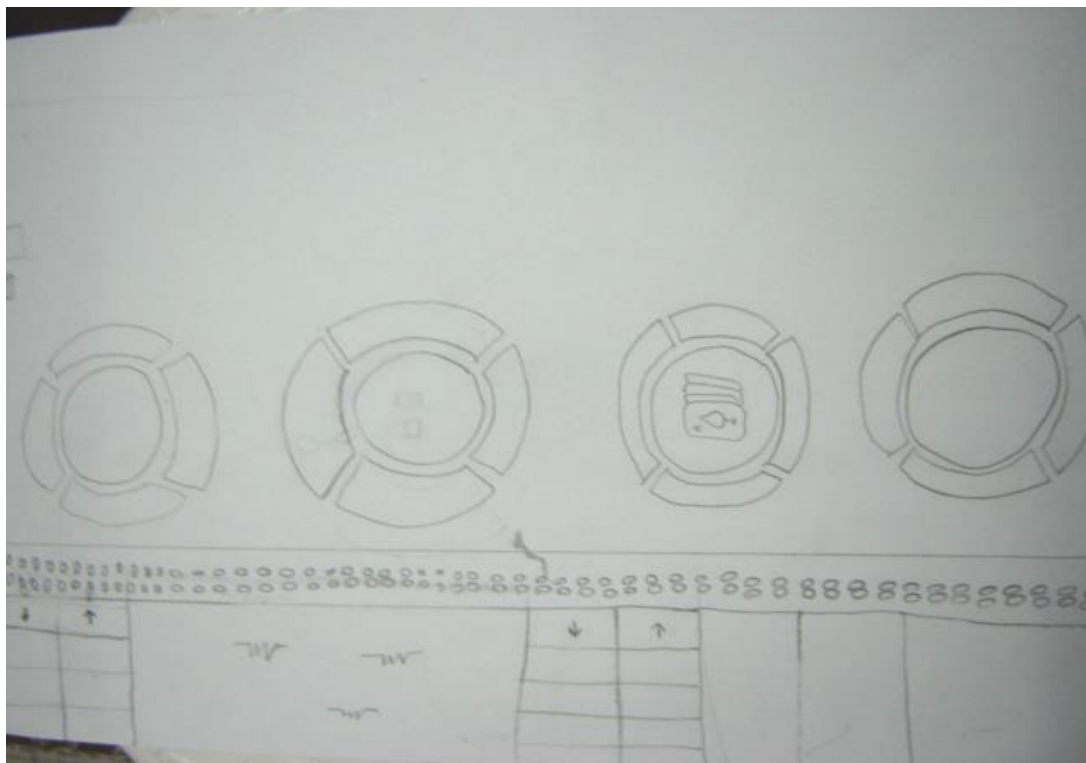


Figura 22: Cantina



Figura 23: Biblioteca I

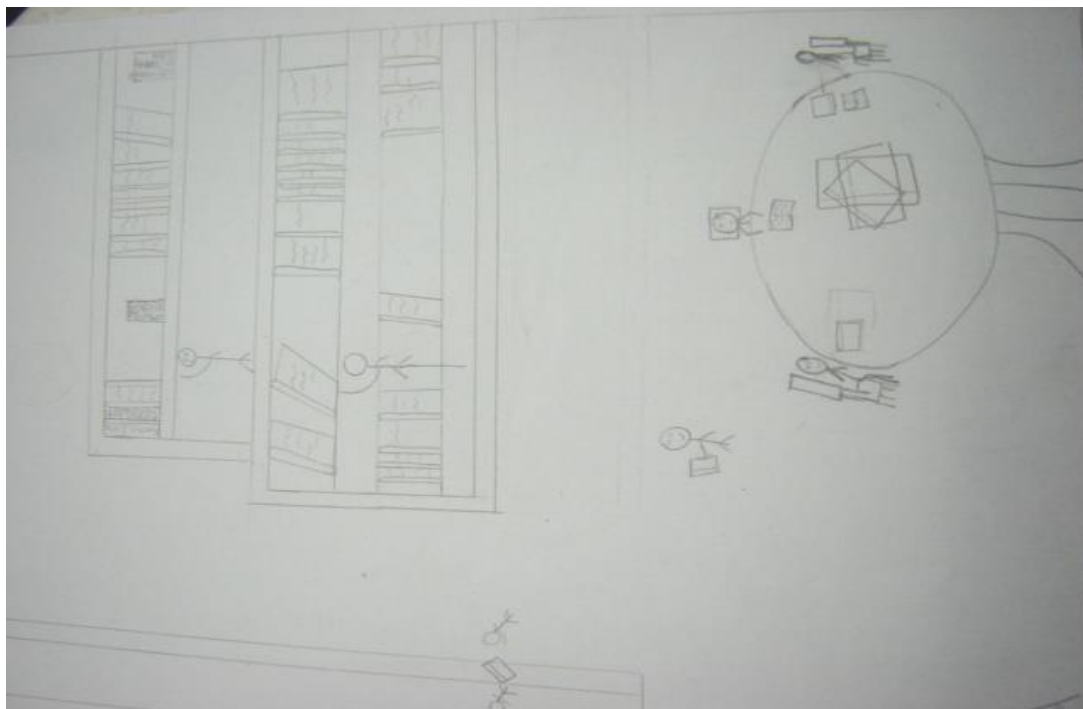


Figura 24: Biblioteca II



Figura 25: Contemplação, meditação



5 O LAZER, OS JOVENS E A ESCOLA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

A relação lazer e escola passou por algumas mudanças conceituais, na medida em que o conceito de lazer também se modificou ao longo dos anos. “Lazer e escola” se relacionam na mesma intensidade do binômio “lazer e trabalho”. Nesta última relação, por muitos anos no tempo do trabalho, sinônimo de obrigação, não poderia existir o lazer e vice-versa. O mesmo ocorre com a escola, vista como um espaço de obrigação para os alunos.

Ressalto, contudo, que não pretendo entrar no assunto lazer e trabalho, relação amplamente discutida por vários autores do campo epistemológico dos estudos do Lazer. Minha proposta, neste momento, é avançar na discussão a respeito da relação lazer, jovens e escola, pensando nas possibilidades de diálogos a partir deste olhar.

A escola, entendida como um espaço polissêmico, possui diversos significados para todos aqueles que a frequentam diariamente, transformando um espaço exclusivamente de aprendizagem formal, rígida, professor-aluno, num espaço multicultural, rico em experiências e vivências (DAYRELL, 2009).

Nesse sentido, os processos de ensino/aprendizagem acontecem a todo o momento e em todos os lugares no contexto escolar, ou seja, é nas relações interpessoais e nas práticas sociais que percebemos a riqueza desses encontros, principalmente quando os alunos estão fora de sala, proporcionando aprendizados de inúmeras atividades, seja um jogo, uma brincadeira ou em uma conversa informal.

O lazer é, nesse contexto, entendido como as práticas e atividades, brincadeiras, jogos, ações, como andar pela escola, escutar música, movimentações, experiências e vivências que os alunos experienciam quando não estão em sala de aula. Ou seja, lazer é tudo o que emerge a partir desses encontros, principalmente as aprendizagens que ocorrem e vão ao encontro do entendimento da relação ensino-aprendizagem, pautada na noção de transmissão de representações, de transmissão de conteúdos mentais,

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

As ideias de Faria *et al.* (2011) são pautadas na noção de aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991), na qual o processo de aprendizagem sempre está acontecendo, sendo ele inseparável da prática social cotidiana. Nas conversas com os alunos, houve relatos que confirmam o quão expressivos são os encontros e quantas vivências diferentes acontecem nesses momentos, marcados por aprendizagens diferenciadas na prática social do contexto escolar.

Após vários dias de observações e registros no diário de campo e fotográfico, era necessário conversar com os alunos. Realizei 7 entrevistas em grupos, envolvendo 24 alunos e 20 alunas que foram divididos em 3 grupos de meninas e 4 grupos de meninos, sendo que desses, 2 grupos eram de meninos e 2 de meninas do 8º ano; 2 grupos de meninos e 1 grupo de meninas do 9º ano. Cada grupo era composto de 5 a 7 jovens para facilitar a conversa. Optei por dividir as entrevistas entre grupos de meninos e meninas por entender que, assim, ambos ficariam mais à vontade para responder as perguntas enriquecendo a conversa e o levantamento das informações. Interessava-me, também, conhecer as práticas específicas de meninos e meninas, algumas já observadas anteriormente.

Ao se formarem os grupos, nos dirigíamos a uma sala vazia, onde pudéssemos conversar. As entrevistas se transformaram em conversas em que meninos e meninas puderam me contar o que eles faziam quando não estavam em sala de aula. As entrevistas giraram em torno das seguintes perguntas: O que vocês mais gostam de fazer aqui na escola, quando não estão em sala de aula? De qual momento dentro da escola você mais gosta? O que faz nesse momento e com quem? Outras perguntas foram surgindo ao longo das conversas, pois surgiram outros assuntos, como namoros, paqueras, casais homossexuais, por exemplo. Vale ressaltar que a divisão de gênero foi percebida nas práticas, uma vez que o futebol e o truco são espaços exclusivamente masculinos, percebidos nas falas dos meninos.

O que você mais gosta de fazer quando não está em sala de aula?

- Eu gosto mais da quadra, ficar jogando futebol; O tempo todo eu estou jogando futebol.

As meninas também participam com vocês?

- Não, joga só menino. Tem duas quadras, uma é queimada e a outra é futebol. A gente nunca deixa menina jogar porque é muito disputado, os jogos são muito disputados. Às vezes, a gente fica vinte minutos jogando e não acontecem os três gols.

Sobre o a prática do futebol na escola e o seu universo predominantemente masculino, Faria (2008), em sua tese de doutorado sobre as práticas de aprendizagem do futebol, confirma, através de suas observações em campo e suas entrevistas com os alunos e alunas de uma escola de ensino fundamental, a pequena participação das mulheres no futebol no recreio e no festival da escola e a separação de meninos e meninas para a realização das práticas futebolísticas nas aulas de educação física (FARIA, 2008, p.93).

Nesse ponto, é importante frisar que, ao contrário dos meninos, que ao nascerem já ganham de presente uma camisa do time de futebol que irão torcer e uma bola para dar os primeiros chutes, sendo que, logo depois, são estimulados com brincadeiras que irão desenvolver as habilidades motoras, como soltar pipa, subir em árvores, skate, bicicleta, bolinha de gude e o futebol, as meninas não ganham bolas de presente, ganham bonecas e utensílios de casa em miniatura, estimulando um papel social feminino de cuidado com o lar e delicadeza nos atos, devendo ficar em casa ajudando as mães nos trabalhos domésticos, sendo preservadas das brincadeiras masculinas (DAOLIO, 2006).

Para uma menina assumir determinados comportamentos historicamente vistos como masculinos, como ser mais agressiva ou jogar futebol, pressupõe ir contra a uma tradição. Implica ser chamada de 'machona' pelos meninos ou ser repreendida pelos pais (DAOLIO, 2006, p. 77).

As meninas serem chamadas de “machona” ou “maria-homem”, quando jogam futebol, foi o que Altmann (1998) constatou em sua dissertação de mestrado, na qual estudou sobre a construção das relações de gênero entre meninos e meninas nas aulas de educação física, nas turmas de 5ª série (atual 6º ano), em uma escola municipal de Belo Horizonte. A autora relatou as tensões existentes entre meninos e meninas no que diz respeito aos usos da quadra nas aulas de educação física e no recreio. Havia uma hegemonia masculina na prática do futebol, e as meninas que quisessem transgredir essa regra eram chamadas de Marias-homem pelos meninos, que queriam afirmar, assim, que o futebol é um esporte masculino, devendo ser jogado apenas por meninos.

Numa definição da categoria gênero, Altmann (1998) se baseia em Scott e Louro (1997) para definir que o gênero, sendo um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas, implica a inter-relação dos símbolos culturalmente disponíveis, suas representações simbólicas e os seus sentidos e significados, ou seja, “o feminino e o masculino se constroem dentro das relações sociais, nunca separadamente, um em relação ao outro e em articulação com outras categorias, como classe, etnia, religião” (ALTMANN, 1998, p.8).

Assim como o futebol, o truco é outra atividade em que percebi, nas minhas observações, possuir pouca circulação feminina nos espaços destinados ao jogo, se caracterizando por ser predominantemente masculina.

- Eu jogo truco todos os dias.

As meninas também jogam truco? Eu não observei nenhuma menina jogando...

- Algumas jogam, sim, mas não são todas.

Na conversa com as meninas, em um dos grupos, duas meninas jogavam. Perguntei se elas conheciam outras meninas que jogavam e elas me responderam que havia mais três meninas de outras salas que jogavam.

Observei poucas meninas jogando truco. Outras meninas, além de você, jogam também?

- Tem mais três meninas.

Figura 26: Truco!



Entretanto, percebi outros elementos que constituíram essa prática, que foi a violação das regras, a transgressão, pois, pelas falas dos alunos, o truco é um jogo proibido na escola, mas é visto em todas as mesinhas no pátio central.

E no truco, como é uma menina jogando com os meninos?

- Tem dia que eu ganho, tem dia que eu perco...

Vocês já fizeram campeonato de truco aqui na escola?

- Acho que não... Aqui é proibido jogar truco...

Proibido? Mas vocês não jogam na hora do recreio?

- Jogamos escondido, porque se o coordenador pegar...

Escondido? Mas vocês jogam no meio do pátio...

- Mas ficamos vigiando. Se o coordenador sobe, todo mundo esconde o baralho e fica conversando, normal...

Os namoros também foram relatados nas conversas como uma prática comum entre eles, mas que é proibida pela escola.

Sobre os namoros, o que vocês me falam sobre isso? Acontece alguma "paquera" na hora do recreio?

- Beijo escondido, sempre rola!

- No carnaval, todo mundo tava lá "ficando"...

Uma das meninas me relatou que ela namora dentro da escola, pois fora da escola o namoro não é permitido pelos pais.

Na hora do recreio, eu fico com o meu namorado. (As amigas falam: "os dois namorados e os amigos "segurando vela" em volta").

Você só namora dentro da escola?

- Antigamente a gente saía, mas agora é só aqui na escola.

Perguntei para um dos grupos de meninas sobre os espaços dentro da escola onde os alunos costumavam ficar para namorar.

Onde “rola” as paqueras e os namoros aqui na escola? (todas respondem, quase que ao mesmo tempo)

- Tem atrás da escola, tem o pedaço do beco, que é lá embaixo, tem atrás da quadra, no 3º andar, tem a escada lá de cima. A escola toda, na verdade.

Na hora do recreio tem isso tudo?

- Eles (os coordenadores), nem prestam atenção direito, porque eles ficam lá embaixo, na sala dos professores... qualquer lugar que você fica já é lugar...

- Mas é sempre assim, ficam dois aqui vigiando pra ninguém subir. Aí, se o coordenador sobe, a gente grita qualquer coisa pra distrair, começa a conversar com ele pra distrair...

- Outro dia, as meninas fizeram gracinha. Quando o coordenador tava subindo, elas gritaram “biscoito”!

- Só que aí, em vários lugares, eles colocaram câmeras. Só que a grande maioria está quebrada.

- Um dia eu queria ficar com um menino. Eu rodei a escola toda pra saber onde tinha câmera...

Pelas falas dos jovens, é possível perceber que há uma espécie de “transgressão” no jogo do truco e nos namoros escondidos, no sentido de fazer algo que não é permitido pela escola. Pouzas (2012), citado anteriormente pelo seu estudo com jovens do ensino médio do COLTEC, escreveu sobre “matar aulas”, prática transgressiva que ele observou entre os alunos na sua pesquisa. Citando Birman (2002), o autor afirma que, na transgressão, há a busca da invenção do novo e da criação, na medida em que, na perversão, há apenas a reprodução do instituído. Existe, portanto, uma fronteira entre transgressão e perversão, como dois registros que não se confundem nem se superpõem (POUZAS, 2012, p. 70).

São esses acontecimentos no recreio muitas vezes imperceptíveis aos olhos dos professores e coordenadores que, paralelamente à rotina diária das aulas,

transformam a maneira de ser e de estar dos jovens na escola. Nas conversas com os alunos, outras atividades foram citadas, como: conversar com os amigos, escutar música, jogar queimada, vôlei e andar pela escola foram atividades que muitos praticavam e que observei nos dias em que estava na escola. As fotografias a seguir registram alguns desses momentos.

Figura 27: Encontros na pracinha



Figura 28: Andanças



Figura 29: Conversas



Figura 30: Conversas e Observações II



Figura 31: Movimentações nos espaços



Figura 32: Conversas no corredor



Para além das práticas visualizadas nas figuras acima, duas vivências dos alunos me chamaram a atenção e serão descritas com maiores detalhes no próximo tópico deste capítulo: o jogo Yugi-oh! e a Célula. Percebi que essas práticas estabeleciam uma estrutura, uma organização entre os alunos que participavam e eram compostas de regras cumpridas pelos integrantes do grupo. Era necessário entender como se organizavam essas experiências para compreender um pouco mais sobre os significados das práticas no cotidiano da escola. Como já havia sido convidada a conhecer o jogo, pude ficar perto, observar as movimentações. Notei que no jogo há uma organização, uma estruturação, regras estabelecidas entre eles para o andamento da atividade. Percebi que um deles era o mais experiente, pois dava o comando do jogo para aqueles que estavam iniciando. Perguntei a esse aluno se poderia conversar com

ele para saber mais informações e ele me disse que sim. Marcamos, então, um outro horário para conversar. A entrevista será descrita no próximo tópico.

5.1 O Yugi-oh!

Yugi¹⁸ é o aluno mais experiente do grupo. Nessa primeira parte da conversa, perguntei a ele sobre a origem do jogo. Ele me perguntou qual história eu gostaria de saber: a real ou a do desenho. Então ele me descreveu a que ele sabia.

Quando o jogo foi criado, ele não tinha monstros, como agora. Agora ele tem mágica, armadilhas, monstros e um monte de efeito. No caso, tem armadilha de "continue" e armadilha "adição" que adiciona ou tira alguma coisa de algum monstro do campo. Quando começou, não tinha mágica, nem armadilha, só tinha os monstros. No desenho, é jogado desde os antigos egípcios.

Na realidade foi um carinha chamado "Takaratu" que trouxe o jogo. Quando fizeram o jogo, ele saiu mais para o computador do que para a carta, porque eles não sabiam como eles iriam fazer as cartas. Por isso, fizeram a maioria de computador e vídeo game. Aí ele saiu de play 1, mas antes já começaram a fazer as cartas. Acho que é só isso, porque o Yugi-oh! é muito jogado em convenções do tipo Comecons ou Anima Festivals, ou até mesmo em casa de amigos. Muita gente hoje em dia joga, mas existe um grande preconceito porque tem torneios que valem muito dinheiro. Eu já fui em muitos torneios.

Perguntei a ele se esses torneios, aos quais ele se referia, eram em Belo Horizonte.

Tem sim. Mas a maioria, os meus amigos me levavam ou eles mesmos faziam. Tem muito preconceito, porque é um jogo de cartas e vende em lojas de brinquedo, mas é

¹⁸ Nome fictício que darei ao aluno que me concedeu a entrevista

mais jogado por adultos, porque é mais um jogo de pensar. Ele tem que pensar o que ele pode ter no campo e o que você tem na mão. Mas muita gente vende como se fosse brinquedo. Na minha opinião, eu vejo como um jogo de verdade, como um meio de você se divertir e de ganhar dinheiro. Já ganhei muito dinheiro com isso, graças a Deus.

Percebo na fala de Yugi algumas reproduções sociais difundidas no senso comum sobre o brincar. Na fala do jovem, o jogo não poderia ser vendido em lojas de brinquedo porque não é considerado brinquedo, pois não é jogado por crianças, além de ser um jogo que requer raciocínio para brincar. Portanto, somente os adultos poderiam jogar. Para ele, o brinquedo é “coisa de criança” e o Yugi-oh! é um jogo sério, inclusive pela disputa de torneios com valores em dinheiro envolvidos. Ainda há uma ligação da brincadeira com a infância e as crianças. Entretanto, o brincar é uma ação, é uma forma de expressão humana, uma forma de linguagem que não se restringe a uma determinada fase da vida.

Assim, considero todas as práticas vivenciadas pelos alunos no contexto escolar como vivências lúdicas, pois são manifestações humanas, que exprimem sentidos e significados àqueles momentos, enriquecendo as relações que emergem das brincadeiras (DEBORTOLI, 2005). O lúdico, então, é considerado como

expressão humana de significados da/na cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com o contexto. Por esta razão, o lúdico reflete as tradições, os valores, os costumes e as contradições presentes em nossa sociedade. Assim, é construído culturalmente e cerceado por vários fatores: normas políticas e sociais, princípios morais, regras educacionais, condições concretas de existência (GOMES, 2005, p. 145)

A relação e a interação que o Yugi estabelece com o jogo é o que faz com que o lúdico aconteça. Os torneios são uma forma de se estabelecer essas conexões com outros jogadores, criando grupos, tanto na escola como fora dela.

Perguntei ao Yugi como se organizam esses torneios, se no jogo há uma passagem de fases até chegar à última fase e ganhar. Ele me disse: em fases se joga RPG, que é um outro jogo que também utiliza cartas com personagens. Depois o aluno me explicou como são as regras dos torneios.

O Yugi-oh! é jogado em turnos. O primeiro turno você não pode atacar ninguém, é regra do jogo. Aí começa com a fase de compra que você puxa uma carta do baralho, aí tem fase de apoio, que você invoca ou coloca no campo, ou ativa qualquer coisa, aí vai para fase de ataque, que você ataca o seu oponente. Mas, na primeira rodada, você não pode atacar. Já pula a fase de ataque para segunda fase de apoio. Aí, depois, pula a fase de apoio e aí encerra a fase. Na segunda rodada, você já pode atacar. Aí vai de novo: fase de compra, fase de apoio, fase de ataque, segunda fase de apoio e encerra. E não é assim, ninguém passa de nível. É como se fosse um jogo inteiro. Tem três tipos de jogos. Tem um que você joga com quatro mil pontos de vida, oito mil pontos de vida e tem o iaminogame, em que você não usa carta mágica, armadilha, nem efeito de monstro; simplesmente o ataque e a defesa dele. É só isso. Essas são as modalidades de jogo, e o que você tem que fazer no jogo é bloquear o que o oponente vai fazer, e pensar muito bem, porque muitas vezes quem joga como eu acaba indo para casa dos amigos e tendo que dormir lá, por causa do jogo, porque tem jogo que dura uma, duas, três, até cinco horas. É igual xadrez, se você não pensar muito, você perde. E tem muita gente que tem reputação. Tem muita gente que é conhecido no mundo todo. Igual o criador do jogo, também ele jogava...

Sobre o significado da palavra YUGI-OH!, Yugi me responde que, no desenho, Yugi é o nome do personagem principal Yugimoto, que duela com monstros, dando o significado, então, para duelo de monstros ou guerreiro de cartas.

Perguntei a ele sobre sua trajetória no jogo, onde o conheceu, quem o ensinou. Ele me disse que tem dezesseis anos e que, desde os sete, começou a jogar, por influência do tio, que, em sua opinião, era o melhor jogador de Yugi-oh!, sendo conhecido internacionalmente.

Tenho dezesseis e jogo desde os dez. Na verdade, desde os sete anos. Eu posso falar que eu sou bom, porque eu aprendi com um dos melhores, que é o meu tio. Ele ganhou vários torneios, ele é conhecido fora do Brasil também. Mas aprendi com ele, por isso é que eu sou bom. Tem cartas que eu tenho que são dele, tem cartas que eu tenho que são minhas. Meu pai e meu irmão dizem "que idiotice, jogar", só porque meu tio hoje é office boy, não dá muito dinheiro, mas é uma vida muito boa para ele. Por enquanto é o que ele gosta de fazer. Eu aprendi tudo com ele.

Gostaria de entender melhor sobre as relações que o jogo estabelece dentro da escola. Perguntei se quando ele chegou à escola, já havia algum grupo que jogava ou se foi ele quem iniciou essa prática.

Eu comecei o Yugi-oh! Tinha uma outra onda, que era o Blai-blaid, mas quem começou foram outros amigos meus. O Yugi-oh! começou comigo e mais um amigo. Esse amigo é aquele de todas as horas, sabe, a gente faz praticamente tudo junto. Eu conheço ele desde a sexta série. O Yugi-oh! nós começamos a jogar desde o ano passado, na sétima série (8º ano).

Como os outros alunos foram chegando? Você foi chamando ou eles foram vendo e se interessando?

No começo eu e meu amigo, a gente fazia assim: como tem os nerds, tem a comunidade nerds, aquela que você viu no corredor, e eu tenho muito orgulho de falar da comunidade nerd. Lá, se chegar um nerd, a gente nunca vai tratar ele mal, sempre vai tratar bem. Lá a gente conversa e depois de um tempo a gente fica conhecendo os caras. Aí eles acabam falando: "Ah vocês jogam Yugui-oh", aí acaba chamando ele para jogar. Ele acaba jogando com a gente ou para a gente, entendeu.

O que você chama de Comunidade Nerd? Quem são as pessoas? Você se considera um nerd?

Eu me defino um nerd, mas não um nerd do estudo, porque também eu não sou um nerd dos estudos, sou bom, mas também sou ruim. Eu sou aquele nerds dos jogos, o que gosta mais dos jogos eletrônicos.

Vale salientar que a escola, como um espaço de sociabilidade, possui uma dinâmica de formação de grupos, nos quais as pessoas se sentem pertencentes, acolhidas, criando uma identidade coletiva. Na fala de Yugi, ficou claro que "os nerds" são um grupo formado por alunos que têm uma facilidade maior em aprender as disciplinas ensinadas dentro de sala. Ele se considera um "nerd" dos jogos eletrônicos, ou seja, entende muito do assunto.

Sobre a aprendizagem do jogo, perguntei como ele ensina para quem ainda não sabe jogar.

Como você disse, os “nerds” vão chegando e conversando. Quem quer aprender a jogar, você já ensina alguma coisa?

Não, não, porque tem muito que já vem sabendo jogar, a gente acaba criando um ranking entre os melhores, os que sabem, os que estão aprendendo e também uma ficha. Exemplo: eu contra um cara, um colega de outra turma, que é meu rival. Nós somos amigos, mas a gente é rival. Tem essa certa hierarquia.

Mas, nesse caso, quem está começando e não sabe jogar, você ensina?

A gente “pega ele” e coloca para jogar com uma pessoa que já sabe. Aí a gente vai mostrando para ele as combinações de cartas, o que ele pode fazer, o que ele pode jogar, como ele pode jogar; as táticas que ele pode ter, o pensamento. A gente não dá as cartas na mão dele ou a gente deixa ele puxar as cartas e ensina ele a jogar ou então a gente monta um jogo e pergunta para ele: o que você vai fazer agora? Aí ele tem que ver a parte mais lógica do que ele vai fazer. Aí a gente monta uma mão para ele e ensina a jogar com aquela mão e acaba que, depois de um tempo, ele aprende a jogar com o baralho inteiro. Então é um jeito bem rápido de ele aprender a jogar.

Nesse caso, você não joga e ajuda os que estão começando ou não?

Eu jogo e ajudo, porque não sou só eu que ajudo, tem mais gente. Muitos aprendem contra mim e aprendem comigo também. Tem muitas pessoas que ensinam do mesmo jeito que eu. Ou de jeitos mais ágeis, mais lentos, ou mais rápidos. Tem um amigo que não gosta de ensinar, mas ele gosta de jogar.

Figura 33: Qual será a melhor jogada?



Figura 34: Observem as cartas...



Figura 35: Começou o duelo...



Figura 36: Onde eu guardo as minhas cartas do jogo



Figura 37: Pensando no jogo



E vocês ficam sempre no mesmo lugar, ali é o território de vocês?

Se chegar alguém que a gente não conhece, a gente não tenta afastar a pessoa. A gente tenta, ou a gente nem conversa com ela, a gente só diminui o espaço pra gente não brigar com ninguém, a gente tenta só pegar uns espaços e conversar do que a gente gosta. Tem gente que tenta tirar a gente de lá, mas a gente não sai. A gente senta lá e ninguém vai tirar a gente de lá, entendeu. A gente tenta não brigar, mas também não dá o território, é nosso.

Quem tenta tirar, outros grupos?

Outras pessoas que ficam passando para atrapalhar o jogo. Tem pessoas que falam também que ficam ali, quando eles ficam nos outros andares só para tirar a gente dali mesmo. É como se fosse o passatempo deles...

E você percebe nos outros alunos algum preconceito em relação a vocês?

Tem muita gente que tem que falar que é coisa de criança. Mas esses que falaram que é coisa de criança, jogaram uma vez, não conseguiram jogar e falaram que era

coisa de nerd. Mudaram totalmente o jeito de ver o jogo. Se você "ver" o jogo do jeito certo, você não vai falar que é jogo de criança. Você vai falar que é jogo de nerd, porque é difícil. Aprender Yugui-oh é difícil, não é pra qualquer um. Não é só chegar e "ah, eu vou aprender". Você não aprende Yugui-oh sozinho. Quando você compra o "deck", ele custa em torno de 30 a 40 reais.

Deck é aquele tabuleiro? É tabuleiro que se chama?

Não, é o campo. Campo ou, junto com os nerds, você vai falar playnet, que o nome disso de verdade. Mas custa em torno de 30 a 40 reais. As cartas, o playnet e o livrinho que ensina a jogar. O campo varia muito com o seu deck. Tem campo que é normal, que é todo cinza, e tem campo que tem uns desenhos no seu deck, que são os campos de luxo. E assim, o livro, se você quiser aprender só pelo livro, você vai aprender o básico do básico, porque eles não ensinam a jogar, eles ensinam o básico, exemplo: como se joga, as regras, não ensina a jogar, isso você não vai aprender sozinho, você precisa de mais pessoas, mesmo se você quiser aprender, sozinho você não vai conseguir. Tem que estar sempre com outras pessoas ou então pela internet. Mas pela internet é mais difícil, porque você não vai praticar, você vai ficar só com você. Aí você não vai aprender a jogar em dupla, em trio e em equipe.

Figura 38: Deck estrutural (campo de jogo)



Figura 39: Possibilidades de campos de jogo diferentes



Você pode jogar em duplas?

Duplas, trios, quarteto até quinteto. Pelo que eu joguei, o máximo são cinco.

E você reconhece outros grupos aqui na escola? São quantos alunos que jogam hoje, o Yugui-oh?

São doze pessoas.

Você consegue identificar os outros grupos da escola?

Consigo sim, só de olhar, porque, querendo ou não, se você sentar ali e ficar observando as pessoas passando, você acaba vendo outros grupinhos se formando ali. Ou eles trocam de lugar. Igual agora, tem o grupinho do truco, tem as meninas que ficam lá conversando também. Tem o grupo que fica lá na biblioteca, tem um tanto de gente lá, não tem jeito de descrever todos os grupos.

5.2 A Célula

Na conversa com Yugi, surgiu um novo elemento, que foi a Célula. Fiz algumas perguntas a ele sobre como se organizavam as Células no recreio.

Alguns alunos participam da Célula. Você participa?

Participo. A Célula é um movimento de Deus para você conhecer melhor Jesus, pra você não ficar só naquela: "ah, o Pai te leva de vez em quando", pra você conhecer mais sobre Jesus pra você aprender mais sobre Jesus. Aí a gente faz a Célula terça e sexta.

Como se organiza? Todos trazem a Bíblia, a partir daí vocês conversam sobre alguma parte?

Não, é um grupo diferente. Tem o nosso grupo do Yugi-oh! e o grupo da Célula. Tem muita gente que está na célula, que não gosta de jogar Yugi-oh!, pelo fato de o jogo ter as cartas do tipo demônio, aí eles não gostam de jogar. Tem cartas que têm demônios, fantasmas, é um RPG, normal, mas tem gente que não gosta do Yugi-oh!, então a gente não mistura os grupos. Mas eu acabo indo nas Células. Eu acabei levando muita gente do Yugi-oh! para a Célula. Nos dias de Célula não tem Yugi-oh! A gente já sabe. E a Célula é um grupo de pessoas diferentes do Yugi-oh! Todo mundo é diferente. Quase ninguém que joga truco ou Yugi-oh! vai para a Célula. Antes, era só o Eduardo que falava, agora o Gabriel está dividindo a palavra. A Célula é dica sobre alguma coisa. Hoje frequentam mais ou menos 10 pessoas. Todas as religiões são aceitas, menos ateu.

Além do Yugi, outros alunos também me falaram sobre a célula quando conversei nos pequenos grupos. Uma das alunas me disse que gosta de conversar, dançar, jogar queimada, vôlei e futebol, quando tem bola. Mas quando não tem, ela faz a Célula.

- A gente fica ali atrás, no corredor, falando de Deus. Cada pessoa é um pregador e tem uma pessoa que canta e ora pra gente. A gente chega, espera todo mundo chegar. Nós oramos, sentamos, aí o pregador fala com a gente o que ele entendeu

sobre a palavra que ele leu. Aí a gente discute é nós falamos o que entendemos. Aí a gente canta, ora e vamos embora.

Mas isso tudo vocês fazem durante o recreio?

- Sim

E tem muitos alunos que participam?

- Tem dia que tem quinze. Alguns ficam só olhando.

Então, cada dia é um aluno que fala?

- Sim, cada dia é um que fala. A gente se reúne toda quarta e quinta-feira.

- Eu sou uma das integrantes. Junta um "tantão" de gente, senta no cantinho, aí cada dia um traz uma palavra. Célula é tipo assim, não importa a religião. Vamos supor, pega esse grupinho aqui, a gente junta em qualquer lugar da escola, abre a Bíblia e vamos supor, se eu preparei, eu falo, a gente lê e fala sobre a palavra...

As Células, assim como o Yugi-oh!, os jogos de truco, as conversas, os namoros, as danças, o futebol, a queimada e tantas outras práticas que acontecem na escola, diariamente, são aprendizagens que vão além do que é ensinado numa sala de aula. Quando um aluno se propõe a ser um pregador para compartilhar a palavra de Deus, por exemplo, ele está aprendendo e ensinando, dividindo, compartilhando, respeitando a opinião dos outros colegas. Há uma organização entre eles para que as Células aconteçam. Cada dia de Célula é um aluno que fica responsável pela leitura e explicação de um trecho da Bíblia. Da mesma maneira, o Yugi-oh! se organiza de forma hierárquica, na qual o aluno mais experiente explica e dá as dicas de como "duelar". Os alunos mais novos no jogo começam usando um tabuleiro de papel, enquanto os mais experientes têm um tabuleiro pronto, comprado junto com as cartas em lojas de jogos.

Essas experiências nos mostram que há um engajamento dos alunos nas práticas desenvolvidas, "pressupondo uma interação com o espiritual, com os objetos, com o espaço, com um mundo em que os agentes vão sendo conhecidos e constituídos por meio dessas vivências" (FARIA *et al.*, 2011, p. 32).

Nesse sentido, há uma desconstrução da sala de aula como o local exclusivo do aprendizado dentro de uma escola. O contexto escolar é composto por pessoas e estas possuem diversas experiências fora da escola e que emergem nos momentos onde há possibilidade de encontro entre os alunos. É nesse momento que aparecem os ensinamentos, que muitas vezes não são percebidos pelos coordenadores e professores.

Outro ponto interessante e revelador nas conversas, foi compreender que o lazer é vivido de inúmeras maneiras. No espaço social, a escola, as manifestações culturais vivenciadas através das práticas sociais são diversas, incluindo as possibilidades de introspecção, como meditação, contemplação e relaxamento, “que podem representar significativas experiências pessoais e sociais” (GOMES & ELIZALDE, 2012, p. 82). Nas conversas com as meninas do 9º ano, o descanso surgiu como uma das atividades realizadas no recreio.

- *Gosto de ficar deitada, descansando. Eu como na cantina e deito...*
- *Eu fico deitada também, junto com ela...*
- *Fico só observando. Eu vou, deixo minha mochila, como e deito...*
- *Fico à toa com minha amiga...*

A escola, então, é um espaço onde o lazer é vivenciado, onde há uma inter-relação sem que haja a necessidade de uma separação entre esses tempos, não havendo, portanto, fronteiras absolutas e rígidas entre eles, assim como os tempos/espacos do mundo do trabalho e do contexto do lazer, pois esses aspectos se mesclam e se interpenetram, dinamicamente, na vida cotidiana (GOMES & ELIZALDE, 2012, p. 84).

Essas experiências e vivências nos mostram que na escola acontecem muito mais atividades do que aquelas formalmente planejadas pelo professor. Através das observações feitas, pude perceber que os tempos e espaços da escola do conhecimento são vividos intensamente, de diversas formas, por cada jovem que ali se

encontra, seja menino ou menina. Do seu jeito, a sua maneira, sozinho ou em grupo, a vida acontece dentro da escola e a rede de conhecimentos é distribuída nesses espaços. O recreio é, portanto, o momento em que os jovens têm o tempo e o espaço a seu favor, podendo fazer o que quiserem, seja se movimentar em alguma atividade física, ou apenas descansar.

Ressalto, todavia, que não pretendo aqui negar a importância que a escola possui na difusão dos saberes e de um conhecimento específico. Entretanto, há uma outra escola que também acontece, muitas vezes paralelamente, muitas vezes ao mesmo tempo, compondo o universo escolar. Nas considerações finais, que seguem no próximo capítulo, aponto alguns caminhos novos que surgem para que a educação alcance novos territórios para além dos muros da escola.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: APONTAMENTOS PARA NOVOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

Buscar novos territórios, novas experiências, novos conhecimentos e principalmente, aprender. Toda trajetória da pesquisa me fez pensar e repensar a minha prática como professora de educação física de uma escola pública e como eu vejo o espaço escolar. Os jovens me mostraram que é possível fazer da escola um lugar de acontecimentos que se cruzam com o cotidiano, aquilo que todo dia acontece da mesma forma.

Desde o começo da pesquisa, queria entender como os jovens se relacionavam com a escola e como o lazer perpassava nessa relação. Busquei compreender o que os alunos faziam quando não estavam em sala de aula. Para isso, precisava observar atentamente as práticas que se desenvolviam em outros tempos escolares, como no recreio, na entrada, na saída, nos momentos sem professor. Olhar para a escola como um espaço social, onde acontecem muito mais vivências do que se imagina, onde os encontros entre os alunos podem fazer emergir ricas e interessantes atividades, aprendizados, ensinamentos, que fogem do tradicional ensino/aprendizagem – professor/aluno.

Em todo o momento, nas minhas observações dentro da escola, percebi como são ricas e interessantes as experiências vividas pelos alunos no recreio. Jogar futebol, jogar queimada, jogar corta três, jogar truco, dançar, namorar, andar pela escola, correr, orar, conversar com os amigos, refletir, descansar, dormir, tirar fotos de si mesmo (as “selfies”), escutar música, jogar YUGI-OH!, ir para a biblioteca são algumas das atividades que eu observei entre os alunos.

Notei, a partir daí, que a visão deles sobre a escola vai muito mais além do que um espaço onde eles frequentam para aprender as disciplinas específicas. É uma relação em que a escola é o centro da vida deles e é ali que os alunos se expressam, se relacionam uns com os outros, ensinam, aprendem, vivem. Os conhecimentos adquiridos ali ultrapassam a sala de aula.

Impressionou-me muito a estrutura e a organização dos alunos que jogam Yugi-oh!. Ali, naquele espaço que eles utilizam para jogar, há uma riqueza de relações, na quais o mais experiente ensina para o mais novo, há uma relação de hierarquia e um respeito entre os jogadores. Ali são desenvolvidos conhecimentos que a escola não reconhece que existam.

A Célula, na mesma medida, é organizada pelos alunos que querem conversar sobre Deus e sobre os ensinamentos da Bíblia. Eles se reúnem durante o recreio para isso, mesmo que, dentro do currículo da escola, não haja nenhuma disciplina que discuta assuntos religiosos. Há, então, dentro do ambiente escolar, um grupo de alunos que difundem esses ensinamentos e se inter-relacionam com o grupo, e alunos de jogam Yugi-oh!, pois alguns jovens participam dos dois grupos.

Assim, acontecimentos no interior da escola que estão ali, no pátio da escola, à vista de todos, passam despercebidos aos olhos dos professores e da coordenação.

Nesse sentido, a proposta deste trabalho foi mostrar este lado, aquele que em muitos momentos não se vê, não aparece, tem que ser procurado. O lado dos alunos, as suas práticas, que fogem muitas vezes das regras e estruturas da escola. Talvez este seja um dos receios dos professores: descobrir que a dinâmica de ensinar não está exclusivamente em suas mãos. Afinal, a escola é muito mais do que se vê dentro de uma sala de aula. Aliás, percebi que a escola viva, rica em experiências culturais acontece no tempo do “entre”, ou seja, *entre* uma aula e outra num pequeno intervalo onde os alunos trocam de sala, *entre* a hora da entrada até o sinal para ir para a sala, *entre* as aulas, num tempo maior, o recreio, *entre* o tempo de descer e esperar o sinal da saída e já fora da escola, *entre* o portão até chegar em suas casas.

Diante disso, as relações escola e jovens, escola e lazer, lazer e jovens e escola, lazer e jovens foram percebidas por meio das diversas práticas e das conversas com os alunos. Cada um tem uma forma diferente de se relacionar com o espaço e utiliza o tempo do recreio de diversas maneiras, também.

Pretendi com este trabalho novos pensamentos no campo do lazer, pensar a escola sob o olhar do lazer e o lazer sob a ótica da escola: momentos da vida que se relacionam e não se separam. Isso porque a escola não é um espaço separado da vida

social. Pelo contrário, as experiências de vida de cada aluno que frequenta a escola emergem nas práticas e nos ensinamentos que são difundidos entre eles, principalmente durante o recreio.

Observá-los, conversar com eles, me fez compreender a riqueza dos encontros. Os alunos ensinam e aprendem o tempo todo. Eles são professores e ensinam como jogar um jogo, ou explicam partes da Bíblia para seus colegas. Eles aprendem a escutar e a emitir suas opiniões. Eles pensam sobre o jogo que estão jogando para saber qual é a melhor jogada, que carta deve mandar. Ou seja, vivências que mostram que a escola é um espaço de acontecimentos múltiplos.

Nesse sentido, o lazer está presente na escola, por meio das vivências, experiências, práticas sociais que deslocam o lócus do aprendizado para outros tempos/espacos no contexto escolar. Os conhecimentos produzidos pelos alunos, nos momentos dos encontros, confirmam que a relação lazer, escola e jovens é uma relação rica em possibilidades de práticas sociais diversas e abre uma discussão sobre o espaço que o lazer ocupa no contexto escolar de diferentes escolas.

Pesquisar escolas que possuem esse espaço para além do recreio, onde os alunos possam se encontrar e desenvolver práticas, atividades, desenvolver o seu potencial criativo foi a proposta. Escolas que pensem diferente, que olhem a educação através do lazer, que permitam que o conhecimento seja compartilhado entre os alunos de outras formas.

Projetos como a Educação Cidadã e a Cidade Educadora ampliam o território educativo para além dos muros da escola. A ideia de uma escola cidadã nasceu no Brasil, no final da década de 80 e início da década de 90, fortemente enraizada no movimento de educação popular e comunitária, o qual, na década de 80, traduziu-se pela expressão “escola pública popular” (GADOTTI, 2001).

Nesse sentido, o fórum mundial de educação, em São Paulo, discutiu sobre os rumos desses projetos no Brasil a partir de 2001. O professor Moacir Gadotti fez uma retrospectiva dos projetos implantados em várias cidades brasileiras, entre elas Belo Horizonte, entre os anos de 1993 e 1996, em que o projeto foi chamado de Escola Plural por construir a política educacional do município, a partir da pluralidade de experiências emergentes na rede municipal de educação.

Vale dizer que os pensamentos de Paulo Freire, olhando para a escola como um espaço de formação para a cidadania, para a autonomia e para a liberdade, estão vivos e presentes nesses projetos, bem como a prática de uma escola honesta, séria, amiga, companheira, com uma nova qualidade, uma escola que atenda às necessidades da criança, do jovem e do adulto, da comunidade, apontando para o “bem viver”, isto é, para uma vida mais saudável, produtiva, sustentável e feliz (GADOTTI, 2001, p. 3).

O movimento das Cidades Educadoras, convém lembrar, surgiu na mesma época da Escola Cidadã e tem como fundamento a cidade, como um espaço de cultura, educando a escola e a escola educando a cidade. Nesse sentido, os territórios educativos se ampliam e ganham a cidade com todos os seus espaços se transformando em lugares da educação, ruas, praças, árvores, cinemas, bibliotecas, teatros, igrejas, empresas e lojas. Ou seja, a escola se transforma em outro território de construção do saber (GADOTTI, 2001, p. 5).

Assim, o desafio agora é fazer um movimento já proposto por Malheiros (2012), de observação e de entendimento dos processos de socialização e educação dos jovens fora da escola, mas dentro desse processo de educação permanente, proposto por Paulo Freire.

Entender como a prefeitura de Belo Horizonte está viabilizando este projeto; entender como é o seu funcionamento; entender a organização e estrutura para que os objetivos de uma educação de qualidade sejam cumpridos; perceber como o lazer é visto e entendido dentro desse processo; compreender como se desenvolvem as vivências e experiências de aprendizagem nesse projeto, são algumas indagações para futuras pesquisas.

A escola da Ponte e o CPCD, citados no decorrer do trabalho, já conseguem caminhar por esse viés, ao entenderem que a educação é uma responsabilidade social de todos.

Encerro, por fim, este trabalho, com muitas perguntas a serem respondidas ainda, mas certa de que o lazer vivenciado nas práticas sociais produz uma riqueza de relações entre as pessoas, ampliando o caráter educativo da escola para as ruas da cidade, assumindo que o lazer faz parte desse processo educativo e deve ser

valorizado e entendido como espaço e tempo de encontros, acontecimentos e produção de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: Destrução da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

ALVES, Rubens. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero**: Marias [e] homens na educação física. 1998. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ANJOS, Juliana Prochnow dos. **Acontecimentos nas brincadeiras de rua**: encontros, movimentos, experimentações. 2013.135 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013

BITTENCOUT, João Batista de Menezes. **Nas encruzilhadas da rebeldia**: uma etnocartografia dos Straightedges em São Paulo. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. UNICAMP, Campinas, 2011.

BONI, Paulo César; MORESCHI, Bruna Maria. **Fotoetnografia**: a importância da fotografia para o resgate etnográfico. Universidade Estadual de Londrina. Doc on line, n. 03, dezembro, 2007. Disponível em: <www.doc.ubi.pt> p. 137-153. Acesso em: 10 jun. 2015

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. N. 24, p. 40-52, set/out/nov/dez. 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DEBORTOLI, José Alfredo. Brincadeira. In: GOMES, Christianne Luce (Org). **Dicionário Crítico do Lazer**. 1 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

PACHECO, José. José Pacheco: Escola da Ponte. Entrevista de José Pacheco. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=53bNtzTVix4>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

PACHECO, José. José Pacheco: Escola da Ponte. Revista Eletrônica Nova Escola.. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/informação/jose-pacheco-escola-ponte>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

ALVES. Rubens. Entrevista de Rubem Alves. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MtGyHzlafLc>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

FARIA, Eliene Lopes; *et al.* Lazer e educação: abordando as práticas culturais de crianças e jovens como contexto de aprendizagem. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira; SILVA, Silvio Ricardo da (ORG). **Estudos do lazer: um panorama.** 1 ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011. Cap. 1, p. 7-33.

FARIA, Eliene Lopes. **A aprendizagem da e na prática social:** um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã, a cidade educadora:** Projetos e práticas em processo. Fórum Mundial de Educação em São Paulo. 2001

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas.** 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOMES, Christianne Luce; ELIZALDE, Rodrigo. **Horizontes latino-americanos do lazer/ Horizontes latino-americanos del ocio.** 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

GOMES, Christianne Luce. Lúdico. In: GOMES, Christianne Luce (Org). **Dicionário Crítico do Lazer.** 1. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

ISAYAMA, Hélder Ferreira; GOMES, Christianne Luce. O lazer e as fases da vida. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org). **Lazer e Sociedade: Múltiplas relações.** 1. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

LANA, Lígia Campos Cerqueira; FRANÇA, Renné Oliveira. Do cotidiano ao acontecimento, do acontecimento ao cotidiano. **Revista da Associação Nacional dos programas de Pós- Graduação em Comunicação.** E-compós, Brasília, v.11, n. 3, set/dez, 2008.

MAGNANI, José Guilherme. **Da periferia ao centro:** Trajetórias de pesquisa em Antropologia Urbana. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.

MAIA, Carla Valéria Vieira Linhares. **Cartografias juvenis:** Mudanças e permanências nos territórios e modos de ser jovem. Tese (Doutorado em Educação) 2010. 361 f. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (Fae/UFMG), Belo Horizonte, 2010.

MALHEIROS, João Carlos de Meneses, Malheiros. **Percursos de “dentro” e “de fora”:** juventudes, bares e escola. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer). 2012, 172 f. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO/UFMG), Belo Horizonte, 2012.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Contribuições de autores clássicos, modernos e contemporâneos para os estudos do lazer. **Revista Licere**. Belo Horizonte, v. 13, n. 4, dez, 2010. Disponível em: <http://www.anima.eefd.ufrr.br/licere/pdf/licereV13N04_ar2.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

MAZONI, Anna Rachel Mendes Gontijo. **Corpo e movimento no cotidiano de uma escola "plural"**: um estudo de caso. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais (Fae/UFMG), Belo Horizonte, 2003.

MELO, Victor Andrade de. Sobre o conceito de lazer. **Revista Sinais Sociais**. v. 8, n. 23. Setembro-dezembro, 2013.

MEURER, Sidmar dos Santos. **Para descanso do espírito e provento do vigor físico**: o processo de institucionalização do recreio no currículo da escola primária paranaense (1901-1924). 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. 1.ed. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2014.

PEREIRA, Vanilda Ferreira Carneiro. **Escola**: uma instituição, dois espaços e o diálogo com a juventude na produção da cultura popular. 2007. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

POUZAS, Ubiratan Santos. **Lazer, Juventude e ensino médio/técnico**: um estudo sobre as tensões estabelecidas entre processos de escolarização e lazer no COLTEC. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer). Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO/UFMG), Belo Horizonte, 2012.

SACRISTÀN, J. Gimeno. Escolarização e Cultura: A dupla determinação. In: Silva, Luiz Heron da. *et al.* (ORG). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de Porto Alegre: Sulina, 1996.

SALVAGNI, Julice; SILVEIRA, Marco Antônio Negri da. Discursos imagéticos: a fotografia como método da pesquisa social. **Anais eletrônicos do II encontro História, Imagens e Cultura visual** – 8 e 9 de agosto de 2013. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2013.

SAMAIN, Etienne. “Ver” e “Dizer” na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowski e a fotografia. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 23-60, jul/set. 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, Luiz Heron da. *et al.* (ORG). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de Porto Alegre: Sulina, 1996.

Santos, Milton. O retorno do território. In: **Observatorio Social de América Latina** (OSAL). Año 6, n. 16 (jun. 2005). Buenos Aires: CLACSO, 2005-. Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: Crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez. (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.